



HAL
open science

Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes " issus de la migration " dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles

Ruba Al Ahmad

► **To cite this version:**

Ruba Al Ahmad. Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes " issus de la migration " dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles. Linguistique. Université Rennes 2, 2021. Français. NNT : 2021REN20035 . tel-03619166

HAL Id: tel-03619166

<https://theses.hal.science/tel-03619166v1>

Submitted on 24 Mar 2022

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.

THÈSE DE DOCTORAT DE
SOCIOLINGUISTIQUE
(SCIENCES DU LANGAGE)

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Par

Ruba AL-AHMAD

Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles.

Volume 1

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 16 novembre 2021
Unité de recherche : PREFICS EA 7469

Composition du Jury :

M. Gilles Forlot (Rapporteur) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, INALCO, Paris

Mme Marine Totozani (Rapporteur) : Maitresse de conférences HDR de sociolinguistique et didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Marielle Rispaïl : Professeure émérite de sociolinguistique et de didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Stéphanie Clerc Conan : Maitresse de Conférences HDR de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

M. Philippe Blanchet (Directeur de thèse) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

THÈSE DE DOCTORAT DE
SOCIOLINGUISTIQUE
(SCIENCES DU LANGAGE)

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Par

Ruba AL-AHMAD

Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles.

Volume 1

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 16 novembre 2021
Unité de recherche : PREFICS EA 7469

Composition du Jury :

M. Gilles Forlot (Rapporteur) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, INALCO, Paris

Mme Marine Totozani (Rapporteur) : Maitresse de conférences HDR de sociolinguistique et didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Marielle Rispaïl : Professeure émérite de sociolinguistique et de didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Stéphanie Clerc Conan : Maitresse de Conférences HDR de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

M. Philippe Blanchet (Directeur de thèse) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

- **Dédicace**

*A mon père, la seule personne à continuer
à croire en moi ...*

*A mon fils, Adonis, la seule personne en qui
je continuerai toujours à croire ...*

- Remerciements

Un travail qui n'est pas couronné de gratitude et de reconnaissance reste incomplet.

Ici, je tiens à remercier tous ceux qui ont eu un rôle, direct ou indirect, dans l'accomplissement de ce travail.

Merci à Phillippe, mon directeur de thèse qui, d'une posture « pragmatique », ni celle d'Austin, ni celle de Goffman, a su gérer notre rapport « plurilingue et interculturel », tout en le « contextualisant » et le situant dans sa « complexité ». Ses réflexions et ses savoirs nous ont permis une prise en compte de différentes « variantes » de déroulement de cette thèse, ce qui a abouti à une relation humaine et interculturelle basée sur le respect de l'« Autre » dans toute sa différence.

Merci aussi à Ishtar, la personne que je n'ai jamais rencontrée en face-à-face, mais qui a été l'une des plus belles expériences que cette recherche m'ait apportées. Ishtar qui m'a aidé à mûrir mes réflexions avec ses points de vue, sa lecture et ses critiques constructives. Merci à vous, que j'ai choisie de nommer Ishtar, déesse de don et d'amour ...

Merci également à tous les bénévoles et à tous les apprenants qui ont contribué à l'enquête et qui, en interagissant avec moi, ont élargi mes idées. Merci à vous tous car vous n'étiez pas seulement mes enquêtés, mais aussi le fondement de cette recherche.

Merci aussi à toi qui, dans mes moments de faiblesse et de fatigue, as su me pousser vers l'avant, où j'allais à grands pas vers un monde de solitude et d'incertitude ...

Merci à vous tous de donner à cette recherche sa dimension humaine et vivante.

- Résumé

Cette recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage (E-A) du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif en France. Des difficultés d'apprentissage et de progression sont régulièrement constatées dans les ateliers proposés, qui sont animés par des bénévoles. Ces derniers ne sont ni formés, ni sensibilisés à la compréhension et à la gestion de la pluralité linguistique de leur public. Dans l'objectif d'offrir une meilleure compréhension des difficultés d'apprentissage du français et d'envisager une intervention didactique dans ce contexte, j'ai analysé les représentations relatives aux langues et aux cultures chez les apprenants et chez les bénévoles. J'ai examiné le rôle que pouvaient jouer ces représentations sur le processus d'E-A. Ma recherche s'est également penchée sur les processus d'identification chez les apprenants et a cherché à déceler des signes éventuels d'insécurité linguistique dans leurs discours métalinguistiques, afin d'étudier l'impact de cette insécurité linguistique et/ou identitaire sur leur apprentissage du français. La méthode a consisté en une observation participante suivie d'entretiens semi-directifs et d'une expérimentation didactique.

Dans une perspective d'intervention, la thèse vise également à construire des outils pédagogiques fondés sur des approches plurielles des langues et des cultures. Le but est de développer des compétences et des stratégies d'apprentissage chez les apprenants pour faciliter l'appropriation du français, à travers des activités impliquant et légitimant leurs langues et leurs cultures. L'analyse révèle des représentations sociolinguistiques qui freinent l'apprentissage du français ainsi que des situations d'insécurité linguistique et/ou identitaire chez les apprenants. Les apprenants qui ont un discours révélant des tensions, des contradictions et des processus identitaires difficiles, ont montré des indices d'insécurité linguistique et confirmé avoir des difficultés d'apprentissage du français. En ce qui concerne les bénévoles, mes enquêtes et mon analyse ont montré qu'ils ont des représentations sociolinguistiques plutôt défavorables de l'E-A plurilingue et du développement d'une compétence interculturelle, plurilingue et pluriculturelle chez leur public d'apprenants. L'intervention didactique proposée a révélé l'existence d'une forte résistance aux changements pédagogiques chez les bénévoles et d'une certaine résistance de la part des apprenants, à l'idée d'impliquer leurs langues et leurs cultures dans le processus d'E-A. La conclusion montre que les conditions nécessaires pour la mise en œuvre d'activités plurielles ne sont pas encore réunies dans ce contexte.

Mots clés : immigrant, approches plurielles, représentations sociolinguistiques, insécurité linguistique, construction identitaire.

- Abstract

This research focuses on the teaching and learning (T-L) of French by an audience of adults "from migrant backgrounds" in an associative environment in France. Learning and progression difficulties are regularly observed in the workshops offered, which are led by volunteers. The latter are neither trained nor made aware of the understanding and management of the linguistic plurality of their audience. In order to provide a better understanding of the difficulties in learning French and to consider a didactic intervention in this context, I analyzed the representations relating to languages and cultures among learners and among volunteers. I examined the role that these representations could play in the T-L process. My research also looked at the identification processes in learners, and sought to detect possible signs of linguistic insecurity in their metalinguistic discourse, in order to study the impact of this linguistic and / or identity insecurity on their learning of French. The method consisted of participant observation followed by semi-structured interviews and having a didactic experience.

From an intervention perspective, the thesis also aims to build educational tools based on pluralistic approaches to languages and cultures. The aim is to develop skills and learning strategies in learners to better appropriate French, through activities involving and legitimizing their languages and cultures. The analysis reveals sociolinguistic representations that hinder the learning of French as well as situations of linguistic and / or identity insecurity among learners. The learners who have a speech revealing tensions, contradictions and difficult identity processes, showed signs of linguistic insecurity and confirmed having difficulties in learning French. As far as volunteers are concerned, my surveys and my analysis have shown that they have rather unfavorable sociolinguistic representations of plurilingual T-L and the development of intercultural, plurilingual and pluricultural competence among their learners. The proposed didactic intervention revealed the existence of a strong resistance to pedagogical changes among the volunteers and a certain resistance on the part of the learners, to the idea of involving their languages and cultures in the process of T-L. The conclusion shows that the necessary conditions for the implementation of plural activities have not yet been met in this context.

Keywords: immigrant, pluralistic approaches, sociolinguistic representations, linguistic insecurity, identity construction.

- **Note liminaire**

- Cette thèse a été rédigée à la première personne. Étant donné une recherche qui est principalement interprétative, l'emploi de la première personne « je » laisse assumer, d'une façon plus franche, la relativité de mes propos, positions et réflexions. Cela évite aussi au lecteur de s'imaginer forcé à être d'accord avec les arguments que j'avance.
- Cette thèse est composée de deux volumes. Le premier est consacré à la thèse (proprement dite) tandis que le deuxième est consacré aux annexes qui contiennent les différents documents de travail (de transcription en particulier).
- Je tiens aussi à afficher ma position contre tout genre de discrimination sexiste ou genrée dans le langage. L'écriture inclusive a pour objectif de lutter contre ce type de discrimination. En même temps, je trouve qu'adopter cette écriture tout au long de la thèse peut alourdir le texte et rendre la lecture moins fluide. Je choisis donc de ne l'adopter que dans la formulation des titres et des sous-titres de ma thèse pour rappeler de l'importance d'égalité entre les femmes et les hommes.
- J'adopte dans ma thèse les rectifications orthographiques qui montrent que, tout comme les constructions identitaires et les représentations sociolinguistiques, une langue est dynamique et en constante évolution.

- Liste des abréviations

CAF (Caisse d'Allocations Familiales)

CARAP (le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)

CIR (Contrat d'intégration républicaine)

CNRS (Le Centre national de la recherche scientifique)

CPP (Compétence plurilingue et pluriculturelle)

E-A (Enseignement-Apprentissage)

FCSF (Fédération des centres sociaux de France)

FLE (Français Langue Etrangère)

FLI (français langue d'intégration)

GREF (GIP Relation Emploi-Formation)

INED (Institut national d'études démographiques)

INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques)

IRIS (Ilot Regroupé pour l'Information statistique)

OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration)

ONU (Organisation des Nations Unies)

RAEC (Régime d'asile européen commun)

TeO (Trajectoires et origines)

UE (Union européenne)

UNHCR (Agence des Nations Unies pour les réfugiés)

-	Sommaire	
0.	Introduction générale	13
	Première partie : Eléments théoriques et méthodologiques	25
	Chapitre 1 : contextualisation de la recherche	27
	Chapitre 2 : Représentations sociolinguistiques	51
	Chapitre 3 : Construction identitaire	63
	Chapitre 4 : Insécurité linguistique	83
	Chapitre 5 : Bi/plurilinguisme	93
	Chapitre 6 : Approches plurielles des langues et des cultures	103
	Chapitre 7 : Eléments méthodologiques	115
	Deuxième partie : La présentation de l'enquête	127
	Chapitre 8 : Etapes de l'enquête	129
	Troisième partie : Analyse des entretiens avec les enquêté.e.s	153
	Chapitre 9 : Analyse des représentations des apprenant.e.s	155
	Chapitre 10 : Analyse du discours identitaire chez les apprenant.e.s	229
	Chapitre 11 : Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenant.e.s à travers leurs discours	259
	Chapitre 12 : Analyse des représentations des animateurs.trices bénévoles	281
	Quatrième partie : Phase de l'intervention didactique	321
	Chapitre 13 : Phase d'élaboration des activités	323
	Chapitre 14 : Phase d'animations des séances	327
	Chapitre 15 : Retour des enquêté.e.s	403
16.	Conclusion générale	439
-	Bibliographie	455
-	Sitographie corpus	471

0. INTRODUCTION GENERALE

0.1. Emergence du sujet de recherche

En 2014, alors que je venais de terminer mes études de master FLE (français langue étrangère) et pensais pouvoir retourner dans mon pays, la Syrie, la guerre qui y faisait rage à ce moment-là me contraignit à repousser ce projet pendant un certain temps. Au cours de cette année, et pour avoir une première expérience de l'enseignement du français auprès d'un public étranger, je commençai à m'engager en tant que bénévole dans l'un des centres sociaux de la ville de Louvrex¹, celui de Trévans². Je choisis ce centre social en raison de sa proximité géographique avec mon lieu de résidence.

Le centre social de Trévans se voulait un centre destiné à favoriser le lien social et la solidarité entre les habitants du quartier, en promouvant des animations spécifiques. Le centre avait ainsi ouvert des ateliers d'apprentissage du français appelés « Communiquons en français³ », qui visaient, au-delà de l'apprentissage de la langue, à favoriser l'intégration, l'insertion sociale et citoyenne des personnes d'origine étrangère habitant le quartier⁴. Je choisis donc d'être bénévole dans cet atelier.

Les ateliers « Communiquons en français », au profit des personnes issues de la migration, s'inscrivaient dans le premier axe et visaient un premier objectif : la valorisation des solidarités entre habitants. Elle offrait au public d'origine étrangère la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances en langue et en culture françaises en vue d'une meilleure intégration sociale et culturelle. Ces ateliers cherchaient à répondre aux besoins des immigrants⁵ adultes, en particulier ceux qui n'avaient pas accès aux structures officielles d'apprentissage du français pour des raisons économiques et/ou administratives. La plupart des participants aux ateliers provenaient de pays d'Afrique et surtout de pays du Maghreb ; on y rencontrait aussi des personnes d'origine européenne et asiatique⁶. Les ateliers étaient assurés par des bénévoles dont

¹ Le nom de la ville a été remplacé par un nom inventé pour préserver l'anonymat.

² Le nom du centre social a été changé pour préserver l'anonymat.

³ Le nom de l'atelier a été changé pour préserver l'anonymat.

⁴ Le centre social de Trévans présente cet atelier de cette manière sur son site Internet. Le lien de ce site ne sera pas fourni afin de préserver l'anonymat du centre social.

⁵ Le choix de ce terme pour désigner le public de cette étude sera expliqué dans le premier chapitre de cette thèse.

⁶ De nombreuses personnes participantes à ces ateliers sont des demandeurs d'asile ou des « sans-papiers ». Pourtant, il convient de noter que tous les participants ne sont pas sans-papiers. Il y a aussi ceux qui ont suivi le dispositif de l'OFII mais qui sont à la recherche d'autres endroits pour continuer à apprendre le français. Il y a aussi des étudiants étrangers qui veulent trouver un lieu qui leur offre l'opportunité d'acquérir plus de compétences linguistiques et sociales et la possibilité de pratiquer la langue française en dehors des cours universitaires.

la démarche, pour certains d'entre eux, venait prolonger une carrière d'enseignant au moment de la retraite.

Les ateliers, au nombre de 5, avaient lieu chaque jeudi de 9h30 à 11h30, dans les locaux du centre social. Ils se déroulaient dans une ambiance conviviale. Le but n'était pas de donner des « cours de langue » mais plutôt de proposer des ateliers d'apprentissage sociolinguistique⁷.

Selon la présentation qui était donnée de l'atelier par le centre social de Trévans, on pouvait comprendre que l'entreprise de connaissance et d'apprentissage de la langue française qui y était proposée était non seulement un moyen de faciliter l'accès aux droits et aux services sociaux pour le public visé, mais bien plus encore, une clé d'accès à un rôle social, une condition *sine qua non* de la « bonne » intégration en France de ce public, et sa participation active à la cohésion sociale. Il s'agissait d'un outil destiné à permettre aux personnes d'origine étrangère de devenir des membres impliqués au sein de la société dans laquelle ils vivaient déjà. Cette langue française devait renforcer leur contribution sociale et économique au pays en leur permettant de développer leurs interactions avec la société d'accueil. Ces ateliers étaient donc effectivement, ou se devaient d'être, un lieu d'échange de paroles, un lieu de vie, d'apprentissage, de rencontres et d'interactions avec les autres habitants, et un mode d'insertion sociale.

Le public de ces ateliers était spécifique : il s'agissait d'un ensemble d'adultes d'origine étrangère, qui cherchaient une meilleure autonomie sociale et/ou professionnelle et qui n'avaient pas la possibilité d'accéder à une formation dans un organisme agréé, du fait de leur situation économique ou institutionnelle. Ce public était hétérogène sur tous les plans : niveaux de scolarisation en langue première, motivations pour participer aux ateliers, attentes et besoins, etc.

Devant une telle hétérogénéité du public, et si les objectifs de ces ateliers tels que décrits ci-dessus étaient bien visés, les animateurs se devaient de produire un enseignement spécifique répondant aux besoins du public en matière de renforcement du lien social. Ils devaient animer des séances tenant compte de la dimension interculturelle, être capables de reconnaître les cultures des participants et de les accompagner dans leur apprentissage des codes socioculturels

⁷ L'atelier sociolinguistique s'inscrit dans une démarche globale d'intégration. C'est une action de proximité avec les habitants d'un quartier. Il est assuré au sein des centres socioculturels ou des associations de quartier. Les actions proposées relèvent principalement d'une logique de socialisation, en favorisant la connaissance et l'appropriation des services et dispositifs publics et des règles et modes de fonctionnement de la société française. Il favorise, également, l'autonomie et l'insertion sociale à travers l'acquisition de codes sociaux et de bases linguistiques.

français. Idéalement, cela demandait aux animateurs de posséder une formation spécifique en didactique des langues étrangères, afin de pouvoir gérer les pluralités du public, tout en sachant répondre à ses besoins. Or, la réalité s'avéra être bien différente : tous les animateurs étaient bénévoles, car le centre social n'était pas en mesure de recruter des professeurs spécialisés. Ces animateurs n'étaient la plupart du temps ni formés, ni même sensibilisés à la compréhension et à la gestion de la variation et de la pluralité linguistique de leurs publics.

Durant mon année de bénévolat, j'ai donc commencé à comprendre des réalités qui ne me seraient pas venues spontanément à l'esprit avant d'entreprendre moi-même ce travail de bénévole. Les apprenants participants à ces ateliers n'étaient pas des étudiants étrangers venus en France pour poursuivre des études supérieures. Il s'agissait de parents (pères et mères), de personnes qui avaient eu souvent des expériences amères dans la vie, qui avaient des difficultés à communiquer avec leur environnement social à cause de la différence de langue, et à cause des écarts culturels et sociaux qu'ils avaient trouvés à leur arrivée en France. Il s'agissait de personnes munies de tout un vécu, de langues d'origine, de cultures d'origine, d'éléments variés de (re)construction identitaire et ayant déjà eu des rôles et des activités professionnelles, avant de devenir « apprenants du français ».

Sur le terrain, je fus immédiatement sensible aux difficultés et aux spécificités de ces ateliers, et je réalisai qu'il n'était pas possible de viser seulement l'enseignement de la langue française, mais aussi d'offrir au public un véritable espace d'expression.

En observant les pratiques enseignantes des bénévoles, je remarquai la non prise en compte des langues premières des apprenants, et constatai comment, confrontés à la diversité culturelle et linguistique, les bénévoles s'avéraient en difficulté de gestion des situations pour lesquelles ils n'étaient pas préparés.

Au fil du temps, je compris que le premier objectif de la présence de ces apprenants dans les ateliers était leur désir urgent de modifier leurs conditions de vie, plutôt que qu'apprendre la langue française pour elle-même. Ils étaient animés par un désir de progresser, d'évoluer et de trouver leur place en France, attitude légitime aux yeux des autochtones. L'importance de la prise en compte des aspects humanitaires, sociaux et culturels dans ces ateliers se manifestait à moi ouvertement, et je commençai à réfléchir à la manière dont on pouvait aider ces personnes 'apprenantes' à progresser dans leur apprentissage du français, en même temps qu'à faire évoluer les pratiques d'E-A des ateliers, tout en prenant en compte leur diversité linguistique et culturelle. C'est ainsi que le sujet de ma recherche vit le jour.

0.2. Ma relation avec le terrain

Citons d'emblée Robillard, dans son interrogation sur la relation chercheur-terrain, lorsqu'il explique que le chercheur doit « *réfléchir à sa posture, parler de lui dans sa relation avec l'autre -et pas de lui seul, dans un splendide isolement, se contemplant dans un miroir-* » (2007, p. 22-23). Le chercheur doit donc tenir compte de son impact personnel sur les sujets observés, et des effets de ses interactions globales avec son terrain de recherche.

Pour contextualiser ma propre position de chercheuse, il faut commencer par décrire mon partage, avec le public d'apprenants, de l'expérience de migration, de vie dans un autre pays que celui de la naissance, de l'apprentissage de la langue française et de la connaissance de sa culture. Ma venue en France ne fut pas causée, en effet, entièrement par la guerre en Syrie, même si elle coïncida avec le jour où celle-ci éclatait. Je suis arrivée en France en tout premier lieu en tant qu'étudiante boursière, dans le but de poursuivre des études supérieures en master. Mais comme tous les apprenants immigrants de mon étude, j'ai vécu des changements et des évolutions identitaires et représentationnelles engendrées par l'expérience de la migration et de la vie dans un nouveau pays. Ces changements inévitables dans l'expérience de la migration ont créé chez moi, comme c'est le cas pour tous ceux et celles qui vivent une telle expérience, des moments d'hésitation et de bouleversement, et m'ont amenée à me poser de nombreuses questions telles que : « qui suis-je devenue ? », « quelle place aimerais-je occuper dans ce nouvel environnement social ? » et « comment créer un équilibre interne entre tout ce qui est nouveau et tout ce qui est déjà-là en moi ? ».

Je partage également avec les apprenants le fait d'être plurilingue, car je suis née et j'ai grandi en Syrie, un pays qui contient un mélange distinctif de langues et de « dialectes ». La variante syrienne (l'arabe levantin), qui est le résultat de la transformation linguistique lors du passage de l'araméen à l'arabe et du contact avec le turc, fut ma première langue, et c'est la seule langue que je connaissais et parlais jusqu'à l'âge de cinq ans et demi, l'âge de mon passage à l'école primaire. C'est à l'école primaire que je fis connaissance ensuite avec la langue arabe moderne standardisée, la langue officielle du pays et la langue de l'enseignement. Puis je commençai à apprendre le français à l'école, en tant que première langue étrangère, à l'âge de dix ans, jusqu'à la fin du lycée, avant de choisir cette langue comme domaine d'études universitaires. Au cours de mes études universitaires, j'appris également l'anglais, mais mes compétences dans cette langue sont restées limitées jusqu'à aujourd'hui. Ma venue en France fut l'occasion d'approfondir mon apprentissage du français au contact direct avec la société et la langue françaises. J'ai donc vécu en quelque sorte une expérience similaire à celle des

apprenants dans leur apprentissage de la langue française en France, d'autant que mon niveau dans celle-ci n'était à l'arrivée que de B1 à l'oral et à l'écrit.

Être très proche du public d'apprenants du français visé par l'étude, a été un double défi, si je tiens compte du fait que ma recherche est essentiellement qualitative. Cela me demandait en effet, en tant qu'enquêtrice, de créer une « distance » entre le public d'apprenants et moi ; mais également entre moi-même, dotée de ma constitution subjective et culturelle préalable en Syrie, et celle que je m'étais constituée en France -terre de langue relativement étrangère pour moi-, et qui me concernait personnellement. La question de « l'observation participante » du sociologue ou de l'ethnologue de terrain, afin d'être le plus honnête possible dans l'étude, sans présupposés, était une épreuve constante, car je devais tenter de me dégager de mon histoire linguistique personnelle, ainsi que le fait de vivre une expérience assez similaire que mon public, et pouvoir analyser et interpréter les faits observables avec les yeux du scientifique, et non uniquement ceux de l'« immigrant ».

Par ailleurs, et avant de commencer cette recherche, j'étais bénévole dans les mêmes ateliers et j'avais des relations amicales avec les bénévoles. Le changement de mon statut, le fait de passer d'une bénévole à une doctorante qui mène une recherche universitaire sur les mêmes ateliers ne pouvait pas être sans conséquence sur ma relation avec les bénévoles. L'idée d'affronter un monde universitaire, alors qu'ils sont bénévoles, a provoqué des réactions fortes chez certains bénévoles et en les conduisant à rejeter mon enquête avant même qu'elle démarre. Ils croyaient, peut-être, que leur travail au centre social serait mis en cause. D'autres bénévoles ont gardé un lien plutôt amical. Entre amitié et tension, trouver la bonne posture dans ma relation avec les bénévoles n'était pas facile. J'ai donc dû créer de la distance nécessaire avec certains bénévoles et réussir à exclure l'effet de la tension résultant chez certains d'autres, afin de pouvoir analyser, avec assez de distance et de rigueur, leurs pratiques enseignantes et leurs discours.

L'objectivité totale dans une recherche en sciences humaines est plus un horizon qu'une réelle possibilité. Malgré ses efforts, le chercheur projette toujours une part de subjectivité dans son travail, laquelle se pare souvent d'une posture éthique, provenant au mieux d'arguments raisonnés. J'assume donc l'existence de cette part de subjectivité dans mon approche sociolinguistique, en restant consciente de son existence, et en travaillant en même temps à lui fixer des limites. Une relation d'interdépendance existe ainsi entre mon terrain et moi.

En résumé, j'envisage donc cette étude comme une « expérientiation » qui se réfère au « processus par le biais de la posture qualitative/herméneutique, qui intègre à parité le travail du chercheur, son expérience personnelle, son historicité, ses attentes, et le/les transforme, la recherche ne pouvant mûrir sans ce changement (Robillard, 2008) » (Robillard, 2014, p. 527)⁸.

0.3. Questions de recherche

Ma recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans un milieu associatif, au sein d'ateliers qui s'appuient sur le travail d'animateurs bénévoles. Dans cette étude, je mène une réflexion analytique et interprétative sur les variables contextuelles qui entrent en relation avec le processus d'enseignement et d'apprentissage du français dans les ateliers « Communiquons en français ». Le rôle des représentations relatives aux langues et aux cultures des acteurs sociaux de ce processus (bénévoles et apprenants), ainsi que les processus d'identification chez les apprenants, et les signes d'insécurité linguistique chez eux, constituent les éléments sélectionnés pour les faire entrer dans le champ d'observation, et pour resituer le phénomène d'E-A du français dans le contexte de ces ateliers.

Dans le but d'initier un changement dans les pratiques d'E-A dans ce contexte, je propose des activités basées sur les approches plurielles des langues et des cultures, sous la forme d'une intervention didactique. Ma recherche s'inscrit donc dans les cadres d'une « recherche-intervention », dont je dois dresser les conditions d'étude à la fois théoriques, méthodologiques, et expérimentales.

L'état des lieux rapide des ateliers « Communiquons en français » que je viens de faire, le constat des difficultés d'apprentissage au sein de ces ateliers, supposent de s'interroger sur la question suivante :

A partir de connaissances théoriques et empiriques issues de la sociolinguistique, et d'une recherche de terrain intensive dans des ateliers d'apprentissage du français auprès d'un public issu de la migration et animé par des bénévoles, quelle compréhension des difficultés d'apprentissage du français par ce public est-elle offerte par la prise en compte des paramètres sociolinguistiques (représentations sociolinguistiques, construction identitaire et sentiment d'insécurité linguistique), afin d'envisager la mise en place d'une intervention didactique fondée sur les approches plurielles des langues et des cultures ?

⁸ Définition proposée par De Robillard dans l'index notionnel et factuel de l'ouvrage « Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées » (2014).

Cette question centrale se divise en plusieurs sous-questions :

- Quelles sont les représentations sociolinguistiques des apprenants sur leur(s) langue(s) première(s), sur la langue française et sur les Français ? Quel impact ont ces représentations sur leur apprentissage du français ?
- Quel discours tiennent les apprenants sur leurs sentiments d'appartenance ? Comment leur construction identitaire évolue dans le pays d'accueil et à partir de quelles positions ? Quel impact ont leurs sentiments d'appartenance identitaire sur le processus de l'apprentissage du français ?
- Les apprenants manifestent-ils des signes de sentiment d'insécurité linguistique à travers leurs discours ? Comment se manifeste-il s'il existe, et quels effets a-t-il sur leur apprentissage du français ?
- Quelles sont les représentations sociolinguistiques des animateurs bénévoles sur les langues et les cultures des apprenants ? Quel est leur point de vue sur la possibilité de bénéficier de ces langues et cultures dans le processus d'apprentissage ? Quels sont leurs points de vue sur le plurilinguisme et l'interculturel ? Quel impact ont ces représentations sur leur enseignement du français ?
- Quelle est la possibilité d'appliquer une démarche didactique basée sur les approches plurielles des langues et des cultures dans ce contexte ?

0.4. Cadre théorique et méthodologique de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la sociodidactique qui se situe au carrefour de la sociolinguistique et de la didactique des langues contextualisées. L'étude s'inscrit également dans l'axe de la contextualisation « sociale » des pratiques d'E-A des langues (Rispaïl & Blanchet, 2011) et de la contextualisation de l'intervention didactique (Blanchet, 2009).

Dans cette recherche, et dans une démarche de contextualisation, je m'appuie en particulier sur les définitions et analyses de « faire du terrain » proposées par (Rispaïl & al., 2018) et (Rispaïl & Blanchet, 2011) qui proposent de commencer par étudier la spécificité du terrain, ou plus généralement, le contexte social dans lequel se déroule l'intervention didactique en question, afin d'élargir ses cadres initiaux pour parvenir à effectuer une intervention spécifique sur le terrain ciblé.

Le cadre théorique de ma recherche met donc en lien les pratiques d'E-A des langues avec les représentations sociales (Jodelet, 2003) et (Abric, 1994), ou sociolinguistiques (Castellotti & Moore, 2002 ; Beacco & Byram, 2002), des acteurs sociaux concernés. Les positions « identitaires » (Cuche, 2010), les stratégies de construction et de transformation des appartenances langagières (Charaudeau, 2009 ; Blanchet, 2007), et le lien entre la migration et ces processus d'identification et d'appartenance (Malewska-Peyre, 1993) et (Van Dan Avenne, 1998), font tous également partie des notions théoriques traitées dans cette thèse. Elles constituent, en effet, des éléments importants pour la compréhension du rapport des apprenants avec la langue française et avec leurs langues d'origine, ce qui influe sûrement sur les motivations et les capacités d'apprentissage du français chez les apprenants.

L'auto-dévalorisation de ses compétences (Robillard, 1994), la conscience de « la norme » (Francard, 1993), le capital social de l'immigrant (Biichlé, 2011) constituent, parmi d'autres, des raisons conduisant à, ou résultant d', un sentiment d'insécurité linguistique (Bretegnier, 1996, 1999 ; Bretegnier & Ledegen, 2002 ; Moreau, 1996). Ce sentiment n'est pas sans conséquence sur l'apprentissage du français par les apprenants de mon enquête et pour cela, l'étude de l'insécurité linguistique fait partie des éléments du cadre théorique.

Dans cette recherche, je mène donc une réflexion analytique et interprétative sur des paramètres sociolinguistiques et leur rôle dans la compréhension des difficultés d'apprentissage du français dans les ateliers « Communiquons en français ». Par la suite, la possibilité d'adopter une approche plurielle des langues et des cultures dans ce contexte sera examinée sous la forme d'une intervention didactique, un essai proposé comme modalité d'intervention didactique particulière, et qui pourrait répondre mieux aux difficultés et aux problèmes qui se posent au public en question dans l'apprentissage du français.

Élaborer une intervention didactique basée sur les approches plurielles des langues et des cultures nécessite certainement aussi l'étude, d'un point de vue sociolinguistique, des notions de bi/plurilinguisme (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Billiez, 1998), de la didactique du plurilinguisme (Candelier & Castellotti, 2013 ; Coste, 2001) de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997), de l'interculturel dans l'enseignement des langues (Blanchet & Coste, 2010 ; Blanchet, 2007), et bien évidemment, des approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2008 ; Candelier & Castellotti, 2013).

La mise en œuvre de ce projet est fondée sur la construction scientifique d'un dispositif d'analyse d'entretiens semi-directifs individuel, menés auprès des animateurs bénévoles et des

participants aux ateliers rencontrés au centre social de Trévans. L'analyse des observables élaborés est essentiellement qualitative. Une trame de questionnaires semi-directifs est élaborée, pour guider partiellement les entretiens réalisés. La démarche sur le terrain a donc été celle d'une observation participante (Blanchet, 2011 ; Lombard, 1994), et, pour l'analyse des observables, celle de l'analyse de contenu.

Les entretiens réalisés auprès des enquêtés « apprenants » permettent une collecte d'informations nécessaires à la compréhension des caractéristiques sociologiques des informateurs et à l'identification de leurs représentations sociolinguistiques, de leurs processus de construction identitaire et de leurs signes d'insécurité linguistique. Les entretiens avec les animateurs bénévoles interrogent leurs pratiques professionnelles, la connaissance des publics, la prise en compte des parcours des participants. Ces éléments sont analysés afin de les mettre en lien avec les difficultés d'apprentissage du français rencontrées chez les apprenants.

L'analyse qualitative des entretiens est réalisée dans l'objectif de la construction d'outils d'intervention pédagogique, basés sur les approches plurielles des langues et des cultures. Le but est de développer des compétences et de stratégies d'apprentissage chez les apprenants afin qu'ils s'approprient mieux le français ; tout en accordant aux langues-cultures premières des participants toute leur légitimité et leur rôle dans le processus d'apprentissage du français.

0.5. Organisation de la thèse

Cette étude est composée de quatre parties principales, chacune subdivisée en plusieurs chapitres.

La première partie est consacrée à poser le cadre théorique et méthodologique de cette recherche et les points précis où se situent mes réflexions. Elle est composée de sept chapitres :

Le premier chapitre est consacré à la « contextualisation » de la recherche. La spécificité du terrain et le contexte social dans lequel se déroule l'enquête en question sont donc abordés dans ce chapitre. Deux termes clés dans cette recherche : « immigrants » et « intégration » sont aussi précisés. La contextualisation de la recherche nécessite aussi une prise de positionnement à travers l'inscription de cette recherche dans un domaine précis. L'ancrage de l'étude dans le domaine de la sociodidactique est donc abordé dans ce même chapitre. Les cinq chapitres suivants sont consacrés à poser le cadre théorique de la recherche.

Le deuxième chapitre de cette partie traite la question des représentations sociales, le troisième traite celle de la construction identitaire. Lier le processus d'E-A à la question des représentations sociolinguistiques que l'on se fait de ces langues, et à nos positionnements identitaires est, en fait, la démarche sociolinguistique adoptée dans cette recherche. Pour cela, je clarifie dans ces chapitres les notions générales liées à l'étude des représentations et des processus de construction identitaire, pour faire le lien entre ces notions et le processus d'E-A des langues.

Le quatrième chapitre est réservé à l'étude de l'insécurité linguistique et son lien avec le rapport aux langues, ainsi que son impact sur l'apprentissage de la langue cible, le français dans notre cas.

Dans le cinquième chapitre sont traitées les principales notions du bi/plurilinguisme, de la didactique du plurilinguisme et de la compétence plurilingue et pluriculturelle. L'étude de ces notions est importante pour la compréhension du phénomène étudié dans cette recherche (puisque le public d'apprenants de cette étude est plurilingue, en contexte de migration et d'apprentissage d'une nouvelle langue), et en même temps, à envisager les modalités de l'intervention didactique.

Quant au sixième chapitre, il est consacré à la présentation des approches plurielles des langues et des cultures qui constituent l'élément-clé de l'intervention didactique qui sera proposée, dans le but de doter les apprenants des capacités d'apprentissage, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être plus étendus, et plus adaptés à leurs besoins sociolinguistiques.

Je traite enfin dans le septième et dernier chapitre de cette partie les éléments méthodologiques. Puisqu'il s'agit d'une étude de terrain, les notions de terrain et de l'enquête en sociodidactique y sont traitées, ainsi que leurs méthodes d'élaboration des observables et de leur traitement.

La deuxième partie, composée d'un seul chapitre, est consacrée à la présentation de l'enquête dans cette recherche. Cette présentation comporte la description détaillée de la phase de l'observation participante et de la phase des entretiens avec les enquêtés.

Dans un premier temps, je décris les acteurs sociaux concernés (apprenants et bénévoles), de différents groupes des ateliers, le déroulement et le fonctionnement de ces ateliers avant de procéder à établir un bilan de constats positifs et des constats problématiques dans ces ateliers.

En deuxième temps, je décris la phase de l'élaboration des guides des entretiens, du déroulement de ces entretiens avant d'exposer les difficultés rencontrées lors de la réalisation de ces entretiens. Je finis cette partie par une précision concernant le protocole de la transcription des entretiens adopté.

La troisième partie de cette thèse, composée de quatre chapitres, est consacrée à l'analyse des entretiens avec les enquêtés, où une approche analytique interprétative est adoptée.

Le premier chapitre de cette partie (chapitre 9 de la thèse) fait état des représentations sociolinguistiques des apprenants à propos de leurs langues premières, de la langue française, des Français et de la France. Les représentations des apprenants sur « les Français », exprimées lors des entretiens, sont comparées à celles exprimées lors de l'activité collective appelée « c'est l'histoire de Marc et Ali », proposée lors de la phase de l'intervention didactique. Ces représentations sont également examinées à travers les discriminations subies que les apprenants déclarent lors des entretiens. Ce chapitre aborde ainsi les résultats de l'analyse qualitative de ces représentations afin de les mettre en lien avec les difficultés d'apprentissage du français chez ces apprenants et donc, d'élargir la compréhension de ces difficultés.

Le chapitre suivant (chapitre 10) concerne l'analyse du discours identitaire chez les apprenants, en mettant en lumière leurs différents processus d'identification, notamment linguistique, et leurs sentiments d'appartenance. Dans ce chapitre les processus identitaires des apprenants sont mis en lien avec leur rapport aux langues et leur politique linguistique familiale concernant la transmission de la langue d'origine aux enfants, ainsi que les fonctions attribuées à cette ou à cette(ces) langue(s) d'origine dans la vie en France. L'impact de ces processus identitaires sur l'apprentissage du français par le public est établi à la fin de ce chapitre.

Dans le chapitre suivant (le 11ème chapitre de cette thèse) sont abordés et analysés les signes d'insécurité linguistique exprimés dans le discours métalinguistique des apprenants lors des entretiens. Ce faisant, car selon le type de rapport qu'on a aux langues, le statut qu'elles détiennent et le fait qu'on s'y projette ou non au niveau identitaire, on développe un sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique entraînant des comportements différents en termes d'apprentissage.

Le dernier chapitre de la troisième partie (le 12ème chapitre de la thèse) est consacré à l'étude des représentations sociolinguistiques des bénévoles. La découverte et la mise en exergue de leurs points de vue sur la diversité culturelle et linguistique et l'interculturel, ainsi que sur le rôle de la langue première dans l'enseignement des langues étrangères sont visées

dans le but d'identifier leurs représentations sociolinguistiques et leurs pratiques d'enseignements découlant de ces représentations. Il s'agit en particulier de constater le degré de valorisation du plurilinguisme comme démarche didactique fondamentale, dans les pratiques d'animation d'ateliers de langue.

La quatrième partie de cette recherche est consacrée à la phase de l'intervention didactique ; elle est subdivisée en trois chapitres. Je tiens à dire que les activités plurielles qui sont proposées ne prétendent pas fournir des solutions définitives aux difficultés d'apprentissage du français chez le public. Je vise plutôt, à travers cette intervention didactique, à tester la possibilité d'adopter une didactique du plurilinguisme dans ce contexte précis. Et cela, dans l'optique de la recherche de solutions potentielles afin d'améliorer cette situation dans le futur.

Dans le premier chapitre de cette partie (le 13ème de la recherche), est décrite et expliquée la phase de l'élaboration des activités fondées sur la pluralité linguistique et culturelle, pour repenser les situations d'apprentissage en intégrant les approches plurielles des langues et des cultures. Préciser les objectifs visés par ces activités s'impose donc dans ce chapitre.

Le chapitre suivant (le 14ème) concerne logiquement la phase de l'animation des séances. Ces dernières sont décrites et commentées avant d'être analysées et critiquées.

Savoir ce que les enquêtés pensent de ces activités proposées est aussi important que ma propre analyse des séances animées. Dans le dernier chapitre de cette thèse, est donc abordé le retour des enquêtés sur cette expérimentation. Ce retour est effectué à travers des discussions collectives avec chacun de deux groupes d'informateurs (les apprenants et les bénévoles). Ces deux retours sont analysés et commentés afin d'évaluer la possibilité d'appliquer des approches plurielles des langues et des cultures dans les conditions actuelles de l'atelier et à la lumière des représentations des enquêtés exprimées lors des entretiens individuels, et à travers ces retours sur l'expérimentation.

Je conclus cette recherche en rappelant ses aspects les plus importants ainsi que les principaux résultats obtenus. Les limites et les contributions de cette recherche sont mis en lumière. J'envisage ensuite des perspectives pour des recherches futures.

PREMIERE PARTIE :

ELEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Mon étude de terrain nécessite de préciser les cadres théorique et méthodologique dans lesquels s'inscrit l'« expérenciation », avant-même de me lancer sur le terrain proprement-dit. Je prends donc bien soin de poser au préalable la « contextualisation » de ma recherche. Où se situe en particulier sa spécificité, dans ce quartier urbain périphérique où j'ai enquêté, et quel est son contexte social ? Tous ces éléments sont traités dans la première partie de la thèse. J'élabore donc, dans le premier chapitre, un premier contexte « terminologique », en commençant par quelques précisions définitionnelles sur le jargon administratif et gouvernemental français, toutes interprétations du contexte sociopolitique de l'intégration en France et de sa compréhension par les immigrants, pour finir par une prise de positionnement à travers l'inscription globale de cette recherche dans le domaine de la sociodidactique.

Viser une compréhension plus large du phénomène d'E-A du français dans les ateliers « Communiquons en français » au centre social de Trévans nécessite, dans une démarche pleinement sociolinguistique, de lier le processus d'E-A à la question des « représentations » que l'on se fait des langues et de locuteurs de ses langues, ainsi qu'à la question des positionnements identitaires des apprenants. Il est donc important de clarifier les notions générales liées à l'étude des représentations sociolinguistiques et d'établir le lien entre ces notions et le processus d'apprentissage des langues chez l'apprenant. L'étude de diverses théories relatives aux représentations, leurs fonctions et leur lien avec le processus d'apprentissage des langues sont donc développés dans le deuxième chapitre de cette partie. L'étude du processus de construction identitaire dans ses différents aspects (construction identitaire individuelle, collective, plurielle et plurilingue) est traitée, et mise en lien avec l'apprentissage du français un contexte de migration dans le troisième chapitre. Quant au quatrième chapitre, c'est l'étude de l'insécurité linguistique, de ses raisons et de son lien avec le statut des langues et leur hiérarchie qui est avancée. Le lien entre le sentiment d'insécurité et la sacralisation de la langue française est également abordé. Le cinquième chapitre est consacré à l'étude des notions de bilinguisme, diglossie, plurilinguisme et sa didactique et compétence plurielle et pluriculturelle. L'étude de ces notions est importante car les apprenants immigrants de cette étude sont plurilingues et la prise en compte de leur plurilinguisme et de leurs

compétences préalables au cours de leur apprentissage du français en France est indispensable. Dans le sixième chapitre, ce sont les approches plurielles des langues et des cultures qui sont présentées et expliquées, avant de les mettre en lien avec l'apprentissage de la langue du pays d'accueil en contexte de migration. Cette première partie se termine par un dernier chapitre présentant les éléments méthodologiques qui seront adoptés ou employés pour réaliser l'enquête et son analyse.

Chapitre 1 : contextualisation de la recherche

1.1. Précisions terminologiques

1.1.1. Migrant.e, immigré.e, immigré.e ou réfugié.e ?

Les termes utilisés pour désigner les personnes étrangères arrivant en France pour s'y installer durablement ont récemment créé une vague de confusion entre les termes suivants : immigrant, immigré, migrant, réfugié et demandeur d'asile. Le terme devenu quasiment générique de « migrant », est souvent choisi pour décrire les arrivants de pays en crises sociales de type économiques et/ou politiques. L'emploi du participe présent a l'avantage d'indiquer, pour les gouvernants, que ces personnes sont en quelque sorte « en mouvement », en train de se déplacer, sans qu'il en résulte un choix fixe résultant de l'accord officiel d'un accueil. Alors que le terme « migrant » renvoie à une personne en train de migrer d'un pays à un autre, aujourd'hui, cette terminologie a envahi le discours journalistique et médiatique, pour désigner toutes les personnes provenant de pays pauvres et/ou issues d'ex-colonies, et cherchant une meilleure vie en Europe. Ce terme recouvre par ailleurs l'idée que ces « migrants » arriveraient avec l'idée d'une hospitalité des sociétés européennes, ou de l'existence de politiques d'accueil liées aux besoins de main d'œuvre. Dans tous les cas, ils sont toujours représentés comme pauvres et démunis de ressources, et devant compter sur les services sociaux pour assurer un niveau minimum de vie pour eux, et leurs familles.

L'usage fréquent de ce terme a donné lieu récemment à généralisation de son emploi dans la communauté française, qui ne différencie plus dorénavant entre les personnes nouvellement arrivées suite à des crises politiques ou sociales, et les personnes migrantes qui se sont installées en France depuis longtemps, et qui peuvent être engagées dans une vie sociale, économique et politique active. Par suite, la plupart de ces nouveaux citoyens, actifs ou non actifs, souffrent d'une forme larvée de discrimination apparente ou dissimulée fondée sur leur origine et/ou leur apparence physique, et sont considérés très souvent, en cas de troubles sociaux, comme sources potentielles de préoccupations politiques, voire de danger pour l'économie ou la sécurité du pays, lorsqu'il ne s'agit pas de « bouc-émissaires », menaçant, d'une façon directe ou indirecte, l'unité nationale.

Les terminologies et leurs sens ne sont donc pas stables. Selon le contexte, l'évolution historique, les interactions, les locuteurs qui les emploient, les besoins et les pratiques sociales, le sens des termes sera plus ou moins fluide et mouvant. En ce qui concerne les terminologies désignant le fait de migrer, le substantif « migration », en français, n'a cessé d'évoluer selon le contexte économique et politique. La surutilisation de certains termes liés à la migration et leur

usage orienté dans un sens ou un autre, a influé sur le sens (Calabrese & Veniard, 2018). Pour des fins politiques, le sens de ces mots est changé, ou déplacé, afin de protéger certains intérêts :

Les catégories juridiques (« réfugié », « étranger »), administratives (« primo-arrivant ») et statistiques (« immigré », « allochtone ») sont employées pour préserver les droits des nationaux et particulièrement leur accès à l'Etat providence, mais parfois aussi les nouveaux arrivants par le biais d'une protection assurée par l'Etat. Si certains de ces termes ont une longue histoire depuis l'Antiquité (pensons à « étranger » ou « réfugié »), leur signification actuelle est tributaire des caractéristiques de l'Etat-nation moderne, qui se fonde sur une appartenance ethnoculturelle pour protéger ses ressortissants et qui distribue au compte-gouttes le droit d'appartenance aux individus venus d'ailleurs. (Calabrese, 2020, p. 29).

Ainsi, des termes dont le sens a été neutre, sont devenus chargés d'images et de significations péjoratives, tels que les mots « migrant » ou « réfugié » :

Les associations de sens finissent par charger certains mots de connotations négatives qu'ils n'ont pas du tout dans leur définition de dictionnaire, ainsi qu'il est arrivé au mot « migrant », très peu utilisé dans les décennies précédentes et plutôt neutre en français (contrairement à « immigré » et « étranger »). (Calabrese, 2020, P. 30).

Aujourd'hui, il n'y a plus, dans les discours circulants, de différence entre un immigré, un migrant, un réfugié et un demandeur d'asile. La question globale des « immigrés » est souvent évoquée pour caractériser les crises économiques récentes des pays européens, créant le sentiment que la seule raison de ces crises économiques serait d'avoir accueilli ces personnes migrantes, et que leur retour dans leur pays d'origine résoudrait toutes les crises. On parle par exemple aussi des immigrés lors des élections présidentielles, et ce thème constitue une part très importante du programme politique présenté par les candidats au pouvoir. Le phénomène des migrations est l'objet d'une exploitation sémantique et politico-économique très variée, entrant donc dans la stigmatisation et la dépréciation, voire le dénigrement.

Il n'est pas facile de donner une définition formelle du terme « migrant », car il existe différentes perspectives sur le sujet. La définition que l'on peut trouver sous l'angle du politique, par exemple, ne s'applique pas à la définition du migrant d'un point de vue public. Les personnes nouvellement arrivées en Europe et qui fuient des zones de conflit et de guerre sont souvent appelées des « migrants » dans le sens de « réfugiés ». Les termes employés sont

importants car ils déterminent en grande partie l'environnement politique et juridique dans lequel ces personnes vivront. Un migrant est, d'après Catherine Wihtol de Wenden, Directrice de recherche au Centre de recherches internationales (CNRS/Sciences Po), et selon la définition de l'ONU (Organisation des Nations Unies) :

(...) une personne née dans un pays et qui vit dans un autre pays pour une durée supérieure à un an, quelles qu'en soient les raisons. C'est une catégorie générale à laquelle appartiennent notamment les réfugiés, mais aussi les étudiants étrangers ou les travailleurs venus d'autres pays, par exemple. Un réfugié est une personne forcée de quitter son pays à cause d'une crise politique majeure : guerre, violences ethniques. Il est d'abord demandeur d'asile, le temps que sa situation soit étudiée et, s'il correspond aux critères de la Convention de Genève de 1951 sur les réfugiés, il obtient alors le statut de réfugié. (Wihtol de Wenden, 2015, [non paginé]).

Le terme « migrant » désigne alors une catégorie administrative et non pas sociale, puisqu'elle concerne même les personnes qui sont arrivées en France dans leur très jeune âge, et qui n'ont pas connu le pays d'origine, et/ou qui n'ont pas été scolarisés qu'en France. Cette définition n'inclut pas non plus les personnes d'origine étrangère qui sont nées en France, même si les parents étaient étrangers et n'avaient pas la nationalité française. En revanche, ces enfants sont souvent perçus dans la société française comme des immigrés, et souvent qualifiés d'immigrés de deuxième génération.

En même temps, le titre de « réfugié » ne comprend, sur le plan officiel, que ceux qui ont eu un permis de séjour de dix ans après avoir quitté le pays et être menacés à un titre individuel. Or, toutes les personnes qui ont obtenu la protection subsidiaire avec un permis de séjour d'un an ne sont pas réfugiées et n'ont pas les mêmes droits que les réfugiés. C. Wihtol de Wenden poursuit : « *Le statut de réfugié permet, lui, d'obtenir un permis de séjour de dix ans et de travailler normalement* » (Wihtol de Wenden, 2015, [non paginé]) ».

En revanche, lorsqu'on parle de réfugiés, en associant ce terme de « réfugié » à « protection subsidiaire, « migrant », « délinquant », etc. on regroupe dans une même catégorie fourre-tout toutes sortes de situations sociales, amenant à créer globalement une nouvelle idée associant « migrant » et « déviant » potentiel, ce qui aide par ailleurs à produire des chiffres doublés, pour parler de l'immigration et de l'asile dans les médias :

On sait aujourd'hui combien, au-delà de tout positionnement pro ou anti-migration, une tendance lourde du discours journalistique est de présenter le phénomène migratoire

sous le prisme des chiffres, ce qui a pour effet de créer une image de la migration comme un phénomène débordant, incontrôlable. (Calabrese, 2020, P. 30).

Selon un article publié par le *UNHCR*⁹, « *l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés* » publié en juillet 2016, ce qui différencie les deux termes de « réfugié » et de « migrant », ce sont les raisons qui ont poussé l'individu à quitter son pays. En cas de réfugié, ce sont des raisons d'insécurité et de menace de persécution suite à des guerres ou des conflits. Pour le cas de « migrant », il s'agit du fait de quitter son pays par « choix personnel »¹⁰. On considère que le retour au pays d'origine n'était pas alors dangereux, et que la personne pouvait toujours bénéficier de la protection du gouvernement de son pays, ce qui n'est pas le cas d'un réfugié, toujours susceptible d'être exposé à des dangers majeurs en cas de retour chez lui :

Nous appelons « réfugiés » les personnes qui fuient la guerre ou la persécution en franchissant une frontière internationale. Et nous appelons « migrants » les personnes qui se déplacent pour des motifs qui ne sont pas inclus dans la définition légale de ce qu'est un réfugié. (Edwards, 2016, [non paginé]).

Dans ce chaos de significations et d'emplois orientés de termes en rapport avec les « migrations », il devient difficile de choisir l'un d'entre eux pour nommer le public concerné par mon étude. D'autant plus que la nomination est déjà une sorte de catégorisation (Boutet, 2016). Néanmoins, je dois choisir une terminologie précise pour mon public « d'apprenants du français », sachant que celle que je pourrais utiliser aujourd'hui, en essayant d'en découvrir une non péjorative, voire même « méliorative », en tout cas « non idéologisée », pourra évoluer demain dans une direction différente.

Si le terme « immigrant » désigne bien, linguistiquement, la personne qui est « en train d'immigrer » et qui n'a pas encore atteint sa destination finale, je choisis alors d'employer ce terme dans ma recherche. Selon moi, il s'agit en effet d'une population qui n'a pas encore atteint sa destination finale, être reconnue et acceptée en tant que partie intégrale de la société en France avec et dans sa différence. Par le terme « immigrant », et pour caractériser mon public d'enquête (précisément celui qui fréquente les ateliers de langue française dans un milieu associatif, animés par des bénévoles), je désigne donc des personnes qui vivent en France, qui sont nées et ont été élevées hors de France, dans un autre système culturel et/ou linguistique,

⁹ <https://www.unhcr.org>

¹⁰ Je souligne ici que le critère économique n'est pas pris en compte : les « immigrants » qui fuient la misère ou la faim ne sont pas considérés comme des « réfugiés économiques » ou des « demandeurs d'asile sanitaire » alors même que leur départ n'est pas un choix mais un espoir de survie.

quelles que soient leurs nationalités. Elles n'ont pas été en contact avec la culture française depuis leur plus jeune âge et n'ont pas baigné culturellement dans la société française. Elles n'ont pas fréquenté les écoles françaises et par conséquent, n'ont pas pu connaître ses schémas de pensée et ses valeurs, depuis l'enfance. Elles ne partagent donc pas les mêmes schémas interprétatifs des phénomènes sociaux qui les entourent dans le pays « de migration ». Il s'agit de personnes dotées de « traits idiosyncrasiques » propres à leur construction identitaire et culturelle personnelle, et provenant de la/ou des communautés proches fréquentées depuis la jeunesse (ou l'enfance), et qui font d'elles, une fois en France, une personne « plurielle » au niveau de la langue, la culture et la construction identitaire.

1.1.2. De quelle intégration parle-t-on dans ces cas-là ?

L'intégration reste un terme difficile à définir car il n'a pas le même sens selon les situations de migrations, les sujets qui les perçoivent et les vivent, et les institutions qui les traitent. En France, et pour une personne perçue comme « migrante », il s'agirait plutôt des efforts attendus d'elle pour devenir conforme à un modèle langagier et culturel qui est, le plus souvent, celui de la culture dominante. Selon cette optique, l'intégration devient une sorte de nécessité d'assimilation « nationale », en raison des rapports de forces qu'imposent la culture et la langue du dominant au dominé. Un sentiment de discrimination, et/ou de domination peut donc être ressenti, suscitant à terme des réactions allant de la soumission et de la subordination, au refus pur et simple, et impliquant dans tous les cas des transformations identitaires, voulues ou subies.

Sur le plan politique, et selon la définition du terme « intégration » sur le site officiel du Haut Conseil de l'intégration¹¹ confirme qu'il définit en même temps la politique suivie par un pays particulier qui reçoit des immigrants sur son territoire, et les processus mis en place pour faciliter l'installation de ces immigrants dans ce pays. Le but de l'intégration est de promouvoir la cohésion sociale dans la société et de garantir les droits et devoirs de tous dans un climat de compréhension et d'ouverture. Le Conseil souligne que l'intégration ne concerne pas seulement les immigrants, mais c'est un processus de réciprocité qui se crée à partir de l'échange entre les immigrants et la communauté d'accueil.

L'intégration est plutôt considérée comme un ensemble de politiques publiques régissant les mises en place de niveaux éducatifs, sociaux et professionnels, dans un Etat donné, selon la conception du « *vivre ensemble* » et de la citoyenneté qu'il adopte. Elle influence les modes de vie et de croyance de la population tout en visant la cohésion sociale (Costa-Lascoux, 2006).

¹¹ <http://archives.hci.gouv.fr>

Le processus d'interaction est alors durable et se nourrit de la réciprocité en vue de la participation conjointe de toutes les composantes de la société dans le processus de construction d'une culture commune, renouvelable et en évolution avec les changements démographiques, économiques et culturels de cette société. Cela signifie clairement que le processus d'intégration devrait concerner tous les membres de la société et non pas seulement les « immigrants », qui ne représentent en réalité que l'une des diverses composantes de cette société. Ce processus est ainsi dynamique et évolutif, et nécessite une ouverture d'esprit de la part de tous les membres de la société qui vivent en interaction interculturelle permanente.

Cependant, le lien étroit entre « intégration » et « immigration » est devenu quasi-automatique dans la pensée commune, sans jamais inclure la part d'exigences concernant la société d'accueil. Les médias font de sorte que le terme « intégration » ne concerne qu'une partie du « *processus réciproque* » de l'intégration, celle des immigrants dans leur quête de rapprochement de la société d'accueil et de sa culture dominante. Cela suggère que la deuxième partie de ce processus d'intégration ne semble pas concernée par ce mouvement d'évolution sociale. Il n'est pas évident, pour un citoyen « autochtone », de comprendre la nature des « devoirs civiques » et des efforts qu'il doit fournir, pour faire fonctionner au mieux l'intégration des immigrants, dans l'acception que j'ai définie plus haut. En effet, si ces efforts ont eu lieu dans un contexte donné, ils sont souvent l'effet de « gestes de générosité et d'ouverture », de la part de certains membres des pays d'accueil, sans que cela soit considéré comme un rôle attendu pour contribuer à la création d'une société plurielle. La culture française, envisagée sous cet angle de fermeture et d'initiatives bienveillantes et/ou bénévoles, apparaît comme une réalité fixiste, stable et rigide. L'immigrant, de son côté, doit alors révéler haut et fort son intention d'appartenir à cette culture, à travers des changements et des ajustements attendus de son comportement langagier et culturel. C'est ce que l'on constate quand l'immigrant cherche à acquérir la citoyenneté française, et qu'il essaie souvent, surtout lors des entretiens, de montrer son appartenance à/ et son admiration de/ la culture française, afin de convaincre ses interlocuteurs de son droit à la citoyenneté française.

La différence culturelle devient obstacle lorsque le mécanisme d'exclusion de cette différence culturelle est « démocratisé » par les voies des institutions législatives et constitutionnelles et renforcé par une approche majoritaire de l'« opinion publique ». Dans ce cas, la perception de ces « différences » se transforme en une phobie menaçant de ruiner « l'homogénéité » nationale, dans un modèle politique fondé sur la supériorité des cultures nationales sur les cultures minoritaires ou « étrangères ». Les membres des minorités dans les

pays du type « Etat-Nation » portent le poids de la différence. Ils sont fréquemment perçus en tant qu'individus « étrangers », et par conséquent, ils sont souvent obnubilés par l'appartenance à un environnement qui leur refuse leurs propres expériences culturelles, en essayant de les forcer à entrer dans la culture de la majorité. Ils approfondissent leur sentiment de différence et d'infériorité lorsqu'ils sont forcés de se dissocier de leurs constructions identitaires formées dans un contexte culturel différent. Ce qui les conduit au sentiment de vivre en exil permanent, résultant de l'exclusion de leurs identités et langues d'origine pour parler la langue liée à une autre culture et adopter ses valeurs.

Dans le modèle assimilationniste de l'intégration républicaine française, les immigrants sont soumis aux critères de force qui leur imposent d'accepter les lois de la majorité. Le rapport dominé/dominant est évident dans ce système d'intégration, et donc de nombreux aspects de l'identité de l'immigrant doivent être supprimés ou limités afin d'être reconnu comme « bien intégré », même si cette reconnaissance reste, assez souvent, invalidée par la société dominante. Jusqu'à nos jours, on désigne fréquemment des citoyens français nés en France d'origine étrangère par le terme « immigré ». On a même inventé des termes tels que la première génération de migration, deuxième et même troisième. Cela signifie que la reconnaissance de la pleine citoyenneté des individus issus de la migration est encore très éloignée du point de vue d'une partie de la société, qui considère que la citoyenneté est un « droit exclusif ». Les immigrants et leurs enfants, qui sont souvent nés en France et ont grandi dans ses écoles, sont encore pleinement conscients d'être perçus comme étrangers aux yeux de la société dominante, en raison de leur origine ethnique, culturelle ou religieuse.

Revenons à la définition de l'intégration par le Haut Conseil de l'intégration en France. Selon ce Conseil, le véritable objectif de l'intégration est d'atteindre une cohésion sociale et de construire une société plurielle (avec toutes ses composantes) et évolutive. Cela signifie que les individus qui composent cette société sont, ou doivent être, des membres actifs et capables de participer réellement à ce processus de construction commune dans leur diversité. L'intégration est donc, selon cette vision politique, un processus de valorisation de l'immigrant, puisqu'elle le considère comme un acteur social légitime à occuper sa place, en tant que tel, dans le processus de la construction sociale. Pourtant, un vrai écart se trouve en effet, entre le discours et la pratique. L'immigrant se retrouve, le plus souvent, dévalorisé et soumis à un rapport de force. Signer un CONTRAT d'intégration en France est un exemple éclairant sur ce point particulier. Ce contrat est mis en place, appliqué et imposé par les lois, et l'immigrant n'a d'autres choix que de l'accepter ou de rentrer « chez lui ». Or, il me semble que lorsque les immigrants

eux-mêmes ne donnent pas leur opinion concernant l'intégration et ses politiques, nous contredisons ainsi le sens et le but de l'intégration. Si l'acteur le plus concerné, pratiquement, par l'intégration, est exclu et n'est pas interrogé sur son avis sur cette question, comment « le gouvernement et les institutions français » peuvent-ils penser être capables de prendre tous les aspects en compte, pour définir officiellement une intégration significative ?

En résumé, dans cette recherche, et quand j'emploie le terme « intégration », je désigne par là un processus de réciprocité entre l'immigrant d'une part, et la communauté d'accueil d'autre part. Il résulte de ce processus une évolution nécessaire et partagée dans le regard subjectif de chaque acteur sur « l'autre », sur sa composante identitaire, culturelle et langagière, sinon sur la question plus générale de « l'altérité » partagée. C'est un processus interculturel qui aide à surmonter la peur de l'inconnu en offrant l'opportunité et les circonstances de contacts effectifs et efficaces qui, en retour, permettent la construction d'une nouvelle société plus ouverte, sur les bases partagées de l'acceptation et de la compréhension de la « différence », une société plurielle, en développement continu.

1.2. Intégration linguistique des « immigrant.e.s » en France

Les lois de l'Union Européenne en matière d'immigration sont modifiées selon des circonstances mondiales, en particulier les changements politiques et socio-économiques. Par conséquent, le profil des immigrants change aussi. Après la deuxième guerre mondiale, le besoin de main œuvre dans les pays européens, avait été la principale raison de l'immigration vers ces pays. Ces dernières années, les crises socio-politiques se sont intensifiées dans le monde entier, laissant derrière elles des catastrophes humanitaires qui ont incité de nombreuses personnes à migrer à la recherche d'une terre plus sûre. Par conséquent, le nombre d'immigrants en France a considérablement augmenté¹². A mesure que l'immigration vers la France, et l'Europe en général, s'est intensifiée, les réactions à ce phénomène ont commencé à remonter à la surface et à susciter des tensions sur le plan social et politique. Les sentiments de discrimination, de rejet et d'isolement social ont commencé à s'éprouver à des degrés différents, parmi un nombre de plus en plus grand d'immigrants. Ils sont parfois présentés comme étant à la source de certains problèmes dans les pays européens et dès lors, traités eux-mêmes globalement comme un problème à résoudre.

¹² L'INSEE (l'institut national de la statistique et des études économiques) indique qu'en 2020, les immigrants représentent 10,2 % de la population totale en France face à 8,5 % en 2010). URL : <https://www.insee.fr>

Dans ces conditions, les pays européens ont cherché à développer des politiques d'accueil, mais aussi de sélection et de rejet des immigrants, dont le Conseil européen a défini les priorités stratégiques, visant à « *assurer leur intégration dans la nouvelle société d'accueil* ». Le Conseil européen et ses Etats membres ont alors adopté une nouvelle politique migratoire qui établit « *des lignes d'action* » et fournit de véritables mesures pour contrôler l'immigration vers l'Europe¹³. Les « flux migratoires » ont été classés sous deux catégories : « légale » : demandeurs d'asile, travailleurs hautement qualifiés, étudiants et chercheurs, travailleurs saisonniers, regroupements familiaux, et « *autres flux migratoires* » qui comprennent tous les autres types de migration vers l'Europe. Par conséquent, différents dispositifs et cadres réglementaires ont été adoptés pour gérer les « flux » de migration. Pour la migration dite « légale », des programmes de « réinstallation » ont été mis en place pour l'accueil des réfugiés, tels que « le programme européen de réinstallation de 2015 », « le programme de réinstallation de 2016 pour les réfugiés syriens en Turquie » et « la recommandation de la Commission européenne de 2017 ». Quant aux « Travailleurs hautement qualifiés » dont l'économie européenne a besoin, des mesures ont été développées pour faciliter et attirer ce type de migration « choisie », telle que la directive carte « bleue européenne » adoptée en 2009. Elle a mis en place de nouvelles règles visant à faciliter cet accueil telles que : le seuil salarial minimum pour l'admission, la durée des procédures, et une plus grande souplesse dans la mobilité de l'emploi entre les différents Etats membres. Pour les personnes concernées par les autres catégories « légales », plusieurs directives ont été adoptées par le Conseil et le Parlement pour fixer les conditions d'entrée et de séjour.

A l'égard de la migration dite « illégale », les choses semblent plus compliquées aux yeux du Conseil Européen, notamment parce que les personnes concernées (souvent des demandeurs d'asile et des « sans-papiers ») ne peuvent être toutes comptées ou identifiées, étant donné que certaines se déplacent constamment à la recherche de meilleures conditions de vie. A ce niveau, il n'y a pas de politique unifiée dans les pays européens, mais le régime d'asile européen commun (RAEC) fixe « *des normes minimales communes applicables au traitement des demandeurs d'asile* »¹⁴.

¹³ Voir le site du Conseil de l'Union européenne (<https://www.consilium.europa.eu>), page : Politique migratoire de l'UE. <https://www.consilium.europa.eu/fr/policies/migratory-pressures/>

¹⁴ Voir les normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les Etats membres sur le site web officiel de l'Union européenne (<https://europa.eu>), à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=celex%3A32003L0009>

Selon ces normes, définies par la directive 2003/9/CE du Conseil Européen, les Etats membres s'engagent à respecter un certain nombre de conditions d'accueil de demandeurs d'asile parmi lesquelles : fournir les conditions d'accueil matérielles (logement, nourriture, etc.), proposées souvent sous forme d'allocations financières visant à préserver le demandeur d'asile de tomber dans une situation d'indigence ; préserver l'unité familiale ; le droit aux soins médicaux et psychologiques et aussi, accéder au système éducatif pour les enfants.

Concernant la France, l'immigration a bien évolué durant la deuxième moitié du 20ème siècle et au 21ème siècle, en passant par plusieurs phases : de l'encouragement de l'immigration économique aux années 50-70 à l'immigration « choisie » au 21ème siècle. Cette dernière, mise en place en 2006, prend en compte les besoins « économiques » du pays pour choisir les personnes acceptées sur le territoire français. Suite à la crise migratoire de 2015¹⁵, la France, comme beaucoup d'autres pays européens, s'est engagée à accueillir plusieurs dizaines de milliers de réfugiés sur plusieurs années.

Pour l'ensemble de ses immigrants, la France, Etat-nation unicitaire, adopte la politique d'intégration républicaine qui impose aux immigrants d'adhérer à des valeurs déclarées, ou à des règles de fonctionnement, considérées fondamentales pour l'Etat-Nation, comprenant la liberté, la laïcité et l'égalité, mais aussi l'apprentissage de la langue française. Cette obligation constitue le premier indicateur de l'intégration des immigrants en France et poursuit une politique d'unification linguistique. En effet, gérer la diversité linguistique pour un Etat-nation tel que la France reste une question politique centrale. Cela est dû au fait de privilégier la langue nationale, que tous les citoyens sont obligés d'apprendre et de parler. Cette langue devient un symbole national et un signe d'appartenance à cette nation. La citoyenneté est alors définie selon des critères d'adhésion à ces « valeurs », ligne rouge de la vie en France (Beacco & Byram, 2007).

Les personnes qui jouissent de la légitimité de résidence sur le territoire français signent un contrat avec l'Etat français. Ce contrat est censé, selon cette politique, fournir les mesures nécessaires pour permettre aux immigrants de parvenir à une meilleure intégration dans la société française. Chaque partie s'engage à un certain nombre de conditions qui permettent la mise en œuvre du processus d'intégration. En ce qui concerne l'Etat français, il s'engage à offrir au nouvel arrivant la possibilité d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances

¹⁵ En 2015, et suite à la guerre en Syrie, un afflux massif (des centaines de milliers) de réfugiés syriens est arrivé sur les côtes européennes (surtout en Grèce), ce qui a nécessité des changements dans la politique d'asile en Europe.

sociolinguistiques « nécessaires » pour atteindre une certaine autonomie. Les personnes nouvellement arrivées en France provenant des pays hors de l'Union Européenne, s'engagent à leur tour à faire la preuve de leur bonne intention de s'intégrer, en poursuivant un parcours d'insertion concrétisé par la signature du contrat appelé le « Contrat d'intégration républicaine » (CIR) défini sur le site de services publics dans les termes suivants :

Le contrat d'intégration républicaine (CIR) est conclu entre l'Etat français et tout étranger non européen admis au séjour en France souhaitant s'y installer durablement, sauf exceptions. Le signataire s'engage à suivre des formations pour favoriser son insertion dans la société française. La formation civique est obligatoire. Une formation linguistique peut être prescrite en fonction du niveau en français¹⁶.

Les personnes concernées sont convoquées par l'OFII (l'Office français de l'immigration et de l'intégration) dont dépend leur domicile. Suite à un test linguistique et après un entretien avec un auditeur de l'OFII, le signataire de ce contrat s'engage à suivre plusieurs formations¹⁷:

- Une formation civique de quatre jours¹⁸ vise à fournir au nouvel arrivant des connaissances concernant « les principes et valeurs de la France et les démarches d'accès aux droits et à l'emploi ».
- Selon le résultat du test linguistique et de l'entretien, une formation linguistique est obligatoire pour la personne n'ayant pas le niveau A1 du Cadre européen commun de référence (CECR). Les formations proposées vont de cinquante heures à deux cents heures en fonction du profil de chaque personne et en fonction de ses besoins linguistiques évalués par l'auditeur de l'OFII¹⁹. Ces formations visent à « *acquérir de l'autonomie dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue française* ».
- Quand le participant atteint le niveau A1, il peut suivre une deuxième formation de 100 heures dans le but d'acquérir les bases nécessaires pour passer l'examen de DELF A2. Cette formation n'est pas obligatoire et ne fait pas partie du CIR.
- Une formation de niveau B1 oral est également possible pour les personnes souhaitant demander la nationalité française. Si le participant désire poursuivre

¹⁶ Voir le site de services publics, URL : <https://www.service-public.fr>

¹⁷ Voir le site de GREF Bretagne, URL : <https://www.gref-bretagne.com>

¹⁸ Quatre jours à partir de mars 2019

¹⁹ A partir de mars 2019, le nombre d'heures a doublé : 600 heures pour les non lecteurs/ non scripteurs, 400 h pour les débutants déjà scolarisés dans leurs pays d'origine, 200 h pour les initiés en langue française orale et écrite et 100 heures pour les plus avancés.

de nouvelles formations, plusieurs options s'offrent à lui en fonction de son niveau et de son projet professionnel.

Le fait que les ressortissants européens soient exemptés de ce contrat d'intégration républicaine soulève des questions quant à l'objectif réel de cette politique d'intégration. Si son objectif est la cohésion sociale, en quoi les Européens qui ne parlent pas français et qui ne se sont peut-être, jamais rendus en France, sont-ils différents des ressortissants non européens ? Pourquoi une personne non européenne dont la langue française est une langue seconde dans son pays est-elle tenue de signer ce contrat ? Et pourquoi les Européens n'ayant jamais eu de contact avec le français et/ou la société française n'en ont-ils pas besoin ? Pour quelle raison la méconnaissance de la langue et des « valeurs » de la France par certains Européens n'atteint en rien le processus d'intégration ? Ces questions soulèvent des problèmes idéologiques, qui mettent en cause la logique de cette politique d'intégration²⁰.

Grâce à mon travail dans l'un des centres accueillants de primo-arrivants, qui assure les formations imposées par l'OFII, j'ai pu examiner le contenu du programme de la formation linguistique. Il se concentre sur cinq thèmes : la famille et la santé, l'éducation et la culture, la vie professionnelle, les transports et le logement. Ces cinq thèmes sont conçus pour fournir aux immigrants les informations qui leur permettent de bénéficier d'un niveau minimum d'autonomie pour effectuer les démarches administratives nécessaires au déroulé de leur vie quotidienne, et être en mesure de comprendre le système éducatif et politique en France, ainsi que les principes fondamentaux de la République française, tels que la laïcité et l'égalité (dont les définitions font débat). Ce programme est imposé à tous les primo-arrivants non européens signataires du CIR qui n'ont pas le niveau A1 en français, quel que soit leur niveau de scolarité dans leur pays d'origine.

Bien qu'il s'agisse de la formation linguistique du CIR, un simple aperçu du programme, même sans plonger profondément dans les détails, suffit au lecteur à remarquer que le côté éducatif prend un espace important dans ce programme, qui ne donne pas la priorité à l'apprentissage de la langue française elle-même, mais bien à l'acquisition d'informations sur l'ordre public en France, et à différents niveaux. Ainsi, le nouvel arrivant, même s'il est

²⁰ D'autres points semblent ambigus à ce niveau, tels que les critères d'évaluation de la réussite du processus d'intégration chez les immigrants, la prise en compte du point de vue de la personne « intégrée » dans le processus d'intégration, en tant qu'acteur dans un pays « démocratique », et les critères d'implication de la société française dans le processus d'intégration, défini comme réciproque, vu que la crise de l'intégration désigne toujours aux médias la partie qui concerne les immigrants, mais pas celle qui concerne la communauté d'accueil.

analphabète, est obligé de suivre le même programme qu'un autre candidat, provenant d'un pays francophone et ayant un bon niveau à l'oral voire à l'écrit.

La formation proposée par l'OFII ne concerne pas tous les publics qui ont besoin d'apprendre le français. Elle n'appartient qu'aux primo-arrivants, et d'une manière légale. Les personnes qui vivent en France depuis longtemps sans avoir suffisamment appris le français, ne peuvent pas suivre cette formation ; ce qui est le cas de nombre d'Européens non francophones. Les étudiants étrangers ne sont pas non plus concernés par ce dispositif. En ce qui concerne les personnes résidant illégalement en France, l'OFII ne s'engage pas à leur fournir une formation quelconque.

L'objectif final de la politique d'intégration en France qui vise une cohésion sociale globale, exige, pour atteindre un tel objectif, que toutes les personnes qui ont besoin d'apprendre la langue française soient prises en compte. Pour cette raison, la politique d'intégration ne vise pas seulement les personnes qui séjournent de façon légale en France. Elle mobilise aussi des organismes et des institutions destinés à se partager la tâche de fournir aux autres types d'immigrants un apprentissage linguistique et social jugé indispensable pour réussir le processus d'intégration. Des associations et des centres sociaux et culturels leur proposent des ateliers gratuits d'apprentissage du français. Ces ateliers sont offerts dans la plupart des centres sociaux et sont accessibles à toute personne qui éprouve le désir et le besoin d'améliorer ses compétences linguistiques en français. Le travail de ces institutions repose principalement sur le principe de la gratuité et du bénévolat, pour des raisons économiques. Les organismes, souvent des associations, qui fournissent de tels ateliers, sont très nombreux. Financer ces ateliers par l'Etat et assurer des professionnels pour effectuer le travail ne semble pas loisible pour le moment. Certaines de ces associations profitent de la présence d'un professionnel qui gère l'équipe de bénévoles, mais ce n'est pas le cas pour toutes les associations.

1.3. Ville de Louvrex, contexte

A Louvrex Métropole, il existe de nombreuses associations à vocation sociale (associations de solidarité et d'aide à l'insertion sociale) qui agissent en coopération avec la ville de Louvrex. Louvrex Métropole et l'Etat participent et contribuent à promouvoir la langue française chez les immigrants, dans le cadre de la politique d'intégration et de cohésion sociale de la ville de Louvrex. Différentes méthodes sont adoptées par ces associations pour améliorer les compétences des immigrants en langue française. Il s'agit de leur permettre de mieux interagir avec leur environnement, afin de créer un climat plus propice à la cohésion sociale. Certaines

de ces institutions permettent d'apprendre le français à l'aide de technologies modernes telles que l'atelier « Ordifrançais »²¹, qui a lieu au Centre social « Etoile 13 »²² et repose sur l'utilisation d'ordinateurs. Il s'agit d'une autoformation guidée, conduite par une animatrice professionnelle spécialisée en FLE qui doit s'efforcer d'améliorer l'insertion socioprofessionnelle. D'autres utilisent des moyens non traditionnels d'enseignement de la langue française, comme le recours au théâtre, destiné aux participants des ateliers du français de plusieurs centres sociaux.

Souvent, les associations engagées essaient de recevoir le plus grand nombre possible de personnes désireuses de suivre les ateliers d'apprentissage du français, mais ils sont débordés et ne peuvent recevoir tout le monde, en raison de capacités d'accueil limitées, d'une part, et du fait que les ateliers proposés ont souvent pour objet de fournir un type de connaissances spécifique. Certains, par exemple, se concentrent sur les compétences orales. D'autres sur les compétences professionnelles. Il existe également des ateliers axés sur la vie quotidienne, pour permettre aux participants de gérer leur vie quotidienne sans avoir besoin de demander de l'aide.

Ces associations établissent des règles et des critères pour accepter les demandeurs ou les diriger vers d'autres organismes. Le secteur géographique joue souvent un rôle clé, en privilégiant, par exemple, les résidents du quartier dans lequel se trouve l'association. Certaines associations s'intéressent à un type particulier de participant. Par exemple, l'association « *Welcome asile* » offre aux demandeurs d'asile de Louvrex des ateliers d'apprentissage du français pour une durée d'environ 9 mois, qui correspond en moyenne au temps d'attente nécessaire pour obtenir le statut de réfugié par les autorités françaises²³.

En 2012, des associations, des centres sociaux, des organismes de formation, des bibliothèques municipales et certaines écoles en partenariat avec la ville de Louvrex, ont créé ensemble un collectif visant à coordonner le travail de l'ensemble des acteurs dans l'agglomération de Louvrex. Il s'agissait de diagnostiquer, élaborer et suivre l'offre de la formation linguistique sur le territoire. Une réflexion fut alors conduite sur l'ensemble des actions menées pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Ce travail avait pour objectif d'harmoniser les pratiques et de proposer des parcours construits et cohérents aux bénéficiaires des ateliers d'apprentissage du français.

²¹ Le nom de l'atelier a été changé pour préserver l'anonymat de la ville dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation.

²² Le nom du centre social a été changé dans un souci d'anonymat.

²³ Le nom de l'association a été changé.

Les objectifs du collectif :

- Faire entrer en synergie ces différentes structures pour une mise en commun de ressources et de compétences, dans le but d'améliorer les connaissances, favoriser la complémentarité et organiser des temps d'échanges réguliers.
- Soutenir les bénévoles à travers la création d'un réseau de bénévoles, l'accompagnement des bénévoles et les formations des bénévoles proposés par l'association « *France ailleurs*²⁴ ».

Il s'agissait d'actualiser et créer des outils au service des acteurs, de renforcer le partenariat et de soutenir le développement de l'offre en accompagnant les parcours d'apprentissage des participants.

Le travail de ce collectif a abouti à la création d'une plateforme d'évaluation et d'orientation linguistique ; c'est un dispositif qui a été mis en place par le centre de formation « *France ailleurs* » en 2009. Il est financé par la Ville de Louvrex, de Louvrex Métropole et de l'Etat, et a pour objectif de faciliter l'accès à l'apprentissage du français par les personnes « migrantes » dans le bassin de Louvrex. Cette plateforme a un partenariat et une coordination avec les actions de formation et d'accompagnement linguistiques présentes sur le territoire. Elle se charge d'accueillir et d'orienter les personnes souhaitant apprendre le français, vers l'offre d'apprentissage linguistique le plus adapté à leur demande, le plus proche de leur lieu de domicile, selon les places disponibles dans chaque structure²⁵.

Une charte d'engagement a été signée début 2017 entre « les partenaires » (l'Etat, Louvrex Métropole, La Région, La Ville de Louvrex, l'OFII et les structures de formation, d'accueil et d'accompagnement linguistique présents sur le territoire²⁶). Elle concrétise leur volonté de coopérer et de contribuer au travail mené par la plateforme d'évaluation et d'orientation linguistique, pour construire des parcours d'apprentissage linguistique et pour faciliter le recueil de données sur les offres existantes et le déroulement de la formation. Les centres sociaux de la ville de Louvrex sont signataires de cette charte. Ils animent tous des ateliers d'apprentissage du français au profit des personnes issues de l'immigration.

²⁴ Le nom de ce centre de formation a été changé.

²⁵ Données retirées du site du centre de formation « « *France ailleurs* » de la page de la plateforme d'évaluation et d'orientation linguistique.

²⁶ La liste des structures signataires de la charte est publiée sur le site de l'association « *France ailleurs* », je ne les cite pas pour préserver l'anonymat.

Défini par la Fédération des centres sociaux de France (FCSF), un centre social est un « foyer d'initiatives » qui nécessite la coopération des habitants d'un quartier donné et des professionnels, tels que les travailleurs sociaux, pour élaborer et mettre en œuvre « un projet de développement social »²⁷.

Selon cette perspective, un centre social suit une politique publique qui met l'accent sur les habitants du quartier, autrement dit le public, en tant que constitué de vrais acteurs et non de simples récepteurs des initiatives des professionnels. Les centres sociaux occupent une place centrale dans la création et le développement des actions sociales au bénéfice de la vie sociale de leur quartier. Evoqué comme finalité et méthode de la politique publique, le concept de développement social est un ensemble de valeurs qui inspirent des actions telles que : solidarité, citoyenneté, cohésion sociale. L'action publique est le produit du travail collectif de trois pôles : les élus (d'un département, d'une commune ou autre), les professionnels tels que les travailleurs sociaux et intervenants sociaux, et enfin les habitants d'un quartier (la population). La présence de ces trois pôles signifie alors la nécessité d'une participation, d'un partenariat d'un territoire donné et de toute sa transversalité²⁸.

Les centres sociaux, de par leur mission, proposent des activités et des actions en faveur des habitants d'un quartier. Ils visent à apporter des changements dans la réalité sociale d'un territoire. Les ateliers prévus au profit de la population d'origine étrangère sont d'une nature sociale. C'est-à-dire que l'objectif de l'action, à long terme, se situe dans la recherche de plus de cohésion sociale à travers l'acquisition de plus d'autonomie et de compétences en langue française. Une cohésion sociale signifie aussi le développement des représentations sociales du participant de la vie en France et son organisation au plan social, ce qui conduit logiquement à une meilleure compréhension du mécanisme de schémas interprétatifs de la société française et de multiples questions qui s'y rapportent.

1.4. Portrait du quartier « Trévans »

La ville de Louvrex a considérablement évolué au cours des dernières décennies. La croissance démographique est forte, tout en étant marquée par une forte mobilité résidentielle et un solde migratoire significatif. Cette ville est aujourd'hui une ville de diversité culturelle, ethnique, religieuse et sociale. Elle est découpée administrativement en 13 quartiers. Le quartier

²⁷ <https://www.centres-sociaux.fr>

²⁸ Voir le site de la Fédération des Centres sociaux et Socioculturels de France, foire aux questions : « Qu'est-ce qu'un centre social et socioculturel ? », URL : <http://www.centres-sociaux.fr/qui-sommes-nous/faq/>

de « Trévans » est l'un des quartiers populaires de cette ville. C'est un grand quartier composé de 6 IRIS²⁹ (Ilot Regroupé pour l'Information statistique, c'est-à-dire une unité administrative de recensement), qui comprend une zone urbaine sensible chevauchant plusieurs de ces IRIS. Il est marqué par de grands ensembles immobiliers construits dans les années soixante. Le quartier contenait environ douze mille habitants en 2015, selon les statistiques de l'INSEE³⁰.

Ce quartier populaire accueille une forte population étrangère et/ou immigrée. Si l'on observe l'évolution démographique de la ville de Louvrex entre 2010 et 2015, selon les tableaux statistiques présentés par l'association « *Louvrex-Action*³¹ », on s'aperçoit que le nombre d'immigrés augmente sur l'ensemble de la ville, ainsi que sur ce quartier de Louvrex. Le pourcentage des immigrés sur cette ville est passé de 8,4% en 2010 à 10,5% en 2015. Ce sont donc les quartiers ayant déjà une forte proportion d'« immigrants » qui ont connu la plus forte progression entre 2010 et 2015. Quant au quartier de « Trévans », il est passé de 15,2 % à 19,3%. Le pourcentage de la population étrangère est passé de 6,4% en 2010 à 8,6% en 2015 sur l'ensemble de la ville alors qu'il est passé de 11,6% en 2010 à 16,3% en 2015 sur le seul quartier « Trévans » ; et ce pourcentage est en croissance constante. Les pays d'origine de cette population sont très divers : pays du Maghreb, Turquie, pays africains et asiatiques, etc. Ce qui fait de ce quartier un quartier pluriculturel et multilingue.

« Trévans », quartier qui se distingue par une densité de population d'origine étrangère relativement élevée, est, en effet, un quartier accueillant des familles nombreuses avec enfants ou adolescents, habitant dans des logements sociaux et des tours, qui abondent dans ce quartier. Il se distingue par sa diversité (du point de vue du logement, mais aussi des tranches d'âge et des origines) et par la mobilité des populations. Beaucoup d'habitants de ce quartier sont confrontés à la pauvreté et au chômage. Si l'on compare l'évolution des catégories socio-professionnelles des actifs de ce quartier, par rapport à l'ensemble de la ville, on découvre que le taux de cadres et professions supérieures de la ville de Louvrex est important 29,9% (selon

²⁹ Définis selon l'INSEE de la manière suivante : « Afin de préparer la diffusion du recensement de la population de 1999, l'INSEE avait développé un découpage du territoire en mailles de taille homogène appelées IRIS2000. Un sigle qui signifiait « Ilots Regroupés pour l'Information Statistique » et qui faisait référence à la taille visée de 2000 habitants par maille élémentaire ». URL : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1523>

³⁰ Données recueillies par IRIS (= Ilot Regroupé pour l'Information statistique, découpage INSEE depuis les années 2000.

³¹ « Louvrex-Action » est une association créée par la Ville de Louvrex, la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) et les organismes de Logement Social de la ville de Louvrex. Son objectif est de créer et de promouvoir la coopération et l'intervention communes aux collectivités qui assurent des services d'intérêts sociaux et /ou culturels sur le territoire de la ville de Louvrex et son agglomération. Le nom de l'association a été changé pour préserver l'anonymat et donc, son site Internet ne sera pas fourni.

les statistiques de 2015), alors qu'il n'est que de 15,2% à « Trévans » pour 39,1% d'employés et 22,2% d'ouvriers. Pour ce qui est du taux de chômage, il est de 11,1% en 2015 sur l'ensemble de la ville par rapport aux 14,3% au quartier « Trévans ». Ces données viennent du recensement de l'INSEE, et de sondages effectués entre 2010 et 2015 auprès des chômeurs déclarés.

En ce qui concerne l'évolution de la pauvreté à « Trévans », ce sont les données de la CAF qui permettent de la cerner où le taux d'allocataires fortement dépendants des prestations sociales consiste l'indicateur utilisé. A « Trévans », on est passé de 729 allocataires fortement dépendants en 2008, à 1166 en 2015³².

Le centre social de « Trévans » est implanté au cœur de la zone sensible du quartier et propose de multiples services aux habitants. Il se définit comme un équipement de proximité pour les habitants du quartier. Il cherche à favoriser le lien social et la solidarité entre les habitants à travers des animations spécifiques.

1.5. Ancrage de la recherche dans une approche sociodidactique

J'inscris ma recherche dans le domaine de la sociodidactique. Il est important de clarifier dès le départ ce que signifie, et où se situe l'approche sociodidactique des langues, dans l'ensemble des domaines qui traitent des langues, et dans celui où j'inscris mon enquête et ma recherche³³ :

La langue (dans sa conception traditionnelle comme code linguistique, ou système de signes homogène préexistant à ses usages) a été à l'objet d'enseignement et d'apprentissage des langues, à partir d'approches traditionnelles et de premières méthodes audio-visuelles de type « structuralistes ». Par la suite, le développement de l'approche communicative dite « pragmatique » a fait de la capacité concrète de communication dans des situations de vie quotidienne, la finalité de l'E-A des langues. L'apprentissage théorique des formes et structures linguistiques a alors reculé, pour occuper une place secondaire, au service de l'objectif communicationnel de l'E-A des langues (Blanchet, 2014a). Dès lors, la prise en compte des paramètres socioculturels et sociolinguistiques variables dans les interactions entre sujets parlants diverses langues, occupe une place centrale. Cette évolution a conduit à de nouvelles conceptions de la langue. Dans une perspective sociolinguistique, la langue est considérée comme une pratique sociale, un objet hétérogène, variable, produit des usages sociaux, qui sert

³² Données consultées sur place au centre social de Trévans.

³³ Je me base en particulier sur la théorisation de la sociodidactique proposée par Blanchet, l'un des chercheurs qui ont le plus enrichi ce domaine avec leurs propositions et travaux de recherche.

à créer des relations entre les humains et à leur permettre d'agir (Bulot, 2013). La sociolinguistique constitue donc une théorisation spécifique du linguistique. Les raisons des changements linguistiques sont donc reliées à des raisons contextuelles et sociales (Blanchet, 2012a).

A l'instar de la sociolinguistique, la sociodidactique est une théorisation spécifique du didactique. Il s'agit d'un point de vue social sur le champ didactique³⁴. Les questions didactiques sont alors réexaminées, soumises à de nouvelles problématiques consistant à les penser en tant que situations sociales inscrites dans un ensemble de dynamiques sociales et sociolinguistiques, partagées et vécues par les acteurs sociaux concernés (Blanchet, 2012a). Il s'agit d'une :

(...) transposition des connaissances scientifiques issues de la recherche en sociolinguistique, vers les pratiques / objets d'enseignement-apprentissage, ainsi qu'une transposition des pratiques sociolinguistiques en objectifs d'enseignement-apprentissage (directement ou via leur étude scientifique en sociolinguistique. (Blanchet, 2012c, p. 184).

Or, dans une approche sociodidactique des langues, on accentue la « *contextualisation sociale* » des pratiques d'E-A des langues (Rispaïl & Blanchet, 2011). En effet, en sciences humaines et sociales, le contexte a été considéré pendant très longtemps comme le décor ou le paysage au sein duquel se situait le phénomène dont s'occupait la recherche. Il était alors très peu abordé. Pourtant, le contexte est beaucoup plus d'un simple décor, dissocié du phénomène lui-même. La contextualisation consiste à prendre en compte les différentes variables qui se manifestent dans le tissu concret des pratiques didactiques, et /ou didactologiques, avec une insistance plus grande sur le processus que sur les éléments du « donné » (Blanchet, 2009). Le contexte est alors élaboré comme une méthode d'analyse interprétative qui peut être appropriée par les enseignants, dans le but d'élaborer des stratégies didactiques et pédagogiques adaptées à la situation d'E-A. Il faut souligner que, dans une démarche sociodidactique, bien qu'on lui accorde une grande importance, le contexte n'est pas au centre du focal. Il est considéré comme un élément signifiant qui est mobilisé pour une meilleure compréhension et interprétation du phénomène étudié. Il s'agit alors d'une nouvelle problématisation de la notion de contexte, qui

³⁴ L'approche sociodidactique construit un même paradigme avec l'approche sociolinguistique ; toutes deux partagent la même orientation méthodologique sans que cela signifie qu'il s'agisse d'une sociolinguistique appliquée. Il s'agit plutôt d'une relation de réciprocité entre les deux, où chacune alimente l'autre et se nourrit de l'autre. Elles partagent le fait d'apporter un point de vue social sur leurs champs respectifs et toutes les deux ont une position dominante de terrain (Blanchet, 2012a).

devient un concept opérateur et organisateur de l'interprétation dans le processus d'E-A des langues. En didactiques des langues, deux axes de la contextualisation sont développés :

- L'axe de la contextualisation des interactions enseignées et apprises : il s'agit de l'étude des interactions en classe, l'examen des modalités culturelles d'interactions dans les contextes sociolinguistiques cibles, l'analyse des modalités d'interactions interculturelles par la mise en contact de personnes de communautés différentes au moyen d'une langue partagée à des degrés divers (Blanchet, 2009).
- L'axe de la contextualisation de l'intervention didactique : il s'agit de viser un ciblage plus efficace des enseignants et des apprenants, en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives, mais aussi sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation (Blanchet, 2009).

Dans le contexte de l'expérience sociale quotidienne, et surtout en dehors de la situation didactique-pédagogique, une personne acquiert et produit des représentations sociolinguistiques qui conduisent et orientent ses comportements et attitudes sociolinguistiques. Cela signifie que le rôle de ces représentations sociolinguistiques est majeur dans le rapport aux « langues » et à la diversité linguistique. Elles peuvent même porter sur les modalités et la possibilité d'apprentissage de ces langues (Rispaïl, 2017). Or, dans une approche sociodidactique, les pratiques et représentations sociolinguistiques qui opèrent en dehors de la salle de classe et du milieu scolaire, sont aussi étudiées parce qu'elles sont liées à celles qui opèrent dans les institutions et les situations éducatives (celles des apprenants ou enseignants, ou parents, formateurs, etc.) (Dabène & Rispaïl, 2008). Cela nécessite la prise en compte approfondie des dimensions sociolinguistiques et l'adoption d'une certaine conception « sociolinguistique » de la langue (pratique sociale servent les humains à créer des relations et à interagir entre eux), ce qui introduit une nouvelle définition de l'objet de la didactique des langues elle-même.

L'E-A des langues touche aux constructions identitaires des acteurs sociaux concernés (Rispaïl, 2017). Dans une relation de réciprocité, les pratiques d'E-A ont des répercussions sur cette construction identitaire du sujet, tout comme la construction identitaire a une influence sur les pratiques d'E-A, ce qui explique la prise en compte de la dimension identitaire / altéritaire dans une démarche sociodidactique.

Les pratiques-représentations linguistiques étant hétérogènes, les situations et les pratiques d'E-A sont également hétérogènes. Les situations d'E-A sont alors diverses et complexes. Le concept de variation ou d'hétérogénéité de tous types (pluralité représentationnelle, didactique, linguistique³⁵, etc.) est placé au centre de l'approche sociodidactique (Dabène & Rispaïl, 2008) qui part de ce principe d'hétérogénéité dans ses analyses et pratiques, en adoptant une idéologie de pluralité sociale et linguistique. L'ouverture à la pluralité est alors, dans une approche sociodidactique, un projet didactique et sociétal. La didactique des langues et des cultures a par conséquent une visée plurilingue et pluriculturelle, d'où vient la place de la didactique du plurilinguisme dans une telle démarche.

La sociodidactique, dans une dimension « micro » de l'enseignement-apprentissage, analyse et apporte des réflexions sur les conditions de l'enseignement-apprentissage des langues. Les facteurs externes sont pris en compte tout comme les facteurs internes au sein de la situation étudiée. Elle s'intéresse également, dans une dimension « macro », aux politiques et aux idéologies linguistiques (Le Gal & Vilpoux, 2012).

Bien que la description fasse partie d'une démarche sociodidactique, une telle démarche ne s'arrête pas à cette description mais l'intègre dans les éléments de compréhension du phénomène social étudié, pour chercher par la suite à proposer des solutions ou des réponses aux problématiques de la situation concernée, souvent sous forme d'interventions à des fins pédagogiques, sociales ou même politiques (Le Gal & Vilpoux, 2012). La sociodidactique inscrit ses projets dans des recherches-interventions (propositions didactiques pour apporter une modification positive dans un contexte étudié et faire évoluer les pratiques des acteurs sociaux impliqués), ou des recherches-actions (Rispaïl & Blanchet, 2011).

Stéphanie Clerc résume les caractéristiques d'une recherche-action dans la phrase suivante : « *comprendre, agir, transformer avec les acteurs et former les acteurs* » (Clerc, 2014, p. 114). Dans une démarche collaborative, les acteurs sociaux du terrain sont intégrés dans l'observation, la compréhension et la réflexivité sur la situation-problème (analyse du contexte et problématiques). Ils participent donc, avec le chercheur, à l'activité de recherche et à la construction de l'action (modalités d'intervention, connaissances et transformations). Ce qui permet au chercheur une certaine distanciation à travers les croisements des regards interpersonnels. Par la suite, et d'une manière collaborative, chercheur et acteurs du terrain

³⁵ La pluralité linguistique ne concerne pas seulement des langues différentes, mais désigne aussi la diversité interne des pratiques d'une même langue. Chaque langue est pratiquée différemment d'une personne à l'autre selon le contexte de la communication et le milieu social.

passent à une phase de création d'une démarche innovante (censée pouvoir répondre aux problèmes posés) et suivie par une phase d'analyse-évaluation des effets de la phase précédente (la démarche innovante) (Clerc, 2014).

On voit bien ici que la recherche-action ne s'applique pas à un terrain comme une recette miracle. Le chercheur n'est pas seulement un observateur, mais aussi un participant qui s'implique à long temps sur le terrain et en fait partie. Montagne-Macaire (2007) définit la « recherche-action » de la façon suivante :

La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par, ou à tout le moins avec, les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications (Montagne-Macaire, 2007, p. 94).

Revêtant un rôle très significatif, l'étude de « terrain » est toujours l'entrée dans une recherche sociodidactique qui s'appuie sur/ et se transforme en une recherche de « terrain » dans le but d'apporter des transformations des pratiques d'E-A à partir de ce terrain. Les méthodes de recherche utilisées pour l'élaboration des observables empiriques servent à établir une description, une compréhension, une interprétation et une réflexion sur les situations didactiques. Il s'agit aussi d'accéder aux usages langagiers et aux méthodes semblables à ceux employés en sociolinguistique ethnographique qualitative tels que l'observation participante, les enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien, les biographies sociolinguistiques, les questionnaires, etc. (Rispaïl & Blanchet, 2011).

Pour l'analyse des observables, les méthodes employées en sociodidactique sont celles d'une analyse interprétative et qualitative : comme l'analyse de contenu ou l'analyse de discours. Une analyse qualitative et interprétative cherche à analyser comment et pourquoi un phénomène se produit (Mucchielli, 2007). Ce qui conduit à la construction des hypothèses (-le but n'étant pas de tester des hypothèses mais de former des hypothèses à partir des significations données par les acteurs sociaux concernés aux phénomènes observés-) (Blanchet, 2011c).

Au final, je cite la définition suivante de la sociodidactique proposée par Cortier (2007) et qui, selon moi, synthétise, en quelques mots, une grande partie des principes de la démarche sociodidactique que je viens de décrire :

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (Cortier, 2007³⁶, cité par Cortier, 2009, p. 110).

1. Retournons à ma recherche

J'inscris donc ma recherche en sociodidactique, car elle a pour objet d'étude des questions didactiques (d'apprentissage et d'enseignement du français pour adultes dans un milieu associatif), en les pensant comme des situations sociales au sein d'un contexte donné. De plus, mon étude s'inscrit dans cette démarche sociodidactique car elle prend en compte et analyse les représentations sociolinguistiques des acteurs sociaux concernés, et les considère comme des éléments significatifs dans la compréhension des phénomènes langagiers, le déroulement et l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues en général, et du français en particulier dans notre cas.

Dans ma recherche, j'adopte une théorie sociolinguistique des « langues ». Je considère donc que l'objectif d'apprentissage du français dans les ateliers associatifs (mon terrain dans cette étude) est de nature relationnelle et interactionnelle en premier lieu. Ce qui m'amène à une prise en compte des paramètres sociolinguistiques dans le processus de l'E-A du français dans ces ateliers. Pour y parvenir, l'étude du contexte demeure centrale. Dans ma recherche, le contexte, situé socialement, géographiquement et politiquement, a un usage « *interprétatif direct* » (Blanchet, 2012a) : il est explicitement construit, intégré et mobilisé dans l'interprétation des phénomènes étudiés (dans la construction des significations).

Je situe mon étude dans l'axe de la contextualisation de l'intervention didactique car je cherche un ciblage des acteurs sociaux concernés (les animateurs bénévoles et les sujets apprenants). Je m'interroge non seulement sur leurs pratiques linguistiques, mais aussi sur les significations qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux langues, etc., autrement dit, sur leurs représentations sociolinguistiques.

³⁶ Cette définition a été proposée par Cortier en 2007 dans le cadre d'un symposium au 10^{ème} Colloque de l'AIRDF : « Le socioculturel en question » à l'Université Lille 3 qui a eu lieu de 13 à 15 Septembre 2007.

Bien que cette étude ait un caractère interventionniste et ait une visée transformationnelle, elle ne s'inscrit pas comme une recherche-action. En fait, cette recherche n'a pas été élaborée en collaboration et à la demande des animateurs bénévoles du terrain. Les séances que j'ai animées l'ont été dans le but, d'un côté, de tester la possibilité de proposer des activités basées sur les approches plurielles des langues et des cultures dans ce contexte, et de l'autre côté, de sensibiliser les animateurs bénévoles concernés à la nécessité de la prise en compte de la diversité linguistique dans les ateliers, et du contexte interculturel dans lequel ils interviennent, ainsi qu'à la nécessité de valoriser et développer le plurilinguisme des apprenants. Ces séances animées sont plutôt une sorte de démonstration proposée aux animateurs, sans aucune obligation pour eux de suivre ma démarche ou d'appliquer mes méthodes lors de l'animation de leurs séances. Ce sont des propositions d'amélioration, de changements en vue de mettre en place une démarche de changement des pratiques enseignantes par les bénévoles.

En revanche, je considère que cette recherche s'inscrit dans les enjeux de l'intervention sociale et didactique, dans la mesure où sa finalité est de produire des connaissances sur un terrain situé à travers la mise en contexte et la description qu'elle fait de ce terrain et du recueil des représentations de ses acteurs sociaux permettant une meilleure compréhension du phénomène étudié (l'apprentissage et l'enseignement dans les ateliers du français). Ces connaissances sont alors produites et employées afin d'analyser et d'interpréter le phénomène étudié d'un point de vue social, dans une perspective d'intervention didactique.

Les méthodes employées pour l'élaboration des observables et l'analyse dans cette recherche sont des méthodes sociolinguistiques. Cette recherche part d'une observation participante pour passer à la construction du dispositif d'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des informateurs. Les entretiens sont analysés qualitativement pour permettre de dégager les aspects fondamentaux de la problématique et d'identifier clairement les actions à entreprendre.

Dans une visée interventionniste, cette recherche vise à reconstruire des outils d'intervention pédagogique basés sur les approches plurielles des langues et des cultures. Le but est de développer les compétences d'apprentissage chez les apprenants pour mieux s'approprier le français, tout en accordant au plurilinguisme des sujets apprenants et à leurs langues premières, leur légitimité et leur rôle dans le processus d'apprentissage.

Chapitre 2 : Représentations sociolinguistiques

L'étude des « représentations » occupe une place fondamentale dans les différentes sciences humaines en raison de leur rôle important dans la compréhension du comportement humain et dans la construction d'identités et de systèmes cognitifs des individus, aussi bien que des groupes. L'apprentissage et/ou l'enseignement des langues, sont éminemment liés à la question des « représentations » (à la fois individuelles et collectives) que l'on se fait de ces langues, soit en tant qu'apprenant, soit en tant qu'enseignant ou formateur, et à l'usage que l'on doit ou que l'on veut en faire.

Dans la planification de politiques d'éducation linguistique, tout comme dans la recherche en sociolinguistique, il est important d'analyser les représentations qui existent, et de les prendre en compte, dans un souci d'efficacité de l'apprentissage, aussi bien que de compréhension de l'importance de ces mécanismes, à la fois sociaux et linguistiques.

Dans ce chapitre, je vais m'interroger sur les diverses théories sociologiques, sociolinguistiques et socio-psychologiques, qui ont défini au départ comment les « images partagées », c'est-à-dire les « représentations sociales » qui existent dans un groupe social ou une société, relatives aux « autres » et à « leurs langues », peuvent influencer les attitudes envers ces langues, et finalement l'intérêt-même des apprenants pour ces langues. Ces « représentations sociales » expriment en particulier la portée des représentations dans la vie sociale, et les interactions entre les groupes sociaux.

Après avoir exposé les diverses théories relatives à ce phénomène et montré les différentes fonctions des représentations, je montrerai comment les représentations sociolinguistiques des apprenants d'une langue peuvent les motiver ou les empêcher d'essayer de l'apprendre.

2.1. Diverses théories relatives à l'étude des représentations

En tout premier lieu, comment parler de façon générale du rapport entre « représentation » et « réalité représentée » ? Face à la complexité du monde qui nous entoure et de la densité de ses informations, nous devons faire une sélection et une réduction de cette information afin de pouvoir donner un sens au monde (Abric, 1989). Or, nous ne voyons pas le monde tel qu'il est construit mais tel qu'on le reconstruit, le simplifie et le représente. La réalité, ce n'est pas le monde lui-même mais c'est notre représentation de ce monde. Ces représentations qui occupent notre esprit sous forme d'images mentales nous permettent de nous adapter à l'environnement social et d'en déchiffrer les complexités. Cela nous aide également à déterminer notre

comportement en tant qu'il est toujours en interaction avec les autres, qu'il nous guide vers ce qui doit être fait dans un contexte particulier, conformément aux lois, aux normes, et plus généralement aux contextes culturels dans lesquels nous interagissons.

E. Durkheim (1858-1917) a été le premier à introduire le terme de « représentations » en sociologie il y a plus d'un siècle, en parlant des « représentations collectives » (Durkheim, 1898). L'analyse des « représentations sociales » a été reprise et élargie, entre autres en 1961, par le psychologue et historien de sciences Serge Moscovici, qui en a fait à son tour une théorie. Pour Moscovici (1961), les représentations sont plutôt « sociales » puisqu'elles se construisent dans un milieu social. Elles sont dynamiques, diverses et fragmentées, confinées à de petites structures qui peuvent être développées ou transformées. Elles sont produites par un sujet, un individu, mais elles sont également acquises et partagées avec le groupe social et orientent les conduites sociales. Moscovici présente les représentations sociales comme un moyen de stabiliser la vie des individus et des communautés, car elles permettent de constituer des comportements et des réactions appropriées (Blanc & al., 2006).

Quant au rôle des « représentations individuelles », il est défini de façon plutôt négative car ces dernières sont limitées et n'ont pas de longue durée. Les représentations individuelles sont transitoires et ordinaires alors que les représentations collectives sont stables, rigides et dépassent, par conséquent, la conscience des individus (Roussiau & Bonardi, 1999). Selon ce point de vue, l'individu devient inefficace dans le processus de construction de représentations « collectives ». C'est un simple récepteur dépendant de ces représentations. Cette théorie n'accorde donc pas d'importance aux interactions de l'individu avec le groupe social.

Jodelet (1989) explique les représentations comme des systèmes d'interprétation de nos relations avec le monde et avec les autres. Elle montre l'aspect cognitif de la notion qui reprend également les codes sociaux reçus par l'individu, en tant qu'expérience vécue à travers les expériences sociales des membres du groupe. Elle confirme également la dimension sociale des représentations : elles sont modifiables, ce qui permet une transformation sociale. Jodelet confirme ainsi que la représentation possède deux aspects : symbolique et représentatif, et qu'elle possède une signification. Il n'y a pas de représentation sans « objet », qu'il soit abstrait ou concret. La représentation a, en effet, un aspect interactif entre le sujet et l'objet, où chacun influence l'autre (Jodelet, 1989)

Pour qu'une représentation se forme, elle doit passer par trois étapes (Moliner, 2001, cité par Groult, 2017) : l'émergence de la représentation au moment de l'apparition de l'objet, ainsi

qu'une nouvelle connaissance de celui-ci. Cette phase induit un processus sociocognitif chez le sujet. Une fois constituée, la représentation passe à la phase de stabilité, où elle remplit ses différentes fonctions. A cette étape, un nouveau processus s'active, celui des mécanismes de défense. La troisième phase est celle de la transformation, qui se produit lorsque la représentation n'assume plus ses fonctions, c'est-à-dire lorsque la situation change avec l'irruption d'un nouveau phénomène.

Abric (2003), dans une approche structurale, a étudié la structure interne de la représentation en proposant la théorie du noyau central, selon laquelle les représentations sociales sont organisées autour d'un élément essentiel qui est le noyau central, et des éléments périphériques. C'est le noyau central qui donne le sens à la représentation sociale. Il est l'élément le plus stable et résiste au plus grand nombre de changements. Il détermine également les liens entre les éléments périphériques. Bien qu'il soit d'une nature stable, le noyau central peut être transformé, conduisant à la transformation de la représentation sociale. Il y a deux représentations sociales différentes quand elles sont organisées autour de deux noyaux centraux différents. Le noyau central est entouré des éléments périphériques qui composent un système complémentaire et nécessaire pour le noyau central, qui détermine leur fonction et leur valeur. Les éléments périphériques sont plus ou moins proches du noyau central. Ils régulent le sens de la représentation et la défendent. C'est l'ensemble de ces deux systèmes (central et périphérique) en interaction, qui fait exister la représentation sociale :

Une représentation sociale est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central (ou noyau central) et un système périphérique (Abric, 2003, p.59).

2.2. Fonctions des représentations sociales

Les théories des représentations sociales s'accordent généralement sur les fonctions des représentations sociales :

Les représentations sociales assurent une fonction cognitive permettant l'interprétation du monde, et font partie de cadres de réflexion préexistants. Ce sont les situations sociales qui réactivent ces savoirs antérieurs. Les représentations sociales sont liées à de vastes systèmes de pensée, tels que l'idéologie intellectuelle d'une société, ou la culture dans laquelle les individus

sont relativement affectés, en fonction de leur statut social et de leur expérience personnelle et émotionnelle (Jodelet, 2003).

Les images mentales que les individus forment pour un même objet varient en fonction des expériences et des perceptions qu'ils éprouvent, ainsi que de la façon dont ils les pensent et les perçoivent. La représentation est une activité créatrice dans laquelle un individu procède d'un ensemble de connaissances et d'expériences qu'il reconstruit, et transforme en sujet mental caractérisé par le mouvement et le dynamisme. Ensemble, les représentations forment un système d'interprétation qui contient de nombreuses images convenues entre les membres du groupe, pour orienter et guider les conduites sociales de chaque membre, et donner une version du monde. Les objets représentés prennent sens, et c'est ce sens partagé par le groupe qui crée une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe. Cette vision conduit les individus dans leurs comportements et leurs échanges au quotidien. Les représentations sociales ont donc des fonctions et une dynamique sociale :

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales. (Jodelet, 2003, p.13).

Les représentations jouent un rôle important dans la gestion des relations sociales entre groupes, notamment au niveau de la communication, mais aussi dans la détermination de leur comportement les uns envers les autres. Selon Bonardi et Roussiau (1999) : « *Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes* » (Bonardi & Roussiau, 1999, p. 25).

A ces fonctions, Abric (1994) ajoute la fonction justificatrice permettant aux membres du groupe social de justifier leur comportement et leurs attitudes envers un sujet, et la fonction directrice du comportement où elles dirigent et organisent nos comportements et nos contacts sociaux. Les représentations sociales ont aussi une fonction identitaire contribuant à l'identification de l'identité du groupe, et rendant possible la préservation de ses caractéristiques en jouant en particulier un rôle, dans la formation de l'identité sociale des membres du groupe. Les représentations sociales permettent aux membres du groupe de trouver des points qui les

distinguent des autres groupes, et contribuent ainsi au processus de comparaison et de classification sociale. Cela permet aux membres du même groupe de trouver des similitudes, mais aussi des différences avec d'autres groupes, différences qui donnent leur identité à ces groupes (Abric, 1994).

Les membres de chaque groupe se forment un certain nombre de représentations sur leur propre groupe, et sur les autres groupes qui sont en interaction avec eux. Cela permet aux individus de ce groupe de faire des comparaisons, afin de trouver des similitudes ou des différences entre leur groupe et les autres. Il découle de cela un sentiment d'appartenance à une même identité sociale.

Lorsque les membres d'un groupe sentent que leur identité est menacée, ils rendent leurs représentations plus homogènes et convergentes, afin d'accroître la cohésion des membres du groupe, ce qui conduit souvent à essayer de rendre l'identité du groupe plus résistante aux influences externes résultant naturellement du contact du groupe avec d'autres. Cela peut produire des petites communautés. Souligner les différences avec le groupe dominant devient le marqueur de l'identité du groupe, qui se sent menacé à ce niveau. Les relations entre les groupes concernés y jouent un rôle. Les représentations de l'identité menacée deviennent plus aiguës lorsque le groupe est soumis à un rapport de force avec l'autre groupe.

L'identité, tout comme la représentation, passe par des phases de construction et de transformation. Représentations et identités se construisent, se consolident et se transforment dans les interactions sociales. Bien que ces transformations soient souvent progressives, elles attestent de la vitalité du groupe social.

Le lien entre représentations sociales et identité sociale a été abordé par plusieurs chercheurs qui ont étudié différents types de représentations sociales ; d'où dérivent plusieurs perspectives (Cohen-Scali & Moliner, 2008) :

La première, initiée par Doise (1973) et Deschamps (1973), considère l'identité comme conséquence des représentations sociales. Selon ces chercheurs, les représentations sociales résultent de l'interaction entre deux groupes sociaux. Elles sont dites alors « endogroupes » ou « exogroupes » et occupent une fonction justificatrice, en justifiant le comportement des membres du groupe par rapport aux membres d'un autre groupe. Les représentations sociales permettent aussi, selon cette théorie, d'imaginer le cours des interactions entre les groupes. Ces représentations fournissent aux individus les éléments nécessaires pour se comparer avec les autres groupes et conserver les spécificités qui maintiennent leur identité.

La seconde perspective, celle de Bellelli (1987) et Bataille (2000), considère les représentations comme instrument d'identité. Cette approche part de l'idée que certaines représentations sociales permettent aux individus d'affirmer ou de revendiquer des éléments qui les distinguent et désignent leur appartenance identitaire sociale. Les représentations sociales sont élaborées, selon cette perspective, pour créer et maintenir une identité. Elles sont alors des processus participant à la stabilité de l'identité, mais elles constituent en même temps des éléments de changement avec leur côté évolutif (Cohen-Scali & Moliner, 2008).

La troisième perspective (Tafari & Bellon, 2001) établit un lien réflexif entre représentation et identité sociale : la représentation a besoin d'un univers identitaire identifié pour s'élaborer, et l'identité a besoin du sens donné par les représentations sociales pour se réaffirmer (Cohen-Scali & Moliner, 2008).

Pour ma part, cette dernière théorie semble la plus pertinente, car elle insiste sur le lien interactif et réflexif entre identité et représentation, sans donner plus d'importance à l'une au détriment de l'autre, et sans faire de l'une une fin ni un moyen d'atteindre l'autre. L'identité et la représentation sont ainsi les deux faces d'une même pièce.

2.3. Stéréotypes et préjugés

Les stéréotypes et les préjugés sont des représentations qui portent une généralisation sur un objet donné. Il semble y avoir une confusion entre le concept de stéréotype et de préjugé. Ce qui nécessite de clarifier ces deux notions :

David Schneider (2004) a défini les stéréotypes comme étant, en général, des croyances des individus envers des personnes ou des groupes. Les « croyances » sont en lien avec des schémas de pensée amenant la personne à être persuadée que ses idées sont « vraies ».

Tajfel (1981) postule que par le stéréotype, certains traits sont attribués par les membres d'un groupe pour décrire l'autre. Adoptés comme valides, ils sont souvent discriminants de l'autre dans sa différence (Tajfel 1981, cité par Castellotti & Moore, 2002). Les stéréotypes se placent ainsi comme garant de la cohésion du groupe et de ses traits identitaires. Ils « *identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes* » (Castellotti & Moore, 2002, p. 8).

Amossy et Herschberg-Pierrot (1997) expliquent qu'une tendance existe à lier les « stéréotypes » à un sens péjoratif, dû à l'idée de fixité du terme et à la résistance des idées que

nous portons sans examen personnel face au changement. Mais les « stéréotypes » peuvent être vus sous un autre angle. Ce sont en même temps des images créées par l'esprit humain pour lui permettre d'analyser ou de comprendre la réalité puisque nous ne sommes pas confrontés à la réalité telle qu'elle est, mais plutôt par l'intermédiaire des analyses et des interprétations, des schémas culturels et des idées que nous véhiculons, ce qui fait que la même réalité diffère d'une personne à l'autre. Walter Lippmann, publiciste américain, a abordé la question du stéréotype dans son ouvrage « *Opinion publique* » publié en 1922. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. Selon Lippmann, ces images sont indispensables à la vie en société. Sans elles, précisent Amossy et Herschberg Pierrot (1997) :

L'individu resterait plongé dans le flux et le reflux de la sensation pure ; il lui serait impossible de comprendre le réel, de le catégoriser ou d'agir sur lui. (...) Ces images dans notre tête relèvent de la fiction non parce qu'elles sont mensongères, mais parce qu'elles expriment un imaginaire social (Amossy & Herschberg-Pierrot, 1997., p. 26).

Quant à Patrick Charaudeau (2007), il préfère parler des « imaginaires » à la place des « stéréotypes », car ce dernier terme amène à penser au côté rigide et fixe, voir faux, d'une représentation, alors que les « imaginaires » ne sont ni « vrais », ni « faux ». Le stéréotype n'est pas alors une vérité constatée par l'expérience personnelle de l'individu. Il s'agit d'une représentation collective simplifiée et généralisée, associée à une catégorie particulière (nationalité, religion, nationalité, groupe particulier, etc. (Eckmann & Eser Davolio, 2002). Ces stéréotypes, manifestés par le langage, ignorent les différences individuelles et sont souvent difficiles à modifier :

Les stéréotypes sont des représentations ou des images collectives énonçant des généralisations et des simplifications au sujet de caractéristiques attribuées à certains groupes (notamment ethniques). (...) Ils se manifestent par des associations automatiques, à travers des expressions véhiculées par le langage, par l'éducation, les médias et les institutions. Ils sont connus de tous, et nous les véhiculons parfois à notre insu (Eckmann & Eser Davolio, 2002, p.13).

Les stéréotypes manifestent alors un processus de catégorisation permettant à une personne de s'identifier en s'attribuant des classifications et des appartenances et en attribuant aux autres d'autres rôles sociaux et d'autres catégories. Ainsi, les stéréotypes sont des éléments indispensables pour la construction identitaire.

Quant à la distinction entre « stéréotype » et « préjugé », Eckmann et Eser Davolio (2002) postulent que le stéréotype n'est pas toujours péjoratif alors que les préjugés sont des attitudes³⁷ négatives à l'égard d'une personne ou d'un groupe particulier. Ils sont difficiles à corriger en raison de la rigidité et des charges émotionnelles. Les préjugés sont alors dérivés des stéréotypes négatifs qui influencent les attitudes des personnes et les motivent à adopter des préjugés. Pour Allport (1954), le préjugé est « *une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou envers les membres de ce groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide* » (Allport, 1954, cité par Bourhis & Gagnon, 2006, p. 544).

Les préjugés peuvent alors affecter le comportement de l'individu envers le groupe concerné. Selon les circonstances, les préjugés d'un individu peuvent se développer pour passer du niveau des attitudes et des réactions affectives au niveau des actes négatifs envers une personne ou un groupe ; c'est alors qu'on parle des « discriminations » manifestées par un « traitement inégalitaire » envers les personnes ou les groupes (Eckmann & Eser Davolio, 2002).

Amin Maalouf (1998) souligne l'existence d'une tendance à construire une image sociale générale pour décrire et définir un groupe appartenant à une religion, une race ou une nationalité particulière, cela conduisant à attribuer des comportements à ce groupe sur la base d'images toutes faites. Les images sociales exagérées peuvent être stigmatisantes, ce qui entraîne des hostilités pouvant déboucher sur des conflits entre différents groupes sociaux. Une relation de force s'installe alors et le groupe social dominant cherche à marginaliser et à exclure l'autre groupe, en le stigmatisant par un ensemble de caractéristiques servant à consolider les stéréotypes négatifs.

2.4. Représentations sociolinguistiques et apprentissage des langues

L'apprentissage de la langue va au-delà de l'acquisition de connaissances spécifiques. L'interaction entre les individus nécessite la connaissance des emplois contextuels de cette langue. Cette spécificité contextuelle de la langue démontre l'importance et l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou émotionnels dans le processus d'apprentissage. Cela met en lumière les représentations en tant que source et référence, se construisant dans le processus d'appropriation langagière. Les stratégies d'apprentissage développées par

³⁷ Coste et Castellotti (2002, p.8) définissent les attitudes comme « *une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet* » et par conséquent, le stéréotype compose l'une des formes de « *verbalisation d'attitudes* ».

l'apprenant, dépendent des relations qu'il établit avec la langue cible mais aussi avec sa (ses) langue(s) première(s), à travers les représentations qu'il construit de ces langues et de la distance inter-linguistique séparant les systèmes de ces deux langues (Castellotti & Moore, 2002).

La représentation est une activité mentale formée par le contact de l'individu avec son environnement. C'est un processus interprétatif qu'il utilise pour déchiffrer la réalité et faire face à des situations problématiques afin de retrouver son équilibre. Dans la construction des connaissances, les représentations de l'apprenant définissent comment la réalité sera interprétée et intégrée. Selon Astolfi et Develay (2016) : « *Tout apprentissage vient interférer avec un « déjà-là » conceptuel³⁸ qui, même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de système d'explication efficace et fonctionnel pour l'apprenant* » (Astolfi & Develay, 2016, p. 29).

Pour dégager le rôle des représentations des apprenants dans le processus d'apprentissage, plusieurs théories ont été établies :

La théorie de Moscovici (1961), selon laquelle les représentations des apprenants sont à la base de l'apprentissage, et leur activation est nécessaire pour construire des connaissances.

La théorie de Gaston Bachelard (1993), qui estime que les nouvelles connaissances ne se construisent qu'en rupture avec les connaissances antérieures. C'est le fait de mettre les apprenants en situation de conflit entre leurs anciennes représentations et les nouvelles représentations de l'objet enseigné qui, selon cette théorie, permet la création de nouvelles connaissances.

La théorie de Giordan et Vecchi (1987), qui considère que l'apprentissage se fait en interaction avec les représentations des apprenants et lors d'une rupture avec elles en même temps. D'une part, il y a une révision et une reconsidération de représentations préalables, d'autre part, il est nécessaire de s'y appuyer afin de consolider ce qui est vrai et de corriger ce qui est « faux ».

Après cette brève présentation de ces théories, je pense qu'il est difficile de dire si l'une est vraie et l'autre fautive, car c'est le contexte du processus d'apprentissage qui détermine la manière dont les représentations des apprenants affectent le processus d'apprentissage. Par exemple, en mathématiques, on peut parler de « vrai » et de « faux » et de la « correction » des

³⁸ Le « *déjà-là conceptuel* » fait référence à un système de représentations, des croyances et des valeurs chez l'individu constituant un « pré savoir » qu'il mobilise au moment d'aborder un nouveau savoir (Giordan & Vecchi, 1987).

représentations préalables des apprenants. S'agissant de l'apprentissage d'une langue dans un contexte de migration, la question dépasse de loin la représentation des apprenants sur l'objet enseigné (la langue). Leurs représentations de la langue en cours d'apprentissage, des locuteurs de cette langue, du pays d'accueil, de leur(s) langue(s) première(s), de leur place dans la nouvelle société et même leur représentation du rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant, font toutes partie du processus d'apprentissage et l'affectent à des degrés divers. D'où la nécessité de donner à ces représentations une importance et une place dans le processus d'enseignement, de la part de l'enseignant. A titre d'exemple, lorsqu'un apprenant arrive avec l'idée que le français est complexe en termes de grammaire, il lui sera difficile d'apprendre les règles grammaticales car il sera disposé à résister à de nouvelles connaissances dans ce domaine. Faire évoluer les représentations de l'apprenant dans ce cas, semble être d'un bénéfice particulier si on souhaite l'aider à avancer dans son apprentissage.

Il faut donc donner une importance particulière aux représentations sociales de l'apprenant sur une langue, car elles influent sur son attitude à l'égard de cette langue, et par conséquent, sur son désir de l'apprendre et sur l'intérêt qu'il accorde à cet apprentissage. La prise en compte de ces représentations peut contribuer à la réussite du processus E-A en surmontant les stéréotypes et en tirant parti des relations entre les langues et en permettant de les développer (Beacco & Byram, 2007). Cela est confirmé par Dabène (1997), qui estime qu'il existe un impact des images et des conceptions que les acteurs sociaux accordent à une langue dans le processus de son apprentissage. La façon dont une personne perçoit une langue, ses normes, sa place parmi les autres langues, l'étendue de son fonctionnement et même sa musicalité, influencent les procédures et stratégies que l'individu définit et applique pour apprendre cette langue (Dabène, 1997, cité par Castellotti & Moore, 2002).

Or, la réussite ou l'échec d'apprentissage des langues sont en lien avec les représentations et les attitudes développées par les locuteurs sur les langues en question, d'où vient l'importance d'analyser les représentations liées aux langues afin de faciliter un repositionnement plus approprié à l'apprentissage : d'un côté, par ce que les représentations jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage des langues, et de l'autre, parce que ces représentations ont un caractère flexible et évolutif (Castellotti & Moore, 2002).

Le processus d'apprentissage d'une langue n'est pas influencé seulement par les représentations de l'apprenant sur la langue cible, mais également la relation qu'il entretient avec sa(ses) langue(s) première(s) et les représentations qu'il porte sur les langues de son répertoire langagier, y compris sa langue première. Bretegnier (2014) développe l'idée que les

représentations de l'individu sur les langues de son répertoire, agissent sur la qualité de la relation qu'il construit avec ces langues. Quand il s'agit d'une relation de conflit, d'inégalité et de classification, des cas d'insécurité linguistique peuvent apparaître chez l'apprenant. Les effets de cette insécurité linguistique dépassent les limites de l'apprentissage de la langue cible pour aller jusqu'à la remise en question, faite par l'apprenant, de sa propre légitimité en tant que locuteur et apprenant :

La place, la reconnaissance, la stigmatisation, l'ignorance dont les langues font socialement l'objet, marquent les relations que l'individu construit à ses langues et ainsi à ses pratiques langagières d'appropriation, d'apprentissage, de transmission. Cela peut générer des sentiments conflictuels envers les langues maternelles minorisées, mais aussi vis-à-vis de la langue socialement dominante, telles que la honte ou la culpabilité. La place des langues dans la société peut alors générer des phénomènes d'insécurité linguistique, c'est-à-dire des rapports insécurisés aux langues. Aussi, la légitimité d'un sujet, à savoir la manière dont il construit sa propre légitimité en tant que locuteur et apprenant, se construit aussi en regard de la légitimité qu'il confère à ses langues (Bretegnier, 2014b, [non paginé]).

L'apprenant immigrant est plus exposé à ce type de conflit et les conséquences se traduisent généralement par une démotivation à apprendre la langue du pays d'accueil, en particulier lorsque sa(ses) langue(s) première(s) se trouve(nt) dévalorisée(s) face à la langue dominante du pays d'accueil. Cet état de conflit relationnel avec les langues peut se manifester aussi d'une autre manière, lorsqu'il pousse certains immigrants à ressentir de la honte ou de la culpabilité pour leur(s) langue(s) première(s), qu'ils cherchent alors à dissimuler dans un certain contexte, surtout en présence des locuteurs de la langue dominante. D'autres réactions peuvent être développées dans ce contexte, telle que la dévalorisation de la langue du pays d'accueil, et peuvent même aller jusqu'à sa haine, chez certains sujets.

Chapitre 3 : Construction identitaire

J'ai choisi d'intégrer, dans ma réflexion théorique, autour de la notion de la construction identitaire, des cas ethnographiés relevant de différentes postures identitaires de mes apprenants et leur rapport avec les différentes langues de leur répertoire langagier, y compris le français. Ces cas ethnographiés posent, en fait, des problèmes méthodologiques :

Comment décrire et rendre compte des prises de positions identitaires, et les stratégies de transformation des appartenances, à travers les différents cas de l'enquête ?

Examinons un premier cas : celui d'une personne marocaine, apprenante, qui a obtenu la nationalité française, et qui déclare : « *je suis marocaine marocaine* ». Une telle affirmation peut référer soit à sa nationalité première, soit à sa position actuelle, en tant qu'elle se considère comme dotée d'une nouvelle identité potentielle dont elle doit se justifier, alors qu'elle se trouve dans une situation d'inconfort qui peut renvoyer soit à son désir de s'inscrire dans une autre classe sociale que celle à laquelle elle appartenait au Maroc, soit à celle dans laquelle elle est « tombée » implicitement, lorsque son entourage lui a rappelé constamment qu'elle serait devenue une « française d'origine étrangère ».

Autres cas :

Lorsqu'une apprenante tchétchène déclare « *je suis tchétchène. je reste tchétchène* », cela peut être en lien avec le fait qu'elle soit en France, en tant que réfugiée, parce qu'elle est tchétchène ; il y a donc un lien fort entre être tchétchène et vivre en France pour elle. Cela pourrait également être en lien avec son histoire personnelle de Tchétchène qui appelle à l'indépendance de son pays et s'oppose à la Russie ; tous phénomènes qui l'ont fait adhérer à l'« identité tchétchène » et ont accru sa résistance aux évolutions identitaires qui se sont produites du fait de son séjour en France, et de son contact avec la culture et la langue françaises. Cela pourrait indiquer une posture identitaire refusant la construction identitaire hybride résultant du contact avec les « Autres », d'abord Russes, et ensuite Français.

Maimouna, une apprenante française, venant de Mayotte, annonce se sentir française « *je suis française* », mais se sentir en même temps étrangère dans « son » propre pays (la France métropolitaine). Cela pourrait indiquer une difficulté à articuler les composantes de son identité plurielle (son identité « mahoraise » et son identité « française » ensemble). Cela pourrait être aussi le résultat de situations qu'elle a vécues dans sa vie quotidienne, dans lesquelles les gens lui rappellent qu'elle est africaine avant d'être française, d'autant plus qu'elle dit « pour eux, on

est tous africains » en parlant des Français, « les autres ». Autrement dit, son sentiment d'appartenance à la France (s'identifier) ne correspond pas à son identification par le groupe social (être identifié). L'Histoire coloniale de la France à Mayotte peut aussi être en lien avec cette position identitaire « complexe ». Les traces de la relation dominant-dominé peuvent donner aux Français d'Outre-mer le sentiment d'être « moins français » que les autres pour de nombreuses raisons, dont la présence d'une langue première autre que le français, et la différence de couleur de peau instrumentalisée en différence « racialisée ».

Après avoir introduit quelques exemples concernant les difficultés de l'enquête de proximité, les références à la sociologie générale sont très importantes pour décrire les stratégies plus globales d'appartenance, d'identification ou de désidentification, de construction de personnalité en fonction des idées sur l'appartenance de classe. Des notions autour de la construction identitaire seront donc développées dans ce chapitre, ainsi que le lien entre construction identitaire, langues et apprentissage des langues.

3.1. Notions générales autour de la construction identitaire

La notion d'identité est complexe. Il n'est pas facile d'en donner une définition unique car elle comporte plusieurs facettes et composantes, qui renvoient à plusieurs disciplines, qui en donnent elles-mêmes des définitions très diverses. Par exemple, si la notion d'identité était apparue dans la psychologie sociale, avec les travaux du psychanalyste Erik Erikson (1902-1994), elle plonge en réalité ses racines dans différents champs des sciences sociales, intéressés à l'individu et à l'image de soi. On trouve donc des définitions différentes selon qu'on l'aborde à partir de l'anthropologie, la philosophie, la psychanalyse, les sciences juridiques ou politiques.

La psychologie sociale qui nous concerne ici, considère l'identité comme un outil permettant de réfléchir à l'articulation entre la psychologie d'un individu et sa vie sociale. Autrement dit, une « identité psycho-sociale » reflète le résultat des diverses interactions que l'individu aura en société avec son environnement (Cuche, 2010). Ainsi, l'appartenance à certains groupes socio-culturels, certaines formes d'attaches familiales, certains statuts hérités ou acquis, se manifesteront par des caractéristiques, des comportements qui indiqueront l'appartenance à ces groupes, catégories ou classes. Une catégorie relativement visible immédiatement par tous, concerne l'âge de la personne, et donc son appartenance à ce que l'on appelle en sociologie, « une classe d'âge ». D'autres traits personnels, comme le choix de la présentation de soi en public, les postures, les styles, permettront aussi de distinguer, ou de caractériser, un individu par rapport à un autre. L'identité étant surtout le produit d'une construction ou d'une

reconstruction, on doit donc distinguer d'emblée deux composantes dans l'identité : l'identité sociale, plus ou moins construite, et l'identité personnelle, plus ou moins consciente.

Que signifie le fait que la construction identitaire passe à travers un mécanisme psychologique et social ? Il n'y a pas de sentiment identitaire sans « prise de conscience » identitaire, c'est-à-dire un mouvement réflexif, un retour sur soi à partir de l'aperception sociale générale des acteurs les uns par rapport aux autres ([1897] 1997). Pour avoir conscience de sa propre existence en société, non pas dans un sens philosophique (comme par exemple le concept d'être ou d'existant dans la philosophie sartrienne), mais dans un sens psycho-sociologique, c'est-à-dire en tant que l'identité se rattache à des mécanismes psychiques, psychologiques et sociaux, il faut comprendre comment l'individu a besoin de discerner en tout premier lieu, en quoi il diffère de l'autre et des autres. La démarche suppose donc un moment de comparaison, essentiel à l'établissement d'une relation quelconque avec « l'autre ». C'est l'aperception de « l'autre » qui nous permet de percevoir ce que peut être notre propre « identité » ou plutôt « individualité ». Cette démarche correspond à ce que Patrick Charaudeau appelle « *le principe d'altérité* » : la conscience d'une différence, qui pousse la personne à se comparer avec l'« autre » pour repérer les points de ressemblance et de différence. Par suite, une « conscience identitaire » se forgera peu à peu chez l'individu (Charaudeau, 2009).

La notion d'identité, conçue sous ces deux dimensions en interaction, le point de vue psychologique et le point de vue social, se décline sous des modes différents. Le point de vue psychologique se reconnaît sous le mode du « je », et correspond plutôt à l'aspect personnel du sentiment identitaire. Il fait lien avec les rapports affectifs et cognitifs que l'individu entretient avec soi-même et avec les autres. C'est un processus de singularisation et d'auto-identification qui détermine le statut personnel du sujet, et fait référence à son « monde intérieur » et à sa « conscience de soi » (Riopel, 2006).

La dimension sociale correspond au lien que le sujet établit avec les autres en fonction de son statut social et de son rapport avec les différentes communautés sociales. C'est lorsque l'identité se décline sous le mode du « nous » qu'elle fait référence à un processus d'identification. Le sujet prend conscience du passage de l'individuel au collectif. Ce « nous » définit les sujets tout en les englobant dans un groupe. Le « nous » est en quelque sorte le marqueur d'une catégorie d'appartenance, dévoilant l'impact du processus de socialisation sur l'individu, ainsi que l'intériorisation des normes sociales par le sujet qui se conforme aux exigences minimales de la socialité (Riopel, 2006). Le tout jeune enfant, par exemple, devra se détacher de sa relation projective avec son parent pour commencer à se considérer comme un

« je » distinct, et il lui faudra faire aussi l'épreuve de la frustration pour parvenir à dire « nous » en adoptant un comportement socialisé.

Mais il existe encore un autre problème social par rapport au positionnement du « je » et du « nous ». Si l'on prend l'exemple, qui m'a été raconté personnellement par une amie française, de l'utilisation du « nous » plutôt que du « je » chez des paysans du Berry, en France, lorsqu'ils s'adressent directement au notaire du village en disant : « not' maitre » (« notre maitre »), -alors même que c'est un individu qui s'adresse à un autre, on doit se poser plusieurs questions sur l'usage automatique du « je » comme rapporté à un sujet unique, et du « nous » comme rapporté à un collectif. Cette question se pose en effet dans toutes les langues, à la fois de points de vue purement linguistiques (nombre de langues n'ont pas de sujet nettement exprimé dans la phrase ; d'autres l'expriment par une fonction causative, etc.) ; ou de points de vue à la fois linguistiques et sociaux : par exemple, les langues qui ont des fonctions honorifiques, et où la forme que prend le « sujet » est référée non pas à l'individu qui parle mais à la personne à qui il s'adresse (le roi, le prêtre, le paysan, etc.). Les deux processus de construction de l'identité que je décris, celui d'un sujet rapporté à une psychologie particulière et à une position sociale, ne sont donc pas séparables.

Avec le rapport que « je » entretient avec les différents « nous » qui lui permettent d'exister individuellement (Riopel, 2006), nous sommes au cœur d'un paradoxe « socio-psychologique » de l'identité : la conscience de l'individu est marquée par ses catégories d'appartenance, mais en même temps, par l'impact des éléments sociaux sur l'individu, en lien avec sa personnalité (Lipianski, 1990, cité par Riopel, 2006). Le paradoxe de l'identité est également analysé par Charaudeau (2009). Ce dernier démontre qu'il y a un premier mouvement de rejet au cœur du mécanisme identitaire. Il souligne que nous avons besoin de la différence de l'autre pour prendre conscience de notre propre individualité, mais à la fois, nous doutons de cette différence, et nous ressentons la nécessité de la rejeter, (ou au contraire de l'imiter, de nous « l'approprier »). Il s'agit de faire disparaître le sentiment d'une différence si « singulière », qu'elle ne serait que la marque de notre impossibilité à être reconnu : en rejetant toute « différence d'avec l'autre », nous nous donnons une capacité plus grande d'apercevoir la nature même de « la différence ». Et en rendant « l'autre » (qui est différent de moi), comme semblable à « moi », ce sont nos caractéristiques particulières qui sont reconnues.

Dans une société, l'individu appartient à une catégorie dans laquelle il élabore avec les autres membres du groupe des normes de comportement social à respecter. Les individus d'un groupe créent de multiples sous-groupes à l'intérieur du même groupe, phénomène qui correspond à

ce que Claude Lévi Strauss appelle « *les variantes culturelles* » (Charaudeau, 2009). Or, être reconnu au sein de son groupe social est une nécessité identitaire, car l'appartenance à la communauté est basée sur le sentiment que le sujet a d'être reconnu comme membre de cette communauté.

La construction identitaire, dans sa dimension sociale, est caractérisée par la totalité des appartenances dans le système social : appartenance à un groupe selon le sexe, l'âge, les croyances, etc. Elle permet à l'individu de s'identifier dans le système social et à la communauté de l'identifier, ce qui caractérise l'identité sociale comme étant à la fois inclusive et exclusive. Dans cette perspective, l'identité culturelle apparaît comme une forme d'identification catégorique de la distinction entre (nous / eux), distinction fondée sur la différenciation culturelle (Cuhe, 2010).

La « catégorisation sociale »³⁹, en permettant aux sujets d'identifier leur groupe d'appartenance, mais aussi ceux des autres, joue à la fois un rôle identificateur et contribue à la construction identitaire active des individus. Si l'on cherche un modèle théorique qui nous permette de définir le système global de « construction identitaire » à partir de « catégorisations sociales », on peut se référer à la théorie sociologique de Bourdieu. Dans « *La Distinction, critique sociale du jugement* » (1979), le sociologue explique la différenciation des classes sociales en prenant l'exemple du « gout » affiché par les classes supérieures. Ce gout est déterminé par le « capital social », qui est aussi culturel, économique, et qui permet aux classes supérieures de s'orienter vers ce qu'elles jugeront « beau », « bien », de « bon gout ». Mais il est aussi une construction de hiérarchie et d'exclusion, puisqu'il renvoie tous ceux qui n'ont pas la même appréciation dans des catégories sociales inférieures, ou méprisées.

En psychologie sociale, les auteurs Cohen-Scali et Moliner mettent l'accent sur ce qui est au départ « signifiant » pour le sujet, dans les catégories sociales où il cherche à s'orienter pour construire son « identité » propre : « *L'identité sociale comprendrait l'ensemble des identifications sociales qui prennent la forme de catégories sociales signifiantes et sont parties intégrantes du concept de soi* » (Cohen-Scali & Moliner, 2008, p. 466).

Dans tout groupe social, les individus sont amenés à « déplacer leur identité personnelle vers l'identité sociale » par un processus d'auto-catégorisation. Leur sentiment d'appartenance au groupe s'effectue dans une « dépersonnalisation du soi ». Ce mouvement estompe et remplace

³⁹ Les catégories sont, selon Augoustinos (2001), des représentations symboliques et idéologiques des groupes sociaux.

les caractéristiques individuelles premières par d'autres collectives, stéréotypées. C'est lorsque l'individu a acquis des « auto-stéréotypes » et des « représentations prototypiques » de son groupe, qu'il va s'apercevoir comme semblable aux autres membres du groupe (Cohen-Scali & Moliner, 2008). On doit rajouter ici le point de vue de la sociologie, qui nous donne beaucoup d'autres indications sur les « stratégies » adoptées par les individus pour se ressembler ou pas, ou pour s'intégrer à d'autres catégories que celles qui déterminent leur classe sociale ou leur groupe culturel d'appartenance.

Soulignons que la notion d'identité demeure un référent très souvent discuté pour ses connotations idéologiques, et sa tendance à essentialiser ce qui est mouvant, indéfini, toujours en négociation, en reconstruction et en stratégies de toutes sortes. La fixité de ce terme (« identité » plutôt que « processus tendant à créer une image de soi »), donne l'impression qu'on parle d'un produit définitif. Camilleri (1998) avance que : « *Pour tous les théoriciens actuels, l'identité n'est pas une donnée, mais une dynamique, une incessante série d'opérations pour maintenir ou corriger un moi où l'on accepte de se situer et que l'on valorise* » (Camilleri, 1998, p. 253).

Le terme « identité » est donc à envisager comme processus (d'identification) et comme sentiment (d'appartenance). Les sujets s'identifient, à un moment de leur vie et dans un certain contexte, à tel ou tel groupe humain, défini par telle ou telle caractérisation. Il s'agit de constructions, reconstructions, déconstructions et de réajustements permanents des multiples appartenances. C'est la signification de la notion d'identité que l'on trouve dans la définition proposée par Blanchet (2000) :

Une identité se définit comme une construction permanente de caractéristiques et de sentiments d'appartenances symboliques marquant des limites mouvantes entre deux polarités : le dedans et le dehors. Entre ces polarités, les appartenances étant toujours multiples, existent des espaces mixtes, métis, interférentiels, qui sont le lieu des échanges interculturels, des syncrétismes, des changements. Une identité se définit toujours par rapport à la fois à soi et à l'Autre et se construit donc entre les deux, ou, si l'on préfère, dans les deux en même temps (Blanchet, 2000, cité par Blanchet & Francard, 2003, p. 22).

3.2. Construction identitaire et langue(s)

La langue est au cœur de la construction identitaire de l'individu. La socialisation des individus se fait par et à travers la langue, lieu de la relation qui s'établit avec l'autre et crée le lien social (Charaudeau, 2009). De cette interaction entre la langue et l'identité naît ce qu'on appelle « l'identité linguistique » ou lien interne, qui se crée entre un individu ou un groupe et une langue particulière.

Au niveau de l'individu, il s'agit d'un sentiment subjectif d'appartenance à un groupe linguistique, et d'une prise de conscience individuelle du lien avec ce groupe. Au niveau du groupe, il s'agit de la conscience collective des membres du groupe qu'une langue particulière exprime leur appartenance à la communauté, en les unissant, et en même temps, en les séparant des autres (Byram, 2006). C'est à travers cette langue qu'ils jouent leurs rôles sociaux. C'est l'outil d'interaction qui leur permet l'unité, la continuité, le développement de leur communauté et la formulation de ses productions culturelles. Cette prise de conscience par les membres du groupe du rôle joué par une langue particulière dans la formation de la communauté, fait partie de la prise de conscience de leur identité sociale (Charaudeau, 2009). L'identité linguistique se manifeste alors sous deux aspects :

- Un aspect représentatif : la prise de conscience des membres du groupe de leur appartenance au groupe langagier.
- Un aspect interactif : le rôle que joue la langue dans la communauté, et qui est déterminé par l'usage réel de cette langue dans différents aspects de la vie des membres de ce groupe.

Or, si la langue est une composante de l'identité sociale, l'identité linguistique est la prise de conscience par les membres de la communauté de cette composante et de son importance pour la communauté. Cette prise de conscience développe chez le sujet une fierté pour la langue et son usage, et renforce en lui le désir de l'apprendre et de la transmettre à ses enfants.

Les attitudes des membres du groupe à l'égard de leur langue identitaire révèlent la valeur et le statut attribués à cette langue par le groupe et par les autres groupes sociaux. Une langue dominante génère plus d'attitudes positives chez ses locuteurs, telles que l'amour de cette langue, la fierté et le respect. En revanche, des attitudes négatives à l'égard de sa langue, ou des langues des autres, sont plus observées quand il est question d'une langue minoritaire ou marginalisée, ce qui est le cas de nombre de langues de migration. D'autres facteurs que le statut de la langue peuvent influencer les attitudes des locuteurs à l'égard des langues. Ainsi et entre

autres, les représentations du sujet sur les locuteurs de cette langue. Richards, Platt et Platt (1997) précisent que :

L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. Les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue (Richards, Platt et Platt, 1997, cité par Lasagabaster, 2006, p.394).

Or, dans un contexte de diversité linguistique, le locuteur plurilingue choisit de s'exprimer dans une langue ou une autre en fonction du statut social de sa(ses) langue(s) et de sa(leur) place dans la hiérarchisation des langues. Dans ce cas, les locuteurs d'une langue dominée peuvent choisir progressivement d'établir leur identité linguistique propre ailleurs que dans l'usage de leur idiome naturel, et souvent dans la langue dominante et valorisante.

L'idée que la langue est un facteur important dans la construction de la culture est très commune. Pourtant, le chercheur Patrick Charaudeau est en désaccord avec cette idée et appelle à dissocier le lien étroit établi entre « langue » et « culture⁴⁰ », pour le remplacer par la relation entre « discours » et « culture ». Il soutient son idée en expliquant que ce n'est pas la langue en elle-même qui joue un rôle dans la construction culturelle, mais plutôt l'usage de cette langue, la manière de l'activer, ce qu'il appelle « le discours » :

Ce ne sont pas tant les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire qui le sont. C'est que la pensée s'informe dans du discours, et le discours, c'est la langue mise en scène socialement, selon les habitudes culturelles du groupe auquel appartient celui qui parle (Charaudeau, 2009, p.15).

⁴⁰ La culture n'est pas seulement un ensemble de connaissances ou des données. Elle est envisagée comme « *un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages)* ». Selon cette définition proposée par Blanchet (2007, p. 22), l'accent est mis sur l'application ou la mise en œuvre des connaissances dans les situations de l'interaction.

Cela signifie que c'est la langue contextualisée qui est porteuse des traits culturels d'une société donnée et qui occupe une place dans la construction identitaire et culturelle de cette société.

Bien que l'identité linguistique ne soit qu'une des composantes des identités individuelles et collectives, son rôle est décisif dans le processus d'identification. En effet, c'est à travers les pratiques langagières que le sujet s'inscrit dans des réseaux d'interactions et dans le milieu social. La langue est donc étroitement impliquée dans la construction de l'identité du sujet individuel mais aussi de l'identité collective, car elle constitue un objet social commun (Blanchet, 2007).

L'importance du choix langagier détermine l'identification à un groupe, surtout quand la langue est minoritaire. Continuer à parler cette langue permet aux locuteurs de se démarquer par rapport aux autres groupes dominants dans le même environnement. De plus, dans le contact de l'individu avec les autres, sa première source d'information pour les évaluer et former une opinion se trouve dans leur comportement langagier, dans la mesure où les traits linguistiques agissent comme marqueurs identitaires (Blanchet, 2007).

Par ailleurs, Liebkind (1999) affirme que la langue n'est pas le seul critère important, ni nécessairement le critère le plus important, pour tous les groupes sociaux. Le rôle joué par la langue dans la confirmation identitaire varie selon les situations et les contextes. L'importance du vecteur langagier est moindre pour certains groupes et plus grande pour d'autres. Le lien entre langue et identité dépend du contexte social du groupe linguistique visé. Cela signifie que l'importance de la langue peut augmenter ou diminuer pour un même groupe en fonction des conditions sociales et des contextes.

3.3. Construction identitaire, langue et migration

Dans un contexte de migration, le sentiment d'appartenance à une communauté est bouleversé et remis en question par la complexité du contact avec d'autres individus porteurs de différents schémas interprétatifs et d'autres langues. Un constat confirmé par Malewska-Peyre, qui avance que : « *Dans le contexte de sa vie, l'immigré, confronté aux changements et aux conflits, doit, plus que quiconque, faire des choix entre les adaptations, entre l'alternance et la constance de ses valeurs et de ses attitudes.* » (Malewska-Peyre, 1993, p. 121).

Devant une telle situation de contact des langues, l'individu se remet lui-même en cause car il se retrouve en face de plusieurs choix : entre assimilation linguistique et abandon de la langue

première, intégration de la nouvelle langue dans son répertoire linguistique et création d'un métissage langagier, résistance devant l'apprentissage de la nouvelle langue, confirmation de l'identité linguistique d'origine, confirmation des stéréotypes liés à cette langue ou déconstruction de ces stéréotypes, etc. Ses choix ont dans tous les cas des conséquences sur le plan identitaire.

Dans ses interactions sociales, l'immigrant doit aussi prendre en compte l'identité de son interlocuteur pour établir une communication efficace. En fait, le discours entre deux sujets nécessite ce que Charaudeau (2001) nomme « *la compétence situationnelle* » : c'est la capacité du sujet à construire son discours compte tenu de l'identité de son interlocuteur, du contexte de l'échange, du sujet et de l'objectif de l'échange. Le discours, comme la langue employée, sont alors des marqueurs identitaires qui montrent les affiliations identitaires du sujet :

Nos utilisations de la ou des langue(s) expriment et rendent visibles nos affiliations à différents groupes et nos solidarités, comme elles tissent les structures sociales dans lesquelles nous évoluons. Les langues (les dialectes, les accents, les variétés, les parlars bilingues, etc.) servent ainsi de marqueurs emblématiques des identités (Moore & Brohy, 2013, p. 289).

Or, un immigrant qui est en train de remettre en question sa construction identitaire, avec toutes ses composantes propres, doit non seulement apprendre une nouvelle langue, mais aussi comprendre, s'adapter et accepter l'Autre, le différent, dans sa construction identitaire particulière. Ce processus est complexe et ne se déroule pas sans difficultés.

Les processus identitaires sont d'autant plus difficiles que le contexte de relations interculturelles est complexe. Parmi ces processus difficiles se trouvent : la dissonance identitaire caractérisée par un conflit interne de valeurs culturelles contradictoires auxquelles s'affronte l'individu ; l'assimilation (s'immerger complètement dans une nouvelle culture, ce qui conduit à la perte d'une autre appartenance culturelle) ; l'identité négative (qui passe par une intériorisation du jugement dépréciatif porté par un autre groupe culturel (souvent le groupe dominant), ce qui conduit à dévaloriser son propre appartenance culturelle ; l'identité négative déplacée (l'individu s'assimile au groupe social dominant tout en déplaçant les traits identitaires « négatifs » vers les autres membres du groupe d'origine ; les stratégies de dissociation (c'est le contexte qui favorise la présentation de telle ou telle facette identitaire. Le même trait présenté dans un contexte est dissimulé dans un autre, jugé inapproprié) ; le syncrétisme

(Combinaison ou juxtaposition de traits identitaires contradictoires ou incompatibles) (Blanchet, 2007).

Par ailleurs, appartenir à une communauté nécessite de se sentir reconnu par les autres membres de cette communauté (Blanchet, 2012b). Dans un pays d'unification linguistique tel que la France, et face à la domination de la langue française, les immigrants peuvent se sentir insécurisés et non reconnus, car ils n'appartiennent pas à la communauté linguistique qui légitime et valorise l'individu en France. Ce sentiment d'insécurité et de non-appartenance peut s'exprimer de diverses manières, telles que, et entre autres, le sentiment d'insécurité linguistique ou l'auto-dévalorisation de sa propre langue.

Deux stratégies sont possibles pour les groupes minoritaires qui vivent au milieu d'une société dont la langue est dominante : soit diminuer la distance autant que possible avec la langue du groupe dominant (un changement qui est en faveur de la langue dominante et qui peut arriver jusqu'à la disparition de la langue minoritaire), soit confirmer cette distance langagière comme marqueur identitaire du groupe, qui permet d'identifier le sujet en question. En fait, les deux choix ne sont pas sans conséquence sur le sentiment d'appartenance linguistique. L'adoption de la langue dominante, quand elle est motivée par la quête d'obtenir la reconnaissance des membres du groupe dominant, peut introduire un affaiblissement de la conscience identitaire de la langue d'origine et des sentiments négatifs envers elle. A l'inverse, confirmer sa distance langagière pourrait développer une crainte de perdre l'identité linguistique et sociale de son groupe considéré comme dominé. Une sorte de réaction qui cherche inconsciemment à protéger l'identité menacée et la fierté de l'individu en raison du besoin de l'individu de ressentir un sentiment d'appartenance à un groupe linguistique et social. Louis-Jean Calvet (1993a) confirme que :

Lorsqu'un groupe est socialement exclu, lorsqu'il se trouve marginalisé ou rejeté, il a parfois une sorte de sursaut d'orgueil et marque lui-même les frontières qui le séparent des autres en glorifiant sa spécificité, comme s'il n'était pas vraiment rejeté mais se mettait volontairement à part. On assiste alors à des phénomènes d'auto-exclusion se traduisant le plus souvent par la glorification de certaines caractéristiques du groupe (Calvet, 1993a, p. 442).

D'ailleurs, la confirmation de l'identité linguistique n'est pas seulement observée dans une situation de minoration linguistique, mais aussi, dans le cas contraire, quand le locuteur perçoit

sa langue comme la langue dominante et essaie de préserver cette place privilégiée de sa langue et par conséquent, de son identité sociale associée à cette langue.

Chez certains immigrants, l'affirmation d'appartenance à un groupe social ne s'effectue pas par l'affirmation de l'identité linguistique associée à ce groupe. Ce qui veut dire que la première langue parlée par le sujet ne correspond pas forcément à l'identité revendiquée (Rey & Van Den Avenne, 1998). L'association entre langue et identité n'est pas systématique. Un locuteur d'une langue peut revendiquer une autre identité que celle associée à sa langue première :

La langue peut être vécue comme un marqueur identitaire mais l'affirmation identitaire ne passe pas forcément par la pratique de cette langue. Il faut donc bien distinguer entre pratique d'une langue et attachement à cette langue qui se confond avec l'attachement au pays d'origine (Rey & Van Den Avenne, 1998, p. 123).

Le statut social de la langue parlée par un locuteur ne définit pas à lui tout seul le statut social de ce locuteur dans une communauté linguistique. Ce n'est pas le simple recours à la langue « légitime » qui légitime un locuteur. Ce n'est pas non plus sa compétence, à elle seule, dans cette langue. La légitimité du locuteur lui-même en tant que membre de la communauté joue aussi son rôle. A cela s'ajoute le contexte d'interaction ou la catégorisation sociale :

Pour prendre un exemple simple, on ne catégoriserait pas de la même façon le sujet parlant français, contraint et forcé dans une situation où l'initiative du choix de code lui échappe ; celui qui se trouve être en mesure de s'affirmer par le recours au français dans une situation de subordination ; celui que les rapports de force empêcheraient d'avoir recours à sa compétence ; ou, au contraire, celui ferait du français l'emblème de sa dominance, même s'ils étaient tous de statut et de compétence comparables. Ce n'est pas le « locuteur du français » qui est catégorisé dans ces rapports, mais le sujet qui, en l'occurrence, fait appel à cette qualité (Wald, 1990, p. 8).

Or, dans la catégorisation sociale des locuteurs du français, plusieurs facteurs sont à prendre en compte. Un locuteur « issu de l'immigration » et un locuteur « de souche » n'ont pas la même légitimité sociétale, même s'ils ont les mêmes compétences en français « légitime ». Un immigrant a plus de difficultés à s'affirmer face à un sujet parlant français et considéré comme « légitime » par rapport à son statut. De plus, un immigrant a aussi besoin de prouver sa compétence en langue française. L'immigrant recherche en permanence à prouver son statut et sa compétence, et par conséquent, sa légitimité en tant que locuteur du français, ce qui le met

dans un sentiment d'insécurité sociolinguistique. Or, cela n'est pas vraiment le cas d'un sujet / locuteur « légitime » du français.

En France, pour les immigrants issus des pays dont la langue française fait partie, d'une manière ou d'une autre, du répertoire langagier des sujets, ainsi que c'est le cas de beaucoup de pays d'Afrique, le français ne constitue pas une langue complètement étrangère à leur arrivée en France. Le français fait déjà partie de leur construction identitaire linguistique, lors même que l'affirmation identitaire du sujet se fait par le biais d'une autre langue ou que le sujet entretient une relation conflictuelle avec la langue française. Il s'agit plutôt de ce que Rey et Van Dan Avenne (1998) appellent une « réorganisation » du plurilinguisme ou du répertoire linguistique. Le statut du français pour ces sujets est différent de celui des autres immigrants. Leur relation avec le français est différente. Ils ont déjà développé des attitudes (négatives ou positives) envers cette langue, liées à son statut dans leur pays d'origine et à leur arrivée en France ; un ajustement, une confirmation ou un changement d'attitudes s'opèrent alors.

Par ailleurs, les immigrants souffrent plus souvent que les « natifs » de conflits de valeurs. Ces conflits peuvent entraîner des sentiments de rejet, une image négative de soi et des autres, ou de véritables crises d'identité. Au cours du processus de socialisation, les différentes appartenances culturelles et collectives de l'individu influent sur les valeurs intériorisées. La construction identitaire de l'immigrant peut devenir une expérience douloureuse quand le changement culturel est trop grand, car la formation de nouvelles représentations pose, en plus des problèmes de stabilité, des problèmes de cohérence entre l'ensemble des représentations que se fait l'individu (Malewska-Peyre, 1993). Si l'environnement de l'immigrant lui renvoie une image négative de lui-même, ce dernier peut, dans certains cas, intérioriser et accepter cette image négative de soi en s'auto-dévalorisant. Cela implique effacement et soumission, et peut aller jusqu'au sentiment de culpabilité (d'être ce que l'on est), voire même au mépris de sa propre communauté. Face à une expérience discriminante, l'immigrant peut développer des réactions agressives, ou au contraire les nier. Vivre des expériences racistes peut alors jouer un rôle dans la production d'une image négative de soi, et provoquer une véritable souffrance, obstacle majeur à l'insertion des immigrants dans la vie sociale, et pouvant conduire au développement de mécanismes défensifs ou de stratégies de protection pour réduire ou éviter la souffrance (Malewska-Peyre, 1993).

3.4. Construction identitaire plurielle

Les appartenances de chaque individu sont normalement multiples. Une nouvelle appartenance chez le sujet se combine avec ses identités sociales ou culturelles déjà présentes, pour produire un « *métissage* » ou une « *hybridation* » conduisant à une « *synthèse nouvelle* » dans un ensemble identitaire « *complexe et nuancé* » (Blanchet, 2007).

Bien que le facteur linguistique soit déterminant dans les aspects identitaires, appartenir à un groupe linguistique ne signifie pas qu'une seule culture y soit associée. Être francophone, par exemple, ne lie pas le locuteur à une culture précise. Les groupes culturels « francophones » ont de multiples appartenances. Ils sont variés, plurilingues et pluriculturels. Leur « français » lui-même est multiple. Plusieurs variantes du français existent, entre autres selon le lieu géographique et le contexte historique. Chaque « français » est le résultat de croisements inter-linguistiques et interculturels. Appartenance linguistique comme synonyme d'appartenance culturelle n'est qu'une illusion de similitude, qui amène à négliger les différences culturelles sous la façade de la langue commune (Blanchet, 2007).

(Cuche, 2010) a développé le concept relationnel et situationnel de l'identité culturelle⁴¹. C'est une conception qui révèle un aspect très important de l'identité : son côté évolutif et dynamique. Elle donne au contexte un rôle très déterminant dans la construction et le développement de l'identité. En fait, les cadres sociaux sont des éléments déterminants dans la construction de l'identité, qui se fait à l'intérieur d'eux. Ces cadres sociaux peuvent déterminer la position des individus, leurs représentations et leur choix, mais la personne ne réagit pas toujours de la même façon devant les différentes situations dans laquelle elle se trouve. Chaque

⁴¹ D'après Cuche (2010), l'identité culturelle est abordée selon plusieurs conceptions : la conception objective, la conception subjective et la conception relationnelle et situationnelle. Ces conceptions donnent des visions différentes de l'identité culturelle :

- La conception objective part de l'idée que l'identité culturelle est déterminée par un ensemble de critères « objectifs » tels que l'origine, la langue, la culture, la religion la psychologie collective, le lien à un territoire, etc. Van den Berghe (1981) propose une théorie qui donne une représentation génétique de l'identité en disant que cette dernière est un donné. L'appartenance culturelle est donc naturalisée et l'identité est, par la suite, stable et définitive et ne peut pas évoluer. Une deuxième théorie est apparue sous la conception objective de l'identité culturelle. C'est l'approche culturaliste qui considère que l'identité n'est qu'un héritage culturel qui renvoie à la socialisation de l'être humain au sein de son groupe culturel. Comme la théorie précédente, l'approche culturelle fait de l'identité un donné qui précède l'existence de la personne.
- La conception subjective : la vision subjectiviste affirme que l'identité culturelle n'est pas un phénomène statique et figé. Toutes les personnes n'interprètent pas la réalité sociale au milieu de laquelle ils vivent de la même manière. Chacun fait de cette réalité ses propres représentations, ce qui montre le caractère variable de l'identité.

Ces deux conceptions de l'identité sont complètement opposées l'une à l'autre et pourtant, elles partagent un point important, celui de réduire l'identité à une seule question. Alors que la conception objective réduit l'identité à la seule question d'un donné préexistant, la conception subjective réduit, elle aussi, l'identité à la seule question de choix individuel arbitraire.

personne possède plusieurs facettes identitaires et selon le contexte relationnel, à un moment donné, elle affirme ou refoule telle ou telle composante identitaire. L'identité est alors constamment façonnée et reconfigurée par les échanges sociaux : seul un contexte relationnel dans la question de l'identité, est capable d'expliquer pourquoi une identité est établie à un moment donné, et supprimée à un autre. L'identité n'est donc pas une donnée stable, ou construite en une seule fois ; elle est relative, et se construit et se reconstruit sans cesse au sein des échanges sociaux. Elle est le produit d'un processus d'identification qui évolue en fonction de l'évolution de la situation relationnelle.

3.5. Construction identitaire plurilingue

L'usage de tel ou tel code linguistique est toujours porteur de significations qui peuvent indiquer chez le locuteur des attitudes telles que la culpabilité, l'agressivité, l'opposition, l'affirmation identitaire, l'affiliation, la revendication, etc. Par ailleurs, le recours à de tels codes linguistiques ne renvoie pas toujours à l'appartenance culturelle. Un individu bilingue ou plurilingue peut avoir recours à plusieurs codes linguistiques en fonction du contexte de la communication : selon le public, les lieux, le thème, les circonstances, les intentions, etc. Or, dans un cadre référentiel monolithique et fermé, posséder plusieurs langues dans son répertoire langagier ne doit pas être perçu comme source de dysfonctionnements ou de perturbations, mais au service d'une formulation discursive de l'identité (Abdallah-Preteille, 1991).

L'identité a une structure « *polymorphe et dynamique* » (Kastersztein, 1998, p. 28). Or, les éléments identitaires changent selon la situation, lorsque les locuteurs adaptent leurs comportements identitaires au contexte. L'identité est alors perçue comme une « boîte à outil » constituée d'éléments identitaires, y compris les langues du locuteur, mobilisés par le sujet selon l'interaction (Bertucci, 2007). Les langues employées par l'individu sont ainsi des outils lui permettant de se distinguer des autres et en même temps d'être reconnu par le groupe et d'avoir sa place au sein du groupe où « *dans l'interaction, la/ les langues vont permettre au locuteur d'individualiser son identité, la parole étant perçue comme un prolongement, une extériorisation de la personne* » (Bertucci, 2007, p. 121).

Selon le contexte de l'interaction, le locuteur plurilingue choisit d'employer telle ou telle langue. De nombreux chercheurs ont étudié la relation entre les choix, par un individu plurilingue, de la langue qu'il emploie dans un contexte particulier, du groupe auquel il souhaite être identifié dans ce contexte, ainsi que des discours qu'il tient sur ses attaches langagières et culturelles. Le Page et Tabouret-Keller (1985) parlent des « *actes d'identités* ». Quant à Danièle

Moore et Claudine Brohy, elles parlent des « *identités plurilingues et pluriculturelles* ». Ces autrices avancent que :

Les identités plurilingues et pluriculturelles sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et de ses cultures, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur d'un ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations (Moore & Brohy, 2013, p. 297).

Or, pour exprimer ou affirmer leurs identités, les locuteurs plurilingues utilisent les langues et les formes culturelles de leur répertoire langagier en les cachant, les mélangeant ou les affichant, tout comme ils peuvent les utiliser pour résister à une identité qu'on leur attribue (Moore & Brohy, 2013). Les influences de l'identité et des choix linguistiques du locuteur sont réciproques : l'un influence l'autre et l'un se nourrit de l'autre. Ce qui donne à la composante langagière de l'identité une importance particulière. En effet, dans des situations de contact, et à travers son choix de langue, l'individu plurilingue peut choisir de mettre l'accent sur sa différence ou signaler son affiliation au groupe linguistique dominant ou présent. Ainsi, les langues sont-elles des marqueurs d'identité. A travers un choix d'identification, le répertoire des langues permet au locuteur plurilingue de construire, négocier et choisir l'identité sociale à exhiber. Les langues de ce répertoire ne sont pas cloisonnées, le locuteur peut choisir d'employer l'une de ses langues, ou de créer un mélange (alternance codique ou parler métissé ou hybride) pour exprimer son identité plurielle (Moore & Brohy, 2013).

3.6. Construction identitaire et apprentissage d'une langue « autre »

L'appartenance à des communautés culturelles différentes, même à l'intérieur d'une seule société, signifie porter des schémas culturels différents, même si les locuteurs parlent la même langue. Lors d'une interaction entre des locuteurs de cultures différentes, et en raison de schémas culturels et interprétatifs différents, des malentendus et des difficultés de communication, voire des préjugés (stéréotypes, etc.) peuvent apparaître (Blanchet, 2007).

Par ailleurs, toute situation d'apprentissage d'une nouvelle langue est une situation de relations interculturelles, qui soulève, par conséquent, des questions liées à l'interculturel et à

ses différentes déclinaisons selon les cas des apprenants immigrants. Pour ceux qui sont en cours d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, ces problèmes se posent, non seulement au titre de l'apprentissage en général de cette langue « autre », mais aussi à titre identitaire, dans la mesure où ils vivent entourés d'individus qui ont des schémas de fonctionnement culturel et des modes d'interprétation des signaux répercutés à travers la langue qu'ils apprennent, encore inconnus d'eux.

Or, des enjeux identitaires sont au cœur du processus d'apprentissage d'une langue « autre » dans la mesure où l'engagement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue est un processus qui implique une reconstruction identitaire (Bourgeois, 1996). La langue est porteuse des représentations sociales du groupe social qui la pratique, et un tel engagement conduit inévitablement à une confrontation de différents systèmes de représentations chez le sujet. Le changement produit au niveau du répertoire langagier du sujet et au niveau de ses représentations, génère un changement sur le plan identitaire. Il s'agit d'une reformulation identitaire où « *apprendre, c'est changer... changer son regard sur soi, sur les autres, sur le monde, accepter de se mettre en déséquilibre momentanément* » (Perrenoud, 2004, p. 5).

Face à une telle situation, différentes réactions sont adoptées par les individus selon les relations qu'ils développent avec les différentes langues qu'ils possèdent. Quand l'apprenant est confronté à un nouveau système de valeurs qui s'éloigne beaucoup de son propre système de valeurs ou qui s'y oppose, une résistance au changement peut être observée (Bourgeois, 1996). Elle peut constituer un freinage face à l'apprentissage de la langue cible. En effet, l'attitude de l'apprenant dans le processus d'apprentissage est fortement liée aux enjeux identitaires, car ce processus met en jeu deux types de tensions : le rapport à soi et le rapport à l'autre. Il est question dans ce contexte de l'image actuelle du soi, et de l'image du soi projetée dans le futur d'un côté, et de l'image des autres sur soi (Barbier, Bourgeois, de Villers & Kaddouri, 2006).

Les postures identitaires des apprenants d'une langue « autre » peuvent les motiver, ou au contraire les amener à éprouver de la difficulté dans leur apprentissage, et modifier ainsi la relation avec l'interlocuteur, et avec la langue en cours d'apprentissage (Norton & Toohey, 2011). Une identité négative, par exemple, peut amener l'apprenant à éprouver de la difficulté dans son apprentissage de la nouvelle langue. Passer de la posture de l'apprenant de la langue cible à la posture de l'expert de sa langue première ou des langues de son répertoire langagier, peut changer la relation de l'apprenant avec son apprentissage de la langue cible, ainsi qu'avec ses interlocuteurs.

D'ailleurs, la place occupée par les langues premières des apprenants immigrants (la composante langagière de leur construction identitaire) dans la société d'accueil, joue un rôle important dans la relation qu'entretient l'apprenant immigrant avec sa langue première, ainsi qu'avec la langue du pays d'accueil. Lorsqu'il a le sentiment que sa langue première est dévalorisée face à la langue dominante, cela pourrait affecter sa relation avec les deux langues à la fois, et créerait des sentiments conflictuels envers elles. Ce qui affecte son désir d'apprendre la nouvelle langue et son attitude envers sa langue première (Bretegnier, 2013).

Certains, par exemple, choisissent de ne pas transmettre leur langue première à leurs enfants et insistent pour que ces derniers n'apprennent que la langue du pays d'accueil. Certains développent des mécanismes de défense pour protéger leur identité, qui consiste à détester la nouvelle langue et à ne pas vouloir l'apprendre. Un sentiment d'insécurité linguistique peut se développer chez l'immigrant et lui faire nouer des relations hiérarchiques avec les différentes langues présentes dans sa vie. Ce sentiment peut aller au-delà de l'illégitimité de sa langue, à un sentiment d'illégitimité en tant que membre de sa nouvelle société et en tant qu'apprenant de la nouvelle langue (Bretegnier, 2013). Or, la motivation de l'apprenant est en lien avec la négociation de son identité dans le contexte d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Accorder une importance à l'identité de l'apprenant et à ses langues, peut changer la nature de sa relation avec la langue cible et avec le processus d'apprentissage.

Dans ce contexte, adopter une « approche interculturelle » qui vise à étudier les situations de contact des langues et des cultures, semble approprié. L'approche interculturelle est une méthodologie intégrée dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. Elle s'intéresse à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles différentes, et donc porteurs de cultures différents même s'ils communiquent dans la même langue. Cette approche a pour but de prévenir, d'identifier et de réguler les malentendus et les difficultés de la communication. Son intervention didactique opte non seulement pour une reconnaissance de l'altérité et de la différence, mais aussi, de pour une intégration dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique (Blanchet, 2007).

En fait, les frontières des groupes sociaux ne sont pas définitives. Selon le contexte, les membres d'un groupe donné peuvent repousser les frontières pour s'éloigner ou se rapprocher d'un autre groupe. Les identifications mutuelles des deux groupes sont réorganisées en déplaçant leurs limites symboliques (Blanchet, 2007). Or, avec l'adoption de l'approche

interculturelle dans un contexte d'apprentissage d'une langue « autre », celle du pays d'accueil dans le contexte de la migration, on procède à un décloisonnement interculturel et à une reconstruction identitaire plus équilibrée.

Chapitre 4 : Insécurité linguistique

Le rapport qu'entretiennent les apprenants immigrants avec leurs langues premières d'un côté et avec la langue du pays d'accueil de l'autre côté, est révélateur du statut qu'ils accordent à ces langues et à leur conscience de la norme (en cas de son existence). Ce rapport est établi positivement ou négativement en fonction de la perception par l'individu de la légitimité ou de l'illégitimité de son discours dans un contexte donné. Si l'individu considère que son parler est dévalorisant ou qu'il ne correspond pas aux pratiques linguistiques prestigieuses, des signes d'insécurité linguistique peuvent être observés. Dans ce chapitre, je traite la problématique de l'insécurité linguistique et de son impact sur le processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Je commence par un état de l'art qui montre l'évolution de cette notion et les différents points de vue de chercheurs à son propos. J'aborde ensuite l'impact du sentiment d'insécurité linguistique sur l'apprentissage des langues chez les immigrants. Je termine en établissant le lien entre l'existence de ce sentiment chez des immigrants en France et la sacralisation de la langue française.

4.1. Etat de l'art

Dans un contexte de « contact des langues », où par exemple, deux locuteurs s'expriment dans une langue qui est la langue première de l'un des deux seulement, un sentiment de malaise linguistique (Francard, 1993), de honte (Sevry, 1994) ou d'infériorité (Coste, 2001) peut être ressenti par celui des deux locuteurs qui estime éventuellement n'avoir pas les mêmes compétences linguistiques que l'autre. L'adaptation de la pratique d'une langue au contexte de communication met en scène tout un ensemble de postures, de représentation de soi en public, d'aisance ou au contraire de malaise, dus au degré de maniement de la langue véhiculaire (ou vernaculaire) utilisée. Ce type de sentiment se manifeste surtout chez un locuteur ne trouvant pas que ses pratiques linguistiques correspondent au contexte dans lequel il communique, surtout en présence de locuteurs s'exprimant dans une variation linguistique plus légitime socialement (Bretegnier, 1996). Ce phénomène linguistique indique l'existence de relations inégales, et parfois conflictuelles, entre les variations linguistiques, dans un contexte impliquant des relations sociales hiérarchisées. L'étude de telles variations suppose bien sûr que l'on interroge les contextes sociaux, historiques, politiques et culturels donnés. Cette hiérarchie sociale, exprimée à travers la pratique des langues dans une interaction sociale, a été analysée par Bourdieu, en particulier dans son interprétation des « styles de parole ». Ces styles reflètent, selon lui, les systèmes de classification et de différenciation sociale imprimés dans les manières

de parler, et démontrent l'existence de hiérarchies sociales, intégrées à travers des « habitus de classe », créateurs de « distinction ». La relation sociale entre les locuteurs a également un impact sur le choix de la variation linguistique la mieux adaptée au contexte (Bourdieu, 1982).

William Labov (1976), qui appartient à « l'école variationniste », a analysé la stratification sociale de la lettre « r » chez des locuteurs américains à New York. Il s'agit de l'une des études la plus connue de William Labov, « la stratification sociale de (r) dans les grands magasins New Yorkais », qui démontre les différences linguistiques socialisées à travers une enquête dans trois magasins newyorkais. Il a montré que le choix de vocaliser ou non le (r) avait été opéré par des locuteurs qui avaient choisi spontanément, de ne pas utiliser généralement le (r) dans leurs conversations, afin d'imiter les locuteurs des classes sociales supérieures. Ces stratifications linguistiques correspondent aux hiérarchies sociales qui régissent les relations entre les acteurs. Les membres des classes moyennes cherchent à reproduire les modèles des classes supérieures afin de se démarquer à la fois d'autres groupes appartenant à la même classe qu'eux, et de se rapprocher de ceux des classes supérieures auxquels ils souhaitent être associés. Quant aux classes « inférieures », la pratique générale de « reclassement par la langue » est souvent caractérisée par une forme d'indifférence à l'égard des normes linguistiques (Labov, 1976).

Labov mentionne encore les phénomènes manifestes de ce sentiment d'insécurité linguistique au sein de la petite bourgeoisie, et qui se rencontrent aussi dans d'autres contextes sociaux : « *les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie* » (Labov, 1976, p. 200)

Le sentiment d'insécurité linguistique s'applique aux représentations sociales que les individus ont d'eux-mêmes et de l'environnement social. Il s'agit éventuellement d'une auto-dévalorisation, mais aussi du résultat de la pression sociale extérieure, du regard et des discours des autres interactants, et des instances ou institutions où se déroule la communication ; et enfin, il peut s'agir du sentiment de sécurité manifesté par les autres, qui est rétroprojecté sur ceux qui sont mal à l'aise. C'est toute la façon de parler qui peut être remise en cause, en échange d'une survalorisation de celle qui est mieux considérée socialement, et perçue comme plus appropriée et plus légitime. Ces faits démontrent l'influence de l'environnement et des représentations sociales sur les individus, mais aussi leur conscience « linguistique » d'appartenance sociale à un groupe ou une classe. Cette « conscience » est, selon Labov, un indicateur de la sécurité/insécurité qu'un individu peut ressentir selon la classe sociale à laquelle il appartient;

cette conception de l'insécurité sociale peut être « mesurée » ou « calculée » selon des critères d'écart et de classes sociales ; une telle étude est cependant mise en question par Bretegnier (1996), pour qui une telle méthode éloigne de la réalité communicationnelle ou interactionnelle que l'on ne peut schématiser aussi facilement à partir de calculs d'écarts.

Sur les traces de Labov, le sociologue P. Bourdieu va relier l'insécurité linguistique aux lois du pouvoir, de la puissance sociale et de la domination. Les échanges entre deux locuteurs sont, selon lui, des « *rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs* » (Bourdieu, 1982, p. 14). Il souligne également que l'insécurité linguistique peut se manifester aussi bien sur les plans syntaxiques et lexicaux que sur le plan phonologique. Il lie la présence de ce sentiment à un rapport social de force ou de domination entre les locuteurs. Face à une communauté linguistique qui tire sa force de son pouvoir économique et politique, les autres langues présentes dans ce contexte sont soumises aux mêmes rapports de force que ceux qui se manifestent sur les plans de l'économique et du politique. De ces points de vue, c'est la langue de la classe dominante qui devient la langue légitime, et les individus appartenant aux classes inférieures et dominées vont se retrouver dans une situation globale d'insécurité linguistique.

Francard (1993) démontre qu'il existe un rapport entre le sentiment d'insécurité linguistique et la conscience de « la norme⁴² » par le locuteur. Acquérir une certaine légitimité devient alors une préoccupation des groupes sociaux dominés, qui accentue l'écart entre leurs productions linguistiques et la norme visée. Francard (1998) appelle cela : « *une quête de légitimité* », dont la norme est véhiculée en particulier par l'école. Par conséquent, on doit tenir compte aussi du rapport qui existe entre l'insécurité linguistique et le niveau de scolarité.

L'inverse du sentiment d'insécurité linguistique est celui de la sécurité linguistique, qui est également lié à des facteurs sociaux. On retrouve généralement ce sentiment chez les locuteurs appartenant au groupe dominant, qui considèrent que leur façon de parler de ce dont ils parlent est la norme légitime et légitimante, et le modèle à suivre. Leur parler accroît leur statut social, ce qui les valorise et les sécurise (Calvet, 1993b).

⁴² Plusieurs recherches sociolinguistiques ont traité la notion de « Norme » et sa relation avec l'insécurité linguistique : (Ledegen, 2000 ; Gueunier & al., 1978). Dans ma recherche, j'emploie le terme « Norme » de la manière suivante : on parle de la norme linguistique lorsqu'une variation linguistique dominante est présentée comme « la langue », un modèle unique de référence qui exclue la diversité linguistique désignée par le terme « variations » ou « dialectes ». Les usages langagiers des locuteurs sont alors évalués et hiérarchisés par rapport à cette « norme » légitime.

Pour Biichlé (2011), le sentiment d'insécurité linguistique entretient un lien étroit avec le capital social⁴³ défini par Bourdieu (1986). Un acteur peut mobiliser ou non ce « capital » grâce à ses réseaux sociaux. Bien qu'il soit difficile de déterminer si le sentiment de l'insécurité linguistique se produit en raison de réseaux sociaux denses, ou isolants, on peut dire, à l'inverse, que c'est le sentiment d'insécurité linguistique qui conduirait en réalité les personnes à s'isoler. Ces deux déterminations entrent en corrélation surtout dans le cas des immigrants.

Le sentiment d'insécurité linguistique se manifeste normalement sous plusieurs formes : l'hypercorrection (Labov, 1976), l'auto dévaluation (Billiez & al, 2002) et le mutisme (Gadet, 2003). Alors que l'hypercorrection, qui a été observée et relevée par Labov (1976), se retrouve surtout chez des acteurs appartenant à plusieurs classes sociales mais au même milieu linguistique, l'auto- dévaluation et le mutisme sont plus présents chez les immigrants.

Robillard (1994) présente deux types d'insécurité linguistique, dans lesquels soit le locuteur s'autoévalue par rapport à la « norme » et se qualifie comme incompetent, soit il se soumet aux jugements des autres, qu'il estime être plus compétents. Ce fait met en lumière le rôle important des représentations sociales et de l'interaction interpersonnelle, dans le développement de l'insécurité linguistique chez l'individu.

Bretnier (2002) met l'accent sur la dimension identitaire de l'insécurité linguistique, qui met en jeu la peur d'être déprécié à travers la production d'énoncés jugés comme erronés par la société, et par conséquent, la peur d'être jugé soi-même comme illégitime, c'est-à-dire ne correspondant pas à « la norme culturelle » en vigueur au sein de la communauté sociolinguistique et culturelle à laquelle l'individu appartient ou souhaite appartenir.

La composante représentationnelle de l'insécurité linguistique/sécurité linguistique est aussi soulignée par Bretnier (2002), qui montre que ce sentiment est lié à la perception par l'acteur ou le groupe social, de la légitimité ou de l'illégitimité de son discours, lorsqu'il entre en comparaison avec la « Norme ». Les enjeux identitaires y jouent un grand rôle, dans la mesure où l'acteur a peur d'être privé ou exclu de son groupe identitaire, ou encore d'être non admis dans le groupe auquel il souhaite être identifié. Certains immigrants, se situant comme « exogènes » au groupe social qui possède la langue de la « Norme », se sentent déchirés entre deux mondes et deux langues : le groupe social dominant avec sa langue « légitime », auquel

⁴³ Le capital social est une notion forgée par Bourdieu (1986) et qui renvoie aux ressources mobilisées par l'individu grâce à ses relations sociales ou à son appartenance à un groupe social pour en tirer certains bénéfices.

ils souhaitent appartenir, et le groupe social auquel ils appartiennent, de par leur langue d'origine et leur appartenance identitaire.

Trois types d'insécurité linguistique sont établis dans ce cas par Calvet (1998) : une insécurité formelle quand le locuteur pense que son parler ne correspond pas à la norme ; une insécurité identitaire, quand le locuteur d'une langue, souvent dominée, pense ne pas être en mesure d'appartenir à la communauté linguistique dominante ; et finalement, une insécurité statutaire, quand le locuteur pense avoir une langue illégitime ou sans statut reconnu, dans un contexte donné. Le locuteur peut se retrouver alors dans plusieurs modalités liées à ces situations : la sécurité identitaire, la position statutaire et formelle, la sécurité formelle mais dans une insécurité statutaire et identitaire, etc.

L'appartenance identitaire a donc pour rôle de renforcer ou diminuer le sentiment d'insécurité linguistique, en légitimant ou délégitimant l'individu par rapport à la langue du groupe social. Toutefois, cette appartenance identitaire peut être choisie ou subie, voire même renégociée. La société peut être celle qui reconnaît l'individu comme membre à part entière d'un groupe social donné, ou comme « individu exogène » à ce groupe. Mais ce peut être encore l'individu qui aperçoit les conséquences de cette perception sociale de lui comme membre « exogène » ou « endogène » du groupe social, et qui interviendra plus activement sur ces modalités.

Marie-Louise Moreau (1996) de son côté distingue deux types d'insécurité linguistique : celle retrouvée dans le discours métalinguistique des personnes (exprimant leur incompétence ou leur illégitimité linguistiques) et qu'elle appelle : « insécurité linguistique dite » ; et celle retrouvée dans leurs comportements linguistiques tels que l'hypercorrection, l'hésitation ou même le mutisme, qu'elle appelle : « insécurité linguistique agie ». Moreau explique que la première « insécurité linguistique dite », est plutôt liée aux stéréotypes sociaux plus qu'à une expérience individuelle vécue par la personne en question ; alors que la deuxième « insécurité linguistique agie » est liée au vécu personnel et souvent à une expérience marquante.

L'ambivalence comportementale par rapport à la langue et à ses usages montre que les causes de l'insécurité linguistique ne sont pas déterminées systématiquement par les rapports de domination. Il demeure les cas de locuteurs qui restent toujours en sécurité, face à d'autres toujours en insécurité. En 1999, dans sa thèse de doctorat, Bretegnier a développé cette notion d'insécurité linguistique en analysant la nature d'une variable, le sentiment particulier

d'insécurité en tant qu'il est relié à une aperception sociale de soi et à des normes fondatrices de jugements et d'évaluation sociale :

(...) le sentiment de [risquer de] ne pas être [perçu comme] originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique, au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages (Bretegnier, 1999, p. 336).

Or, dans une communauté linguistique, les normes en question sont des « conventions socio-communicationnelles » partagées. D'un point de vue interactionniste, ces conventions dépendent du contexte de la communication. Elles changent selon la situation (Bretegnier & Ledegen, 2002). Or, il y a LA norme au niveau formel et LES normes au niveau des usages et des pratiques. Ce qui signifie que la référence est variable et que le locuteur choisit en fonction de ce qui est adapté à la situation de communication. Les attitudes linguistiques du locuteur sont dépendantes, in fine, du contexte et des normes qui s'imposent dans ce contexte précis.

De ce point de vue, les positionnements interactionnels génèrent de l'insécurité linguistique chez les locuteurs qui peuvent être en sécurité linguistique dans un contexte de communication donné et en insécurité linguistique dans un autre (Bretegnier & Ledegen, 2002). Le sentiment de l'insécurité linguistique est rapporté plutôt alors aux représentations que la personne a de sa compétence linguistique, et à sa place dans un contexte d'interaction linguistique :

La vision situationnelle permet ainsi de souligner le fait que l'aspect le plus important, et le plus pertinent dans la problématique sur l'insécurité linguistique, n'est pas tant finalement la compétence linguistique réelle des locuteurs, que les représentations qu'ils se font de cette compétence, la façon dont ils évaluent eux-mêmes cette compétence, et surtout la façon dont ils la définissent en interaction, par rapport à la compétence, réelle et/ ou fantasmée de leurs interlocuteurs. (Bretegnier, 1996, p. 11).

L'insécurité linguistique devient alors « interactionnelle », car elle est en lien étroit avec le contexte d'interaction entre les locuteurs, ce qui montre le côté variable mais aussi évolutif, du sentiment d'insécurité linguistique.

4.2. Insécurité linguistique chez les apprenant.e.s

Bretegnier et Ledegen (2002) lient l'insécurité linguistique aux « rapports conflictuels » aux langues que l'individu construit, lorsque ces langues n'ont pas le même statut social ou la même

reconnaissance. La place occupée par les langues premières des immigrants dans la société d'accueil joue un rôle important dans la relation qu'entretient l'immigrant avec sa langue première ainsi qu'avec la langue du pays d'accueil. Lorsqu'un immigrant a le sentiment que sa langue première est dévalorisée face à la langue dominante, cela pourrait affecter sa relation avec sa langue première, ainsi qu'avec la langue dominante. Cela créerait des sentiments conflictuels envers ces deux langues. Ces facteurs affectent son envie d'apprendre la nouvelle langue, et son attitude envers les langues de son répertoire langagier.

En France, le rapport conflictuel des langues est fortement constaté entre les langues de l'immigration, ou même les langues locales, et la langue française, qui est représentée comme « la norme ». Cette situation de hiérarchisation sociale des langues conduit les locuteurs, notamment les immigrants, à développer certaines représentations concernant la légitimité de leurs langues dans ce contexte social et politique. Dans beaucoup de cas, le locuteur d'une langue minoritaire intègre l'idée d'infériorité de sa langue, qui est dévalorisée socialement, et par conséquent, sa langue le dévalorise lui-même en tant que locuteur, ce qui le met en situation d'insécurité linguistique face à la langue dominante et socialement valorisante. Ce contexte d'insécurité linguistique confronte l'immigrant non seulement à des difficultés d'apprentissage de la langue française, mais aussi à des difficultés à trouver sa propre légitimité au sein de la société d'accueil. Certains, par exemple, choisissent de ne pas transmettre leur langue première à leurs enfants et insistent pour que ces derniers n'apprennent que la langue du pays d'accueil. Certains développent des mécanismes de défense pour protéger leur identité, qui consiste à détester la nouvelle langue et à ne pas vouloir l'apprendre. Un sentiment d'insécurité linguistique peut se développer chez les individus et leur faire nouer des relations hiérarchiques avec les différentes langues présentes dans la vie sociale du pays où ils ont décidé de résider. Ce sentiment peut aller au-delà de l'illégitimité de sa propre langue, jusqu'à un sentiment d'illégitimité globale en tant que membre de sa nouvelle société, et en tant qu'apprenant de la nouvelle langue : « *la légitimité d'un sujet, à savoir la manière dont il construit sa propre légitimité en tant que locuteur et apprenant, se construit aussi en regard de la légitimité qu'il confère à ses langues* » (Bretegnier, 2014b, [non paginé]).

Dans les situations d'apprentissage, les langues premières des apprenants immigrants sont parfois traitées comme des langues « difficiles », du point de vue de l'existence de points de convergence entre elles et la langue française. Ces idées peuvent être transmises à l'apprenant, ce qui entraîne chez lui un conflit lié à la place qu'il accorde aux langues de son répertoire, y compris la langue française qu'il apprend. Ce conflit peut consister à survaloriser la langue

française et/ou à créer un blocage dans l'apprentissage de cette langue. C'est donc toujours l'insécurité linguistique, qui va au-delà, selon Bretegnier, de la simple peur de faire des erreurs dans la nouvelle langue, et qui mène à une véritable « conflictualité relationnelle aux langues » (Bretegnier, 2016a).

Beaucoup d'immigrants sont plurilingues. Être plurilingue pourrait avoir un impact dans une société à modèle monolingue, comme la société française. En France, être plurilingue peut être valorisant ou dévalorisant : l'être dans des langues de prestige est valorisant, mais l'être dans les langues dévalorisées dévalorise le locuteur et peut le mettre en insécurité linguistique parce qu'il ne correspond pas à la Norme linguistique dominante de la société (qui est d'être avant tout un monolingue francophone).

En face d'une telle situation de pluralité linguistique et sociale inégalitaire en France, le sentiment d'insécurité linguistique généré chez les locuteurs immigrants est encore plus fort. Ce sentiment peut se manifester sous plusieurs formes : apparition de représentations négatives sur les langues, sentiments de haine envers certaines langues, sentiments d'infériorité ou d'injustice, quêtes de légitimité, survalorisation de certaines langues, dévalorisations des autres, surévaluation des locuteurs des langues « légitimes », sous-estimation des locuteurs des langues minoritaires, blocage face à l'appropriation linguistique de la langue française, difficultés d'intégration, dépréciation de son propre parler, etc. Les manifestations d'un sentiment d'insécurité linguistique varient en fonction des locuteurs, de leur statut social, de leur histoire personnelle, de leurs croyances, etc.

Le contexte d'interaction entre les locuteurs est un facteur essentiel dans la production de l'insécurité linguistique. Dans une situation d'apprentissage, par exemple, un apprenant d'une langue étrangère peut éprouver cette insécurité devant un enseignant qui juge défectueuses les pratiques de la langue cible chez les apprenants. Le même apprenant peut s'exprimer sans accorder une grande importance à ses erreurs, devant un autre enseignant l'encourageant à parler et louant les progrès qu'il réalise en exprimant ainsi une attitude positive. Dans ce contexte, la relation interpersonnelle entre apprenant et enseignant devient la première source potentielle de l'insécurité linguistique, en tant qu'elle n'est pas liée à la prise de conscience par l'apprenant, de l'écart résidant entre ce qui est produit et ce qui est censé être produit. La relation avec l'autre, et avec la langue elle-même, est, selon moi, au cœur du sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenants immigrants, car ils ne sentiront pas la gêne, la honte ou la peur de parler la langue légitime, ou même leurs langues premières, à moins qu'ils ne pensent que leur discours soit évalué ou jugé, et que par conséquent, ils le seront eux-mêmes.

4.3. Effets de la sacralisation de la langue française

La politique linguistique française en matière d'intégration, tout comme en matière d'éducation, présente la langue française d'une manière telle qu'elle parait être la seule possibilité permettant de vivre en France. Cette attitude reflète le cas général d'idéologies linguistiques adoptées à des fins sociopolitiques. Les pratiques d'enseignement dans les écoles, ainsi que dans les institutions destinées aux immigrants, adoptent une idéologie de « sacralisation » de la langue française qui met de la pression, tant sur les élèves que sur les immigrants, afin qu'ils se conforment aux normes. Cette pression génère à coup sûr de l'insécurité linguistique chez ces locuteurs du français immigrants. Ce fait est confirmé par Blanchet, Clerc et Rispaïl (2014), qui démontrent que l'une des raisons de l'insécurité linguistique des locuteurs qui utilisent d'autres variations ou langues est la « sacralisation » de « la langue standard ».

La sacralisation d'un français normatif, en tant que langue supposée supérieure aux autres, et du français standard, en tant que supérieur aux autres variations de la langue française, crée forcément de l'insécurité linguistique chez les locuteurs : « *toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique* » (Robillard, 1996, p. 68). Chez les immigrants, cette insécurité linguistique crée par anticipation des effets chez les apprenants, qui supposent à priori qu'il va s'agir d'une langue difficile à apprendre, avec un niveau d'exigence élevée. Cela renforce les représentations de la langue française comme étant rigide et compliquée, un gros obstacle érigé devant les aptitudes des immigrants à franchir « la barrière de la langue » pour s'impliquer dans la vie sociale, et réciproquement, à franchir la barrière de l'insertion sociale pour s'impliquer dans la langue.

La sacralisation du français crée aussi des effets chez les enseignants parce qu'ils ont en tête un modèle « abstrait » de langue à enseigner qui se trouve en dehors des pratiques sociales, et qui est très exigeant sur le plan formel, y compris en termes de prononciation. La langue française est encore enseignée dans les écoles d'une manière très normative, ce qui accentue son importance et l'idéalise dans la société, rendant difficile pour certains acteurs d'accepter la présence d'autres langues et d'autres façons de parler français dans la sphère sociale. Les langues des immigrants, et même leurs façons de parler le français, deviennent alors perçues comme une menace pour l'unité nationale et l'homogénéité culturelle. La langue française devient ainsi un moyen d'exclure et d'ériger des barrières entre ceux qui appartiennent d'un

côté à l'unité nationale, représentée par une langue française normée, et de l'autre, ceux qui menacent cette unité avec leurs langues (Bretegnier, 2014b).

Par ailleurs, la politique linguistique française se caractérise par une sorte de contradiction, dans la mesure où elle prétend valoriser la diversité linguistique et le plurilinguisme au niveau mondial, mais en même temps, au niveau national, vise à préserver la distance qui les sépare de la langue française afin que ces langues n'entrent pas en concurrence avec la langue française et ne lui soient pas égales en statut. Ces langues, ou variations linguistiques, sont souvent présentées comme des langues étrangères afin de les distinguer de « la » langue nationale, la langue française.

La sacralisation de la langue française a par conséquent des effets dans trois domaines : insécurité linguistique, anticipation d'un apprentissage difficile et façon de concevoir l'objet de l'enseignement.

Chapitre 5 : Bi/plurilinguisme

Les sociétés contemporaines sont caractérisées par l'usage de plusieurs langues, et leurs individus sont généralement plurilingues. Poser l'apprentissage d'une seule langue comme objectif unique du processus d'E-A et ignorer le phénomène du plurilinguisme des individus, est devenu une attitude perçue comme mal fondée et décalée, qui ne correspond pas à la réalité sociolinguistique des sociétés modernes. La didactique du plurilinguisme est devenue un axe central dans les préoccupations actuelles des chercheurs et en particulier, en sociodidactique. Dans ce chapitre, je traite la question de la didactique du plurilinguisme et j'aborde donc les différentes notions en lien avec cette didactique, telles que le bilinguisme, la diglossie, le plurilinguisme, la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette dernière consiste en l'objectif principal de la didactique du plurilinguisme.

5.1. Diverses théories relatives au traitement de bi/plurilinguisme

La complexité de la notion de « bilinguisme » m'apparaît en tout premier lieu dans la diversité de ses référents et de ses définitions. Pour ce qui est des définitions, on se concentre souvent, en effet sur des aspects différents de la capacité qu'auraient les personnes bilingues à s'exprimer dans deux langues : soit on insiste sur le niveau de compétence ; soit on considère les fonctions assurées par chacune d'entre elles ; ou encore, on s'interroge sur le passage de l'une à l'autre et ses divers contextes, ainsi que sur de nombreux autres problèmes liés aux usages de ces langues.

5.1.1. Le bilinguisme traité sous l'angle des compétences linguistiques

Dans son ouvrage « Language » (1933), Bloomfield, définit la personne bilingue, à partir du point de vue de la linguistique structurale, comme celle ayant une maîtrise maximale et égale dans deux langues, à savoir « *la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues* » (Bloomfield, 1933, p. 56). Dans la référence à « natif », on doit sous-entendre : acquisition spontanée de deux langues depuis la petite enfance. On parle d'un « *bilinguisme équilibré* » lorsque le locuteur acquiert les mêmes compétences dans deux langues à la fois. Cette définition envisage en fait le bilinguisme comme un double monolinguisme. On attend du locuteur une maîtrise « égale » de deux langues, comme si elles étaient ses deux langues premières. On retrouve ce point de vue dans la définition du bilinguisme proposée par Lebrun. Les locuteurs bilingues sont ceux qui « *usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance* » (Lebrun, 1982, p. 129).

Ces définitions excluent donc les cas de locuteurs capables de s'exprimer dans deux langues, mais qui possèdent plus de compétence et d'aisance dans une langue que dans l'autre. Bien que ces cas soient les plus fréquents, ces locuteurs n'entreront pas, selon les perspectives définies ci-dessus, dans la catégorie des individus bilingues. Or, on peut remarquer que même chez une personne qui « maîtrise » deux langues au même niveau que des langues « natives », la compétence linguistique n'est pas stable dans le temps, elle est par nature fluctuante et toujours sujette à augmenter et à diminuer en fonction de l'utilisation que le locuteur fait de ses langues ; on a constaté en effet que les compétences en toute langue s'affaiblissent si son utilisation diminuait. C'est pourquoi un bilinguisme équilibré reste rare, voire même impossible ou utopique. Par ailleurs, cette définition s'alimente d'une perception sociale du monde à partir du monolinguisme (on pourrait dire un « monolinguo-centrisme »). Un locuteur bilingue, par comparaison, serait « fragmenté », ou bien il s'agirait de deux locuteurs natifs dans une même personne, ou d'une seule personne, mais habitée par deux compétences langagières. Et dans le cas d'un trilinguisme (cas assez fréquent chez des populations ayant acquis, par exemple, dès l'enfance une première langue familiale, une « grande langue nationale » véhiculaire à l'école, et une autre langue de communication internationale à travers des voyages, on devrait parler alors de trois compétences réunies en une seule, une sorte de « Trinité », concept religieux issu du monothéisme judéo-chrétien.

Dans un point de vue opposé, on peut devenir bilingue par l'apprentissage d'une deuxième langue (par rapport à sa langue première), et l'acquisition d'une compétence « partielle » dans la nouvelle langue. On ne parle plus donc d'une « maîtrise » de la langue. Le locuteur se donne un objectif (une fonctionnalité) dans la langue cible, et si sa compétence, même partielle, répond à cet objectif, il s'agit donc d'une compétence « fonctionnelle » (Coste, Morre & Zarate, 1997). Cette perspective donne un nouveau sens au terme « plurilinguisme » et ouvre la porte au développement de la « compétence plurilingue et pluriculturelle », notion qui sera abordée ultérieurement dans ce chapitre.

5.1.2. Le bilinguisme traité sous l'angle de l'usage ou de la pratique

Sous l'angle des usages, de la *praxis*, une personne bilingue sera celle qui emploie deux langues d'une manière régulière. Cette définition confère une certaine souplesse au niveau de ce que l'on appelle communément la « maîtrise » des langues. Des compétences inégales dans les deux langues suffiront en effet au locuteur pour établir une communication efficace :

Les bilingues acquièrent et utilisent leurs langues pour effectuer différentes tâches, dans différents domaines, avec différentes personnes. C'est précisément à cause de la

diversité des besoins de chaque langue que les bilingues ne développent que rarement une maîtrise égale dans chacune d'elles. (Grosjean, 1993, p. 71)

D'après cette définition, on peut se demander si les personnes qui connaissent deux langues, mais n'en utilisent qu'une, sont toujours considérées comme bilingues ? Par exemple, une personne qui a émigré et qui a cessé d'utiliser complètement sa langue première à cause de ces circonstances, ou une personne qui a appris une autre langue dans laquelle elle a acquis des compétences suffisantes pour communiquer efficacement, mais qui ne l'utilise pas réellement dans sa vie quotidienne.

Ainsi, on constate à travers ces différents essais de définition du bilinguisme, qu'il est envisagé comme une alternance de deux monolinguisms dans les définitions de type structural, et comme une pratique langagière plus « holiste », dans la perspective de psycho-linguistiques comme Grosjean.

5.1.3. Le traitement du bi/plurilinguisme en sociolinguistique

Dans une perspective sociolinguistique, le bi/plurilingue⁴⁴ est considéré comme un locuteur qui possède un répertoire de deux ou plusieurs langues, et qui est capable d'effectuer une synthèse de ses ressources linguistiques en les articulant et en les associant. Dans cette perspective, le métissage langagier résultant du contact entre les deux langues chez le locuteur est bien pris en compte. De la même nature que le répertoire langagier d'un monolingue, celui du bi/plurilingue est plus large. Selon ses besoins et selon le contexte, un locuteur bi/plurilingue peut, d'une manière consciente ou pas, alterner, mélanger, associer ou dissocier les langues de son répertoire langagier. La langue apprise conserve certains traits de sa(es) culture(s) et de sa(es) langue(s) première(s). Comparer les pratiques langagières d'un bi/plurilingue avec celles d'un monolingue, signifie faire du monolinguisme la règle ou la norme et du bi/plurilinguisme l'exception, alors qu'une majorité des humains est bi/plurilingue. C'est pourquoi, Blanchet (2007) peut remarquer que le fait de rejeter le métissage résultant de la rencontre des langues chez un locuteur bi/plurilingue est contradictoire avec les fonctionnements spontanés et généralisés observés chez les humains.

Dans une orientation didactique, le plurilinguisme est défini par Castellotti et Moore (2010) de la manière suivante :

⁴⁴ En sociolinguistique, il n'y a pas de différence conceptuelle entre le bilinguisme et le plurilinguisme.

(...) on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, à ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre (Castellotti & Moore, 2010, p. 5).

Cette définition met l'accent sur le transfert des connaissances que le locuteur plurilingue peut mobiliser, et sur la compétence partielle qu'il peut avoir dans les différentes langues de son répertoire langagier. Elle montre également que ces différentes langues fonctionnent ensemble (comme une compétence globale et plurielle), ce qui confère au plurilinguisme un avantage et un moyen pour l'apprentissage de nouvelles langues.

5.2. Bilinguisme et diglossie / plurilinguisme et multilinguisme

La diglossie est une « *situation particulière du bilinguisme* ». Tandis que le bilinguisme est au niveau individuel (concerne le locuteur en s'inscrivant dans ses pratiques et ses représentations), la diglossie est un phénomène ethno-socioculturel s'inscrivant dans les « *fonctionnements globaux d'un groupe* ». (Blanchet, 2012b, p. 150).

Le phénomène de diglossie est observé lorsque deux variétés linguistiques sont en situation de hiérarchisation sociale. L'une de ces deux langues (ou lectes) est perçue socialement comme dominante et plus prestigieuse que l'autre. Ce qui conduit à des tensions et des conflits et provoque une répartition des usages soumise à une « norme sociale », selon laquelle les usages des langues perçues comme inférieures sont réduits à des situations de communication particulières (Blanchet, 2012b).

La diglossie n'est pas seulement une question de hiérarchisation, mais aussi de répartition fonctionnelle (des usages). Autrement dit, plus on hiérarchise verticalement en disant que telle ou telle langue est supérieure à telle ou telle autre, plus on produit une répartition des usages. Par la norme sociale, on interdit donc des situations de communication aux langues perçues comme inférieures, et on considère comme une transgression d'une norme tout usage « inadapté » de ces langues dans certaines situations de communications réservées à la langue de prestige. La hiérarchisation verticale s'applique par une répartition horizontale, sur l'idée que les situations de prestige demandent l'usage d'une langue de prestige et que dans les situations ordinaires et familières, on tolère l'usage d'une langue non prestigieuse. Cela

renforce par conséquent la hiérarchisation des langues, en suggérant que les langues « non prestigieuses » sont incapables de remplir les fonctions de prestige, ce qui justifie la hiérarchie et renforce la répartition des usages (il s'agit d'un processus qui s'auto-alimente).

Cependant, les deux niveaux individuel et collectif ne sont pas séparés. Le bilinguisme ne peut pas être considéré comme un phénomène purement individuel. Le bilingue utilise telle ou telle langue dans des contextes sociaux spécifiques, à des fins sociales spécifiques. En revanche, la diglossie est une voie ouverte à la discrimination et à la hiérarchisation des langues et des locuteurs.

Concernant le plurilinguisme, cette notion est parfois confondue avec celle du multilinguisme. Alors que le multilinguisme désigne une situation de coprésence d'une pluralité linguistique dans une aire géographique délimitée ou dans un groupe humain, une sorte de juxtaposition d'entités linguistiques différenciées (situation sociétale), le plurilinguisme a une dimension plus individuelle et est conçu comme une compétence caractérisée par la présence, dans le répertoire linguistique d'un individu, de plusieurs formes de pluralité linguistique qui lui permettent d'interagir efficacement dans différentes situations sociales (Castellotti, 2010). Or, il ne s'agit pas de prendre en compte l'accumulation de capacités dans des langues séparées, mais bien une compétence plurielle intégrée (Candelier & Castellotti, 2013).

Ainsi, la notion de plurilinguisme demeure un terme polysémique qui a plusieurs conceptions. Dans cette recherche, je m'inscris dans la conception du plurilinguisme proposée par Coste, Moore et Zarate (1997) et qui s'éloigne de celle traditionnelle (double monolinguisme ou de pluri-monolinguisme synonyme de cloisonnement des langues) à la faveur du répertoire linguistique articulé résidant du contact de plusieurs langues. Le plurilinguisme est alors abordé en relation aux ressources linguistiques, aux rapports aux autres et à la construction identitaire, dans le but de développer un répertoire plurilingue et une identité plurielle. Le terme « plurilingue » est ainsi employé pour décrire un projet personnel. Par ailleurs, le niveau individuel ne peut pas être séparé du niveau collectif ou social, car c'est à travers la collectivité que l'individu construit ses représentations et ses stéréotypes sur les langues (Py & Gajo, 2013).

5.3. Didactique du plurilinguisme

Longtemps, les politiques linguistiques dans les pays européens ont eu tendance à créer une culture du monolinguisme, en adoptant « une idéologie du monolinguisme » qui a conduit à

considérer le monolinguisme comme la règle, le normal et le souhaitable, et à considérer le plurilinguisme comme l'exception, quelque chose d'étonnant voire d'indésirable et peut être même de dangereux (Beacco & Byram, 2007).

Au début du 21^{ème} siècle, on constate que cette politique a eu en réalité plus d'effets négatifs que positifs sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, ainsi que sur le « vivre ensemble » dans les pays européens. On voit apparaître aujourd'hui une orientation vers une nouvelle politique visant à développer le plurilinguisme, ainsi que le changement du regard négatif sur l'hétérogénéité linguistique et sur les langues (Beacco & Byram, 2007). D'où l'émergence de la notion de « didactique du plurilinguisme » (Billiez, 1998 ; Beacco & Byram, 2007 ; Candelier & Castellotti, 2013). Il s'agit d'une nouvelle orientation de l'enseignement des langues en Europe, qui vise à « *articuler les enseignements des langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes* » (Beacco & Byram, 2007, p. 40). Dès lors, l'enseignement des langues ne se limite plus seulement à l'enseignement d'une langue particulière, séparément des autres langues apprises ou connues par l'apprenant, mais au contraire, il vise à s'inscrire dans l'ensemble des pratiques des apprentissages des langues. Le but est de doter les apprenants d'une compétence globale, une compétence « *plurilingue et pluriculturelle* ». Les apprenants apprennent alors à être « plurilingues », à construire un répertoire langagier composé de plusieurs langues qui s'articulent ensemble et ne fonctionnent pas séparément, avec les plurilingues et non plus les monolingues comme référence (Billiez, 1998). Cela signifie le changement de l'objet de l'enseignement qui passe de l'enseignement d'une langue, à l'enseignement du plurilinguisme. Cela implique également de changer les moyens et les approches didactiques utilisés, où, par conséquent, les approches singulières n'auront plus guère de sens ni d'utilité.

Pour expliquer la notion de « didactique du plurilinguisme », Candelier et Castellotti (2013) la décomposent en ses deux éléments premiers : « didactique » et « plurilinguisme », en apportant quelques repères les concernant : par le terme « didactique », qui englobe réflexion et pratique, on entend l'ensemble des mesures créées et mises en œuvre en vue de favoriser des apprentissages. Pour ce qui concerne les langues, cela comprend les finalités ou les politiques linguistiques, les compétences à développer, les processus d'apprentissage à favoriser, les activités et matériaux utilisés pour y parvenir. Par le terme « plurilinguisme », on entend la compétence des locuteurs à employer plus d'une langue. Il s'agit d'une compétence globale et plurielle, et non pas d'une accumulation de capacités dans des langues séparées (Candelier & Castellotti, 2013).

Cette orientation est en ligne avec « l'approche interculturelle »⁴⁵ qui vise le même métissage et la même compétence globale, mais au niveau culturel. On peut dire alors que l'approche interculturelle est le volet culturel (ou interculturel) de la même orientation didactique de la didactique du plurilinguisme qui vise une éducation « plurilingue et pluriculturelle » chez les apprenants.

La conscientisation du bi/plurilinguisme comme ressource d'apprentissage offre une piste didactique importante. En fait, des recherches ont montré que les enfants bilingues développent, depuis leur très jeune âge, une compétence transversale interlinguistique (Cummins & Swain, 1986) et une capacité à compter sur la variation. D'autres recherches ont montré que les compétences linguistiques peuvent être favorisées et renforcées par le développement de la conscience métalinguistique (Gombert, 1990 ; Dabène, 1992). D'où vient l'importance de changer l'objectif principal de l'enseignement des langues. Si on vise une finalité éducative globale, il faut dépasser l'objectif de la maîtrise exclusive d'un monolingue, ou de plusieurs monolingues juxtaposés de façon étanche, pour enseigner le bi/plurilinguisme et développer chez les apprenants, d'une manière consciente, la capacité de s'appuyer sur la variation, en vertu du fait que la finalité de l'E-A des langues est d'obtenir une vraie capacité de communication dans des situations différentes de la vie ordinaire ou professionnelle (Blanchet, 2014b).

La didactique du plurilinguisme constitue un grand changement, qui implique aussi une conception repensée de la formation des enseignants. Il convient, par exemple, que les enseignants aient des connaissances plus étendues sur ce que sont les langues pour y inclure les aspects sociolinguistiques. L'enseignant a aussi comme tâche de valoriser le répertoire langagier des apprenants et de les sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle, afin de les rendre plus ouverts à cette diversité. Il doit aussi éveiller leur curiosité des langues et des cultures en général pour qu'ils ne restent pas concentrés sur celles de l'enseignant. Adopter une éducation plurilingue et pluriculturelle implique aussi de développer chez les apprenants une capacité (métalinguistique) d'observation des langues (Beacco & Byram, 2007).

On voit bien l'ampleur du changement introduit par cette orientation didactique sur les pratiques enseignantes et les pratiques d'apprentissage. Un changement qui demande du temps et de l'effort pour être mis en œuvre, et qui doit entamer le processus de création d'une culture

⁴⁵ Cette approche sera présentée ultérieurement dans le cadre des « approches plurielles des langues et des cultures ».

du plurilinguisme dans la société, afin de créer les conditions nécessaires à rendre possible un tel apprentissage.

5.4. Compétence plurielle et pluriculturelle (CPP)

On a vu que l'objectif de la didactique du plurilinguisme était de doter les apprenants d'une compétence globale, une compétence « plurilingue et pluriculturelle ». En fait, la compétence de communication⁴⁶ (Hymes, 1984) a été affinée pour développer la CCP, de manière à viser l'intégration aux composants de cette compétence, entre autres, les capacités caractérisées par la différence et le déséquilibre (Coste, 2001).

Cette compétence « plurilingue et pluriculturelle » ne repose pas sur un ensemble de compétences communicatives distinctes et séparées selon les langues, mais plutôt sur une compétence plurielle, qui comprend l'ensemble du répertoire langagier disponible (Coste, Moore & Zarate, 1997). Cette compétence est définie de la façon suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et 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, 1997, p. 12).

La CCP inclut un déséquilibre par rapport à ses différentes composantes (degré de maîtrise des langues, profil des capacités langagières, décalage entre capacités langagières et culturelles, etc.). Ce déséquilibre montre l'aspect pluriel et partiel de la CCP : il s'agit à la fois de différentes

⁴⁶ L'approche communicative est une vision de l'enseignement et de l'apprentissage des langues basée sur l'idée de faire de la communication l'objet de l'enseignement. Il s'agit donc de doter les apprenants d'une « compétence communicative », un concept élaboré par Dell Hymes qui précise que chaque communauté linguistique partage un système composé d'un savoir linguistique et d'un savoir sociolinguistique. L'apprentissage de ces deux systèmes se fait simultanément et d'une façon implicite quand il s'agit d'une langue première. Or, pour un apprenant d'une langue « étrangère », le savoir linguistique n'est pas suffisant. Il faut aussi acquérir un savoir sociolinguistique en même temps pour pouvoir s'en servir du système linguistique selon le contexte social (Hymes Dell, 1972 cité par Evelyne Bérard (1991). Cette approche a introduit un vrai changement dans la pédagogie des langues étrangères tel que la place de l'erreur, qui n'est plus considérée comme « faute » mais comme élément ayant une fonction formative, ou la place de l'apprenant, entre autres.

langues ou variétés de langues, à des degrés et selon des modalités diverses, dans la mesure où la CCP se réalise de manière fonctionnelle et située (Coste, Moore & Zarate, 1997). La CPP est principalement dynamique, évolutive et flexible, à la fois dans le temps et dans l'espace. Elle « *s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou en transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir* » (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 15).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle s'est développée au cours des années et a été redéfinie en 2001 comme la « *capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée* » (Coste, 2001, p. 192). Cette nouvelle définition met l'accent sur le point de vue essentiel de l'acteur social qui gère ses ressources en les construisant et les développant (Coste, 2001).

Cependant, certains sociolinguistes et didacticiens, comme Blanchet et Coste (2010) préfèrent parler d'une compétence « *interculturelle et interlinguistique* », car la « *compétence plurilingue* » peut laisser penser qu'on reste dans une vision de juxtaposition de monolinguisms, une vision qui voudrait que les langues restent étanches les unes aux autres, et que les bi/plurilinguismes soient simplement des pluri(monolinguisms) ; alors qu'en disant « *interlinguistique* », on insiste sur la question de l'interaction et celle de l'altérité et du changement. Avec le terme compétence « *interculturelle et interlinguistique* », on met bien l'accent sur le croisement interculturel, et non pas la juxtaposition de deux données culturelles.

Chapitre 6 : Approches plurielles des langues et des cultures

Les approches plurielles des langues et des cultures, telles que je les ai définies et analysées ci-dessus, suggèrent directement la mise en pratique ou la concrétisation de didactiques du plurilinguisme soigneusement repensées. Les approches plurielles supposent en effet une didactique du plurilinguisme nécessitant une orientation qui prenne résolument en compte les dimensions sociolinguistique et psycholinguistique des processus didactiques, à commencer par leur conception même, la description de leurs contenus, et leurs différentes séquences.

Selon Candelier (2008), les approches didactiques sont déjà de deux types :

- Les approches singulières, dont les activités d'enseignement-apprentissage se concentrent sur une langue ou une culture particulière.
- Les approches plurielles, dont les activités impliquent conjointement de nombreuses variétés linguistiques et culturelles.

Les approches plurielles sont des approches liées directement à la didactique du plurilinguisme, en tant que champ théorique et appliqué visant à développer les aspects plurilingues et interculturels des compétences des apprenants. « Didactique du plurilinguisme » et « approches plurielles » ne renvoient pas, en effet, exactement à la même réalité didactique. Si la didactique du plurilinguisme vise à favoriser les processus d'apprentissage (l'ensemble des domaines et des interventions didactiques destinés à ce que l'apprenant puisse mettre ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit, au service de son apprentissage en cours, ou procéder à des « transferts » qui prennent en considération plus d'une variété à la fois), les approches plurielles, d'une manière plus matérielle, cherchent à proposer des activités visant l'apprentissage (Candelier & Castellotti, 2013).

Les approches plurielles deviennent en quelque sorte la concrétisation pédagogique, ou l'outil pratique, autorisant la mise en œuvre de la didactique du plurilinguisme, et rendant l'apprentissage des langues plus large, dans la perspective de doter les apprenants de capacités d'apprentissage, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être plus étendus, et plus adaptés à la réalité des sociétés d'aujourd'hui, d'aujourd'hui ; une réalité qui se distingue par une grande diversité langagière et culturelle. Dans la citation suivante, Candelier, de concert avec une équipe du « Centre européen pour les langues vivantes » (2010)⁴⁷, exprime cette idée, en

⁴⁷ Il s'agit de la troisième version du CARAP (le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), publiée en mai 2010.

montrant quels sont les conséquences qu'implique le fait de ne pas articuler les langues ensemble et de ne pas adopter les approches plurielles :

Sans approches plurielles, c'est la formation plurilingue préconisée par le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe qui est compromise. Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. Sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés (Candelier & Centre européen pour les langues vivantes, 2010, p.8).

Ces approches sont « plurielles » car elles concernent plusieurs langues ; elles sont « partielles » car elles ne cherchent pas à faire acquérir aux apprenants le même niveau de compétences dans chacune de ces langues.

6.1. Les formes de l'approche plurielle

Candelier (2008) considère les différentes « approches plurielles », en tant que « plusieurs formes » d'une approche plurielle UNIQUE. Ce qui nous fait choisir une forme ou une autre, ce sont le contexte, les objectifs à atteindre, la spécificité du public, etc. Les différentes approches plurielles ne sont, selon lui, que

Des concrétions particulières d'une même démarche fondamentale (l'approche plurielle), élaborées à un moment donné de l'histoire de la didactique, pour un public donné dans un contexte donné (..) en fonction des objectifs poursuivis, de l'apprenant concerné et des progrès déjà atteints dans l'extension de son répertoire plurilingue. (Candelier, 2008, p. 434).

Il s'agit-là de réfléchir à la contextualisation de l'approche plurielle, car toutes ces formes partagent les mêmes caractéristiques. Elles se caractérisent par leurs dimensions transversales et l'articulation des enseignements en langues avec différentes disciplines (mathématiques, Histoire, etc.). Elles s'appuient sur les différentes ressources des apprenants (linguistiques et métalinguistiques), favorisent l'ouverture à l'altérité et facilitent le transfert des compétences (Castellotti & Moore, 2010).

L'approche plurielle des langues et des cultures se décline formes, que je décris dans les sous-paragraphes suivants.

6.1.1. L'intercompréhension entre les langues parentes⁴⁸

J'évoque ici une ancienne modalité de communication, qui consiste à établir une communication entre deux locuteurs parlant deux langues différentes (en général de la même famille linguistique), sans qu'ils aient recours à une langue tierce, ou sans que l'un entre eux ne soit obligé de parler dans la langue de l'autre. Les pays scandinaves ont été les premiers à l'utiliser d'une manière consciente pour faciliter la communication entre les langues germaniques. Pour les langues romanes, ce sont surtout les travaux de Blanche-Benveniste & Valli, (1997) et du Conseil de l'Europe qui ont fait de l'intercompréhension entre les langues parentes une « approche didactique » visant à renforcer les compétences de réception de la langue étrangère proche (bien que les individus qui parlent ces langues pratiquent depuis très longtemps l'intercompréhension entre les langues parentes d'une manière spontanée).

L'intercompréhension propose un travail parallèle sur plusieurs langues. Elle vise le développement d'aptitudes et la construction de stratégies permettant de comprendre l'autre (au moins en partie) sans nécessairement parler « sa langue ». Le travail peut concerner des dimensions verbales, en particulier quand il s'agit des langues « proches » où existe une certaine « transparence lexicale ». Dans le cas de langues moins « transparentes », les dimensions non verbales ou paraverbales peuvent être travaillées, comme la mise en forme des textes, la ponctuation, les intonations partagées, etc.) (Castellotti & Moore, 2010).

L'apprenant arrive alors à comprendre une langue qu'il ne parle pas et à échanger avec son interlocuteur, chacun dans sa langue. L'intercompréhension est donc une méthode de communication plurilingue qui valorise la compréhension mutuelle. Plusieurs dispositifs d'intercompréhension ont été créés en Europe parmi lesquels je cite :

⁴⁸ On envisage plutôt désormais des langues voisines, parfois non parentes.

- la méthode EuRom4⁴⁹ (1989 - 1997) : enseignement simultané de 4 langues romanes (français, italien, espagnol et portugais) pour un public adulte.

- le manuel européen Euro-mania (coordonné par Pierre Escudé et conçu à l'initiative de l'IUFM Midi-Pyrénées) : l'enseignement des quatre langues romanes est destiné ici aux enfants dans un milieu scolaire⁵⁰.

La notion d'intercompréhension constitue une ouverture sur le plurilinguisme et le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, en insistant sur le fait qu'on peut communiquer à travers des langues différentes sans être obligé de les parler. En se basant sur le principe de la compétence passive (la compétence à recevoir et comprendre une langue), on valorise la compétence partielle et on arrête de chercher des objectifs inatteignables, tels que la perfection et la compétence totale dans une langue. Cette attitude pourrait faire baisser la pression sur les apprenants, qui ne chercheraient plus à parler la langue cible comme un « natif », tout en restant conscients que le but de leur apprentissage est avant tout communicatif et relationnel ; une fois capables de gérer cette communication, même en faisant toutes sortes d'erreurs, leur aptitude à communiquer serait positive et leur permettrait de remplir toutes les fonctions de la langue.

6.1.2. L'éveil aux langues

Cette démarche plurielle des langues et des cultures propose des activités qui impliquent plusieurs variétés linguistiques et culturelles à la fois. C'est une notion didactique et pédagogique qui a été diffusée grâce au Conseil de l'Europe, dans le but de familiariser les enfants, dès l'école maternelle, à la diversité linguistique et culturelle, et par conséquent, de favoriser leur ouverture sur l'altérité (y compris au sein de la même langue).

Cette démarche vise à développer des attitudes positives par rapport à la diversité linguistique et culturelle ; accroître la motivation à apprendre des langues et à construire des aptitudes favorables au processus d'acquisition-apprentissage des langues (Candelier, 2003). Elle trouve ses origines dans les années 80, période où l'on avait besoin de résoudre les problèmes liés aux difficultés d'intégration, à la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, aux difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues

⁴⁹ <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/>

⁵⁰ Voir la Brochure « *L'intercompréhension* » de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, publiée en juillet 2016 à l'adresse : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Encourager-le-multilinguisme/References-Intercomprehension>

étrangères et dans leur langue première. Hawkins (1992), en proposant une « matière-pont » a fourni des activités qui mettent l'accent sur l'observation, l'analyse et la comparaison.

Les activités d'« éveil aux langues », sont des activités qui fondent l'apprentissage sur une pluralité de langues afin de développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues et les savoir-faire. Elles concernent les aptitudes langagières et méta-langagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos, et s'adressent à l'ensemble des élèves monolingues ou plurilingues (De Pietro & Matthey, 2001).

Plusieurs programmes ont été proposés : EOLE : éveil aux langues et ouverture aux langues à l'école (à l'ensemble de la scolarité obligatoire) (Perregaux & al., 2003), EVLANG : éveil aux langues à l'école primaire (Candelier, 2003).

Les activités de type « éveil aux langues » ne cherchent pas à faire apprendre des langues aux élèves mais soutiennent, accompagnent et améliorent les apprentissages linguistiques des langues, en développant et travaillant sur les attitudes et les motivations essentielles pour mener cet apprentissage. Elles visent à promouvoir l'émergence d'une nouvelle culture langagière (élargir le type de réflexions, d'analyses et de connaissances, etc.) dans le cadre scolaire, une culture liée à la société d'aujourd'hui, linguistiquement et culturellement plurielle. Les enfants sont alors confrontés à la diversité et à l'altérité et cette confrontation sert à déclencher des apprentissages (De Pietro, 2003).

Les activités proposées suivent normalement les étapes suivantes dans leur conception et leur présentation (Candelier, 2003) :

- Une mise en situation dans laquelle on s'efforce de faire apparaître les enjeux de la question traitée et de faire ressortir les représentations des élèves.
- Une situation-problème dans laquelle les élèves sont confrontés, généralement en groupes, à un aspect de la langue qui, d'une manière ou d'une autre, fait problème, résiste, déstabilise et interroge.
- Une synthèse : la classe procède ensuite à une « synthèse », qui permet de mettre en commun les réponses apportées par les élèves en stabilisant et institutionnalisant leurs connaissances.

La démarche « éveil aux langues » se présente donc comme un véritable matériau de construction de ponts entre la langue de l'enseignement et les autres langues, y compris les langues minoritaires et les langues d'origine des enfants « issus de la migration ». Elle se

présente aussi comme un moyen pour valoriser les compétences préalables des enfants plurilingues, et un moyen d'ouverture sur la diversité linguistique et culturelle, ainsi qu'un moyen de lutter contre les préjugés sur les langues. Elle est aussi un moyen de renforcement et de développement des stratégies d'apprentissage, en particulier en développant les capacités et les aptitudes métalinguistiques des apprenants et en les amenant à adopter une approche réflexive et consciente sur les langues et leur fonctionnement.

6.1.3. L'approche intégrée des langues

L'approche didactique vise à aider l'apprenant à créer des liens entre un nombre limité de langues, celles connues par tous les élèves en situation ou en cours d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2010). Elle vise à articuler la didactique d'une langue (souvent celle de la scolarisation) à celle d'une autre, ou plusieurs autres langues. Les différences, ainsi que les ressemblances, entre les systèmes linguistiques de ces langues sont ainsi mises en lumière (Roulet, 1980).

Cette approche s'appuie principalement sur la langue d'enseignement, celle à partir de laquelle on va pouvoir accéder à une première langue « étrangère », c'est-à-dire à la fois « autre » et « inconnue », ou « non encore pratiquée », selon tous les exemples que j'ai pu prendre, en particulier dans le cas des immigrés déjà pourvus de leurs langues primaires. Ces langues, dans une étape suivante, sont supposées servir de référent à l'apprentissage d'une troisième langue. Cet apprentissage sera facilité par les stratégies et les réflexes acquis durant la première étape (Candelier, 2007). C'est une démarche qui permet de se rendre compte, mais aussi de tenir compte, du plurilinguisme des élèves, et de compter sur leurs expériences d'apprentissage langagier antérieur. Cette démarche permet en outre de valoriser le plurilinguisme, mais aussi de le développer.

L'enseignement d'une langue n'est donc plus séparé de celui d'une autre langue. On décroïsonne ainsi l'enseignement-apprentissage des langues, idée que l'on retrouve dans la réflexion suivante de Wokusch (2008) :

Puisque les différentes langues et variétés d'un individu sont en contact et s'influencent réciproquement, et que chaque langue enseignée ou présente dans la classe (pour autant qu'elle soit prise en compte) peut et doit alors contribuer à développer ce plurilinguisme, on considère que la réponse didactique à ces nouveaux défis consiste en une approche décroïsonnée de l'enseignement des langues, une didactique intégrée. (Wokusch, 2008, p. 12).

On peut aussi ajouter qu'il s'agit de « décloisonnement » des langues, dans les représentations des apprenants et des enseignants pris ensemble. Cette démarche permet en effet aux acteurs sociaux, tout comme les autres formes de l'approche plurielle, de se rendre compte de la globalité de leur compétence langagière, en tant qu'elle contient et relie toutes sortes d'expériences langagières dans un seul et unique répertoire langagier, dont les composantes fonctionnent ensemble. Il faut donc envisager l'apprentissage d'une langue en conjonction avec l'enseignement d'autres langues, à travers la recherche et la création de « passerelles » entre les langues, et le transfert des stratégies d'apprentissage vers d'autres modalités didactiques et conceptuelles.

6.1.4. L'approche interculturelle

En Europe, la notion d'interculturel a été élaborée en France dans les années 70. Il s'agissait de l'intégration des immigrés et de leurs enfants, une intégration envisagée alors comme problématique et qui a conduit à développer cette notion dans le champ éducatif (De Carlo, 1998). Une décision a été ensuite adoptée par le Conseil de l'Europe pour développer des programmes permettant à tous les citoyens, peu importe leurs origines ou leurs cultures, à participer pleinement à la vie sociale et à la création d'une société plurielle.

Bien que la notion d'interculturel trouve son origine en France, ce pays a mis des décennies pour commencer à la mettre en œuvre, en particulier dans le système scolaire. Dans les années 1970-1980, et en vertu d'une idéologie assimilationniste, la France a développé des programmes spéciaux (tels que les classes d'intégration CLIN), destinés aux enfants issus de l'immigration ou de cultures et de langues régionales. Le but était de les amener à apprendre la langue de la scolarisation, le français, et d'intégrer par la suite le programme éducatif national (Obin & Obin-Coulon 1999). Progressivement, la France, suivant les politiques du Conseil de l'Europe en éducation, s'est orientée vers une éducation interculturelle, qui reste cependant limitée sous le poids du modèle français.

Il me semble important de souligner que je ne parle pas de l'« interculturalité » mais bien de « l'interculturel », car le substantif « interculturalité » a tendance à renvoyer à une forme de concept ou d'objet concret appelé, « interculturalité ». Or, dans la notion de réalité « interculturelle », on qualifie bien des relations concrètes renvoyant à des formes culturelles précises, mais on ne réifie pas la notion de « cultures partagées » pour autant. Ce n'est pas un objet en soi. Il existe des formes d'éducation interculturelles, des relations interculturelles, de la communication interculturelle et même des problèmes interculturels. L'interculturel est un aspect des relations humaines mais n'est pas pour autant une notion qui concerne un domaine

spécifique. L'interculturel a un caractère interdisciplinaire, on le retrouve là où il y a rencontre et interactions entre des individus porteurs de schémas culturels et communicationnels différents. L'interculturel est envisagé, selon Cohen-Emerique (2011, p. 11), comme « *des espaces de rencontre, de dialogue, de négociation* » pour créer un espace commun et équitable pour tous, basé sur la tolérance et le respect. Pour Verbunt (2011, p. 9), l'interculturel est « *un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective* » et une volonté de créer une barrière en face de l'hégémonie culturelle et de toutes sortes de tensions ou de conflits dans les relations entre les peuples. Il ne s'agit pas seulement de relations entre deux peuples mais aussi, toujours selon Verbunt (2011), entre deux identités en interaction dans un contexte donné. L'interculturel apparaît ici comme processus dynamique qui aide à gérer la confrontation identitaire qui peut, quelques fois, déboucher sur un affrontement identitaire.

L'interculturel semble être alors considéré, selon Verbunt, comme une solution, ou une réponse pour éviter l'affrontement culturel et identitaire. Cependant, Blanchet et Coste (2010) considèrent que dans une approche interculturelle, l'intégration des aspects « négatifs » du processus d'interculturalisation⁵¹ est nécessaire « *pour ne pas en négliger l'un des pôles de la dynamique, le pôle de divergence, dont la tension complexe avec le pôle « positif » de convergence, résultant du fait même de l'altérité, constitue l'énergie de l'interculturalisation* ». (Blanchet & Coste, 2010, p. 15).

Réduire la question interculturelle au côté positif, l'affadit et la prive de sa totalité. En fait, toute relation à l'autre est une relation interculturelle, même quand il s'agit des relations qui peuvent être qualifiées de « négatives », telles que les relations de tensions, celles de rejet ou même de conflits. C'est surtout dans ce contexte qu'un travail de type interculturel devient nécessaire. La question interculturelle doit alors être restituée sous forme de question de relations humaines dans toutes leurs complexités et / ou difficultés⁵². Il ne s'agit pas seulement de trouver et de fabriquer de toute pièce un aspect positif dans le phénomène de la rencontre interindividuelle, mais aussi d'identifier, de constater et de réfléchir à l'aspect négatif qui peut résulter de cette rencontre (Blanchet & Coste, 2010).

⁵¹ Terme proposé par Demorgon (2000) et préféré par Blanchet car il présente les rencontres interindividuelles comme des processus interactionnels situés alors que celui d'interculturalité reste abstrait.

⁵² Ces auteurs proposent de parler d'un processus d'« alterculturalisation » à la place de celui d'« interculturalité » pour mettre la lumière sur la question de l'altérité dans la relation. Selon eux, le préfixe « inter » suggère plus l'idée de la rencontre, de l'interaction et du croisement (c'est qui est tout à fait au centre des relations interculturelles) mais le terme « interculturel » ne montre pas assez la dimension de l'altérité, la rencontre avec l'autre.

L'interculturel, c'est une autre manière d'analyser la diversité culturelle (Abdallah-Pretceille, 1999). Dans une perspective interculturelle, cette diversité culturelle n'est plus considérée comme néfaste mais plutôt comme une richesse pour la vie sociale. Cette perspective invite aussi à voir la « culture » elle-même sous un nouvel angle, ce n'est pas un produit figé mais un processus mouvant et contextualisé : « *tout fait culturel, est, par définition, enraciné dans « ici et maintenant » et il ne peut plus être question de présenter une culture comme un objet statique, figé, situé hors de temps et de l'espace* » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 180).

L'interculturel est considéré comme un processus ou une dynamique de rencontres de personnes porteuses de grilles culturelles différentes, et qui interprètent, par conséquent, le monde et les divers comportements d'une manière différente. La rencontre entre deux personnes activant des grilles différentes, même quand elle est traversée par des difficultés, reste riche en ressources issues de la différence et de l'expérience de l'altérité. L'interculturel se produit dans et par l'interaction, et quand l'altérité est perçue, elle est mieux prise en compte dans la relation, et les aptitudes à la relation interculturelles se développent d'une manière plus consciente (Blanchet, 2014b).

Dans le champ de l'enseignement des langues, l'approche interculturelle est une méthodologie intégrée dans les procédures d'enseignement (Blanchet, 2007). Elle s'intéresse :

(...) à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. (Blanchet, 2007, p. 21).

La mise en œuvre de l'approche interculturelle en tant qu'approche didactique, nécessite alors d'adopter « une posture interculturelle » (une grande bienveillance et compréhension de la part de l'enseignant, un changement d'objet de l'enseignement, une autre façon de définir les langues et les cultures et le métissage résultant de leur contact, la valorisation du plurilinguisme, etc.) et de mettre en œuvre certains principes méthodologiques (intégrer une forte dimension

culturelle, développer la compétence plurilingue, prendre en compte la complexité des relations interculturelles, etc.) (Blanchet, 2007).

Sur le terrain, cela se concrétise de plusieurs manières. Je propose ici quelques exemples non exclusifs :

L'enseignant peut, par exemple, réaliser un travail d'identification et d'analyse des représentations et des stéréotypes des apprenants sur les langues et les cultures, afin de pouvoir les faire évoluer, et de sensibiliser les apprenants à leur existence, d'un côté ; ainsi qu'au rôle qu'elles jouent dans la relation qu'on crée à une langue, de l'autre. L'enseignant peut aussi faire recours au « choc des cultures (Cohen-Emerique, 2013) » pour aider les apprenants à se rendre compte des différences culturelles, et par la suite, apprendre à les accepter et à les respecter. L'enseignant commence par la présentation du fait culturel « choquant », pour procéder ensuite à l'analyse de la situation avec les apprenants à travers un débat et une grille d'analyse. Le but est, selon Cohen-Emerique, que l'apprenant prenne « conscience de son seuil de tolérance et de sa propre identité culturelle » (Cohen-Emerique, 1980, p. 128).

L'adoption d'une approche interculturelle a des effets positifs sur le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. Elle amène d'abord à comprendre et à mieux accompagner les cas de résistances aux changements qui peuvent se reproduire lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. En fait, un tel apprentissage produit un changement important chez l'apprenant. Cet apprentissage, linguistique et interculturel, prend du temps et est toujours traversé par des moments de difficultés et d'hésitations, ou même de blocage. L'apprentissage d'une nouvelle langue engendre une transformation profonde chez l'apprenant qui est confronté à d'autres grilles d'interprétation et à une autre vision du monde. Une posture interculturelle conduit à comprendre ces difficultés et à les accepter, et même à accepter le retour en arrière dans certains cas, lorsque le changement est trop important et très insécurisant chez la personne concernée. Ces moments de blocage, de retour et d'hésitation, sont alors acceptés et compris et par conséquent, mieux dépassés, et la poursuite de l'apprentissage et de la transformation repart sur des bases plus solides (Blanchet, 2007).

Dans une relation interculturelle bien instaurée, une transformation se reproduit des deux côtés de l'interaction. Cette transformation met en place un métissage (un système linguistique et des pratiques culturelles intermédiaires). De nouvelles formes linguistiques et culturelles, passant au départ par la juxtaposition de deux systèmes linguistiques et culturels particuliers, peuvent finir par tisser des liens entre des ressources linguistiques et culturelles différentes, et

les associer pour créer des formes métissées innovantes. La compréhension de ce fait et son acceptation sont importantes pour la mise en place des compétences plurilingue et pluriculturelle fondées sur ce principe de tissage de ressources différentes, aux deux niveaux, linguistique et culturel. Ces ressources sont travaillées et utilisées simultanément par l'apprenant, qui peut les alterner, les associer, les mélanger, etc. pour fabriquer de nouvelles ressources (Blanchet, 2007).

Dans une approche interculturelle et plurilingue, la finalité de l'enseignement d'apprentissage des langues est avant tout relationnelle (Demorgon & Lipiansky, 1999) et interactionnelle (Abdallah-Preteuille, 1999). Le but est de doter les acteurs sociaux de ressources ou de moyens leur permettant d'entrer en relation avec d'autres personnes munies d'autres grilles d'interprétation culturelle, et par la suite, d'agir ensemble (Blanchet, 2007). Adopter une approche interculturelle dans un cadre didactique, permet alors de mettre l'accent sur ce qui vise ce côté relationnel et actionnel dans la relation avec l'autre, le différent. L'apprentissage des ressources linguistiques n'est plus, à lui tout seul, l'objet de l'enseignement mais l'accent est mis également sur tout ce qui relève du métalinguistique et du méta communicatif, qui constituent de vraies ressources pour réguler et gérer la relation à l'autre, surtout dans des contextes de malentendu ou de tension.

6.2. Les approches plurielles et les apprenant.e.s « issu.e.s de la migration »

Concernant les apprenants « issus de la migration », les approches plurielles des langues et des cultures ont un intérêt particulier : à l'école, ces démarches sont, d'une certaine manière, une reconnaissance et une valorisation des compétences linguistiques et culturelles de ces apprenants. Elles permettent à ces apprenants de concevoir une certaine légitimité de l'existence de leurs langues, et de développer leurs représentations à propos de ces langues surtout quand ils les vivent difficilement et dans la honte du fait de la dévalorisation de leurs langues. Les approches plurielles agissent alors sur le lien qu'entretiennent ces apprenants avec leur identité et leurs origines (Candelier, 2013).

Concernant les enseignants, l'adoption des approches plurielles leur permet de développer une attitude moins empreinte de préjugés et de stéréotypes envers les langues qu'ils ne connaissent pas, et de se construire des attitudes plus ouvertes à la différence et à la diversité. Les enseignants se rendent compte alors du plurilinguisme des apprenants et de leurs capacités langagières, et peuvent s'en servir pour améliorer chez eux les stratégies d'apprentissage. Ces capacités sont mises en lumière et sont présentées comme des atouts (Candelier, 2003).

Dans le contexte de l'expérience sociale quotidienne, et surtout en dehors de la situation didactique-pédagogique, une personne acquiert et se constitue des représentations sociolinguistiques qui conduisent et orientent ses comportements et ses attitudes. Cela signifie que le rôle de ces représentations sociolinguistiques est majeur dans le rapport aux « langues » et à la diversité linguistique. Elles peuvent même porter sur les modalités et la possibilité d'apprentissage de ces langues (Moore, 2001, cité par Blanchet, 2014a). En fait, les apprenants immigrants en France, et surtout en face de la place centrale de la langue française et de la marginalisation des langues de la migration, se trouvent assez souvent dans une situation favorisant la formation de représentations conflictuelles envers les langues. Ces représentations peuvent produire différentes formes de difficultés par rapport à l'apprentissage du français, tels que des blocages, des résistances, des sentiments d'échec, etc. (Bretegnier, 2014a).

Agir sur les représentations des apprenants peut alors rendre leur apprentissage des langues plus efficace. D'où vient l'importance d'adopter les approches plurielles des langues et des cultures dans le contexte de l'apprentissage sociolinguistique des apprenants immigrants. En effet, ces approches légitiment les langues des apprenants et leur donnent la possibilité de s'exprimer dans ces langues et d'en parler, ce qui permet d'apaiser la relation de l'apprenant immigrant avec la langue française, quand il s'agit d'une relation conflictuelle.

Ainsi, ces approches, comme je l'avais expliqué précédemment, peuvent jouer un rôle dans la réduction du sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenants immigrants qui, à travers elles, notamment l'approche interculturelle, peuvent transformer leur vision de la langue et de son rôle. Dépassant l'apprentissage d'un simple code linguistique, l'apprentissage devient une véritable expérience interculturelle. Ces apprenants peuvent réaliser que le véritable objectif de leur apprentissage de la langue française est communicationnel et relationnel, ce qui peut changer la perception qu'ils ont des erreurs syntaxiques, ou grammaticales, ou autres qu'ils peuvent faire, et en particulier la question de l'accent. Toutes ces errances et ces difficultés deviennent non seulement acceptables par eux, mais aussi une expérience tout à fait normale, ainsi qu'une étape naturelle de l'apprentissage sociolinguistique. Ils sont amenés à prendre plus souvent la parole, à participer davantage à l'intercommunication entre eux et avec les enseignants, et à contribuer activement à une progression plus efficace, plus stable et plus équilibrée, de leur apprentissage.

Chapitre 7 : Éléments méthodologiques

L'objectif de toute recherche en sciences humaines est de produire des connaissances scientifiques. Cela nécessite de créer, collecter, décrire, analyser et interpréter les différents éléments et phénomènes observés. Pour y parvenir, une construction méthodologique réflexive sur les principes, les dispositifs et les procédures est nécessaire. L'ensemble de principes compose une méthode qui est mise en place de manière appropriée aux contextes de la recherche menée, aux enjeux, aux objectifs, au contenu, etc. (Blanchet & Chardenet, 2011).

Une méthodologie en sciences humaines comprend à la fois un processus d'« élaboration » des observables et leur analyse. Ces deux niveaux méritent donc d'être explicités, car ils permettent, d'une part, d'organiser mon activité de recherche et d'une autre part, de rendre la méthode de collecte de matériaux étudiés, les analyses et l'exposé de leurs résultats, lisibles et cohérents avec le cadre théorique et épistémologique.

7.1. La notion de terrain en sociodidactique et sociolinguistique

Etudier les phénomènes langagiers de « près » ne peut se faire que lors d'interactions et dans des cadres et des situations sociales bien définis. Observer, tout en participant à un échange, entre dans le cadre général des méthodologies de terrain de type ethnologique et sociologique appelées (« faire du terrain » (Rispaïl & al., 2018). Dans une approche dialectique, celle des langues, de leurs emplois, de leurs expressions, le terrain « social » ne se réduira pas seulement à des dimensions géographiques, celles correspondant par exemples aux langues considérées et à leur emploi. Il se définira aussi comme un « réseau d'interactions » humaines et sociales. Le terrain a dès lors des dimensions temporelles, sociales et situationnelles. Le chercheur est intégré dans ce réseau d'interaction. Il en fait partie et transforme ce terrain par sa présence et sa participation (Blanchet, 2011c).

Dans une recherche sociodidactique, le chercheur est amené à commencer par l'étude des spécificités du terrain (Rispaïl & Blanchet, 2011) car le terrain ne préexiste pas à une recherche. Il est construit par le chercheur, dans une relation de réciprocité et d'interactions permanentes qui impliquent que ce terrain influence et « reconstruit » à son tour, la position du chercheur (Rispaïl & al., 2018). Ce qui demande une vraie implication du chercheur dans une relation avec les acteurs sociaux pour coconstruire du sens avec eux (Canut & al., 2006).

Le terrain est alors « dématérialisé » et complexifié. Il signifie bien plus qu'un ancrage en un lieu. Le chercheur lui-même fait partie de son propre terrain à travers la relation qu'il

construit avec les acteurs sociaux. Ce que le propos suivant d'Agier (2004) confirme : « *Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C'est tout cela peut-être, selon les cas, mais c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses"* » (Agier, 2004, p. 35).

Cette relation chercheur-terrain introduit inévitablement la problématique de la subjectivité du chercheur, surtout dans une recherche de type « expérientiation » où la part interprétative du chercheur est plus importante. Selon Robillard & al., (2012), « *le chercheur interprète le phénomène social étudié aussi avec sa propre histoire sociale, sa culture et sa biographie*. Par ailleurs, Chardenet (2011, p. 77-78) précise : « (...) *toute activité humaine reposant sur du langage est foncièrement engagée par l'activité langagière et la présence de subjectivèmes, terme qui définit les unités linguistiques porteuses de subjectivité* ». La subjectivité du chercheur est ainsi assumée par la prise de conscience de la subjectivité du langage et le fait de considérer la subjectivité comme un élément constitutif de la signification.

En même temps, cette « subjectivité » est atténuée par la distanciation obtenue par l'intersubjectivité (*la rencontre des subjectivités entre chercheur et acteurs*, Blanchet, 2011c), par un traitement analytique du discours analysé et par une meilleure compréhension et prise en compte de l'interaction sociolinguistique dans laquelle agit le chercheur (Chardenet, 2011).

7.2. L'enquête en sociodidactique

Discipline de terrain par excellence, la sociodidactique, tout comme la sociolinguistique, recourt assez souvent à l'enquête comme méthode pour faire produire du discours et construire l'objet de recherche. Cependant, travailler sur des discours implique avoir conscience que ces discours sont des faits représentationnels et que le chercheur n'a pas pour mission de les évaluer ou les juger :

Travailler sur du discours revient à prendre conscience que l'on analyse des réponses à un questionnement, réponses qui peuvent être en parfait décalage avec une réalité donnée : quelqu'un qui déclare parler une langue ne fait que le déclarer, et peut ne pas la parler effectivement. Le cas contraire existe aussi, bien sûr. Mais à chaque fois ces réponses font état du fonctionnement social du langage quelle que soit la langue qu'identifie le chercheur. En d'autres termes, la recherche sociolinguistique va considérer les catégorisations et productions des locuteurs comme un fait représentationnel tout aussi légitime que le sien propre et – effectivement – ne pas

évaluer les propos et les pratiques d'autrui ; le décalage est l'une des sources de production du sens et d'intelligibilité scientifique (Bulot, 2013, p. 37).

L'interaction entre le chercheur et l'enquêté produit des faits langagiers qui sont considérés comme des éléments du réel. La situation de l'interaction et les statuts de chacun agissent sur cette interaction (sur la réalité) (Bulot, 2013). L'interprétation des observables doit alors prendre en compte l'effet produit par le chercheur sur les sujets concernés (Blanchet, 2012b).

7.3. Méthodes d'enquête

7.3.1. Méthodes « hypothético-déductives »

Ce sont les méthodes par lesquelles le chercheur passe de ce qui est partiel au général. Ce type de méthodes est dominant dans les sciences dites « dures » ou « exactes » et cherche à faire apparaître les relations causales existant entre les différents phénomènes. L'expérience est fondamentale dans les méthodes hypothético-déductives qui se basent sur plusieurs étapes :

- L'observation du phénomène en question (phase de description).
- Etablir des hypothèses (qui peuvent être déduites des théories déjà formulées, de travaux antérieurs ou par analogie) pour expliquer le phénomène : l'expérimentateur décide les conditions de l'expérience, délimite les causes et prévoit les effets (situation contrôlée).
- Abstraction : à partir d'un certain niveau de fréquence statistique, le chercheur examine la validité de l'hypothèse du départ pour la confirmer ou l'infirmer dans les conditions artificiellement organisées et définies par lui.
- Officialiser les résultats : une fois que l'hypothèse est confirmée et infirmée, les résultats partiels sont validés et formulés comme règle générale et pouvant s'appliquer dans d'autres cas similaires.

Etant donné qu'il s'agit de méthodes qui se basent sur le principe d'objectivité, celui qui dissocie le chercheur de son objet de recherche, du monde social et du phénomène étudié, ces méthodes impliquent une réduction du phénomène social étudié car elles ne prennent pas en compte le fait que la réalité soit construite par l'interaction entre le chercheur et le phénomène observé. Ces méthodes négligent par ailleurs la complexité des variables contextuelles agissant sur ce phénomène. Les observations sont, par conséquent, décontextualisées : « (...) *la méthode hypothético-déductive expérimentale décontextualise et artificialise les observations pour neutraliser la complexité des variables et les maîtriser* » (Blanchet, 2011c, p. 15).

Ces méthodes partent de ce qui est partiel (et artificiellement dissocié de l'ensemble du phénomène) pour généraliser, par extrapolation, à d'autres cas similaires, en négligeant le fait que deux cas, surtout dans le domaine social, ne peuvent être vraiment similaires.

A cela s'ajoute le fait que la construction a priori d'hypothèses attire inconsciemment l'attention du chercheur vers les données qui affirment ces hypothèses, tout en éloignant ou écartant les données problématiques : il y a un risque de biais de confirmation (Blanchet, 2012b).

7.3.2. Méthodes d'analyse « empirico-inductives »

Ce sont des méthodes de recherche qui se distinguent par une approche interprétative (la raison interprétative) selon Berthelot (2001) ou par un « paradigme compréhensif » expliqué par Grassi comme : « *le paradigme compréhensif s'engage à reconnaître un phénomène social en toute sa complexité, à le considérer en son ensemble en tant que système dynamique, dans une perspective holistique et systémique* » (Grassi, 2005, p. 61). Ainsi, le paradigme compréhensif, est, à l'encontre du paradigme explicatif, fondé sur la recherche des significations que les acteurs sociaux attribuent eux-mêmes aux phénomènes auxquels ils font face (selon leurs propres systèmes de références).

A travers une « logique de découverte », le chercheur ne vise pas à expliquer le phénomène social ou les dynamiques sociales et culturelles, mais à les comprendre : « *faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense* » (Laplantine, 1995, p. 186). On intègre alors dans l'analyse qualitative non seulement le sujet mais aussi son contexte (les différentes variables et les interactions entre elles, les représentations des sujets sur le phénomène social, le contexte global dans lequel le phénomène est apparu, etc.). Ce qui signifie considérer le phénomène humain étudié dans toute sa complexité et admettre que la maîtrise totale des variables n'est donc qu'impossible (Blanchet, 2012b).

Adopter une méthode empirico-inductive introduit l'adoption de certains principes épistémologiques que le chercheur doit prendre en compte (Blanchet, 2011c) :

- Le principe d'humanisme : les humains ne sont pas catégorisés comme « témoins » ou « informateurs » mais comme des individus ou des sujets autonomes, dignes et respectables.

- Le principe d'intersubjectivité : les phénomènes sociaux sont construits et compris à travers les interactions entre les individus (y compris le chercheur) et par les significations qu'ils attribuent à ces phénomènes.
- Le principe d'endoréférentialité : le chercheur se base sur les systèmes de référence, de représentations et de significations des sujets pour les comprendre.
- Le principe d'hétérogénéité : tout comme les phénomènes humains et sociaux, les humains sont hétérogènes et complexes. L'étude d'un phénomène social ne peut pas, dans ce cas, aboutir à des règles universelles et à des connaissances absolues.

Le chercheur s'intéresse donc au fonctionnement et à la signification du phénomène humain dans une démarche qualitative qui considère les sujets ou les groupes comme un « tout » non réduit à des « variables », et prenant en compte les interactions entre les différentes variables et les sujets, y compris le chercheur lui-même et l'effet qu'il produit sur les sujets concernés. Il s'agit d'une démarche « humaniste » nécessitant l'ouverture sur l'autre (Blanchet, 2012b).

Les méthodes empirico-inductives, étant compréhensives, interprétatives et subjectives, sont parfois discutées pour un manque de rigueur analytique, leur subjectivité et la multiplicité des interprétations possibles (Blanchet, 2012b). Le chercheur doit donc justifier de façon d'autant plus explicite sa méthode, ses analyses, ses inférences et ses interprétations.

7.3.2.1. Méthode d'élaboration des observables

Les outils d'élaboration des observables pour parvenir à une compréhension des phénomènes et à leur interprétation sont multiples. Devant une telle diversité, le chercheur sera inévitablement confronté à faire des choix méthodologiques liés notamment à l'utilisation de la méthode la plus appropriée pour sa recherche.

- L'observation participante

Issue de l'ethnologie, l'observation participante (Lombard, 1994) constitue une méthode d'accès aux pratiques langagières. Les observations sont réalisées par l'enquêteur dans les situations authentiques et spontanées produisant ces pratiques langagières, en y participant lui-même et en s'insérant dans la vie du groupe observé. Dans ce contexte, le chercheur considère les témoins comme des acteurs producteurs de savoirs et pas seulement des « informateurs » (Blanchet, 2011b).

Comme toute méthode, l'observation participante a cependant ses avantages et ses limites :

Avec cette méthode, l'observateur devient acteur et participe au déroulement du phénomène étudié. Cela lui permet de mieux percevoir ce phénomène en diminuant les comportements artificiels entraînés par la présence du chercheur « le paradoxe de l'observateur » (Blanchet, 2011b) et par conséquent, la réalité observée sera moins perturbée. Cela donne aussi l'avantage d'observer, de l'intérieur, le phénomène étudié en dotant l'observateur d'une meilleure compréhension du phénomène étudié que celle d'un observateur externe (Loubet del Bayle, 2000). L'observation participante permet aussi de complexifier l'analyse du phénomène étudié en intégrant les effets produits par le chercheur dans son interaction avec les acteurs-témoins et en permettant au chercheur de comparer le discours sur les pratiques avec les pratiques effectives (Blanchet, 2011b).

D'un autre côté, pratiquer l'observation participante peut poser un problème éthique quand le chercheur doit s'insérer dans un terrain où il est totalement inconnu des acteurs sociaux de ce terrain, car il doit expliquer sa présence et le motif de sa participation, sans pouvoir expliciter plus profondément son objectif « d'observation », ou sa démarche faite à la fois de rapprochement et de distanciation ; mais toutefois, en en donnant une explication honnête et crédible. En outre, le recours à l'enregistrement ou la présence d'une caméra et/ou autre moyen d'enregistrement, sont plus difficiles dans ce contexte, voire même contradictoires, car il n'est pas spontané ou fréquent d'enregistrer des conversations dans des situations de communication spontanées ou quotidiennes. De plus, l'intégration profonde du chercheur dans le terrain observé et dans la durée, peut parfois réorienter et modifier sa perception des phénomènes étudiés, en ne lui permettant plus une distanciation ou une méta-position suffisante pour l'analyse. A cela s'ajoute la question d'une significativité ou d'une représentativité suffisante, sur un terrain dont les dimensions sont réduites (Blanchet, 2011b).

- L'entretien

L'entretien est un des outils de recherche par lequel des données et des informations sont collectées pour permettre à l'enquêteur de répondre à des questions de recherche. Les entretiens doivent être adaptés à la spécificité de l'objet de recherche. Certains entretiens visent à familiariser le chercheur avec le sujet qu'il étudie, en le confrontant à de nouveaux aspects de sa recherche ou à des hypothèses et des réponses alternatives aux éléments de la recherche. D'autres cherchent à tester une hypothèse ou à interpréter un phénomène parmi d'autres.

D'après Patrick Chardenet (2011, p. 127), l'entretien « *entend favoriser l'émergence d'interactions, qui permettent au sujet de mettre en scène des dialogues multiples et des discours sociaux, auxquels il participe en tant qu'interlocuteur* ». L'entretien est alors un moyen d'expression, d'interaction et d'exploration de la construction des significations du phénomène social, dans un environnement situé. Il permet non seulement de construire une image du phénomène étudié et d'analyser des mots et des énoncés détaillés, mais aussi de prendre en compte les points de vue des enquêtés sur le phénomène étudié, surtout en recherche qualitative.

En fonction de la problématique de la recherche et des objectifs visés, les méthodes utilisées par l'interviewer varient, et c'est au chercheur de choisir le type d'enquête approprié. Parmi ces méthodes on trouve (Blanchet, 2011a) :

- L'entretien directif : cette forme d'entretien nécessite une forte planification dans sa préparation. Souvent sous forme d'un questionnaire déjà structuré avec des questions fermées, il se caractérise par une certaine rigidité, dans laquelle l'enquêteur garde le contrôle de l'entretien et donne aux enquêtés moins de liberté pour répondre aux questions.

- L'entretien semi-directif : il s'agit d'une enquête explicite dans lequel l'enquêteur s'appuie sur une trame d'entretiens pour interroger les informateurs et recueillir des réponses. Il s'agit d'un ensemble de thèmes ou des items qui ressemblent à un guide, dans lequel le chercheur possède une grande liberté et une certaine flexibilité qui lui permettent de reformuler les questions, de les modifier ou même d'en rajouter en fonction des réponses de l'enquêté et du déroulement de la conversation. L'entretien semi-directif se constitue donc de questions ouvertes, et l'enquêté a une grande liberté d'y répondre comme il le souhaite.

- L'entretien non directif : il se caractérise par une flexibilité beaucoup plus grande que dans les deux types précédents. Le chercheur ne suit pas de guide ou de liste de questions préétablies, ce qui encourage les enquêtés à s'exprimer librement. Ils peuvent parler spontanément de tout ce qui leur semble important, fournir leurs propres représentations sociales, exprimer leurs positions et leurs opinions. Ce type d'entretien permet aussi de faire ressortir les composantes émotionnelles chez les sujets, leurs croyances et leurs sentiments.

Ce type d'entretien est utile dans les études qui nécessitent une intégration du chercheur au terrain (situation d'observation participante) afin d'être en mesure d'observer de près le phénomène étudié, et de poser des questions aux enquêtés de manière informelle tout en prenant des notes. Cependant, il reste important de dire que même ce type est soumis au contrôle du

chercheur et du choix de ses directions : la non directivité totale n'est pas vraiment possible (Blanchet, 2011a).

7.3.2.2. L'analyse des observables

On l'a vu, une recherche qualitative vise principalement à comprendre le phénomène étudié. Par conséquent, l'accent est davantage mis sur la signification des déclarations recueillies ou des comportements observés. C'est pourquoi le chercheur utilise des méthodes d'analyse qualitative telles que l'analyse de discours ou l'analyse de contenu thématique. En voici le détail :

- L'analyse thématique du contenu

L'analyse thématique constitue un travail d'analyse qualitative des observables discursifs en cherchant à traiter le corpus à partir de méthodes de réduction des données. Pour ce faire, on procède à une « thématization » (des dénominations appelées : les « thèmes »). Ces thèmes, qui consistent en catégories interprétatives préconstruites (Chardenet, 2011), peuvent être décomposés en « sous-thèmes ». Le but de cette méthode est de chercher à savoir ce qui est fondamental dans le propos étudié. Le corpus peut être traité seulement en analyse thématique, ou en combinant cette modalité d'analyse avec d'autres (Paillé & Mucchielli, 2012).

Le chercheur procède à une catégorisation en fonction de types de réponses obtenues aux questions, de thèmes abordés et d'objectifs de la recherche, dans le but de faire ressortir ou de mettre en évidence les thématiques et les noyaux de sens qui traversent les discours, selon leurs récurrences dans les propos des enquêtés.

La catégorisation commence par l'établissement des questions de l'entretien, qui consiste en une pré-catégorisation des thématiques d'analyse. Cependant, la catégorisation finale doit être établie après la lecture fine et attentive du corpus, pour permettre l'apparition de nouveaux éléments constructifs pour l'analyse qui, ajusteront la pré-catégorisation réalisée par les questions de recherche.

L'analyse de contenu nécessite une phase de « préanalyse » ou d'organisation correspondant à une période d'intuition. Cette phase a pour objectif l'activation des idées initiales et leur organisation de manière à ce qu'elles puissent aboutir à un schéma précis du déroulement des processus successifs. Dans cette phase, on sélectionne les documents à analyser, ou bien on réalise le recueil des observables et leur transcription, on formule les hypothèses et les objectifs et on établit les indicateurs sur lesquels se basera l'interprétation finale (Bardin, 2013).

- **Analyse de(s) discours**

L'analyse du discours englobe diverses conceptions et pratiques. Elle est autant envisagée comme outil ou instrument méthodologique, que discipline permettant la réflexion sur le fonctionnement du discours, et façon d'étudier les relations sociales en partant de la production de sens dans le discours. Selon le statut accordé au « discours », les approches du discours parlent d'analyse « du » discours, d'analyse « des » discours ou encore d'analyse « de » discours (Della Faille & Rizkallah, 2013).

Or, une diversité des approches théoriques de l'analyse de discours est apparue dès les années 1960, à l'émergence de « l'analyse de discours » comme champ disciplinaire (ou plutôt pluridisciplinaire). En France et en 1969 précisément, plusieurs conceptions ou attitudes devant l'analyse du discours sont proposées, dans lesquelles l'analyse de discours n'a pas la même relation à la langue (Maingueneau, 2012) :

- Pour Dubois, l'analyse de discours s'inscrit dans les sciences du langage. La langue a une inscription sociale, et un lien existe entre les textes et des situations socio-historiques. L'objectif de l'analyse de discours est donc l'analyse des pratiques discursives d'un groupe social.
- Pour Pêcheux, l'analyse de discours a une visée critique d'ordre philosophique et politique, et s'inscrit dans la linguistique structurale et la psychanalyse. On procède par la décomposition du texte en phrases, et à l'aide d'un ordinateur on les groupe en « domaines » ou en ensemble de paraphrases. Ces dernières révèlent dans le texte des processus idéologiques à l'œuvre.
- Pour Foucault, en analyse de discours, il est question des styles, de l'enchaînement des phrases et de la mise en place finale du texte. Il n'y a pas de procédure de décomposition linguistique des énoncés.

Au niveau de la pratique de l'analyse du discours, deux grandes traditions existent : une anglo-états-unienne dans laquelle, les éléments du discours sont répartis en catégories sociologiques ou sémantiques (l'analyse quantifiée du discours), et une française, qui vise l'accès au discours sans passer par l'étape de la classification ou de la quantification (Della Faille & Rizkallah, 2013).

Par ailleurs, l'analyse de discours, en tant que méthode d'analyse, s'interroge sur la composition linguistique des énoncés (au niveau lexical, grammatical et/ou syntaxique). Les catégories d'analyse sont constituées à partir d'un champ lexical autour d'un sujet. L'analyse

de discours vise alors à « *mettre en évidence, à travers le matériau linguistique, la construction de catégories à travers les relations hyperthèmes, thèmes, sous-thèmes, descripteurs, arguments, contre-arguments* » (Chardenet, 2011, p. 82).

Considérer également l'analyse du discours comme « méthode d'analyse » dans les recherches scientifiques représente, selon Maingueneau (2012), un risque pour « l'analyse de discours », car ces recherches ne visent pas à enrichir les concepts et les méthodes utilisés. Elles donnent plus d'importance à la compréhension du phénomène étudié qu'à la réflexion sur le fonctionnement du discours. Dans ces cas, le discours est seulement considéré comme moyen qui donne des indices permettant au chercheur l'accès à des « réalités » en dehors du langage lui-même :

Le risque d'un tel usage de l'analyse du discours est d'effacer, ou du moins de brouiller la frontière entre l'étude du discours et l'« analyse de contenu » (Berelson 1952, Bardin 1977), qui propose des techniques pour extraire de l'information de documents, mais ne prend pas en compte leur structuration linguistique (Maingueneau, 2012, [non paginé]).

Selon ce chercheur, ces recherches n'emploient pas vraiment une approche « discursive » mais pratiquent plutôt une forme d'analyse de contenu car elles cherchent le repérage, dans les textes, des indicateurs significatifs permettant « *d'accéder à des représentations ou à des conjonctures socio-historiques* » (Maingueneau, 2012, [non paginé]).

L'analyse du discours s'oriente donc selon la façon de considérer « le discours » (selon ce qu'on le comprend comme un ensemble de relations linguistiques et structurelles que les mots tissent ensemble, ou bien qu'on considère les composants linguistiques et verbaux comme des indicateurs qui se réfèrent à ce qui est en dehors du texte, etc.). Appréhender l'analyse de discours diffère alors selon la position théorique du chercheur et selon les objectifs de sa recherche. Elle peut être employée comme « méthode d'analyse qualitative » (une sorte d'instrument permettant le traitement des corpus et leur interprétation), ou bien considérée comme une discipline à part entière qui, elle-même, fait recours à des méthodes d'analyse telle que l'analyse du contenu, l'analyse de l'énonciation ou autre.

Dans une perspective sociolinguistique, le discours ne peut pas être considéré en dehors des liens sociaux et de contexte de sa production et donc, l'analyse de discours trouve son intérêt dans l'articulation entre ce qui est social et ce qui est linguistique.

Au final, avec l'analyse qualitative, et en adoptant une posture herméneutique, le chercheur cherche à trouver les relations entre les variables, à les comprendre et les interpréter mais aussi, il cherche la signification des écarts et des contradictions dans les propos des sujets-acteurs. Le choix de la méthode appropriée à la recherche (entre l'analyse de contenu et l'analyse du discours) se fait selon plusieurs considérations : en fonction de la problématique de la recherche, de l'objectif de cette recherche, de la nature du phénomène étudié et des différentes variables.

Le croisement des deux méthodes reste certainement possible, et même, il permet de réaliser une analyse plus approfondie en permettant de donner un sens énonciatif aux observables qui sont, en même temps, réparties dans un réseau de catégories sémantiques comparables. (Chardenet, 2011).

DEUXIEME PARTIE :

LA PRESENTATION DE L'ENQUETE

L'enquête a eu lieu au centre social de Trévans et s'est déroulée en deux phases : phase de l'observation participante (qui a commencé pendant mon année de bénévolat en 2014-2015 et ensuite, pendant ma période de stage de février 2017 jusqu'à fin juillet 2017), et phase des entretiens, qui a eu lieu pendant mon stage.

Dans cette partie, je présente mon enquête en commençant par l'étape de l'observation participante. J'établis donc une description détaillée des enquêtés (bénévoles et apprenants), des différents groupes des ateliers et de leur fonctionnement, et je finis par établir un bilan des constats positifs et problématiques que j'ai pu faire pendant cette période d'observation participante. Je passe ensuite à l'étape de réalisation des entretiens, qui a commencé par l'élaboration des guides d'entretiens semi-directifs. Je décris ensuite le déroulement des entretiens (oraux enregistrés) avec les enquêtés, avant d'aborder les différentes difficultés rencontrées lors de la réalisation des entretiens. L'exploitation des observables issus des entretiens oraux nécessite une transcription. J'explique, par la suite, ma convention de transcription et les difficultés rencontrées pour réaliser la transcription des entretiens. Je finis cette partie en expliquant comment j'ai procédé pour élaborer mon dispositif d'analyse.

Chapitre 8 : Etapes de l'enquête

Cette enquête a commencé par l'élaboration des observables à partir d'une observation participante et de 21 entretiens oraux individuels. J'ai effectué également deux entretiens collectifs concernant l'opinion des bénévoles et des apprenants sur la méthode proposée.

L'objectif de l'enquête auprès de la population dite « apprenante », de l'atelier « Communiquons en Français » au centre social de Trévans était, d'une part, de tenter de faire apparaître les représentations sociolinguistiques des apprenants, et d'en rendre compte ensuite en interrogeant leurs rapports aux langues (langues d'origine et langue française), les processus variés de leur construction identitaire, et d'autre part, de voir si les personnes manifestaient des signes d'insécurité linguistique dans leurs discours (métalinguistiques), en lien éventuel avec ces représentations. Il fallait en outre rendre compte de leurs attentes, de leurs besoins et motivations pour participer à cet atelier.

Quant à l'enquête avec la population dite « animateurs bénévoles » de l'atelier, l'objectif était de tenter de faire apparaître leurs représentations sociolinguistiques sur le rôle des langues des apprenants dans le processus d'E-A, le plurilinguisme, l'interculturel et la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans leurs pratiques enseignantes ; et d'en rendre compte ensuite.

Le but de ces deux enquêtes était donc de chercher à identifier les différentes variables qui pouvaient avoir un impact sur le processus d'E-A dans ce contexte, afin d'en avoir une meilleure compréhension et fournir une interprétation la plus juste possible du phénomène étudié, à savoir le processus d'E-A du français dans cet atelier. J'avais en vue de proposer une intervention didactique fondée sur les approches plurielles des langues et des cultures, appropriée au public.

Par conséquent, je me suis appuyée sur une démarche empirico-inductive, méthode qui m'a paru être la plus appropriée aux fins de cette étude.

8.1. L'étape de l'observation participante

L'observation participante a commencé lorsque je suis devenue bénévole dans ces ateliers. Pour m'insérer dans ces ateliers, la référente de l'atelier m'a proposé d'assister à une séance dans chaque groupe, pour découvrir leur fonctionnement et ainsi savoir où je pouvais travailler et avec qui. J'ai pu alors observer tous les groupes et échanger avec les bénévoles responsables

de chaque groupe autour de leurs méthodes de travail, de leurs objectifs, du niveau des apprenants et de leurs ressources, pour construire, entre autres choses, leurs séances.

Ce tour rapide sur les différents groupes m'a alors permis d'avoir une perception du fonctionnement de ces ateliers, des pratiques enseignantes des bénévoles, du type de relation entre apprenants et bénévoles, de la nature des sujets abordés, de la manière de les aborder, du type de supports employés et de la gestion par les bénévoles de la diversité linguistique et culturelle dans l'atelier.

Après cette phase exploratoire, j'ai rejoint l'un des groupes de niveau intermédiaire pour travailler avec deux autres bénévoles (deux retraitées). Du fait que ces deux bénévoles dirigeaient l'atelier depuis des années, et comme j'étais plus jeune et récemment arrivée dans l'atelier, une sorte de hiérarchie implicite s'est installée. La bénévole « responsable » dirigeait l'atelier en décidant du thème à travailler, du support et du déroulement de la séance, du travail de la bénévole « auxiliaire » qui suivait le travail proposé par la première bénévole et participait avec elle à l'animation de la séance, et à la fin, celui de la bénévole « assistante », à savoir moi-même. La tâche qui m'a été attribuée par la bénévole « responsable » était de travailler sur tout ce qui touchait à la grammaire et la syntaxe (aspects linguistiques de la langue). Pour tout ce qui était social ou culturel, c'était la bénévole « responsable » qui menait la séance, à l'aide de la bénévole « auxiliaire » qui exécutait les directives.

Ma participation à l'animation des séances ne se limitait pas à ce groupe, car je remplaçais, de temps en temps les bénévoles absents dans d'autres ateliers, ce qui m'a permis d'observer tous les groupes.

Je vais présenter maintenant les apprenants participants, les animateurs bénévoles, décrire les différents groupes ainsi que leur fonctionnement, avant d'exposer les constats que j'ai pu faire lors de cette période d'observation participante :

8.1.1. Description des apprenant.e.s participant.e.s

Le centre social de Trévans comptait 150 participants en 2016, avec une moyenne de 37 personnes à chaque séance. En 2017, 154 personnes différentes sont venues, avec une moyenne de 40 personnes par séance. Plus de 40 nationalités d'origines sont représentées sur ces ateliers. De nouveaux participants intègrent les groupes tout au long de l'année, au regard des fréquentations fluctuantes. Lorsque c'est possible, les personnes vont d'abord à l'association « France ailleurs » faire une évaluation de leur niveau de français.

Nombre de personnes participantes à ces ateliers sont des demandeurs d'asile ou des « sans-papiers ». Pourtant, il convient de noter que tous les participants ne sont pas sans-papiers. Il y a aussi ceux qui ont suivi le dispositif de l'OFII, mais qui sont à la recherche d'autres endroits pour continuer à apprendre le français. Il y a aussi des étudiants étrangers qui veulent trouver un lieu qui leur offre l'opportunité d'acquérir plus de compétences linguistiques et sociales, et la possibilité de pratiquer la langue française en dehors des cours universitaires.

Pour la plupart, les apprenants sont issus d'une classe sociale pauvre et n'ont pas d'emploi. Le nombre d'hommes participants est très faible, par rapport au nombre de femmes. La plupart des apprenants vivent dans le quartier où se trouve le centre social. Le nombre de jeunes de moins de trente ans est très faible, la dominante des participants étant âgée de plus de quarante ans. Il y a une grande diversité de nationalités et de pays d'origine, mais les participants originaires du Maroc sont les plus nombreux. Ils sont suivis par les participants venant des pays d'Afrique centrale, les plus nombreux à être sans papiers ou demandeurs d'asile, et dont la plupart vivent dans de très mauvaises conditions économiques.

Les participants aux ateliers « Communiquons en Français » ont dans leur majorité un faible niveau à l'écrit en français, tandis que le niveau oral est très variable entre grands débutants et apprenants francophones, qui s'expriment d'une manière tout à fait compréhensible à l'oral mais qui ont un faible niveau à l'écrit.

8.1.2. Description des animateurs.trices bénévoles

La plupart des bénévoles étaient des retraités, sans que cela ne fût exclusif car il y avait un jeune homme de vingt et un ans et trois femmes bénévoles âgées de quarante-cinq à cinquante-six ans. Le point commun entre ces bénévoles était qu'aucun d'eux ne travaillait lors de la réalisation de mon enquête. La majorité était des retraités, et pour ceux d'un âge qui leur permettait d'avoir une vie professionnelle, ne pas travailler était soit un choix personnel, soit la conséquence de problèmes de santé ou autres.

Le travail que ces bénévoles pratiquaient avant de devenir bénévoles dans ces ateliers était principalement lié à l'éducation (instituteur, professeur de biologie, professeur de lycée, etc.). Souvent issus de professions liées à l'enseignement, ils avaient donc une expérience de l'enseignement et une certaine culture « enseignante ». Cependant, aucun d'entre eux ne travaillait dans l'enseignement des langues pour un public adulte d'étrangers.

Certains des bénévoles avaient exercé des professions sans lien avec le métier d'enseignement, comme travailler dans une agence immobilière, travailler dans une

bibliothèque ou comme directrice administrative de la petite enfance, ce qui révélait une diversité d'expériences et de cultures, et expliquait en partie la différence dans leurs méthodes d'animation des séances et les différents objectifs de l'atelier qu'ils fixaient, ainsi qu'on le verra plus loin.

Ces bénévoles partageaient également et pour des raisons variées, un intérêt réel pour les immigrants en cours d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Cela pouvait être l'expérience personnelle de la méconnaissance d'une langue lors de voyages à l'étranger, ou bien des motifs humanitaires et le désir de venir en aide aux autres. De nombreux bénévoles avaient choisi de travailler dans ces ateliers en raison de leur désir de s'occuper après la retraite et de se sentir toujours utiles pour la société. Certains des bénévoles avaient rejoint ces ateliers car un ami y travaillait et les avait encouragés à venir vivre cette expérience.

Tous les bénévoles ont déclaré que leur langue première était le français, malgré la présence d'autres langues, pour certains d'entre eux, dans la petite enfance (père italien pour une des bénévoles, mère parlant le breton pour une autre, personne originaire de la Martinique et y ayant vécu jusqu'à l'âge de 17 ans, etc.).

Tous les bénévoles ont appris des langues autres que le français, principalement à l'école, et dans d'autres contextes pour certains, par le biais de voyages ou de contacts avec des locuteurs d'autres langues. Certains d'entre eux étaient plurilingues, ce qui indique que les bénévoles ne sont pas monolingues et que chacun d'eux a un minimum de compétences, voire plus, dans une ou plusieurs autres langues.

8.1.3. Description des différents groupes et de leur fonctionnement

Un premier groupe d'alphabétisation est consacré aux personnes qui n'ont pas été scolarisées dans leur langue première. Ce groupe présente plusieurs spécificités. Il comprend entre 18 et 24 participants répartis en trois sous-groupes de niveau, avec 7 intervenants bénévoles. Une ancienne professeure de français dans un lycée, diplômée d'un master 1 en FLE « Français Langue Etrangère », prend en charge la recherche et la création des outils pédagogiques. Les autres bénévoles aident les apprenants pour la partie activité. L'effectif de ce groupe représente près de la moitié des participants qui fréquentent les ateliers d'apprentissage du français. Il s'agit majoritairement de femmes d'un âge avancé, et venant principalement des pays d'Afrique centrale, du Maghreb et de Mayotte⁵³.

⁵³ Bien que Mayotte fasse partie de la France, le français n'est pas parlé par tous les habitants dont la langue première est souvent le mahorais, qui représente la langue de la vie quotidienne pour la majorité des habitants. La

C'est un groupe mixte où plusieurs profils peuvent coexister : de nouveaux arrivants en France qui n'ont aucune connaissance en langue française ; des « immigrants » installés en France depuis quelques années ou moins encore, et qui n'ont pas assez de connaissance du français ; des « immigrés » qui résident en France depuis longtemps et qui se « débrouillent » plutôt bien à l'oral, mais pas du tout à l'écrit.

Avec une focalisation sur l'oral, cet atelier a pour but l'acquisition de nouvelles connaissances en français, pour atteindre un minimum d'autonomie dans la vie quotidienne et les démarches administratives. La séance se divise en deux parties : une partie commune consacrée à l'oral, comprend l'ensemble du groupe, avec des exercices d'écoute, de compréhension et d'expression proposés par la bénévole « principale » ; une deuxième partie consacrée à l'écrit, avec des sous-groupes de niveau, est réalisée à l'aide d'autres bénévoles, en moyenne deux bénévoles pour chaque sous-groupe composé d'environ 5-6 personnes.

Un deuxième groupe est destiné au public FLE débutant et peu scolarisé. Les personnes ont déjà été scolarisées dans leur langue première mais sur une courte période. Les participants ont donc acquis certaines stratégies d'apprentissage et comprennent la relation signifié-signifiant du code écrit. Il s'agit cependant de grands débutants en langue française, car ils ne savent ni parler, ni lire ou écrire le français. Trois bénévoles prennent en charge ce groupe. Elles fabriquent leurs propres supports en cherchant des documents sur Internet ou à l'aide des méthodes FLE. Le nombre de participants de plusieurs nationalités varie de cinq à huit par séance.

Un troisième groupe concerne les personnes qui connaissent quelques rudiments de lecture et d'écriture en français et qui sont capables de tenir une discussion simple avec des mots et des termes relevant de la vie quotidienne. Ces personnes ont été scolarisées dans leur langue première et ont déjà suivi un certain nombre d'heures d'apprentissage du français dans ce centre social ou ailleurs. Une méthode FLE (communication progressive du français, niveau débutant) est utilisée par les deux bénévoles qui animent cet atelier. L'accent est mis sur l'oral, la lecture et la compréhension du texte. La partie « grammaire » de chaque unité est souvent négligée par les bénévoles qui considèrent la méthode employée en tant qu'aide pour les échanges et support pour travailler la lecture.

langue française, pour ceux qui ont été peu scolarisés, ou non scolarisés, demeure une langue peu connue et peu pratiquée, malgré sa présence en tant que seule langue officielle à Mayotte.

Un quatrième groupe est à peu près semblable au groupe précédent. La différence principale se situe au niveau de l'oral. Ces participants, qui maîtrisent un peu mieux l'oral, sont capables de tenir des discussions plus complexes. Cet atelier est animé par deux bénévoles qui utilisent la même méthodologie que le groupe précédent.

Un cinquième et dernier groupe accueille les participants les plus avancés en langue française. Il s'agit le plus souvent de personnes qui ont une bonne connaissance de l'oral et un niveau correct à l'écrit en français. Ces participants sont souvent des jeunes ayant obtenu au moins le baccalauréat. Ces personnes ont souvent un statut stable en France et les nationalités qui composent ce groupe (Brésil, Islande, Russie, Chine, Syrie, Tchétchénie, etc.) sont différentes de celles des quatre groupes précédents. Avec ce public FLE de niveau B1 à l'oral et A2 à l'écrit (selon ma propre estimation), un plus large éventail de travail est possible. Les bénévoles travaillent plutôt l'oral, la lecture et la discussion avec quelques phases d'écrit. Ils utilisent des méthodes FLE en essayant de les adapter à leur public. Ils se focalisent sur la lecture du texte et les exercices proposés pour vérifier la compréhension écrite, et ils partent de ce texte pour animer les discussions.

8.1.4. Constats sur le fonctionnement de l'atelier

Mon implication dans ces ateliers m'a permis de me familiariser de près avec chaque atelier et de faire connaissance avec les différents acteurs de celui-ci, les apprenants et les bénévoles. Cela m'a permis aussi d'observer les ateliers sans que personne ne se sente observé, ce qui a empêché le changement dans les comportements des apprenants ou des bénévoles qui ont été entièrement spontanés, ce qui a permis de réduire « le paradoxe de l'enquêteur ». Cela m'a aussi permis d'observer de près les relations existant dans cet atelier entre apprenants-apprenants, apprenant-bénévole et bénévole-bénévole, mais aussi entre bénévoles et professionnels travaillant dans le centre social concerné. J'ai pu alors faire plusieurs constats, positifs ou problématiques (à mes yeux). Je commence par les constats positifs avant de passer aux autres, plus « problématiques » :

8.1.4.1. Constats positifs

– Le centre social s'engage à proposer, en un lieu et un temps donné, des ateliers pour apprendre gratuitement la langue française et les clés de la vie sociale en France. Des salles et du matériel sont mis à leur disposition, des bénévoles et des salariés engagés sont mobilisés, et des formations (via l'association « France ailleurs ») sont également proposées aux bénévoles.

- L'atelier est assuré par des animateurs bénévoles motivés et investis volontairement dans cette action. Ils préparent le contenu de leurs séances et prennent des initiatives pour aider et encourager les apprenants dans leur apprentissage.
- La référente de l'action fait le tour des groupes et donne les informations relatives aux actualités et sur les activités à venir du centre social. C'est elle aussi qui présente aux apprenants les modalités d'inscription et de participation aux différents événements proposés. De fait, elle encourage les apprenants à participer aux autres actions du centre pour créer de la transversalité.
- Un certain nombre d'apprenants fidèles, reconnaissants, engagés et motivés continuent à venir pour avancer dans leur apprentissage sociolinguistique en France. Je souligne ici que certains apprenants ont pu, grâce à ces ateliers, progresser suffisamment en français pour pouvoir trouver du travail.
- A travers l'atelier, un certain nombre d'apprenants ont créé des relations interpersonnelles avec d'autres apprenants. Cela est très important puisque l'on sort de la notion d'apprentissage du français pour passer au partage direct entre apprenants.
- Bien qu'elles ne soient pas très nombreuses, des sorties culturelles sont proposées pour amener les apprenants vers l'extérieur, les impliquer dans la vie sociale et les mêler aux autres activités de l'espace public.
- Des expériences « interculturelles » visant à faire sortir les apprenants des murs des salles, les motiver à s'exprimer et à aller vers l'Autre, ont été menées avec succès dans le centre social. A titre d'exemple, je cite l'expérience du « petit déjeuner du monde ». Une expérience qui consiste à demander aux apprenants qui le souhaitent d'apporter un petit déjeuner typique de leur pays d'origine et de le partager avec les autres tout en expliquant les ingrédients, les habitudes et les rituels. Cette activité a été extrêmement appréciée par les participants aux ateliers « Communiquons en Français ». Ils y ont participé avec enthousiasme, se sont montrés coopératifs et n'ont pas eu peur de s'exprimer.

8.1.4.2. Constats « problématiques »

Constat 1 : Dans le groupe alpha, une dizaine de dames, fidèles à cet atelier, continuent à venir au même groupe animé par les mêmes bénévoles depuis des années. Elles constituent le noyau dur du groupe. Le fait qu'elles n'aient pas changé de groupe, même après plusieurs années, signifie qu'elles ne progressent pas vraiment. Et pourtant, elles continuent à venir. J'interprète ce fait comme un attachement affectif à la fois aux bénévoles qui animent la séance et aux autres

apprenants, eux aussi présents depuis des années. A mon sens, leur objectif n'est pas vraiment la progression dans leur parcours linguistique, mais plutôt le désir de briser un certain isolement : sortir de chez elles, rencontrer leurs amis et se sentir intégrées dans la société française, puisqu'elles font des efforts pour apprendre sa langue.

Constat 2 : Il n'y a pas de coordination bénévole-salarié en ce qui concerne le contenu pédagogique ou les méthodes adoptées par les bénévoles. Il n'y a pas non plus de coordination entre les bénévoles eux-mêmes, comme un lieu où chacun proposerait ce qu'il trouve convenable pour ses apprenants. Il faut rappeler que, dans un centre social, c'est le « Projet associatif » qui rassemble toutes les personnes, quel que soit leur rôle ou leur statut : salariés, bénévoles ou habitants. Bien que les bénévoles se situent plutôt dans l'action et moins par rapport au « Projet associatif », intégrer le projet du centre social est un engagement et une condition principale auxquels les bénévoles doivent rester fidèles.

Constat 3 : Une très faible participation des apprenants aux autres activités du centre social est constatée, malgré les efforts de la référente de l'action pour transmettre l'information aux apprenants. Les participants aux ateliers « Communiquons en français » sont très passifs et il est difficile de les encourager à participer aux autres activités. Lors d'une réunion avec les bénévoles, j'ai tenté de comprendre les raisons de leurs réticences. Les hypothèses suivantes ont été émises : la non compréhension, l'oubli, la crainte d'aller vers l'inhabituel et de ne pas retrouver les bénévoles de « Communiquons en français » dans ces événements pour être rassurés, le fait qu'ils aient une vision plutôt scolaire de l'apprentissage de la langue et ne croient pas que sortir pour rencontrer d'autres personnes soit une méthode efficace pour apprendre une langue ; et enfin, le désintérêt. Il faut cependant souligner que l'atelier « Communiquons en français » n'a pas vraiment de lien concret avec les autres actions. La transversalité fait défaut au fonctionnement de cet atelier : aucune rencontre avec le public ni d'autres actions ne sont organisées alors qu'elles permettraient de faire connaissance et d'encourager les apprenants à créer des liens avec les autres hors de l'atelier « Communiquons en français ».

Constat 4 : Le plus souvent, les apprenants n'arrivent pas à établir de liens étroits avec les apprenants des autres groupes. Au cours de la séance, vingt minutes de pause sont notamment destinées à donner aux apprenants l'occasion de se reposer et de rencontrer les autres et, en même temps, permettre aux bénévoles de se rencontrer et discuter entre eux mais aussi avec les apprenants. Dans les faits, seuls trois groupes prennent une pause, ce qui prive plus de la moitié des apprenants de la possibilité de faire connaissance avec les apprenants des autres groupes.

En effet les deux groupes qui ne font pas de pause sont composés d'un peu plus de la moitié du public de « Communiquons en français », puisqu'il s'agit du groupe alpha avec ses trois sous-groupes et du groupe débutants FLE.

Pendant la pause, un certain nombre de bénévoles se rencontrent et passent du temps ensemble alors que beaucoup d'apprenants restent dans la salle en attendant le retour des bénévoles pour continuer la séance. S'il est vrai que certains des apprenants trouvent le courage d'approcher les autres et de leur parler, il s'agit le plus souvent des apprenants du groupe le plus avancé. Il leur est plus facile de créer des liens et des relations puisqu'ils sont plus avancés dans la langue française que les autres apprenants. Les apprenants se rapprochent souvent de personnes venant du même pays et qui ont la même langue d'origine. On voit, par exemple, des rassemblements des femmes marocaines, des femmes qui viennent de Mayotte et des locuteurs portugais.

Constat 5 : les effectifs : dès ma première année de bénévolat, j'ai remarqué que les effectifs fluctuaient à la baisse. Un très grand nombre d'apprenants s'inscrivent en début d'année scolaire, et ce nombre diminue fortement au cours de l'année pour finir avec très peu de monde.

Un certain nombre d'apprenants fidèles reviennent chaque année et constituent le noyau des groupes animés par les bénévoles ; noyau qui permet souvent à l'atelier de se poursuivre jusqu'à la fin de l'année scolaire. Si l'existence de ce noyau dur dans chaque groupe est bénéfique, il me semble important de comprendre ce qui pousse un bon nombre d'autres personnes à quitter l'atelier après avoir assisté à quelques séances, voire une ou deux. Déterminer avec précision les raisons de cette perte d'effectif reste cependant une tâche difficile puisque les personnes, pour la grande majorité, ne justifient pas leur absence.

Selon les statistiques réalisées par la référente de l'atelier, 106 personnes s'étaient inscrites pour l'année scolaire 2016-2017 avec une moyenne de 41 personnes dans tous les groupes chaque jeudi matin. Au cours de l'année, une perte de 65 personnes a été enregistrée. Soit une baisse d'effectif de plus de 50%. Les raisons de cette baisse peuvent être diverses. J'ai émis les hypothèses suivantes pour expliquer cette baisse :

- L'hypothèse n°1 peut être liée à la nature du public : tout d'abord, les personnes sans papiers qui viennent pour apprendre le français dans le centre social peuvent être amenées à changer de ville ou de quartier ou à quitter le territoire français à tout moment. Certains inscrits trouvent un emploi et n'ont plus le temps de venir à l'atelier. D'autres commencent leur apprentissage dans le centre social mais le

quittent dès qu'ils ont la possibilité de suivre des cours dans un centre de formation linguistique. Des raisons familiales et personnelles telles qu'une séparation, un déménagement ou un retour au pays font que les gens ne viennent plus. D'autres, voyant pendant l'année leur situation se stabiliser en France, ne viennent plus du tout, ou irrégulièrement.

- L'hypothèse n°2 peut être rapprochée de l'insatisfaction ressentie au cours de la première participation. Je suppose qu'une personne qui vient pour la première fois à l'atelier « Communiquons en français » s'attend à continuer cet atelier pendant un certain laps de temps. Or, en début d'année, le trop grand nombre d'apprenants présents dans chaque groupe peut conduire certains à se sentir mal à l'aise et incapables de bénéficier d'un bon apprentissage du fait d'une trop grande concentration de personnes dans la même salle.
- L'hypothèse n°3 peut avoir un lien avec le ressenti de l'apprenant : l'absence d'adéquation entre ce qui est proposé lors du premier atelier face aux attentes et besoins de l'apprenant peut générer une certaine insatisfaction. Les apprenants décident alors de ne plus revenir. Certaines personnes aussi se découragent lorsqu'elles se rendent compte de l'effort que nécessite l'apprentissage d'une nouvelle langue, effort qu'elles ne se sentent pas en mesure de fournir. Elles ne se croient pas capables d'y parvenir, se sentent déstabilisées, et préfèrent faire machine arrière. L'âge de l'apprenant peut aussi être un facteur de découragement pour les apprenants qui, du fait de leur âge avancé, ont du mal à accepter d'être comme modelées par ces nouvelles acquisitions.

Les statistiques montrent que le nombre de personnes qui ne sont présentes qu'une seule fois pendant l'année scolaire 2016-2017 s'élève à 35 personnes. Ce chiffre montre, selon moi, qu'un tiers des personnes qui cherchent à apprendre le français dans le centre social de Trévans n'y trouve pas leur compte et décide d'aller chercher ailleurs. Il convient dès lors de s'interroger sur l'origine de ce dysfonctionnement. Les propositions des bénévoles correspondent-elles aux besoins des apprenants ? Les objectifs de l'atelier fixés par le centre social sont-ils bien expliqués aux apprenants avant d'intégrer cet atelier ? Les apprenants sont-ils à même de pleinement comprendre ce qui leur a été expliqué ?

Constat 6 : la diversité d'origine culturelle des apprenants :

Le public de cet atelier est très varié de par son âge et ses origines. On dénombre plus de 40 pays différents. Une telle richesse d'origines, de cultures et de langues doit constituer une

source exploitable pour créer des liens entre ces populations d'origine étrangère et la population française. Cela peut valoriser les langues et les cultures de ce public, pour lequel confirmer son identité et la voir valoriser peut se révéler extrêmement important.

En observant les pratiques pédagogiques des bénévoles, j'ai remarqué une méconnaissance des langues premières des apprenants. Par conséquent, le statut des personnes bi/plurilingues n'est pas pris en considération. La langue première du participant, adulte étranger, n'a pas de place dans le processus d'apprentissage.

Constat 7 : bénévoles autonomes et « libres » :

Les bénévoles de cet atelier sont autonomes et bénéficient d'une liberté pédagogique totale quant aux thèmes et contenus travaillés avec leurs apprenants. Chaque bénévole propose ce qu'il estime le plus approprié pour ses apprenants, compte tenu de leur niveau, de leur progression mais aussi en fonction de sa propre expérience.

Ce fonctionnement peut être perçu de deux manières différentes : cela allège le travail des professionnels du centre social, qui ont tous des tâches multifonctionnelles. Pour les bénévoles, une telle autonomie et liberté leur donne plus d'assurance et d'aisance, et les conduit à s'investir plus dans cette action dont ils ont la pleine maîtrise. Cette liberté a encouragé plusieurs bénévoles à s'engager.

Cette dynamique confère aux bénévoles la légitimité de leur action et de leur évaluation du fonctionnement de l'atelier. Elle rend aussi certains bénévoles peu enclins à entendre la critique ou à changer leurs habitudes. Il convient de rappeler que non seulement tous les bénévoles ne viennent pas du milieu enseignant, mais que ceux qui étaient enseignants n'ont pas travaillé avec un public adulte d'origine étrangère et n'ont pas été formés aux stratégies d'apprentissage pour ce type de public.

Constat 8 : l'interaction apprenants-bénévole / apprenant-apprenant :

J'ai remarqué qu'il n'y a pas de réelle interaction entre les apprenants et les bénévoles dans cet atelier. Dans ma question sur la raison, une des bénévoles m'a expliqué que le niveau des apprenants était très faible, ce qui ne leur permettait pas, le plus souvent, de prendre la parole. J'ai constaté pour ma part que les apprenants jouaient assez souvent le rôle de récepteurs des informations, alors que celui de donneur était attribué aux bénévoles. Cette situation peut résulter du fait que beaucoup d'apprenants ont une vision scolaire de l'atelier. Ils la considèrent comme un cours (ou même une classe). Ils interpellent assez souvent les animatrices bénévoles

avec le nom de « maitresse », et ils parlent de l'atelier avec le terme « classe »⁵⁴. Ils se voient d'une certaine manière comme « élève » qui reçoit son instruction d'un « maitre », ce qui explique, selon moi, la passivité de beaucoup d'apprenants et le fait que nombre d'entre eux paraissent tout le temps être en attente de recevoir ce que le bénévole proposait, sans jamais se sentir acteurs de leur propre apprentissage.

En ce qui concerne les relations apprenant-apprenant dans le même atelier, j'ai remarqué l'existence de relations fortes entre certains, mais à travers de petits groupes de deux ou trois personnes, souvent du même pays d'origine. Il y avait peu de relations avec le reste des membres de l'atelier. A mon avis, cela est dû à plusieurs raisons : en premier lieu, beaucoup d'apprenants ont peur de parler français et hésitent quand ils doivent s'exprimer en français (ce que j'ai pu constater moi-même), et donc, spontanément, ils se retrouvent avec d'autres apprenants parlant la même langue d'origine qu'eux. Cela est également dû à la méthode du travail pendant les séances, car aucune activité de groupe n'est suggérée pour permettre aux apprenants de travailler ensemble comme une occasion de tisser des relations pour encourager tout le monde à communiquer en français avec les autres. Le travail en groupe, je ne l'avais remarqué dans aucun groupe, et il ne me semblait pas que les bénévoles fussent conscients de la nécessité de faire un tel travail.

8.2. L'étape des entretiens

Pour les entretiens, j'ai choisi la technique d'entretien semi-directif, car il me semble le plus adapté pour aborder les problématiques liées à mon sujet. Puisqu'il s'agit en grande partie de l'étude des représentations et des rapports aux langues, les thèmes peuvent parfois toucher à des enjeux personnels et identitaires chez les enquêtés, ce qui pourrait rendre certaines questions difficiles à aborder ou même douloureuses. La souplesse que présente l'entretien semi-directif permet alors d'adapter l'entretien selon les enquêtés, leurs réactions face aux questions, l'évolution de la discussion, etc.

L'entretien semi-directif présente aussi l'avantage de laisser une certaine marge de liberté à l'enquêté pour aborder le sujet avec ses propres termes et de ses propres points de vue, même si le chercheur garde, à un certain degré, le contrôle de l'entretien. Ce qui permet aux enquêtés

⁵⁴ Ce que j'ai remarqué lors de mon observation participante et ce qui s'est confirmé par l'emploi de ces deux termes par de nombreux apprenants, durant les entretiens.

de s'exprimer assez librement, surtout dans les questions qui peuvent les toucher profondément, comme celles des discriminations subies, ainsi qu'on va le voir ultérieurement.

Le but des entretiens est d'aider le chercheur à atteindre certains des objectifs de sa recherche. Pour y parvenir, il doit traduire les questions de sa recherche en objectifs. Pour chaque objectif, de nombreuses questions sont posées à travers lesquelles le chercheur est censé atteindre l'objectif souhaité. Puisque j'avais choisi les entretiens semi-directifs, je devais alors élaborer un guide d'entretien qui correspondait au mieux aux objectifs de ma recherche tels que développés plus haut. Du fait que j'interviewais deux publics différents, à savoir les apprenants et les bénévoles, deux guides d'entretien étaient à élaborer. Pour chaque guide, la trame de questions s'organisait en plusieurs parties et les questions variaient, de questions fermées à questions ouvertes.

8.2.1. Guide d'entretien adressé aux apprenant.e.s

Avant de commencer les entretiens, un guide a dû être construit. Je suis partie, dans la préparation de ce guide, des questions et objectifs de ma recherche, et j'ai élaboré des thèmes et des sous-thèmes. En même temps, je me suis inspirée d'un guide d'entretien semi-directif tiré d'une enquête nommée TeO (Trajectoires et origines)⁵⁵, une enquête réalisée en 2008-2009 par l'INED (l'Institut national d'études démographiques) avec le soutien de l'INSEE (l'Institut national de la statistique et des études économiques). Elle avait pour objectif d'identifier l'impact des origines (migratoires, sociales et culturelles) sur les conditions de vie et les trajectoires sociales. Elle incluait donc dans l'analyse les processus d'intégration, de discrimination et de construction identitaire. Bien qu'elle fût adressée à toutes les populations vivant en France métropolitaine (auprès de 22 000 enquêtés), elle accordait un intérêt particulier à la population migrante ou issue de la migration (immigrés, descendants d'immigrés, personnes originaires des DOM et leurs descendants).

Le guide d'entretien adressé aux apprenants a été divisé en groupes de questions et construit de la manière suivante :

Caractéristiques socioculturelles / environnement social et familial

Ce groupe de questions contient des questions de nature relativement fermée, liées à l'obtention des informations sur l'identification de l'enquêté et ses caractéristiques sociologiques (telles que l'âge, la nationalité, le statut social, etc.) ; comme de connaître ainsi

⁵⁵ Voir l'enquête sur le site de l'INED : <https://teo1.site.ined.fr/>

leur arrivée en France et leurs activités professionnelles dans ce pays, tout ce qui constituait des informations pouvant être mises en relation avec leurs compétences en français : les réseaux sociaux (amis et professionnels) qu'ils avaient pu établir en France, s'ils avaient des amis français et s'ils pratiquaient la langue française. Ces informations pourraient aider à la compréhension de certaines déclarations des enquêtés et à établir d'éventuelles corrélations entre ces variables et certaines réponses, tout en fournissant en même temps une idée générale sur la personne avec qui l'entrevue était menée.

Parcours scolaire

Le parcours d'intégration sociale et linguistique des apprenants immigrants, ainsi que leurs représentations sur les langues de leur répertoire langagier, y compris la langue française, sont conçus comme pouvant avoir un lien avec leur parcours scolaire, avant et après leur arrivée en France : scolarisés ou non, combien d'années de scolarisation, connaissances préalables du français avant leur arrivée en France ou non ? Etc. On peut alors explorer la relation avec les langues selon le parcours scolaire des enquêtés.

Répertoire langagier de l'enquêté.e

Ce groupe de questions vise à recueillir des observables sur le répertoire langagier des apprenants (leurs langues premières⁵⁶, les langues connues, parlées ou apprises par eux, les langues de scolarisation, les langues qu'ils emploient en famille, avec les amis, etc.). La mise en commun des réponses vise à établir le répertoire global des langues des apprenants et à mettre en lumière leur plurilinguisme et la diversité linguistique présente dans l'atelier.

Sentiment d'insécurité linguistique et rapport aux langues

Ce groupe comprend des questions liées à l'étude des manifestations du sentiment d'insécurité linguistique dans le discours métalinguistique des apprenants. Savoir s'il y a des rapports conflictuels avec la langue française face à la situation de pluralité linguistique et sociale inégalitaire en France. Je vise à identifier les différentes manifestations d'insécurité linguistique et de conflictualité qui peuvent prendre plusieurs formes : représentations négatives sur les langues, sentiments de haine envers certaines langues, sentiments d'infériorité ou

⁵⁶ Lors de l'entretien, bien que je trouve que le terme « langue maternelle » ne soit pas très acceptable sur le plan théorique, je l'ai employé car le terme « langue maternelle » est plus compréhensible par les apprenants et les bénévoles, alors que celui de « langue première » nécessite une explication.

d'injustice, quête de légitimité, survalorisation de certaines langues, dévalorisation des autres, blocages, difficultés d'intégration, etc.

Discriminations

En interrogeant les enquêtés sur leurs expériences de discrimination vécues en France, je vise à faire apparaître certaines des représentations des apprenants sur les Français et de faire le lien entre ces discriminations et le rapport de l'apprenant avec la langue française ; à analyser les éventuelles conséquences de ces discriminations sur le parcours d'insertion linguistique et sociale des apprenants victimes de discrimination en France, ainsi que sur leurs relations sociales et leur construction identitaire.

Sentiments d'appartenance

La construction identitaire se traduit par des sentiments d'appartenance. J'ai alors posé des questions à ce niveau mais également des questions sur le sentiment d'être perçu comme français. Le but était de savoir à quel niveau ces apprenants immigrants se sentaient intégrés dans la société française, mais aussi à quel point ils se sentaient acceptés par la population française majoritaire. J'ai aussi cherché à savoir d'une part, s'il y avait une construction identitaire plurielle (quand l'immigrant se sent français et a, en même temps, un sentiment d'appartenance à son pays d'origine) et d'autre part, s'il y avait un hiatus entre le fait de se considérer comme français et le fait de ne pas être perçu comme tel, et les conséquences d'un tel hiatus sur l'insertion linguistique et sociale de l'apprenant immigrant.

Représentations sociolinguistiques des enquêté.e.s

Ce groupe de questions concerne les représentations des apprenants, d'un côté sur la langue française et son apprentissage (comment la perçoivent-ils ? quelles sont leurs attitudes vis-à-vis de cette langue qu'ils sont censés apprendre ?), et d'un autre côté sur « les Français » en tant que personnes. L'objectif de ce groupe de questions est d'explorer l'impact des représentations des apprenants de la langue française et des Français sur l'apprentissage de cette langue, et sur la capacité d'intégration des apprenants dans la société française.

Participation à l'atelier

Ce groupe de questions porte sur l'atelier : la raison de l'implication des apprenants dans celui-ci, leurs attentes et leurs besoins, leurs points de vue sur l'efficacité de ces ateliers et leur désir (ou non) de s'ouvrir sur les autres langues et cultures des autres participants aux ateliers.

Ces questions visent à prendre en compte le point de vue des apprenants sur les ateliers et leur déroulement. Elles visent aussi à connaître leurs besoins et attentes de participation à ces ateliers pour pouvoir les comparer avec les objectifs des ateliers fixés par les bénévoles.

8.2.2. Guide d'entretien adressé aux bénévoles

Les entretiens avec les bénévoles cherchent à décrire les pratiques d'enseignement des bénévoles aux ateliers « Communiquons en Français » à travers leurs discours sur leurs pratiques. Ils visent aussi à faire apparaître les représentations de ces bénévoles sur les langues des apprenants, sur le plurilinguisme et l'interculturel, pour mesurer comment se traduisent ces représentations dans leurs pratiques enseignantes. Je vise aussi à savoir quels sont les objectifs de l'atelier selon les bénévoles, pour savoir s'ils correspondent aux attentes et besoins des apprenants.

Les questions posées aux bénévoles concernaient quatre types d'informations :

- Caractéristiques sociodémographiques et socioculturelles

Ces caractéristiques sont des variantes qui définissent en quelque sorte la position sociale de l'enquêté, et qui peuvent être associées aux représentations sociales de la personne en question. Leur prise en compte peut permettre de mieux connaître le bénévole et ouvre la possibilité de chercher des corrélations avec certaines réponses ou représentations chez les bénévoles.

- Investissement du(de la) bénévole dans l'atelier et son point de vue sur ses objectifs et son fonctionnement

Ces questions visent à identifier les raisons qui ont poussé le bénévole à participer à ces ateliers et depuis combien de temps il y participe. Elles cherchent aussi à le faire parler sur ses pratiques enseignantes dans les ateliers et à saisir sa connaissance et sa prise en compte de la spécificité de ces ateliers et de leur public.

- Connaissances du(de la) bénévole de son public, ses besoins et ses attentes

A travers ce groupe de questions, je cherche à savoir dans quelle mesure les objectifs de l'atelier fixés par les bénévoles correspondent aux attentes et besoins des apprenants de l'atelier en question. Ceci dans le but de mettre la lumière sur un dysfonctionnement dans le processus de l'E-A en cas de divergences entre les objectifs de l'atelier et les attentes des apprenants. J'essaie également de prendre note de la connaissance que le bénévole a de son public pour savoir dans quelle mesure il prend en compte les spécificités de chaque apprenant et s'il considère les apprenants dans leur totalité (adulte avec un vécu, des rôles sociaux et une

construction identitaire) ou seulement dans leur rôle d'apprenants. Je pars de l'idée qu'il s'agit de variables qui ont un impact important sur la réussite du processus de l'E-A, surtout dans un contexte migratoire.

- Représentations du(de la) bénévole sur la diversité linguistique, l'interculturel, le plurilinguisme, les langues première des apprenant.e.s et leur prise en compte dans ses pratiques enseignantes

J'ai cherché à faire apparaître les représentations des bénévoles sur l'interculturel, le plurilinguisme, les langues premières des apprenants et la prise en compte de toutes ces composantes dans la construction de leurs séances. Est-ce que les bénévoles exploitent le plurilinguisme des apprenants et cherchent à créer des ponts entre les langues dans le répertoire langagier de l'apprenant ? Est-ce qu'ils s'appuient sur les savoirs des apprenants et leurs répertoires verbaux pour construire les apprentissages chez les apprenants ? Est-ce que la diversité linguistique est considérée comme une ressource dans les activités proposées ?

Je pars du fait que l'enseignement d'une langue est un phénomène social et pour tous les phénomènes sociaux, les comportements sociolinguistiques des individus sont déterminés par leurs représentations, qui possèdent une force opératoire laissant des traces sur tout comportement tel qu'enseigner une langue. Les pratiques enseignantes des bénévoles sont alors influencées par leurs représentations.

8.2.3. Déroulement des entretiens avec les apprenant.e.s

Quatorze entretiens ont été réalisés⁵⁷. Les apprenants ayant accepté de participer venaient de 4 groupes différents. Il n'y a qu'un seul groupe où personne n'ait accepté de participer. C'est le groupe de débutants FLE. Le refus de ce groupe m'a paru compréhensible puisqu'il s'agissait du groupe qui a le moins de connaissances en français (grands débutants qui ne parlent presque pas le français). Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Dix pays d'origine étaient représentés soit Maroc, Vietnam, Tchétchénie, Syrie, Islande, France (Mayotte), Congo, Angola, Centrafrique et Comores.

Pour réaliser ces entretiens, j'ai commencé par solliciter la participation des apprenants. J'ai alors parcouru tous les groupes et me suis présentée à ce moment-là comme une stagiaire faisant une recherche universitaire, alors que les apprenants me connaissaient comme bénévole. J'ai aussi confirmé que la participation n'était pas obligatoire, qu'elle serait anonyme, et que le but

⁵⁷ Voir le tableau descriptif des apprenants enquêtés en annexe 4, page 12.

était une meilleure compréhension des besoins des apprenants et l'amélioration des conditions de ces ateliers par la suite.

Alors que je m'attendais à avoir une grande participation, il y eut beaucoup d'hésitation parmi les apprenants. Il semble qu'ils aient été perturbés par le changement de mon statut. De nombreux apprenants ont accepté l'entrevue, mais au jour « j », plusieurs ne sont pas venus. Certains ont dit qu'ils étaient occupés ou malades, mais ils se sont également excusés de ne pas vouloir fixer une autre date pour l'entrevue. Au final, j'ai pu réaliser 14 interviews sur un total de 35 apprenants. Il faut préciser que le nombre de « 35 apprenants » consiste en une moyenne d'apprenants présents dans les différents groupes chaque jeudi, sans que cela signifie que les apprenants présents soient toujours les mêmes, étant donné qu'il y avait toujours de nouveaux apprenants qui arrivaient et d'autres, qui ne revenaient jamais. Par conséquent, il était très difficile d'obtenir un plus grand nombre d'entretiens.

Les entretiens ont eu lieu dans les locaux du centre social, au bureau qui m'a été attribué. Au début de chaque rencontre avec un apprenant, j'expliquais le déroulement de l'entretien et rassurais l'apprenant sur le fait que l'entretien serait anonyme et qu'il n'était jamais destiné à obtenir des informations qui seraient utilisées par le centre social d'une manière ou d'une autre. Il leur a ensuite été demandé la permission d'enregistrer l'entretien avec un dictaphone tout en confirmant que les enregistrements ne seraient pas transmis au centre social, que l'objectif était purement scientifique et que les données seraient utilisées exclusivement dans ma recherche universitaire. Leur but était d'approfondir la compréhension de ces ateliers et l'identification des attentes des apprenants, pour permettre ainsi le développement de l'atelier, afin qu'il réponde au mieux à leurs attentes.

Les entretiens ont été menés en français, et dans certains cas j'ai eu recours à la langue arabe (la variante syrienne), afin de pouvoir expliquer certaines questions à l'apprenant quand il était arabophone et qu'il n'arrivait pas à comprendre les questions en français. Deux apprenantes (une Marocaine et une Syrienne) ont insisté pour que l'entrevue soit menée en arabe en raison de leur sentiment d'insécurité linguistique en français (elles ont confirmé ne pas croire être capables de réaliser l'entretien en français). Or, ces deux entretiens et tout ce qui était dit en arabe dans les autres entretiens ont été traduits en français pour permettre au lecteur francophone de les comprendre.

8.2.4. Déroulement des entretiens avec les bénévoles

Concernant les bénévoles, une réunion avec eux a été organisée en présence de la directrice du centre social et de la référente de l'atelier, afin de leur présenter mon projet et d'expliquer le changement dans mon statut au sein du centre social. Il fallait donner à ce moment-là aux présents une idée de mon projet, sans cependant dévoiler entièrement ses objectifs. J'ai expliqué aux bénévoles que j'étais doctorante et souhaitais faire une recherche autour des ateliers d'apprentissage du français dans un milieu associatif ; que les ateliers « Communiquons en français » dans ce centre social seraient donc mon terrain d'enquête. J'ai confirmé qu'ils ne seraient en aucun cas forcés de suivre la méthode proposée. J'ai parlé des entrevues que je souhaitais faire avec les apprenants et les bénévoles, et confirmé que la participation n'était obligatoire ni pour eux, ni pour les apprenants.

Sept entretiens ont été menés auprès des bénévoles de l'atelier⁵⁸. Tous les bénévoles ont accepté d'être interviewés, mais certains ne se rendirent disponibles qu'après un long délai. Faute de temps, j'ai pu réaliser 7 entretiens sur un total de 15 bénévoles. Les entretiens avec les bénévoles ont eu lieu, tout comme les entretiens avec les apprenants, dans les locaux du centre social, à l'intérieur de mon bureau.

8.2.5. Difficultés rencontrées lors de la réalisation des entretiens

8.2.5.1. Difficultés rencontrées auprès des apprenant.e.s participant.e.s

Ces difficultés sont de différents ordres. Tout d'abord, il était difficile d'amener les apprenants à participer. Certains avaient peur d'être interviewés. C'était une demande étrange pour ce public assez spécifique et fragile. Bien qu'un grand nombre de ces apprenants me connût depuis les années précédentes, cela ne suffit pas à les rassurer. L'enregistrement des entretiens leur faisait peur. Toutefois, je me devais de les informer, en début d'entretien, du dispositif choisi. La présence d'une grande partie de personnes analphabètes a compliqué la tâche. J'ai dû passer à plusieurs reprises dans les groupes pour leur expliquer ce que je souhaitais faire. Avec le groupe analphabète, j'ai été confrontée à la difficulté du respect des rendez-vous fixés avec ceux qui acceptaient d'être interviewés. Le recours à un agenda, pour noter la date et l'heure du rendez-vous, était impossible avec ces personnes. Je l'ai fait moi-même sur leurs cahiers et les ai encouragés à demander à un membre de leur famille de leur rappeler la date. Malheureusement, certains ont oublié que le rendez-vous était noté dans leur cahier. D'autres ont oublié où était noté notre rendez-vous. Plusieurs ne sont pas venus et m'ont expliqué plus

⁵⁸ Voir le tableau descriptif des bénévoles enquêtés en annexe 5, page 14.

tard qu'ils avaient oublié. Les appeler sur leur téléphone pour le leur rappeler était souvent impossible car la plupart ne possédait pas de téléphones mobiles puisqu'ils ne savaient ni lire et ni écrire. Ceux que j'ai pu contacter, suite à leur absence, se sont excusés pour le même motif : « Je suis malade ». Cela dénotait, à mon sens, leur crainte de participer à une expérience inhabituelle.

Un autre problème rencontré avec ce public était son faible niveau en français. Il y avait donc des difficultés à expliquer les questions de l'entretien, mais aussi à obtenir une réponse, même quand la question était comprise. J'ai pensé recourir à des interprètes, mais cela n'était pas possible pour plusieurs raisons. D'une part, la grande diversité des nationalités et des langues parlées par le public rendait impossible la tâche de trouver des interprètes pour toutes les langues présentes. D'autre part, le manque de temps pour trouver rapidement des interprètes pour mener les entretiens avec les participants, était aussi un obstacle de taille. Je ne disposais en effet que de très peu de temps pour réaliser la phase des entretiens de la recherche. Il était également difficile de trouver un moment qui conviendrait à tout le monde, à savoir l'interprète, le participant et moi-même. Enfin, je pense que la présence d'un interprète, une personne inconnue pour le participant, et la présence du dictaphone, auraient effrayé les participants et limité leur capacité à s'exprimer librement. Pour ces raisons, j'ai décidé de mener les entretiens en français ou en arabe pour ceux qui « maîtrisaient » cette langue. De plus, certains participants étaient parfois réticents à répondre à certaines questions, qui évoquaient de douloureux souvenirs, ou pour d'autres raisons. En ont résulté des réponses très brèves et insuffisamment développées pour obtenir une analyse.

8.2.5.2. Difficultés rencontrées auprès des bénévoles

Concernant les bénévoles, les difficultés étaient d'une autre nature. La plupart des bénévoles ont de nombreuses activités de bénévolat et n'habitent pas le quartier. Ils ne viennent alors au centre social que le jeudi, pour l'atelier. Il était donc difficile de trouver un moment qui nous convienne à tous sans reporter certains rendez-vous avec les apprenants. La majorité des bénévoles a voulu que l'entrevue ait lieu le jeudi, immédiatement après la séance, de sorte qu'il était difficile de les organiser. Finalement, les entretiens avec les 7 bénévoles se sont déroulés sur deux mois. De plus, un grand nombre d'entre eux n'était pas vraiment motivé par cette étude. Je pense que beaucoup d'entre eux étaient réticents et percevaient cette étude comme une évaluation ou un jugement de leur pratique. Il était difficile, avec de telles inquiétudes, de lancer mon travail. Bien que tous les bénévoles aient accepté de participer aux entretiens, plusieurs se sont montrés très vigilants et soucieux lors de son déroulé. Les entretiens ne se sont pas déroulés

dans l'ambiance de sécurité et de tranquillité que j'aurais souhaitée. Cette tension perceptible a eu un certain impact sur ce qui a été dit lors de l'entrevue. J'ai également perçu une tension similaire lors de mon animation des séances dans les différents groupes en présence de bénévoles. J'estime qu'un grand nombre des bénévoles avait un rejet antérieur et implicite pour cette expérimentation, avant même de savoir ce qui pouvait être proposé pendant les séances, et ce par peur d'être obligés de suivre une méthode d'animation des séances différente de ce qu'ils pratiquaient, avec quelqu'un qu'ils estimaient être semblable à eux.

8.2.5.3. Difficultés liées à la présence d'un dictaphone

La réussite d'une recherche utilisant une méthodologie ethnographique dans les recherches sociales et humaines, nécessite la réalisation de l'enquête sans que cette dernière provoque des changements de comportements ou de conduites verbales chez les enquêtés. C'est pour cette raison que l'observation participante est très efficace car elle garantit un plus haut niveau de spontanéité sur le terrain. Cependant, certains observables ne peuvent être obtenus sans poser de questions directement aux concernés, et pour cette raison, le recours à l'entretien est efficace. Dans ce cas, enregistrer l'interview semble utile car cela permet au chercheur de rester concentré sur son échange avec l'enquêté, sans être obligé de prendre des notes à tout propos et tout le temps.

Le recours aux outils d'enregistrement peut poser problème, celui de l'effet de la présence du matériel d'enregistrement sur la spontanéité de l'interviewé et sur sa capacité à exprimer ses pensées confortablement. En fait, la présence de la machine d'enregistrement peut changer le cours de la conversation et conduire à des pratiques langagières non spontanées telles que l'hypercorrection et la sélection de son vocabulaire. Elle peut également entraver la capacité de l'intervieweur à parler et s'exprimer. J'ai rencontré ce problème dans ma recherche, bien que j'aie fait de mon mieux pour créer une ambiance de confiance et de réconfort parmi les enquêtés, et que j'aie obtenu leur permission pour utiliser le dictaphone. Deux des interviewés ont eu un blocage par peur de l'entretien d'une part, et devant la présence du dictaphone de l'autre. Leurs réponses se limitaient à « oui, non, je ne sais pas », ce qui m'a obligée à ne pas tenir compte de ces deux entretiens.

Néanmoins, il n'a pas été possible de cacher la machine d'enregistrement car cela ne respectait pas l'éthique de la recherche scientifique qui amène le chercheur à informer l'enquêté de l'existence du matériel d'enregistrement, et à lui demander l'autorisation de l'utiliser.

8.3. Transcription

Bien que la transcription complète des entretiens ne soit pas obligatoire, elle reste une pratique souvent recommandée et conseillée. Le but de la transcription des entretiens est de permettre l'analyse des observables avec un contenu consultable, ce qui facilite la comparaison des résultats, permet une réflexion sur les observables et l'émergence de catégories thématiques.

Lors de la transcription se pose le problème de la subjectivité du chercheur. En effet, une transcription complètement objective de l'entretien n'est pas possible, car chaque transcription est, d'une certaine manière, une première interprétation de la part de l'enquêteur. Elle nécessite en effet, d'une part, une prise de position aux niveaux méthodologique et théorique, et d'autre part, elle nécessite d'introduire les observations de l'enquêteur lors de l'entretien, telles que l'état émotionnel de l'enquêté, les signes non verbaux qu'il produit, ses gestes, les sifflements, les claquements des lèvres, les changements de tonalité, etc. Une conformité parfaite entre la situation de l'entretien et le contenu écrit est illusoire.

Pour la transcription des entretiens enregistrés, je me suis inspirée de la grille de retranscription élaborée par Blanche-Benveniste (1990) avec quelques ajustements pour la simplifier et l'adapter à mes entretiens. Ce choix se justifie du fait que cette grille permet de prendre en compte le contenu verbal et les effets non verbaux produits lors de l'entretien (hésitations, silence, etc.), car ils sont des éléments significatifs.

Au départ, j'ai choisi la retranscription intégrale des entretiens et j'ai commencé par les entretiens avec les apprenants. Après quelques entretiens transcrits, je me suis rendue compte que cette phase nécessitait énormément de temps (avec 21 entretiens d'une durée moyenne de 37 minutes, auxquelles s'ajoutaient plus de 13 h d'enregistrement à transcrire concernant les séances que j'avais animées et le retour des apprenants et des animateurs bénévoles). En fait, ce sont surtout les entretiens avec les apprenants qui ont pris le plus de temps et d'efforts pour être transcrits, car j'ai rencontré maintes difficultés pour comprendre certains entretiens (prononciations pas très compréhensibles pour moi, mots ou phrases employés dans d'autres langues inconnues de moi, néologismes, nécessité de traduire certains passages ou même certains entretiens, etc.). Faute de temps, j'ai décidé d'écouter les entretiens plusieurs fois et de retranscrire les extraits que j'ai jugés importants pour l'analyse.

Transcrire un entretien dans le cadre d'une enquête empirique nécessite de restituer « *fidèlement* » le propos de l'enquêté et que cela reste, en même temps, compréhensible pour le

lecteur. Florence Descamps explique ce que signifie, selon elle, une transcription « *fidèle* », il s'agit d'une transcription littérale :

"Littéralement" signifie mot à mot, avec les interjections, les tics de langage, les fautes de syntaxe et de concordance des temps, les subordonnées hachées ou bouleversées, les redites, les répétitions, les impropriétés de langage, les mots d'argot ou familiers, les mots de liaison ou de ponctuation du discours, les mots destinés à entretenir la communication ou l'attention de l'interlocuteur... (Descamps & al., 2005, p. 383)

Respectant le principe de fidélité, j'ai gardé les erreurs de toutes sortes (grammaticales, lexicales ou syntaxiques) car elles sont significatives (indicatrices de difficultés, d'insécurité linguistique, de métissage langagier, etc.) d'un côté et tout à fait normales de l'autre côté (phénomène inévitable lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue). J'ai aussi gardé les mots répétés. Les mots prononcés dans d'autres langues (alternance codique) ont été mis en italique et en gras. Concernant les tics, les phatiques et les onomatopées, ils étaient intégrés dans le texte sans guillemets (sans les distinguer du reste du propos de l'enquêté)⁵⁹.

8.4. Elaboration de l'analyse de mes observables

Dans l'analyse thématique, le chercheur organise et place les observables dans des catégories spécifiques pour les interpréter et les analyser dans une étape suivante afin de trouver des réponses à ses questions de recherche. Dans ma recherche, et après avoir retranscrit les observables issus des entretiens, mon analyse thématique du contenu a commencé par une phase de familiarisation avec ces observables à travers l'écoute des enregistrements, la lecture et la relecture des transcriptions, et la référence à toutes les notes que j'avais pu prendre en période d'observation participante et pendant la réalisation des entretiens pour noter les idées initiales de l'analyse. A partir de toutes les informations que j'ai pu rassembler, et en me basant sur mes questions de recherches et les deux guides d'entretiens préalablement construits, j'ai procédé à l'identification des différentes thématiques évoquées ou traitées par mes interlocuteurs afin de les structurer et d'en dégager les grandes thématiques, les sous thématiques et les sous thématiques inférieures. J'ai également pris soin d'y inclure les sujets qui ont été évoqués spontanément par les enquêtés.

⁵⁹ Voir le tableau récapitulatif de ma convention de transcription en annexe 6, page 15.

J'ai alors cherché les similitudes dans les propos des enquêtés, mais aussi les contradictions dans les propos du même enquêté, lorsqu'elles apparaissaient, car elles étaient certainement porteuses de sens. J'ai ainsi cherché tous les indicateurs autour d'une thématique, ainsi que des corrélations entre les différents indicateurs, afin d'établir un ensemble d'indicateurs qualitatifs. Identifier ces corrélations m'a permis de me rendre compte qu'il existait parfois des liens entre deux thématiques.

Après avoir fini d'extraire les thématiques et de classer les observables qualitatifs selon ces thèmes, je suis passée à l'étape suivante, à savoir la présentation de mes résultats, leur discussion et leur interprétation.

TROISIEME PARTIE :

ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC LES ENQUET E.E.S

A la lumière des éléments théoriques, l'analyse qualitative des observables permet de les mettre en ordre et en lien, de les croiser, d'apporter une signification au discours des enquêtés, d'objectiver leurs propos qualitativement, et donc de les interpréter.

Dans cette analyse des entretiens, je porte donc la réflexion sur les propos des enquêtés. Je commence par l'analyse des entretiens avec les apprenants et je termine par celle des entretiens avec les bénévoles. J'analyse donc en premier lieu les représentations sociolinguistiques des apprenants sur les différents thèmes abordés : leurs langues premières, le français, les Français qu'ils rencontrent et la France en tant que pays. Cette analyse se termine par une synthèse consistant à aborder de manière synthétique les différents résultats pour mettre en évidence les idées les plus significatives développées dans l'analyse. Par la suite, j'analyse le discours identitaire chez les apprenants en mettant en lumière les différents processus et stratégies d'identification (sociale ou langagière) qu'ils adoptent après leur installation en France. Le lien entre le discours identitaire des apprenants et leur apprentissage du français est établi ensuite. J'aborde, par la suite, les manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenants, l'existence ou non de relations conflictuelles avec les langues de leur répertoire langagier propre, et la légitimité ou l'illégitimité du sentiment de soi qui en découle. Je termine par une synthèse des résultats dégagés de l'analyse.

Je continue avec l'analyse des représentations sociolinguistiques des bénévoles autour du plurilinguisme, des langues premières des apprenants et de l'interculturel. J'analyse par conséquent leur point de vue sur l'importance de la prise en compte de ces éléments dans leurs pratiques enseignantes, et je termine cette analyse par une synthèse des résultats.

Chapitre 9 : Analyse des représentations des apprenant.e.s

Pour analyser les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française, des Français et de la société française, j'ai opté pour le recueil de discours métalinguistiques, effectué au moyen d'entretiens individuels. J'ai opéré de deux manières différentes, pour élaborer des observables concernant les représentations en question à propos des Français. La première consistait à poser des questions lors d'entretiens menés auprès des enquêtés ; la deuxième était organisée autour d'une séance de jeu, consistant à recréer, collectivement, l'histoire d'un Français nommé Marc, et d'un Marocain nommé Ali, à partir seulement de leurs prénoms et de leurs nationalités. Le but de ce jeu était de pouvoir travailler à partir d'une situation spontanée, dans laquelle les apprenants ne seraient pas confrontés directement à leurs idées et ressentis au sujet des Français, et des « Autres ». Cela a permis le surgissement d'une forme de convergence, entre des représentations personnelles des apprenants et les représentations collectives du groupe.

9.1. Représentations appliquées à la langue française et à son apprentissage

9.1.1. Représentations positives de la langue française, mais négatives de son apprentissage

La plupart des apprenants ont partagé le même sentiment envers la langue française. Ils aiment cette langue et certains la trouve jolie et élégante. A la différence de cette perception positive de la langue française, l'apprentissage du français ne semble pas, à leurs yeux, avoir une bonne image. La majorité des apprenants pense que la langue française est compliquée et extrêmement difficile, surtout au niveau grammatical et orthographique :

Ruba - pour vous+ la langue française est une langue difficile à apprendre

Rama - اي (oui)⁶⁰

Ruba - elle est jolie comme langue\ la prononciation

*Rama - لطق هي اي وقت ال+ اي+ طع اي لغ الصالونات وطع اف ري ري+ عروف طالع فن سري+ بس نطل ما
قلت لك+ ص صة*

([oui oui+ c'est la langue des salons et des oiseaux⁶¹+ elle est connue par ça la langue française mais comme je te l'ai dit+ elle est difficile)

Ruba - pour vous la langue française est difficile à apprendre⁶²

Katya - très difficile

⁶⁰ Entretien réalisé en arabe syrien et traduit en français par moi-même. Les phrases sont disposées de gauche à droite. Lorsqu'il y a deux phrases, l'une en français et l'autre en arabe syrien, la phrase de gauche précède l'autre ; mais la phrase écrite en arabe se lit de droite à gauche. Les phrases traduites d'une langue à une autre sont mises entre parenthèses. Or, les phrases sans parenthèses sont dites dans la langue d'écriture de ces phrases.

⁶¹ La langue française est parfois fois décrite en arabe comme « la langue des oiseaux » pour désigner le fait qu'elle est une langue mélodique et chantante et qu'elle a une belle prononciation.

⁶² Il s'agit de la reprise d'une idée exprimée auparavant par Katya, sur la difficulté d'apprentissage du français

Ruba - très difficile

Katya - très très difficile pour écrire ba:h

Ruba - alors+ comment vous voyez cette langue\ elle est jolie\ elle est compliquée\ elle est pratique\ ou pas pratique\ comment vous voyez cette langue

Katya - jolie+ c'est langue jolie+ c'est pour parler et bien comprendre+ et plus vite+ orale c'est difficile+ et après c'est pas difficile

Ruba - alors elle est jolie mais elle est difficile à apprendre

Katya - oui

Ces représentations ont été communes à la plupart d'entre eux quelles que soient leur nationalité, leur niveau d'usage de la langue française et même leur niveau de scolarité dans leur pays d'origine. Ces apprenants ont séparé leur vision du français en tant que langue, de leur vision de l'apprentissage de cette langue. Il faut signaler que les représentations positives qu'ils se faisaient sur la langue française correspondaient aux représentations positives qu'ils avaient exprimées sur les Français (et qui seront traitées ultérieurement). Un lien pourrait être donc établi entre la langue française et l'identité française, dans les représentations des apprenants. Ce dernier point m'amène à penser que la difficulté d'apprendre la langue française, telle qu'exprimée par ce public, refléterait la difficulté de leur intégration dans la société française. Autrement dit, la langue française devient, d'une certaine façon, le synonyme de l'identité française. Les apprenants sont soumis à un rapport de force et de hiérarchisation sociale, et le sentiment d'appartenance à l'identité française, mais aussi d'acceptation par les « Français », reste quelque chose d'inaccessible. Les difficultés d'intégration dans la société française influencent alors les représentations de ces apprenants sur l'apprentissage de la langue française. Ce qui pourrait expliquer pourquoi plusieurs apprenants déclarent avoir un faible niveau en français, alors qu'ils parlent plutôt bien, ou au moins d'une manière compréhensible, cette langue, comme le montre l'extrait suivant :

Ruba - imaginez-vous que+ des Français peuvent participer à ces ateliers\ est-ce que vous imaginez que pendant les cours+ vous pouvez aussi trouver des Français qui participent\ c'est possible

Danielle - non\+ tous les\ on apprend les cours ici là c'est l'étranger

Ruba - c'est pour les étrangers\ pour apprendre le français

Danielle - [le français+ oui\ si tu es français là+ tu apprends quoi encore\ tu peux peut-être apprendre

Ruba - [peut-être qu'il va apprendre quelque chose sur votre pays

Danielle - oui+ oui\ ça peut

Ruba - alors ce n'est pas pour la langue\+ il peut venir pour\ euh c'est pas pour apprendre le français\ peut-être pour vous connaître vous-même\ connaître mieux

Danielle - [oui [euh oui pour poser les questions oui

Ruba - c'est possible\ vous aimeriez faire cela\ de de d'inviter des Français à participer

Danielle - mais là là+ je connais pas pour expliquer en français+ bon+ si+ si comme toi là tu demandes+ j'ai expliqué mon pays+ bon+ je sais pas encore clair pour expliquer+ comma ça\ mon pays c'est comme ça

Ruba - [vous parlez bien\

Danielle - (rire)

Ruba - vous pouvez alors\ non\ vous avez peur\

Danielle - oui+ il faut que je connais BIEN\ je préféré que je connais français bien

Ruba - [sans faire des erreurs\

Danielle - oui\+ je veux pas\ parce que ça me fait plaisir quand je rencontrer mon pays ça ça là+ il faut que je rencontrer\ et toi aussi tu comprends bien\

La difficulté de trouver sa place au sein de la société française serait justifiée par les difficultés d'apprentissage de la langue française. Cela pourrait expliquer aussi pourquoi plusieurs apprenants interviewés croient que pour intégrer la société française, il est suffisant d'apprendre le français, ainsi que le montre l'extrait suivant, tiré de l'entretien avec Layla⁶³ :

Ruba - vous pensez que vous+ vous devriez faire plus d'efforts pour mieux intégrer la société française\ (يعني يتبين لي لولتي؟ زمت علي ج هو كذا لولحتي من دم جي كذا ريبال م بضم الف ن س ي\)

Layla - فين ظري ان ا هيلالغ+ غي رتبع لطلالغة+ سنبسب من دم جة -

(selon moi c'est la langue+ quand vous apprenez la langue\+ cela permettra de vous intégrer)

Ruba - كيفي لفتح لمي ال غة\ (il est suffisant que vous appreniez la langue)

Layla - ايلالغ والويلة لوجدة واليسري فين ظري ان ا وتصيري من دم جة -

(oui+ la langue est le moyen principal de communication et vous serez intégré)

Ruba - ي عري اذاع لبت ي لال غة ه ادا الفلي؟؟ ما اج+ طي بلال غة قبنا في لحتي يتبع لمي كذا ر عن الم بضم الف ن س ي\+ عن -
تق ال ي دو و بفتح افنو وعن ع اللو

(si vous apprenez ça sera suffisant pour vous intégrer\+ donc la langue est suffisante pour que vous appreniez plus sur la société française\ sur ses coutumes ses traditions et ses habitudes\)

Layla - طيه؟ مش عني+ طبع الالغة ع دارق ول في ملس عي ريبال مية+؟ ان اذا++ مع لمردق اغن سويين جيت غي بتقوم
بزيارات\ اي عري صارت عارف+ من؟ الالغة+ رقم واحد اذا ما اذا ما طب ح ك لالغة+ وعني مقلق درش الن است عرف عنك
ف عي زت اروق ف ال دار+ لقي فت لخي\+ ان اصل لي عني جوني ل جودي للن اس طيه+ زوج يدي بفتح اظم ون ال+ وك ي وك ي+ وعني ما م
بيصيري بفتح الالغة\+ بيتك وصل لي مع أي ال ج ع

(euh non ça veut dire+ bien sûr\ la langue joue un rôle important à peu près quatre-vingt-dix pourcent+ parce que si++ si tu communique dans le but de tisser des liens avec des amis français avec des voisins+ il y a eu des connaissances faites à travers la langue+ premièrement si vous ne parlez pas la langue+ vous ne pourrez pas communiquer avec les personnes que vous receviez chez vous+ comment pourriez-vous communiquer\+ moi ça m'est arrivé euh+ mon mari parlait quant à moi:+ c'est ok+ ok+ mais si vous apprenez la langue\++ vous pourriez communiquer avec tout le monde)

Les propos rapportés ci-dessus évoquent des points de vue importants de la perception sociale de la France, des Français et de leur langue, souvent adoptés par les immigrants, qui constatent que toutes ces idées sont mises en avant dans les médias, en politique et dans la

⁶³ Entretien réalisé en arabe et traduit par moi-même. Comme pour tous les entretiens réalisés en arabe et en français, les phrases sont disposées de gauche à droite. Lorsqu'il y a deux phrases, l'une en français et l'autre en arabe, la phrase de gauche précède l'autre ; mais la phrase écrite en arabe se lit de droite à gauche. Les phrases traduites d'une langue à une autre sont mises entre parenthèses. Or, les phrases sans parenthèses sont dites dans la langue d'écriture de ces phrases.

société ; fait confirmé par Biichlé : « Apprendre le français c'est s'intégrer ! » Bien difficile d'échapper à la prégnance de cette représentation sociale... On la retrouve dans les discours des politiques, dans les titres des médias, dans de multiples strates de la société et, parfois, chez les migrants eux-mêmes » (Biichlé, 2009, p. 36).

En ce qui concerne l'aspect culturel de la langue française, les apprenants n'en parlaient souvent que lorsqu'ils étaient interrogés sur cet aspect :

Ruba - qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français »+ quand vous êtes venue ici vous dite « là j'arrive et je vais apprendre quoi\ »

Katya - oral

Ruba - alors c'était plutôt l'oral que vous cherchiez

Katya - non j'ai besoin le écrit

Ruba - vous avez besoin de l'écrit aussi

Katya - oui+ le lire le écrit et l'oral

Ruba - oui

Katya - j'ai besoin tous les trois+ pour moi

Ruba - oui+ mais est-ce qu'au niveau de la langue+ apprendre de bien lire et bien écrire+ ou bien+ vous êtes venue ici parce que pouvez apprendre des choses sur la culture française+ comment+++ oui

Katya - bien lire et bien comprendre et bien parler+ j'aime bien comme ça+ comme comme culture le français+ j'ai pas bien parlé français+ j'ai pas bien écouté+ j'ai pas bien lire+ la culture j'aime bien aussi mais le premier

Ruba - [votre priorité c'est d'apprendre+ lire et écrire et comprendre

Katya - oui+ après+ j'ai eu:h après pour moi le: dans la vie le (inaudible) dans la vie comme parler bien écrit bien après le pas problème+ parce que difficile la grammaire e:::t+ comme j'ai bien grammaire tout tout ça+ j'ai pas besoin l'assistant sociale aussi+ je fais le toute seule

Ruba - vous serez plus autonome

Katya - oui

La langue française a été souvent perçue dans son volet linguistique en termes de grammaire, de phonétique, de morphologie. Les difficultés d'apprentissage perçues par les participants sont toutes relatives aux spécificités de la langue, (phonétiques et grammaticales) :

Ruba - alors+ qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français »\| alors vous dites on n'apprend pas grande chose+ on parle plutôt plus qu'écrire+ alors qu'est-ce qui vous intéresse en particulier c'est d'apprendre à lire et écrire

Maimouna - ce qui m'intéresse++ oui voilà+ c'est-ce qui m'intéresse le plus+ si je sais un endroit je peux y aller avoir eu::h bah je peux aller m'inscrire+ c'est-ce que m'intéresse le plus eu::h à lire+ et à écrire et connaître les+ les verbes

Ruba - d'accord

Maimouna - et connaître++ oui

Ruba - c'est plutôt l'apprentissage de la langue+ plus que l'apprentissage de la vie en France+ de la culture

Maimouna - c'est-ce qu'on fait là\ c'est-ce qu'on fait là

Ruba - c'est-ce qui vous intéresse

Maimouna - oui

son statut de citoyenne dans son pays d'origine et celui qu'elle a en France, l'ont conduite à vivre dans une crise identitaire qui l'a amenée à s'accrocher à tout ce qui lui rappelle son pays, et à établir ainsi des barrières qui la séparent de la culture française ainsi que de la langue française⁶⁴. Son affirmation que la langue française n'est pas sa langue, et que la France n'est pas son pays, suggère son sentiment de non-appartenance à cette société, et peut-être sa non-légitimité en tant qu'acteur social. Cela devrait avoir des conséquences sur son désir et sa capacité d'apprendre le français, et même sur sa vision de la langue française. Elle met en question sa place dans la société française en confirmant être dévalorisée et déclassée au sein de cette société :

Ruba - (est-ce que vous vous sentez chez vous en France) *هل نونك يتبع حسي على كسبلنك ففرنسا؟*

Rama - *هل اول شي طرقتي ببعادكثير عن تقاليدنا وعتقنا ووطننا تشوي + ما عندي الهه لمن مون + انا + هبلدي + اول شي و هبلدي + طب حسي على الهه / الهه شوي خاوي حسي نونك ففرنسا بلدي (non + premièrement + ce n'est pas ma langue + ils sont très loin de nos traditions et habitudes et eu.:h++ troisième + je n'ai pas | ma famille n'est pas là + eu.:h ce n'est pas mon pays + ce n'est pas mon pays | je ne me sens pas | il n'y a rien qui peut me faire sentir que la France c'est mon pays)*

Ruba - (mais vous vous êtes installés en France)

Rama - *صرلنا كسرين والله الهه يبتلي سلاق دابس انا مرغم اخاك بطل لوف حنان ي مضطربين في عنك ان الحاص زوجي لكورا هبلن الحان ورجنا + طرقتي ببعادكثير عن تقاليدنا وعتقنا ووطننا تشوي + ما عندي الهه لمن مون + انا + هبلدي + اول شي و هبلدي + طب حسي على الهه / الهه شوي خاوي حسي نونك ففرنسا بلدي (ça fait six ans et il y a que dieu qui sait jusqu'à quand ça va durer + eu.:h + c'était forcé + il n'y a pas de choix + s'il y avait une autre solution + on ne resterait pas là + ça veut dire dès que mon mari termine son doctorat on rentrerait chez nous + toujours vous êtes traités comme des gens de la deuxième classe + si ce n'était pas la dixième + ça n'arrive pas dans votre pays + quand je vais à la préfecture pour renouveler mon titre de séjour + je me sens humiliée)*

Or, comme le confirment Castellotti et Moore (2002, p. 21), « les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances ». Les représentations que se fait Rama sur les langues de son répertoire langagier, sur sa place dans la société française et sur sa place dans son pays d'origine, trouvent leur reflet dans sa difficulté à s'approprier la langue française et sa volonté de l'apprendre ; ce qui explique en grande partie ses difficultés à communiquer dans la langue française.

Une des formes de relation conflictuelle de l'apprenant avec la langue du pays d'accueil se traduit par le fait de se sentir forcé d'apprendre cette langue, et que celle-ci lui soit imposée. Pour les immigrants, le sentiment d'urgence de parler la langue du pays d'accueil crée une sorte de pression sur l'apprenant. Ainsi, un état de tension peut engendrer un sentiment d'impuissance

⁶⁴ J'estime important de souligner que Rama a accepté de faire l'entretien à condition qu'il soit en arabe et pas en français.

en face de cette langue, surtout si l'apprenant a développé des représentations « négatives » de l'apprentissage de cette langue, telle qu'étant « une langue difficile et complexe ». Dans ce cas, l'apprenant immigrant produit des efforts pour apprendre cette langue, mais ces efforts ne portent guère leurs fruits car il a déjà développé une réaction négative à l'égard de cette langue, symbole pour lui de soumission et de mise en échec de son désir d'apprendre. De nombreux apprenants, ont ainsi répondu à ma question portant sur leur désir d'apprendre le français si les Français ne respectaient pas leurs langues premières, qu'ils l'apprendraient quelle que soit la place de leurs langues chez les Français, car ils « n'avaient pas le choix ». Des expressions telles que : « il faut », « c'est obligatoire », ont souvent été répétées par nombre d'entre eux.

Rama exprime l'idée suivante d'obligation d'apprendre le français, sous peine de rendre le sujet (apprenant) handicapé et impuissant :

*Rama - اللغة لاي ما جردول لغة ان لبعبرو معاق + اخرس + ملحق دري يعر عن لاي بدوي اه + اطرش + ملحق همش و عم
 ني حكي قدامو + معاق ملحق دري شي هت حرك لاي شي عر فمش وبدو ايش وبدوي عملش وبدوي ساويش و ليعني ملحق دري عمل
 شي فاهي اعاقة + تني فيصير عن امش كل لغير ابلدن ان لحي باب لمج اللال غي قصير عن ا ش كل لتي بسبب ضعف
 للغة لورحن ا ما ر عرفل قلو فلالون سي و ا ن عرفلي عر لال لغة هي يفتح ايشي + فمتاح الهواب ؟ + اذ لك تدلخي ع
 ال حياة ا نك ما عاق فن سي قبدك لغة + اذ لك كف هميق و لهن وت عوي لحي ف ااه اولت زمي اوت عر في شو قو ق كبدك لغة +
 شتاي وقت ملبت عوي يغير عمتنظلم ي ولغير
 (la langue celui qui ne connaît pas la langue+ je le considère handicapé+ il est muet+ il ne
 peut pas s'exprimer+ il est sourd+ il ne comprend pas ce qui est dit devant lui+ il est
 handicapé+ il ne peut pas marcher et bouger comme il veut pour savoir ce qu'il veut| ce qu'il
 doit faire+ ce qu'il doit accomplir+ ce qu'il| ça veut dire qu'il ne peut rien faire+ c'est alors
 un handicap+ deuxièmement+ on rencontre beaucoup de problème si on veut parler dans le
 domaine de| le domaine de la langue+ on rencontre beaucoup de problèmes à cause du faible
 niveau en français+ on ne connaît ni la loi française+ ni++ c'est-à-dire que la langue est la
 clé de toutes les portes+ si vous voulez accéder à la vie sociale française+ vous avez besoin de
 la langue+ si vous voulez comprendre leur loi pour savoir eu::h ou s'engager ou connaître vos
 droits+ vous avez besoin de la langue+ quand vous ne la connaissez pas vous êtes exposé à
 tant d'injustice et vous perdez beaucoup d'opportunité parce que vous ne connaissez pas la
 langue)*

En outre, interrogés sur leur motivation à apprendre le français, la majorité des apprenants en parlent comme d'une contrainte, d'une obligation. Ils ont confirmé la haute importance et l'obligation d'apprendre le français pour obtenir des papiers d'identité, acquérir la nationalité et pouvoir s'intégrer et trouver du travail en France. En effet, lorsqu'ils arrivent en France, les immigrants sont engagés de facto dans un processus d'« acculturation linguistique » (Adami, 2008). Leurs langues d'origine ne trouvent que peu d'espace, devant la puissance de la langue officielle et son omniprésence.

Pour expliquer les effets sur les nouveaux immigrants, de ce maintien, dans la France contemporaine, de la contrainte d'une langue officielle, qui n'avait réussi à s'imposer dans le

pays qu'à la suite de très longs combats contre les dialectes et les patois, il faut évoquer brièvement ici, avant d'y revenir plus loin, « l'histoire de la politique de la langue française », qui s'est imposée à partir de la Révolution française, contre l'usage des patois. Cette histoire a été relatée et analysée en particulier par les auteurs Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel (1975). A partir d'une enquête historique sur les patois et l'histoire du questionnaire linguistique et ethnologique de l'abbé Grégoire, qui fut proposé à tous les notables et clercs des provinces françaises entre 1793 et 1794, ces auteurs démontrent la mise en place de ce « français » comme ayant été dicté par Paris, un Paris révolutionnaire et bourgeois qui était à l'origine d'une vaste entreprise d'imposition d'un savoir officiel, envisagé comme un triomphe sur tous les patois et les dialectes, au nom de la Nation et de la Raison. Le patois était à la fois une langue proche de la plupart des gens du peuple, mais il était destiné à devenir l'emblème de « l'autre » comme arriéré, dangereux, proche de l'animalité et symbole du monde rural en général, contre cette nouvelle « identité linguistique », en rupture totale avec les terroirs et les localités d'origine, qui se dessinait après la Révolution française. On pourrait suggérer l'idée que cette terrible contrainte qui a pesé sur les Français eux-mêmes, est reportée aujourd'hui massivement sur les locuteurs étrangers, qui oseraient encore parler dans leurs propres langues, dans des idiomes qui n'ont jamais été admis dans un pays unifié linguistiquement « au nom de la Nation » tout entière, quelle que soit sa diversité et les degrés d'intégration successifs des diverses populations immigrantes en France, depuis le 18^e siècle.

Aujourd'hui donc, les langues d'origine des immigrants ne sont plus souvent exercées en France que dans les cercles familiaux ou communautaires, ainsi que ce fut le cas pour tous les dialectes régionaux qui ont pu subsister en France jusqu'au 20^e siècle. Lorsque ces dialectes et patois ont été réhabilités dans les cercles académiques, ce fut pour devenir des éléments du patrimoine historique national, et pour un parler local et entre-soi, ou alors, une reconstitution de type universitaire. Ainsi, dans la vie sociale ordinaire en France, on ne fait pas de différence aujourd'hui entre les Français et les étrangers prétendant à la nationalité française, et on applique unilatéralement le recours à la langue dominante, cette langue française unifiée à partir des points de vue de l'Académie française, devenue quasi-obligatoire pour des immigrants amenés à avoir des contacts quotidiens avec des « locuteurs français de souche », ou avec d'autres immigrants venant des anciennes colonies ou de divers pays européens voisins, et qui utilisent aussi la langue française en France. Les lois françaises obligent ainsi les nouveaux arrivants à apprendre et à communiquer en français, pour pouvoir demeurer et travailler sur le

territoire⁶⁵. Ils sont donc dans l'urgence absolue d'apprendre le français, et de le parler. La peur de ne pas y arriver dans les temps donnés par l'administration, met les étrangers dans une grande pression intellectuelle. Cette idée d'obligation se retrouve dans les deux prochains extraits des deux apprenants interrogés :

Ruba - *pourquoi vous souhaitez apprendre le français*

Katya - *parce que obligatoire de la vie en France+ obligatoire+ c'est premier langue ici+ tu a:h habites en France+ tu ah le parler bien+ écrit bien+ tu a:h comme française+ obligatoire*

Ruba - *auriez-vous envie+ d'apprendre le français si les Français ne respectent pas votre langue* | *يحيى+ لبت نجيل لو+ ال فن سريين ملي ضر موش ل غك+ لفت رض ي ك+ ت نجيل+ و ك ي ب ل ل ح لة هي+ ر ح ي ك و ن* | *عنك رغبة ل لفتت عمل م في اللون سي او ر ح ت ق ر ي في ها ؟ عني ن ي ن ك غ ل ي ل ن و ن ك ي ط ج ت ي ل ه و ن و ا ل ن س ر ي ي ن م ل ي ي ضر م و ل غ ك +* | *(ça veut dire+ imaginons que+ les Français ne respectent pas votre langue+ supposons cela+ imaginons ok\ dans ce cas+ est-ce que vous auriez l'envie d'apprendre le français ou ça va vous dégoûtez\ imaginez que vous êtes arrivée ici et les Français ne respectent pas votre langue+ dans ce cas vous allez avoir l'envie de l'apprendre ou non)*

Zahya - *oui\ oui*

Ruba - *(même s'ils ne respectent pas votre langue) لو ملي ضر و ل غ ك ؟*

Zahya - *oui*

Ruba - *pourquoi*

Zahya - *||| ا ب ا ش ع ن ي ب غ ي ت ن ض ل ل فن س ر ية (eu:::h+ parce que+ je souhaite parler français)+ pour la parler français*

Ruba - *alors+ parce que vous devez parler français*

Zahya - *oui le parler français+ et moi :: et les++ devez parler français*

Ruba - *alors+ parce que| ça veut dire+ (parce que عني ك م ح رة؟ ر ح ت ل و ن ي م ح ر ي ت ح ك ف ي ر ن س ي ؟* | *vous êtes obligée\ car vous serez obligée de parler français)*

Zahya - *[oui (obligée) oui]*

Ruba - *(ça veut dire que même s'ils n'aiment pas votre langue et ne la respectent pas\ vous avez pas de problème vous voulez l'apprendre)*

Zahya - *oui c'est ça oui*

Cette insistance sur l'obligation nationale et la nécessité vitale d'apprendre la langue française pour les apprenants, montre à quel point ils sont soumis à l'idéologie française dominante, qui repose sur une idée globale de domination linguistique du français et de sa supériorité sur toutes les autres langues nationales (a fortiori les dialectes). Cette idéologie est souvent intégrée par les immigrants en raison de la conscience qu'ils acquièrent de leurs langues et de leurs cultures propres comme étant impuissantes en face de la langue et de la culture françaises. Lorsque le plus grand moteur du processus d'appropriation de la langue française

⁶⁵ Sur son site officiel (Service-Public.fr), l'administration française poste une question autour de la connaissance du français par les salariés étrangers. Voici la question et sa réponse :

« Un salarié étranger qui s'installe en France doit-il connaître le français ?

Oui. Si vous entrez en France pour occuper un emploi salarié et vous installer durablement, vous devez connaître la langue française. Sinon, vous devez vous engager à l'apprendre ».

réside dans la pression subie par les immigrants, et lorsque leur installation en France devient, administrativement et socialement, liée avant tout à cette soumission à une idéologie dominante nourrie par l'idée d'un Etat-nation, il est possible que l'apprentissage de la langue française soit retardé par le frein psychologique produit chez ceux qui doivent faire tout l'effort d'un apprentissage unilatéral.

9.1.3. Apprendre le français pour s'intégrer, s'intégrer pour apprendre le français

Je viens de montrer, à travers plusieurs exemples et entretiens, comment une majorité d'apprenants immigrants estimaient que l'apprentissage du français était l'étape la plus importante sur la voie de l'intégration en France. Et j'ai établi le lien avec la politique nationale française, qui diffuse depuis longtemps l'idée selon laquelle l'intégration ne peut être réalisée que lorsque l'étranger de façon générale, et l'immigrant en particulier aujourd'hui, a atteint un certain niveau de langue française pour pouvoir prétendre même s'installer dans le pays. Avançons maintenant dans l'examen des différentes modalités de compréhension de cette exigence chez mes enquêtées. L'une d'elles, à ma question concernant son estimation de la difficulté et de la complexité de l'apprentissage de la langue française, a répondu qu'à son arrivée en France, le français était bien pour elle une langue difficile, mais qu'avec le temps, ce n'était plus le cas parce qu'elle sortait et rencontrait des gens, travaillait et s'impliquait dans la vie sociale de la France :

Ruba - et comment vous voyez la langue française\ est-ce qu'elle est donc compliquée+ difficile ou bien elle est jolie+ facile

Sayda - [compliquée quand j'ai arrivée la première année en France+ euh je comprends pas+ euh+ je sors pas+ c'est trop compliqué+ j'ai resté un an pour parler+ français+ un an\]

Ruba - d'accord+ et elle est toujours compliquée pour vous

Sayda - [ah voilà oui oui\ ah maintenant ça va+ maintenant j'a sorti un petit peu+ parce que euh j'a commencé à travailler+ j'a comprendre un petit peu un petit\ j'ai fait un nettoyage\ e ::t+ j'ai travaillé avec les gens\ je comprends\ ça parlait\ eu::h+ il y a des choses que je comprends il y a des choses que je comprends pas\ mai::s+ normalement ça va

Ruba - d'accord

Sayda - e::t+ même je comprends pas+ j'enregistrais\+ même je réponds pas mais je comprends

Ruba - d'accord+ oui

Sayda - c'est pour ça:: euh+ depuis j'ai commencé à travailler+ je comprends+ un petit peu juste que::+ qu'est-ce que ça se fait ça va mieux maintenant+ je parle+ je comprends un peu mais il y a des choses euh++ important euh des questions ou quelque chose comme ça c'est un peu++ moyen quoi+ j'ai pas comprendre trop+ mais heureusement il y a des gens qui parlent avec moi+ ils me comprend même je\ j'ai mal parlé+ ils me comprend qu'est-ce que j'ai dit

Cette apprenante ouvre un nouvel angle important sur les conditions de l'intégration en milieu immigrant. L'apprentissage de la langue française ayant toujours été présenté comme condition et comme étape indispensables de l'intégration sociale, cette idée devient une évidence et finit par être adoptée par tous les immigrants. Ces derniers croient que l'intégration est impossible sans l'apprentissage de la langue française. L'enquête auprès de Sayda illustre cependant une façon plus nuancée, à partir de laquelle une immigrante peut commencer par « s'intégrer » à partir de bribes d'échanges, d'un usage maladroit de la langue à travers le travail et les contacts que cela procure, et l'idée que les gens puissent participer à son effort de communication, étant donné qu'elle se présente comme une personne en position de reconnaissance des signes de communication qu'on lui envoie, même si elle n'en comprend pas le sens. Toutes ces démarches sont destinées à lui faciliter l'apprentissage du français et le fait que cette langue deviendra, de facto, moins compliquée et difficile pour elle. Son exemple donne un nouvel aperçu du concept très global et politique d'« d'intégration », à partir de certaines dispositions à la communication qui permettent aux immigrants d'établir une relation moins complexe et plus neutre avec la langue française, modifiant ainsi leurs représentations trop essentialisées de cette langue, et optimisant leurs capacités d'apprentissage. Ces facteurs peuvent varier considérablement en fonction du statut social de l'immigrant à son arrivée, de son capital social initial, et de ses capacités propres à communiquer en dehors du cercle étroit de sa parenté ou de son groupe d'origine.

9.2. Représentations appliquées aux langues premières

Le processus d'apprentissage d'une langue, en effet, n'est pas influencé seulement par les représentations de l'apprenant sur la langue cible, mais également par la relation qu'il entretient avec sa(ses) langue(s) première(s) et les représentations qu'il porte sur les langues de son répertoire langagier, y compris sa langue première. Bretegnier (2014a) développe l'idée que les représentations de l'individu sur les langues de son répertoire agissent sur la qualité de la relation qu'il construit avec ses langues. Quand il s'agit d'une relation de conflit, d'inégalité et de classification, des cas d'insécurité linguistique peuvent apparaître chez l'apprenant. Les effets de cette insécurité linguistique dépassent les limites de l'apprentissage de la langue cible jusqu'à la remise en question de sa légitimité et de lui-même en tant que locuteur et apprenant :

La place, la reconnaissance, la stigmatisation, l'ignorance dont les langues font socialement l'objet marquent les relations que l'individu construit à ses langues, et ainsi

à ses pratiques langagières d'appropriation, d'apprentissage, de transmission. Cela peut générer des sentiments conflictuels envers les langues, qu'il s'agisse de langues maternelles minorisées mais aussi d'une langue socialement dominante, sentiments qui peuvent aller de la honte première, jusqu'à la culpabilité. La place des langues dans la société peut alors générer des phénomènes d'insécurité linguistique, c'est-à-dire des rapports insécurisés aux langues. C'est pourquoi la légitimité d'un sujet, à savoir la manière dont il construit sa propre légitimité en tant que locuteur et apprenant, se construit-elle aussi en regard de la légitimité qu'il confère à ses langues (Bretegnier, 2014b, [non paginé]).

L'apprenant immigrant est plus exposé à ce type de conflit et les conséquences se traduisent généralement par une démotivation à apprendre la langue du pays d'accueil, en particulier lorsque sa(ses) langue(s) première(s) se trouvent dévalorisée(s) face à la langue dominante de ce pays. Cet état de conflit relationnel avec les langues peut se manifester aussi d'une autre manière, lorsqu'il pousse certains immigrants à ressentir de la honte ou de la culpabilité par rapport à leur(s) langue(s) première(s), qu'ils vont chercher par conséquent à dissimuler dans certains contextes, en particulier en présence des locuteurs de la langue dominante.

9.2.1. Rapports de force entre langues premières des apprenant.e.s et langue française

Certains apprenants ont déclaré éviter de parler leurs langues premières devant les Français. Ils manifestent par là une conscience de la hiérarchisation sociolinguistique qui confère à la langue française et à elle seule, la qualité de langue de prestige pour toutes les situations formelles et officielles de communication, alors que leurs propres langues ne sont que tolérées, et pour un usage intrafamilial et communautaire. C'est cette prise de conscience de la hiérarchisation sociolinguistique qui les pousse à parler français devant les Français, même s'ils s'adressent à leurs enfants ou à des amis, sans pour autant que les Français soient impliqués dans la discussion. Quand parler français est difficile en raison du faible niveau de français, ces immigrants essaient d'être le plus possible invisibles, parlant à voix basse pour ne pas se faire remarquer tant ils sont conscients que leurs pratiques linguistiques sont illégitimes et ne bénéficient pas de représentations sociolinguistiques positives au sein de la société française.

Cette attitude est prouvée par le contre-exemple suivant, celui de l'apprenante Fatima, qui me confirme ne parler que la langue de son pays en présence des Français, quand bien même elle est consciente que cela ne les satisfait pas du tout, et voire même, les dérange. Elle estime également que les Français veulent que tout le monde en France parle la langue française, ce

qui prouve sa conviction que les Français croient à la supériorité de leur langue, et à la nécessité de l'imposer à d'autres, ceux qui viennent d'ailleurs et qui souhaitent vivre en France :

Ruba - alors est-ce que vous pensez que vous avez le droit de parler votre langue d'origine la langue comorienne ici en France

Fatima - oui

Ruba - où vous avez ce droit\ vous pouvez la parler partout

Fatima - avec quand je vais trouver des gens qui parlaient la même langue avec moi je parler

Ruba -

[oui

[et

si vous êtes dans un lieu public+ par exemple eu:h à l'arrêt du bus euh dans le métro dans un magasin+ et il y a des Français partout aut\ autour de vous+ et vous rencontrez une dame+ une amie

Fatima - ouai

Ruba - est-ce que vous parlez avec elle français ou comorien

Fatima - comorien

Ruba - alors si les Français vous entendent+ ça vou::s

Fatima - ça vous dérange mais

Ruba - ça dérange qui

Fatima - les les les gens quand on parle comme ça ça vous\ ça les dérange+ on parle la langue de chez nous+ mais moi je suis ma\ je suis à l'aise pour parler la langue de chez moi+ j'ai parlé très vite je suis à l'aise pour parler+ le français::s++ j'ai mal

Ruba -

[c'est c'est difficile

Fatima - oui c'est ça pour parler

Ruba - oui mais vous pensez que que que ça dérange les Français

Fatima - peut-être je sais pas mais moi je trouve ça ça dérange

Ruba - ils souhaitent que tout le monde parle français

Fatima - oui pour parler la même langue pour comprendre

Ruba - mais si vous êtes avec une amie ça ça ça regarde pas les autres

Fatima - ça regarder pas mai::s euh ça me déra

Ruba -

[pourtant

Fatima - ça me dérange un petit peu même moi ça me dérange un petit peu mais

Ruba - hum: vous souhaitez avoir un bon niveau en français

Fatima - oui c'est ça

Ruba - alors si vous aviez un bon niveau en français vous auriez parlé français

Fatima - oui

Ruba - parce que les gens peut-être ils vont être gênés si si s'ils entendent une autre langue

Fatima - oui c'est ça oui

Dans l'exemple suivant, une autre apprenante, Pauline, confirme à son tour comment, dans une situation semblable, elle communique avec une compatriote dans sa langue première, mais à voix basse, pour que les Français ne l'entendent pas. Elle aussi pense que le fait d'entendre sa langue va gêner les Français. Pour tenter d'expliquer cette attitude, elle déclare que les Français qui ne comprennent pas sa langue peuvent penser qu'elle parle d'eux lorsqu'elle s'exprime dans sa langue première, et que cela peut les gêner. Il en ressort que Pauline craigne que les propos qu'elle tient avec sa compatriote ne soient mal compris par les Français, et qu'ils aient en quelque sorte le droit d'être contrariés de ne pas comprendre sa langue, même si la conversation

ne les concerne pas. Tout indique ici sa croyance en la supériorité de la langue des Français. Quand je lui ai demandé si elle baisserait aussi la voix pour parler français avec son amie, elle a répondu que non. Cela voulait dire que parler la langue « légitime » en France lui donnait du même coup à elle une sorte de légitimité, et un sentiment de sécurité accrus, si ce n'est moins de sentiment de rejet par les Français. Cela démontrait dans tous les cas sa croyance en la supériorité de la langue française sur les autres langues en France :

Ruba - oui+ alors si vous êtes dans un lieu public+ par exemple dans un magasin dans le bus dans le métro et vous trouvez une copine qui parle lingala mais il y a des Français autour de vous+ est-ce que vous parlez français ou lingala

Pauline - non lingala

Ruba - alors le fait de de de voir des Français à côté de vous ça change rien vous parlez lingala

Pauline - bon je parle lingala mais pas à haute voix+ j'ai parlé doucement pour que les personnes qui à côté des moi pour pour o:h+ je sais pas pour++

Ruba - n'entendent pas

Pauline - oui

Ruba - pour ne pas les déranger

Pauline - oui les dér| ah oui ça va

Ruba - mais est-ce que vous pensez que ça dérange les autres\ s'ils entendent une autre langue

Pauline - oui oui si j'ai parlé à haute voix c'est dérange les autres+ parce

Ruba -

[hum: c'est

Pauline -

[hum::

Ruba - alors si vous parlez français à haute voix ça dérange aussi

Pauline - non

Ruba - mais une autre langue ça dérange

Pauline - oui ça dérange peut-être j'ai parlé avec ma copine ou mon compatriote+ même les choses de soi des mon assistant social qui a dit ceci celle-là+ mais comme les gens à côté des moi+ bon+ tantôt ils comprennent pas que moi je parle avec ma copine ils pensaient que peut-être je parle avec lui c'est pour cela si je vais à la bus avec ma copine mon compatriote je vais à basse voix voix

Ruba - [excusez-moi\ (quelqu'un entre chez nous)+ oui+ alors si vous êtes avec une copine+ vous pouvez continu|

Pauline - [je parle pas à haute voix pour pour pour+ bon+ je ne sais après si je peux parler comment

Ruba - alors vous| vous évitez de parler à haute voix quand il y a des Français pour ne pas les déranger

Pauline - oui

Ruba - c'est ça

Pauline - hum:

Il semble que les apprenants qui infériorisent leurs langues premières par rapport au français soient pleinement conscients du fait que les langues des immigrants, souvent dominées, n'aient pas la capacité de donner à leurs possesseurs la possibilité de réaliser en France des gains sociaux ou économiques plus élevés. Par conséquent, certains d'entre eux affichent des attitudes négatives envers leurs langues, et ont tendance à accorder une importance accrue à la langue

des groupes socialement plus dominants, à savoir le français, pour tenter une acceptation de la part des groupes en question. Cela est également dû au fait que les fonctions de ces langues dans les sociétés d'accueil sont limitées, qu'elles perdent certaines des fonctions qu'elles exerçaient dans la communauté d'origine, et que leur utilisation diminue donc dans la communauté d'accueil. Cela pourrait conduire les locuteurs à s'en éloigner, s'il n'y a pas, par ailleurs, de fort attachement émotionnel envers ces langues. Ce fait est souvent observé chez les enfants des immigrants qui sont moins liés, émotionnellement, que leurs parents, aux langues de leur pays d'origine.

Comme c'est le cas pour les Français dont la langue première n'est pas le français, mais une langue dite « régionale » ou « d'origine », les immigrants sont non seulement soumis à une idéologie hégémonique qui survalorise la langue française et stigmatise leurs langues premières, mais aussi à l'idéologie du « français normatif ». Philippe Blanchet, a forgé le terme de glottophobie, pour désigner, à partir de ce français normatif, les discriminations linguistiques de toutes sortes, qu'il définit ainsi :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de personnes, les discriminations négatives -effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises, certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes-, en général en se focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes. (Blanchet, 2013, p. 29).

Ainsi, même lorsqu'ils parlent français, les immigrants restent exposés à des actes discriminatoires, conduisant à une certaine « glottophobie » chez ceux qui les écoutent, parce qu'ils ne parlent pas le français « comme il faut ». Non seulement les langues dont ils sont les porteurs sont stigmatisées, mais aussi leur français, pour lequel ils ont fourni tant d'efforts. Maimouna, dans l'extrait suivant, offre un témoignage qui montre comment des actes de glottophobie se produisent contre les immigrants dans les bureaux publics :

Maimouna - eu::h hum+ moi+ pour moi+ c'est eu:h comme ça c'est bon

Ruba - alors+ si vous gardez votre accent+ ça pose pas de problèmes

Maimouna - ça me pose pas les problèmes+ parce que les personne que je vais trouver il va pas me dire ba::h « parle bien français\ » parce que ça ça arrive hah\ on peut aller au bureau eu::h « il faut parler bien français Madame hah\ » mais ne ça marche pas

Ruba - et ça vous++ on vous a dit ça déjà\ de parler bien français

Maimouna - a::h+ pa:s pas vraiment mais j'ai entend+ j'ai entend ça passe bah+ j'ai entend on peut avoir ça par des collègues ou o::h je peux+ a:h je peux avoir le::s gestes+ mais bon++ c'est hum: j'ai+ j'avais vu mai::s a::h c'était un autre personne en fait+ oui

En effet, en France, et depuis deux siècles, ainsi que je l'ai expliqué ci-dessus, l'idéologie de l'homogénéité nationale a inculqué aux individus l'idée de la haute importance d'une homogénéité linguistique, susceptible de devenir la norme linguistique. Parler la même langue en France est devenu une évidence, une nécessité et même une croyance érigée au niveau d'une mythologie collective ; de telle sorte que c'est le fait de reprocher aux autres d'être hors norme qui est devenu « la norme », le fondement même de la légitimité. La langue est devenue un instrument de pouvoir et de domination politique et nationale, qu'on exploite pour hiérarchiser la vie sociale en France, en fonction du degré de conformation aux normes officielles. Beaucoup de Français ont fini par adopter cette idéologie discriminante, qui exclut les autres à cause de leurs langues, ou de leur façon de parler la langue française.

Kim Chi⁶⁶ est une apprenante vietnamienne installée en France depuis plusieurs décennies. Selon elle, sa langue d'origine provoque des maux de tête aux Français. Elle justifie cette idée en expliquant que sa langue d'origine est parlée « trop » vite, et que les Vietnamiens parlent beaucoup, ce qui fait mal à la tête aux Français. Il semble alors que Kim Chi ait développé des représentations négatives, non seulement sur sa langue d'origine, mais aussi sur toute langue étrangère en France. Dans son discours, elle parle aussi de « tout le monde » ; tout le monde parle d'une manière dérangeante en parlant « vite et beaucoup », sauf les Français qui parlent lentement. Si on lui demande si le fait d'entendre des Français parler à haute voix la langue française lui provoque à elle des maux de tête, elle répond « non ». Ce qui prouve que ce n'est pas le volume de la voix qui la gêne, mais la langue en elle-même :

Ruba - alors+ vous dites que quand vous rencontrez une copine

Kim Chi - ouai

Ruba - vietnamienne

Kim Chi - oui

Ruba - alors vous parlez avec elle vietnamienne\ vietnamien dans la rue

Kim Chi - ouai

Ruba - mais\ vous baissez votre voix+ pas à haute voix

Kim Chi - oui

Ruba - alors vous voulez pas que le gens vous entendent+ n'est-ce pas

Kim Chi - ouai

Ruba - alors pourquoi vous voulez pas qu'ils vous entendent

Kim Chi - eu::h comme comme comme qu'on parle euh je parle vietnamienne

Ruba - oui

Kim Chi - mais parle trop vite trop beaucoup tro::p comme ça+ aprè::s mal à la tête

Ruba - ah\ vous pensez que votre langue d'origine : le vietnamien+ ça fait mal à la tête aux Français quand ils euh l'entendent

⁶⁶ Il m'était difficile de suivre Kim Chi lors de cet entretien en raison de son niveau très faible en français et son accent qui n'était pas assez compréhensible pour moi. J'étais donc dans l'obligation de reformuler ses propos pour être sûre de bien comprendre ce qu'elle cherchait à dire.

Kim Chi - ouai
Ruba - elle est pas jolie
Kim Chi - ouai
Ruba - pour eux
Kim Chi - ouai ouai
Ruba - quand ils l'entendent+ ça fait mal à la tête pour les Français
Kim Chi - ouai+ ouai+ comme moi [non audible] quelqu'un trop trop trop femme parler trop trop trop+ c'est pas beau+ ouai+ comme après je parle [non audible] ma copine+ je parlais très très calme+ [non audible]
Ruba - alors vous parlez avec elle doucement+ vous baissez votre voix
Kim Chi - hum:
Ruba - d'accord+ pour que les les gens\ les Français qui vous entendent n'aient n'aient pas mal à la tête
Kim Chi - ouai
Ruba - d'accord+ mais s'il y a trois Français qui parlent français à haute voix+ est-ce que ça vous fait mal à la tête
Kim Chi - non
Ruba - non
Kim Chi - non\ j'écoutais (rire)
Ruba - alors si c'est français+ ça fait pas mal à la tête
Kim Chi - ouai
Ruba - mais si c'est+ une autre langue+ oui
Kim Chi - ouai
Ruba - hum+ parce qu'on est en France
Kim Chi - ouai
Ruba - alors en France+ il faut parler français vous pensez
Kim Chi - non+ que eu::h la français parle pas vite mais pa::s pas trop vite comme la:: tout la:: monde là
Ruba - alors les Français\ ils parlent pas vite+ comme les gens+ les autres qui v qui v qui viennent de: d'autres pays\ alors les euh entre guillemets les étrangers+ vous voulez dire
Kim Chi - ouai
Ruba - les étrangers+ ils parlent vite et à haute voix
Kim Chi - oui
Ruba - et ça fait mal à la tête
Kim Chi - ouai
Ruba - d'accord+ ok

On constate ici un rapport hiérarchique entre Kim Chi et sa langue première. Elle a développé une vision inférieure de sa langue d'origine et des attitudes négatives à son égard. La langue vietnamienne est mal perçue par elle, ce qui la conduit sûrement vers des sentiments négatifs à son égard, telle que l'aversion. Baisser la voix en parlant sa langue d'origine en présence des Français, et dire qu'elle provoque des maux de tête chez les Français qui l'entendent, relève d'un sentiment d'infériorité vis-à-vis des Français et de leur langue, sentiment fondé sur un modèle de rapport dominant-dominé, ou colonisateur-colonisé.

Les immigrants sont si soumis à l'idéologie linguistique française et son idée de supériorité, qu'ils en viennent à s'auto-stigmatiser. Le rejet de leurs langues premières n'est pas compris

comme une discrimination à l'encontre de leur personne, il est même accepté par eux. Certains immigrants vont jusqu'à défendre cette idéologie en croyant que la hiérarchisation des langues en France est objective et rationnelle. Les raisons d'une telle réalité renvoient à l'hégémonie de l'idéologie nationale française, qui rend certains phénomènes discriminants comme acceptables et normaux, par les acteurs sociaux qui ont intégré les idées dominantes. Par conséquent, certaines situations d'inégalité ne sont pas mal vécues par les personnes qui les subissent, car ces dernières croient, tout comme ceux qui orchestrent ces situations, que tout cela est fait pour leur bien. Les pensées hégémoniques deviennent alors une évidence incontestable, et se reproduisent sous la forme de croyances entretenues à travers la nécessité d'apprendre un français « normatif » à l'école. C'est ainsi que le français standardisé devient meilleur que toute autre forme de français, et la langue française devient supérieure à toute autre langue régionale, locale ou étrangère.

En admettant cette hégémonie, certains immigrants ne se rendent pas compte que discriminer leurs langues premières discrimine aussi leur personne et leurs identités, phénomène confirmé par Blanchet (2013) :

(...) toute attitude à l'égard de pratiques-ressources linguistiques est une attitude à l'égard des personnes dont ces pratiques-ressources façonnent et manifestent indissociablement le rapport au monde, aux autres et à elles-mêmes ». Pourtant, dissocier pratiques linguistiques et locuteurs peut être un moyen paradoxal d'atténuer un conflit interne chez les immigrants, qui croient que ce sont leurs langues qui ne sont pas acceptées en France, et non pas eux-mêmes. Ils croient donc qu'apprendre la langue légitime va les légitimer eux aussi sur la scène sociale. (Blanchet, 2013, p. 34)

Dans ce contexte, il n'est pas facile de reconnaître l'acte discriminatoire vécu ou produit. Dans le monde social, un certain nombre d'opinions et de croyances s'imposent à nous automatiquement et facilement. On les accepte sans réfléchir, et elles deviennent des axiomes car, parmi toutes les formes de persuasion silencieuse, il y a celles qui sont simplement produites par l'ordre ordinaire des choses. Des pratiques sociales telle que la hiérarchisation des personnes selon leurs langues, par exemple, deviennent normales car les gens s'y sont habitués et finissent tous par l'accepter. Les individus sont alors soumis inconstamment à un ensemble d'impératifs sociétaux et considèrent comme un acte normal le fait d'inférioriser les autres, à cause de leurs langues ou de leur façon de parler.

Dans le cas des apprenants de cette enquête, et bien qu'ils semblent accepter grosso modo cette idéologie linguistique de domination, on devrait parler plutôt d'une soumission (comme effet d'une hégémonie), que d'une acceptation. Blanchet (2013) confirme que pour parler d'une acceptation consciente, il faut d'abord donner aux acteurs sociaux les moyens pour identifier et comprendre qu'il s'agit d'une idéologie hégémonique (puisque'on impose une politique linguistique sans laisser aux acteurs sociaux l'occasion de savoir qu'autre chose peut être possible). Or, pour parler d'une vraie acceptation, il faut laisser la porte ouverte à d'autres choix et possibilités relatives à l'ordre linguistique, et que les gens aient les moyens de questionner et de comprendre les enjeux de chaque choix.

Les immigrants perdent couramment toute estime d'eux-mêmes devant les discriminations et les humiliations liées aux refus de reconnaissance de l'usage de leurs langues. Les langues des immigrants ne sont la plupart du temps pas acceptées. Ainsi que le confirme Calvet : « *les langues n'existent pas sans leurs locuteurs* » (Calvet, 2017, p. 3). Or, plus que les langues, ce sont les personnes qui parlent ces langues, qui ne sont pas acceptées, une forme de violence symbolique et latente, subie discrètement mais continument par les immigrants. Souvent, cet acte de discrimination est associé à l'assignation d'identités sociales négatives et péjoratives aux personnes qui parlent ces langues niées, refusées, ou, dans les meilleurs des cas, mal acceptées. Les stéréotypes et les préjugés souvent véhiculés dans ce contexte, rendent l'accès à la vie sociale et culturelle de ceux qui ne parlent pas la langue française, ou qui ne la parlent pas « comme il faut », très compliqué. Dans ce contexte, avoir un français standardisé, aseptisé, devient un rêve quasi irréalisable pour les immigrants, qui finissent souvent par accepter et adopter l'idée de l'infériorité de leurs langues premières et plus implicitement, l'idée de leur infériorité d'eux-mêmes en tant qu'êtres humains. La population migrante est alors bien vulnérable aux discriminations sociales, en raison de la corrélation établie entre la langue parlée et la situation sociale des personnes. Les immigrants sont majoritairement marginalisés dans la vie sociale et économique en France. En raison de cette marginalisation sociale, économique et politique continue, les groupes d'immigrants opprimés en France se retrouvent en bas de l'échelle sociale. De plus, les membres de ces groupes se considèrent comme « l'autre » et comme des individus en dehors du corps social. Cependant, malgré la persécution et la discrimination dont ils souffrent, ces groupes adoptent assez souvent le discours du dominant, en acceptant sans résistance l'hégémonie qui leur est imposée.

La croyance à la supériorité de la langue française, mais aussi du peuple français, a été l'une des raisons qui ont donné à cette langue et à ses locuteurs des avantages aux yeux des

apprenants. Certains apprenants ont réduit la valeur de la première langue par rapport à la langue française. Ce fut le cas de Danielle, une apprenante centrafricaine, qui a confirmé que la langue française était pour elle la meilleure langue, celle qui avait le plus de valeur et la seule langue qu'elle cherchait à apprendre. En lui demandant si elle pensait que la langue française était même meilleure que sa langue première, le sango, elle a reconfirmé la haute place qu'elle accordait à cette langue, dotée à ses yeux de plus de valeur que sa langue d'origine. Pour interpréter le cas de Danielle, il faut peut-être tenir compte du contexte historique dans lequel la langue française a été la langue du colonisateur, langue qui a profité, après l'indépendance, d'un statut particulier où elle est devenue la langue officielle en Centre Afrique. Cette apprenante avait confirmé, dans un autre lieu, sa croyance à la supériorité des Blancs, en particulier lorsqu'elle exprimait sa peur et son sentiment d'insécurité linguistique en leur présence⁶⁷ :

Ruba - vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres

Danielle - bon+ chez nous que le français c'est le meilleur+ je\ nous on\ ne chercher pas pour chercher l'anglais ou quoi quoi là pour nous\+ c'est français

Ruba - dans votre pays

Danielle - oui

Ruba - mais vous+ est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont mieux que d'autres

Danielle - eu::h

Ruba - vous pensez que toutes les langues sont\ c'est pareil+ la langue c'est le moyen pour parler et c'est tout\ comment vous voyez ces choses

Danielle - bon+ pour moi que\ je cher\ bon+ c'est moi ha\ pas les autres

Ruba - oui c'est vous

Danielle - oui+ moi je vois que pour moi+ que français

Ruba - vous\ vous voyez que le français c'est meilleur que les autres langues

Danielle - [oui oui [parce que c'est ça que je cherchais pour savoir+ si je veux quelque la\ quelques langues là je cherche pour savoir quelques langues+ mais moi je cherche que le français

Ruba - et ça veut dire que cette langue-là+ elle est plus noble que d'autres langues

Danielle - bon à moi

Ruba - [elle a plus de valeur

Danielle - non\ à moi c'est français que:\ je prends valeur que pour français+ et puis le français c'est facile à moi+ mais d'autres langues non+

Ruba - mais par exemple+ le français et l'anglais+ entre les deux+ alors vous voyez que la la langue meilleure c'est le français ou l'anglais

Danielle - [meilleur c'est français

Ruba - [ou c'est pareil

Danielle - non+ c'est pas pareil\ que le français

Ruba - pas ici en France en général

Danielle - oui+ langue+ langue français

Ruba - oui+ elle est meilleure

Danielle - hum:

⁶⁷ Voir le chapitre traitant l'insécurité linguistique chez les apprenants, page 259.

Ruba - elle est plus noble\ peut-être\
 Danielle - bon+ par rapport que\ je je je sais pas l'autre là
 Ruba - oui
 Danielle - parce que je cherche même pas à savoir que\ pour connaît l'autre là+ dans ma tête
 je cherchais que pour connaît français
 Ruba - parce que vous êtes en France\
 Danielle - non\ depuis là-bas aussi\
 Ruba - ah oui
 Danielle - chez nous+ si on apprend+ que le français
 Ruba - et chez vous+ les gens pensent que le français c'est meilleur que les langues eu.:h
 locales\
 Danielle - il y en a d'autres fait prendre cours anglais aussi chez nous
 Ruba - oui
 Danielle - hum+ mais pas moi
 Ruba - hum:
 Danielle - y en a mais moi je cherche pas parl\ pour savoir anglais et Espagne là non
 Ruba - oui
 Danielle - pour moi\ même chez nous je cherche pour apprendre que le français
 Ruba - alors vous préférez le français plus que votre langue le sango\
 Danielle - maintenant là\ oui
 Ruba - pas\ même avant+ dans votre pays
 Danielle - oui
 Ruba - c'était\ vous préféreriez le français\
 Danielle - oui
 Ruba - c'était meilleur pour vous+ selon vous+ meilleur que votre langue d'origine le sango\
 Danielle - d'origine oui⁶⁸

A l'époque des colonisations européennes en Afrique, des liens généraux ont été établis entre le développement culturel des populations et la place de leurs langues. Autrement dit, si l'on jugeait qu'une langue était primitive, on reportait automatiquement ce jugement sur ses locuteurs, classés dès lors comme sauvages. Ce qui a contribué à renforcer l'idée de la supériorité des langues et des cultures européennes, non seulement dans la mentalité des Européens, mais aussi des peuples colonisés (Calvet, 1974).

Comme c'est le cas dans de nombreux pays africains qui ont été soumis au colonialisme français ou belge, la langue française occupe une place particulière en République centrafricaine. Elle est, à côté du sango, la première langue officielle du pays et elle occupe toujours une place centrale dans l'enseignement et l'administration. Elle est aussi la langue de la promotion sociale. C'est pourquoi les Centrafricains sont baignés dans des représentations sociales et des préjugés qui donnent à la langue française une place très importante.

⁶⁸ Réponse avec un peu d'énervement.

D'un autre côté, Danielle vient d'un pays où elle souffrait tellement de persécutions et de discrimination qu'elle a fortement réagi contre la culture et les coutumes de son pays. On voit ici l'ampleur et le grand impact que la réalité vécue dans le pays d'origine a sur les apprenants et sur leur relation avec les langues de leurs pays d'origine, mais aussi sur leur relation avec la langue française. Pour cette apprenante, la France a été salvatrice, et représente pour elle le pays de l'espoir pour ses enfants. Cette apprenante a montré un grand intérêt pour l'apprentissage du français. La motivation pour elle était le désir d'oublier son pays d'origine et tout son passé, et de commencer une nouvelle vie en France. Lorsque je lui ai demandé si elle aimerait connaître un peu les cultures de ses collègues, et peut-être apprendre quelques mots dans leurs langues, elle a souligné que cela ne l'intéressait pas du tout, et que tout son effort était mis uniquement sur la langue française et la culture française :

Ruba - bon+ la dernière question+ aimerez-vous apprendre des mots et connaître un peu sur les langues et les cultures de vos collègues de cet atelier\ alors+ parce que vous avez de des de::s des col| des++ des collègues| de| qui qui viennent de d'autre pays

Danielle - hum:

Ruba - de Maroc ou d'autres pays

Danielle - hum:

alors est-ce que vous avez envie d'apprendre un peu de| de dire quelques mots dans cette langue+ de savoir comment ça se passe dans leur pays+ d'apprendre un peu de choses+ ou c'est que le français que vous voulez apprendre+ pendant l'atelier

Danielle - (rire)+ oui+ que le français

Ruba - que le français

Danielle - hum:

Ruba - vous pensez pas que si quelqu'un dit par exemple « comment dire bonjour dans votre langue »\ chacun dit| vous pouvez apprendre

Danielle - [il y a des gens il y a des gens il y a des gens pour déposer ces questions-là+ y en a+ mais moi jamais+ j'ai jamais déposé des questions comme ça

Ruba - oui\+ alors+ vous avez pas envie d'apprendre d'autres langues

Danielle - [mais non c'est ça non+ [non non+ hum:++ que le français

Ruba - d'accord

Danielle - hum:++ parce que le français pour mélanger tu vois+ j'ai déjà âgée+ pour mélanger ça mélanger ça là+ je peux pas+ un de un je sais pas écrire je sais pas lire+ ah et puis c'est-ce que je cherche+ bon je mélange là+ a mon avis je mélange je je peux pas arriver+ je souffre+ que le français que je fais là+ ça me fait du bien+ parce que mes enfants aussi là-bas+ ils sont apprendre le français+ bon sûr que ça+ je veux pas ça ça ça

Ruba - d'accord

Danielle - tu vois\ ah ah chez nous là+ je mélange deux+ il y a école coranique et école publique mais j'arrive pas\ tous deux là j'arrive même pas+ je finis pas pour coranique+ je finis même pas école publique+ bon c'est ça que dans ma tête je veux pas mélanger maintenant+ je veux pas

Ruba - ça vous perturbe de d'apprendre un peu de de mots de phrases dans d'autres langues+ vous voulez apprendre que le français

Danielle - hum:++

9.2.2. Langues premières dévalorisées, représentation transmise par les enfants

L'infériorité des langues des immigrants devant la langue française peut aussi leur être transmise à travers leurs enfants. Plusieurs apprenants ont exprimé la honte de leurs enfants à leur parler dans leurs langues premières aux portes de l'école, devant les parents d'autres enfants. Certains enfants demandent à leurs parents de parler français devant leurs camarades, et cette image est inévitablement transmise aux parents qui sentent qu'ils gênent leurs enfants lorsqu'ils parlent leurs langues d'origine à la sortie de l'école :

Ruba - *est-ce que vos enfants ont honte de parler votre langue devant des français*

(يحيي قتي ا ؟؟ قبل تبيي حكو عرب بي ح س ي ل ربي خ ج ل و ي ح ع ر ب ي ق د ا م ن س ي ي ن)

Layla - اه (euh)

Ruba - *ils ont honte*

Layla - م ل ب ل ي خ ج ل و ا ي ع ر ب ي م ل ب غ و ش ي ك ل م و ع ر ب ي م ا د ا م ه م ا ق ر و ل ل ج ل غ ف ن س ي ة + خ ص م ي ت ل ف م و ر ن س ي + م ل ب غ و ش
ن ي ك ل م و ع ر ب ي

(non+ ils n'ont pas honte+ mais ils ne veulent pas parler en arabe étant donné qu'ils apprennent le français+ donc ils préfèrent parler en français et ne pas parler arabe)

Ruba - *école* ط ي ب ل ي ش م ل ب ي ت ف و ي ح ك و ا ط ي ب ل ت ي م ؟ ا م ل ت ف ي ر ب ت ع و ب ي ح ك ف ي ر ن س ي + م ل ك ن م ؟ ل ب س ت ر و ح ي ع ا ل
ت ح ك و ل ف ل ف ر ن س ي + ب س ه و م ل ب ي ت ف ي ل ك ت ح ل ي م و ر ب ي + ي ت ف ي ت ح ل ي ف ن س ي ل ي ش

(pourquoi ils ne le souhaitent pas\ par exemple pour vous qui ne saviez pas parler le français quand vous vous rendez à son école+ vous allez probablement être amené à parler avec votre fils en arabe+ et que lui ne préfère pas que vous vous adressiez à lui en arabe mais plutôt en français+ pourquoi)

Layla - ص ر ا ح ة م ل ع ر ف + ص ر ا ح ة م ل ع ر ف + و ي ع ن ي ص و ل ل ي غ ي ر ا ل + غ ي ر ا ل و ي ع ن ي م ق ا ر ن ة م ع ر ا ب ا ي + ل ت ت ن ل ف م
ع ر ب ي ؟ ا م ل ك ن ك ن ت ا ل ج ل ي ة ا ل م غ ر ي ب ة ل ت ر + و ي ع ن ي م ل ي ح و + م ل ب ح و ب ل ف ي ط ة ل ي ل ت ت ا ن ط ي ه ا + م ل ي ح و ل ه م ي ع ر ب ي
ط ي ه + ا م

(franchement je ne sais pas+ franchement je ne sais pas+ c'est pas la même chose que+ ça veut dire en comparaison avec l'Espagne+ je parlais en arabe parce qu'il y avait une plus grande communauté marocaine+ ils ne ressentaient pas+ ils ne ressentaient pas dans la région où j'étais+ ils ne ressentaient pas qu'ils étaient eu.:h+ hum ::

Ruba - *étrangers*

Layla - م خ ت ف ي ن + و ي ع ن ي ب ي ح و ع ر ب ي + و ل ك ن ل م ا م ح ي ت ل ي ه و ن + ل م ل ح ك ي م ع ا م ع ر ب ي ا م ا ج ا ب ا ل م ر س ة و ف ل ي
ل ش ا ر ع + ق ي و ل و م ا م ا ا ق ص ر ي ص و ت ك ا ق ص ر ي ا ي ع ر ب ي م ا ف ي ح د ل ي ع ر ف ع ر ب ي ه و ن + ي ع ر ب ي ل ن ا س ا د ا س م و ع و ك ي ع ي ح ك ي
ب ع ر س ي ل ف ت و ن ا ل ي ك و ن ظ ر و ن + م ن ي ت ل ف م ا ل ع ر ب ي ب ي ح و ا ق ص ر ي ص و ت ك م ا م ا

(différents+ on parlait arabe+ mais quand je suis arrivée ici+ quand je parle avec eux devant la porte de l'école ou dans la rue+ ils me disent «maman\ baisse ta voix\ personne ne parle arabe ici+ personne ne connaît pas l'arabe+ si les gens t'entendent parler arabe+ ils vont se retourner vers toi pour voir qui parle en arabe\ alors+ baisse ta voix maman\ »)

Ruba - ي ع ر ب ي ح س ي ل ه م ي خ ل و م ن ل ل غ ة ا ل ع ر ب ي ة م و ي ن ف ن س ا

(vous ressentez qu'ils ont honte de parler en arabe+ ici en France)

Layla - ل ي ه + ل ي ه ؟ ن م ا ل ك ل ي ن ش ي ع ن ي ا ف ي ح ل ك م ا ف ي ه ل ك ش ح ت ي ل و ا ح د + و ي ن ا ا و ي ن ا غ ر ي ب ة ي ع ن ي ل ف ن س ي ي ن ر ح
ي ش و ف و ا ن ي غ ر ي ب ة

(oui+ oui+ parce que personne ne vous comprend+ tu es ici+ tu es une étrangère\+ les Français vont me voir comme une étrangère)

Ruba - ي ع ر ب ي ح س ي ل ه م ي ح ت ي م ل ف ت ي ا ل ن ظ ر ل ن ل ت ي غ ر ي ب ة + ا ح ي ة
ي ش و ف و ا ن ي غ ر ي ب ة

Layla - (oui+ oui+ c'est pour cette raison)

La France, soulignons-le encore, est le pays soumis à une idéologie langagière dominante et à une politique linguistique et identitaire nationale, représentées par un monolinguisme normatif. La société française est présentée comme idéalement monolingue, avec des membres qui partagent la même langue et la même norme. Parler seulement français, à l'exclusion d'autres langues, devient alors un critère important pour être qualifié comme un « bon » citoyen français. Le recours à d'autres langues, régionales ou étrangères, est dès lors mal vu et considéré comme un manque de respect pour cette identité nationale imaginaire. Dans un tel contexte, les situations de discriminations linguistiques ne sont pas rares. Les locuteurs qui ont d'autres ressources linguistiques que le français « normatif » sont exposés à ce type de discrimination. Cet acte discriminant les personnes ayant d'autres langues ou d'autres parlers, est désigné par Blanchet sous le terme de « glottophobie », dont j'ai donné la définition *infra* (Blanchet, 2013). La glottophobie en France dépasse les relations interpersonnelles où le recours au français « normatif » est capital, pour déterminer toute sorte de promotion : sociale, culturelle, économique ou professionnelle.

Les enfants des immigrants qui infériorisent leurs langues premières ne prennent pas cette attitude spontanément. Il y a une pression sociale exercée par l'école et il y a des conditions qui ont été créées par l'idéologie glottophobe de la France pour les inciter à agir ainsi. Ces enfants ont compris que les langues de leurs parents sont méprisées et inacceptées, et qu'elles n'ont pas de valeur en dehors du cercle familial. Ces enfants intègrent alors l'idéologie dominante⁶⁹ qui supériorise la langue française, et leurs langues d'origine deviennent honteuses et infériorisantes. C'est à travers les institutions qu'une idéologie linguistique s'installe. L'école joue alors, le plus souvent, le rôle de véhicule des idéologies linguistiques. Des idées telles que l'inégalité des langues, deviennent ainsi ordinaires et bien acceptées, et assimilées par les membres de la société. Ces idées découlent souvent de préjugés et de représentations ethnocentriques consistant à survaloriser sa propre langue à travers la dévalorisation des langues d'autrui (Beacco & Byram, 2007).

Sayda, une apprenante marocaine d'origine berbère, a une fille plurilingue (berbère, arabe et français) née en France. Cette fille a expliqué à sa mère que parler en arabe ou en berbère devant

⁶⁹ La sociolinguistique met les représentations au cœur des idéologies. Selon H. Boyer (2003), une idéologie est un ensemble de représentations partagées, le plus souvent mobilisées pour légitimer certains discours politiques afin de maintenir le pouvoir au sein d'une société donnée. La manipulation des esprits dans ce contexte devient alors un outil qui vise à orienter les attitudes et les opinions des membres de la communauté (Boyer, 2003). Les idéologies linguistiques sont alors un ensemble de représentations et de croyances concernant une langue donnée et sa place par rapport aux autres langues. Ce qui conduit logiquement à des situations de discrimination et de catégorisation des langues présentes dans cette société (Trimaille & Eloy, 2013).

les Français était « une mauvaise chose », « qu'il ne fallait pas faire ». Sa mère a indiqué que sa fille, née et scolarisée en France, réalisait et savait des choses que sa mère ignorait, et elle savait mieux que sa mère ce qui était acceptable en France et ce qui était rejeté, ce qui indiquait que cette jeune fille était consciente de l'existence d'une hiérarchie linguistique en France, et que les langues des immigrés étaient dévalorisées et qu'elles dévalorisaient leurs locuteurs :

Ruba - d'accord+ e::t euh++ avec vos enfants vous parlez français devant les gens\
 Sayda - oui\
 Ruba - ou bien arabe ou berbère\
 Sayda - on parle euh tout quand on est les deux tout¹ quand on est à la maison on parle berbère on parle arabe+ quand on est avec¹ mélangés avec les gens ma fille parle français moi je réponde+ il faut pas dire pourquoi
 Ruba - d'accord+ alors elle+ s'il y a des fran¹ si elle est dehors+ s'il y a des gens
 Sayda - [elle parle français
 Ruba - elle parle français
 Sayda - oui
 Ruba - mais euh elle sait parler arabe et berbère\
 Sayda - oui::: + connaît arabe et connaît berbère oui\
 Ruba - alors pourquoi elle parle français\
 Sayda - mai::: s des fois les gens il comprend pas\ il dit voilà\
 Ruba - [mais si si vous êtes en train de parler entre vous\
 Sayda - oui si en train parler quelque chose comme ça mais elle peut pas\+ elle dit non maman il y a toutes les Français ils parlent français\+ mais on parle français parce que les gens ne comprend pas
 Ruba - hum
 Sayda - si on dit quelque chose
 Ruba - [est-ce que vous pensez qu'elle a honte de parler devant les gens\
 [voilà\ oui\ [voilà c'est ça\ elle m'a dit ma¹ elle comprend parce que elle elle est née en France elle est française e::t+ elle comprend bien
 Ruba - hum
 Sayda - donc moi si je:: je demandais quelque chose elle dit voilà maman on peut pas faire ça parce qu'elle est pas bien+ elle connaît+ et moi j'ai jamais à l'école+ je connais pas des choses eu::h importants quoi\
 Ruba - d'accord

Les actes de glotophobie sont liés aux mécanismes de la domination et du conflit. Ces mécanismes se sont enracinés chez les individus par la socialisation, qui, à son tour, les a produits de manière inconsciente. La culture que l'apprenant reçoit dans l'école française n'est pas une culture objective ou neutre linguistiquement, mais plutôt une culture idéologique de domination via la langue, qui renforce les inégalités linguistiques. Le système éducatif français contribue à la reproduction de ces inégalités qui résultent de la présence d'une langue dominante, le français normatif. L'éducation sociale à l'école vise en réalité l'intégration des enfants dans la société à travers la reproduction d'individus conformes aux normes idéologiques

dominantes. L'enfant issu de la migration vit alors dans une rupture entre la culture de ses parents et la culture de l'école. Pour être compatible avec les normes de l'école, il doit, dans un processus d'acculturation, se débarrasser des traces de sa culture pour adopter une nouvelle langue et de nouveaux comportements.

9.3. Représentations appliquées aux Français.es

9.3.1. Perception stéréotypique du(de la) « Français.e » en tant que personne

Les réponses des apprenants à mes questions dévoilent comment la plupart d'entre eux ont une perception stéréotypée de la société française et du « vrai » Français. Les différences ethniques et religieuses étaient, selon les personnes enquêtées, les principales raisons qui les rendaient étrangères dans cette société.

Il s'agit, probablement, de stéréotypes ancrés historiquement, et véhiculés par l'environnement social dans lequel vivaient les personnes avant leur arrivée en France. En effet, les images stéréotypées les plus courantes dans un milieu donné sont celles héritées du passé, car elles sont plus établies et plus familières. Ce type d'images fait partie de l'imaginaire et de l'inconscient collectifs, et par conséquent, il devient très facile d'y avoir recours lorsque cela est nécessaire, et de s'y réfugier chaque fois que le besoin s'en fait sentir. Il s'agit d'un mélange de représentations « savantes » produites par des élites, et de représentations familières produites par le public, qui donnent une vision orientée de ce qu'elles représentent. Ces images préexistantes pourraient être consolidées par le traitement social vécu par ces apprenants immigrants, dans la société française. Ce qui a incité certains à renforcer le sentiment d'être « étranger » et à préférer l'isolement social, en réalisant qu'il n'y avait pas de place pour eux avec leurs différences, dans la société dans laquelle ils vivent.

Le public pense ainsi qu'il est vu comme étranger aux yeux des « Français », pour de multiples raisons.

Plusieurs apprenantes, portant le voile, ont déclaré que leur sentiment d'être vues comme étrangères, provient du fait qu'elles considèrent porter le voile en tant que musulmanes, et qu'elles sont rejetées pour cette raison. Cela montre qu'elles se construisent une image limitée de la femme française, qui ne porte pas de voile. Elles ignorent peut-être qu'il était tout à fait d'usage, sinon d'obligation pour les femmes, de sortir dans la rue avec un foulard ou un chapeau, jusque dans la moitié du 20^e siècle. D'une femme qui sortait la tête non couverte, on disait d'elle « qu'elle sortait en cheveux », ce qui pouvait signifier qu'elle était une femme de mœurs légères. On voit donc clairement se dessiner une conviction, chez ces apprenants, que la

culture de la France serait représentée par un seul modèle culturel homogène, celui de la langue, le plus puissant, qui impose sa domination dans la société française, et pour les femmes, celui d'une liberté vestimentaire absolue.

Ruba - *alors+ vous pensez que+ les Français que vous rencontrez vous voient comme française* | (بتظني ان الى فرنسيين اللي يشوفوكي ابي عبروك فين سري؟ شي وفوكي ان لفرنسي؟)
 Zahya - *non non* | +
 Ruba - *non* | *alors* |
 Zahya - | (ايش وفون ياني مغر | *ils me voient comme Maroc*)
 Ruba - | [*comment comment ils vous voient alors*]
 Zahya - *euh*
 Ruba - *ils+ ils vous voient comment* |
 Zahya - *pour le voile Arabe* |
 Ruba - *ah* | *puisque vous êtes voilée* | + *on vous voit comme* | *comme marocaine* |
 Zahya - | [*oui*] | [*oui*] | [*oui comme marocain*]
oui c'est ça |

Danielle, une enquêtée d'origine africaine, a également confirmé qu'elle ne pouvait pas être vue comme « française » en raison de la couleur de sa peau. Cet exemple reflète l'image qu'elle tient du Français, qui devrait être exclusivement blanc. Elle donne ici une idée de la place qu'elle s'accorde, en tant que personne, dans la société française. Son point de vue s'affirme à travers la confirmation qu'elle donne du fait qu'elle ne craint pas les « Français colorés », car ils sont semblables à elle :

Ruba - *euh+ vous pensez que les Français que vous rencontrez+ vous voient comme française* |
 Danielle - *oui* |
 Ruba - *dans leurs yeux+ vous êtes française* | *vous pensez qu'ils vous voient comme ça* | *les Français* |
 Danielle - *les Français* |
 Ruba - *oui*
 Danielle - *peut-être que non parce que++ (elle frotte son bras pour montrer sa couleur) j'ai un problème de couleur avec vous* |
 (...) |
 Danielle - *et puis moi je suis habituée avec ça+ bon des fois* | *je parle français à même mon euh mon famille+ je peux parler bien+ mais quand j'ai vu Blanc comme français comme ça devant moi vous me posez question-là+ je commence à parler même je sais là+ ça sort pas bien*⁷⁰ |
 Ruba - *ah oui* |
 Danielle - *hum*
 Ruba - *vous trouvez* | *vous vous trouvez bloquée* |
 Danielle - *oui*
 Ruba - *devant les Français* |
 Danielle - *oui*
 Ruba - *mais que les Français qui sont Blancs* | *ou même d'autres qui sont* | *qui ont la même couleur que vous* |

⁷⁰ Ce que j'ai compris, ce qu'elle voulait dire : « comme, en ce moment, vous êtes une Française blanche devant moi et vous me posez des questions, je sais que je ne parle pas bien, ça ne sort pas bien ».

Danielle - o::h ils sont la même couleur avec moi+ je dis on a la même\ je peur pas ça
Ruba - alors vous avez pas peur

Parmi les apprenants participants aux interviews, il y avait une personne « blanche » (Austar, un Islandais). Il était important de savoir s'il supposait que les Français le voyaient comme français. Cet apprenant se sent, en fait, perçu comme étranger, tout comme les autres.

Austar pense être perçu comme étranger même après 11 ans de vie en France et le fait d'être marié avec une Française depuis 25 ans. Il confirme que les gens lui demandent encore quelle est la langue qu'il parle, ce qui montre qu'ils le perçoivent toujours comme étranger à son pays d'adoption :

Ruba - hum+ alors+ vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient+ comme français
Austar - sais pas
Ruba -qu'est-ce que
Austar - [no::n\ je pense+ ils ils+ ils+ regardent+ toujours+ moi+ comme étranger+ je pense
Ruba - hum
Austar - mais c'est pas un problème
Ruba - même si vous parlez pas\ alors si vous êtes dans la ru::e\|
Austar - non je
Ruba - vous êtes en train de marcher
vous pensez que les Français vous voient comme étranger
Austar - je je+ je pense++ quel\ quelques personnes+ demandent+ quelle langue parle\+ j'explique\+ « ah merci\ »++ pas problème

Ce qui montre que l'appartenance ethnique, qui était le premier critère cité par les apprenants « non blancs », ne donnait pas aux apprenants « blancs », et selon les propres propos d'Austar, plus de sentiments d'appartenance. Or, penser être perçu comme français ou non, n'est pas seulement une question de couleur ou de religion, mais aussi de culture.

9.3.2. Image des « Français.es » comparée à l'image de l'« Autre »

L'activité intitulée : « *c'est l'histoire de Marc et Ali* »⁷¹, s'articulait autour de la construction d'une histoire de deux personnages, un Français appelé Marc, et un Marocain appelé Ali ; on mettait en scène seulement des prénoms et des nationalités. A travers ce jeu, il s'est avéré que la majorité des apprenants avaient des représentations positives du Français, contrairement à leurs représentations du Marocain. L'histoire a été construite collectivement par deux groupes

⁷¹ Les apprenants ont été divisés en deux groupes, chacun composé de 7 personnes. Chaque groupe devait écrire une histoire pour chacun des deux personnages, Marc et Ali. Le but étant d'écrire une histoire spontanée, les apprenants de chaque groupe ont été placés en rond avec une balle au milieu. Chaque apprenant prononce une phrase et lance la balle à un autre, qui doit faire une phrase assez vite. Un des apprenants a été chargé d'écrire les phrases proposées par les membres du groupe.

d'apprenants, et il était remarquable d'observer la similitude entre les caractéristiques données aux deux personnages, de la part des deux groupes de participants. Marc, dans les deux groupes, était un bel homme travaillant dur, aimant sa famille, pratiquant certaines activités sportives telles que la danse et le foot. Tandis qu'Ali était, pour les deux groupes, un jeune immigrant qui fume, et qui vient d'arriver en France à la recherche de travail et ayant des difficultés en français. Cette similitude dans les représentations des apprenants à propos du Français et du Marocain montrait que de telles représentations étaient courantes chez beaucoup d'immigrants, prêts à adopter des images stéréotypées et des préjugés sur l'individu, selon sa nationalité, sa race et sa couleur. Une discussion a alors démarré pour attirer l'attention des apprenants sur le fait que les deux groupes avaient pas mal de points communs, et surtout qu'ils donnaient beaucoup de qualités positives à Marc, alors qu'Ali avait le plus grand nombre de traits négatifs. La réaction des apprenants a été surprenante, et ils ont tous éclaté de rire ; Mélissa, l'une des apprenants, venue du Gabon, a commenté sur un ton ironique : « *madame. tout ce qui est noir est mauvais* ». Cet énoncé montrait clairement à quel point les stéréotypes sur les « Blancs », et les images négatives et les préjugés sur les « non-Blancs », étaient ancrés dans l'esprit des apprenants.

Mélissa a justifié sa préférence des Français en développant l'idée que l'Européen blanc avait une meilleure moralité que le Marocain. Elle a comparé le comportement des touristes européens quand ils sont au Gabon, son pays d'origine, et celui des Marocains, soulignant que les touristes européens sont plus gentils et honnêtes, tandis que les Marocains ne respectent pas le pays dans lequel ils se trouvent et traitent mal les Africains noirs. Elle a ajouté que le touriste « blanc » essaye de cacher son racisme, et n'insulte pas de manière audible les Africains, alors que le Marocain le fait ouvertement. Elle pense que les deux ont de mauvais comportements, mais le Marocain est plus direct. Cela signifie, à son avis, que le « Blanc » la respecte davantage et se comporte mieux. Cette justification me semble loin d'être logique, car les deux agissent de manière inappropriée, et les deux insultent les Africains « noirs » qui sont, en conséquence, humiliés par les deux attitudes. Elle a fini par dire qu'il s'agissait d'une sorte d'« hypocrisie » chez les Français (ou les « Blancs »), ce qui révélait une contradiction dans ses arguments liés à sa préférence des « Blancs ». Maryam, une apprenante d'origine tchadienne, a confirmé l'idée de l'hypocrisie des « Blancs » :

Mélissa - madame en fait nous si on a des images sur le:s les a¹ Marocains les les personnes un peu étrangères+ parce que on on les a dans notre pays+ du coup i::ls ils ne sont pas les personnes faciles à vivre+ donc du coup quand on dit les Marocains tout de suite++ on sait¹ on récit comme c'est¹ on sait on connait le reste

Ruba - hum

Mélissa - parce que déjà c'est par rapport au comportement+ bon je parle précisément au Gabon+ je sais pas donc dans un autre pays continent+ quand un Européen un Blanc+ ou un Marocain les deux arrivent en même au même moment+ le b¹ le Français il va se comporter comme ça se doit+ même si après¹ même s'il ne reste pas dans les normes+ mais qu'on ne le voit pas+ mais le Marocain il va tout faire on le voit+ il manque le respect aux gens en fait+ un Blanc il va t'insulter+ peut être « putain fait chier »+ tu vas pas entendre ce qu'il¹ pourtant il a sorti la parole+ mais le Marocain il va te dire ça tout ça « charamouta machin nanani nanana » il va te dire ça comme ça donc on a une idée de qui est le Marocain et qui est le Français+ ça veut pas dire qu'on aime le peuple français que le Marocain (rire)

Ruba - mais est-ce que c'est une idée¹ on peut l'appliquer pour tout le monde\ alors n'importe quel Blanc+ quel Français doit être comme ça\

Mélissa - non non

Ruba - n'importe quel Marocain doit être comme ça\

Mélissa - non non non

Ruba - non+ alors ce que vous venez de dire que+ quand c'est un Blanc peut-être qu'il va insulter mais vous allez pas faire attention+ peut-être si l'autre fait exactement pareil vous allez faire attention parce que vous êtes très attentive à ce que celui le:: le le ce qui est étranger+ le Marocain ou autre+ ce qui¹ ce qu'il va dire+ mais si c'était un Blanc vous allez peut-être être plus tolérante

Mélissa - non c'est pas ça que je voulais dire+ je disais+ je me répète+ et que le Blanc dès qu'il va faire quelque chose de mauvais

Ruba - oui\

Mélissa - il va pas le faire directement

Ruba - [de façon

Maryam - [il va pas faire au visage mais il va faire après derrière toi

Mélissa - et nous tous savons c'est en fait il y a de l'hypocrisie

Maryam - oui hypocrite avec les Blancs

Il ressort clairement de cet exemple que Mélissa généralise, et reporte des préjugés sur les Marocains : « du coup i::ls ils ne sont pas les personnes faciles à vivre+ donc du coup quand on dit les Marocains tout de suite++ on sait¹ on récit comme c'est¹ on sait on connaît le reste ». L'idée de généralisation et de préjugés est bien illustrée, par ailleurs, dans un autre exemple donné par Mélissa, celui « des dents pourries ». A son avis, il suffisait qu'il y ait un « mauvais » Marocain, pour généraliser ses mauvaises qualités à tous les Marocains. Ce qui montre en même temps qu'elle était consciente de ses généralisations, et que tous les Marocains n'étaient pas mauvais. Pourtant, elle les mettait tous « dans le même panier ». En même temps, elle admettait ne pas savoir si les Européens étaient vraiment gentils. Cela révélait certaines contradictions dans ses propos, et indiquait qu'elle cherchait à défendre l'idée de la supériorité « morale » du Blanc, sans qu'elle puisse en donner de véritables arguments :

Mélissa - pour que vous puissiez savoir la vérité+ et quand vous parlez de de du Marocain+ je veux dire que chez nous on dit+ quand une dent est pourrie dans la bouche+ c'est toute la bouche qui sent même si les autres elles sont fortes

Ruba - hum:

Mélissa - quand je vais parler elle va sentir je vais pas dire qu'une dente qui va sentir ma bouche+ c'est toute la bouche qui va sentir parce que une dent elle est pourrie dans la bouche+ et le Marocain fait plus de mal que les les Européens mais ça veut pas dire qu'ils sont saints+ mais chez nous on l'a pas\ on est pas dans la tête de gens s'ils sont gentils

Tout jugement porté sur le comportement d'un individu, peut être affecté par un processus de classification, « d'étiquetage » ou « stéréotypage ». Le stéréotypage consiste à conférer des désignations spécifiques à la façon dont une personne se comporte, en fonction de son sexe, de sa race, de sa nationalité et de nombreux autres facteurs (Perrefort, 1996). Des jugements peuvent être alors portés sur un groupe ou un peuple, à partir d'une idée préconçue ; de sorte que tout individu peut émettre des généralisations sur tous les autres, tous les individus appartenant à un groupe, sur la base d'une idée spécifique ou d'une expérience antérieure qu'il a eue avec une seule personne, ou plusieurs personnes appartenant à ce groupe. Tout processus de stéréotypage conduit nécessairement à une sorte d'infériorisation de l'identité des autres.

Le cas de Mélissa dévoile le pouvoir des représentations qu'on porte sur les autres, et l'influence réciproque des jugements qu'on porte sur eux, et par conséquent, sur notre évaluation d'eux et la manière dont on les traite. Il semble que Mélissa adopte les représentations sociales dominantes, qui rendent la personne blanche supérieure à tous les niveaux, même éthiques. Ses représentations la poussent à croire à certaines idées répandues sans nécessairement qu'elle puisse les argumenter, ou expliquer la raison des convictions qu'elle s'est forgées à leur propos.

Bien que je n'aie jamais dit que Marc était blanc, les apprenants l'ont immédiatement imaginé comme un homme blanc. Le commentaire de Melissa, au début de la discussion « *madame. tout ce qui est noir est mauvais* », a fortement illustré ce lien entre un prénom français, l'appartenance à la France, et la peau blanche. Mélissa a également employé à plusieurs reprises le terme « Blanc » comme synonyme du terme « Français ». Ce qui témoigne qu'elle considère que les Français doivent être blancs. Un lien peut alors être établi entre la représentation des apprenants du Français en tant que Blanc, race supposée supérieure, et la représentation du français comme langue, elle-même supposée supérieure. Autrement dit, la supériorité de la langue ici est due à son lien direct avec l'identité du Français blanc. La langue française jouit donc également d'une supériorité « naturelle » sur les autres langues, en particulier les langues des immigrants « non blancs ». Les immigrants établissent un lien entre le Français blanc « natif » et le français « légitime ». Les Français blancs deviennent alors les seuls locuteurs détenteurs de la langue légitime. Le français « légitime » est donc devenu une

« norme sociale », une qualité ou un privilège qui n'est pas donné à tout le monde. Ce qui crée une barrière entre les apprenants (locuteurs non légitimes) et la langue française. Dévaloriser ses propres compétences en français dans ce cas et se dévaloriser soi-même en tant qu'un acteur social, n'est pas rare et cela a été constaté chez le public de mon étude :

Ruba - alors+ pour le français+ est-ce que vous parlez français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ ça v/

Murielle - [j'aime parler français mais j'ai trop ++ de difficultés

Ruba - beaucoup de difficultés+ est-ce que ça vous fait peur\ vous hésitez à parler\ ou bien vous parlez quand-même même si vous faites des erreurs

Murielle - à la maison ça me fait pas peur+ je suis sûre mais il y a des gens\ oh il y a des gens qui parlent bien le français\ ça peut me faire un peu peur+ honte

Ruba - honte aussi

Murielle - mais je parle pas bien\ les gens rigolent ça me fait\ ça me gêne un peu+ ça me donne aussi des soucis de français de chercher de parler

En outre, lorsque je demandai à Kim Chi, une apprenante vietnamienne, si elle avait été exposée à des situations discriminantes en France, elle répondit qu'elle avait été exposée à de telles situations, mais pas de la part des Français. Elle précisa qu'il s'agissait d'étrangers, en particulier des « Noirs ». Elle raconta qu'une fois, des enfants « noirs » avaient jeté un ballon sur elle. Cette mention de la couleur des enfants indiquait qu'elle pensait également que l'enfant français était naturellement blanc. Quand je lui ai dit que même s'ils étaient noirs, ils pouvaient être français, elle a manifesté des doutes :

Ruba - personnellement+ vous pensez que vous étiez++ eu:h pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre origine couleur ou religion\ alors+ est-ce que vous pensez que+ un jour+ ici en France vous étiez maltraitée+ à cause de votre couleur+ de votre origine+ de votre religion ou bien c'est pas arrivé

Kim Chi - comprends pas

Ruba - alors+ il y a par partout dans le monde il y a des gens qui sont racistes+ n'est-ce pas

Kim Chi - ouai

Ruba - ça peut arriver dans n'importe quel pays

Kim Chi - ouai

Ruba - est-ce que vous avez déjà rencontré des gens racistes qui ont dit de mauvaises choses sur vous+ sur votre langue+ sur votre euh couleur+ ou vous

Kim Chi - [ouai

Ruba - c'est arrivé ça

Kim Chi - oui mais c'est pas la France+ c'est la:: noir

Ruba - ah c'est pas les Français+ c'est les noirs

Kim Chi - ouai toujours la::++ ouai

Ruba - d'accord+ mais+ est-ce que vous savez que:: il y a des Français qui sont noirs

Kim Chi - hum:+ hum::

Ruba - n'est-ce pas\ alors peut-être ils sont français ces gens-là

Kim Chi - ah ouai

Ruba - peut-être non

Kim Chi - hum::+ je sais pas

Ruba - vous savez pas\

Kim Chi - hum:

Ruba - mais dans\ en tout cas

Kim Chi - [mais mais c'est gentil aussi\ mai::s comme la++ personne faire la ballon avec boum boum comme ça c'est tout

Ruba - [hum+ alors ils jettent le ballon vers vous les enfants\

Kim Chi - ouai

Ruba - des enfants noirs\

Kim Chi - ouai

Ruba - d'accord+ alors+ c'est c'est\ pour vous ce sont des des gens étrangers+ ils sont pas Français\ vous dites\

Kim Chi - ouai ouai

9.3.3. Représentations des Français.es à travers les discriminations subies par les apprenant.e.s

9.3.3.1. Mécanisme des discriminations en France

Tous les groupes sociaux ont tendance à construire des images sociales générales pour décrire et définir les autres groupes, ceux qui appartiennent à une religion, une race ou une nationalité différente de la leur, et des comportements sont attribués à ces groupes en fonction de tous les stéréotypes définis précédemment. En fait, certaines images sociales sont caricaturales, tandis que d'autres prennent la nature de la stigmatisation, tout cela se traduisant éventuellement par l'émergence d'hostilités, pouvant dégénérer en conflits ouverts entre différents groupes sociaux au sein d'un même pays, ou entre des sociétés transfrontalières.

La politique d'hégémonie adoptée en France vis à vis des immigrants, tout au moins certaines catégories d'entre eux issus des anciennes colonies, véhicule une identité « imaginaire » basée sur la croyance de l'existence d'une unité nationale fondée sur l'idée d'une population « légitime », qui possède une langue légitime. Ces représentations conduisent beaucoup de personnes qui se considèrent comme « légitimes » à rejeter l'autre et sa langue, car il représente une menace pour l'identité nationale, tout particulièrement à travers les langues qu'il apporte. Différents types de discriminations envers les immigrants sont alors manifestées. L'historien Yvan Gastaut explicite cet effet puissant des représentations dans la génération de discriminations à l'égard des immigrants :

La question des discriminations doit être appréhendée à deux niveaux : dans sa réalité mais aussi dans le système de représentations qui l'accompagne. Fruits d'inévitables habillages fantasmatiques du réel, les préjugés occupent une part prépondérante dans le mécanisme de rejet à l'égard des migrants et des réfugiés. Dans la mesure où ils

engendrent des comportements parfois violents, ils constituent un miroir déformateur décisif, souvent grossissant du rapport à l'altérité (Gastaut, 2011, p. 2).

Les présupposés sont le moteur des discriminations. Les préjugés reposent souvent sur de faux arguments généralisés et catégorisant. Lorsque les préjugés dépassent les limites de l'imagination et de l'esprit et se transforment en comportements dirigés contre l'« Autre », ils deviennent une discrimination. Les manifestations de la discrimination diffèrent par leur gravité et leurs formes, mais elles portent au moins une violence psychologique dans tous les cas. Elles vont des regards méprisants, aux paroles blessantes ou aux écrits offensants jusqu'à, parfois, la violence physique. Elles varient aussi de niveau individuel (dans les relations interpersonnelles), jusqu'au mépris par un groupe ou une communauté, envers un autre groupe. Dans ce dernier cas, des systèmes collectifs de représentations sont véhiculés et partagés, permettant de catégoriser les « Autres ».

J'ai employé jusqu'ici les notions de stigmatisation et de discrimination pour caractériser les problèmes de rejet de l'autre à travers sa langue. Pour être plus précise, je dois préciser les différentes définitions de ces notions, qui peuvent fonctionner ensemble, mais qui n'ont pas nécessairement les mêmes référents ni les mêmes conséquences sociales. L'une des références les plus classiques pour définir la stigmatisation est l'étude de E. Goffman (1963), qui la décrit comme « *un processus dynamique de dévaluation, qui discrédite significativement un individu aux yeux des autres* » (Goffman, 1963, cité par ONUSIDA, 2005, p.7) ; les stigmates peuvent être d'ordre corporel (handicaps physiques, couleur de la peau, aspect et anomalies du corps, etc.). Ou bien, ils peuvent tenir à la personnalité ou au passé de l'individu (troubles du caractère, séjour passé en hôpital psychiatrique, alcoolisme, conduites addictives, préférences sexuelles, situation de SDF, etc.). Les stigmates sont plus ou moins visibles. La discrimination, en revanche, se réfère au domaine du droit et à la loi, et par-là doit être distinguée de la stigmatisation. C'est la distinction, l'isolement, la ségrégation de personnes ou d'un groupe de personnes par rapport à un ensemble plus large. Elle consiste à restreindre les droits de certains en leur appliquant un traitement spécifique défavorable. Volontaire ou inconsciente, la discrimination porte atteinte à l'égalité des droits et à l'égalité des chances, mais aussi à l'égalité des devoirs de chacun. Comme exemples, on peut mentionner le statut social, les revenus, le sexe, l'âge, les préférences sexuelles, l'origine géographique ou sociale, la couleur de la peau, l'apparence physique ou vestimentaire, les opinions philosophiques ou politiques, la culture, le style de vie, etc. Mais les stigmates sociaux, aussi bien que les processus de discrimination, sont producteurs d'inégalités et vecteurs de conflits et de guerres.

L'inégalité sociale est ainsi liée à l'inégalité des positions sociales qu'occupent des individus « supposés égaux » au départ, du fait qu'ils sont tous socialisés d'une façon ou d'une autre, et parlent des langues, attribut universel de l'Homo Sapiens, par opposition aux Primates qui ne parlent pas de langue articulée. La langue se présente donc comme une expérience fondamentale de la socialisation. Mais il se trouve que c'est aussi à travers la langue que se traduisent les phénomènes universaux de discrimination sociale. Cette discrimination peut être individuelle, quand elle concerne les individus eux-mêmes et touche leur(s) identité(s) attribuée(s), ou celles qu'ils revendiquent. Mais il faut ajouter l'aspect collectif de la discrimination, par addition, envers tous les membres d'un même groupe identifiés, d'un même trait discriminatoire, réel ou supposé. Ces discriminations, individuelles ou collectives, vont être les révélateurs de problèmes, de tensions et de conflits sociaux. Toutefois, si le traitement de la discrimination revêt un caractère collectif, en nécessitant des efforts politiques et sociétaux globaux pour tenter de les contrôler, le sentiment de discrimination reste une question plutôt personnelle, liée au contexte dans lequel l'acte discriminatoire a eu lieu et aux caractéristiques personnelles de l'individu discriminé (Dubet, 2017).

9.3.3.2. Exemples de discriminations subies par les apprenant.e.s

A travers les entretiens réalisés auprès des apprenants, il s'avère que plusieurs d'entre eux font réellement face à diverses sortes de discriminations. La déclaration d'exposition aux situations discriminantes peut donc fournir plus de données sur les représentations données par les immigrants au sujet des Français. Mais le fait de poser des questions directes à propos de la nature de leurs représentations, pouvait inciter les apprenants à ne dire que ce qu'ils pensaient que je souhaite entendre de leur part. Il faut souligner en outre qu'en tant qu'immigrants, ils étaient soumis à un rapport de force en France-même, et beaucoup d'entre eux pouvaient donc redouter d'exprimer directement leurs idées sur les Français.

Reprenons l'exemple des propos de Pauline, qui vient du Congo. Il semblerait, d'après ses propos, qu'elle ait subi une discrimination raciale. Elle explique qu'elle tentait de rattraper le bus, quand le chauffeur est parti rapidement en voyant qu'une femme « noire » essayait de le stopper, selon ses dires. Il me paraît difficile de confirmer qu'il s'agissait à coup sûr d'un acte discriminatoire, car le chauffeur ne l'avait peut-être tout simplement pas vue, ou n'était pas autorisé à se réarrêter après le départ du véhicule ; mais Pauline l'a vécu comme une expérience de discrimination qui a généré chez elle une souffrance. Elle était même très émue lorsqu'elle a raconté ce souvenir. Pauline raconte aussi d'autres expériences de discrimination dans les Restos du Cœur. Elle pense recevoir peu de nourriture parce qu'elle est noire, alors qu'elle

confirme que « les Blancs » en reçoivent plus. En parlant de cette expérience, Pauline était si émue qu'elle a cessé de parler :

Ruba - vous avez déjà rencontré des gens racistes

Pauline - oui

Ruba - alors eu::h est-ce\ là votre ré\ vous avez vous avez été maltraitée par quelqu'un par la parole par le regard peut-être

Pauline - oui

Ruba - à cause de votre eu::h couleur ou religion

Pauline - hum::

Ruba - est-ce que vous pouvez raconter ce qui s'est passé

Pauline - ah c'est qui s'est passé un jour à la république

Ruba - oui

Pauline - on est à la république pour aller à la la secours populaire

Ruba - oui

Pauline - oui le bus onze+ il était là+ moi je vais à la bus décédé+ je viens rapide et je courrais vraiment

Ruba - oui

Pauline - mais+ j'ai près de bus onze+ il a vu que personne il cou\ il court pour pour vient entrer mais+ donc tout près de la bus+ il passe rapide+ après l'autre personne elle était là-bas elle a dit ça c'est la raciste+ pour que toi c'est noir c'est passé comme ça si il avait les Blancs il a resté pour entrer+ moi si j'ai dit oui il a la raciste+ c'était une c'était une garçon

Ruba - hum:+ et quel est les les effets de ce de ce

Pauline -

[et même si il y a

Ruba -

[ça vous ça vous fait mal

Pauline - ah oui ça me fait fait mal+ et même ici à la resto de cœur+ l'autre personne si il y a devant moi peut-être+ je parle pour moi+ si quelqu'un Blanc devant moi+ elle donne beaucoup de nourriture

Ruba - ah oui

Pauline - oui elle donne beaucoup de de nourriture+ mais si je viens les peaux noires il donne un peu+ si je demande que monsieur s'il vous plaît on on on peut me donne\ ah non non non non non\ si jusqu'à maintenant s'arrête là+ donc il+ il faut regarder ça\ si si il voit les Blancs il donne beaucoup de la nourriture+ si les noirs on peut donner un peu bon (elle est très émue et s'arrête)

Ruba - et ça fait mal

Pauline - (silence)

Je ne suis pas en mesure de savoir s'il y a vraiment une inégalité de traitement dans les Restos du Cœur mais je m'intéresse plutôt aux effets de ces situations, considérées comme racistes à son égard, par Pauline. En effet, la discrimination, et l'idée même de la discrimination, rendent les personnes qui en sont potentiellement ou réellement victimes, d'autant plus vulnérables et isolées socialement. La discrimination produit de la haine entre ceux qui la pratiquent et les personnes qui la subissent. Elle crée un état d'instabilité et de peur chez l'individu qui y est soumis. Or, une sorte de tension est créée chez cet individu car il se voit comme une personne « discriminable », qui peut être discriminée à tout moment, et cela pèse sur toutes ses interactions avec les membres de la société, qui finit par être perçue comme

globalement « discriminante ». Cela affecte aussi sa relation avec la langue de cette société et sa relation avec sa langue première, élément important de son identité qui fait également l'objet de discrimination, et qui peut devenir un élément révélateur de discrimination à son encontre, lorsqu'il l'emploie devant les membres d'une communauté qui le rejettent en tant que locuteur leur apparaissant comme résolument enfermé dans son particularisme ethnique ; comme si le fait de parler une langue minoritaire attentait à la dignité des locuteurs de la « grande langue véhiculaire ». Cela conduit certains immigrants à éviter tout simplement de parler leurs langues premières devant les Français, fait constaté chez Pauline, qui déclare ne pas vouloir parler sa langue première devant les Français.

Déclarer être victime d'une discrimination ne signifie pas forcément l'être vraiment. Certains peuvent avoir effectivement été exposés à des situations discriminantes. Pour d'autres, cela peut n'être que l'interprétation personnelle de la situation, et cette interprétation se fonde sur les représentations que la personne construit de la société française. Dans les deux cas, l'expression d'une exposition à des attitudes discriminantes révèle en quelque sorte un autre aspect des représentations de ces apprenants de la société française.

Par ailleurs, à la suite des entretiens avec les apprenants, j'ai remarqué que la plupart des apprenants, même ceux qui ont déclaré être exposés aux situations discriminantes, avaient une vision positive de la société française et des Français en général. Il était intéressant alors de constater que ces apprenants exprimaient une autre vision sur les Français au cours de l'activité collective « *C'est l'histoire de Marc et Ali* » ; là où beaucoup d'entre eux parlaient du « racisme » des Français, et leur mauvais traitement des immigrants et en particulier des Africains.

Lors de cette dernière activité, Mélissa a signalé qu'elle ressentait le racisme des Français même dans les moyens de transport, déclarant que les Français « blancs » évitaient de s'asseoir entre deux Africains, et préféraient rester debout dans ce cas, pour ne pas avoir à se toucher avec les Africains. On peut poser la question de savoir s'il ne s'agit pas aussi bien d'une représentation sociale répandue dans les communautés d'origine africaine, et qui consiste à se représenter les « Blancs » comme des personnes racistes qui rejettent les « Noirs ». De telles représentations, issues de la domination générale et transmises de génération en génération, poussent les individus concernés, supposés porteurs de ces idées, à être prédisposés à interpréter tout comportement des autres envers eux comme des actes discriminatoires, même si ce n'est pas vraiment le cas. C'est, dans tous les cas, une occasion pour moi de souligner le rapport étroit entre gestes et langage :

Mélissa - je te dit pourquoi+ moi-même dans le métro+ je monte dans le métro
 Hanné - [on nous fait ça
 Mélissa - ha\ là il y a une Blanche+ là il y a une noire+ là il y a une Blanche+ tu es d'accord\ mais quand tu arrives+ tu es la première+ t'es noire+ tu t'assois au coin+ selon ce que tu es+ la place du milieu elle va rester vide
 Ruba - vide\
 Mélissa - l'autre va s'asseoir au coin+ celle du milieu il a vu que tu es noire+ personne il va\ il préfère rester debout
 Hanné - débout oui mais
 Mélissa - une fois ça était avec mon fils que j'ai vu ça+ donc mon fils il était assis
 Hanné - oui
 Mélissa - entre eu.:h+ mon fils il était au coin+ après il y a avait une chaise vide+ après il y avait un monsieur+ la dame est venue+ elle avait un sac+ elle voulait s'asseoir+ elle est bien entrée vers+ mais quand elle a vu que c'était mon fils+ elle a préféré rester\ elle a attrapé\ elle est restée debout+ mon fils m'a regardé j'ai dit c'est bon+ je vais t'expliquer à la maison+ parce que chez nous on connaît pas ça

Cet exemple montre à quel point le fait de vivre, ou de conceptualiser, une situation particulière comme discriminante, peut être le fruit d'une interprétation personnelle de la situation. Il montre aussi à quel point les individus sont affectés par les représentations qu'ils portent les uns sur les autres, qui les conduisent à vivre le sentiment d'être discriminés sans que l'individu soit véritablement exposé à une situation discriminante. En effet, rien ne prouve que le comportement de la personne décrite par Mélissa, qui a préféré rester debout, n'est pas dû à toutes autres sortes de causes n'ayant rien à voir avec le racisme. Il est possible, par exemple, que cette personne soit mal à l'aise quand elle est serrée dans les moyens de transport entre deux personnes qu'elle ne connaît pas, sans que cela signifie à coup sûr qu'elle adopte ce comportement parce qu'elle est raciste. Pour donner une interprétation sociologique plus générale de ce genre de comportement social, tournons-nous de nouveau vers le sociologue Erving Goffman (1959) et ses analyses des interactions sociales au sein de ce qu'il a appelé « *La mise en scène de la vie quotidienne* ». Il montre que l'interaction, en particulier dans les espaces publics, est en elle-même régie par un ordre social autonome et contraignant, dans lequel les individus ne sont pas libres d'adopter des positions explicables par des considérations de type individuel et psychologique. Selon les analyses de l'interactionnisme symbolique goffmanien, il apparaît que les individus ne sont pas réellement libres d'agir ou de réagir. Pour exister et se poursuivre, explique-t-il, toute interaction nécessite que les différentes parties s'accordent sur « ce qui est en train de se passer ». L'interaction est ainsi porteuse de contraintes et de risques. Erving Goffman définit de façon générale l'interaction comme une représentation, au sens théâtral, puisqu'elle conduit nécessairement chacun à endosser un rôle. Ce rôle impose aux individus mis en présence de définir la situation de communication. « Que se passe-t-il ? »

demande Goffman. Tous les acteurs sociaux se basent sur les propos, attitudes explicites ou implicites, des autres parties. Ainsi, au cours d'une interaction, chaque acteur observe les autres et se sait simultanément observé. Il s'agit dès lors de comprendre comment chacun des acteurs va influencer, consciemment ou inconsciemment, la perception que les autres vont se faire de sa performance, au sens théâtral. Et cela pousse à analyser de quelle manière ces perceptions réciproques vont réussir, ou échouer, à s'accorder. E. Goffman a ainsi montré que, par exemple, dans une salle de cinéma ou un seul spectateur est assis au milieu de la salle, n'importe quel autre spectateur qui entre n'ira jamais s'asseoir immédiatement à côté du spectateur déjà assis, car cela signifierait à tous les coups une demande d'interaction.

Compte tenu de cet exemple, et de la question de la réciprocité des interprétations proposée par Goffman, il est vain de se demander si l'interprétation de Mélissa est juste ou non ; il suffit de lire dans son commentaire la preuve que toute situation d'interaction en public ne peut être neutre, et est sujette à une « prise de position » implicite, inscrite dans l'ordre hiérarchique social observé et reproduit par tout le monde. On peut l'exprimer aussi autrement : toute « interaction » est l'objet d'une mise en scène répondant à des codes sociaux partagés. Ainsi, la notion de « racisme » évoquée par Mélissa, peut provenir aussi bien de sa propre crainte d'être jugée elle-même comme « telle ou telle », que de la crainte que la personne visée ne se livre à une déclaration d'intention implicite en venant s'asseoir à côté d'elle, pour lui demander d'être acceptée comme une personne « non raciste ». L'enjeu est effectivement de taille, et le risque est plus grand du côté de la personne qui refuse l'interaction. D'où une certaine légitimité de la part de Mélissa à parler de « racisme », ou tout au moins, de refus d'interaction.

Avançons dans la question des interprétations relatives aux sentiments liés à la discrimination, et à l'inégalité des réponses données en public, pour des personnes immigrantes déjà en situation de domination.

9.3.3.3. Tolérance des discriminations et sentiment d'inégalité

Dans les entretiens menés auprès des apprenants, certains ont fait preuve de tolérance et de compréhension des actes de discrimination commis par certains membres de la société française, dont ils ont pu être victimes.

Katya est une apprenante tchétchène, qui porte le voile en public. Dans sa quête d'intégration dans la société française, elle a tenté de trouver du travail en France et s'est lancée dans le bénévolat. Elle a été exclue de son travail bénévole à l'association le Secours populaire, à cause

de son voile. Elle a ensuite essayé de trouver un autre emploi et a cherché dans de nombreux endroits, mais sans résultat :

Ruba - avez-vous déjà travaillé en France

Katya - oui+ j'ai bénévolat travaillé en France+ pour juste bénévolat

Ruba- ah\ vous étiez bénévole au secours populaire

Katya - oui oui et en fait+ il est pour voile+ c'est pas possible+ j'ai arrêté

Ruba- alors++ à cause de votre voile+ on vous a dit que vous pouvez pas continuer

Katya - oui

Ruba- même si vous étiez bénévole\ ça vous intéresse apprendre des choses sur la société

Katya - bénévole même choses+ et les+ et les responsables++ il vient et dit++ portez le voile et dégage

Ruba- hum:

Katya - dégage

Ruba- alors vous avez quitté le travail

Katya - oui parce que les bénévoles et++moi++moi++ j'ai pas comme ça+ juste comme ça parce que le problème c'est sinusite++ qui travail la place là est très froid

Ruba- hum::

Katya - j'ai expliqué le monsieur+ j'ai porté pour sinusite ma problème+ j'ai mal à la tête+ mais non+ c'est comme ça

Ruba- ils ont pas accepté

Katya - oui

Ruba- même en bénévolat

Katya - oui

Ruba- et actuellement vous travaillez aussi

Katya - hum:++non

Ruba- aujourd'hui vous travaillez

Katya - non je chercher le travailler+ je donne partout le c++ mon cv eu::h j'attends de réponse+ j'espère quelqu'un les appelle+ la place pour moi++ j'ai fait les formations (inaudible) a:++ comme deux semaines de stages+ j'ai fait les++dans le magasin (inaudible) je voudrais travaille comme caissière+ comme vendeuse++ comme++ juste magasin je connais bien tout les trucs le travailler+ j'ai essayé les places les a:h comment s'appelle++je sais pas++ pas vitrine++ les hum+ hum

Ruba- dans le magasin

Katya - [dans le magasin++le travail++le::

Ruba- à l'accueil

Katya - c'est pas l'accueil+ je veux++mais++la place accueil+ caissière avec ça+ je je sais c'est pas hum::

Ruba- c'est pas possible

Katya - c'est pas possible++ mais le travail

Ruba- alors+ les travaux dans le magasin à l'intérieur

Katya - à l'intérieur oui c'est comme ça

Ruba- portant ça marche pas

Katya - non+ c'est+ j'attends+ j'ai expliqué est-ce que c'est po++ chaque fois j'expliquais je travailler à l'intérieur+ est-ce que c'est possible la place\ appelle moi

Ruba - vous attendez toujours

Katya - hum::

Il est vrai que la loi du 15 mars 2004⁷² en France interdit le port du voile dans les fonctions publiques ; mais il n'y a aucune indication de son interdiction au sein des activités associatives. Il est donc tout à fait étonnant que Katya soit virée du travail bénévole à cause de son voile. Katya, qui a été confrontée à une situation discriminatoire, n'a montré cependant aucune gêne ou sentiment de douleur quelconque, à la suite de ce rejet. Au contraire, elle a assuré que c'était normal, et que ce n'étaient que des lois mises en œuvre momentanément et qui pouvaient changer un jour, ce qui lui permettrait malgré tout de travailler ultérieurement :

Ruba - personnellement+ pensez-vous que vous étiez traité différemment à cause de votre origines+ couleur ou religion\ ça veut dire+ est-ce que vous étiez mal traité à cause de votre religion+ votre origine ici en France\ ça vous est arrivé\ de sentir que vous étiez mal traité à cause de ça

Katya - non

Ruba - mais vous avez dit que quand vous faisiez de bénévolat+ on vous a demandé de quitter le travail parce que vous a dit de quitter le travail parce que

Katya - [non\+ c'est droit

Ruba - ils ont le droit

Katya - c'est pour ce qui travaille (inaudible) c'est le droit

Ruba - alors c'est parce que la loi les oblige à ne pas accepter une dame voilée

Katya - oui\++non++ je sais pas+ il voulait comme ça\pourquoi pas

Ruba - alors+ ça fait pas mal au cœur

Katya - non

Ruba - comme vous dites+ vous pouvez pas travailler parce que vous êtes voilée

Katya - pourquoi mal\| pourquoi mal\| aujourd'hui comme ça+ deuxième jour peut-être j'espère avec voile je trouver travail bien comme+ plus bien comme ce que vous voulez+ parce que la vie comme ça

Ruba - ça change toujours

Katya - oui+ aujourd'hui comme ça+ demain comme ça++ et je sais pas quelle surprise tu as donné la vie+ chaque jour je++ comme a:h++ chaque jour je hum: pas même habite+ chaque jour changer la vie+ chaque jour nous voulez quelque chose+ aujourd'hui je suis à la maison+ demain elle appelle tu as la formation

Ruba - vous êtes optimiste alors

Katya - oui

En effet, dans l'entretien, il semble que Katya ne réalise pas être victime d'un acte discriminatoire. Cela n'est pas surprenant de la part de nombreux immigrants qui ne connaissent pas leurs droits humains en France, en particulier le principe de justice et d'égalité de traitement. Ils ne sont donc pas en mesure de réaliser que certaines des situations auxquelles ils sont exposés sont des actes discriminatoires, contre lesquels ils ont le droit de protester, ou du moins d'exprimer leur mécontentement. Ce qui est confirmé en sociologie par Dubet (2017) : « en

⁷² Voir tout ce qui concerne cette loi sur le site de Légifrance (le service public de la diffusion du droit) à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2004/3/17>

effet pour protester contre les discriminations que l'on subit, il faut d'abord se définir comme l'égal de tous et penser que les discriminations ne sont pas tolérables » (Dubet, 2017, p. 65).

Dans le cas de Layla, la tolérance des discriminations se manifeste dans le fait de ne pas se sentir humiliée par une situation discriminatoire occasionnée par son port du voile :

Ruba - personnellement+ pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre couleur ou origine ou religion (لما كنتي بتعترضيني ل)

Layla - لوس ماضي المهن وى بدي طلع (excusez-moi on est en train de passer à un niveau supérieur (rire) je ne connais rien de cela)

Ruba - ça veut dire est-ce que vous avez fait face à une situation désobligeante à cause de votre langue ou couleur votre voile peut-être

Layla - ++ انا ال مزال سببل م+ ربم ال مزال سببل م+ اشنغل + بي جري ربي ت+ و مال ال مزال سببل م+ و لمح يلبعض ان ساء ال تيقدم اتفجال سن يوقول لي قتي ملك و مال لاجاب قتي بي جري يلمنح عي بيك و ملك قتي ب+ طريقة لباسي ما متعجب م+ و ال كفن اسل و بلبق و ملي جرح صراح الكين في حسيبي مبي جري + بي غوي وصل لك اني لخرة ان متكون في حال م

(le voile parfois mais c'est fait avec subtilité+ comme je ne travaille pas et que je suis femme au foyer peut-être+ c'est pour cette raison+++ et parfois des femmes âgées sont surprises de mon attachement au voile et me dise de le retirer pour profiter de la vie+ ma façon de m'habiller ne leur convient pas mais+ elles ne le font pas de façon agressive+ mais ils essayent de vous faire comprendre que vous devriez être comme eux

Ruba - (il faut que vous leur ressembler) et que vous soyez comme eux)

Layla - اي في طريقة لباس + هذا لي قتي لكي جري متكون تنكفط لخال غة و يكون ضى طريقة تكفي ال جي اة خرساتكون م عاهم ضى يتقيلك + هذه هي لاج ال حيد ال ي كان ت ها + و لك في جري مشب طريقة رخصري هي بي غوني وصل و ملك بواحد ا ب

(oui dans la façon de s'habiller+ c'est-ce que je vous ai dit il faut que vous parliez la langue) et de vous adaptez à leur mode de vie+ il faut que vous vous mêliez à eux pour que vous soyez facilement accepté+ c'est la seule chose que j'ai remarqué mais ce n'est par des propos racistes mais ils vous le font comprendre par une manière élégante)

Ruba - (mais cela ne vous a pas gêné)

Layla - بلدا ل الكين ن عطي م الراي فيلي ل نا و ح ثقافاة غير ل نا م حيتش من ل ف م هاجرة + و حيت من و ح لقبل دي عنني ظروف اول كن نباش عن اوقات خلص من ل اف ت ل ال يد فيالي ما م ايصير ا هذا م ايصير (non non on+ pas du tout)+ et je leur donne mon avis et que j'ai ma propre culture et je suis une immigrée et que je suis venue en France à cause de ma situation+ mais pour que je rejette ma propre culture ce n'est pas envisageable)

L'expression de compréhension et de tolérance de ces apprenants est en réalité synonyme de leur sentiment d'inégalité en droit, avec les membres de la société française. Cela souligne aussi le fait qu'ils se sentent étrangers, et ne se considèrent pas comme des citoyens français. En effet, plus l'individu se sent égal devant la loi, plus il se perçoit comme citoyen muni de droits civils, et par conséquent, plus il a de mal à tolérer la discrimination. Le sentiment de discrimination est plus élevé, par exemple, chez la deuxième ou troisième génération d'immigrants, que chez les générations plus âgées, car les discriminations vécues par des enfants d'immigrants dotés de la citoyenneté du sol, remettent en question la conception fondamentale de l'égalité qui leur

est acquise de naissance et de droit. Ce sentiment est aussi directement proportionnel au niveau de scolarisation et de qualification de ces personnes, qui leur permettent de se sentir plus égales aux autres, grâce à leurs acquis sociaux et aux signes de leur mérite. Se sentir traité de façon inégalitaire dans ces cas-là devient d'autant plus profondément blessant : la dignité de la personne n'est que plus fortement touchée (Dubet, 2017).

Or, ces apprenants qui tolèrent les discriminations à leur encontre, ne se sentent pas reconnus non plus comme égaux aux citoyens français. Stigmatiser leurs cultures et leurs identités devient alors d'autant plus acceptable, qu'ils croient ne pas avoir le droit d'exiger l'égalité de traitement.

La discrimination est nécessairement un déni de reconnaissance qui se manifeste en premier lieu par le fait de résumer, et d'effacer l'individu, dans une seule identité réelle ou supposée. L'identité personnelle de l'individu n'est plus considérée. Peu importe comment la personne se présente, on ne voit en elle qu'une simple caricature d'une identité quelconque. Alors que la personne se présente, par exemple, comme « ingénieur », elle sera avant tout considérée comme « Arabe musulman », alors que cette identité attribuée, avec tous les stéréotypes négatifs qui lui sont associés, ne correspond pas du tout à celle définie par la personne elle-même (Dubet, 2017).

9.3.4. Contradictions dans les propos des apprenant.e.s comme signe d'acceptation et de soumission

De nombreuses contradictions ont été repérées dans les propos de certains apprenants, notamment sur leurs représentations des Français et leur sentiment d'appartenance, ou de non-appartenance, à la France.

Ces contradictions donnent quelques indications sur la nature contradictoire de la relation qu'entretiennent les immigrants avec le pays d'accueil ; entre le désir d'intégration et le sentiment de ne pas pouvoir y parvenir en raison de sa mauvaise perception par les Français ; entre le désir de se sentir citoyen respecté en France, et les situations de discrimination auxquelles ils peuvent être exposés en tant qu'immigrants. Les rapports de force et de domination apparaissent en surface à travers ces contradictions, et révèlent parfois un aspect dont certains apprenants ont essayé d'éviter de parler, pour des raisons différentes. Une sorte de renoncement à la supériorité de l'autre et de sa langue a été aperçue, à travers ces contradictions, et j'en donne ici quelques exemples :

9.3.4.1. Le cas de Rama

Souvent, une vision positive de la langue française correspondait à une vision positive du Français dans les représentations des apprenants. Dans une contradiction intéressante, l'apprenante syrienne Rama, qui avait exprimé ne pas aimer la langue française car elle se sentait maltraitée en France, voyait le peuple français comme un peuple respectable et de haute moralité, et doté de beaucoup de qualités positives. Elle avait même justifié les attitudes racistes de certains de ses membres contre les « Arabes », soulignant que la raison en était due à des comportements négatifs non acceptables de la part de certains immigrants d'origine arabe. Rama partageait donc l'opinion dominante dans la société française, qui accuse en général les immigrants d'avoir commis de nombreux actes non civilisés.

Dans un extrait précédant, elle avait évoqué le traitement blessant et l'humiliation dont elle avait fait l'objet dans certaines situations, comme l'une des raisons de son sentiment d'être mal à l'aise en France : « *quand je vais à la préfecture. je me sens humiliée* », « *toujours vous êtes traités comme des gens de la deuxième classe. si ce n'était pas la dixième* ». Pourtant, dans l'extrait suivant, elle souligne ne jamais être victime d'injustices en France. Elle confirme même sa conviction que les Français ont donné aux immigrés plus qu'ils ne méritaient en France :

Ruba - comment voyez-vous les Français que vous rencontrez

(لعي فشو و ربي لفلل فرنسيين اللي بيتلقوني في من؟)

Rama - والله + طيبه + بديك من تجوتتي ؟! لاي عماس معو من لانس؟ (franchement euh+ tu veux de ma propre expérience ou de ce que j'entends des gens ou de mon contact avec eux)

Ruba - من تجوتتك لاش خصية - (de votre expérience personnelle)

Rama - ليش وفن طيبه + شعب مزوق + كليلر + من تجوتتي ان اي عيب شو وفن مزوقين ليه + لانس ليين + قل روطين + ما - ن اظلمت ان ب للبلد بصر احي عري ان اصيح فبي عضالن ما اذ جبس ان ابا رر هادل شي لو لاي عجب عملوه الم غاوية او او بعضال عرب ب ++ و صطل سو ويين بلقنترات ا ميرة طيلي عجب عمل و ففن سا بيح قليلون سي لو يكره من اي عجب قلو و بوب رر ان اوقت الي يصوفلني بيك حد لبورل و لو يكون اخذ مقفض دي بس بيتطيق لغير اذا علان ييشركل غير مؤدب وان ايت به شي + طيب اسئني شوف للن مودج لاي قدامك بوعيني نقرر لاي فب دك تتعامل معو فيز عجن ي بسب شركل عام لبورل و فنانا بش و فلل فرنسيين + عايطنا لفر م لانس تاهل بي عري بصر احي عري ليعني لاي عن اخدوب للبلد ليليدن اما اخنا اه

(je les trouve un peuple qui a du gout+ respectueux\+ de mon expérience je les vois de bon goût+ humanistes\+ respectent la loi\+ je n'ai pas fait face à l'injustice dans ce pays+ franchement+ c'est vrai que\ il y en a il y a quelques modèles\ mais je justifie cela je justifie cela car ce que les Maghrébins ou certains Arabes font\ et même les Syriens ce dernier temps\ ce qu'ils font en France++ le Français il a le droit de nous refuser+ il a le droit+ et je justifie cela moi quand je rencontre quelqu'un comme ça+ je l'excuse d'avoir pris position contre moi+ mais je suis très contrariée quand quelqu'un me traite impoliment sans rien lui faire de mal+ vous devez attendre de voir ce modèle qui est devant vous+ puis décidez comment vous voulez agir\+ cela me dérange+ mais généralement je les excuse+ or je vois que les Français nous ont donné plus de ce que nous méritons+ honnêtement\+ cela signifie que ce que nous avons obtenu dans ce pays+ nous ne l'avons pas obtenu dans notre pays\+ nous ne l'avons pas obtenu dans notre pays)

Rama croit en effet que les Français ne vont jamais accepter les immigrants en tant que membres de leur société. Cette représentation ne se base pas sur la propre expérience de Rama avec les Français, mais sur ce qu'elle a entendu des autres. Ainsi, Rama adopte les représentations sociales qui montrent les Français comme des personnes peu ouvertes et refusant l'Autre en raison de sa différence. Cela montre que les représentations sociales influencent les représentations individuelles, et peuvent créer une certaine prédisposition à une perception précise de l'objet de la représentation. Ce phénomène est source également de résistance et de rigidité dans les représentations individuelles.

9.3.4.2. Le cas de Pauline

Pauline, une apprenante congolaise, confirme parler dans sa langue première, le lingala, avec son enfant à la maison. Lorsque je lui ai demandé en quelle langue elle lui parlait à la sortie de l'école, en présence des Français, elle a signalé qu'elle lui parlait français. En lui en demandant la raison, elle l'a justifiée par le fait que son enfant était encore jeune et ne comprenait pas sa langue ; elle a donné un exemple de sa demande de gobelets, en lingala, à son enfant, et du manque de compréhension de celui-ci. Cette explication proposée pour justifier son évitement de parler dans sa langue première avec son enfant, à l'extérieur de la maison, ne semble pas suffisamment convaincante, car si son enfant comprenait sa langue à la maison, il devait être capable de la comprendre également à l'extérieur. Cela révélait donc une sorte de contradiction dans ses propos, et indiquait qu'elle ne voulait pas expliquer la vraie raison qui l'amenait à un tel comportement :

Ruba - oui¹ ok+ eu::h+ est-ce que vos enfants¹ quand vous parlez à vos enfants en lingala euh par exemple à la sortie de l'école+ votre enfant+ vous parlez avec lui lingala ou français

Pauline - français

Ruba - français

Pauline - hum:

Ruba - parce que c'est devant les gens

Pauline - oui parce que:: bon+ devant les gens et puis+ si je parle à mon enfant lingala+ pour le moment il ne connaît pas+ si peut-être il demandait donne¹ pesa ngai kopo+ pesa ngai kopo ça veut dire donne-moi les gobelets+ pesa ngai kopo+ bon mon enfant il est répondu les les kopo c'est quoi\ donc

Ruba - d'accord mais vous avez dit que à la maison vous parlez euh

Pauline -

[je parle quand même

Ruba -

[lingala avec lui

Pauline - oui¹ hum:

Ruba - mais pas pas dehors de la maison

Pauline - non

Ruba - alors est-ce que vous pensez qu'il a honte de de eu::h de de de lui parler lingala devant les gens

Pauline - mon enfant

Ruba - oui

Pauline - on+ tu n'as pas honte pour pour cela+ j'ai\ il est trois ans

Ruba - ah il a que trois ans\

Pauline - hum:

Ruba - mais vous vous préférez pas de de parler

Pauline - [bon moi je préfère pour parler lingala parce que pour oublier pas les lingala+ c'est ma langue\ langue maternelle+ bon j'ai j'ai besoin de mon enfant+ même il parle il parle français ou l'autre\ d'autres langue mais le lingala aussi il y a\ faut rester à la tête que non+ ma ma mère

Ruba - [votre tête ou ou sa tête\

Pauline - non la tête de mon enfant

Ruba - oui

Pauline - que ma mère elle est congolaise+ elle parle lingala

Ruba - d'accord mais mais c'est que à la maison\

Pauline - à la maison oui

Ruba - pas dehors\

Pauline - oui dehors je parle un peu de français mais à la maison peut-être je parle lingala

Il est probable que Pauline soit consciente que sa langue première est mal perçue dans la société française, et qu'elle conduise à un mécanisme d'exclusion sociale qu'elle cherche à éviter, en se justifiant elle-même de ne parler « la langue légitime » que devant les locuteurs « légitimes ». Elle se sent peut-être soumise à une hiérarchie sociale, selon laquelle toutes les langues n'ont pas le même statut social. Cette interprétation reste une hypothèse non confirmée, mais la présence de nombreux apprenants qui se sentent mal à l'aise de parler leurs langues premières devant les Français, va néanmoins dans le sens d'une hypothèse très probable.

9.3.4.3. Le cas de Layla

Layla, d'origine marocaine et de double nationalité, espagnole et marocaine, a confirmé que les Français, et les Européens en général, n'acceptaient pas l'autre dans sa différence, et s'attendaient plutôt à ce qu'il devienne semblable à eux, afin de pouvoir les accepter dans leurs sociétés. Cette confirmation montre qu'elle croit que la société française rejette les immigrants, et s'attend à ce qu'ils ne s'y assimilent pas :

Ruba - il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France\

يحيى بن بكير يترك لالوحات لي فرنسيين يتقبلوا اجبي يبعينهم + وعامل وهك الو واحد فيهم بيحيطظرو في و لو يوسل و يطلو و تقالي دو (وعادلو) و يتطبع عادات و تقاليدنا في كسبي كتر ال فرنسيين\

(ça veut dire que selon vous est-ce que les Français pour qu'ils acceptent un étranger parmi eux+ et les traitent comme l'un d'eux/ attendent de lui d'oublier son origine ses traditions et ses habitudes\ et adoptent les leurs\ c'est comme ça ils pensent les Français\)

Layla - أي+ لطيفين لطيفين مش بس لفرنسيين في نظري لـ □؟ وروبيين كملين+ أي يحيى يباش يتقبلوا + ال ال immigrant ماهاجر+ باش يتقبلوا ه+ أي يحيى لطيفين و احلى فية لو كنفية قاعية+ مش يتقبلوا كملين+ بلالين و وال ك ب ب ++ بلال قاعية و وال ك لو كنفية لفيرة يخنون باش يتقبلوا في حال مه يحيى يحيى خص كباش يتقبلوا كتك و في حال مه

(oui+ il n'y a pas que les Français+ selon moi+ c'est chez les tous les européens+ ça veut dire pour qu'ils acceptent+ le le l'immigrant\ pour qu'ils l'acceptent\+ ça veut dire il n'existe qu'une petite minorité qui vous accepte comme vous êtes avec votre religion euh euh ++ votre

Layla - |هبطيت غير (non elle n'a pas changé)

De plus, à ma demande si elle avait été exposée à des situations discriminantes, elle a indiqué que son voile l'exposait parfois à des situations dérangeantes ; elle a même mentionné, par exemple, que certaines femmes françaises lui conseillaient de retirer son voile pour « profiter de la vie ». Elle reconferme l'idée selon laquelle les Français attendent que les immigrants s'assimilent pour être acceptés. Cela dénote sa conscience de ne pas être acceptée telle qu'elle est, et le fait qu'elle a subi des situations racistes. Cependant, elle montre une compréhension de ce refus et de ce rejet, et exprime ne pas être gênée par de telles attitudes :

Ruba - *personnellement+ pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre couleur ou origine ou religion* | طعن ينك يلع عرضني ل (

Layla - |لوس مضي الم ستوي بدي طلع [/ (excusez-moi on est en train de passer à un niveau supérieur) (rire) je ne connais rien de cela

Ruba - |طعن ي لتي يلع عرضت ليشي موقف بصرري بسبب طلي طلل كل غاك نك | ح جلك شي جوز (ça veut dire est-ce que vous avez fait face à une situation désobligeante à cause de votre langue ou couleur | votre voile peut-être)

Layla - |لح اج ابيي جوز لحي اولكن أسل وبلق +بح ح كم لاني يي يري |اشق غل +ي يري ب قبيت + ب مال هذال سبب لم ++ | وحي لبع عرض انسااء التعمق دم انتفيل سن نيقول لتي ملك و مال لاج اب لتي يي يري ينع عي ييك و ملك لتي ب + طويقة لباسي ما متع عي هم +ولكن أسل وبلق و ملي جرح صراح لظين ح سبي هم يي يري +بي غوي هول لك ان لخره ان متكون في حال هم

(le voile parfois mais c'est fait avec subtilité+ comme je ne travaille pas et que je suis femme au foyer peut-être+ c'est pour cette raison+++ et parfois des femmes âgées sont surprises de mon attachement au voile et me dise de le retirer pour profiter de la vie+ ma façon de m'habiller ne leur convient pas mais+ elles ne le font pas de façon agressive+ mais ils essayent de vous faire comprendre que vous devriez être comme eux)

Ruba - |لي يري يتي |ب شي هم |ولكن ي تم لم (il faut que vous leur ressembler | et que vous soyez comme eux)

Layla - |اي في طويق لالباس + هذال ي لتي لكي يري |متكون تتكلم طالع وكون ضي طويق كفي ال حياة خسر كمتكون معاهم ضي ييقول ك + هذه هي لاج الة حي دة الي كان |ه + ولكن ي يري مشب طويقة بصرري يي يري غون ي وصل لوطك بواحد ا ب

(oui dans la façon de s'habiller+ c'est-ce que je vous ai dit il faut que vous parliez la langue | et de vous adaptez à leur mode de vie+ il faut que vous vous mêliez à eux pour que vous soyez facilement accepté+ c'est la seule chose que j'ai remarqué mais ce n'est par des propos racistes mais ils vous le font comprendre par une manière élégante)

Ruba - |بس هال شي ما زعجك ما جرحك | (mais cela ne vous a pas gêné)

Layla - |بلدا |نا لظين ن عطي هم الراي يلي |نا و ح ثقافي افة غير |نا ما محتش من |لف مه اجرة + | وحيت من و ح لقبل دي يري ظروف اولكن نباش ن عاقبت خلص |نا في افة لال يد فيالي ما |م ايصري | هذا م ايصري (non non on+ pas du tout | + et je leur donne mon avis et que j'ai ma propre culture et je suis une immigrante et que je suis venue en France à cause de ma situation+ mais pour que je rejette ma propre culture ce n'est pas envisageable)

La soumission et l'acceptation du point de vue du dominant est une attitude courante chez les immigrants, qui se soumettent au plus fort et adoptent parfois ses idées. Cette soumission apparait dans la compréhension par Layla d'être rejetée par la société française à cause de sa différence, et le fait de justifier des attitudes discriminantes : « il est normal que les événements

qui ont touché le pays dernièrement aient probablement changé leur vision », sans que cela change son point de vue sur la société française :

Layla - يعني أنا زادت زادت أكتظي ان النظرة لاي كل تف ؟ ++ وعاد الناس لاي يعني في الحقيقة لاي لفتني هبي - Layla
المش الناس اقبيلون ي ولكن ليس ت + م هاجر قولك كن اني ا ؟ هل م لي ع فون ي اني ان عدي الخسرة لرب لبي + لوني
يعني مسلمة مغربية + يعني مدين اس اني ان اضي ك ان ن صرح لني ان عدي الخسرة + مدين اس يعني وم ذلك رحوبين ا
وم حبيب ل مرسق في ال يي ه

(la vision que j'avais s'est affirmée davantage quand j'étais à la Manche+ les gens m'ont accueilli et traité comme si je n'étais pas étrangère avant même de savoir que j'ai la nationalité espagnole+ ils m'ont traité comme étant musulmane et marocaine+ je ne le dit pas que j'ai la nationalité espagnole et ça ne se voit pas+ ils ont outrepassé cela et m'ont bien accueilli à l'école et euh)

Dans ce dernier propos, on retrouve encore une contradiction, lorsque Layla confirme être traitée comme si elle n'était pas étrangère, en même temps qu'elle déclare être traitée comme musulmane et marocaine. Dans un précédent propos, si on lui demandait comment elle imaginait être vue par les Français, elle confirmait être perçue « surement » comme étrangère :

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme française |
لي ع ي لتي برأيك لالى فرنسيين ال ي شي وفوكي الي يتلق في ع بلش ار عيش وفوكي ل لفرنسيه او اجنيه (ا)

Layla - بطبيعة ل حال اجنيه - (non+ bien sûr étrangère)

Ruba - اجنيه (étrangère)

Layla - خصوصا (surtout (elle touche son voile))

Ruba - مع ال (avec le)

Layla - بدين قاني (ça se voit que je suis)

Ruba - [مع ل حاجب (avec le voile)

Layla - ما دم تبالح حاجبي عي بطنه لبي ه + ما لتي فرنسيه - (oui+ le fait de porter le voile islamique+ montre bien que :+ vous n'êtes pas française)

Or, Layla confirme être perçue comme étrangère par la population française en même temps qu'elle confirme « ne pas être accueillie comme étrangère ». Les propos de Layla sont empreints de contradiction. Elle exprime son admiration pour le peuple français et sa capacité à accepter les immigrants, pour se contredire ensuite en soulignant que le peuple français, comme le reste des Européens, n'accepte pas les différences. Elle avoue vivre des situations discriminantes, et elle semble les accepter en montrant sa compréhension. L'interprétation de ces contradictions peut porter sur plusieurs aspects. C'est peut-être une façon d'accepter sa réalité et de s'y adapter, pour éviter une souffrance et un conflit internes. Cela peut-être aussi une tentative de dissimuler sa vraie vision des Français, une image qui lui a échappé à travers de telles contradictions. Ces contradictions peuvent aussi être le reflet de contradictions internes, éprouvées entre le désir de résister aux attitudes discriminantes et le sentiment du rejet ; un ressenti simultané avec le désir de s'intégrer, et d'avoir le sentiment d'être acceptée par la société française et d'y trouver sa place.

9.3.5. Entre sentiment d'appartenance, sentiment d'acceptation et sentiment de rejet social

Maimouna, qui vient de Mayotte, se sent française puisque Mayotte fait partie de la France, et que par conséquent, elle est de nationalité française. Elle ressent également de l'amour pour la France. Pourtant, elle estime être vue comme étrangère aux yeux des Français « blancs ». Même si Maimouna n'a pas dit explicitement que cela était dû à sa couleur de peau, cette mention lui a échappée plusieurs fois dans son discours : « *pour eux on est++ on est++ on est tous des Africaines+ parce qu'on est eu::h+ qui ouf+ bon+ pour eux on vient de loin+ donc eu::h ouf on est pas a::h on est pas Français pour eux* », « *pour eux on vient toujours eu::h on vient toujours d'Afrique* », « *on est étranger quoi* ». En essayant d'approfondir ce point avec elle, j'ai remarqué l'hésitation et le malaise à exprimer son opinion. Pourtant, elle a fini par avouer que c'était une question de couleur en disant « *comme on est+ on est noir on peut pas ça* ». Ce qui montre que même si elle ressent un sentiment d'appartenance à son pays, la France, elle se sent non acceptée en France à cause de sa couleur de peau et de son origine.

Maimouna a confirmé à plusieurs reprises, qu'elle était française et que son pays d'origine, Mayotte, faisait partie de la France. Comme c'est le cas souvent chez les minorités d'immigrants en France, en particulier ceux de la deuxième et troisième génération, cette apprenante s'efforce de prouver et de souligner son appartenance en premier lieu à la France, et son amour pour ce pays, afin de montrer que son origine ethnique ne diminue pas cette appartenance à la France. Une différence réside donc entre le sentiment d'appartenance à une société, et celui d'acceptation et de reconnaissance réciproque par les membres de cette société.

Ruba - vous sentez que c'est votre pays ici

Maimouna - oui+ je sens que c'est mon pays+ parce que Mayotte aussi ça fait partie de la France+ donc o:h+ c'est mon pays

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme une Française

Maimouna - a::h+ non

Ruba - comment ils vous voient alors

Maimouna - ba::h+ c'est euh++ pour eux on est++ on est++ on est tous des Africaines+ parce qu'on est eu::h+ qui ouf+ bon+ pour eux on vient de loin+ donc eu::h ouf on est pas a::h on est pas français pour eux

Ruba - alors ça dépend de la couleur ce que vous voulez dire\ ou bien parce que vous venez de Mayotte\ alors s'il y a des Français d'origine africaine ici+ qui sont né ici+ ou qui perdent leur accent+ alors eux ils sont français aussi\ ou non\ ou bien parce qu'on a une autre couleur on est pas français

Maimouna - mais non+ c'est eu::h+ hum:: non c'est pas ça parce que eu::h bah la question là je ne sais pas+ je ne peux pas répondre parce que je eu:h j'ai pas bien compris peut-être

Ruba - alors pensez-vous que les Français voient tous les autres qui ont pas la même couleur+ qui parlent avec accent+ ils voient tous les gens comme étrangers ou bien on peut être français on peut être blanc+ noir+ jaune

Maimouna - pas tous+ pas tous que euh+ pas tous parce que pour être français faut aimer la France+ il faut+ dès que t'as la nationalité français pour dire que t'es français+ que euh je je suis français parce que je+ je suis né en France et j'aime la France aussi+ là je peux dire que je suis français peut-être+ mais a:h+ pour les eu:h+ je sais pas pour les compatriotes+ il va voir comme français\ je sais pas+ je peux pa:s hum++

Ruba - [mais vous avez dit qu'ils qu'ils vous voient comme une Africaine\+ n'est-ce pas\ c'est-ce que vous avez dit

Maimouna - oui+ parce que nous on est+ comme on est+ on est noir on peut pas ça++ pour eux on vient toujours eu:h on vient toujours d'Afrique peut être eu:h hum Centrafrique ou eu:h on est étranger quoi\+ on peut pas+ on vient de Mayotte+ on vient de la Réunion+ on vient de Guadeloupe Martinique on est+ on est noir\ on est++ on est français\+ bon+++ après a:h++ mai::s

« On est noir ». Une phrase répétée par Maimouna, qui semble bien intégrer l'idée de la race, comme c'est le cas de beaucoup d'Africains dont le colonisateur « blanc » a réussi à les convaincre qu'ils étaient « noirs ». Même si une différence d'apparence existe biologiquement, la croyance de l'individu qu'il est « blanc » ou « noir » n'est pas une croyance née avec lui. Elle est plutôt formée par un long processus social, historique et culturel. Il y a quelques siècles, les Africains ne se nommaient pas « noirs ». Ils vivaient dans leurs pays d'origine et produisaient des civilisations, des cultures et des langues. Les « Noirs » ne se considéraient pas comme noirs mais ce terme a été inventé par les colonisateurs européens et imposé de force à la culture et au discours des Africains, et à leur perception d'eux-mêmes. Il s'agit d'un terme basé sur une certaine hiérarchie sociale dans le rapport à l'autre. Et cet « autre » a fini par être décrit comme le « blanc » (par opposition avec l'identité du « noir », qu'il a inventée). Or, l'identité « noire » attribuée par « l'autre » a été imposée avant d'être intégrée par la population africaine. C'est le dominant qui a imposé sa vision du monde car il avait le pouvoir, les mécanismes et les outils nécessaires à la domination, à l'exclusion et à l'exploitation des « Autres ». Cela signifie que pour un « non blanc », ce sont les autres qui lui attribuent une identité et déterminent sa position et son rôle sociaux, non pas en fonction de ses capacités, mais selon des stéréotypes basés sur sa couleur de peau et son apparence physique. Ce qui a donné lieu à la marginalisation, à la persécution et aux tentatives d'effacement de « l'Autre », et provoqué des excuses pour justifier les comportements racistes ou discriminants.

En lui demandant si elle croyait que les Français devraient faire plus d'efforts pour mieux connaître sa culture et sa langue, Maimouna a indiqué qu'elle ne croyait pas que les Français seraient intéressés à apprendre sa langue parce qu'ils ont la leur, et donc apprendre les langues « des étrangers » ne les intéressera pas. Il y a donc une indication implicite qu'elle croit être une étrangère pour eux. Il est clair alors que Maimouna ne se sent pas acceptée par les Français :

Ruba - vous pensez que les Français doivent faire plus d'effort pour vous connaître+ vous et votre langue et votre culture\ ils ont besoin de faire plus d'effort pour mieux connaître votre pays+ votre culture et votre langue

Maimouna - effort moi+ pour me connaître eu.:h pour me connaître

Ruba - oui

Maimouna - a:h oui+ mais la langue je sais pas si on veut pas+ on+ déjà ils ont déjà leur langue ça vas pas leur intéresser+ aller savoir les langue des++ étrangers

Ruba - mais+ Mayotte ça fait partie de la France n'est-ce pas

Maimouna - oui

Ruba - alors la langue de Mayotte ça fait partie des langues de la France

Maimouna - oui il a des+ il y a des Français quand même qui apprend qui parlent aussi

Ruba - et vous pensez qu'ils doivent faire plus d'effort pour mieux connaître les gens qui viennent de Mayotte

Maimouna - oui

De plus, Maimouna a répété à plusieurs reprises la phrase « *on est en France* », avant d'ajouter « *le pays de la paix* », pour exprimer sa profonde surprise face aux comportements inappropriés de certains Français qui agissent de manière raciste contre les étrangers et en particulier, les musulmans. Maimouna affirme que les Français ont changé ces derniers temps et sont devenus hostiles envers les étrangers. Confirmer que les étrangers persécutés, et les musulmans en particulier, ne pouvaient rien faire contre ces comportements racistes montre qu'elle est consciente que les immigrants sont soumis à un rapport de force. Maimouna a également souligné que les Français généralisent les mauvais comportements à tous les immigrants et ne considèrent pas les comportements inappropriés que font certains immigrants comme des cas individuels. « *Ils mettent tout le monde dans le même panier* », une phrase qu'elle a répétée plusieurs fois pour montrer l'acte de généralisation et de classification que les Français appliquent, à son avis, envers ceux qu'ils considèrent comme des étrangers, même s'ils sont français, comme c'est le cas pour les personnes venant de Mayotte :

Ruba - comment vous voyez les Français que vous rencontrez+ est-ce que ce sont des gens sympas+ gentils+ racistes+++ \ quelle idée avez-vous d'eux\ des Français

Maimouna - les Français+ les Français+++ j'ai rencontré beaucoup+ ils so.:nt+ ils sont sympas+ ils sont sympas+ mais ça c'est++ ils sont sympas+ ils sont pas+ ils sont pas racistes+ mais ça c'est+ ça c'est avant+ c'est pas maintenant+ c'est pas maintenant+ Mai.:s maintenant+ les Français ils ont changé+ ils ont changé parce qu'ils en a marre+ ils veut plus des étrangers chez eux+ donc ils se+ ils se montrent plus agressifs+ bon agressifs par les paroles+ agressifs par les gestes+ parce que vers+ surtout les personnes hum étrangers+ les personnes voilées surtout+ parce que eu.:h avec tout ce qui se passe maintenant+ moi je peux dire qu'ils ont mis tout le monde la même assiette+ et il faut pas mettre tout le monde dans la même assiette+ donc avant je voyais pas des gestes bah on est+ on est en France\ on est à Louvrex+ on est pas aller dans la campagne+ on est à Louvrex+ je voyais pas les gens qui s'énervent pour rien+ mais là maintenant les gens s'énervent pour rien+ y a plein+ y a plein de gens qui s'est fait agresser au métro+ dans la rue+ le bus pas ouf+ pas avec le tape comme ça+ c'est avec des paroles+ avec des gestes+ on se fait agresser comme ça+ pour eu.:h parce

*que::+ y a des+ y a+ avec tous ce qui se passe maintenant+ je peux+ je peux pas répondre (...)
encore une fois on est en France+ on est en France donc là c'est en France le pays de la paix+ c'est le pays de+ qui a accueilli il y a se| il y a tout le monde à son pays+ et il y a notre pays qui accepte pas ça+ donc il faut pas nou:s+ il faut pas nous mettre tous eu::h dans la même panier c'est ça+ parce que je vois plein de gens++ ba::h tu peux passer comme ça⁷³ il y a personne qui va te dire pardon+ oh là là on est en France ici\ on est chez nous ici++ en fait c'est des parole comme ça+ qui adresse à quelqu'un qui est voilé eu::h oh là là on est en France ici\ des choses comme ça+ en fait+ non\ non+ on est tous victimes on se tait+ on peut rien dire+ on se tait on se tait+ (...) encore une fois on peut rien dire+ on peut pas+ je sais pas s'il y a quelqu'un dans la média pour aller+ aller dire que voilà+ c'est pas comme ça+ il faut pas+ il faut pas mettre tout le monde à la même panier+ peut-être il y en a qui peut comprendre+ mais+++ malheureusement*

Il est à noter que Maimouna a utilisé le pronom « ils » pour désigner les Français, mais aussi « *ils veut plus des étrangers chez eux* ». Cela indique, encore une fois, que Maimouna, bien qu'elle ait un sentiment d'appartenance à la France, se sent non acceptée par la société française. En effet, qualifier les Mahorais comme « migrants » ou « immigrés » est un acte producteur de discriminations. Les Mahorais qui sont des ressortissants français se retrouvent non acceptés dans leur différence, dans leur « propre » pays. Le Mahorais a alors un statut intermédiaire entre « Français » et « immigré ». C'est donc un « Français non privilégié », traité socialement, en France Métropole, comme « immigré ». Se sentir indésirable par les autres membres de la société pèse inévitablement sur les relations sociales que l'individu établit avec les autres membres de la société, mais aussi avec la langue de cette société. Cette langue qui devient difficile à apprendre, tout comme l'intégration de cette personne dans cette société. Or, Maimouna confirme que la langue française est difficile à apprendre : « *c'est difficile quand o::h+ c'est difficile à apprendre quand on est euh++ c'est difficile à apprendre avec le::s que+ avec les adultes* ».

Le sentiment de « non-acceptation » ressenti par certains immigrants, et leur estimation que le droit d'appartenir à la France soit maintenu exclusivement par les « Blancs », reflète leurs représentations sur la place de la race dans la détermination des statuts sociaux en France. Bien que la discrimination raciale fondée sur la couleur de la peau n'inclue pas surement tous les membres de la société française, néanmoins la couleur de la peau reste principalement un critère sur lequel de nombreuses personnes, en particulier les services de sécurité mais pas uniquement eux, fondent leur position sur la personne, et déterminent l'étendue de la force qui sera utilisée avec elle⁷⁴.

⁷³ Elle fait un geste pour signifier qu'on se heurte contre quelqu'un.

⁷⁴ C'est qui a poussé les forces de sécurité françaises à recourir à une force excessive entraînant la mort du jeune Adama Traoré non armé en 2016 par exemple.

Le sentiment de rejet social est douloureux, et il génère souvent, notamment chez les immigrants, un isolement social. Il réduit également l'estime de soi et déstabilise le besoin « d'appartenance ». Ce sentiment de rejet social, suite à la perception négative de la société française des immigrants, a un impact sur la relation que ces immigrants établissent avec la société et la langue françaises, mais aussi avec leurs langues premières, qui représentent souvent l'identité d'origine. Cette identité peut être alors stigmatisée, ou revendiquée par les immigrants. Ce dernier peut ainsi avoir recours à des signifiants ethniques, nationaux et religieux propres à sa culture d'origine pour se définir ou bien, chercher à estomper ces signifiants et même les critiquer dans un essai de se faire accepter par la société française.

Dans l'extrait suivant, il est bien évident que Katya ressent qu'elle est rejetée socialement par les Français, qui, selon son expression, ne peuvent pas comprendre qu'elle veut seulement établir des ponts d'amitié avec eux :

Ruba - quelles sont les nationalités de vos amis\ les amis ici+ vos amis+ ils ont quelles nationalités

Katya - juste Tchétchènes Russes+ beaucoup de nationalités que tu connais+ mais les Français::s

Ruba - y en a des Français

Katya - non+ pas de Français

Ruba - parce que c'est difficile de trouver des amis français

Katya - oui+ parce que pas comprendre tous

Ruba - ils arrivent pas à comprendre\+ ou vous arrivez pas à comprendre

Katya - ls arrivent pas à comprendre

Ruba - ils\comprendre quoi

Katya - pour+ un jour une dame dans la rue+ « bonjour » « bonjour »++ elle cherchait la bibliothèque+ et j'ai expliqué+ la bibliothèque+ Trévans c'est comme ça+ tout droit jusqu'à la pharmacie et en face la bibliothèque+ c'est pas loin et elle comprend bien et après elle parlait parlait parlait+ et je donne eu::h j'ai posé question elle+ est-ce qu'elle parler avec moi\ est-ce que j'ai le numéro de téléphone ta ta ta\++ elle a dit « non désolée »

Ruba - vous avez demandé son numéro de téléphone pour parler+ pour discuter avec elle+ et elle a refusé

Katya - oui++ « non désolée »+ c'est comme ça

En outre, la plupart des apprenants ont souligné qu'ils n'avaient pas d'amis français et qu'il était difficile d'établir des relations avec eux. En même temps, les mêmes personnes ont affirmé leur volonté d'établir des ponts de communication avec les Français et de nouer des liens d'amitié avec eux si ces derniers les acceptaient et les accueillait. Cela indique que ces apprenants se sentent socialement rejetés par les Français. Voici de nouveau l'exemple de Pauline, une apprenante congolaise qui déclare qu'elle sera contente si les Français viennent auprès d'elle pour faire sa connaissance :

Ruba - d'accord+ eu::h quelles sont les nationalités de vos amis\

Pauline - ici\

Ruba - oui

Pauline - nationalité\

Ruba - oui+ vos amis ils ont\ ils sont\ ils viennent de de quel pays\ ils sont français\ ils sont eu::h eu::h congolais ils eu::h

Pauline - non+ moi mes amis tous mes amis sont des congolaises+ après le Congo Brazza j'ai des amis de Congo Brazza ils vont à rennes j'ai une copine ils vont à rennes ici bon

Ruba - d'accord+ ok+ vous avez pas d'amis français\

Pauline - non

Ruba - est-ce que vous préférez de rester avec des des personnes qui viennent de votre pays d'origine\ de Congo\

Pauline - non pas tous les\ préférer les amis de notre Cogo+ même les Français si quelqu'un+ si quelqu'un il vient auprès de moi que non pour faire des connaissances il est il est français ou française bon+ je suis content je suis content parce que je sois France déjà

Dans l'extrait suivant, Maha, une apprenante d'origine marocaine installée en France depuis l'année quatre-vingt-deux, parle de ses sentiments d'aliénation et de son exposition constante à la discrimination raciale et aux abus de certains membres de la société française :

Maha - (...) ils regardent nous+ ils regardent à travers+ il y en a déjà qui dit vas-y+ vous rentrez chez vous qu'est-ce que vous faites là\ on comprend pas pourquoi ils disent ça\ ça fait longtemps on était là+ c'est pas nous qui fait la la merde des choses comme ça excuse-moi\ (...) ba:h maintenant eux ils disent tous les étrangers ils sont ils sont pareils ils sont comme ça+ c'était comme hier aussi il parle il parle un petit garçon un petit garçon il parle il dit que les autres qui vient de dehors qui fait qui foutent la merde ici qui fait ça qui fait ça moi j'ai dit c'est pas vrai ça\ ils sont pas tous pareils\ chacune il voulait bien il veut vire+ dieu il a mis nous dans la terre là pour chacun il veut vivre comme++ comme il peut (...) mais eux ils veut pas comprendre\ ils dit tout le monde c'est pareil c'est la même chose c'est l'autre qu'il l'a fait son bêtise alors on tombe là-dessus\ l'autre aussi c'est pareil\ ça se fait pas\ (...) même si tu penses tu vas tu vas dans la route comme ça tu voulais dire bonjour et quelque chose comme ça ils te répondent pas non\ c'est ça ils te répondent pas\ ils te regardent comme ça⁷⁵ et ils partent\

Ce type de comportement de la part de certains membres de la société française a renforcé son sentiment d'aliénation et accru son isolement social et a fait de sorte qu'elle préfère rester à la maison plutôt que de sortir et rencontrer des gens. Cette dame a choisi de vivre dans l'isolement social et a préféré rester à la maison pour éviter de telles situations :

Maha - (...) quelques fois je restais chez moi je dis j'ai pas envie de sortir+ parce que pour voir déjà comme comme ils me regardent et les choses comme ça et bah c'est pas la peine+ c'est mieux je reste chez moi+

Ruba - vous préférez rester chez vous\

Maha - voilà\ c'est mieux je reste chez moi+ si je sorte je vais voir je vais fâcher combien de personnes\ je vais++ qu'est-ce que je vais faire\ j'ai rien\ ça rien de tout c'est mieux tu restes chez toi et c'est tout+

⁷⁵ Elle fait un geste de mépris avec les yeux pour montrer que les gens ne sont pas contents d'elle.

Ruba - vous pensez que si vous sortez et vous parlez avec les gens ils vont pas répondre+ qu'ils vont pas accepter

Maha - non\ quelque fois tu les regardes tu les croises comme ça ils te voient comme ça (elle répète le signe de méprise avec les yeux) et ils partent+ ils te regardent++ même tu voulais dire bonjour ou quelque chose comme ça ils te répondent pas+ même pas

Le sentiment de rejet social a approfondi le sentiment d'aliénation de cette dame. Elle estime qu'être acceptée comme membre de la société française est impossible. Elle a indiqué qu'elle resterait toujours étrangère aux yeux des Français car elle ne peut pas changer la couleur de sa peau ou les traits de son visage, ce qui indique qu'elle croit qu'il y a une discrimination raciale en France sur la base de la couleur, et qu'il existe une partie de la société française qui estime que seuls les Blancs ont le droit de posséder l'identité française et de faire partie de la société :

Ruba - pensez-vous qu'il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France\ ça veut dire que les Français++ vous pensez que les Français veulent que les étrangers oublient leur origines+ leurs cultures+ leurs traditions et qu'ils fassent comme les Français pour être acceptés

Maha - tu sais on reste toujours étrangers+ même s'ils t'acceptent ou t'acceptent pas+ c'est toujours étranger+ eu::h tu peux pas changer ta peau++ c'est vrai non

Ruba - bien sûr

Maha - (elle rit) tu peux pas changer ta peau\ tu peux pas changer ta++ le figure tu peux pas++ tu restes toujours étranger

Le sentiment de rejet social conduit souvent les immigrants à l'isolement social pour éviter les situations discriminatoires qui les font se sentir offensés et illégitimes. Les immigrants ne se sentent pas acceptés tel qu'ils sont. Leur identité est stigmatisée et une image négative y est collée. Les préjugés et les stéréotypes liés à leurs identités leur attribuent, sans choix, une nouvelle identité, celle qui justifie les discriminations envers eux. Le discriminant invente l'identité de l'« Autre » et lui attribue toutes sortes de traits négatifs pour avoir une bonne conscience en le discriminant.

Les sentiments de rejet et d'exclusion sont des sentiments très négatifs. Lorsqu'ils se répètent dans la vie des immigrants, il devient très difficile pour eux d'accepter le pays dans lequel ils vivent et de se forger une image positive des citoyens de ce pays. Les représentations sur soi, sur autrui (pays d'accueil dans un contexte de migration) et sur le pays d'accueil, peuvent influencer la relation des immigrants avec la langue à apprendre. Des difficultés de progression dans l'appropriation et/ ou l'apprentissage de la langue du pays d'accueil peuvent alors surgir, ainsi que des difficultés à occuper la place souhaitée dans ce pays.

En outre, les propos de Maha montrent, encore une fois, qu'il y a une corrélation Français-Blanc chez les apprenants. Cela dévoile la catégorisation des individus selon leur race, en France, comme une représentation répandue chez les immigrants.

Aujourd'hui, le débat autour des problèmes de l'intégration, de la revendication identitaire des immigrants, se concentre sur le manque de volonté de ces derniers à s'intégrer dans la société française. Les rapports sociaux conflictuels avec les populations issues de l'immigration sont souvent liés aux difficultés d'adaptation des immigrants en raison de leurs attachement à l'origine ethnique et culturelle, sans chercher à connaître les explications et les raisons réelles et profondes de ces difficultés d'intégration. Les immigrants, en quittant leurs pays d'origine et en arrivant en France, deviennent le plus souvent démunis et perdent leurs repères identitaires car ils ne bénéficient plus d'un statut social. Pour qu'un immigrant s'intègre, il doit se sentir accueilli et socialement accepté. Il a besoin de ressentir la solidarité autour de lui. En se sentant rejeté, il devient très difficile d'imaginer que cet immigrant s'intégrera naturellement dans la communauté d'accueil sans renoncer à son identité et accepter le sentiment d'infériorité qu'on lui renvoie. En d'autres termes, on ne peut pas parler de processus d'« intégration » dans ce cas, autant que l'on peut parler de processus d'« assimilation ». En effet, l'intégration exige d'abord une stabilité psychologique et un sentiment de sécurité, d'acceptation et d'égalité en dignité et en humanité. Elle exige aussi que la communauté d'accueil coopère et contribue au succès du processus d'intégration.

9.4. Représentations appliquées à la France en tant que pays

Certains apprenants ont eu recours à la comparaison de leur pays d'origine avec la France pour montrer les avantages qui pouvaient y exister. Katya, l'apprenante tchéchène, a comparé la liberté en France et « l'oppression » en Tchétchénie. Pour argumenter son idée, elle a donné l'exemple de la liberté vestimentaire en France, par rapport à l'imposition d'une tenue vestimentaire dans son pays. Elle a expliqué l'ingérence du président tchéchène dans la détermination des vêtements des Tchétchènes, et l'imposition du voile aux femmes :

Katya - (...) nous euh pour exemple mon Grozny+ tu habites+ tu as+ comme entrer la tchéchène tu as+ changer tous les++ tous les vêtements+ tu as obligatoire la voile+ tu as obligatoire comme Tchétchène

Ruba - alors ici on respecte les gens+ ils peuvent garder leurs vêtements+ leurs cultures+ leurs traditions+ mais chez vous on est obligé de respecter++ de faire comme les Tchétchènes+ de porter comme eux

Katya - comme besoin le président nos présidents+ c'est comme ça+ c'est obligatoire

Ruba - alors oui+ c'est le président qui dit ça

Katya - ici tu peux apporter la voile+ tu as pas apporter+ tu as robe+ talon+ jupe+ tu as vie pour eu:h comme tu voulez eu:h comme on a voulez+ je je

Ruba - oui+ vous choisissez ce que vous voulez

Katya - oui je+ je+ je je+ je porter le comme comme moi voulez+ chaque fois les\ j'ai pas peur les « ah\ c'est pas bien\ »+ « c'est pas normal\ »+ « c'est+ c'est++ »+ non\+ c'est comme ça+ j'ai pas peur

Or, la France, c'est le pays de la liberté, mais aussi celui des droits de l'Homme, selon Katya :

Ruba - est-ce que vous préférez rester ici en France+ toujours avec des amis avec des gens tchétchènes ou bien vous préférez être avec des Français\ qu'est-ce que vous en pensez

Katya - ils ne violent pas les droits hum\ humaines\ humains

Ruba - ils ne violent pas les droits humains

Katya - oui ici

Ruba - ici en France+ on respecte les droits de:: de l'homme

Katya - [oui

Ruba - alors+ c'est pour ça que vous préférez être en France

Katya - oui

La France, c'est aussi un pays sécurisé pour Katya. Un pays où elle se sent en sécurité, au contraire de ce qu'elle a vécu dans son pays :

Ruba - alors+ est-ce que vous sentez que c'est votre pays la France ici\ vous êtes à l'aise

Katya - non non c'est bien ça++ c'est comme ma maison

Ruba - alors+ vous sentez que vous êtes chez vous

Katya - oui oui+ parce que j'ai ici pas peur+ je dors bien++pour pas écouter chaque fois rentrer chez moi la police+ rentrer chez moi quelque personne qui « bouch⁷⁶ » c'est+ c'est pas bien+ ah ici je calme+ je dormi bien a:h+ et j'ai mis personne et j'ai hum j'ai++ tu connais les ici pour moi jamais les peurs

Ruba - vous avez pas peur ici\+ vous vivez en sécurité

Katya - oui+ ici la vie pour quelqu'un personne qui doit le méchant+ non+ non+ c'est comme ça

L'idée selon laquelle la France est un pays sécurisé se retrouve aussi dans l'extrait suivant, tiré d'un entretien avec une apprenante venant de Centre Afrique :

Ruba - vous pouvez sen\ vous vous sentez chez vous en France\ est-ce que vous pensez que la France est votre pays+ vous êtes à l'aise

Danielle - mais oui

Ruba - ou vous vous sentez étrangère

Danielle - j'ai chance un\ je sentir ici+ je suis bien ici+

Ruba - vous êtes mieux que chez vous ici

Danielle - oui+ oui+ parce que chez nous\++ je préfère ici

Ruba - ah oui

Danielle - parce que là là-bas là je\ il y a:: problème chez nous en Centre Afrique+ pour le guerre-là+ il y a musulmans e::t+ Centrafricains s'entendent pas+ moi+ je suis en\ je suis

⁷⁶ Elle fait un bruit pour s'ire une bombe qui tombe.

deux+ ma maman+ elle est Centrafricaine+ mon papa+ c'était musulman+ bon+ à côtés des musulmans+ je ne peux pas+ parce que j'ai déjà mari dans les musulmans là+ si tu refuses musulman tu te marier avec monsieur chrétien là+ c'est fini pour toi+ les musulmans ils peut pas accepter toi encore+ pour moi c'est c'est dur là-bas avec moi et mes enfants++ ils ont me cassé maison tout tout tout là\ avec le guerre là

La comparaison entre le pays d'origine et la France a donné la faveur à la France aux yeux de ces deux apprenantes. La conviction que la France est un pays libre, sûr et stable et que la vie y est meilleure que dans les pays d'origine leur a donné une motivation pour apprendre la langue française et un sentiment d'acceptation relative par les Français. Katya et Danielle ont confirmé se sentir seules dans leur pays, mais en France, ne pas souffrir de problèmes d'insécurité linguistique, et ne pas être exposées à des attitudes racistes (même si Katya a été licenciée de son travail bénévole à cause du voile et qu'elle a également été rejetée dans de nombreux emplois pour lesquels elle avait postulé -ce qu'on peut supposer être dû à son port du voile-).

Ainsi, donner la préférence à la France, en tant que pays qui donne sécurité et liberté, a aidé ces deux apprenants à se réconcilier plus rapidement avec la culture française et à surmonter certains problèmes d'adaptation rencontrés par d'autres apprenants, en dépassant un sentiment d'insécurité linguistique. Katya a confirmé ne pas avoir peur de parler français devant les Français, même si elle fait des erreurs :

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ ça veut dire que si vous savez que vous allez faire des erreurs+ des fautes

Katya - oui+ mais je parle

Ruba - vous parlez quand même

Katya - oui

Ruba - vous avez pas peur

Katya - pas peur+ je parle comme ça++ les mains les yeux partout le::

Ruba - vous parlez même avec les gestes++ le corps

Par ailleurs, chez une autre apprenante (Maimouna), les représentations sur la France en tant que pays ont changé après son séjour en France. Elle déclare que l'image « idéalisée » de la France chez elle n'était qu'une illusion et qu'elle a découvert que « *l'imagination reste l'imagination* ». Cela indique que sa vision de la France « pays de paix » selon son expression, a changé après son séjour en France :

Ruba - oui+ mais là je parle de l'image de la France avant d'arriver ici+ quelle image aviez-vous de la France

Maimouna - que j'avais\|+ l'image que j'avais avant de venir en France

Ruba - oui

Maimouna - eh::h+ l'image que j'avais\+ bah c'est++ la\ je voyais la France est+ c'est la France de paix+ la paix+ et c'est l'Europe ha\+ c'est jolie+ c'est+ c'est généreux+ donc c'est-ce que je voyais

Ruba - et votre séjour en France a confirmé cette idée

Maimouna - mes séjour en France

Ruba - oui+ est-ce que votre idée là+ votre image a été confirmée par votre séjour là\ ou c'était changer

Maimouna - eu:h a::h+ bon+ quand je suis arrivée après ton++ l'imagination ça reste l'imagination+ ça va pas+ je vais pas vivre ma rêve que j'avais sur ma tête+ donc ça va être+ ça va être la vraie+ la vraie réalité

Il faut souligner que Maimouna a été la seule apprenante à dire que sa vision de la France avait changé après son séjour dans ce pays, contrairement à de nombreux autres apprenants qui, malgré le fait d'avoir été exposés à des actes de discriminations en France, avaient pu insister sur le fait que le séjour en France n'avait pas changé leur point de vue sur ce pays, comme ce fut le cas de Layla, par exemple. Peut-être était-ce dû au fait que Maimouna venait de Mayotte, qui est un département français, et que son sentiment de rejet et de non acceptation sociale en France, exprimé clairement ailleurs, lui avait donné un fort sentiment d'injustice parce qu'elle était une Française soumise à un traitement d'étranger dans son propre pays. Quoi qu'il en soit, le sentiment de déception est plus grand lorsque l'individu se sent rejeté par ses compatriotes, et son sentiment d'aliénation ici est redoublé parce qu'il est un étranger dans son propre pays.

9.5. Impact des représentations des apprenant.e.s

9.5.1. Sur leur apprentissage du français

Les représentations que les apprenants se font de la langue française et de son apprentissage influent sur les motivations qui les poussent à apprendre cette langue. Chez le public de cette enquête, on observe une relation entre les motivations des apprenants à apprendre le français et leurs représentations sociales de la langue française, des Français et de la France en tant que pays. Lorsque le français était représenté comme une langue difficile, ces apprenants avaient de réelles difficultés à apprendre la langue française. Ces difficultés ont été évoquées par les bénévoles en premier lieu, lors des entretiens avec eux. Je les ai aussi constatées personnellement, lors des entretiens tenus avec les apprenants et à travers les séances que j'ai animées. L'effet des représentations des apprenants sur leur capacité à apprendre la langue française a également été décrit, à travers leur sentiment d'insécurité linguistique. Il y avait une relation entre le sentiment d'insécurité linguistique et les représentations de la langue française en tant que langue difficile à apprendre. L'exemple de Danielle illustre bien cette corrélation entre sentiment d'insécurité linguistique et le fait de se représenter le français comme une langue supérieure :

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faite des erreurs
Danielle - oui+ ça me fait honte+ c'est ça que j'ai cherché pour parler bien+ si si je connais pour parler français bien là\+ je travaillais+ bien\+ j'ai honte pour travailler là parce que je sais pas parler le français
 (...)
 Ruba - vous pensez que toutes les langues sont\ c'est pareil+ la langue c'est le moyen pour parler et c'est tout\ comment vous voyez ces choses
Danielle - bon+ pour moi que\ je cher\ bon+ c'est moi ha\ pas les autres
Ruba - oui c'est vous
Danielle - oui+ moi je vois que pour moi+ que français
Ruba - vous\ vous voyez que le français c'est meilleur que les autres langues
Danielle - [oui oui [parce que c'est ça que je cherchais pour savoir+ si je veux quelque la\ quelques langues là je cherche pour savoir quelques langues+ mais moi je cherche que le français

Les apprenants chez qui il existe un conflit identitaire, en lien avec leur sentiment d'être infériorisé en France, par rapport à leur place en tant que personne en face de Français en France, éprouvent des difficultés à apprendre la langue française et ont un sentiment d'insécurité linguistique. Je cite par exemple le cas de Rama, l'apprenante syrienne. Son cas confirme à quel point la constatation de ne pas être reconnu en tant que citoyen, de se sentir être vu comme étranger aux yeux des Français et de se sentir rejeté avec son identité et sa différence, ne peut être sans impact sur les motivations à apprendre cette langue en se confrontant à son public. Cela peut être même tout à fait décourageant pour beaucoup d'apprenants. En effet, de nombreux bénévoles, interrogés sur les difficultés qu'ils rencontrent avec ce public, ont évoqué le manque d'effort fourni par les apprenants d'une séance à l'autre. Selon ces bénévoles, les apprenants ne révisent pas ce qu'ils ont appris et n'essaient pas de fixer les connaissances apprises en rentrant chez eux, et une semaine plus tard, ils sont souvent incapables de se souvenir du contenu de la séance précédente :

Ruba - quels sont les types des difficultés que vous rencontrez ++ avec ce public
Claire - la difficulté première c'est+++ que elles+++ comment dire\ elles ne+++ enfin je vais dire+ le public+ c'est il puisque c'est le public+ il+++ il ne travaille pas donc il faut sans arrêt répéter répéter répéter ça fait neuf ans que je fais ça+ euh j'ai l'impression trois+ trois+ quatre ans qu'on travaille vraiment à partir d'un document+ le même document je pourrais le présenter dix c'est comme si elles ne l'avaient jamais vu\+ ils vont te dire « ah oui on avait vu\ »+ ils vont te dire « ah oui on avait vu ça\ »+ mais ils seront incapables de le réutiliser+ donc on n'a pas l'impression++ même si effectivement il y a de petites choses qui restent+ on n'a pas l'impression que++ qu'il y a une véritable euh
Ruba - progression
Claire - comment
Ruba - progression
Claire - progression+ pas de+ ils ont pas la progression+ et par moments+ certains++ je dirais même que on a plutôt une régression et qu'il y a un rapport affectif qui fait que++ elles veulent rester avec nous

Par ailleurs, la démotivation de certains apprenants ne peut pas être renvoyée seulement à leurs représentations sociolinguistiques. Il faut aussi tenir compte du contexte et du milieu social dans lesquels se déroulent l'apprentissage et l'appropriation de la langue française. Or, l'atelier « Communiquons en français » est souvent le seul endroit où ce public puisse « apprendre » la langue française, en raison des mauvaises conditions économiques de la plupart des apprenants et de leur incapacité de payer des cours de français dans un centre de formation spécialisé. Cet atelier a lieu une fois par semaine, pendant deux heures, et comprend une pause d'une demi-heure. Il s'arrête pendant les vacances scolaires et d'été, et est animé par des bénévoles. Ce n'est pas un temps suffisant pour pouvoir apprendre une langue, en particulier pour un public spécifique où l'on trouve beaucoup de personnes relativement âgées, qui n'ont reçu aucune scolarité dans leur pays d'origine, ce qui impacte négativement le processus didactique, en particulier pour les bénévoles non spécialisés, fait confirmé par la bénévole Janette dans l'extrait suivant :

Janette - je sais que eu::h+ si eu::h+ dans ces lieux-là où on a deux heures d'atelier de français ça me paraît difficile quoi je je vois difficilement si on me donne des solutions je suis preneuse ha\ mais je vois difficilement comment faire en deux heures tout ce qui est à faire ce ce travail quoi\ voilà (rire)

Les apprenants sont probablement conscients de ce contexte et réalisent qu'il n'y a pas assez de temps pour réellement apprendre la langue française, en particulier puisque cet atelier est aussi leur seul lieu d'apprentissage. Par ailleurs, la plupart d'entre eux ont des enfants et d'autres rôles sociaux en dehors de l'atelier, ainsi que de nombreuses difficultés dans leur vie sociale et psychologique, toutes circonstances contribuant sûrement à diminuer leur concentration sur l'apprentissage de la langue française.

9.5.2. Sur la nature de leurs motivations à apprendre le français

Selon Gardner et Lambert (1972), il existe deux types de motivations pour apprendre une nouvelle langue : la motivation instrumentale (extrinsèque) et la motivation intégrative (intrinsèque). Avec une motivation instrumentale, l'apprenant voit la langue sous l'angle de l'instrument qui lui sert à atteindre des objectifs, tels que trouver du travail ou améliorer ses conditions de travail, obtenir une reconnaissance sociale, obtenir un titre de séjour pour certains immigrants, etc. Quant à la motivation intégrative, elle est plutôt liée aux attitudes de l'apprenant à l'égard des locuteurs de cette langue et à sa volonté de les approcher, d'appartenir à leurs groupes et de nouer de bonnes relations avec eux. Ce type de motivation est souvent observé dans le contexte de la migration. Les deux types sont nécessaires pour motiver l'apprenant immigrant au cours de son d'apprentissage, et ils peuvent se combiner. La

motivation intégrative donne à l'apprenant le désir de continuer à apprendre la nouvelle langue à long terme, tandis que la motivation instrumentale est un facteur mobilisateur, en particulier au début de l'apprentissage.

Lorsque j'ai interrogé les apprenants sur les raisons qui les motivaient à apprendre la langue française, ils parlaient souvent des motivations instrumentales telles que trouver du travail, obtenir des papiers, être autonome et gérer soi-même sa vie quotidienne. Quant à la motivation intégrative, elle n'était pas vraiment apparente dans le discours des apprenants, ce qui suggère que ces apprenants considèrent la langue française plutôt comme un outil pratique qui leur sert dans leur vie quotidienne :

Ruba - ok+ et qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français »\ quand vous venez ici vous venez pour+ apprendre pour eu.:h parler\ qu'est-ce que vous sou\ qu'est-ce que vous\ ce qui vous intéresse

Fatima - a.:h tous parce que j'ai besoin pour l'instant j'ai besoin pour parler j'ai besoin pour écrire parce que l'écrire a:h j'arrive pas écrire+ et lire aussi j'ai.: j'arrive à lire maintenant un petit peu mais pas beaucoup il y a beaucoup de fautes il y a beaucoup de choses je comprends pas j'ai besoin pour avancer

Amandine, une apprenante congolaise, a exprimé son amour pour la langue française car c'est une langue utile lors de voyages entre pays africains francophones. « L'amour » de la langue française n'est pas associé ici au côté affectif, mais au côté pratique. Le français est donc une langue pratique pour cette apprenante, car il lui permet d'accomplir la mission qu'elle recherche, à savoir « prêcher la bonne nouvelle » dans le monde. La langue française est ici considérée comme un outil fonctionnel permettant la communication avec le plus grand nombre de personnes en Afrique, afin d'atteindre un objectif spécifique. Cette apprenante, malgré sa résidence en France, n'a pas évoqué le rôle de la langue française pour lui permettre de communiquer avec les Français, mais a limité les raisons de son amour à cette langue à ce que cette dernière lui permet de faire en Afrique. La langue française n'est pas alors vue dans son rôle intégratif. Elle est instrumentalisée et le sentiment envers elle est lié seulement à son utilité :

Ruba - hum+ et la langue française+ est-ce que vous l'aimez

Amandine - oui\ j'aime ça parce que dans mon pays aussi on parle la langue français dans le travail+ j'ai\ on parle tout même dans les églises+ pour prêcher la bonne nouvelle+ il faut parler la langue française+ c'est ça que j'aime ça beaucoup parce que+ euh j'aime aussi la langue français parce que mon mari est évangéliste+ on est là pou:r prêcher la bonne nouvelle partout dans le monde+ on peut aller à Cote d'Ivoire on va trouver\ on va pas trouver ma langue lingala+ je vais trouver langue française je veux aller au Gabon je veux trouver langue français+ je vais aller+ euh Congo Brazzaville je vais trouver langue français+ euh en Afrique là-bas centrale et tout euh+ on parle la langue français+ donc pour moi c'est très important

de parler en français parce que+ on sait jamais peut-être tu vas aller dans les pays-là aller+ prêcher la bonne nouvelle dans les églises+ tu dois parler langue français+ donc j'aime le français à cause de ça

Cependant, interrogés sur ce qu'ils devaient faire pour mieux s'intégrer dans la société française, la plupart des apprenants ont souligné l'importance d'apprendre la langue française. Cela signifiait qu'ils étaient conscients du rôle de l'apprentissage de cette langue dans le processus d'intégration. La langue française a été, pour ces apprenants, le premier critère qui mesure leur intégration dans la société française, et l'apprentissage du français devient en quelque sorte le synonyme de l'intégration :

Ruba - est-ce que vous pensez que vous vous devez faire encore plus d'efforts pour mieux intégrer la société française

Pauline - oui

Ruba - qu'est-ce que vous devez faire\ selon vous

Pauline - pour l'int\ pour l'intégration

Ruba - pour oui+ pour l'intégration en France

Pauline - bon pour les moments j'ai besoin même des fai::re bénévoles+ même là-bas à resto secou::rs+ bon j'ai besoin de faire l'effort pour prendre français mais\ pour parler bien+ pour écrire aussi+ oui+ pou::r même pour faire bénévoles à:: l'autre place+ bon j'ai besoin de faire ça

Il est possible que ces apprenants n'aient pas mentionné l'intégration parmi les raisons qui les incitaient à apprendre le français, car ils pensent que l'intégration exige qu'ils soient d'abord acceptés par la société française ; or une grande partie d'entre eux pensent que les Français ne les acceptent pas en raison de leur différence ethnique ou religieuse. Le sentiment d'insécurité linguistique peut également être un facteur important qui explique la raison pour laquelle les apprenants n'ont pas évoqué le rôle intégrateur de la langue française. En raison de leur conviction de ne pas avoir un niveau suffisant en français qui leur permette de communiquer avec les Français et d'établir des relations sociales avec eux, ces apprenants pourraient croire qu'ils sont actuellement incapables de s'intégrer réellement dans la société française, et par conséquent, ils n'évoquent pas ce point-là dans leurs discours.

9.6. Effets des représentations des apprenant.e.s : entre motivation et blocage

Dans un article intitulé « *le plurilinguisme c'est l'intégration* », Biichlé (2009) explique que l'intégration se décline en trois modèles : le premier, c'est la ségrégation, à travers laquelle les immigrés s'isolent et se ferment socialement dans une société très étroite, basée uniquement sur des locuteurs de leur première langue. Le deuxième modèle, c'est l'assimilation, lorsque l'immigrant et le pays d'accueil partagent le désir d'effacer toute différence chez les immigrants

afin de devenir semblables aux membres de la communauté d'accueil. Les immigrants renoncent alors à toutes les caractéristiques qui les distinguent et les rendent différents, telles que leurs identités culturelles et leurs langues premières. Dans le troisième modèle, appelé intégration, tant les immigrants que la communauté d'accueil prennent des mesures vers l'autre pour parvenir à une participation effective de tous à l'édification de la société.

L'apprenante Danielle, qui vient de Centre Afrique, n'a montré que de l'intérêt pour la langue et la culture françaises. Il était évident qu'elle tenait à s'assimiler à la société française et à l'adopter dans son intégralité, dans ses coutumes, ses traditions et sa langue. La seule langue qui l'intéressait d'apprendre était la langue française, et elle a confirmé à plusieurs reprises que tout ce qui la liait à son pays d'origine avait pris fin. Elle a clairement fait part de son désir de tourner la page du passé, et de repartir de zéro en France.

Ruba - alors ils acceptent les autres avec leurs cultures

Danielle - oui

Ruba - vous gardez votre culture et on vous accepte en France

Danielle - je gardé ma couture

Ruba - culture+ vos traditions\+ votre langue\ vos habitudes+ votre manière de de de vous habiller

Danielle - non\ je veux habiller comme ici\+ parce que je suis là+ je veux apprendre que vivre comme les gens d'ici

Ruba - oui+ et peut-être la cuisine aussi

Danielle - oui

Ruba - alors+ vous avez envie d'apprendre ça ou vous pensez que les Français++ euh selon eux+ vous devez faire ça pour vous accepter

Danielle - [non+ c'est pas eux pour me pour m'imposer pour faire ça+ c'est à moi+ je veux faire ça

Ruba - [oui+ vous avez envie

Danielle - oui j'ai envie pour faire ça

Ruba - mais les Français peuvent vous accepter telle que vous êtes\+ avec vos votre culture+ vos traditions+ euh votre manière de de vous habiller+ avec votre cuisine+ avec tout

Danielle - ah je sais pas+ mais moi::++ parce que je vivre ici+ je viens pour vivre ici+ mais je veux (inaudible) avec euh le tout ici

Ruba - oui+ avec la culture française

Danielle - oui+ parce que là+ chez moi là+ c'est fini+ parce que tout est pour moi tout est zéro à plat+ bon+ j'aime pas envie même pour retourner là-bas+ pour moi+ c'est fini+ mais j'ai même souci parce que mes enfants mes enfants et ma maman+ tous ils sont réfugiés à Cameroun\ à frontière+ Cameroun Centrafrique ils sont là

Il me semble difficile d'affirmer que le désir de Danielle d'adopter la culture française dans son ensemble, et son envie d'oublier son pays d'origine soit dû à son désir d'estomper sa différence avec les membres de la société française. Cela est probablement dû principalement au passé amer qu'elle a vécu dans son pays, et qui lui a laissé des blessures profondes en lui donnant envie de couper avec le passé et de recommencer à zéro.

Cet exemple montre à quel point le passé vécu par les immigrants influence leur désir d'apprendre la langue française, de s'intégrer et de faire des efforts pour y parvenir. Cela ne dépend donc pas seulement de ce que les immigrants ont rencontré dans la communauté d'accueil et de leurs représentations sur les citoyens et la langue du pays d'accueil, mais aussi de la vie de l'immigrant lui-même et des expériences vécues dans le passé. Les conséquences peuvent varier de la forte motivation à apprendre la langue du pays d'accueil avec une grande ouverture sur sa culture, jusqu'à l'isolement et au repli communautaire.

L'apprenante Danielle refuse fermement de parler sa langue première en France, même avec ses amis de son pays qui parlent la même langue, lorsqu'ils lui rendent visite à la maison. Elle a indiqué qu'elle aimerait apprendre le français et qu'elle doit le parler pour progresser. Lorsque je lui ai demandé si elle croyait avoir le droit de parler sa langue d'origine en France, elle a répondu qu'elle ne savait pas, et ne montrait aucun intérêt même pour savoir si elle avait ce droit en France. Tout ce qui l'intéressait, c'était uniquement la langue française :

Ruba - où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France+ selon vous\ est-ce que vous avez le droit de parler votre langue en France

Danielle - je\ moi je veux pas\+ je veux que je parle français\ parce que je veux app

Ruba - [oui mais est-ce que vous avez le droit de parler cette langue\ par exemple avec les ami:s eu:h++ dans un magasin si vous trouvez une dame centrafricaine+ de parler avec elle cette langue ou non\ vous pensez++ Danielle - bon+ beh moi je veux je veux comme ça mais\ normalement moi je veux même quelqu'un qui me connaît+ que je connais langue nationale elle aussi elle est Centrafricaine+ je veux elle me parle français

Ruba - ah oui

Danielle - c'est ça ce que je veux+ même mes amis centrafricains vient à la maison moi j'ai dit tout le temps+ moi je connais déjà langue nationale+ mais vous voulez pas moi je parle français\ vous venez à la maison ah+ parler moi ma langue là+ non je veux pas\+ maintenant\+ je veux savoir ou je veux connais parler français+ il faut vous aussi me parler en français

Ruba - alors+ vous préférez qu'on vous parle en français+ pour avancer\ dans la langue

Danielle - [oui [oui oui

Ruba - oui+ très bien+ mais est-ce que vous pensez que vous avez le droit de parler votre langue\ en France

Danielle - non non je sais pas

Ruba - vous savez pas si vous avez le droit

Danielle - euh non

Danielle avait exprimé croire à la supériorité de la langue française sur toutes les langues, y compris sa langue première. Pourtant, il ne semble pas qu'elle vive un conflit identitaire ou que la supériorité du français dans ses représentations, constitue pour elle un obstacle à l'apprentissage de cette langue. Ces dispositions lui ont donné une forte volonté d'avancer rapidement dans cette langue, et un désir farouche de s'intégrer. Or, placer la langue française

au sommet de la pyramide, pour certains apprenants, ne constitue pas nécessairement une raison suffisante pour prouver l'existence d'un conflit interne, provenant de la renonciation à se préoccuper de l'idéologie dominante en France, celle qui fait du français la langue supérieure. Danielle ne veut pas parler sa langue première avec ses amis quand ils lui rendent visite, au motif qu'elle parle bien cette langue et qu'elle a actuellement besoin de progrès en français.

Ainsi, on peut conclure dans son cas que se représenter la langue française comme supérieure aux autres langues, et surtout à la langue première, peut aussi être une motivation et un moteur poussant à faire plus d'efforts pour avancer dans cette langue. A l'inverse, comme dans le cas de Rama, apprenante syrienne, la même motivation peut avoir des résultats défavorables, qui poussent la personne immigrante vers un conflit identitaire et un sentiment d'infériorité de sa langue première, et donc des difficultés d'apprentissage du français.

9.7. Impact des représentations des apprenant.e.s sur leur pratique de la langue française dans la vie quotidienne

Se représenter la langue française comme une langue difficile, et les Français comme un peuple peu tolérant envers les immigrants, avec des sentiments afférents de rejet, d'isolement social et d'infériorité en tant qu'individu, ont limité l'usage du français par les apprenants. Cette réalité s'est traduite par un manque de motivations pour l'apprentissage de la langue française et pour l'intégration dans la société française. Malgré leur discours sur l'importance extrême de la langue française dans le processus d'intégration, les apprenants utilisent rarement cette langue dans leur vie quotidienne. En effet, la pratique de la langue française se limite pour beaucoup d'apprenants aux ateliers d'apprentissage du français dans le centre social, et aux lieux administratifs qui nécessitent l'utilisation de la langue française. Peu de ces apprenants ont confirmé l'usage de la langue française entre amis. Ces apprenants se retrouvent coupés du milieu linguistique dans lequel ils vivent. Ils manifestent une difficulté à prendre la parole lors des séances de l'atelier, mais aussi lors des situations de communication en langue française dans la vie quotidienne :

Ruba - où parlez-vous français en dehors de l'atelier (وين بيتو نكلم بفرنسي)

Layla - أين احك بالفرنسي (où je parle français)

Ruba - hum

Layla - لم بلكيف فرنسي + يجرى لالدرس (il n'y pas/ je ne parle français que pendant le cours de français)

Ruba - بس (c'est tout)

Layla - hum

Les manifestations du sentiment d'insécurité linguistique ont été nombreuses chez ce public. Ainsi, les apprenants qui ont des sentiments d'insécurité linguistique et qui décrivent la langue française comme une langue difficile à apprendre, ont déclaré ne pas avoir d'amis français. Souvent, leurs amis étaient des locuteurs de la même langue première ou d'une autre langue parlée dans le pays d'origine. La langue française n'est donc pas la langue de communication la plus pratiquée par les répondants. Elle est souvent liée à une nécessité, quand il n'est pas possible de parler la première langue ou lorsque le locuteur estime que parler sa langue première attirera l'attention sur lui et causera du mécontentement chez certains citoyens français. Autrement dit, ces apprenants employaient le français lorsqu'ils se sentaient en insécurité linguistique en parlant leur(s) langue(s) première(s) en présence des Français. Les apprenants utilisent donc les langues de leur répertoire langagier en fonction des circonstances et des contextes dans lesquels ils communiquent.

Les représentations des apprenants sont donc conditionnées de façon générale, par la mesure avec laquelle ils utilisent la langue française dans leur vie quotidienne, par leur capacité à s'intégrer dans la communauté environnante, par leur sentiment de sécurité linguistique et sociale, et par la volonté de s'ouvrir ou non au pays d'accueil et à ses habitants.

9.8. Discussion

Au terme de cette analyse, récapitulons les principaux résultats obtenus par l'étude des représentations des apprenants :

L'analyse des entretiens avec les apprenants a montré la présence de représentations positives de la langue française chez la majorité des enquêtés, et de représentations négatives de l'apprentissage de cette langue, qui semblait être une langue difficile et complexe pour la plupart des apprenants. Le français est vu comme une langue très puissante en France. Elle est perçue comme la langue de l'intégration car elle conditionne la capacité à interagir avec la population française. C'est la langue dominante en France et son apprentissage est souvent vu comme une obligation par les apprenants. Par ailleurs, certains apprenants ont développé une relation conflictuelle avec la langue française en raison de leur sentiment d'être dévalorisés en France en tant qu'immigrants.

Concernant les représentations par les apprenants de leurs langues premières, il a été révélé qu'il existait un sentiment d'infériorité de sa(ses) langue(s) première(s) en face de la langue française, résultant d'un rapport hiérarchique avec cette langue. Les enfants d'immigrants,

scolarisés en France, ont, à leur tour, joué un rôle dans le renforcement du sentiment d'infériorité des langues des immigrants par rapport à la langue française, une représentation qui se nourrit de l'existence d'une hégémonie linguistique en France, mise en œuvre par l'appareil éducatif et médiatique.

Au sujet des représentations des Français, une corrélation a été observée entre l'image positive de la langue française chez les apprenants, et l'image positive des Français. Les enquêtés qui avaient des représentations positives de la langue française affirment également une bonne image des Français. Il y a donc un rapport entre l'image de la langue française et l'image des Français dans l'esprit des apprenants, comme si la langue française et les Français étaient les deux faces d'une même pièce, celle de l'identité française. En revanche, à travers certaines comparaisons faites par les apprenants entre les Français et les étrangers, il s'avère qu'il existe une préférence pour les Français, qui résulte de l'adoption de stéréotypes donnant aux Français un avantage sur les immigrants. Par ailleurs, la couleur de la peau et la religion ont été des critères de catégorisation chez les apprenants. Les Français ont été représentés chez les apprenants d'origine africaine comme des « Blancs ». Pour les apprenantes de l'Afrique du nord, il était sous-entendu que les Français sont des « non musulmans », au vu du fait que les femmes voilées considéraient ne pas être vues comme françaises en raison de leur appartenance religieuse à l'Islam.

En outre, l'image survalorisante de la France et des Français peut avoir des explications historiques dans l'histoire coloniale de la France, car la plupart des personnes interrogées sont originaires de pays qui étaient sous contrôle français pendant des décennies et/ou des générations. Certains apprenants reproduisent, peut-être, les représentations sociales répandues dans leurs pays, considérant les Français et la langue française comme supérieurs. Il faut aussi rappeler que ces immigrants, qui sont encore au stade d'apprentissage de la langue, cherchent leur place au sein de la société française et doivent faire preuve de bonnes intentions et de la volonté de s'intégrer pour acquérir une certaine légitimité, ce qui pourrait être à l'origine de ces représentations survalorisantes des Français et de leur langue.

Les représentations des apprenants sur les Français ont également été examinées à travers les attitudes racistes de certains Français, auxquelles les enquêtés pensaient être exposés. A ce niveau, une souffrance intérieure et un sentiment d'infériorité ont été remarqués. En outre, de nombreux cas de sentiments d'exclusion et de rejet sociaux et de non-acceptation ont été pointés chez de nombreux apprenants. Plusieurs contradictions ont été également observées dans les propos de certains apprenants, et ces contradictions ont montré l'existence d'un conflit interne

entre l'envie de s'intégrer et d'être accepté par les Français, et le fait de se sentir rejeté à cause de sa différence. Une sorte de soumission à la loi du plus fort, un sentiment d'inégalité avec les Français et un sentiment de rejet social, ont été remarqués.

Les représentations de la France en tant que pays, par les apprenants, ont également été étudiées. Ce sont généralement des représentations positives, qui montrent la France comme un pays de liberté, de justice, de paix et de droits de l'homme, même chez les personnes ayant été victimes d'actes de discrimination. Ces représentations correspondent tout à fait à l'image stéréotypée de ce pays. Ce qui montre à quel point l'individu est affecté par les représentations sociales dominantes et l'ampleur de leur résistance au changement.

A propos de la discrimination, la majorité a confirmé ne jamais rencontrer ce type de comportement. Pourtant, la discussion lors de l'activité collective « C'est l'histoire de Marc et Ali » a montré que plusieurs d'entre eux ont été exposés à plusieurs reprises à ce type de situation. Les motifs de cette contradiction peuvent se rapporter au contexte d'élaboration des observables. L'activité collective est moins formelle qu'un entretien individuel et il y a aussi le soutien du groupe qui pourrait encourager les apprenants à s'ouvrir plus que lors des entretiens. Cela peut être aussi lié aux mauvais souvenirs que la personne ne souhaite pas évoquer ou partager, parce qu'ils affectent sa dignité. Il peut aussi y avoir des raisons liées à la peur de révéler sa situation, en particulier pour les personnes qui ne disposent pas de papiers, ou celles qui cherchent à faire preuve de bonne foi et d'un comportement positif en face de la société française. Mais en réalité, certains immigrants n'arrivent pas à confirmer leur présence dans l'ordre social, ni à construire un sentiment de sécurité. Ils recherchent à faire profil bas pour ne pas avoir de problème. C'est une conséquence de leur déracinement. Cela peut représenter la mise en place d'une stratégie de protection, en attendant de comprendre le fonctionnement de la nouvelle société. Le problème émerge quand l'immigrant continue à adopter ce profil, ce qui le prive de prendre sa place dans la nouvelle société et qui donne des résultats inverses au niveau de l'intégration ; auquel cas, l'immigrant peut se sentir déclassé dans sa nouvelle société.

Concernant l'effet des représentations des apprenants sur leur apprentissage de la langue française et leurs motivations à apprendre cette langue, il a été constaté qu'il existait un lien entre la représentation de la langue française comme langue difficile, et l'existence de réelles difficultés d'apprentissage de cette langue. Les représentations des apprenants ont également un impact sur la nature de leurs motivations à apprendre la langue française. Une dimension utilitaire a été attribuée à cette langue dans la mesure où elle sert à se débrouiller dans la vie quotidienne. La motivation instrumentale a été alors souvent évoquée par les apprenants, alors

que la motivation intégrative n'était pas réellement visible dans les motivations des apprenants à apprendre la langue française.

Il a également été noté que la supériorité de la langue française et des Français dans les représentations de certains apprenants n'était pas nécessairement une raison pour les démotiver ou pour créer un conflit identitaire chez eux. Il s'avère que cela a conduit l'une des apprenantes à se constituer une forte motivation pour apprendre la langue française, avec un fort désir d'intégration. Il ne peut donc être confirmé qu'il existe une fonction déterministe entre la supériorité de la langue française et des Français dans les représentations des immigrants et l'existence d'un conflit identitaire, et donc l'existence de difficultés d'acceptation de la langue française et des Français. En revanche, il a été constaté que la représentation de la langue française comme langue difficile et la représentation du Français comme une personne supérieure, avaient un impact sur la pratique de la langue française par les apprenants dans leur vie quotidienne. Ces représentations ont en effet créé des situations d'insécurité linguistique et sociale, et donc la difficulté de l'immigrant à progresser dans l'apprentissage de cette langue et dans les efforts qu'il déploie pour s'intégrer dans la société française. L'utilisation de la langue française a été souvent limitée, tout comme le fait d'avoir des amis français chez les apprenants.

Après avoir présenté les principaux résultats de cette analyse, je trouve pertinent de retourner aux fonctions des représentations sociales exposées précédemment, pour analyser les fonctions des représentations des apprenants. Etant donné que la relation dominant-dominé a été centrale dans les représentations sociolinguistiques des apprenants, on pourrait dire que l'existence d'une hiérarchie des peuples et des langues est une donnée essentielle dans leurs représentations. Parmi les éléments exprimant cette idée et remarqués dans les discours des apprenants, cités ou sous-entendus : la langue française est meilleure que les autres langues, les Français sont gentils, les Français ont raison dans leur haine des étrangers, les Français sont des Blancs, les Français sont non musulmans, les comportements racistes de certains Français envers les immigrants restent individuels et ne représentent pas la majorité des Français, nous sommes étrangers, on est noir, c'est chez les Français, etc. Or, ces représentations des Français et de leur langue jouent une fonction identitaire car elles permettent aux immigrants d'identifier l'identité de leurs groupes sociaux et celle de l'Autre « les Français ». En d'autres termes, en identifiant l'« Autre », on s'identifie nous aussi par rapport à cet « Autre ».

Représenter les Français comme « les Blancs » et/ou les « non musulmans » a également une fonction justificatrice en expliquant pourquoi ces apprenants immigrants ont des difficultés à s'intégrer dans la société française (puisque'ils se considèrent comme des étrangers qui ne

peuvent pas faire partie de cette société). Ces représentations justifient aussi les attitudes des immigrants envers les Français telles que la soumission et l'acceptation par certains immigrants de l'idée de leur infériorité et de celle de leurs langues, en face des Français « blancs » et de leur langue « légitime ». Par ailleurs, lorsque la langue française est représentée comme difficile et complexe, l'apprenant justifie par cette représentation les difficultés d'apprentissage auxquelles il est confronté. Par conséquent, ses représentations de l'apprentissage de la langue française ont ici une fonction justificatrice. Les représentations des apprenants jouent aussi un rôle important dans la gestion des relations sociales entre les groupes des immigrants et « les Français », et peuvent donner une explication à certains comportements des immigrants, comme la soumission ou la non volonté d'agir et de changer la réalité.

Au bout du compte, je m'aperçois de l'importance de la prise en compte des représentations des apprenants immigrants dans le fonctionnement de l'atelier « Communiquons en français », afin de pouvoir développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux apprenants immigrants et à leurs besoins, tout en respectant leurs langues, leurs identités et leur dignité.

Chapitre 10 : Analyse du discours identitaire chez les apprenant.e.s

Dans ce chapitre, je tente d'analyser à présent les « discours identitaires », les idées « autour de l'identité », des « apprenants » du français. Le but est de mettre en lumière les différentes démarches et processus, conscients ou inconscients, subjectivés ou non, auxquels ont recours les apprenants pour s'identifier eux-mêmes, acquérir des postures, des sentiments d'appartenance ou au contraire de dégageant, par rapport à un groupe ou à un ensemble national, en me focalisant essentiellement ici sur leurs « procédures langagières » et sur les interactions multiples que j'ai eues avec eux, analysées du point de vue de la sociolinguistique.

Ces questions complexes liées à la fabrique de l'identité par rapport à la langue, sont mises en rapport immédiat avec les comportements et idées exprimées par les apprenants sur le français et sur leurs langues premières d'une part, et leur rapport à l'apprentissage du français dans les ateliers de mon enquête, d'autre part.

Dans ce chapitre, j'ai singularisé le cas d'une apprenante particulière (Sayda), étudié et détaillé à travers le discours très riche et intéressant qu'elle a pu fournir sur son propre processus de construction identitaire par rapport à la langue. Les contradictions significatives que j'ai pu relever dans ce discours viennent conforter mon idée générale de la difficulté de réduire la question d'une « construction identitaire » homogène quelconque à des vérités simples et stéréotypées, ainsi que celle de savoir ce que l'on conçoit comme « étranger » à soi dans la question de l'apprentissage d'une langue étrangère.

10.1. S'identifier au pays d'origine

Sayda, d'origine marocaine, est une apprenante de 54 ans installée en France depuis l'année 1995. Elle a obtenu la nationalité française en 2000 et a travaillé en France durant 10 ans. Elle s'est mariée avec un Français, dont elle a eu une fille, aujourd'hui adolescente. Interrogée sur son appartenance identitaire, elle a confirmé qu'elle se considérait essentiellement et exclusivement comme marocaine. Bien que la migration puisse amener à la construction de nouvelles appartenances et rapports à l'Autre, il s'avère que le processus migratoire a plutôt intensifié dans ce cas la revendication de l'appartenance nationale première, sans aboutir pour autant à un élargissement des appartenances sociales et autres formes de constructions identitaires. En fait, l'adaptation de l'immigrant et l'élargissement de ses réseaux d'appartenances, dépendent des représentations qu'il a pu se faire des circonstances de sa mobilité, et des significations qu'il leur a attribuées. Chez certains immigrants, l'expérience migratoire conduit à l'élargissement des appartenances identitaires initiales, tandis que chez

d'autres, elle mène au repli communautaire et à la revendication de ce qui est considéré comme l'identité d'origine. Pour Sayda, le fait de vivre en France depuis des décennies, d'avoir un enfant en France et d'obtenir la nationalité française, n'a pas abouti à la construction d'un sentiment d'attachement, ou d'appartenance, même secondaire, à son pays d'accueil. Sayda a même exprimé sa tristesse de savoir que certaines femmes d'origine marocaine pouvaient s'identifier à des « Françaises », en particulier quand elles choisissaient des prénoms français pour elles ou pour leurs enfants. Sayda adopte alors un discours de rejet manifeste des raisons d'appartenir à la France à partir d'un mariage avec un Français, et le fait d'avoir eu un enfant né en France. Elle ne semble pas désirer enrichir son sentiment d'appartenance, en y incluant, par exemple, des événements liés à son séjour dans ce pays :

Sayda - mais pour moi+ je suis marocaine marocaine+ je suis vivre en France+ je suis faire me::s++ j'étais dans la France+ j'ai travaillé en France+ j'aime trop en France mais+ je suis marocaine

Ruba - hum:

Sayda - il faut jamais à faire « je suis française »+ c'est la nationalité+ double nationalité mais je suis marocaine

Ruba - mais vous vous sentez que marocaine

Sayda - marocaine+ moi j'ai jamais venez tous France

Ruba - vous pensez à::: euh un jour revenir dans le pays pour vivre là\ ou bien vous voulez rester en France

Sayda - oui si un jour venu dire ouah\ les Marocains ils rentrent+ bah moi aussi je rentre\ je peux pas autoriser pour ça parce que::++

Ruba - d'accord ok

Sayda - c'est c'est la région (rire)+ dans la région je peux pa::s longtemps

Ruba - religion

Sayda - région marocain c'est marocain+ et ça Arabe Arabe+ Marocain Marocain+ Berbère Berbère mais++

Ruba - c'est-ce qui c'est-ce qu'il\ c'est ce qu'elle dit la religion\ c'est la religion qui dit eu::h vous êtes Arabe\ vous êtes euh

Sayda - [oui mais normalement c'est ma région+ je peux pa::s+ la régionale normalement c'est pas comme de::s+ des Africains+ par exemple les réfugiés ces pays restent en France pour tout le temps+ mais nous on refuge pas le pays+ nous on garde les deux+ on rentre on sort+ si un jour ça ferme\+ chacun le le ses pays

(...)

Sayda - c'est comme ça nous+ on est en France+ si on rentre le pays+ marocain

Ruba - ok

Sayda - si on est en France on est marocain+ il y en a beaucoup que je le connais venus en France+ ils avaient la nationalité française+ elle a changé le nom et le prénom+ elle est pas marocaine+ mais ça fait mal au cœur quoi

Ruba - oui ça fait mal au cœur

Sayda - eh oui

Ruba - parce qu'il faut pas oublier++ son identité

Sayda - il faut pas oublier toute le pays toutes les femmes tu viens en France+ tu es seulement française\ tu fais Marie-Claude euh Martine+ non chez nous+ ça se fait pas

Ruba - hum

Sayda - *c'est comme ça c'est comme ça*

Ruba - *hum+ ok*

Sayda - *moi je suis marocaine+ Sayda+ je reste toujours Sayda marocaine (rire)*

Ruba - *et vous êtes fière+ d'être marocaine*

Sayda - *voilà\ je suis fière de montrer que mon rôle c'était de marocaine (rire)+ je viens de montrer (rire)+ ouai mais c'est comme ça c'est le +؟؟؟ الحبوب+ احنا عيشين في الفي الفي +؟؟؟ (c'est la sort+ nous vivons dans le dans le dans le pays) mai:s + خداهين فنس+ عايشين فنس+؟؟؟؟ الحبوب+ (on remercie dieu+ nous vivons en France+ nous avons travaillé en France+ c'est le destin) mais\ pays c'est le pays+ et là vous+ vous êtes en France+ vous préférez France+ que ton pays*

Ruba - *(silence)*

Sayda - *eh oui\ le pays c'est كل (tout) terrain+ c'est mon pays+ même il y a pas de maisons+ il y a pas de villes+ il y a pas de magasins+ c'est mon pays+ même كل (tout) terrain+ c'est mon pays*

Ruba - *que que:: que la terre*

Sayda - *que la terre+ c'est mon pays (rire)+ c'est comme ça+ j'aime que la montagne je vive+ c'est comme une maison+ c'est comme ça parce que mon cœur euh il aime ça quoi*

Sayda, dans cet interview, un peu difficile à suivre, étant donné son niveau de connaissance de la langue française, confirmait une volonté résolue de n'être reconnue et définie identitairement que par rapport à son pays d'origine. Ses réponses démontraient l'existence d'un lien affectif fort entre elle et un lieu précis, à savoir sa terre natale. L'appartenance géographique fait partie des appartenances identitaires de la plupart des humains, même si elle n'est pas nécessairement mise en avant dans les discours. Le processus de définition identitaire de l'individu étant dynamique et en construction permanente, l'identification à un lieu ou un espace peut varier d'une personne à l'autre, voire même d'un moment à l'autre, chez la même personne. Sayda, dans ses propres termes, fait le lien entre l'appartenance identitaire et « la région » natale, l'espace qui est cher à son cœur.

L'attachement géographique est généralement élaboré selon deux dimensions : l'aspect social et l'aspect spatial. Des études ont montré que c'est l'aspect social qui prédomine chez l'individu qui manifeste des attachements à un lieu précis (Lewicka, 2011). Ce sont en premier lieu les interactions sociales et les liens sociaux établis avec d'autres membres de la communauté, vivant sur le même lieu géographique, qui créent des sentiments d'attache à ce lieu. Hummon (1992) parle d'un « attachement à la communauté » pour exprimer cette idée. L'attachement à un lieu géographique précis, une région, une localité, serait alors une production sociale ou même « une catégorie sociale » à laquelle les individus peuvent s'identifier (Twigger-Ross & Uzzell, 1996). Par ailleurs, la dimension proprement spatiale de l'attachement de Sayda à son pays d'origine semble forte, en particulier lorsqu'elle confirme que son pays d'origine reste sa maison, même s'il n'y reste que de la terre. On peut supposer

que ce lien est le résultat d'un processus culturel qu'elle partage avec les membres de sa communauté d'origine.

Par ailleurs, Sayda s'identifie aussi à son pays d'origine en tant que « marocaine ». Pourtant, dans ses propos, les significations précises attachées au fait d'être marocaine demeurent floues, voire même ambiguës. Il peut s'agir d'une identification à une nationalité, mais il est possible que, pour elle, être marocaine soit plus qu'une simple nationalité. Cela pourrait être aussi une identification culturelle et, peut-être, une identification religieuse. Le Maroc est un Etat de droit qui reconnaît une citoyenneté à ses ressortissants ; ils sont déclarés avoir la nationalité marocaine, mais je ne peux pas savoir si être marocaine pour Sayda, est seulement le résultat de l'appartenance administrative au Maroc, ou plus encore, une culture spécifique, une religion distincte, un parler local etc. En parlant de l'attachement à son pays d'origine, il est difficile de savoir si pour elle, il y a une superposition entre le Maroc comme territoire (habité par plusieurs populations d'origines ethniques diverses), et le Maroc comme Etat international. En effet, le Maroc est un des Etats au monde pour lesquels se posent encore des questions d'unification territoriale : le Maroc revendique en effet la zone sud saharienne (qui était une ancienne colonie espagnole), mais les habitants de cette zone, qu'on appelle les Sahraouis, refusent d'être marocains. Ce qui montre bien qu'il n'y a pas toujours une superposition totale et pleinement acceptée entre l'Etat et le territoire sur lequel cet Etat prétend régner. Il est donc difficile de savoir si Sayda parle de son attachement au Maroc en se référant seulement à la portion de territoire où elle est née, ou bien à un Maroc érigé au rang d'Etat territorialement unifié et lui ayant reconnu une nationalité marocaine, ou des deux sortes de possibilité⁷⁷. La nature des réponses données par Sayda ne me permet pas de définir plus avant ce que signifie, pour elle, le fait d'être plus marocaine que française, si ce n'est la question de l'attachement à son lieu de naissance, et probablement, le fait qu'elle ne se soit jamais reconnue pleinement comme une citoyenne française. Il demeurerait clair, cependant, que Sayda considérerait la manifestation d'un sentiment d'appartenance à la France comme une sorte de trahison du pays d'origine. Comme si cela conduisait inévitablement à un éloignement ou un abandon de ce pays. En perdant le sentiment de ses origines, elle perdait tout désir de s'identifier de façon générale.

⁷⁷ Il aurait fallu lui poser la question pour savoir que veut dire « être marocaine » pour elle. Est-ce que c'est une identité administrative ? ou une identité culturelle et linguistique ou religieuse ? Est-ce qu'elle reconnaît quelqu'un comme marocain s'il a seulement le passeport marocain ? s'il est musulman ? Etc.

Il semble donc que Sayda considère que la nécessité de « s'intégrer » ne puisse se manifester qu'à travers des processus difficiles. On peut soupçonner que dans son cas, l'injonction d'assimilation soit réellement vécue comme cette « *perte d'une appartenance culturelle par acquisition exclusive d'une autre* », définie par Blanchet (2007, p. 31). Cette représentation de l'intégration est liée à la politique d'immigration poursuivie depuis longtemps par la France, et qui est une politique d'assimilation fondée sur l'idéologie de « l'identité nationale » unique. De plus, la résistance à l'ouverture, et à l'acceptation d'élargir ses appartenances, varie en fonction des représentations sociales du groupe d'origine sur l'« appartenance identitaire », et ses représentations sur le pays d'accueil. Il arrive aussi que le groupe social dont l'immigrant fait partie, exerce une sorte de pression sur ses membres et revendique un fort attachement aux traits culturels d'origine, pour que l'immigrant soit accepté comme membre au sein de ce groupe. L'évolution identitaire de l'immigrant est également en lien avec sa propre nature et sa personnalité, ses expériences personnelles dans le pays d'accueil et ses projets d'avenir, comme le retour éventuel dans le pays d'origine ou l'installation définitive dans le pays d'accueil. Cela peut également être lié au statut social qu'occupe l'immigrant, ou son groupe social, dans le pays d'accueil. Dans le cas d'une dévalorisation par exemple, l'immigrant pourrait développer des sentiments négatifs envers la société d'accueil et aurait moins de désir d'appartenir à celle-ci. La confirmation d'appartenance au pays d'origine et le repli identitaire peuvent devenir alors une solution pour se valoriser et diminuer les effets psychologiques de la dévalorisation subie dans la société d'accueil.

Le discours de Sayda semble empreint de contradictions, un phénomène partagé par nombre d'humains lorsqu'ils parlent de leurs sentiments ou de leurs affects profonds, par rapport à leurs attaches d'origine. Il demeure que ces « contradictions » ont été plus sensibles pour nous, autrice du questionnaire, que pour l'enquêtée elle-même, pour qui tout semblait bien organisé et bien construit, et ne paraissait pas poser de problème existentiel quelconque.

10.2. S'identifier au groupe dominant et à la langue dominante de son pays d'origine

Les locuteurs d'une langue dont le statut social est dévalorisé sont toujours susceptibles de subir une forme de « violence symbolique⁷⁸ » à cause du simple fait de parler cette langue dans un contexte de domination linguistique. Cette situation peut les conduire à dévaloriser d'eux-mêmes leur propre langue, et à adopter ainsi des attitudes de soumission linguistique (Bourdieu,

⁷⁸ La violence symbolique est une notion proposée par Bourdieu (1980) pour désigner la violence invisible subie par les dominés dans un contexte d'inégalité sociale. Les dominés, à travers un processus d'incorporation, acceptent leur soumission et contribuent alors à légitimer et maintenir la domination des dominants.

1982). En souffrant d'une « insécurité statutaire », selon l'expression de Calvet (1999), le locuteur peut vivre très concrètement un mal-être identitaire et chercher à modifier cette réalité, à supprimer ce malaise. Puisque la langue dominante est souvent la langue « légitime », celle qui peut conduire à l'obtention d'un meilleur statut social, elle est souvent vue comme la langue « légitimante ». L'individu appartenant à un groupe langagier dominé cherchera alors à s'identifier à un autre groupe social, en s'y intégrant à tout prix, surtout s'il lui promet un statut social supérieur.

Sayda est l'une des apprenantes berbérophones de mon groupe d'enquête. Elle a grandi avec la langue berbère, qui fut pendant longtemps sa seule langue de communication. Cette enquêtée s'est présentée à plusieurs reprises comme une « Arabe » parlant l'arabe. Bien qu'elle parlât de la langue berbère comme d'une langue qui faisait partie de son répertoire langagier, elle ne s'identifiait qu'au groupe social dominant dans son pays d'origine. L'attitude de Sayda envers sa langue première montre qu'elle dévalorise sa langue première par rapport à la langue arabe : « *meilleure que tout la langue arabe* », « *ce n'est rien, le berbère c'est parler comme ça* »⁷⁹, disait-elle. Sayda intériorise la domination arabe globale sur la population amazighe, et elle croit à la supériorité de la langue arabe sur toutes les langues. Il semble que Sayda soit consciente du statut social de son groupe social d'origine et de sa langue première, et cherche à se valoriser et à être reconnue par le groupe social dominant dans son pays d'origine, à savoir, s'identifier et être identifiée comme « Arabe »⁸⁰ :

Sayda - c'est pour ça ça fait dur pour nous mai::s+ faut parler doucement quoi

Ruba - quand vous dites pour nous+ qu'est-ce que ça veut dire nous

Sayda - pour moi+ pour nous les Arabes+ et ça+ ça trop compliqué pour répondu français+ quelqu'un qui est jamais à l'école+ qui comprend pas les questions+ comprend rien du tout\+ il faut il faut savoir comment ça remplacer

Ruba - [d'accord

Sayda - [les choses à place quoi (rire)

Ruba - oui

Sayda - c'est pour ça j'ai dit pour nous c'est dur la langue euh française pour nous jamais à l'école

Ruba - d'accord

Sayda - c'est pour ça il y a beaucoup de choses euh

Ruba - oui

Sayda - pour (inaudible)

Ruba - et vous\ vous vous voyez comme Arabe\ pour vous vous êtes Arabe

⁷⁹ Le rapport de Sayda avec sa langue première sera détaillé dans le chapitre (11) consacré à l'étude des signes d'insécurité linguistique chez les apprenants.

⁸⁰ Il faut ajouter éventuellement le fait qu'en France, les Maghrébins sont en général catégorisés comme « Arabes » du fait que la plupart des Français ne connaissent pas la différence entre les Arabes et les Amazighes et, qu'ils pensent que tous les habitants du Maghreb (« les Maghrébens »), sont Arabes.

Sayda - voilà\ (rire)

Ruba - ou Berbère

*Sayda - oui (rire) c'est ça+ comme arabe et berbère je comprend bien+ mais comme français::s
c'est moyen quoi*

Ruba - d'accord ok

Or, un locuteur d'une langue ne s'identifie pas toujours à la communauté sociale liée à sa langue première, même si cette langue a été son seul idiome jusqu'à l'âge adulte. Le locuteur d'une langue « première » ne considère pas forcément cette langue comme représentative de son identité, au point qu'elle nécessite un sentiment global d'appartenance à ce groupe linguistique. Cette non identification, et ce sentiment de non appartenance par un individu, à la communauté parlant sa langue première, sont davantage manifestes lorsque cette langue, ainsi que ses locuteurs, sont socialement marginalisés et soumis à un rapport de force avec une ou des langues, bénéficiant d'un meilleur statut politique et social.

10.3. Identifier ses enfants

Dans mes questions aux apprenants interviewés concernant l'appartenance identitaire de leurs enfants, j'ai pris soin de leur demander s'ils les considéraient comme français, ou appartenant uniquement au pays d'origine, ou les deux à la fois ?

Certains enquêtés trouvaient que leurs enfants portaient l'identité des deux pays à la fois. Sayda, mon enquêtée marocaine mère d'une adolescente née dans un mariage français, a fait preuve d'ouverture, en confirmant que l'appartenance identitaire de sa fille n'appartenait qu'à elle (la jeune fille). Sayda a affirmé qu'elle ne voulait lui imposer aucune appartenance. Elle considérait sa fille comme étant à la fois française et marocaine :

Ruba - alors est-ce que pour vous elle est française+ ou marocaine+ ou les deux

Sayda - silence

Ruba - votre fille

Sayda - ouai

Ruba - est-ce que\ vous la voyez comme française+ ou marocaine ou les deux

*Sayda - moi j'ai les deux parce que j'ai dit eu::h pas de de::: différence+ les les deux quoi+
parce que faut faire euh les deux moi j'ai pas les dans « vous êtes pas française\ »+ « vous êtes
pas marocaine\ »+ faut faire les deux+ qu'est-ce qu'il faut faire+ c'est elle qui sait choisi+
moi je choisissais pas pour elle+ je choisis pour moi+ parce que elle+ elle est déjà française+
je peux pas dire voilà tu es marocaine+ mai::s elle qui va choisi sa vie qu'est-ce qu'il vive quoi*

Ce fût aussi le cas de l'apprenante comorienne Fatima, qui considérait que ses enfants portaient en eux les deux identifications identitaires : française et comorienne :

*Ruba - hum+ et pour vous vos enfants ils sont comoriens et français ou bien que comoriens ou
que français\ comment vous les voyez*

Fatima - les deux
Ruba - les deux
Fatima - oui

Les parents immigrants dans les cas décrits ici acceptent donc l'identité plurielle de leurs enfants, porteurs, à leurs yeux, de traits culturels du pays d'origine mais aussi de la France. Pourtant, je ne peux pas savoir si ces parents voient leurs enfants comme porteurs d'une identité double, dans laquelle les composantes culturelles se juxtaposeraient ou cohabiteraient sans se rencontrer ; ou bien s'ils pensent que leurs enfants fabriquent eux-mêmes, à partir de leurs diverses appartenances sociales, une identité hybride dans laquelle les traits culturels du pays d'origine des parents et ceux de la France s'articuleraient spontanément pour produire un métissage identitaire original.

Chez d'autres apprenants, l'identité plurielle des enfants n'était pas acceptée. Ceux-là pensaient que leurs enfants portaient uniquement l'identité du pays d'origine des parents. Les personnes issues des pays africains étaient plus nombreuses à considérer leurs enfants comme appartenant uniquement au pays d'origine :

Ruba - oui est-ce\ pourquoi c'est important de transmettre ces traditions à votre enfant s'il va grandir en France

Pauline - bon+ faut transmettre parce que moi je suis africaine+ je suis africaine même ici grandir ici en France mais faut écouter moi parce que je sois Africaine+ oui

Ruba - et lui aussi+ eu::h votre enfant+ vous les voyez eu::h comme Africain aussi ou bien il est français\ ou bien il est le deux

Pauline - non\ c'est mon enfant j'ai Afrique il est Africain+ même il a grandi ici il a pris la nationalité mais\ les sang de sang africain

Ruba - hum: c'est le sang

Pauline - hum:

Le lien entre l'identité des enfants « issus de la migration » et l'identité d'origine semble fort dans le cas de Pauline. La raison peut provenir chez elle d'un fort sentiment d'appartenance à son pays d'origine. Cela peut être aussi lié au sentiment de non appartenance à la France car Pauline ne se sent pas acceptée et reconnue par les membres de la communauté française.

Par ailleurs, on voit bien que Pauline a une conception essentialiste, génétique ou biologique de son appartenance collective. Elle s'identifie à un groupe en raison de liens rapportés à des considérations biologiques, et non pas à des références sociales. Pauline n'était pas la seule apprenante à avoir cette conception de l'identité collective :

Examinons aussi le cas de Katya, d'origine tchétchène ;

Katya - oui+ elles comme dix-huit ans et les prend quel (inaudible) besoins les infos mais avant dix-huit ans j'ai besoin++ j'ai besoin les traditions tchéchènes+ et j'ai besoin pas oublier les traditions tchéchènes

Ruba - pourquoi il faut pas les oublier

Katya - parce que eu.:h la sang comme ça

Ruba - c'est par le sang ça passe

Katya - oui c'est comme ça

On a ici l'expression d'une conception véritablement « génétique » de l'identité, qui ne serait pas sociale mais biologique, transmise par le sang. C'est une représentation traditionnelle très fréquente de l'appartenance identitaire, selon laquelle l'identité collective et culturelle serait avant tout une identité transmise, tout comme l'individu transmet son sang à ses enfants biologiques, ou comme il pense l'avoir reçu de ses ascendants. Cette conception fait partie de représentations naturalisées de l'identité, une idéologie toujours très présente dans un grand nombre de sociétés, en dépit du fait que toutes les études scientifiques (génétique des populations, anthropologie physique, études démographiques etc.) s'accordent à dire que la diversité des appartenances culturelles, nationales, linguistiques etc., sont avant tout le résultat de constructions sociales ; et qu'elles n'ont rien à voir avec une transmission de caractères génétiques. Les plus grandes confusions proviennent des représentations variées sur les couleurs de peaux, et le mélange entre héritage génétique et héritage social.

Par rapport à cette question, revenons à la question de l'identification des enfants par les parents immigrants.

Zahya, une apprenante d'origine marocaine qui n'a pas encore d'enfants, se projette dans le futur en imaginant que ses futurs enfants devront parler arabe et français, et qu'elle va leur transmettre ainsi sa culture d'origine. Pour elle, ses futurs enfants appartiendront automatiquement au pays d'origine de leur mère :

Ruba - euh+ vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes+ et à les transmettre à vos enfants\ (يعني تبي يبي هم كاشي رت عاظي تبق افنتك وعادتك وتقاليدك؟ زوقاي ها ؟؟ لاش يبي همك؟)

Zahya - oui

Ruba - (cala vous intéresse) لاش يبي همك ؟

Zahya - oui

Ruba - c'est très important

Zahya - ouai

(...)

Ruba - oui\+ (pourquoi c'est important\ s'ils vont vivre en France) لاش يبي همك؟ نانا بدن يبي عيش و يفسن سا؟

Zahya - (s'ils vivent en France c'est nécessaire+ ils doivent parler arabe et parler) français+ le deux\ عيش و يفسن سا ؟؟ ++ اري همي مزوال عربي ة + هي مزو

Ruba - alors+ ils doivent apprendre l'arabe+ oui

Zahya - [oui apprendre l\ oui

Ruba - et apprendre le français+ et doivent connaître bien la culture et la langue marocaines

Zahya - le français oui\+ oui oui\

Ruba - parce que!؟ هون! اللي شرب رطايك م هم (ça veut dire pourquoi ils doivent connaître la langue et la culture marocaines si on suppose qu'ils vont vivre ici\ pourquoi c'est important selon vous)

Zahya - باش فيهم (pour qu'ils comprennent) plus

Ruba - pour qu'ils comprennent les gens du Maroc\

Zahya - oui oui\

Ruba - !لحيتي فيهم وعليهم؟ (ça veut dire que c'est important pour qu'ils les comprennent)

Zahya - oui oui فيهم وعيهم وبليال دمهم فيهم وبليالهنس! (qu'ils comprennent les gens de leur pays et le pays de la France aussi+ les deux\

Ruba - ah\ pour pour comprendre les gens de leur pays qui est le Maroc\+ et la France aussi\

Zahya - oui\

Ruba - alors pour vous+ ils sont marocains\

Zahya - oui\

Ruba - c'est\ leur identité+ ؟ هويتهم هي ال مغربية (leur identité c'est la marocaine\)

Zahya - ال مغربية (la marocaine) oui\

Ruba - ok

Je dois m'interroger plus avant sur toutes les marques de complexité et d'ambiguïtés présentes dans les discours de ces apprenantes, à propos de la construction identitaire plurielle.

Une des premières difficultés réside dans le problème posé à ces mères par le premier fait, à savoir que leurs enfants sont bien nés et ont bien grandi en France, qu'ils ont donc acquis des traits culturels qui leur échappent à elles (dans la mesure où elles-mêmes ont dû les apprendre, les acquérir difficilement, ou parfois même les rejeter globalement) ; et le deuxième fait, qui est en réalité un problème dont les clés ne leur appartiennent plus : la dualité d'héritage de leurs enfants : la langue apprise en France, et les attaches affectives de leur mère (ou de leurs parents) qui sont ailleurs, un ailleurs que les enfants ne connaissent pas, sinon par ce que leur mère peut leur en dire ou pas. S'ils parlent à la maison les deux langues, l'une a été apprise à l'école, et l'autre au foyer, dans l'entre-soi domestique. Si l'on cherche plus loin à analyser les considérations biologisantes par rapport aux idées sur l'identification, les mères font éventuellement et inconsciemment une assimilation entre leur lait, leur sang transmis à leurs enfants, et la langue « maternelle » (la leur), conçue comme « naturelle » car liée au sol natal de la mère, le seul vrai territoire d'appartenance. Cette pluralité d'attaches pour les enfants déterminera une déchirure linguistique possible et des tensions identitaires, éprouvées physiquement et directement par leur parent, mais représentant au contraire une potentialité d'émancipation familiale et sociale pour eux, enfants bilingues.

D'un autre côté, ces déchirures, ces tensions, peuvent être aussi la marque de la non reconnaissance de la pluralité des attaches géographiques et linguistiques par la société française, dans laquelle il demeure une très forte tendance à considérer les enfants d'immigrants

comme étrangers, même après plusieurs générations. En France, on continue à projeter sur eux un regard qui les exclut. Ces enfants sont plus ou moins inscrits dans la communauté, mais sans l'être vraiment. Les parents, habités par leurs conflits identitaires internalisés, projettent sur leurs enfants leurs propres tensions, leurs incertitudes d'avoir jamais été pleinement acceptés dans le groupe d'accueil. En conséquence, les processus d'identification ne peuvent être compris uniquement de manière fonctionnelle étant donné cette ambiguïté française par rapport aux critères d'appartenance nationale. Cette position de l'Etat français, répercutée éventuellement à travers diverses attitudes de rejet par les groupes sociaux qui composent cette « nation », produit éventuellement chez les immigrants l'idée que leurs enfants n'appartiennent qu'au pays d'origine de leurs parents. Toutefois, je ne peux généraliser cette hypothèse car plusieurs études réalisées à propos des enfants d'émigrants (Aissaoui & De Sousa, 2008 ; Ribert, 2009), entre la France et le pays d'origine de leurs parents, lorsqu'ils s'y rendent en vacances par exemple, ont bien montré que ces enfants n'étaient pas perçus dans ces pays d'origine de leurs parents comme des locaux, des natifs du pays, mais bien comme des « Français » : leur accent français dans la langue d'origine de leurs parents (s'ils l'ont apprise en France), les classe automatiquement comme des locuteurs étrangers. Il en est de même pour la réintroduction de cet accent français dans la langue d'origine qu'ils ont apprise de leurs parents, en France.

N'étant pleinement reconnus ni d'un côté ni de l'autre, ces enfants d'immigrés de première ou de deuxième génération sont confrontés à des problèmes identitaires complexes qui peuvent, dans certains cas extrêmes, les conduire à rejeter l'identité (française) acquise par « droit du sol », sans pour autant s'octroyer l'identité d'origine de leurs parents. Ils peuvent être à la recherche d'origines mythiques, ou de formes de sublimation de leurs conflits dans des engagements pouvant conduire à des attitudes extrêmes.

10.4. Langue symbolique et transmission de l'identité d'origine à travers les traditions et la culture

Bien que la langue soit une composante essentielle dans la construction identitaire de l'individu et qu'elle soit une question sensible pour une population migrante, la pratique de la langue d'origine n'est pas toujours en lien avec le sentiment de l'individu d'appartenir au groupe social lié à cette langue (Rey & Van Den Avenne, 1998). Le locuteur peut pratiquer parfaitement une langue sans éprouver pour autant un attachement identitaire à cette langue. En revanche, un locuteur qui ne parle pas la langue véhiculaire du pays où il se trouve, peut néanmoins s'identifier parfaitement comme membre de la communauté qui s'exprime dans

cette langue inconnue, ou mal connue, de lui. En effet, au-delà de la fonction communicative, les langues, ou toute source linguistique, ont aussi une fonction symbolique.

J'ai eu déjà l'occasion d'illustrer, à travers les exemples tirés de mes enquêtes, comment le sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté était le plus souvent symbolisé par la langue : que ce soit celle pratiquée ordinairement dans le pays natal, celle du pays d'accueil pour des immigrants, ou celle que l'on désire apprendre pour être reconnu comme membre d'une autre société. Je fais référence ici à la fonction identitaire globale de la langue, sans que cela signifie forcément que cette fonction identitaire de type linguistique exige une mise en rapport immédiat avec une langue particulière et pratiquée par tous les membres d'un groupe. Ce phénomène que j'appelle « identification symbolique » de type linguistique, est illustré par les propos tenus par certains individus qui, tout en ne possédant que certains mots ou expressions d'une langue, s'en présentent néanmoins comme des locuteurs, des connaisseurs (Blanchet, 2017). De nombreuses études ont montré en effet qu'on peut se référer à une langue qu'on ne possède pas, qu'on ne parle pas, en tant qu'elle est avant tout un marqueur symbolique. Pour exemple, un célèbre article de Billiez, paru en 1985, et intitulé « *La langue comme marqueur d'identité* », se penche sur l'étude de la langue d'origine comme facteur d'identification chez des enfants d'origine maghrébine. L'auteure montre que les individus peuvent investir toutes leurs forces et leurs recherches d'une telle identité symbolique, dans une langue dont ils ne savent pas se servir. Cette thèse est résumée dans l'article à travers le témoignage d'un jeune garçon, qui déclare : « *l'arabe est ma langue, mais je ne la parle pas* » (Billiez, 1985, p. 95). L'appartenance identitaire de ce jeune garçon provient essentiellement de la valeur symbolique qu'il accorde à la langue de ses parents, seul moyen pour lui de pouvoir exprimer sa propre appartenance identitaire.

Dans mon enquête, je retrouve ce type de dissociation entre appartenance identitaire de type symbolique et pratique effective d'une langue, chez Katya, apprenante tchéchène qui a manifesté, dans l'enquête, la primauté de son attachement à sa culture d'origine. Ses réponses traduisaient une adhésion inconditionnelle aux coutumes et traditions de son pays d'origine :

Ruba - alors+ imaginons que les Français++ vous êtes arrivée ici+ alors+ vous pensez que les Français pour qu'ils vous acceptent+ pour eux il faut que vous oubliiez votre culture vos traditions

Katya - non+ non

Ruba - ou bien ils peuvent vous accepter telle que vous êtes+ avec votre langue+ votre culture vos tradition

Katya - euh votre langue non+ mais la culture+ pour moi la nationalité++ je suis tchéchène+ je reste tchéchène

Ruba - oui+ pour vous

Katya - c'est pour moi comme ça

Dans cette première partie des questions, Katya insistait sur le fait que sa culture d'origine lui semblait être la composante la plus importante dans sa construction identitaire ; une composante plus importante que la langue tchéchène, qui ne paraissait pas être un facteur important à ses yeux :

Ruba - il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France\ vous pensez que pour que les Français vous acceptent+ selon eux+ selon les Français+ vous devez oublier votre culture+ vos traditions

Katya - hum: hum:+ j'ai pas oublié

Ruba - non\ pas vous mais vous pensez qu'eux+ ils attendent que vous oubliiez votre culture+ et vos traditions

Katya - a:h culture++ peut être pour la langue oublier+ mais culture et tradition pas oublier

Ruba - alors les Français acceptent les étrangères même si ils gardent leurs eu::h

Katya - quelque personnes oui+ mais moi non parce que je eu::h que les Français l'Afrique que l'Amérique++ a:h pour moi tu as parlé quelle langue n'importe où mais ta culture+ ton cœur+ pas changer+ pour moi comme ça

Si la langue peut être, en effet, un élément principal d'identification, cela n'est pas systématique. Il peut se faire que la langue soit un élément secondaire, et éventuellement ne pas être du tout un facteur déterminant. Dans les diverses communautés sociales auxquelles se réfèrent ces immigrants, et en général dans le monde, la langue n'est pas toujours un élément prioritaire. Katya pense, par exemple, qu'on peut avoir une culture tchéchène sans parler la langue tchéchène. Les enfants peuvent avoir une culture tchéchène tout en pratiquant le français comme langue première et comme langue dominante. En effet, les appartenances collectives ne sont pas toujours déterminées en priorité par le fait de partager une langue. C'est ainsi que, dans certains groupes qui ont des langues minoritaires, le fait que ces langues soient éventuellement peu employées, et qu'elles ne soient pas transmises aux enfants, n'est pas une raison suffisante de penser que les enfants qui ne parlent pas la langue des parents, n'aient pas de connaissance des traits culturels spécifiques attachés à ces langues et aux affects qui y sont projetés par leurs parents. On peut conserver une culture spécifique, et la transmettre à travers une autre langue. En Bretagne, par exemple, il existe de très nombreux cas de personnes attachées à d'anciennes formes traditionnelles de « culture bretonne » sans pour autant parler breton, et en ne s'exprimant qu'en français. Ces gens manifestent leur attachement à la Bretagne à travers leur façon de vivre, de manger, de se comporter, de recevoir, et dans leurs relations aux autres. Ils n'ont pas été élevés dans une société où l'on ne parlait que le breton et cette langue ne leur a pas été transmise, ni enseignée, mais ils conservent des façons de dire et de

faire reliées à ces temps passés. On ne peut donc considérer que langue et culture soient une superposition de caractères communs ; entre langue et culture, il peut y avoir un grand décalage. Il est possible de se relier à une culture particulière sans parler l'idiome (ou le dialecte) dans lequel s'exprimaient les gens. Mais la situation inverse existe aussi : on peut connaître un idiome sans la culture afférente. L'exemple le plus symptomatique est celui de l'opposition entre langue vernaculaire ou régionale, et langue véhiculaire ou internationale. De grandes langues internationalisées comme l'anglais constituent une sorte de « langue technique » de communication, sans qu'il soit besoin aux locuteurs d'avoir une connaissance des traits culturels associés à une « culture anglaise » quelconque. En revanche, l'accent que l'on réintroduira dans la langue véhiculaire, trahira sans conteste l'origine langagière première du locuteur.

Il me semble alors que, lorsqu'il devient difficile ou impossible de continuer à transmettre aux enfants une langue première, sa pratique devient progressivement un facteur moindre dans le processus d'identification identitaire et culturelle des familles immigrées ; de telle sorte que ce sont alors les coutumes et traditions, même imaginées, qui deviennent la principale préoccupation au détriment de la langue. La langue ne perd pas cependant sa fonction identitaire, mais elle l'occupe « symboliquement ». Pratiquer cette langue ne devient plus un critère décisif pour s'identifier en tant qu'un individu appartenant à la communauté linguistique représentée par cette langue. Se sentir accepter en tant que membre de la communauté d'origine sans pratiquer la langue d'origine, devient un élément suffisant pour se sentir comme membre à part entière de cette communauté linguistique.

Katya estime ainsi qu'en transmettant ses coutumes et ses traditions culturelles à ses enfants, ces derniers appartiendront à son pays d'origine, même s'ils n'en parlent pas la langue :

*Ruba - vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et à les transmettre à vos enfants \ au futur \ les habitudes euh comme \ les habitudes et les traditions tchéchènes *

Katya - non+ j'espère j'ai besoin les infos eu:h j'ai a:h comme ma parent les parler le tchéchène dans la maison mais premier la langue français+ pour moi comme ça

*Ruba - alors vos enfants doivent parler français vous imaginez \ mais vous pensez à les transmettre les traditions et la culture tchéchène *

Katya - obligatoire+ obligatoire

*Ruba - laquelle *

Katya - la français+ la tchéchène

Ruba - les deux

Katya - obligatoire

*Ruba - même si ils vont pas du tout aller dans votre pays+ ils vont vivre et *

Katya - [vivre ici c'est mille pourcent+ mai:s

Ruba - mais pourtant vous allez transmettre vos traditions

Katya - oui+ elles comme dix-huit ans et les prend quel (inaudible) besoins les infos mais avant dix-huit ans j'ai besoin++ j'ai besoin les traditions tchéchènes+ et j'ai besoin pas oublier les traditions tchéchènes

L'identité sociale officielle et actuelle dite « française », est construite autour de la langue française, une langue qui n'a été unifiée qu'à partir de l'intégration plus ou moins forcée de tout un ensemble de populations régionales diverses, à travers l'école républicaine et obligatoire. La langue à l'école était le « français », même si le français sous la Troisième République n'était pas le même que celui qui est enseigné et parlé aujourd'hui dans les écoles. En d'autres termes, une identité linguistique, sociale et nationale s'est construite en France, pour devenir l'impératif catégorique de l'intégration. Mais ce qu'il faut souligner également, c'est l'hétérogénéité de l'enseignement du français et de sa pratique dans le monde, en particulier dans les anciennes colonies françaises. Le français enseigné en Afrique, dans les pays arabes, ou au Canada, ne reflète pas les modalités de l'enseignement de cette même langue dans son pays d'origine (la France). Ayant conscience de la domination administrative, éducative et sociale, de la langue française officielle en France, tout Français natif, qui y vit et y travaille, se considère comme « Français », identitairement et socialement, et avant tout, par rapport à cette langue : celui qui ne parle pas français est automatiquement exclu de cette identité sociale française. C'est pourquoi le fait que les parents immigrants récents n'insistent pas pour que leurs enfants parlent leur langue première, tout en s'accrochant à la transmission des coutumes et des traditions, peut être dû au désir de protéger ces derniers du sentiment de non appartenance linguistique, et donc de leur illégitimité potentielle, dans une société fondée autour d'une langue dominante, et considérée comme le premier indicateur représentatif de la supposée « identité française ».

10.5. Transmission de la langue et / ou de la culture d'origine

Les aller retours de certains immigrants entre le pays d'origine et le pays d'accueil, sont des mouvements qui leur permettent d'entretenir des relations fortes avec le pays d'origine, et qui renforcent leur sentiment d'appartenance à une communauté originelle toujours source de points de repères identitaires pour eux (Oriol, 1984). La peur de perdre la continuité identitaire via leurs enfants devient un moteur de transmission des traits culturels liés aux pays d'origine, y compris de la langue de ce pays. Cette volonté de transmettre la langue d'origine est donc accentuée par l'idée de retour des enfants dans le pays d'origine, même si ce « retour » (ou ce premier voyage), est bref. Ainsi, cette volonté des parents de voir leurs enfants porter leur propre identité d'origine, et être admis et identifiés comme tels par le groupe en question, est

un facteur important de transmission des langues et /ou des cultures du pays d'origine à ses enfants. Apprendre la langue d'origine et /ou en connaître les traits culturels est dans tous les cas un moyen privilégié d'intégration dans la communauté première :

Ruba - ah oui d'accord+ alors est-ce que ça vous intéresse beaucoup de garder vos habitudes\ les habitudes et les transmettre à vos enfants\

Pauline - ah oui

Ruba - alors est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi ça vous intéresse si votre enfant il va grandir en France\

Pauline - (silence)

Ruba - pourquoi c'est intéressant pour vous de garder vos habitudes de les transmettre à votre enfant\

Pauline - bon pour transférer\ pour transférer les habitudes moi pour mon enfant+ bon comme moi en Afrique les enfants faut écouter mes parents+ les grands les personnes même au:: dans la rue+ si ma mère a dit à qu\ à mon enfant que non+ il faut pas cela il faut écouter+ bon il faut respecter les autres il faut respecter les biens d'autrui+ donc eu::h

Selon Layla, apprenante d'origine marocaine qui a la nationalité espagnole, l'identité de la personne est nettement associée à son origine. S'attacher aux « racines » et connaître ses origines semblent être, pour elle, des conditions de haute importance dans la construction identitaire de la personne, au point que ne pas « s'accrocher » à ses origines, ainsi qu'elle l'exprime, conduit à la perte de l'identité ou, peut-être, à l'errance identitaire. Or, selon Layla, les appartenances identitaires se construisent dans et par les origines. « Les origines » signifient pour elle l'ensemble de traditions et de coutumes, les liens familiaux construits et conservés par la communauté d'origine dans le pays d'origine. La transmission identitaire semble réussie pour elle lorsque « la fierté d'être d'origine marocaine » est transmise aux enfants. Pour cette raison, Layla confirme être soucieuse « à cent pour cent » de transmettre ces traditions à ses enfants, nés en Espagne et grandis entre l'Espagne et la France :

Ruba - ok+ vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et les transmettre à vos enfants\ (؟؟؟) والثقافة والتقاليد المغربية؟

Layla - اه طبعاً (oui bien sûr)

Ruba - حتى لو ميني عشرين فين سنس++ اول ما كلو وعشرين بسابها+ وبدن يبقو عشرين هون+ م م هاداشي انثقيا هـ+ ليش\

(même s'ils vivent en France+ ou bien quand ils vivaient en Espagne+ et s'ils veulent s'installer ici+ ça reste important de les transmettre\ et pourquoi)

Layla - ضروري ضروري فين نظري ان اي جري احسن ليعيقى لصل+ احسن لفرنسيين عن انكاريين بعض ال عا؟ ات فرنسية وهقولك ان جن فرنسيين ولكن احسن لبلنا بما من ال ؟ دال هيبة+ نطقتي ذكر هادي طبع عتاس رية+ طبعه ان اسان لو بجانسي لصلو+ وان احوصة نجى+ نطايي يي يمتخلو نجى+ نجى خلق وفي ييليني ا+ وم عدل كنعني ما دام اقل الة الكمال قدي ال هم موجود في ال مغربي جي التقالي دال مغربية ونجي ا؟؟؟ حوصة علي هـ هي في ال هيبة

(important important+ selon moi les origines sont importantes+ il y a des familles françaises qui vous disent nous sommes français mais nos origines viennent probablement de tel ou tel pays+ il se souviennent toujours de ce point++ ceci fait partie de la nature humaine qui n'oublie pas d'où il vient+ et je suis soucieuse que mes enfants ne renient pas+ ils sont nés en Espagne)\+

mais malgré cela comme leur grande famille est présente au Maroc+ les coutumes marocaines et les fêtes+ je suis soucieuse à cent pourcent)

Ruba - (vous trouvez que cela représente une partie de leur identité)

*اه طبع+ هذه هي ال هوية+ عاقتي نفسي بنياي و تبي نفسي بنياي واجو من نفسا و ؟؟؟ اعني ي طيبي ه+ طيبي ه او؟ دي - Layla
عجني ++ لكي يقولون tranquilles و حج دهم لحدق اعجني من ا كيوع ا عاقتي يركال قس هيس الف عي هم و لحدق اء الكحل
وم علك+ ؟ زمال هي هج افظوع عي ه+ ؟ انلتك ان ال هي بقالنا فله برأي بيان اضرور يالك شتبا+ حصل+ طيبي ه عي خرون+
نجن انحن اعن+ اسبان+ ان ح ا خ لقن ف نفسي بنياي+ و ا؟ زن ح زن عي ش ف يفسا+ اقول ي ا ل ف ت خ ا ر ا ف ي ف سال وقت ا+ عي خرون
بأن طرول هم مغربي ة+ بل ل ا ل ف ت خ ا ر*

(bien sûr+ cela est l'identité+ ils sont né en Espagne et ils ont grandi en Espagne et ici en France mais je remercie dieu que euh+ eu ::h+ mes enfants+++ comment puis-je vous dire tranquilles\ et ils se sont fait des amis dès la première semaine et toute la classe demandent leurs nouvelles et ils sont amis avec tout le monde mais cependant+ l'identité doit être conservée+ si nous rejetons notre identité\ à mon avis il est important de s'accrocher à ses origines+ mes enfants sont fiers d'être né en Espagne et actuellement nous résidons en France+ ils le disent en étant fiers de cela mais en même temps+ ils sont fiers d'être d'origine marocaine++ avec toute fierté)

Concernant la transmission de la (les) langue(s) d'origine, et dans le cas de Maimouna, la transmission de la langue d'origine est assurée par la mère, sans que cette dernière s'efforce pour autant de maintenir cette langue comme langue de communication réciproque entre parent et enfant dans la famille. Maimouna se contente du fait que les enfants soient capables de la comprendre quand elle leur parle en mahorais. Les conversations familiales sont marquées par un bilinguisme fonctionnel, dans lequel chaque langue (français et mahorais) a sa propre fonction et sa place dans la communication : le mahorais est la langue d'expression de la mère et le français est la langue d'expression des enfants : l'intercompréhension est mutuelle. Il s'agit de ce que Deprez (1996) appelle « la politique linguistique familiale », une politique qui se rapporte aux décisions de la famille sur l'emploi des langues et les pratiques langagières familiales. La volonté de Maimouna de préserver la langue et l'identité d'origine au sein du cercle familial, est étroitement liée au fait qu'elle pense être identifiée comme « africaine » par la société française, bien qu'elle soit née en France.

Ruba - vous+ vous parlez avec eux mahorais+ et eux est-ce qu'ils répondent en mahorais aussi\ Maimouna - ils répondent en français mais ils comprennent++ ils mais il me répond en français c'est-ce qu'ils répondent en fait

Ruba - alors ils comprennent très bien+ mais ils répondent en français

Maimouna - oui ils comprennent très bien quand je leurs parles même si ils ont pas répondu mais c'est+ ils fait les gestes+ ils i::| ça leurs intéresse très bien et si::

Ruba - qu'est-ce que c'est leurs intéresse

Maimouna - ça leurs intéresse de de connaître la langue maternelle de leurs pays

Ruba - ah oui+ ça vous intéresse vous ou eux

Maimouna - moi et eux

Ruba - tous les deux

Maimouna - oui eux les enfants+ les petits qui sont nés ici+ donc eux ça leurs intéresse si je sais qu'il y a un endroit qu'on peut enseigner mahorais je veux les amener

Ruba - ah oui

Maimouna - parce que moi a:h c'est vrai qu'à la maison comme ils sont tellement habitués à français je eu:h je l'oublie aussi je leurs parle mais c'est pas facile+ le temps est court

Ruba - le quoi

Maimouna - le temp+ le temps que je passe avec eux+ tout ça+ c'est court pour qu'il++ va::

Ruba - pour qu'ils apprennent votre langue

Maimouna - oui+ voilà

Il faut remarquer que la transmission de la langue et/ou des caractéristiques culturelles relatives à l'identité d'origine, peut parfois être aussi motivée chez certains immigrants par des mesures de précaution. La vie des immigrants, en particulier non légalisés, est caractérisée, on l'a vu, par l'insécurité et l'incertitude. La peur d'être un jour expulsé du pays d'accueil et renvoyé, avec ses enfants nés en France, dans le pays d'origine, peut être le moteur pour certains parents immigrants, à transmettre leur langue et leur culture à leurs enfants :

Ruba - d'accord+ eu:h vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et à les trans\| transmettre à vos enfants

Fatima - oui

Ruba - pourquoi c'est important pourtant ils vivent en France

Fatima - oui ils vivent en France mais je vais pas oublier l'autre pays+ et oublier pas la famille aussi parce que++ on c'est pas qu'est-ce qui se passe demain ou après-demain quand on va retourner chez nous

Il est probable que les parents qui ne se sentent pas reconnus comme membres de la société française pensent que leurs enfants ne seront pas reconnus à leur tour, même s'ils sont nés en France. Maimouna a lié son désir que ses enfants créent des liens avec le pays d'origine de leurs parents et aient un sentiment d'appartenance à ce pays, au fait d'être « des enfants de couleur » :

Ruba - d'accord+ vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et les transmettre aux vos enfants

Maimouna - oui+ les bonnes habitudes+ oui

Ruba - les habitude de Mayotte

Maimouna - oui et les bonnes hah\ les bonnes habitudes oui

Ruba - d'accord+ même si vont grandir en France et peut être rester en France+ ça reste intéressant

Maimouna - ça reste intéressant+ il faut savoir là où il vient+ leur origine+ il faut savoir++ il+ il a:h+ c'est bien de:: qui:: qui eu:h qui doit savoir là ou::+ qui ils sont+ parce que mes enfants c'est les enfants de couleur+ ils sont pas blancs+ ils sont pas métisses+ mais ils sont là+ ils sont intégrés à la société français mais il faudrait qu'ils sachent aussi là où il vient+ avec de respect a:h bien sûr

Il semble donc que l'appartenance à la communauté française reste liée, dans l'esprit de certains immigrants, à l'appartenance « ethnique » ou « raciale ». Une vision qui peut leur être

transmise par le milieu social qui les entoure. La couleur de la peau, ainsi que je l'ai noté plus haut, constitue toujours un obstacle à un véritable sentiment d'appartenance, et à la pleine reconnaissance par la société française. Ce phénomène existe aussi de façon générale dans un très grand nombre de sociétés, et l'on peut dire qu'il est un phénomène mondial.

10.6. Confirmation de l'identité d'origine et stratégie de coupure

Les individus ont souvent conscience que la langue qu'ils parlent est une indication du groupe social auquel ils appartiennent, et qu'elle est liée aux connotations sociales et culturelles de ce groupe. Les langues jouent alors un rôle dans la façon dont les membres des sociétés se perçoivent et perçoivent les autres, ceux qui parlent une autre langue que la leur (Byram, 2006).

L'une des enquêtées, Pauline, a confirmé son appartenance à son groupe d'origine. En même temps, elle a souligné qu'elle ne parlait la langue d'origine liée à son groupe social d'appartenance, qu'à la maison :

Pauline - on+ tu n'as pas honte pour pour cela+ j'ai\ il est trois ans

Ruba - ah il a que trois ans

Pauline - hum:

Ruba - mais vous vous préférez pas de de parler

Pauline - [bon moi je préfère pour parler lingala parce que pour oublier pas les lingala+ c'est ma langue\ langue maternelle+ bon j'ai j'ai besoin de mon enfant+ même il parle il parle français ou l'autre\ d'autres langue mais le lingala aussi il y a\ faut rester à la tête que non+ ma ma mère

Ruba - [votre tête ou ou sa tête

Pauline - non la tête de mon enfant

Ruba - oui

Pauline - que ma mère elle est congolaise+ elle parle lingala

Ruba - d'accord mais mais c'est que à la maison

Pauline - à la maison oui

Ruba - pas dehors

Pauline - oui dehors je parle un peu de français mais à la maison peut-être je parle lingala

Ruba - hum:+ d'accord+ ok

Il ressort de ces propos de Pauline que la composante langagière de ce sentiment d'appartenance à une collectivité n'est pas entièrement assumée par elle. Cela peut être lié à un sentiment d'insécurité identitaire, correspondant au fait que la langue en question est perçue à la fois comme étrangère, et comme un marqueur d'origine et donc d'identification. Cette situation vécue par beaucoup d'immigrants, a pour conséquence que l'usage de leurs langues d'origine les met dans un état d'insécurité à cause du relief ainsi donné à leur « étrangeté », leur « exotisme », ou leur simple caractère d'étrangers. Cela les gêne manifestement, et ils ont plutôt tendance à chercher à passer inaperçus. La langue d'origine est un marqueur d'origine étrangère,

et peut être vécue sous le mode de la honte d'être perçu tout le temps comme « autre », « étranger », ou pointé du doigt comme étant un immigrant, illégal ou illégitime.

L'idée de la pensée complexe, développée en sociolinguistique par Blanchet (2015) peut nous aider à comprendre où réside la contradiction, entre affirmation d'appartenance identitaire à un groupe humain, et fait d'essayer de cacher en même temps certaines composantes de cette appartenance. L'argument de la « pensée complexe » permet d'accepter l'idée des contradictions dans les comportements humains, et de comprendre qu'une même personne, ou un même groupe social, soit porteur de discours et de comportements contradictoires. Cela ne signifie pas pour autant que les individus concernés soient scindés, « schizophrènes ». Il s'agit d'un comportement social désigné, reconnu et appelé « *synchrétisme interculturel* » (Blanchet & Coste, 2010) , dans les échelles d'analyse interculturelles : les individus sont porteurs de plusieurs langues et plusieurs cultures, mais ils n'arrivent pas à les faire fonctionner ensemble, et donc ils pratiquent ce qu'on appelle une « stratégie de coupure » consistant à dissimuler certaines de leurs ressources linguistiques et culturelles plurielles, en fonction de leurs interlocuteurs et de l'environnement où ils se trouvent. Mais ils n'articulent jamais leurs multiples appartenances, comme s'il y avait entre elles des cloisons étanches. Ce phénomène est le signe d'une insécurité globale, y compris une insécurité de type identitaire, où le sujet est contraint parfois de s'identifier d'une façon, et parfois d'une autre. Ces deux mouvements d'identification fonctionnent comme des contradictions qui sont intériorisées par le sujet lui-même, qui les vit comme telles.

10.7. Double rejet : ni d'ici, ni d'ailleurs

Je l'ai maintenant montré, à travers tous mes exemples et les commentaires d'auteurs : le sentiment d'appartenance est un facteur nécessaire dans la construction identitaire de l'individu. Et l'expérience de l'immigration introduit certainement une modification dans ce sentiment. La construction de l'immigrant se développe inévitablement à travers l'expérience du contact avec de nouvelles personnes, et de nouvelles langues et cultures. Il peut en résulter une fragilisation de l'identité de l'immigrant, qui perd d'abord ses propres repères dans la nouvelle société, et cherche en même temps à rétablir un sentiment « d'appartenance sociale », qui nécessite d'être reconnu par les autres. Lorsque l'immigrant, malgré tous ses efforts, se sent néanmoins rejeté par la nouvelle communauté, il a tendance, par contrecoup, à renforcer le sentiment d'appartenance à son identité d'origine, même si cette dernière était floue ou phantasmée. Cette démarche en quelque sorte rétrospective, lui crée des difficultés supplémentaires à trouver sa

place dans la nouvelle société, et à s'y faire reconnaître. La situation devient plus difficile et compliquée encore lorsque l'immigrant ressent un double rejet, à la fois par la communauté d'accueil, et par le groupe d'origine qu'il a quitté ; ou encore lorsque chaque communauté le renvoie constamment à l'autre. Ce double rejet a des effets destructeurs sur l'individu qui perd alors tous ses repères, et devient incapable d'extraire de la reconnaissance de n'importe lequel des deux « groupes identitaires ».

Dans l'extrait suivant, Maha, une apprenante d'origine marocaine, exprime ce sentiment d'exclusion et de double rejet, entre France et Maroc :

*Maha - bah c'est vrai avant c'était++ si+ je trouve parce que:+ je sens c'est chez moi ici tu vois\ parce que j'étais venue il y a longtemps+ j'ai fait mes enfants ici+ et++ je sens chez moi je sais pas comme tu vois et là-bas+ si on va là-bas chez nous ils disent nous sommes les étrangers et si je viens ici ils disent c'est l'étranger aussi\
Ruba - ah vous vous sentez que vous êtes étrangère ici et là-bas\
Maha - et au Maroc aussi\ c'est pareil*

Le sentiment de ne pas être reconnu comme membre de la société française ni non plus de la société du pays d'origine, perturbe certains immigrants qui cherchent des repères d'identité dans la situation complexe et évolutive décrite précédemment ; à savoir une situation ne correspondant ni aux critères de la société d'accueil, ni non plus à ceux du pays d'origine. Des cas semblables mènent inmanquablement à l'isolement et au surgissement d'un sentiment tenace d'exclusion, voire même une véritable aliénation. La personne ne sent plus reliée aux autres, comme elle pouvait l'avoir été dans son pays d'origine, mais n'a pas trouvé non plus d'appui pour se repérer dans la nouvelle communauté. Cette situation conduit l'immigrant vers un sentiment de perte identitaire, et qui plus est, au sein d'un grand isolement social ; c'est le cas de Maha :

*Maha - (...) quelques fois je restais chez moi je dis j'ai pas envie de sortir+ parce que pour voir déjà comme ils me regardent et les choses comme ça et bah c'est pas la peine+ c'est mieux je reste chez moi+
Ruba - vous préférez rester chez vous\
Maha - voilà\ c'est mieux je reste chez moi+ si je sorte je vais voir je vais fâcher combien de personnes\ je vais++ qu'est-ce que je vais faire\ j'ai rien\ ça rien de tout c'est mieux tu restes chez toi et c'est tout*

10.8. L'accent comme marqueur de sentiment d'appartenance identitaire et d'identification

Le lien entre accent et identité a été traité par plusieurs chercheurs. Selon Bernard Harmegnies (1997), l'accent est en lien avec les origines linguistiques et sociales de l'individu. La perception des caractéristiques de prononciation chez le locuteur, permet d'identifier son

origine ou son groupe social. L'accent est envisagé alors comme une marque d'appartenance identitaire et d'identification du locuteur. Cette identification se fait sur la base des représentations établies par le sujet autour des accents (Gasquet-Cyrus, 2010).

Dans un contexte de migration, certains immigrants en quête de reconnaissance par la société française, chercheront à perdre leur accent. D'autres, au contraire, chercheront à le préserver pour revendiquer haut et fort leur identité et conserver leur singularité et leur différence, en tant qu'elles font partie intégrale de cette identité plurielle qu'ils ne souhaitent pas perdre en s'assimilant dans la masse.

Dans mon enquête, j'ai demandé aux apprenants s'ils aimeraient perdre complètement leur accent afin de supprimer tout repère sur leurs origines ; ou s'ils n'accordaient aucune importance à cette question. Beaucoup d'entre eux ont déclaré que l'accent n'avait pas une grande importance, non pas parce qu'ils auraient entièrement assumé leurs identités plurielles (langues et accents), mais parce qu'ils pensaient qu'il était impossible de perdre complètement leur accent. Ils devaient donc abandonner cette idée :

Ruba - e:t est-ce qu'il est suffisant pour vous de parler correctement+ sans faire des erreurs ou vous souhaitez apprendre à parler comme les Français natif sans accent

Fatima - ah je souhaitais pour le parler comme les Français

Ruba - sans accent

Fatima - oui

Ruba - vous pensez que l'accent c'est quelque chose qui gêne

Fatima - oui

Ruba - qui vous gêne ou qui gêne les autres

Fatima - qui me gêne+ parce que++ je me trouve comme\ j'arrive pas\ j'a\ je parle mal j'arrive pas pour parler avec l'accent

Ruba - et vous pensez que ça gêne les autres\ qui entendent

Fatima - oui\ parce qu'ils comprennent j'étais\ j'a\ je sais pas parler le français

Ruba - alors+ on va imaginer que vous allez continuer à apprendre jusqu'à parler correctement sans faire des erreurs+ mais vous allez garder toujours l'accent+ d'accord\ ça vous gêne\ de garder l'accent\ vous souhaitez parler sans accent

Fatima - [alors oui

Ruba - [alors si si vous téléphonez on peut pas savoir si vous êtes française ou non

Fatima - je vais bien pour avoir parler correctement

Ruba - oui+ mais si l'accent reste toujours+ est-ce que ça vous gêne

Fatima - ça me gêne pas parce que je peux pas charge si reste je peux pas changé

Ruba - mais est-ce que vous souhaitez parler sans accent

Fatima - oui

L'accent, en tant que pratique sociale, sert de marqueur d'identification quand ce sont les autres qui le soulignent, et le font remarquer à un locuteur. Ce dernier est dans ce cas perçu simplement comme le représentant de sa communauté linguistique. Ce sont souvent les groupes

linguistiques dominants qui désignent les autres groupes linguistiques dominés comme ayant un accent. Larrivée (2009) remarque toutefois que : « *toutes les variétés ne sont pas égales. Quand elles sont reçues comme compréhensibles, les variétés dominées sont désignées comme porteuses d'un accent* » (Larrivée, 2009, p. 84). Les accents deviennent alors un critère de catégorisation. Dans un tel cas, les pratiques perçues comme différentes de la norme peuvent être source d'inquiétude et conduire les locuteurs en question vers un sentiment d'insécurité linguistique (Gadet, 2003).

Dans le cas de Sayda, dont le discours a révélé l'existence de nombreuses tensions et contradictions, le fait d'avoir un accent dit « arabe » signifiait « parler mal le français ». Elle était consciente que son français était influencé par ses autres langues (berbère et arabe) mais elle pensait que cela posait un problème aux Français, « gênés par l'accent des immigrants ». Elle sous-estimait par conséquent son français, car il ne correspondait pas à celui attendu, celui des détenteurs du français « légitime », ou encore, les locuteurs francophones en France. Elle semblait intérioriser cette stigmatisation par elle-même de son français, sous prétexte que son « accent » ne correspondait pas à la norme. Sayda jugeait donc son français défectueux, et on peut supposer qu'elle considérait que son appartenance linguistique, en tant que francophone, était mise en question par les « Français » :

*Sayda - c'est pour ça:: euh+ depuis j'ai commencé à travailler+ je comprends+ un petit peu juste que::+ qu'est-ce que ça se fait ça va mieux maintenant+ je parle+ je comprends un peu mais il y a des choses euh++ important euh des questions ou quelque chose comme ça c'est un peu++ moyen quoi+ j'ai pas comprendre trop+ mais heureusement il y a des gens qui parlent avec moi+ ils me comprend même je₁ j'ai mal parlé+ ils me comprend qu'est-ce que j'ai dit
Ruba - et qu'est-ce que ça veut dire mal+ mal parlé*

Sayda - que je₁ j'ai répondu euh si je réponds je réponds par exemple l'accent c'est++ c'est pas français quoi+ même je parle français mai::s c'est court+ mais les gens me me comprend bien qu'est-ce que j'ai dit quoi+ (inaudible) je dis « je parle mal » « mais non c'est pas grave je comprends\ »

Ruba - et vous pensez qu'ils arrivent pas à bien comprendre à cause de votre accent

Sayda - voilà c'est ça+ des fois quelqu'un il me dit oui mais++ même au téléphone si quelqu'un me parle il dit oui je com₁ j'ai rien comprendre\ et bah je suis₁ je₁ et moi je parle français mais j'ai pas trop++ l'accent pour parler français+ parce que je suis arabe mais je parle pas beauc₁ parce que je par₁ je parlais beaucoup berbère+ voilà+ il me dit oui mais je comprends parce que vous êtes arabe de parler berbère c'est pour ça:: l'accent c'est pa::s+ c'est pas français quoi

Ruba - oui

Sayda - il connaît pas ça (rire)

Ces apprenants immigrants déstabilisés par le fait « d'avoir un accent », ont probablement tenté d'opérer une forme de syncrétisme entre deux aspects de leurs possibilités linguistiques, mais sans y parvenir. Ils sont bien francophones, mais ils parlent aussi une autre langue. Ils ont

donc beaucoup de mal à assumer une synthèse quelconque entre les deux identités qui leur sont renvoyées alternativement. Autrement dit, ils échouent à assumer « l'identité plurielle ». Ils préfèrent parler dans leur langue, comme s'il n'y avait pas de contact avec le français ; soit le français, sans aucun contact avec leur langue. Et ils évitent de montrer, quand ils parlent français, qu'ils ne sont pas uniquement francophones. Il s'agit d'une stratégie de coupure qui permet aux locuteurs de se protéger, et d'opter pour des identités moins problématiques. En même temps, on ne doit pas oublier le fait que c'est la société qui leur renvoie cette image. La construction identitaire est une construction relationnelle que nous construisons en relation aux autres. Donc, le discours que nous leur renvoyons contribue à la façon dont nous-mêmes construisons notre propre image et notre propre discours.

En même temps, l'accent est considéré comme marqueur identitaire lorsque le locuteur en est conscient, et qu'il choisit de l'employer pour se démarquer des autres. L'accent est dans ce cas valorisé, et vécu positivement par le locuteur qui assume son identité plurielle et le mélange résultant du contact entre sa ou ses langues d'origine et la langue française. Cela a été le cas de Maimouna, chez qui il y a un net sentiment d'appartenance à la communauté française :

Ruba - mais pour vous parler correctement sans erreurs c'est suffisant

Maimouna - bah+ je::+ pour moi+ je veux bien parler sans+ sans erreurs si+ si y a possibilité+ mais hum::+ parler avec accent c'est mieux

Ruba - vous voulez dire sans accent

Maimouna - avec accent

Ruba - avec l'accent

Maimouna - avec mon accent

Ruba - oui+ c'est mieux

Maimouna - c'est mieux+ pour moi+ c'est mieux

Ruba - d'accord+ pourquoi c'est mieux pour vous

Maimouna - c'est mieux parce que eu::h+ a::h c'est mieux parce que::++ c'est+ c'est mieux parce que ça me ressemble+ ça me ressemble+ parce que je veux pas faire++

Ruba - vous montrez votre identité

Maimouna - ha

Ruba - vous montrez votre identité

Maimouna - oui voilà+ que je viens de loin

Ruba - c'est intéressant

L'accent peut être affirmé par le locuteur comme représentatif d'un aspect identitaire destiné à confirmer l'appartenance à une communauté linguistique et sociale précise. Le sujet s'auto-identifie, et invite les autres à l'identifier en tant que membre de cette communauté. L'appartenance identitaire à cette communauté est alors assumée par le sujet.

10.9. Processus identitaires plutôt positifs

La migration n'entraîne pas nécessairement des processus identitaires difficiles et conflictuels, même si ces phénomènes sont assez fréquents chez les immigrants. Des processus positifs, comme celui de la synthèse culturelle, peuvent aussi avoir lieu dans le contexte de la migration. Cette synthèse se réalise par une articulation cohérente de traits provenant de cultures différentes, ou à travers la notion d'intégration, caractérisée par l'acquisition d'un sentiment d'appartenance à un nouveau groupe social sans perdre toutefois ses appartenances antérieures (Blanchet, 2007).

Certains immigrants enfin s'attachent à leur appartenance au groupe d'origine tout en essayant de s'intégrer dans la société d'accueil et d'en adopter sa culture. Ainsi, ils tentent de réconcilier les deux appartenances et de trouver l'harmonie dans une réévaluation et une réinterprétation des valeurs et normes culturelles d'origine en rapport avec celles de la communauté d'accueil. Certaines valeurs sont alors gardées, et d'autres rejetées. Le sujet ne renonce pas à sa différence mais trouve des rapprochements entre les communautés, crée des rencontres entre les deux groupes d'appartenance. Il se produit une sorte de métissage qui dépasse les contradictions et les frontières culturelles et identitaires entre les deux groupes. C'est le cas de Maimouna, l'une des apprenantes interviewées, qui a développé un sentiment d'appartenance à son groupe d'origine à Mayotte et à la société française en France métropole⁸¹, même si elle ne se sent pas pleinement reconnue en tant que française par la société française à cause de sa couleur de peau⁸² : « *je suis français+ que eu::h je me considère que je suis un Français et Mahorais+ deux ensembles+ y a pas nationalité+ y a qu'un nationalité mais je suis++ je suis français et mahorais+»*.

Le processus identitaire est déclaré positif dans le cas de Maimouna. Elle tient en effet un discours dans lequel les éléments positifs sont nombreux :

Maimouna a choisi de transmettre à ses enfants les coutumes et traditions de son pays d'origine, qu'elle estime bonnes et appropriées. Les valeurs et les normes françaises ont également été évaluées par elle pour en choisir ce qui est approprié et apte à réconcilier les deux appartenances, sans abandonner l'une au profit de l'autre :

⁸¹ Il ne faut pas oublier que Mayotte est une possession de la France et que les Mahorais ont de droit la nationalité française.

⁸² Le cas de Maimouna et son sentiment de non reconnaissance ont été étudiés dans l'analyse des représentations des apprenants page 205.

Ruba - d'accord+ vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et les transmettre aux vos enfants

Maimouna - oui+ les bonnes habitudes+ oui

Ruba - les habitude de Mayotte

Maimouna - oui et les bonnes hab\ les bonnes habitudes oui

Ruba - d'accord+ même si vont grandir en France et peut être rester en France+ ça reste intéressant

Maimouna - ça reste intéressant+ il faut savoir là où il vient+ leur origine+ il faut savoir++ il+ il a::h+ c'est bien de:: qui:: qui eu:h qui doit savoir là ou::+ qui ils sont+ parce que mes enfants c'est les enfants de couleur+ ils sont pas blancs+ ils sont pas métisses+ mais ils sont là+ ils sont intégrés à la société français mais il faudrait qu'ils sachent aussi là où il vient+ avec de respect a:h bien sûr+ de ça de les montrer les bonnes+ les bonnes choses+ comme ici+ les montrer aussi les bonnes+ mais montrer aussi les mauvais c'est pas a::h+ mais eu::h ça m'intéresse toujours de eu:h qu'ils sachent là où il vient

Maimouna est fière de son appartenance à sa communauté d'origine, ce qui s'est manifesté dans son attachement à son accent. Elle pense que garder son accent est meilleur pour elle car cela met en valeur son identité plurielle et indique ses origines : « *c'est mieux parce que eu::h+ a::h c'est mieux parce que::+ c'est+ c'est mieux parce que ça me ressemble+ ça me ressemble* ».

Par rapport aux situations de contact des langues et des cultures dans lesquelles elle vit, Maimouna montre un esprit ouvert à l'interculturel, en confirmant aimer ce qu'elle a appelé « les communications » (en référence à la culture et aux comportements sociaux) de son pays d'origine et de la France :

« je sais là où je viens+++ je viens+ je viens de loin+ les comport^l les eu::h les communications c'est pas la même chose+ j'aime les communications des gens chez moi+ et j'aime les communications aussi des Français+ les deux j'aime+ j'aime bien+ et je vie aussi les deux ».

Cette apprenante manifeste une attitude positive vis-à-vis de sa langue d'origine, de sa culture d'origine, ainsi que de la langue française et de la culture française. Elle désire préserver les caractéristiques de son identité d'origine, et en même temps elle désire s'intégrer dans la communauté d'accueil, adopter ses caractéristiques culturelles et participer à la vie sociale. Par conséquent, Maimouna démontre une capacité d'adaptation et d'intégration, tout en demeurant attachée à la culture et à l'identité d'origine. Cette attitude l'a aidée à se forger une image positive d'elle-même, de sa langue et de sa culture d'origine, et de montrer de la fierté à leur égard, tout en considérant la culture de la communauté d'accueil comme digne de respect et de confiance.

Malgré le discours plutôt positif de Maimouna par rapport à son sentiment d'appartenance à la France, son processus identitaire est plus compliqué qu'il n'y paraît. Maimouna affirme une construction positive de son identité, mais des éléments négatifs apparaissent néanmoins dans son discours. Elle évoque avec dépit la non reconnaissance d'elle en tant que Française : « *pour eux on est tous des Africains quoi !* ». Le processus identitaire n'est pas totalement abouti, il demeure des résistances et des freins dans cette question des critères de l'appartenance collective, qui se fait à la fois par le sentiment commun d'appartenir à un groupe, mais aussi par la reconnaissance par ce groupe qu'on lui appartient bien, ou qu'on y est réellement inclus, sans restriction. Or, ce phénomène d'identification chez Maimouna n'est pas totalement accompli parce qu'il est déséquilibré. Une tension demeure, car malgré le sentiment qu'elle a, de son côté, d'appartenir pleinement à la communauté française, elle se rend bien compte que le groupe français ne lui reconnaît pas réciproquement la même qualité.

Je résume mes idées à propos du sentiment d'appartenance, en m'appuyant sur les réflexions de Blanchet et Francard (2003, p. 19) : « *le sentiment d'appartenance est défini comme un processus d'identification à trois polarités : identifier autrui, s'identifier à autrui, être identifié par autrui, autrui référant ici aussi bien à un groupe de personnes qu'à un individu en tant que membre du groupe visé* ».

Un processus identitaire accompli positivement nécessite donc, selon les auteurs, de se retrouver maître de trois polarités, d'être capable de remplir trois critères : l'identification d'autrui, la possibilité de s'identifier à autrui, et celle d'être identifié par lui. Le processus est vraiment pleinement identificatoire quand les trois critères sont remplis de façon égale entre les interactants. S'il y a un critère qui n'est pas rempli, ou partiellement rempli, c'est-à-dire si le processus d'identification est à sens unique, ou dérogatoire pour l'un des deux membres, ce processus restera traversé par des tensions et des déséquilibres. Il aboutira à une reconnaissance conditionnelle, ou à une stigmatisation persistante. Néanmoins, ces déséquilibres ouvrent la possibilité à d'autres transformations identitaires. Maimouna va peut-être un jour, et à force de ne pas être reconnue en tant que française, finir par ne plus se reconnaître elle-même comme française et changer d'attitude.

Le troisième critère, « être identifié par autrui », n'a pas été directement observable dans mon enquête, alors que j'ai pu observer les deux premiers critères. Le facteur qui reste problématique est celui de la reconnaissance par le groupe social ; un facteur décisif pour les immigrants. Maimouna s'est dotée d'une identité globalement positive, mais sa réserve quant à la nature réelle de son acceptation dans la société française, remet en fait en question tout le

processus. On voit se développer cette remise en question quand elle déclare s'intéresser beaucoup à transmettre les traditions et la langue mahoraise à ses enfants parce que ses enfants sont « *les enfants de couleur* ». Maimouna a donc en elle un net sentiment d'insécurité identitaire. Elle craint, en fait, d'être un jour renvoyée à Mayotte avec ses enfants.

10.10. Lien entre le discours identitaire et l'apprentissage du français chez les enquêté.e.s

Selon le type de rapport qu'on a aux langues, le statut qu'elles ont, le fait qu'on s'y projette ou pas au niveau identitaire, on n'a pas les mêmes comportements en termes d'apprentissage. Dans mon enquête, je constate que les apprenants qui ont des processus identitaires difficiles ou qui n'arrivent pas à articuler les composantes de leur identité plurielle ont confirmé avoir des difficultés d'apprentissage du français (je cite ici comme exemple l'apprenante Rama⁸³ et l'apprenante Zahya). Dans le cas de Rama, je constate qu'elle a une construction identitaire qui consiste à rejeter le français et en conséquence, à l'apprendre peu ou mal. Elle a un français approximatif ou un français instrumental, qui n'est pas fonctionnel sur les plans communicationnel et relationnel, car elle était incapable de répondre à mes questions en français.

Or, je peux faire l'hypothèse qu'il existe bien une relation de causalité entre la construction identitaire et le rapport de l'apprenant immigrant à la langue française, mais je ne peux pas l'affirmer. En effet, le fait de parler peu le français ou d'avoir des difficultés dans son apprentissage peut être dû à d'autres facteurs : comme par exemple le fait que les apprenants vivent dans un environnement social et dans des liens sociaux constitués principalement par des locuteurs de la même origine, ou qui manifestent un même phénomène de rejet du français à cause d'éléments de leur histoire individuelle.

Je constate aussi qu'un lien peut être établi entre le sentiment d'insécurité linguistique et le discours identitaire chez les apprenants : les apprenants qui ont tenu un discours identitaire révélant des tensions, des contradictions et des processus identitaires difficiles, ont montré en même temps des indices d'insécurité linguistique. Je cite pour exemple les cas de Pauline et de Sayda, qui trouvent que leur accent pose problème dans leurs communications avec les

⁸³ Le cas de Rama a été étudié dans l'analyse consacrée à l'étude des représentations sociales chez les apprenants, où j'ai montré l'existence de difficultés d'apprentissage du français, d'un conflit identitaire et d'un sentiment de non appartenance à la communauté française chez cette apprenante, ainsi qu'une relation conflictuelle avec la langue française.

Français. Ces indices peuvent me laisser penser qu'un lien existe, mais je ne vais pas jusqu'à affirmer qu'il y a une véritable corrélation, faute de pouvoir la démontrer.

Il me reste difficile de conclure que le fait que beaucoup d'apprenants n'aient pas, ou ne pensent pas avoir, un bon niveau en français (au niveau grammatical, syntaxique et phonétique), soit forcément dû à leur incapacité à mieux progresser dans leur apprentissage du français. En effet, beaucoup d'apprenants ont pu communiquer lors des entretiens, dans un français que je qualifie d'« intermédiaire ». Chacun d'eux s'est approprié un français qui, peut-être, suffit à ses besoins de communication, ou y satisfait. Mais le fait que certains d'entre eux vivent depuis longtemps en France ne signifie pas forcément non plus qu'ils vont développer une assimilation linguistique. Leur français est souvent une forme de mélange linguistique, qui reste légitime quand bien même ils ne cherchent pas à parler français avec des structures grammaticales purement françaises, qui ne seraient pas influencées par leurs langues. Dans l'exemple de Sayda, par exemple, et après 22 ans de vie en France, son français était suffisant pour que j'aie pu mener l'entretien entièrement en français, même si elle a eu parfois des difficultés et a dû chercher des mots équivalents ou des phrases en arabe.

Chapitre 11 : Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenant.e.s à travers leurs discours

L'insécurité linguistique chez les enquêtés s'est manifestée de façon générale à travers leur discours « métalinguistique »⁸⁴ ainsi que par les « marques linguistiques » repérées dans leurs propos lorsqu'ils s'expriment en français. J'ai choisi de m'intéresser plutôt aux manifestations métalinguistiques pour analyser l'insécurité linguistique chez les enquêtés. Se concentrer, en effet, sur les marques linguistiques, ne pouvait pas me donner d'indications correctes lorsqu'il s'agissait d'apprenants immigrants, dont beaucoup étaient encore en train d'acquérir la langue. Les erreurs des immigrants ne sont pas forcément des marqueurs d'insécurité linguistique, mais peuvent être des marqueurs du processus d'apprentissage. Il est normal de trouver des erreurs ou même des difficultés de prononciation chez ce public. Lors des interviews, j'ai pu ressentir la peur de certaines personnes en présence du dictaphone. L'usage de cet instrument à lui seul pouvait en effet susciter un plus grand nombre d'erreurs ou d'hésitations dans la prononciation de mots ordinaires. La plupart des apprenants qui ont participé aux entretiens provenaient de groupes peu avancés dans l'apprentissage du français et ne possédaient pas suffisamment de ressources linguistiques pour mener une entrevue bien compréhensible en français. A cela s'est ajouté le fait d'aborder des sujets délicats pour certains, et qui atteignaient des zones sensibles comme le fait de parler de son sentiment envers la langue française et envers sa langue première, ou de parler d'une exposition à des attitudes racistes. J'ai donc décidé de me concentrer plutôt sur les signes d'insécurité linguistique dans leur discours métalinguistique, notamment en ce qui concerne leur relation avec leur langue première ainsi qu'avec la langue française.

11.1. Mutisme et blocage

Par mutisme, je désigne le fait de garder le silence pour l'apprenant, par peur de faire des erreurs ou par peur d'être critiqué ou jugé. Quant au blocage provoquant le mutisme, il s'agit

⁸⁴ Les chercheurs en sociolinguistique n'emploient pas la même terminologie pour désigner le fait de tenir un discours sur la langue. Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983) distinguent entre « discours métalinguistique » : quand on tient un discours sur la langue en tant que système ; et « discours épilinguistique » : quand on tient un discours sur les usages. De ce point de vue, le discours métalinguistique est plutôt un discours technique ou savant tandis que le discours épilinguistique est plutôt un discours « ordinaire ». Cela pourrait présupposer que les locuteurs ne sont pas capables d'avoir un discours expert sur leurs langues. En opposition, il y a la vision culiolienne (Culioli, 1990) qui fait la différence entre « discours métalinguistique » : tout discours qui porte sur la langue et « discours épilinguistique » : tout comportement non linguistique qui nous dit des choses sur la langue (porter un jugement mais sans le formaliser en discours. Rire quand quelqu'un parle à cause de son accent par exemple.). Je privilège la vision culiolienne dans ma recherche où, de ce point de vue, un discours ne peut pas être épilinguistique, mais forcément métalinguistique et un comportement non linguistique peut être épilinguistique.

de ce que l'apprenant ressent et exprime, et qu'il est difficile de faire sortir de la bouche, voire même de parvenir tout simplement à parler français dans certains contextes.

Dans l'exemple suivant, Layla, une enquêtée de 42 ans d'origine marocaine, n'a pas accepté l'entrevue en français de peur de ne pouvoir parler, et a insisté pour que l'entretien ait lieu en arabe. Elle a tenu un discours métalinguistique qui montrait qu'elle éprouvait un sentiment d'insécurité linguistique. L'interview était donc un mixte d'arabe « standard »⁸⁵, que l'enquêtée parlait de façon fluide, de dialecte syrien (variation de l'arabe parlée en Syrie), et de « dialecte marocain »⁸⁶. Je retrouve chez cette enquêtée une insécurité linguistique « dite », selon la typologie établie par Marie-Louise Moreau (1996), à savoir une insécurité qui se manifeste dans son discours sur ses capacités propres en français, et une insécurité statutaire et en sécurité formelle, selon la typologie établie par Calvet (1996). Layla était en incapacité de parler français, la langue légitime en France, mais elle parlait très aisément l'arabe, une langue illégitime, dévalorisée et dévalorisante pour son interlocuteur en France. Son discours, que je donne ci-dessous, révèle sa peur de parler en français lorsqu'elle a l'impression que la personne en face d'elle la parle « mieux » (une insécurité interactionnelle dépendant du contexte de l'interaction entre les locuteurs). D'autre part, Layla a expliqué avoir un comportement d'hypercorrection (Labov, 1976) en confirmant être soucieuse de l'exactitude de ses propos en français. Elle a besoin de savoir que ce qu'elle va prononcer est correct et exact afin qu'elle ait le courage de le dire. Le sentiment de peur l'amenait à garder le silence de peur de faire des erreurs. Il s'agit donc du sentiment d'insécurité linguistique élevé, conduisant à une sorte de mutisme (Gadet, 2003) :

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs (يعني ينكيتي بتلحجي) | بالفرنسي قبديونكوتحتي لوبتعمل لي أخطاء و بلال غجسا)

Layla - مام ++ | مابجرؤ + ماعن يش لجرأ أن يتلحق بها ؟ طاء + يعني اذا مارشوفوش يراسي + بتلحقم محي دا ما مام (non + je n'ai pas ++ je n'ai pas le courage de parler en faisant des erreurs + je préfère réfléchir à l'exactitude de la phrase que je vais prononcer et si je ne suis pas sûre de::)

Ruba - (vous avez peur) بتلحجي

Layla - اه طبع ا (bien sûr)

Ruba - (où est le problème si vous parlez en faisant des erreurs) اطي بيش و ليش كلة اذا طيقتي مع أخطاء

Layla - مام ++ | ماعرفو عنني مام ++ ماعن يش لجرأ + بتلحق بها ؟ طاء + هي طيقتي كل تي مال خطيقتي مام ان سان | ان اذا اخطيت هونك محي ليني تي النوع ليل كل م فتتقي ريلخ قبل ذهن بيس ان لم عن دي لجرأ أنتلحقم

(non c'est ++ hum:: + je ne sais pas (silence) + je n'ai pas le courage de parler en faisant des erreurs + il n'y pas de problème de faire des erreurs + au contraire \ l'être humain apprend de ses erreurs + si je fais une erreur et vous me corrigez + la correction de cette erreur restera ancrer dans mon esprit mais je n'ai pas le courage de parler)

⁸⁵ Par l'arabe standard, je désigne la variation de l'arabe qui est enseignée aux écoles à nos jours.

⁸⁶ « Variation » de l'arabe parlée au Maroc.

Ruba - hum+ ok+ (puisque vous avez pas le courage+ préférez-vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs\)

Layla - [/مفضل / (non non+ je ne préfère pas\)

Ruba - hum+ (forcez-vous à parler\)

Layla - أيجان اطيوا+؟ زم الحكي+ ولوان ييجني مات جأشي ما اضرشني ما دام اذا لقت عرافة ان يرك ال جمل قصي ح غدي قولها+ اذا لقت اعفش راسي مشن خ طفيها+ ولكن مام ما ع عيش لي يلقى سلكة ومان ضررش (oui parfois+ il faut que je parle\ il faut que je parle+ sachant que je préfère prononcer la phrase quand je sais que celle-ci est correcte+ en revanche+ si cette phrase est incorrecte à mon sens+ je ne la prononce pas et je reste silencieuse)

Ruba - hum+ (alors vous avez peur de faire des erreurs et malgré cela vous parlez\)

Layla - اه+ ملقدر لزل سلكة لقي طول (je ne peux pas rester silencieuse éternellement\)

La restructuration des réseaux sociaux au fil du temps permet d'augmenter le capital social (Biichlé, 2011) de l'individu et par conséquent, de réduire le sentiment de l'insécurité linguistique. Pour cette enquêtée, son séjour en France ne lui a pas permis cette restructuration des réseaux sociaux. Les causes de cette non restructuration des réseaux sociaux peuvent être multiples, parmi lesquelles on peut noter « le contexte familial du migrant » (Biichlé, 2011, p. 19). Quand l'immigrant compte beaucoup sur ses proches, souvent conjoint ou enfants, pour jouer le rôle de l'intermédiaire entre eux et la société d'accueil, un sentiment de perte d'autonomie peut se produire et conduire l'immigrant à un sentiment d'insécurité linguistique qui va parfois jusqu'au mutisme (Biichlé, 2011). Ce que Layla confirme par les propos suivants :

Ruba - ah ok+ pour vous le centre social est un lieu où vous pouvez rencontrer des français et parler avec eux\ (او /)

Layla - طبع+ هادال مكان ييجني مام جدا جطلل مهاجر+ ان ييجني ان ينجي من هادا ا؟؟ كين جي من باش تلمم للغة+ هادارقم واحد+ ما لقتش ترد بدل زاف ايشان يترددت بل زاف ي+ ايجي بدل لغة+ ايجان ان تردد يلقني+ زوجي ان يانا القيمة لتلك انما مات جأشني ضررو؟؟ انما اتقون شلل لغة+؟؟ زوجي لاي يلقني+ واذا اجتبتني عاي اول يوفق تبتني ولكن+ اصل لمة

(bien sûr\ cet endroit est très très important pour l'immigrant+ mais quand je viens ici c'est pour apprendre la langue+ c'est numéro un+ je préfère ne pas venir beaucoup parce que je ne parle pas la langue+ parfois+ quand je viens au centre social+ c'est mon mari qui m'y accompagne\+ parce que comme je vous disais je n'ai pas le courage de parler si je ne maîtrise pas la langue+ j'ai toujours besoin que ce soit mon mari qui m'y accompagne et si c'était ma fille+ je suis accompagnée par ma fille mais ++ je parle pas⁸⁷)

De même pour Zahya, une enquêtée d'origine marocaine, qui confirme parler toujours en arabe en dehors de l'atelier, même si elle vit dans une famille qui ne parle que français. Elle vit un double sentiment d'insécurité linguistique à l'extérieur et à l'intérieur de la maison. Elle n'ose pas parler français même devant sa sœur et son frère, avec qui elle vit depuis son arrivée en France. En effet, ses sœurs et son frère se sont installés en France depuis de longues années et ont adopté la langue française comme la seule langue de communication, même avec leur

⁸⁷ Réponse avec un ton triste.

sœur qui ne parlait pas français à son arrivée, il y a 4 ans. Une situation qui a mis cette dame mal à l'aise puisque sa famille fait du français la langue dominante à la maison. Les raisons d'une telle attitude sont difficiles à cerner, sans bien en connaître le contexte, mais les conséquences sont bien présentes chez cette enquêtée, qui a peur de parler français même avec sa famille, et qui, par conséquent, ne trouve pas non plus le courage pour le parler dans le monde extérieur. Bien qu'il s'agisse d'une insécurité linguistique « dite », les propos de cette enquêtée me conduisent à penser qu'il s'agit d'une réaction faisant suite à une situation d'insécurité linguistique « agie » ou « subie » en premier lieu, par les membres de sa famille :

Ruba - *quand est-ce que vous utilisez cette langue\ la langue arabe*
 (où vous utilisez cette langue\ quand-est-ce que vous la parlez\)
 ؟! ابتي لحي في ها
 Zahya - *arabe c'est tout*
 Ruba - *arabe ++ (où à la maison\ à la::)*
 Zahya - [*oui\ اه اه اخوي (à la maison+ oui\ a:::h mon frère)*
 eu::h et ta soe\ma sœur
 Ruba - *vous avez une sœur ici*
 Zahya - *oui\+ une sœur deux sœurs+ oui*
 Ruba- *deux sœurs*
 Zahya - *deux sœurs oui+ deux sœurs ici pour à Louvrex et mon frère à::++*
 Ruba - *alors vous parlez arabe*
 Zahya - *oui arabe*
 Ruba - *le dialecte marocain*
 Zahya - *oui*
 Ruba - *avec la famille*
 Zahya - *oui la famille pour l'arabe+ c'est mon frère pour il e::st++ il est le français ma seour++ tout le temps il est français moi il est pour arabe*
 Ruba - *alors*
 Zahya - [*pour parler arabe*
 Ruba - *alors vos sœurs vous parlent en français*
 Zahya - *oui*
 Ruba - *et votre frère aussi*
 Zahya - *oui*
 Ruba - *mais vous+ vous répondez en arabe*
 Zahya - *oui (rire)*
 (...)
 Ruba - *alors+ parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs*
 (هل بتحكي بالفرنسي بدون ردحتي ولو مخطيتي أخطاء)
 Zahya - [*oui*
 Ruba- *ou vous avez peur de faire des erreurs*
 (لو بتخلي تخلي ع لحي أخطاء)
 Zahya - *oui*
 Ruba- *vous parlez sans hésitation (vous parlez sans\)*
 (بتحكي بالفرنسي بدون)
 Zayha - [*oui oui*
 Ruba - *sans hésitation français\ même si vous faites des erreurs*
 (بدون تردد فرنسي؟ تخلي ولو مخطيتي أخطاء)
 Zahya - *oui c'est ça*
 (مدهوقت عملت ا؟ طاء)
 Ruba - *eah*
 Zahya - *quand je parle le français un peu+++ faux)*
 (كانن ضال فرنسي تشوي+ اغلظ)

Ruba - oui mais++ طاء؟ مع ا (vous avez peur de parler français avec les erreurs\)

Zahya - oui

Ruba - ça vous fait peur de parler français\

Zahya - [من ااه] (dès a::h)

Ruba - [de faire des erreurs\]

Zahya - oui c'est parler le français pour+++ حلاي خيبة (je me sens en peur) (rire)

Ruba - ah ça fait peur\

Zahya - oui c'est peur

Ruba - parce que vous faites des erreurs\

Zahya - oui

Ruba - hum+ alors+ dans ce cas préférer vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs en français\ (يغري لم انكبت حلي ببعض لذي لك مت خفيين س يسلكي حتى متع لذي أخطاء؟)

Zahya - oui+ oui c'est ça (rire)

Ruba - oui\ et c'est que avec des Français ou même avec des++ avec la famille ou++

Zahya - oui le français pour eu:h pour avec la famille oui

Ruba - alors (quand vous avez peur de faire des erreurs\)

Zahya - oui

Ruba - (c'est que quand vous parlez aux Français ou même quand vous parlez avec votre seour et votre frère ou a :: avec les amis proches\)

Zahya - ++ (avec ma sœur mon frère à::)

Ruba - (vous avez peur de faire des erreurs\)

Zahya - oui oui (rire)

Ruba - même avec eux\

Zahya - oui (rire)

Ruba - ah oui\

Cette situation d'insécurité linguistique a conduit cette enquêtée à s'isoler, elle n'a pas d'amis malgré ses quatre ans de vie en France. Cela a certainement aussi un impact sur son apprentissage du français dans les ateliers du centre social.

11.2. Honte et dépréciation de son propre parler

Dévaloriser son parler est l'une des manifestations principales de l'insécurité linguistique (Leblanc, 2010). La racine de cette insécurité réside dans une auto-évaluation qui sous-estime ses propres compétences langagières. Lors des entretiens avec les apprenants, j'ai constaté qu'il y avait un écart entre l'auto-évaluation qu'ils faisaient de leurs productions en français, et les pratiques effectives observées. La dépréciation des compétences par les apprenants est souvent exagérée, une situation déjà soulignée par Leblanc (2010) dans son enquête menée auprès des Français en Acadie du Nouveau Brunswick, en milieu de travail.

Au cours de mes entretiens, les enquêtés qui stigmatisaient leur français ou se sentaient mal à l'aise lorsqu'ils parlaient en français, ont été souvent capables de s'exprimer oralement et de communiquer leurs idées d'une manière plutôt compréhensible. Il s'agit dans ce cas d'une

fausse perception de leur parler, et des autoreprésentations dévalorisantes d'eux-mêmes et de leur français. Ces perceptions ont été parfois renforcées par des situations de discriminations que certains apprenants ont subies.

La standardisation valorisée de la langue française est transmise aux apprenants par le contact avec la société française, et surtout à travers la scolarisation des enfants en France. Cette situation crée des exemples de « parler bien », à imiter. Il s'agit d'une auto-identification et d'une auto-catégorisation qui séparent, en premier lieu par la langue, le monde des apprenants immigrants de celui des « Français ».

En effet, l'auto-évaluation à laquelle se livrent ces apprenants, est due, comme le confirme Bretegnier (2002), aux représentations qu'ils ont des différentes langues, y compris leur(s) langue(s) première(s), ainsi que leurs représentations des locuteurs de ces langues. A travers ces représentations, des frontières sont créées entre les langues, et ces dernières sont soumises à une classification par laquelle la langue légitime, ainsi que tous les facteurs langagiers illégitimes, dans un milieu social donné, sont évalués :

Les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques apparaissent précisément liés aux représentations que construisent les locuteurs des frontières de langues, de normes, de groupes, frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le Même et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur. (Bretegnier, 2002, p. 12)

Certains apprenants immigrants imaginent un écart énorme entre leur français et celui utilisé par les autochtones, supposé homogène. Cet écart linguistique reflète, à mon avis, un écart social ressenti entre eux, en tant qu'immigrants, et les « Français ». Cela conduit à penser que ces apprenants n'ont pas le sentiment d'occuper leur propre place dans la société d'accueil et peuvent même ne pas ressentir la légitimité d'occuper une place.

Dans l'exemple suivant, l'enquêtée Murielle parle de ses difficultés en français. Il est clair que ces difficultés lui causent des sentiments douloureux tels que la honte, la peur et la gêne. Elle dit même « il faut continuer à lutter comme ça pour parler » comme si cet apprentissage était une lutte très difficile et demandait beaucoup de patience et de souffrance :

Ruba - alors+ pour le françai:s+ est-ce que vous parlez français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ ça v/

Murielle - [j'aime parler français mais j'ai tro:p ++ de difficultés

Ruba - beaucoup de difficultés+ est-ce que ça vous fait peur\ vous hésitez à parler\ ou bien vous parlez quand-même même si vous faites des erreurs

Murielle - à la maison ça me fait pas peur+ je suis sûre mais il y a des gens\ oh il y a des gens qui parlent bien le français\ ça peut me faire un peu peur+ honte

Ruba - honte aussi\

Murielle - mais je parle pas bien\ les gens rigolent ça me fait\ ça me gêne un peu+ ça me donne aussi des soucis de français de chercher de parler

Ruba - hum+ d'accord+ alors est-ce que vous préférez de ne pas parler pour ne pas faire d'erreur en français ans ce cas\+ vous avez vous avez dit que vous avez honte de parler français avec des erreurs devant des français+ alors est-ce que dans ce cas+ vous préférez de de de ne rien dire\ pour ne pas faire d'erreurs\ ou bien vous parlez\

Murielle - si+ si si je parle pas+ j'ai pas réussi parler français il faut continuer lutter comme ça pour parler

Ruba - hum alors\

Murielle - [mais ça me fait mal

Ruba - oui

Murielle - une fois j'essaie de parler de bien expliquer quelque chose mais je suis limitée et ça me fait mal+ je fais toujours les efforts mais\ ça me fait honte ça fait me peur même\+ je fais toujours les efforts de parler

Ruba - d'accord ok

Murielle déprécie son parler en portant des jugements négatifs sur son français qui sont à l'origine de sa souffrance. En ce qui concerne son sentiment de honte et de peur, je pense que les représentations sociales qui l'entourent ont un impact majeur sur son manque de sentiment de sécurité linguistique et donc sur son sentiment d'insécurité sociétale.

Dans l'exemple suivant, on retrouve un sentiment d'insécurité linguistique chez l'enquêtée Danielle qui exprime sa honte de ne pas « parler bien » le français, et son souhait d'être corrigée par les « Français ». Son sentiment d'insécurité linguistique est ici lié aux représentations qu'elle se fait de ses compétences en français devant les Français. Elle a confirmé, à plusieurs reprises, ne pas savoir parler français et pourtant, l'entretien s'est déroulé totalement en langue française et les erreurs qu'elle a faites en langue française ne m'ont pas empêchée de bien comprendre son discours :

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faite des erreurs\

Danielle - oui+ ça me fait honte+ c'est ça que j'ai cherché pour parler bien+ si si je connais pour parler français bien là\+ je travaillais+ bien\+ j'ai honte pour travailler là parce que je sais pas parler le français

Ruba - ça ça vous fait peur\

Danielle - oui+ ça me peur+ peut-être qui qui quelqu'un parle français « fais ça\ » et je fais pa ::s+ comprendre\

Ruba - [ah vous avez peur de ne pas comprendre\

Danielle - oui+ je je veux savoir pour comprendre bien pour travail+ c'est ça que je cherche

Ruba - pour trouver du travail\

Danielle - oui

Ruba - préférez-vous+ de ne pas parler pour ne pas faire de des erreurs\ alors+ si vous avez peur de faire des erreurs vous préférez de rester sans rien dire\ ou non vous parlez\

Danielle - moi je veux parler et puis+ la personne me corrige « non\|+ ne dis pas ça+ ça c'est pas bon\|+ il faut dire ça »+ c'est comme ça que+ peut-être je peux avancer avec ça

Ruba - ah oui\| mais alors si allez par\| vous devez parler\| euh mais vous savez que vous allez faire des erreurs+ vous parlez quand même\|

Danielle - oui\|

Ruba - oui\| mais vous avez honte\|

Danielle - oui j'ai honte oui

Ce barrage dû à la peur et la honte de faire des erreurs, on le retrouve de nouveau à la fin de l'entretien. Danielle a envie de parler de son pays devant les Français mais elle s'en sent incapable à cause des erreurs. Je termine par lui confirmer qu'elle parle bien, mais elle confirme son souhait de parler « sans faire des erreurs » :

Ruba - imaginez-vous que+ des Français peuvent participer à ces ateliers\| est-ce que vous imaginez que pendant les cours+ vous pouvez aussi trouver des Français qui participent\| c'est possible\|

Danielle - non\|+ tous les\| on apprend les cours ici là c'est l'étranger

Ruba - c'est pour les étrangers\| pour apprendre le français\|

Danielle - [le français+ oui\| si tu es français là+ tu apprends quoi encore\| tu peux peut-être apprendre\|

Ruba - peut-être qu'il va apprendre quelque chose sur votre pays\|

Danielle - oui+ oui\| ça peut\|

Ruba - alors ce n'est pas pour la langue\|+ il peut venir pour\| euh c'est pas pour apprendre le français\| peut-être pour vous connaître vous-même\| connaître mieux

Danielle - [oui [euh oui pour poser les questions oui\|

Ruba - c'est possible\| vous aimeriez faire cela\| de de d'inviter des Français à participer\|

Danielle - mais là là+ je connais pas pour expliquer en français+ bon+ si+ si comme toi là tu demandes+ j'ai expliqué mon pays+ bon+ je sais pas encore clair pour expliquer+ comma ça\| mon pays c'est comme ça

Ruba - [vous parlez bien\|

Danielle - (rire)

Ruba - vous pouvez alors\| non\| vous avez peur\|

Danielle - oui+ il faut que je connais BIEN\| je préféré que je connais français bien

Ruba - [sans faire des erreurs\|

Danielle - oui\|+ je veux pas\| parce que ça me fait plaisir quand je rencontrer mon pays ça ça ça là+ il faut que je rencontrer\| et toi aussi tu comprends bien\|

Faire des erreurs est donc, selon Danielle, quelque chose de mal vu, qui déprécie le locuteur et l'empêche de participer activement à la vie sociale, voire même de travailler. Ces représentations négatives des erreurs faites lors de l'appropriation linguistique de la langue du pays d'accueil, et le fait de ressentir de la honte à faire des erreurs, sont sûrement nourris par les représentations sociales du « bon citoyen » qui parle « bien » le français. Cela ne peut être sans impact sur les capacités de l'apprenant à apprendre la langue cible, et sur ses prises de parole lors de sa participation aux ateliers d'apprentissage du français ainsi que dans la vie

quotidienne, particulièrement dans les lieux publics, devant des locuteurs dont on estime qu'ils parlent la langue de la façon dont on le souhaite.

Dans les modèles d'insécurité linguistique développés par Calvet (1998), on retrouve celui de « l'insécurité formelle et de la sécurité statutaire » (quand un locuteur parle une langue légitime tout en pensant que ses productions ne correspondent pas à la forme légitime de cette langue). On peut alors placer le cas de Danielle dans ce type d'insécurité linguistique, car elle estime qu'elle parle mal le français, la langue légitime en France.

Au cours de l'entretien, et bien que j'aie compris que le sentiment de l'insécurité linguistique chez Danielle ressortait de ses représentations des compétences linguistiques en langue française, j'ai pu découvrir, au fur et à mesure, que ce fait était plutôt lié aux représentations qu'elle avait de sa place et de sa légitimité devant un « Blanc », un détenteur de la norme. Elle m'avouait ensuite qu'elle pensait avoir un bon niveau en français, et que c'était la présence des Blancs qui la bloquait. Or, en face de moi, une « Française blanche » selon elle, elle s'était retrouvée bloquée et m'avait assurée ne pas parler le français correctement.

Danielle - et puis moi je suis habituée avec ça+ bon des fois\ je parle français à même mon euh mon famille+ je peux parler bien+ mais quand j'ai vu Blanc comme français comme ça devant moi vous me posez question-là+ je commence à parler même je sais là+ ça sort pas bien+

Ruba - ah oui

Danielle - hum

Ruba - vous trouvez\ vous vous trouvez bloquée

Danielle - oui

Ruba - devant les Français

Danielle - oui

Ruba - mais que les Français qui sont Blancs\ ou même d'autres qui sont\ qui ont la même couleur que vous

Danielle - o::h ils sont la même couleur avec moi+ je dis on a la même\ je peur pas ça

Ruba - alors vous avez pas peur

Danielle - ah oui\ mais cette couleur-là\ j'ai pas habituée (rire)

La couleur de la peau et l'histoire coloniale ont laissé une forte empreinte sur l'enquêtée Danielle, en provenance de la Centrafrique. Elle se considère comme étrangère en raison de la couleur de sa peau et affirme que les Français blancs sont chez eux, qu'elle est exogène dans ce pays, qu'elle se sent illégitime en France « pays des Blancs ». Elle confirme sa peur de parler français devant les Français blancs, même si elle a la conviction de bien parler français dans d'autres circonstances. Cette « peur » devant les Blancs est fondée sur l'idée d'une différence ethnique et sur l'enracinement de l'idée de supériorité du Blanc. Son sentiment d'insécurité linguistique est alors plutôt en lien avec les représentations qu'elle se fait de son niveau en français, dans un contexte précis. Ce facteur est dû aux raisons sociales et historiques à travers

lesquelles les idées de l'inégalité des Noirs par rapport aux Blancs, et de la domination en général des Blancs, s'est enracinée. Danielle interroge implicitement sa place et sa légitimité, en tant que personne, devant des interlocuteurs appartenant à une ethnie considérée comme plus légitime et plus dominante. Or, elle se retrouve en insécurité linguistique dans une interaction précise, avec un interlocuteur précis. Bien qu'elle soit en sécurité statutaire, selon la typologie de Calvet, elle est en même temps en insécurité interactionnelle.

Danielle souligne que sa crainte de parler devant les Blancs est ressentie même dans son pays d'origine. Même pendant l'interview, elle a confirmé son sentiment de peur et par conséquent, elle croyait faire plus d'erreurs uniquement à cause de la différence de couleur entre nous. Elle témoigne que la peur du Blanc est répandue dans son pays et qu'elle y est habituée, ce qui démontre à quel point sa situation n'est pas individuelle, mais plutôt un phénomène social présent dans son pays d'origine et résultant d'un contexte de colonisation et de hiérarchisation sociale. Elle explique que les gens chuchotent, s'avertissant les uns les autres de la présence d'un employé blanc au bureau avant d'entrer. Même pendant l'entretien, Danielle a murmuré ce propos comme si elle était réellement au bureau devant une personne de race blanche et craignant sa présence.

Les propos de Danielle confirment ce que Robillard (1994) avait montré dans ses travaux sur la situation de multilinguisme à l'île de Maurice, à savoir que l'insécurité linguistique n'était pas seulement une question de compétences linguistiques, d'une légitimité linguistique et sa conscience, mais qu'elle pouvait être aussi liée à l'appartenance à une identité ethnique, ce qui liait l'insécurité linguistique aux paramètres situationnels.

Comme toute représentation sociale, l'insécurité linguistique est évolutive et mouvante. Le sentiment de l'insécurité linguistique n'est pas figé. Le sujet peut évoluer, ainsi que son discours, son identité, ses représentations sur lui-même, sur la communauté « légale », « sécurisée » et « sécurisante ». Ce sentiment peut finir par disparaître et être remplacé par un sentiment de sécurité linguistique. On voit que l'enquêtée, dans mon exemple, est consciente du côté évolutif de son sentiment de malaise linguistique devant les Français blancs. Elle a eu quelques amis « Blancs » et espère bien dépasser ses craintes et s'habituer à parler devant les « Blancs » :

Ruba - quelles sont les nationalités de vos amis\ vos amis+ est-ce qu'ils ont\ est-ce qu'ils sont tous Centrafricains\ ou avez-vous des amis de différentes nationalités

Danielle - ami c'est monsieur

Ruba - vos amis+ vos amis+ vous avez une\ des copains\ des copines\ les amis

Danielle - a::h\ oui\ j'ai+ les copines ce que+ le même couleur que moi\ mais les copains oui+ j'ai trouvé+ les copains+ blancs+ parce que je veux comme ça comme ça je veux+ habitude

Les deux propos suivants tenus pas les enquêtées Murielle et Danielle confirment l'idée d'insécurité interactionnelle⁸⁸. C'est dans les situations d'interaction avec les gens jugés plus compétents en français par les enquêtées, qu'un sentiment d'insécurité linguistique apparaît. Elles affirment toute les deux penser bien parler français à la maison (milieu rassurant) mais faire beaucoup d'erreurs (voir trop, selon la première enquêtée) devant les Français, ou les gens qui parlent mieux le français :

Murielle - à la maison ça me fait pas peur+ je suis sure mais il y a des gens\ oh il y a des gens qui parlent bien le français\ ça peut me faire un peu peur+ honte

Danielle - bon des fois\ je parle français à même mon euh mon famille+ je peux parler bien+ mais quand j'ai vu Blanc comme français comme ça devant moi vous me posez question-là+ je commence à parler même je sais là+ ça sort pas bien

Un autre situation d'insécurité linguistique « interactionnelle » a été constatée lors des entretiens, celui du sentiment de peur et d'infériorité lorsque l'on parle français devant des personnes du même pays d'origine. Amel, l'une ne des enquêtées, marocaine d'origine berbère, a expliqué que faire des erreurs en parlant français devant les Français autochtones ne la dérangeait pas, mais parler français devant des francophones d'origine marocaine la mettait dans un état d'infériorité, d'anxiété et de honte. Elle a été victime des critiques, de la moquerie et de la dépréciation des dames d'origine marocaine, ce qui l'a mise mal à l'aise. Un tel sentiment d'insécurité linguistique pourrait être plus douloureux que celui vécu face aux autochtones, car il met en question l'appartenance au groupe communautaire et la place dans ce groupe. En d'autres termes, ce cas d'insécurité linguistique touche plus profondément l'identité de la personne. Dans la situation de cette enquêtée, la personne en question a développé une sorte de blocage et d'insécurité linguistique devant les gens appartenant au même pays d'origine qu'elle :

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs

Amel -oui je fais du beaucoup des erreurs

Ruba - oui mais est-ce que ça ça vous bloque\ est-ce que vous hésitez à parler ou vous parlez quand même

Amel - oui je souhaite parler mai:s (rire)

Ruba - mais est-ce que pour l'instant\ vous faites des erreurs\ alors est-ce que ça vous bloque eu:h vous avez peur de parler ou non vous parlez même si vous vous faites des erreurs

Amel - moitié moitié ça dépend la la communication

Ruba - hum: alors des fois

⁸⁸ Il convient de noter ici que parler de l'insécurité linguistique « interactionnelle » dans ce contexte ne signifie pas, selon moi, qu'il ne s'agit que d'une situation personnelle et n'élimine pas l'existence des relations conflictuelles d'hierarchisation des langues et même des sociétés.

état d'insécurité linguistique (Bretegnier, 2002). Dans le cas d'Amel, il ressort clairement de ses propos qu'elle a vécu le déplacement linguistique des dames présentes vers le français, comme une volonté de la mettre en état d'insécurité linguistique. Elles ont en effet tenté de déplacer l'interaction vers une sphère linguistique où la légitimité d'Amel devenait incertaine, afin de se moquer d'elle. L'analyse de la situation par Amel a généré une forte réaction, à savoir qu'elle n'avait plus l'envie ni le courage de parler la langue française devant ses compatriotes.

Dahoun (1995) avait développé la notion de « mutisme électif » ou choisi. Il s'agit d'une sorte de blocage qui mène le locuteur à se taire dans certaines situations. On peut parler dans ce cas d'un mutisme électif. Amel reste muette en français, devant ses compatriotes.

11.3. Relations conflictuelles avec les langues du répertoire langagier propre

Devant une nouvelle situation, chaque personne adopte certaines attitudes lui permettant d'y faire face. Certains immigrants développent des relations conflictuelles par rapport à la langue du pays d'accueil, aussi bien qu'avec les autres langues de leur répertoire langagier. Ces relations conflictuelles sont souvent observées dans un contexte d'inégalité sociale, qui marginalise les langues des immigrants. Lors des entretiens avec les apprenants, j'ai observé différents types des relations conflictuelles avec les langues :

11.3.1. Survalorisation de la langue française et dévalorisation des autres langues, y compris des langue(s) première(s)

Certains apprenants immigrants qui ont compris que la langue française est la langue dominante, légitimée et légitimante socialement et politiquement, ont trouvé qu'il leur était préférable de se soumettre au point de vue du dominant et de l'adopter, pour en faire leur propre point de vue. Or, on trouve des défenseurs de la langue française telle que l'enquêtée Kim Chi, qui se montre convaincue que la langue française est meilleure que les autres langues, plus belle et plus agréable à entendre. Elle souligne que les autres langues ne sont pas appropriées, et qu'elles provoquent des maux de tête car elles sont bruyantes. L'enquêtée s'est soumise à l'idée de la supériorité de la langue française et de sa légitimité. Kim Chi semble croire que le français est la seule langue possible en France. Elle réduit la valeur de toutes les autres langues et les considère comme socialement perturbatrices et ennuyeuses, inacceptables en France.

Ruba - alors+ vous dites que quand vous rencontrez une copine

Kim Chi - ouai

Ruba - vietnamienne

Kim Chi - oui

Ruba - alors vous parlez avec elle vietnamienne\ vietnamien dans la rue

Kim Chi - ouai

Ruba - mais\ vous baissez votre voix+ pas à haute voix

Kim Chi - oui

Ruba - alors vous voulez pas que le gens vous entendent+ n'est-ce pas

Kim Chi - ouai

Ruba - alors pourquoi vous voulez pas qu'ils vous entendent

Kim Chi - eu::h comme comme comme qu'on parle euh je parle vietnamienne

Ruba - oui

Kim Chi - mais parle trop vite trop beaucoup tro::p comme ça+ après::s mal à la tête

Ruba - ah\ vous pensez que votre langue d'origine : le vietnamien+ ça fait mal à la tête aux

Français quand ils euh l'entendent

Kim Chi - ouai

Il est probable que cette attitude soit comprise par cette enquêtée comme une sorte de résignation, une forme d'évitement ou d'allègement d'un conflit identitaire interne, car cela rend la marginalisation de sa langue première moins difficile à accepter. Inversement, cette situation peut être une tentative de dissimuler une souffrance interne que l'enquêtée ne souhaite pas exprimer. Ainsi, il devient mieux et plus facile de s'exprimer en adoptant le point de vue de la supériorité de la langue française, afin d'avoir une sorte de sécurité que lui donne le ralliement à cette idée. Dans les deux cas, cette position doit se refléter dans sa relation avec les différentes langues. Des difficultés d'acceptation des autres et de soi, des difficultés relationnelles avec les Français, les détenteurs légitimes de la langue légitime, et les autres, locuteurs non légitimes, peuvent être créées suite à une telle attitude. On découvre par conséquent dans ce cas une difficulté à s'ouvrir aux autres, et un manque d'estime de soi. Cette situation s'est reflétée dans le fait que Kim Chi, malgré sa résidence en France depuis plus de trente ans, pays où elle travaille aussi depuis plus de vingt ans, est incapable de parler français de manière compréhensible, et souffre d'un réseau social isolant. Il convient de noter ici qu'elle provient du groupe d'alphabétisation et que ses compétences en français étaient effectivement limitées, ce qui m'a souvent rendu difficile la compréhension de ce qu'elle voulait exprimer lors de l'entretien ; ce sont ces mêmes motifs qui m'ont souvent poussée à reformuler ses propos, afin de m'assurer que je les avais bien compris.

Dans le cas des immigrants, la langue légitime est souvent celle du pays d'accueil, où la langue dominante et, par conséquent, d'autres langues, y compris les langues des immigrants, sont perçues comme illégitimes. Cela correspond souvent à la représentation de l'illégitimité de l'individu lui-même, en tant que membre de cette société et en tant qu'acteur ayant une place et des rôles sociaux. Bien qu'il s'agisse ici d'un processus d'auto-évaluation et de classification dû aux autoreprésentations que se forme l'individu, la séparation entre les autoreprésentations et les représentations sociales ne semble pas cohérente. Certains apprenants immigrants ont un

sentiment d'infériorité de leurs langues, de leur « français » et de son illégitimité face à ce qu'ils perçoivent comme « la langue légitime ». Ces représentations ont été forgées sous l'influence des représentations sociales de la communauté environnante, en plus des expériences personnelles de certains des apprenants qui ont été marginalisés en raison de leur niveau linguistique. Il s'agit d'une soumission au point de vue du dominant ou, comme l'exprime Singy (1997, p. 35) : une « *acceptation d'une sujétion linguistique par rapport à la classe socio-spatiale usant de la variété standard du français* ».

11.3.2. Survalorisation de la langue dominante dans le pays d'origine

On trouve également un autre type de relations conflictuelles avec les langues : la survalorisation de la langue dominante dans le pays d'origine. C'était le cas de Sayda, l'une des enquêtées berbères (amazighe), qui a trouvé que la meilleure langue de tous les temps était l'arabe. Cette dame vit sans aucun doute dans un sentiment de « double illégitimité » car sa langue première se retrouve dans un état de diglossie et de rapport de force face à l'arabe. Biichlé (2011) explique qu'il existe des « *causes pré-migratoires d'insécurité* » chez les immigrants qui, dans leurs pays d'origine, vivaient un sentiment d'insécurité linguistique suite à une situation diglossique, ainsi que le montre le cas de Sayda. Devant la domination de la langue arabe, la langue berbère se retrouve infériorisée, n'occupant pas les mêmes fonctions que la langue arabe. Une sorte de hiérarchie existe entre les deux langues, en faveur de la langue arabe. Cela se traduit par un sentiment d'insécurité linguistique chez ceux qui ne parlent pas l'arabe ou qui ne l'ont pas acquis comme langue première, ce qui est souvent le cas des Berbères. Par conséquent, le statut et la légitimité de la langue berbère deviennent problématiques pour ses locuteurs, et certains d'entre eux la perçoivent comme illégitime. En France, et face à la langue française, certains Berbères peuvent souffrir d'une double illégitimité, devant la langue arabe parlée dans l'environnement social des communautés marocaines en France, et devant la langue française, langue nationale et dominante. Cette situation doit nuire sans aucun doute à l'estime de soi et à l'estime de la langue première. N'ayant pas trouvé d'appréciation de sa langue première, porteuse de son identité berbère, ni dans son pays d'origine, ni en France, cette enquêtée a développé une double infériorité, à la fois devant la communauté arabe en France, et devant la société française. Elle semble souffrir d'une insécurité statutaire et formelle vécue dans son pays d'origine lorsqu'elle parle d'une langue délégitimée (le berbère), face à la langue dominante (l'arabe). Or, comme le confirme Calvet (1999, p. 82) : « *Il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion* », Sayda a développé des représentations

négatives sur sa langue première, qui l'on poussée à avoir une relation conflictuelle avec cette langue, au point de la considérer comme « rien ». Tout ces éléments ont un impact négatif sur la capacité de cette enquêtée à acquérir la langue française, dans un contexte où elle ne trouve aucune légitimité à accorder à sa langue première, et donc à elle-même :

Ruba - eu::h+ est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Sayda - des langues\

Ruba - oui

Sayda - y'en a plein qui sont meilleures mais+++ je ne sais pas t'avoir comment++ comment ça se passe pas (rire)

Ruba - (ça veut dire est-ce que vous croyez qu'il y a des langues+ il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\)

Sayda - اللغه العربيه افضل لشي (la langue arabe est meilleure que tout)

Ruba - hum

Sayda - اما مقيناش ما رغبينش من اللغه العربيه+افضل (je n'ai pas étudié+ ne++ je sais que de la langue arabe++ meilleure)

Ruba - هي افضل لياك؟ (elle est meilleure\ pour vous)

Sayda - oui oui\

Ruba - افضل من البربريه (meilleure que le berbère que la langue berbère\)

Sayda - افضل من ليا شي للغه العربيه (meilleure que tout la langue arabe)

Ruba - ليش هي افضل؟ (pourquoi elle est meilleure\)

Sayda - parce que elle en a tout la langue arabe+ parler en arabe+ en langue+ en darija++ nous les) berbère eu::h+ c'est rien le berbère\ c'est parler comme ça

Ruba - يعني قصدك لول اللغه العربيه هي المكتوبه؟ (est-ce que vous voulez dire que c'est parce que la langue arabe est écrite\)

Famia - voilà المكتوبه (écrite il y a::)

Ruba- اما ال (mais le) ber\ berbère c'est juste oral\

Sayda - voilà voilà يعني ليا (à l'oral mais l'arabe c'est écrit++ ça veut dire moi j'ai) jamais (étudié l'arabe) jamais يعني ان افراش (étudié le berbère ça veut dire je parle mais je lis pas+ j'ai) jamais ++ (lis le::)

Ruba - (alors l'arabe c'est meilleur que le français) aussi\

Sayda - oui (ça veut dire j'ai aussi jamais étudié l'arabe) aussi mais كان اسم هال لغه العربيه مش موره (elle s'appelle l'arabe elle est célèbre) pour tout

Ruba - hum (alors vous pensez qu'elle est meilleure que le français\)

Sayda - normalerweise (elle est bien) aussi normalerweise (elle est bien) مش (le français la langue français est bien pour la diplomatie) mais (la langue arabe) pareil (dans notre pays surtout)

Ruab - (même) même ici en France la langue arabe elle est\

Sayda - [oui

Ruba - elle est meilleure\

Sayda - eh bah oui même en France il y a des professeurs dans les écoles\arabe be:h elle a mieux s'il y a pas (la langue arabe) il y a rien\

Ruba - d'accord

11.3.3. Mauvaise perception de la langue du pays d'accueil

Parmi les autres relations conflictuelles avec les langues qui ont été observées, je trouve la mauvaise perception de la langue française, le développement d'un type de blocage face à son apprentissage, et le développement de représentations négatives à son sujet. Ces réactions la font apparaître comme une langue très difficile et complexe. Ce fut le cas de Rama⁹¹, l'une des enquêtées qui, malgré son niveau académique avancé alors qu'elle poursuivait un doctorat en sociologie dans l'une des universités françaises, n'a pas pu surmonter son blocage envers la langue française. Elle a exprimé son mépris pour cette langue, et son manque de sentiment d'appartenance ou de légitimité en France, ainsi que son incapacité à s'adapter et à s'intégrer. L'une de manifestations de ses difficultés en français était son refus de parler en français lors de l'entretien, et de me dire qu'elle aurait refusé l'entretien si elle était obligée de s'exprimer en français, alors qu'elle l'a accepté lorsqu'elle a appris qu'elle pouvait s'exprimer dans sa langue première étant donné que nous venions du même pays d'origine.

Ruba - vous aimez la langue française\

Rama - لا أحبها (e:::h non)

Ruba - pourquoi\

Rama - !أبغى رصيرة ومقودة+ ووو++ وويي يالو+ وعن ينالك يبتكن يبدلتك حكي جملة قلكر فكل بئين+بديك عدي
ت حكي هاشي حشركل مات+ هيشي غل هاش غل ات تلي فقظاص ع بصيرة افظاص عبالش غل ةالتا تاك كل مة نتب طيال جملة
فس لي عري فس الفظس لاهية مري ومري+ببضري ع+ ملية+ال غان فن سريه ملية وصعبة وعقدة+ هاش ان يك ملب صا
(car elle est très difficile et complexe et e:::h et e:::h+ ils prolongent la conversation+ cela signifie que si vous voulez dire une phrase ou une idée de deux mots et que vous voulez combiner cette phrase+ vous devez le dire en dix mots+ c'est la première chose+ la deuxième chose est que sa prononciation est difficile+ elle est difficile\ sa prononciation est difficile+ la troisième chose e:::h le mot lui-même ça veut dire la même prononciation a cent sens et sens+ elle fait perdre+ ennuyeuse\ la langue française est ennuyeuse+ difficile et complexe+ donc je ne l'aime pas)

11.3.4. Délégitimer sa(ses) langue(s), se délégitimer soi-même

De nombreux enquêtés pensaient qu'il y avait des limites à l'utilisation de leur(s) langue(s) première(s) et que leurs fonctions se limitaient à communiquer dans le cadre étroit de l'individu. Pour certains, il n'était pas possible de parler leur langue première en France car seul le français devait être parlé. Ces enquêtés ont souvent lié cette constatation à la nécessité de s'intégrer à la société française, comme si la présence de leur langue première était un obstacle à cette intégration. Selon ce point de vue, l'un des signes d'intégration est donc l'adoption de la langue

⁹¹ Le cas de Rama a déjà été analysé lors de l'étude des représentations sociolinguistiques des apprenants sur la langue française. Je la recite brièvement ici, étant donné de l'existence d'un lien entre les représentations sur les langues et le développement d'un sentiment d'insécurité linguistique chez un locuteur.

française dans toutes les circonstances de la vie quotidienne, en dehors de la famille ou des proches, notamment devant les Français.

Dans l'exemple suivant, on voit que l'enquêtée Murielle a beaucoup utilisé la négation dans son discours, en soulignant que son recours à sa langue première était quelque chose d'impossible en France : « J'ai pas le droit », « je pense pas », « c'est pas mon pays », « ça marche pas », « ça va pas marcher » :

Ruba - d'accord ok+ alors eu.:h votre langue maternelle+ est ce que vous pensez que vous avez le droit de parler cette langue ici en France

Murielle - non

Ruba - non

Murielle - non

Ruba - vous avez pas le droit

Murielle - j'ai pas le droit je parle avec qui

Ruba - avec les copines par exemple

Murielle - non j'ai pas le droit (ton très basse) je pense pas

Ruba - alors si¹

Murielle - [je parle ça+ s'il y a quelqu'un\+ de mon âge+ qu'on était là-bas au pays qu'on a joué avec elle ah là si on se voit ici par hasard on peut se rigoler on peut se parler là on peut rigo/ se rigoler un peu mais comme ça je pense pas

Ruba - alors vous pensez¹

Murielle - [parce que surtout il y a pas des gens qui parlent comme ça

Ruba - d'accord alors vous pensez que vous avez pas l'occasion de parler cette langue c'est plutôt ça\ parce que vous trouvez pas des gens qui parlent cette langue ou vous avez pas le droit de parler dans cette langue\+ c'est interdit de parler cette langue ici

Murielle - non ce n'est pas interdit mais+ comme on est ici en France pour s'intégrer il faut parler toujours français je pense ça+ je pense ça

Ruba - d'accord

Murielle - parce que c'est pas mon pays+ même là dans mon pays+ on a parlé toujours portugais+ (inaudible) que portugais c'était langue nationale+ pour parler langue maternelle c'était+ avec mes tentes avec eu.:h ma cousine

Ruba - [avec les proches

Murielle - qui est proche+ avec ma cousine qui parle aussi bien+ qui était aussi dans le village là+ je vais parler avec elle ou même l'autre personne de l'autre province qui parle aussi la même langue comme nous+ je peux parler avec elle+ c'est comme ça+ mais ici pour parler ça je pense que++ ça marche pas parce que il faut parler français c'est le pays des français+ il faut s'intégrer tout faire en français+ comme je suis¹ toujours on fait en français+ ça marche pas

Ruba - hum: alors ok+ si vous êtes dans un lieu public+ si vous êtes par exemple au centre-ville+ dans le métro+ dans le bus+ et vous trouvez une copine qui parle bien la langue maternelle+ alors est ce que vous parlez avec elle cette langue devant les gens

Murielle - je trouve pas\ (rire)

Ruba - on va imaginer que vous trouvez la copine que vous avez dit qu'elle a grandi avec vous: s et qui parle très bien la langue est ce que vous allez parler quand-même

Murielle - si on se voit on peut parler seulement pour rigoler mais pour parler pendant trente minutes+ même dix minutes c'est beaucoup+ même dix minutes c'est beaucoup parce qu'on est pas dans le pays+ on est pas dans le village+ ça va pas marcher

Ruba - d'accord parce que les gens vous entendent

Murielle - [parce que lui aussi il a pensé elle est déjà des pensées déjà la France+ moi aussi j'ai déjà des pensées ici++ mais ça va pas marcher\+ il faut toujours+ parler les langues où vous êtes++ c'est comme ça

Le sentiment d'illégitimité de sa langue première en France est lié à deux facteurs : d'une part, on trouve les représentations sociolinguistiques dominantes dans la société environnante, qui confèrent à la langue française plus d'importance que le reste des langues, et qui font de son apprentissage la première condition d'intégration. D'autre part, il y a la situation de diglossie vécue dans le pays d'origine. En effet, dans son pays, et Murielle le confirme, le portugais est la langue dominante qui écrase toutes les langues locales. La langue première de l'enquêtée a été alors marginalisée devant le portugais, langue nationale et officielle de son pays. Il y a donc, comme on l'a vu précédemment dans l'exemple de l'enquêtée berbère, une sorte de double insécurité linguistique résultant de la situation de diglossie dans laquelle vit cette enquêtée, faute de trouver une place pour sa première langue, en premier dans son pays d'origine devant la langue portugaise et en France, ensuite, devant la supériorité et la domination de la langue française.

Murielle confirme qu'il n'est pas possible de parler dans sa langue première, sauf devant les membres de sa famille ou les gens de son village avec qui elle a grandi et joué. Cette confirmation révèle un niveau supérieur d'insécurité linguistique. Une insécurité linguistique que cette enquêtée avait déjà vécue dans son pays d'origine et qui a certainement doublé à son arrivée en France. La langue française joue ici le même rôle que le portugais dans son pays, et possède la même légitimité. La langue première de l'enquêtée, déjà marginalisée dans son pays, devient alors illégitime à ses yeux devant la langue française. L'illégitimité de sa langue première affecte sûrement la construction de sa propre légitimité, en tant qu'individu jouissant de tous les droits de citoyenneté en France. Son sentiment d'illégitimité en France se manifeste par des énoncés tels que : « *c'est le pays des Français* », « *ce n'est pas mon pays* », « *on est pas dans le pays* ».

L'enquêtée Pauline a dévoilé une sorte d'insécurité linguistique liée à un sentiment d'illégitimité, en tant que personne et en tant que locuteur dans une langue autre que le français. Ce sentiment d'insécurité linguistique a été représenté par la gêne de parler sa première langue à voix audible, quand elle se trouvait dans un lieu public où les Français pouvaient l'entendre. Interrogée sur la raison de la baisse de sa voix, même lorsqu'elle parlait avec une amie de sujets personnels, elle répondit que les Français pouvaient penser qu'elle parlait d'eux parce qu'ils ne comprenaient pas sa langue. Parler à haute voix en français ne lui posait pas de problème.

Pauline justifiait un tel sentiment d'insécurité linguistique et d'insécurité statutaire par le respect des sentiments des Français, présents par hasard au même endroit, et non impliqués dans la conversation. Cet exemple montre que Myesi a des représentations qui font de sa langue première une langue non désirée et illégitime en France. Cela révèle un sentiment dissimulé de son illégitimité personnelle dans ce pays. Il s'agit d'une soumission aux représentations sociales dominantes en France, qui considèrent les langues des immigrants comme problématiques pour leur intégration, et menaçant l'unité linguistique nationale. L'affirmation de Pauline selon laquelle parler fort en français ne dérange pas les autres, montre un désir non exprimé d'être accepté par la société française, un désir d'intégration et celui d'obtenir une confirmation d'appartenance.

Ruba - oui+ alors si vous êtes dans un lieu public+ par exemple dans un magasin dans le bus dans le métro et vous trouvez une copine qui parle lingala mais il y a des Français autour de vous+ est-ce que vous parlez français ou lingala

Pauline - non lingala

Ruba - alors le fait de de de voir des Français à côté de vous ça change rien vous parlez lingala

Pauline - bon je parle lingala mais pas à haute voix+ j'ai parlé doucement pour que les personnes qui à côté des moi pour pour o:h+ je sais pas pour euh

Ruba - n'entendent pas

Pauline - oui

Ruba - pour ne pas les déranger

Pauline - oui les dér! ah oui ça va

Ruba - mais est-ce que vous pensez que ça dérange les autres\ s'ils entendent une autre langue

Pauline - oui oui si j'ai parlé à haute voix c'est dérange les autres+ parce

Ruba -

[hum: c'est

Pauline -

[hum::

Ruba - alors si vous parlez français à haute voix ça dérange aussi

Pauline - non

Ruba - mais une autre langue ça dérange

Pauline - oui ça dérange peut-être j'ai parlé avec ma copine ou mon compatriote+ même les choses des soit des mon assistant social qui a dit ceci celle-là+ mais comme les gens à côté des moi+ bon+ tantôt ils comprennent pas que moi je parle avec ma copine ils pensaient que peut-être je parle avec lui c'est pour cela si je vais à la bus avec ma copine mon compatriote je vais à basse voix voix

Ruba - [excusez-moi\ (quelqu'un entre chez nous)+ oui+ alors si vous êtes avec une copine+ vous pouvez continu!

Pauline - [je parle pas à haute voix pour pour pour+ bon+ je ne sais après si je peux parler comment

Ruba - alors vous! vous évitez de parler à haute voix quand il y a des Français pour ne pas les déranger

Pauline - oui

Ruba - c'est ça

Pauline - hum:

Ruba - mais pourquoi vous pensez que ça peut déranger les autres\ si vous êtes en train de parler des enfants par exemple+ de vos problèmes personnels+ ça regarde que vous+ alors

pourquoi ça peut gêner les autres\ c'est juste parce que c'est quelque chose qu'ils connaissent pas\ une autre langue qu'ils connaissent pas

Pauline - ah oui

Ruba - d'accord

11.1. Discussion

Dans ce chapitre consacré à l'étude de l'insécurité linguistique, j'ai mis en évidence le lien entre cette dernière et les représentations des locuteurs sur les langues, y compris leurs propres langues et celle des autres. Les situations d'insécurité linguistique démontrent la présence de rapports inégaux entre les langues, ou les variations de ces langues, et donc, de rapports inégaux entre les personnes elles-mêmes qui les parlent, dans un contexte donné. L'existence de « la Norme » linguistique génère un sentiment d'insécurité linguistique. La Norme est liée aux lois du pouvoir. Une communauté linguistique, la classe dominante, impose sa langue comme la norme légitime dans un contexte de pluralité linguistique, et s'autorise à juger les autres variations linguistiques. La conscience des locuteurs, de l'écart qui sépare leur production langagière de la norme, produit de l'insécurité linguistique. Les locuteurs en insécurité linguistique cherchent alors à acquérir une certaine légitimité par leur quête de rapprochement de la Norme et de ses détenteurs légitimes, à savoir les locuteurs de la classe dominante. L'institution scolaire est souvent le lieu où la Norme est transmise et intégrée à des fins sociopolitiques. Le rapport entre insécurité linguistique, diglossie, et glottophobie a été confirmé. C'est le lieu même où hiérarchisation sociale et langagière sont une source principale de production du sentiment d'insécurité linguistique. L'appartenance ethnique joue aussi un rôle dans les situations où certains groupes sociaux sont délégitimés socialement et linguistiquement, à cause de leur ethnité.

A travers le discours de nombreux enquêtés, j'ai pu constater que le sentiment d'illégitimité linguistique avait souvent généré un sentiment d'illégitimité de soi en tant que citoyen et membre de la société. Beaucoup de personnes interrogées ont confirmé se sentir étrangères en France et ont trouvé que les Français les considéraient comme des étrangers, même s'ils n'avaient pas de contact direct avec eux, mais seulement à partir d'un jugement sur l'apparence physique. Des signes de soumission aux représentations du dominant ont été remarqués. Certains ont défendu les préjugés de certains Français en leur donnant des justifications et des excuses et en leur donnant raison de considérer les immigrés comme des étrangers, même après de longues années de vie en France. D'autres ont souligné le fait que leur poser des questions sur leurs origines en permanence était une chose normale et qui ne les dérangeait pas. En fait, un sentiment d'illégitimité est généralement associé à une dévalorisation de soi, à un doute sur

ses propres capacités, et à un sentiment d'infériorité. Ce fait devrait également avoir un impact sur la capacité de l'individu à acquérir la langue du pays dans lequel il se considère comme illégitime. L'illégitimité du locuteur pourrait conduire à une sorte de blocage psychologique inconscient lorsque la personne s'empêche, sans le savoir forcément, d'acquérir la langue du pays d'accueil.

Labov (1976) avait démontré que l'insécurité linguistique manifestée par une hypercorrection résidait surtout chez les locuteurs qui avaient un niveau d'études avancées. Les entretiens que j'ai menés avec les apprenants immigrants ont montré qu'il existait une corrélation entre le faible niveau scolaire et l'auto-dévalorisation. Ceux qui affirmaient « parler mal » ou ne pas parler français, faisaient partie des personnes qui avaient un niveau de scolarisation plutôt bas dans leurs pays d'origine. Cela est peut-être dû à la dévalorisation qu'ils ont vécue auparavant en raison de leur classement inférieur dans leurs communautés d'origine et, par conséquent, ils et elles étaient plus disposés à se déprécier dans la nouvelle société également.

Il apparaît que les conflits culturels, les relations inégales et hiérarchiques des langues et les appartenances ethniques sont toujours présents et influencent de manière significative l'auto-évaluation, par les immigrants, de leurs langues et de leur légitimité en France. Les représentations sociales qui classent les personnes en fonction de leur couleur de peau, leurs appartenances religieuses et ethniques, s'imposent toujours dans la vie sociale en France, pays pourtant caractérisé par une grande diversité culturelle et linguistique. Le sentiment d'insécurité linguistique affecte l'apprentissage et l'appropriation de la langue française par les immigrants, ce qui à son tour affecte leur stabilité psychologique, et donc leur interactivité dans la société française.

Chapitre 12 : Analyse des représentations des animateurs.trices bénévoles

Les représentations sociolinguistiques des bénévoles à propos de la place des langues premières des apprenants, du plurilinguisme, de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, du vécu et de l'interculturel dans leurs pratiques enseignantes, même si elles ne s'explicitent pas volontiers, manifestent des positions éducatives et/ou idéologiques. Dans ce chapitre, et à partir d'un point de vue sociolinguistique critique et objectif, je tente de mettre à jour ces représentations des bénévoles, afin d'explorer un lien éventuel entre elles et les difficultés d'apprentissage des apprenants.

12.1. Représentations des animateurs.trices bénévoles sur l'interculturel

12.1.1. L'interculturel dans les pratiques enseignantes des bénévoles

Bien que la plupart des bénévoles aient souligné l'importance de la dimension interculturelle dans le processus d'enseignement, celle-ci n'est pas réellement prise en compte dans ce qu'ils proposent aux apprenants. A la suite des entretiens que nous avons eus ensemble, il s'avère que l'échange culturel est souvent limité à la transmission de la culture française au public, étant donné qu'elle est celle du pays accueillant. La culture de l'apprenant n'a pas eu de grand rôle dans les pratiques enseignantes des bénévoles. Si, malgré tout, elle est souvent évoquée, c'est à l'initiative propre des apprenants. Plusieurs raisons en sont données ensuite par les bénévoles : leur méconnaissance des différentes cultures des apprenants, avec leur diversité d'origines et de nationalités, le non souhait de certains bénévoles d'aborder ces cultures, étant donné que le but de l'atelier est, selon eux, de fournir aux apprenants plus de connaissances linguistiques et culturelles françaises, afin de communiquer et de s'adapter à la société en question. Or, sans en être conscients, certains bénévoles décontextualisent en fait l'E-A du français sous le prétexte que les biographies et les représentations sociolinguistiques des apprenants sont des éléments « peu capitaux ». Etant donné que le but de cet atelier est d'aider ces personnes à mieux s'intégrer socialement, les bénévoles partent de l'évidence qu'il y a un impératif unique, celui d'apprendre le français, pour atteindre cet objectif. En revanche, l'idée que la société dans laquelle l'apprenant immigrant doit s'intégrer soit plurielle ne semble pas être prise en compte par les bénévoles.

L'intégration, en tant que situation d'altérité linguistique et culturelle, nécessite en effet, un apprentissage des moyens d'interagir dans une situation d'altéreculturation⁹² (Blanchet, 2014b) ;

⁹² Ce terme a été utilisé par Blanchet et Coste (2010) pour désigner l'apprentissage des moyens nécessaires pour interagir lors d'une rencontre avec des individus ayant des ressources linguistique, culturelle et sociale différentes des nôtres, dans des situations de pluralité linguistique et socioculturelle.

dimension que l'apprentissage monolingue concentré essentiellement sur la langue et la culture françaises, ne peut développer. L'extrait suivant est tiré de l'entretien mené auprès de Violetta, l'une des bénévoles. Il dénote une volonté de concentration sur la seule « langue-culture dite française », sans penser à donner, dans ce contexte, de la place aux langues-cultures des apprenants :

Ruba - de plus de la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle

Violetta - oui oui

Ruba - comment\ est-ce que vous pouvez expliquer

Violetta - dès que l'occasion se présente de savoir comment++ je les apprends comment ça se passe en France+ je le fais

Ruba - il s'agit juste de connaissance sur la culture française

Violetta - comment ça juste

Ruba - vous dites que dès que l'occasion se présente

Violetta - [oui dès que l'occasion se présente j'explique aux gens comment ça se passe en France

Ruba - alors+ c'est entre leur pays et la France+ l'interculturalité

Violetta - ils viennent à un atelier « Communiquons en français »+ maintenant si dans le groupe+ il y a un échange en français de l'un à l'autre pour expliquer à une personne dans le groupe qui::++ si des gens dans le groupe se parlent en français pour expliquer chacun comment ça se passe dans son propre pays\ moi je trouve ça très bien\ mais ce n'est pas forcément de moi à eux

On remarque en premier lieu que Violetta reconnaît que la langue d'échange doit être le français : « *si dans le groupe il y a un échange **en français*** », « *si des gens dans le groupe se parlent **en français*** » ; ce qui suggère que les langues des apprenants ne sont pas les bienvenues dans les ateliers. L'interculturel, selon Violetta, se résume à une transmission qu'elle qualifie d'épisodique (« de temps en temps »), de quelques faits culturels français aux apprenants. L'interculturel n'est pas envisagé ici comme le moyen de développer une compétence qui puisse aider l'apprenant à comprendre la diversité de son environnement social, et à interagir avec tous ses membres, quelles que soient leurs langues ou leurs cultures. Même s'il n'est pas question pour les bénévoles d'apprendre les langues premières de leurs apprenants, il serait profitable pour eux de les encourager à parler davantage du monde social dont ils proviennent (par exemple), ou de susciter leur intérêt pour d'autres thèmes que ceux dont on est en train de traiter dans l'atelier.

Dans l'extrait suivant, on remarque une volonté de la part de la bénévole enquêtée, Nathalie, à se concentrer uniquement sur la langue et la culture française lors des séances :

Ruba - de plus que la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle

Nathalie - oui\|+ malgré tout\|+ interculturel\| enfin on essaie surtout de mieux les faire comprendre notre société et notre culture françaises\|

Les vues de Violetta et Nathalie révèlent ici une certaine rigidité, provenant éventuellement du manque de formation. Se concentrer uniquement sur la culture française, et la considérer comme le but du volet interculturel du processus d'enseignement dans ces ateliers, renforce l'idée de la domination et de la supériorité de cette « langue-culture » française dans l'esprit des apprenants. Cet accent, à son tour, vient consolider une idéologie « Nation-Langue-Culture » dans les représentations des bénévoles et des apprenants immigrants ensemble. Or l'interculturel doit être envisagé tout au contraire comme une ouverture sur d'autres langues, d'autres nations, des échanges culturels variés et un enrichissement réciproque.

Parmi les bénévoles, l'une d'entre elles avait effectué des études en Français Langue Etrangère (FLE). Il était donc important de connaître sa vision de l'interculturel et la façon dont elle l'inscrivait dans ses pratiques enseignantes. La bénévole Janette⁹³ a confirmé travailler à développer la compétence interculturelle chez les apprenants. Son point de départ est un fait culturel de la culture française. Elle confirme ne pas se limiter à cette culture, mais elle essaye d'élargir la discussion pour inclure les cultures des apprenants, ce qui donne l'occasion pour qu'une rencontre et un apprentissage interculturel se produisent, et que chaque apprenant puisse parler de son propre point de vue sur sa culture, en animant ainsi le sujet de la discussion :

Ruba - eu::h+ en plus de la compétence linguistique que vous visez+ est-ce-que vous cherchez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle\|

Janette - Bah oui quand-même dans l'ensemble bah j'espère\| (rire) oui

Ruba - vous pouvez expliquer un peu plus\|

Janette - bah ce qu'il y a c'est effectivement+ on essaie toujours même si euh même si on aborde euh une thématique eu::h liée à:: un environnement parce que+ quand même l'idée aussi euh euh vu le vu le:: le type d'apprenants que nous avons dans l'atelier alpha\| c'e::st de pe:tit à petit de d'ouvrir\| eu::h+ d'élargir\| eu ::h le monde qui entoure les personnes quoi\| donc on part forcément de du du monde qui les entoure le quartier+ la ville+ etcetera+ mais on essaie au maximum de d'ouvrir\| et ça veut dire aussi+ ouvrir c'est c'est si on travaille sur l'habita::t et ben on va effectivement+ parler de comment on trouve un appartement ici:: en en passant par les les offices HLM ou en passant par une agence immobilier etcetera mais aussi\| quels sont les habitants dans les autres pays et quand ils étaient enfants+ où habitaient-ils\| eu::h+ où est-ce qu'ils aimeraient habiter\| et maintenant aujourd'hui:: eu::h+ on va présenter des maisons d'autres pays du mon:de eu::h+ bon ça va être ça\| par exemple

Ruba - oui

⁹³ Dans cette recherche, j'accorde un intérêt particulier à l'entretien avec Janette et à ses propos pour plusieurs raisons : elle est la bénévole principale pour le groupe alpha. Elle chapeaute le travail d'une équipe de 7 bénévoles qui animent les ateliers avec ce groupe. C'est elle qui décide du thème, du support et du déroulement des séances. Les autres bénévoles suivent ses instructions et se chargent, en particulier, d'aider les apprenants à réaliser les exercices proposés par Janette. Cette bénévole a une maîtrise en FLE et l'entretien avec elle a été le plus long (1h11) et le plus riche en termes d'échange.

Janette - euh on va toujours euh+ partir+ de:: la connaissance immédiate du milieu où on est pour aller voir euh+ ou dans ce qu'on a déjà connu\ ou éventuellement dans ce qu'on ne connaît pas\ aussi+ Parce que+ il y a cette idée-là\ euh+ faut pas toujours ramener les gens non plus à leur propre milieu culturel\ mais aussi euh leur faire découvrir des choses qu'ils ne connaissent pas\ euh+ il y a la surprise souvent et l'étonnement et et tant mieux ha\ mais c'est bien\ qu'ils découvrent aussi de::s\ pour eux avec d'effarement effectivement parce que dans (rire) dans un des reportages sur l'alimentation la::+ équilibrée on avait vu que finalement dans le petit reportage+ le petit déjeuner le plus équilibré c'était le petit déjeuner japonais et on mangeait du riz et du poisson\ oh là c'était\ du riz et du poisson le matin\ bon+ nous+ ça nous paraissait étonnant aussi en tant que Français mais+ donc on voit qu'il y a ça eu::h+ plus+ plus on ouvre les gens vers euh vers eu::h+ plusieurs cultures\+ et mieux c'e::st mais bon+ après c'est pas toujours facile parce que parfois la tasse de\ chez certains\ pas tous je dis certains\ il y a que trois hommes mais enfin il faut employer le masculin\ puisque c'est-ce qu'il faut faire en français\ eu::h+ ou chez certaines+ euh l'attention baisse à un moment donné aussi quand quitte vraiment des sujets très très proches de la réalité quotidienne+ c'est ça qui est parfois difficile+ c'est les limites de de cet accès interculturel-là+ euh+ où on voit bien que+ les regards deviennent plus absents ou le l'intérêt se fait moindre+ on fait enfin parce qu'on fait quand-même ha\ mais bon++ pas longtemps

Dans son discours, Janette met l'accent sur les limites de l'adoption d'une approche interculturelle, dans le contexte d'un groupe d'apprenants non scolarisés dans leurs pays d'origine. La bienveillante remarque qu'il convient de prêter attention au fait que le public disperse son attention, et est moins concentré, lorsqu'elle tente de sortir des sujets habituellement abordés, ceux qui touchent en particulier à la vie quotidienne ; ou lorsque l'objet de l'enseignement est élargi pour inclure d'autres cultures que la culture française. Pourtant, la comparaison des façons de dire et des façons de faire dans la vie quotidienne, est un bon support interculturel, à l'aide duquel des comparaisons entre pays et régions du monde sur les manières différentes de parler et de se comporter dans la vie quotidienne, peuvent aider les apprenants à mieux comprendre les dynamiques et les raisons d'agir dans toutes les sociétés.

Du point de vue de cette bienveillante, il est évidemment difficile pour son public d'apprenants, d'apercevoir l'intérêt d'une ouverture interculturelle dans la vie quotidienne. Cela peut provenir du fait que les apprenants ont un besoin urgent, celui d'apprendre avant tout la langue française et de découvrir la culture, afin de gagner immédiatement, et à travers cet ensemble indissoluble « langue-pays », plus d'autonomie dans leur vie quotidienne. Le point de vue de Janette reflète bien plutôt, à mon avis, celui de la politique d'intégration française, qui oriente les immigrants vers la concentration unique sur l'apprentissage de la langue, et la découverte de la culture française dans la foulée. Cette « langue-culture » dite française, devient la matière indispensable pour ceux qui vivent en France, sous le principe unique de domination : d'une seule langue française, et d'une seule culture française. Beaucoup d'immigrants adoptent ce point de vue, ce qui les contraint à focaliser toute leur attention sur cette langue et cette culture

précises (Adami & Lerclerc, 2012), sans pour autant qu'on leur explique en quoi et comment elles sont devenues aujourd'hui ce qu'elles sont. Cela rend difficile pour eux de sortir de cette zone de focus, et de réaliser l'importance de l'ouverture et des échanges interculturels comme une nécessité pour une intégration véritable, dénuée de ressentiments.

Par ailleurs, ce qui pose question dans le discours de Janette, c'est le fait de lier l'adoption d'une approche interculturelle à l'idée d'« *élargir le monde des apprenants* ». Cela signifie qu'elle considère les apprenants comme étant les seuls concernés par une approche interculturelle, et que ces derniers ne pourraient rien apporter de leur côté, pour « *élargir* » à leur tour le monde des bénévoles. La dimension de réciprocité, dans une démarche fondée sur l'échange et l'enrichissement mutuels, n'est envisagée qu'entre apprenant-apprenant, à l'exclusion de celle entre apprenant-bénévole.

En effet, l'enrichissement personnel fait inévitablement partie des gains de l'expérience du bénévolat. L'ouverture d'esprit, le développement des compétences sociales, sont également des acquis obtenus par les membres du bénévolat, tant sur le plan personnel que dans le domaine social. Cependant, la majorité des bénévoles n'ont pas mentionné ces acquis. Il s'avère que tenter d'apprendre soi-même à travers cette expérience humaine, enrichir ses propres répertoires langagiers et son capital culturel en profitant de l'occasion d'être en contact avec des personnes plurilingues appartenant à plusieurs cultures, n'a pas beaucoup d'importance pour les bénévoles. Il semble qu'ils pensent, dans leur majorité, que les véritables bénéficiaires de cet atelier ne sont que les apprenants. Ils estiment, peut-être, qu'en tant que « Français », leur rôle dans cet atelier consiste à transmettre leurs connaissances linguistiques et sociales aux apprenants. Ne pas se voir, au contraire, comme les seuls détenteurs des savoirs à transmettre, pourrait permettre aux bénévoles de saisir ce que cet atelier peut leur apporter à eux, du fait de ce contact privilégié avec des personnes issues d'autant de cultures différentes. Cela stimulerait d'avantage le goût des apprenants pour une langue dans laquelle ils pourraient parler d'eux-mêmes, quelle que soit leur formation initiale.

Voici le témoignage de la bénévole Violetta, qui a vécu par hasard l'expérience d'un échange et d'un apprentissage interculturels, lorsque les apprenants ont commencé à parler de cérémonies de deuil dans leurs cultures. Ce moment n'était ni prévu, ni attendu par la bénévole, mais elle l'a vécu très positivement et a estimé qu'elle avait appris beaucoup des apprenants et de leurs cultures. Ce fut un moment d'enrichissement personnel qu'elle a reconnu comme étant très utile et très agréable :

Violetta - j'essaie le plus possible dès que ça se présente+ de parler de comment ça se passe en France+ je me souviens que j'ai eu l'occasion d'avoir le groupe de Bernadette pendant un certain temps+ et un jour on vient parler du deuil+ des enterrements et ça c'était une séance passionnante\ parce que le point de départ avait été un jeune homme qui+ dans une conversation dans la semaine+ avait entendu le mot « deuil »+ et il savait pas qu'est-ce que ça était\ donc+ j'ai expliqué et à partir de là+ les gens présents ont expliqué comment ça se passait dans leur pays d'origine+ donc moi j'avais appris plein de choses avec eux\ et j'ai expliqué à tout le monde comment ça se++ en gros+ tout le monde a expliqué à tout le monde comment ça se passait dans sa culture+ et ça c'était vraiment un moment où j'ai appris plein de chose\ et j'étais ravie\ je les ai remerciés+ c'était vraiment un super échange

Les individus sont influencés par les représentations sociales répandues dans leur société. Prendre conscience de ce fait et faire évoluer ses propres représentations, nécessite une mûre réflexion sur la nature et la réalité de ses propres représentations, et leur lien avec les expériences personnelles. Cela aide à développer une image personnelle pour soi, (à supposer bien entendu que tous les éléments de la « représentation de soi » soient conscients chez l'individu), à partir des représentations collectives, selon qu'elles visent à les renforcer, les modifier, voire même les remettre complètement en question. Devant l'image souvent dévalorisée des « migrants » par les médias en France, les bénévoles de ces ateliers sont peut-être influencés par des images et des idées stéréotypées, manipulées par les médias, qui les poussent à douter de ce que leurs apprenants immigrants pourraient bien leur apporter.

Or, un certain décalage existe entre la place accordée à la personne qui fréquente cet atelier et la personne qui l'anime, ce qui rend, en quelque sorte, les bénévoles supérieurs aux apprenants. Les bénévoles, bien qu'ils cherchent à donner les moyens aux participants de mieux intégrer la « société française », gardent une certaine distance entre eux et les apprenants. Cette attitude peut-être comprise à la fois comme une volonté de marquer des distances relatives au statut, au « savoir », mais elle peut aussi être modulée par le désir de ne pas faire disparaître complètement la différence entre « enseignant », et « enseigné ». Cela revient au paradoxe d'identité expliqué par Patrick Charaudeau (2009, p. 8) : « *si on rejette l'autre, on a plus de possibilité de se voir soi-même différent ; si on le rend semblable, nos particularités disparaissent* ». Accorder une place plus importante aux apprenants pourrait ainsi leur donner l'impression d'occuper une place sociale inférieure, qui se rapprocherait de celle des apprenants participant aux ateliers.

12.1.2. Les bénévoles confronté.e.s aux malentendus et aux préjugés

Aborder les préjugés qui peuvent conduire à des malentendus et qui résultent de la différence de schémas culturels demeure un sujet sensible dans un atelier d'apprentissage du français pour un public issu de la migration. La grande diversité culturelle peut être une source de conflit et

d'affrontements culturels quand des sujets « sensibles » sont évoqués. Faut-il les éviter pour autant ? Il semblerait pourtant que des discussions « tendues » peuvent être déclenchées lors des ateliers, à l'initiative des apprenants ou même des bénévoles, ou suite à un événement survenu dans la société (des attentats terroristes, un débat politique, etc.). Gérer les conflits ou les tensions doit être donc l'une des qualités de l'animateur de ce type d'atelier.

Par conséquent, il a été demandé aux bénévoles la manière dont ils traitaient les préjugés que les apprenants pouvaient avoir, et s'ils évitaient pour cette raison, d'aborder certains sujets. Or, certains bénévoles ont confirmé avoir abordé certaines discussions « sensibles » en adoptant une posture de « neutralité », pour faciliter le dialogue, et expliqué aux apprenants les différences dans les manières de faire qui existent selon les cultures. Ce que la bénévole Claire confirme dans l'extrait suivant :

Ruba - comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit\++++ parce qu'elles peuvent avoir des des+++ des stéréotypes ou des préjugés sur la France par exemple sur la vie en France

Claire - en leur expliquant+ en leur expliquant que elles\ enfin que eux parce que j'ai dit elles parce que mon groupe est essentiellement des filles+ en expliquant que eux dans leur pays ils font comme ça mais que d'autres peuvent faire autrement

Ruba - est-ce que c'est arrivé de++ d'avoir des discussions de ce type

Claire - oui ça a dû arriver quelquefois quand même+ mais enfin ce qu'il y a c'est est-ce que si on leur explique calmement sans++ sans même avoir de parti pris+ ils acceptent

D'autres bénévoles préfèrent éviter certaines discussions qu'ils jugeaient sensibles, ou qui pouvaient conduire à un choc culturel, comme le sujet de la religion ou de la liberté sexuelle, entre autres. Certains ont indiqué pouvoir aborder ce type de sujets, mais avec beaucoup de prudence, le sujet demeurant très délicat et sensible. Voici un extrait tiré de l'entretien avec la bénévole Marie-Angèle :

Ruba - est-ce que vous vous évitez de eu::h d'aborder certains sujets de la culture française parce que vous savez que ça peut choquer certains de participants

Marie-Angèle - ah oui moi j'évite les religions+ parce que chacun sa religion et puis chacun est libre d'avoir sa religion+ en même temps quand il y avait Françoise avec nous au début j'étais là on a parlé du voile eu::h et ça fait\ je crois que j'étais pas là cette fois-là mais j'ai eu des commentaires les jours après+ et ça a vraiment chauffer pendant pendant la leçon+ parce il y en a une qui est une jeune femme qui était pour le voit qui voulait pas de travail et Françoise disait que ben c'est pas\ sans voile on ne pourrait pas retrouvé du travail enfin voilà donc+ non moi je j'évite de prendre parti ou une position

Ruba - oui mais des fois on peut parler des questions culturelles sans forcément de la religion mais mais ça peut choquer quand-même

Marie-Angèle - [ah oui oui ça peut choquer+ il faut faire attention quand même à ne pas choquer+ parce qu'ils voient pas les choses comme nous quand même\ c'est souvent certains sont là ils sont réfugiés enfin voilà\ il faut quand même faire attention quoi eu::h faire attention à ce qu'on dit+ moi je trouve

Ruba - alors vous¹ vous parlez mais vous faites attention

Marie-Angèle - oui oui+ on donne pas trop de position enfin eu::h+ si des fois on peut donner une position mais eu::h en faisant attention toujours

L'attitude des bénévoles, lorsqu'ils sont confrontés à de telles situations sensibles, surtout lorsque la politique s'en mêle directement, est tout à fait compréhensible. Ils préfèrent éviter des conflits pour lesquels ils ne sont pas préparés, et se préserver devant des situations incontrôlables. La meilleure attitude dans ce cas étant la « neutralité ». Pourtant, il est très difficile, à mon avis, d'éviter complètement ce type de situations délicates, ou de feindre de l'ignorer. Marie-Angèle, a raconté, par exemple, un moment où la tension est montée fortement dans son groupe, autour d'un sujet « sensible » :

Marie -Angèle - en même temps quand il y avait Françoise avec nous au début j'étais là on a parlé du voile eu::h et ça fait¹ je crois que j'étais pas là cette fois-là mais j'ai eu des commentaires les jours après+ et ça a vraiment chauffer pendant pendant la leçon+ parce il y en a une qui est une jeune femme qui était pour le voit qui voulait pas de travail et Françoise disait que ben c'est pas¹ sans voile on ne pourrait pas retrouvé du travail enfin voilà donc+ non moi je j'évite de prendre parti ou une position

Cet exemple montre l'importance qu'il y a à munir les bénévoles des moyens de faire face aux préjugés et aux malentendus qui peuvent surgir pendant leurs séances. Les bénévoles doivent savoir gérer le dialogue et créer une discussion basée sur le respect mutuel des opinions, sans pour autant offenser un apprenant ou une culture. La question est certes difficile, et ne peut être laissée à la seule appréciation individuelle. L'apprenant immigrant vit pourtant dans une société plurielle, et l'apprentissage interculturel lui est nécessaire. Les préjugés et les malentendus au cours du processus didactique font aussi partie des rencontres interculturelles, même si elles apparaissent comme des tensions, susceptibles de heurter les relations culturelles « entendues » entre les apprenants, ou même avec les bénévoles. La différence culturelle est un fait important qui doit être travaillé à travers, et à l'aide, du processus d'interculturalisation, afin de sensibiliser les apprenants sur son existence, et les encourager à s'engager dans une interaction, même supposée « délicate », avec d'autres ; cela, en dépit du fait que ces points puissent être sensibles pour certains, et conduire parfois à des affrontements et à des conflits. En cas de conflit au cours de l'atelier, le bénévole devrait jouer le rôle de médiateur qui facilite le dialogue et aide les apprenants à être plus réceptifs à la différence des points de vue et la différence de conceptions à propos de certains sujets culturels. C'est l'occasion de placer chacun devant ses préjugés et représentations de l'autre, et devant les représentations et préjugés d'autrui sur soi.

Quand on est doté des moyens pour y faire face, aborder des sujets sensibles peut être exploité en tant qu'activité de sensibilisation interculturelle, grâce à laquelle les interactions peuvent amener à développer une réflexion métacognitive.

Placer l'apprenant devant une activité organisée autour d'un objet culturel problématique, permet de révéler ses représentations sur les autres, et par conséquent, permettre leur évolution. L'apprenant se retrouve devant des images connues de lui, et d'autres, nouvelles. C'est l'occasion de réfléchir sur l'Autre mais aussi sur soi-même. Les interventions du bénévole dans ce contexte doivent être réfléchies et ajustées. Il joue le rôle du médiateur « interculturel » qui crée des ponts et favorise une ouverture interculturelle.

Sur un autre plan, la bénévole Marie-Angèle a souligné la nécessité de respecter les opinions des apprenants sur divers sujets, et a confirmé qu'elle leur laissait un espace pour exprimer leurs idées et leurs représentations, mais en même temps, elle a souligné ne pas accepter de parler « négativement » des Français, en désignant les préjugés ou stéréotypes que certains apprenants pouvaient avoir sur la culture française ou sur les Français. Elle confirme prendre la défense des Français dans un tel cas :

Ruba - mais eu::h si par exemple eu::h quelqu'un qui dit les Français n'aiment pas travailler\ Marie-Angèle - bah non je défendrais quand même les Français

Ruba - vous allez défendre

Marie-Angèle - ah bah je défendrai les Français ou si s'ils font preuve de racisme des choses comme ça je ne laisserai pas passer+ si eu::h s'il y a du racisme ça je ne laisserai pas passer par contre ça je ne laisserai pas passer+ il y a certaines choses qu'on peut laisser passer parce que c'est selon la culture du pays il y a des choses on comprend bien mais si par exemple ils parlent de racisme ou de choses comme ça+ ça je laisserai pas passer

Cette bénévole trouve que le fait de dire que les Français n'aiment pas travailler est un acte de racisme, bien qu'il s'agisse d'un stéréotype assez généralisé, et même confirmé par une étude de l'INSEE parue en 2011, dans laquelle le travail a été, selon les enquêtés, l'activité la moins agréable pour les Français. Cette étude précise que « *Les activités jugées les plus désagréables sont celles reliées au travail ou aux études* »⁹⁴. Mon but en citant cette étude n'est pas de confirmer si les Français aimeraient travailler ou non, car cette étude ne reflète pas nécessairement les opinions de toute la population. L'objectif est de montrer qu'une telle image des Français existe, et qu'elle est partagée même par beaucoup de Français. L'importance ici est de souligner que de telles images généralisantes ne sont pas une forme de racisme, mais plutôt des stéréotypes qui peuvent être acceptés, même par les Français eux-mêmes.

⁹⁴ Article écrit en 2011 par Layla Ricroch, division Conditions de vie des ménages, Insee.

Dans cet exemple, l'ouverture sur une vraie rencontre interculturelle avec les « altéritaires », ne semble pas être l'attitude adoptée par cette bénévole. La bénévole a, peut-être, du mal à accepter l'idée de l'existence de préjugés ou de stéréotypes sur (et au sein même de) la culture française chez les apprenants, alors qu'il s'agit bel et bien d'un fait social. Jouer le rôle d'un médiateur qui atténue le choc culturel, et encourage un dialogue ouvert qui laisse s'exprimer les croyances, les idées et les perceptions de chacun, serait l'attitude la plus appropriée dans ce contexte. Elle favoriserait une véritable rencontre interculturelle, permettant à chaque personne, qu'elle soit apprenante ou bénévole, de communiquer de façon approfondie avec l'Autre. Cela permettrait de créer des ponts vers l'altérité, et favoriserait une évolution, même relative, de la vision sur l'autre, mais aussi, de la propre vision du bénévole sur lui-même. Ainsi serait possible une évolution mutuelle des conceptions identitaires des deux partis : côté bénévole et côté apprenant.

Le processus de sensibilisation, en vue de s'ouvrir à une rencontre interculturelle, doit donc viser les bénévoles, avant les apprenants. En effet, l'apprenant, on l'a vu, est souvent affecté, consciemment ou inconsciemment, par les attitudes et comportements des bénévoles, d'autant plus que ces derniers incarnent, pour de nombreux apprenants, les représentants officiels de la population et de la culture françaises.

A l'aune de ces exemples et de ces interactions, il semble clair que les bénévoles manquent d'informations, mais surtout de formation sur l'approche interculturelle, aussi bien en termes de théorie que de pratique⁹⁵. Je constate que les bénévoles ne connaissent pas réellement l'approche interculturelle, et qu'ils la confondent avec l'objet-même, dit « culturel ». Par conséquent, la plupart des bénévoles, suite à une mauvaise compréhension de la notion d'interculturel (appliquée aux cas concrets, aux interactions), ont du mal à adopter une posture ouverte à la diversité des cultures et de leurs porteurs, pendant les ateliers.

12.1.3. Lien entre objectifs de l'atelier et quasi-absence d'une approche interculturelle

Examinons plus en détails quelles sont les raisons profondes de la plupart de ces bénévoles, pour ne pas adopter une approche interculturelle. Il semblerait qu'elles résident dans les structures mêmes et les objectifs des ateliers, tels qu'ils ont été fixés par les bénévoles eux-

⁹⁵ D'après Blanchet, utiliser le terme « approche interculturelle » au lieu de l'interculturalité permet de sortir du théorique et de l'abstrait et mettre en avant le côté « pratique » revoyant plutôt à une méthodologie et des principes d'action. (Blanchet, 2007).

mêmes. En effet, lorsque je les questionne sur les objectifs des ateliers « Communiquons en français », il s'avère que ces objectifs ne leur sont pas clairs. Voici deux extraits qui montrent que ces objectifs ne sont pas expliqués aux bénévoles. Ce sont ces derniers qui choisissent, eux-mêmes, les conceptions, les buts et les méthodes de l'atelier et chacun peut avoir son propre point de vue et fixer les objectifs qu'il désire :

Claire - non parce qu'en fait cette structure n'est pas conçue pour vraiment apprendre le français+ c'est plus pour accompagner des gens+ leur permettre de+++ de sortir de leur milieu déjà et puis ensuite de se débrouiller pour toutes les activités qu'elles ont à accomplir dans leur++ dans ce pays et que certains connaissent depuis déjà longtemps et mais mais sans pouvoir parler sans pouvoir s'exprimer correctement\ manque de vocabulaire+ manque de++ c'est surtout un manque de vocabulaire parce qu'une fois qu'ils ont un vocabulaire au moins ils arrivent à++ voilà\ à dire ce qu'ils veulent mais surtout++ surtout pas de grammaire (rire)

Ruba - alors+ ce sont les objectifs de « Communiquons en français » selon vous

Claire - alors\++ ce sont des objectifs qui ont évolué+ quand j'ai commencé c'était ça\ les objectifs de « Communiquons en français »+ mais de plus en plus+ il y a de nouveaux arrivants qui demandent justement à ce que ce soit de vrais cours de français+ or nous ne sommes pas++ enfin moi je ne suis pas en tout cas en mesure de donner des cours de français même si j'ai été enseignante+ je vais pas être enseignante de français et je ne suis pas capable de faire des cours de français

Ruba - quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous

Janette - ça c'est difficile (rire)+ c'est difficile à dire parce qu'en fait j'ai l'impression que nous ne sommes pas sur la même longueur d'onde dans tous les « Communiquons en français » de Louvrex+ nous n'avons pas les mêmes pratiques les mêmes oui+ normalement les objectifs devraient être ceux liés aux attentes des publics normalement+ c'est à dire qu'on essaie de voir si si les personnes souhaitent surtout se débrouiller à l'oral pour quelles raisons+ ou s'ils veulent si ces personnes veulent de l'écrit pour quelles raisons+ et puis est-ce qu'elles viennent pour s'insérer parce que je pense que l'insertion passe aussi par une activité liée au centre social et c'est mêlé quoi\+ or je pense que les centres sociaux et c'est tout à leur honneur+ ils ont comme objectif d'intégrer un maximum\ d'aider à l'insertion d'un maximum de personnes de et de public+ donc le public des personnes eu.:h étrangères habitant dans le quartier+ parce que normalement la priorité donnée à des gens de quartier eu.:h a certainement des motivations extrêmement diverses pour venir ici+ que les objectifs aussi vont être divers+ mais c'est vrai que c'est difficile+ parfois quand on discute avec les personnels salariés quand en fait\ c'est difficile parfois d'avoir les\ on croit qu'on parle de la même chose+ non\ pas en fait de la même chose (rire)+ je me suis dis-moi ce que je j'apprécie ici+ c'est que on a une grande liberté de pratique d'action dans ces ateliers+ ça j'apprécie énormément+ ce n'était pas forcément le cas ailleurs quoi

Cela a pour conséquence un flou et un manque de clarté sur les objectifs de cet apprentissage, jamais clairement définis et expliqués lorsque les bénévoles se présentent au Centre social. Ces objectifs ne sont d'ailleurs pas plus clairs dans le projet social, (2017-2020) qui les résume ainsi : « Soutenir l'apprentissage de bases de la langue française, à visée d'insertion sociale et

plus »⁹⁶. On ne comprend pas, dans cette formulation très compacte et télégraphique, ce que signifie exactement : « *les bases de la langue française* », et ce que l'on entend par le terme « *et plus...* », qui porte en réalité sur « *l'insertion sociale* ». Cette insertion est laissée entièrement à l'entendement des bénévoles ; il s'agit même, plus probablement d'insertion « professionnelle » ; mais rien ne permet de soupçonner que cela comprendrait aussi l'interculturel. Quels sont donc les fondements de cette insertion sociale, selon la politique du Centre social ? L'interculturel est-il compris dans cette dénomination « insertion sociale » ? Ces points demeurent ambigus, d'autant qu'aucune explicitation ou clarification plus détaillée des objectifs de ces sortes d'ateliers, n'apparaît à la suite de ce résumé très succinct.

Aucun bénévole, par ailleurs, n'a, spontanément, abordé l'interculturel en tant que l'un des objectifs de l'atelier. Le développement de la compétence interculturelle ne constitue pas un objectif pour eux, dans leurs interactions avec les apprenants. Or, il existe pourtant bien un lien entre les objectifs de l'atelier, tels qu'ils ont été fixés au départ par ces bénévoles, et l'absence effective de dimension interculturelle dans la pratique enseignante de la plupart d'entre eux. Cette absence a été confirmée par Marie-Angèle, lorsque je l'ai interrogée sur l'aspect interculturel dans son propre atelier. Elle a souligné, en effet, que cela ne rentrait pas dans ses objectifs :

Ruba - est-ce que vous visez de de eu:h à faire à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle de plus que la compétence linguistique

Marie-Angèle - (silence)

Ruba - ou bien c'est juste leur apprendre à lire et à écrire

Marie-Angèle - non je pense que je pense que c'est apprendre à lire et écrire+ mais après on parle quand même deux choses différentes on donne des exemples eu::h quand on parle eu::h pendant les cours donc on peut donner des fois eu::h des exemples culturels parler de choses d'autres et donc là ils peuvent apprendre des choses à ce moment-là mais l'objectif c'est quand même « Communiquons en français » quoi\ (inaudible) des cours et c'est quand même l'objectif

En tant que centres sociaux visant à apporter des changements dans la réalité sociale d'un territoire, les ateliers prévus au profit de la population d'origine étrangère sont de nature sociale. Ce qui signifie que l'objectif de l'action, à long terme, se situe dans la recherche de plus de cohésion sociale à travers l'acquisition de plus d'autonomie et de compétences de communication. Une cohésion sociale signifie aussi le développement des représentations sociales du participant de la vie en France, et son organisation au plan social, ce qui conduit logiquement à une meilleure compréhension du mécanisme des schémas interprétatifs de la société française autour de multiples questions sur cette société. Une cohésion sociale signifie

⁹⁶ Projet du centre social (2016-2020), consulté sur place au sein du centre social Trévans.

aussi avoir les savoir-faire permettant à chaque individu d'interagir positivement, avec tous les membres de la société (Conseil de l'Europ, 2006). La société française étant plurielle, la compréhension des schémas interprétatifs liés à la culture dite française n'est pas suffisante. Un apprentissage interculturel visant le développement d'une compétence interculturelle est indispensable pour atteindre la « cohésion sociale » visée.

12.2. Représentations des bénévoles sur le plurilinguisme

Les animateurs bénévoles estiment que le répertoire plurilingue des apprenants constitue un atout et un facteur de développement lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En revanche, ils ne semblent pas trouver l'utilité de mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des apprenants dans leurs langues d'origine pendant leurs séances :

Ruba - hum+ la diversité linguistique de vos apprenants constitue-t-elle une ressource que vous exp| exploitez|

Claire - j'exploite pourquoi faire|

Ruba - pour eu::h+ pendant de l'atelier+ pour eu::h++ l'apprentissage du français

Claire - (silence)+ oui plus ou moins+ ça dépend|

Ruba - vous pouvez expliquer un peu|

Claire - mais| j'ai expliqué tout à l'heure|| (rire) c'est bien ce que tu me disais là| l'apprentissage de notre langue est-il|

Ruba - non| là je parle de la diversité linguistique+ ça veut dire qu'il y a plusieurs personnes de plaisirs nationalités+ alors on a::+ beaucoup de langues qui son::t présentes

Claire - oui|

Ruba - alors est-ce que ça peut être quelque chose d'utile| pour le ::|

Claire - [ça peut+ ça peut être utile+ pour pour les autres groupes| parce que+ pour les autres les autres apprenants| parce que bon beh+ c'est vrai que quelqu'un qui va s'exprimer dans une langue+ qui est proche de notre langue parler une autre+ ça va l'aider| mais autrement c'est pa::s++ c'est pas quelque chose euh de+ de vraiment++ indispensable|

Cela est dû au fait que l'objectif de l'atelier est d'apprendre uniquement le français et non pas les autres langues. Ce répertoire plurilingue ne constitue donc pas un outil utile, sur lequel ils s'appuient pour rendre l'apprentissage plus efficace (Candelier & Castellotti, 2013). Il s'avère que les bénévoles relient la présence d'autres langues et cultures à l'objectif unique de l'apprentissage. Les bénévoles pensent que c'est à eux de connaître les langues des apprenants pour pouvoir en profiter lors de leurs séances. L'extrait suivant, tiré de l'entretien avec la bénévole Nathalie, relève cette idée :

Nathalie - hum::+ moi-même| bon c'est vrai que j'ai beaucoup voyagé| je suis allée en Afghanistan etcetera+ quand j'ai des af| j'ai des Afghans+ il me revient quelques mots de:: farsi parce qu'ils parlent farsi là-bas| ou pachtou+ ils sont contents+ quand je eu::h+ j'utilise quelques mots très peu de leur langue|+ c'est vrai que::+ je comprends que::+ s+ s+ soit hum+

agréable pour eux d'entendre parler quelques mo\ ne serait que quelques mots de leur langue+ pour l'arabe je connais pas vraiment très peu (rire)+ comme toute touriste+ qui voyage+ oui

Il semble que les bénévoles ne voient donc pas l'intérêt de recourir aux autres langues et cultures des apprenants, et qu'il est difficile pour eux de penser que la prise en compte des langues et des horizons culturels des apprenants pourrait leur servir dans le processus d'apprentissage du français, et de l'ouverture interculturelle globale. Il ne s'agirait donc pas de mettre ces langues et ces cultures en rivalité avec l'apprentissage du français. Cette absence de « réflexe » interculturel, de capacité de « distanciation » de ses propres habitudes de pensée chez les bénévoles sans formation, se manifeste par une certaine résistance, et les amène souvent à ne pas tolérer le recours des apprenants à leurs langues et cultures premières.

La bénévole Janette estime toutefois que le plurilinguisme de l'apprenant peut être investi dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. En revanche, elle souligne ne pas avoir les moyens de le faire pendant l'atelier, pour de nombreuses raisons. Parmi ces raisons, elle mentionne : la grande diversité linguistique dans l'atelier et la présence d'une langue dominante, l'arabe ; et aussi le fait ne pas avoir suffisamment de connaissances dans les différentes langues présentes :

Janette - le plurilinguisme eu::h hum::+ non\+ pas\ on le fait pas systématiquement non\ parce que moi je honnêtement je j'aurais du mal a::h eu::h++ sen\ enfin j'aurais le sentiment\ parce qu'il y a quand même le la composition de notre groupe fait que:: je sais pas\ huit ou neuf je n'ai pas compté huit ou neuf Marocaines eu::h il y a aussi des gens de langue arabe mais non+ Marocaines\ et puis sinon les autres personnes sont d'autres nationalités donc euh+ soit je fais le choix eu::h d'une langue dominante si j'ose dire+ euh celle qui est le plus parler qui serait l'arabe\+ mais en laissant de côté le laotien+ le vietnamien euh le::\ il y a deux langues africaines je sais plus c'est quoi le tigrinya ou le swahili enfin je ne sais plus\+ donc comment je fais\ comment je fais concrètement avec peut-être six ou sept langues différentes\ eu::h+++ je j'aurais du mal quoi\ puis en plus je n'ai pas de connaissances suffisantes dans toutes ces langues quoi\++ je je parlais tout à l'heure de cette difficulté à+ à repérer par les gens dans un énoncé qui est dit des éléments constitutants eu::h je:: je je ne serais pas\ je je je ne me sens pas capable de le faire quoi

Il ressort clairement de cet entretien que Janette n'a pas une compréhension réelle du terme « plurilinguisme », qui signifie qu'un individu puisse avoir plusieurs langues dans son répertoire langagier, et qu'il existe des relations directes entre ces différentes langues. Cela fut le cas de la bénévole Marine aussi (qui a un Master 1 en FLE et un Master 2 en linguistique) :

Ruba - alors est-ce que vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme des participants

Marine - alors on fait des petites choses sur les petits déjeuners du monde+ sur les jardin du monde avec le::s+++ en demandant aux personnes de nous expliquer comment elles déjeunent+ en utilisant les mots dans leurs langues mais voilà

Ruba - alors là vous parlez de l'interculturalité je suppose plus que le plurilinguisme

Marine - mais non\ mais non\ on ne peut pas\ à ce moment-là il faudrait que nous aussi on ait une connaissance de la langue des apprenants

Fournir des activités qui exploitent le plurilinguisme signifie, en fait, offrir à l'apprenant les moyens de bénéficier de toutes ses expériences linguistiques dans les processus d'analyse, de conceptualisation, de comparaison, tous processus qui l'aident à établir et à consolider de nouvelles connaissances dans la nouvelle langue qu'il apprend, ainsi qu'à créer un lien entre cette nouvelle langue et son propre répertoire langagier (Candelier, 2008). La présence d'une langue dominante, selon l'expression de Janette, ne peut donc pas être un obstacle à la sollicitation et la valorisation du plurilinguisme des apprenants, car son objectif n'est ni de présenter les langues des apprenants, ni de les apprendre. Une telle démarche vise plutôt à aider l'apprenant à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en tirant parti de ses expériences antérieures d'apprentissage dans les autres langues, et de son répertoire langagier. L'obstacle ne provient pas du fait que Janette n'aurait pas suffisamment d'informations sur les langues présentes dans l'atelier, car le but n'est pas, en effet, d'enseigner ces langues, ni non plus de vérifier l'exactitude des informations des apprenants sur ces langues. Il s'agirait plutôt de donner à l'apprenant des outils qui l'aideraient à activer les relations existantes entre toutes les langues qu'il possède, et la possibilité de profiter de ces langues pour développer et accélérer le processus d'apprentissage de la nouvelle langue.

En effet, ne pas prendre en compte le plurilinguisme des apprenants et leur compétence plurilingue et interculturelle (Beacco & al., 2016) induit une réduction identitaire. Les apprenants participant à ces ateliers sont alors dépourvus de leur intégralité et traités, le plus souvent, sous la seule catégorie d'« apprenant ». A cela s'ajoute la dévalorisation de leurs langues d'origine dans la vie quotidienne, au sein d'une société qui privilège certaines langues dominantes.

Certains bénévoles considèrent malgré tout que le recours aux langues premières des apprenants peut être un facteur utile pour renforcer l'apprentissage du français, mais uniquement si la langue première est une langue proche de la famille du français. Les connaissances en langue lointaine, deviennent en revanche pour eux un obstacle dans les progrès dans l'apprentissage du français. Ainsi, le bénévole Mathieu pense qu'avoir la langue chinoise comme langue première, crée une double contrainte « *non négligeable* » à l'oral et à l'écrit pour l'apprentissage du français :

Ruba - euh vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme des participants

Mathieu - (...) alors après eu::h+ (silence)+ je sais pas trop\+ je dirais bah tout dépend en nous on essaie vraiment de se concentrer sur le français+ parce que c'est quand même une langue qui est assez atypique\+ en termes de construction+ après pour euh+ il est vrai que pour des apprenants qui parlent euh espagnol ou qui ont une langue de base latine\+ il y a quand même des bases qu'ils ont et qu'on retrouve\+ mais sinon\+ euh étant donné que les langues sont quand même très différentes+ même le plurilinguisme euh++ n'est pas vraiment un atout pour l'apprentissage du français+ ce qui est juste un atout pour l'apprenant+ c'est que s'ils parlent plusieurs langues\+ il a peut-être appris+ à part sa langue maternelle d'autres langues et donc il a déjà une méthode d'apprentissage de langues+ et ça ça peut servir comme atout

(...)

Ruba - mais ça dépend des la\ des langues\ alors si:: c'est une langue latine+ ça va aller plus vite+ ou: ça peut être un atout\+ mais si c'est une langue très loin par exemple s'il part chinois ça peut être euh le contraire

Mathieu - [une contrainte+ une contrainte+ oui une contrainte

Ruba - une contrainte

Mathieu - tout dépend de ce qu'on entend dans l'apprentissage du français+ parce que l'oralité\+ voilà ça sera peut-être une contrainte\+ mais à l'écrit ça se sera une double contrainte+ par rapport aux termes d'écriture+ euh les signes chinois sont très différents euh+ euh de l'écriture française ou européenne\+ et donc euh oui\+ ça représente une contrainte qui est quand même pas négligeable quoi\ pour l'apprenant

Le fait d'avoir une langue première qui partage des traits linguistiques avec le français serait en effet utile lors du processus d'apprentissage. Cela s'applique également, à des degrés divers d'un sujet à l'autre, sur toutes les langues, quelle que soit leur proximité avec le français. En effet, l'apprenant ne part pas de zéro dans le processus d'acquisition ou celui d'apprentissage d'une nouvelle langue (Candelier, 2003). Il ne s'agit pas seulement d'apprendre des phrases, des règles et du vocabulaire, mais également des compétences métalinguistiques et communicationnelles. La mise en relation des compétences linguistiques déjà acquises par le sujet avec l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est une démarche nécessaire. Ces compétences et expériences ont un rôle majeur sur la capacité de l'individu à développer et à activer les mécanismes et stratégies d'apprentissage dans la nouvelle langue (Candelier, 2013) L'inexploitation des langues des apprenants leur fait perdre, en effet, la possibilité d'améliorer leur apprentissage du français en activant les compétences déjà acquises dans d'autres langues. Les apprenants adoptent souvent ce point de vue selon lequel leur langue première affecte négativement leur apprentissage du français ou ne peut pas être utilisée car elle est loin de la langue française, les entretiens réalisés avec les apprenants ont pu le confirmer. En revanche, dans le témoignage de Mathieu, on peut mettre en doute le fait que la différence entre une langue alphabétique et une langue de signes soit a priori un obstacle.

Les idéologies linguistiques en France amènent certains à penser que la langue française est pure, et que les personnes plurilingues la menacent par le mélange que certains plurilingues lui

font subir (Moïse, 2000). Les accents ou les influences des autres langues sur les règles grammaticales ou les formes linguistiques de la langue française atteignent, selon ces conceptions, la pureté de la langue française, ce qui conduit à une évaluation négative du plurilinguisme (Gasquet-Cyrus & al., 2009). En fait, cette représentation négative et inquiète du plurilinguisme des immigrants et de leurs enfants, et son impact éventuellement négatif sur la langue française, n'est pas la seule possible. Elle caractérise plutôt les évaluations sociales dévalorisantes, à travers lesquelles se constitue l'estime plutôt négative des immigrants, la mise en avant du fait que tout ce qui vient d'eux, même s'il s'agit d'un phénomène naturel comme le langage, abouti à un effet néfaste sur la langue française, par simple contact.

Prenons l'exemple de l'accent provenant de l'influence de la langue première sur la langue française, chez deux individus appartenant à deux milieux socialement différents. Le premier est le fils d'un célèbre footballeur, d'origine danoise par exemple, qui vit en France ; et le second est le fils d'un immigrant marocain qui vit dans un quartier désigné comme « sensible ». Lorsque le premier parle français avec un accent danois réintroduit dans la langue française, cela ne sera pas considéré, socialement, comme une menace pour cette langue. Peut-être même son accent semblera-t-il agréable, adorable et amusant, par les mêmes personnes qui trouveront, dans l'accent du fils d'immigrant marocain, influencé par la langue de son pays d'origine, une déformation de la langue française et une offense à celle-ci. Ils exprimeraient ainsi leur mécontentement et leur insatisfaction à l'égard de son accent ou de sa façon de parler, qui seront rejetés, voire même considérés comme choquants, pour certains. Or, dans ce dernier cas, parler plusieurs langues n'est plus un privilège, mais plutôt un risque par rapport à la pureté de la langue française. Ce type de représentations et de sentiments envers le plurilinguisme des immigrants, rend difficile à l'individu de traiter objectivement son plurilinguisme dans le contexte social français. Il s'agit des critères sociaux par lesquels le plurilinguisme du locuteur a été évalué, tels que sa classe sociale et la place de sa langue première dans la hiérarchie sociale ou mondiale. A l'opposé, le plurilinguisme des « hautes » classes sociales est valorisant et valorisé, et le plurilinguisme des « pauvres » est dévalorisant et dévalorisé, fait confirmé par Bretegnier qui trouve que « *Certaines représentations collectives ont l'effet de valoriser certaines formes de bilinguisme, tandis que d'autres posent des regards discriminants envers certaines langues et leurs locuteurs* » (Bretegnier, 2014b, [non paginé]).

Dans les sociétés soumises à une hiérarchie sociale, les langues sont également concernées par cette hiérarchie, et elles sont disposées de telle sorte qu'une langue, souvent la langue du groupe dominant, domine le reste des langues de la société (état de diglossie). Cette hiérarchie

des ressources linguistiques est maintenue en fonction de ce que l'on pense être l'importance des langues, leur statut, leur prestige et leur efficacité :

A travers les attributs représentationnels que l'on assigne aux ressources linguistiques, la diglossie ne reflète pas uniquement un ordre hiérarchique linguistique mais surtout une hiérarchie sociale dans laquelle les groupes dominants sont au sommet de la diglossie et ceux qui sont dominés et subissent l'inégalité (linguistique et sociale en général) se trouvent au bas de l'échelle diglossique. Au bas de cette échelle, on trouve les parlers populaires, les parlers ruraux, les pratiques orales et les parlers jeunes ; en haut, on trouve les langues écrites, standardisées, urbaines, aristocratiques ou bourgeoises, et classiques. Cette classification reflète la domination du monde urbain sur le monde rural, la primauté des références classiques sur l'inventivité de la jeunesse, la domination des langues écrites sur les langues orales. (Blanchet, 2017, p. 16).

Ainsi, « le parler jeune », devient une pratique orale sans utilité et sans valeur en comparaison avec la langue française à laquelle on attribue des qualités telle : langue de prestige, langue standardisée, écrite et classique (Blanchet, 2017). Dans l'extrait suivant, la bénévoles Janette exprime son mécontentement face à la « langue » dans laquelle les enfants « issus de l'immigration » s'expriment dans les transports en commun, en désignant le « parler jeune » :

Janette - je suis très frappée par exemple quand je suis dans le métro du parler jeune là\ comme on dit de de certains gamins qui effectivement eu: :h\ alors j'aime pas cette expression « issue de l'immigration »+ ils sont français (rire)+ ils sont nés en France+ ils sont français mais en même temps ils ont un langage alors qu'Abdellatif Kechiche dans l'Esquive dit que c'est merveilleux\ que c'est extraordinaire bigarré\ qui intègre énormément de mots différents+ mais ce n'est ni une langue ni une autre+ c'est une espèce de mélange+ j'entends alors il y a trois mots d'arabe trois mots de français+ des structures de de de phrases je peux\ terribles\+ donc moi je me dis+ ce sont des enfants qui sont scolarisés+ qui\ à qui on va demander des écrits scolaires extrêmement complexes au niveau de syntaxe+ comment ils vont faire avec une telle langue\ comment ils vont faire\ or justement ils ont ce double langage là mais+ moi je ne partage pas l'avis d'Abdellatif Kechiche là-dessus+ je ne trouve pas que ce soit une langue qui leur sera utile pour moi+ alors est-ce que c'est\ peut-être entre eux qu'ils ont ce langage là pour que les adultes extérieurs ne comprennent pas+ c'est possible+ j'espère+ j'espère pour eux+ pour ça j'ai dit que ça dépend+ en revanche effectivement en tant qu'enseignante+ j'ai eu des des jeunes encore une fois issus de l'immigration qui avaient une maîtrise du français extraordinaire\ extraordinaire\ meilleure que des petits Français n'ayant appris que le français ha\ qui ont fait des études brillantes etcetera+ et qui parlaient effectivement eu: :h arabe à la maison+ ou eu: :h d'autres langues+ le: : les langues africaines je sais pas\ des jeunes Africains d'Afrique noire quoi

On retrouve, dans le discours de cette bénévole, les traces de l'idéologie linguistique visant la sacralisation de la langue française dans l'esprit des Français. « Le parler jeune » devient selon elle une chose « *terrible* » et inacceptable. Pour le nommer, elle emploie des expressions telles qu'« *une espèce de mélange* » ou « *ni une langue ni une autre* ». Elle ne le considère pas comme une langue car « une langue » est, pour elle, quelque chose qui a une norme, des règles grammaticales et syntaxiques précises. Elle ne pense donc pas que le mixage original qui résulte de la rencontre des langues soit une langue. Cette bénévole fait aussi part de ses inquiétudes pour ces jeunes gens, qu'elle imagine incapables de produire, surtout à l'écrit, des propos conformes au « français » normatif de l'école. Elle doute aussi de l'utilité d'un tel « mélange », ce qui montre qu'elle a une vision traditionnelle de ce qu'est une langue et de ce qu'est LA langue française. Respecter la Norme de l'école et être capable de produire des écrits conformes à cette norme scolaire, semblent être les critères sur lesquels elle se base pour évaluer l'utilité d'une langue.

En effet, les politiques linguistiques ne sont pas seulement produites par des institutions mais aussi par les individus qui sont aussi appelés « *acteurs glottopolitiques* » par Blanchet, pour mettre l'accent sur leur rôle à renforcer ou transformer, ou même contester, les idéologies linguistiques admises par les institutions. Or, ce sont les individus qui font fonctionner ces idéologies en adhèrent à leurs principes, ou bien qui essaient de créer un changement en résistant à ces idéologies linguistiques dominantes (Blanchet, 2017). La bénévole Janette contribue, inconsciemment, à promouvoir l'idée de sacralisation et de rigidité de la langue française, la langue nationale. Elle ne semble pas envisager d'autres fonctions d'une langue telle que son rôle identitaire. Il apparaît donc qu'elle a une vision traditionnelle du bi/plurilinguisme selon laquelle le locuteur doit « maîtriser » ses langues tout en établissant des barrières entre elles afin qu'elles ne se mélangent pas. Cet extrait montre aussi qu'elle pense qu'un individu monolingue doit avoir plus de compétences dans sa langue qu'un bi/plurilingue. Son étonnement devant certains enfants « issus de l'immigration », ayant « *un français extraordinaire* » et qui sont « *meilleurs* » que des monolingues qu'elle appelle « *des petits Français* », relève de cette idée. Elle estime alors qu'un enfant n'ayant appris qu'une seule langue devrait surpasser ses pairs, qui ont grandi avec deux langues ou plus. Comme si le plurilinguisme était quelque chose qui a un impact négatif sur la capacité de l'enfant à acquérir la langue de l'école. Pourtant, à un autre moment, elle signale que le plurilinguisme pouvait être bénéfique pour une personne qui avait acquis ses langues à un âge précoce, car cette personne devait être habituée à passer facilement d'une langue à l'autre, sans avoir recours à

l'analyse et à la comparaison des structures des phrases. Une sorte de contradiction est alors constatée dans ses propos sur le plurilinguisme :

Ruba - selon vous+ le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français de vos participants

Janette - non non au contraire\ eu::h alors je ferai peut-être une différence par rapport\ plusieurs langues je ne sais pas comment dire\ le le cas de d'un certain nombre de personnes+ mais je dis pas toutes y en a qui parlent deux trois langues+ on parlait des personnes qui parlaient berbère+ le kabyle et puis après parlent l'arabe+ certaines aussi vont parler\ parlent des langues africaines et l'arabe des choses comme ça+ plus le français+ s'il y a eu cette habitude de gymnastique très tôt+ de gymnastique du passage d'une langue à l'autre+ ça c'est utile+ ça je vois bien que les gens qui ont eu cette habitude de gymnastique de passage d'une langue à l'autre+ mais pour des gens par exemple eu::h+ qui par exemple ont leur langue maternelle et ont intégré le français assez tard comme ça sur le tas avec beaucoup d'erreurs etcetera+ là je ne sais pas+ parce que on peut dire qu'ils parlent deux langues eu::h je ne sais pas si ça leur est utile\ (rire) ça leur est utile oui dans la communication immédiate parce que effectivement+ pour des choses très concrètes eu::h+ bien sûr que ça leur est utile\ mais après pour des échanges plus eu::h

La vision traditionnelle du bilinguisme (la maîtrise parfaite de deux langues) se retrouve ici, lorsqu'elle dit qu'elle ne sait même pas s'il est possible d'appeler quelqu'un « bilingue », quand cette personne apprend une deuxième langue à l'âge adulte.

En fin de compte, la diversité linguistique n'est pas considérée comme une ressource dans les activités proposées. En effet, valoriser la diversité et les connaissances des apprenants, souvent dévalorisées, est un moyen de leur redonner confiance en eux-mêmes. Sensibiliser les bénévoles à la diversité linguistique et les convaincre que la connaissance des langues premières des apprenants n'est pas nécessaire pour en tirer profit lors du processus d'enseignement et d'apprentissage, est aussi une démarche qui s'impose. Il suffit, en effet, que les bénévoles parviennent à donner confiance aux apprenants, en tant qu'ils sont les plus capables et les plus expérimentés pour parler de leurs propres langues dans ce contexte, surtout lorsque le but n'est pas de vérifier leurs connaissances dans leurs langues premières, mais d'avoir recours à celles-ci et de les employer et de les rendre visibles et utiles, pendant l'atelier. Le plurilinguisme devrait être vu comme une richesse qui favorise l'apprentissage d'une nouvelle langue. Aider les apprenants à exploiter leur plurilinguisme à travers la création de ponts entre les langues de leur répertoire langagier, et à tirer le meilleur parti des relations entre les langues, est une démarche intéressante pour leur permettre de développer une vision positive de leur plurilinguisme, mais aussi de leur capacité d'apprentissage. Il devient impératif pour les bénévoles d'encourager les opportunités qui résident dans le plurilinguisme.

12.3. Représentations des bénévoles sur l'intégration des immigrant.e.s

Concernant l'intégration des apprenants immigrants, j'ai demandé aux bénévoles s'ils pensaient que les immigrants devaient changer leurs habitudes, abandonner leurs cultures et adopter les coutumes culturelles françaises pour être acceptés dans la société française ? La plupart des bénévoles ont souligné qu'ils trouvent, personnellement, qu'il n'y a aucune raison pour les immigrants de changer leurs habitudes ou d'abandonner leurs cultures. En même temps, la plupart d'entre eux ont indiqué qu'il est nécessaire que les immigrants s'adaptent aux coutumes culturelles françaises et adoptent les valeurs sur lesquelles se construit la vie sociale en France, telles que la liberté, l'égalité des sexes et autres. Je leur ai donc demandé s'ils pensaient que la société dite française partageait avec eux ce point de vue sur l'intégration des immigrants ? A ce niveau, beaucoup d'entre eux ont indiqué que l'ouverture et l'acceptation de l'autre ne sont pas des valeurs clairement répandues dans la société française.

La bénévole Janette a indiqué que l'ouverture culturelle est plus répandue chez les jeunes générations. Elle a évoqué dans son discours les valeurs françaises sur lesquelles l'éducation se construit en France depuis l'enfance, et a indiqué qu'il y a un processus de formatage depuis la petite enfance pour que les enfants adoptent ces valeurs. Cela indique que cette bénévole est consciente du processus de standardisation des valeurs et des croyances des individus, qui vise la sacralisation de ces valeurs, réduisant donc la différence entre les individus et les formatant pour croire au caractère sacré des valeurs de La République Française. Néanmoins, cette bénévole a indiqué que ces valeurs ne sont pas toujours respectées en France. Dans un autre moment de l'entretien, elle a indiqué que le respect de ces valeurs par les immigrants est essentiel. Il semble ici qu'il y ait une sorte de contradiction, puisque cette bénévole déclare qu'il y a eu un processus d'affinage des esprits en France depuis l'enfance par rapport à l'adoption de ces valeurs, et elle souligne qu'elles ne sont pas toujours respectées ; mais en même temps, elle croit qu'il est nécessaire de les faire respecter par les immigrants, pour qu'ils soient intégrés dans une société qui, elle-même, ne les respecte pas totalement. L'adoption, au moins théorique, de ces valeurs, est devenue une manifestation identitaire ainsi qu'une preuve d'appartenance à l'identité française, et il est donc devenu difficile pour cette bénévole de mettre en question la nécessité d'adopter les valeurs en question :

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leur valeur une croyance quand elles ne correspondent pas avec celle de la France pour intégrer la société française

Janette - doivent quoi\ comment

Ruba - [modifier

Janette - modifier+ modifier+ (silence)+ pour+ pour certaines¹ c'est marrant parce que j'ai pas tellement trouvé personne comme ça moi\ eu::h+ toutes les personnes qui vivent depuis plusieurs années-là\++ eu::h+ fin moi je trouve plutôt+ bien intégrées+ enfin je sais pas\ fin intégrées au sens où elles ont BIEN compri::s qu'elles étaient ces valeurs\ je pense que dans leur façon de vivre eu::h+ parce qu'elles+ nous le montrent\ en tout cas parce que je les connais peut-être pas (inaudible) comme j'ai pas eu l'occasion d'aller+ boire un thé ou autre chez l'une ou l'autre mais eu::h
(...)

Ruba - [e::t+ vous pensez que la société française+ elle partage cette idée ou bien plutôt euh+ plus généralement

Janette - mais encore une fois\ la société française c'est c'est+ c'est vaste quoi\

Ruba - oui

Janette - c'est vaste pour moi\ euh+ pour moi il y a eu ::h

Ruba - [mais+ mais il y a une culture qui est dominante\

Janette - eu::h++ moi moi+ moi je crois quand même qu'il y a des choses de moins pour ce::+ peut-être peut-être que ça change+ les plus jeunes-là+ eu::h je sais pas+ peut-être des évolutions euh au niveau de des mœurs+ des comportements ou::+ l'acceptation mais\+ c'est vrai que::: il y a un GROS formatage quand même dès l'enfance de l'école eu::h là-dessus sur ces valeurs ha\ effectivement on disait cette égalité homme-femme+ l'égalité des droits\+ l'égalité de chances+ alors même si c'est pas toujours respecté+ ça c'est autre chose+ eu:::h+ hum::+ sur effectivement euh+ la liberté\+ liberté d'expression\+ liberté de mouvement\ eu:::h+ alors la fraternité elle est souvent laissée un peu de côté (rire)

La même idée a été retrouvée chez une autre bénévole, Marine, qui a indiqué que les principes fondamentaux sur lesquels se fonde la France ne sont pas vraiment adoptés et respectés dans ce pays, mais ils restent, selon elle, des normes importantes même s'ils ne sont pas réellement appliqués sur le terrain. Or, Marine invite les immigrants à respecter des valeurs qu'elle trouve non respectées par les Français. Elle a parlé, par exemple, de l'égalité entre les hommes et les femmes, qui selon elle, n'est pas réellement appliquée en France, et a indiqué que beaucoup de travail est encore nécessaire pour que les valeurs théoriques deviennent réalité dans la vie sociale française. Sur la question sur les immigrants et leur acceptation par la société française, s'ils gardent leurs coutumes et traditions, elle a indiqué que c'était possible dans les grandes villes, mais que la réalité était différente dans ce qu'elle a appelé « *des sociétés plus fermées* », en faisant référence probablement aux petites communautés rurales. Elle considère qu'il y a un manque d'acceptation de l'autre dans ces petites sociétés fermées. Cette bénévole a également indiqué que cette situation ne se limitait pas aux immigrants, mais touchait également certains groupes sociaux qui sortent de l'ordinaire, et qui subissent le même rejet. Elle a exprimé son regret de cette réalité car, selon elle, la diversité culturelle et linguistique est riche pour tous :

Ruba - est-ce que vous pensez que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leurs valeurs ou croyances quand elles ne correspondent pas avec celles de la

France pour intégrer la société française\ on parle toujours que+ qu'il faut s'adapter mais jusqu'à quel point

Marine - ben je crois qu'il faut respecter la::++ ce qu'on appelle ici la laïcité+ point\+ hein mais la laïcité elle protège aussi::

Ruba - la liberté

Marine - la liberté de culte+ la liberté de ne pas croire+ et puis aussi euh ben bien sûr les fondamentaux comme les+++ l'égalité homme-femme qui n'est pas du tout respectée en France hein\ entre parenthèses+ on a beaucoup de travail à faire mais+ disons que quand on veut vivre dans une société euh+ on en\ on adhère+ on accepte de partager des mêmes valeurs+ et en France+ c'est surtout la laïcité qui est eu::h

Ruba - d'accord+ alors s'ils respectent ces valeurs là mais ils gardent leurs traditions+ leurs habits+ ils parlent dans leurs langues quand ils se trouvent au moins entre eux et dans la rue+ dans le métro+ est-ce que vous pensez que ils peuvent être bien intégrés dans la société françaises\ même s'ils gardent leurs traditions et tout ça

Marine - ça dépend des+++ dans les grandes villes oui je pense

Ruba - et dans des sociétés plu::s

Marine - plus fermées+ c'est pas sûr non\+ mais c'est comme ça euh à propos aussi de marginaux qui sont français+ qui sont un peu dans les marges+ qui ont des tenues vestimentaires originales+ bon ils sont aussi mis un peu de côté+ mais sinon eu:h+ je ne vois pas pourquoi+++ au contraire euh c'est agréable d'avoir des gens qui ne sont pas habillés pareil\+ qui ne parlent pas la même langue\+ qui ne mangent pas la même chose\+ c'est plutôt une richesse pour une société

Quant à la bénévole Claire, elle a désigné le comportement raciste de certains membres de la société française à l'égard des immigrants par l'expression « *manifestations non acceptables* » en essayant d'éviter d'utiliser des termes comme « racisme » ou « discrimination » :

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leur valeur ou croyances ou habitudes+ quand elles ne correspondent pas avec celles de la France

Claire - ah non\ non absolument pas

Ruba - est-ce que vous pensez que la société française accepte les gens qui viennent de de d'autres pays s'ils gardent leurs habitudes et traditions

Claire - alors+ ça c'est difficile parce que+++ en théorie ça devrait être accepté+ il y a bien eu des cas où malheureusement+++ il y a des problèmes mais disons que globalement +++ globalement c'est c'est accepté+ globalement++ avec de temps à autre des+++ de petites+++ comment dire\ des manifestations qui ne sont pas tout à fait ++++ acceptables

Il semble donc, à travers les déclarations des bénévoles, que leurs représentations sur l'intégration ne soient pas partagées avec la plus grande partie de la société française. Cela souligne leur conscience de l'existence d'un défaut dans le processus d'intégration des immigrants, et le refus de certains de les considérer comme partie intégrante de la société française. Cela confirme l'idée de l'existence d'une contradiction entre les valeurs et les règles de fonctionnement de la société française, à savoir la liberté, l'égalité et la fraternité entre autres,

et la véritable application et adoption de ces valeurs dans le traitement des immigrants. Ce qui rend leur processus d'intégration plus difficile et renforce leur sentiment d'aliénation et de rejet.

Dans l'extrait suivant, la bénévole Marine exprime son point de vue sur la réalité de l'intégration des immigrants en France. Elle constate donc l'existence d'un défaut dans la politique d'intégration française qui, selon Marine, ne sollicite pas les immigrants à apprendre le français et ne leur donne pas l'envie de le faire :

Marine - tout à fait\ et puis ce sont des dames qui ont un vécu derrière elles+ que::++ à qui on doit beaucoup de respect\ ce sont des mamans+ ce sont des femmes qui ont certainement eu des vies assez difficiles parce que finalement en France+ ben on intègre pas tellement les gens\ on les laisse un peu se débrouiller+++ pour apprendre le français

Ruba - vous parlez là de la politique française

Marine - ben je trouve qu'en matière d'intégration+ on a beaucoup d'efforts à faire oui\ parce que tout repose sur le bénévolat hein\ et eu:h ces personnes+ enfin je trouve choquant qu'elles soient là depuis vingt ans+ trente ans+ sans parler français+ sans qu'on soit allé un petit peu les solliciter et leur donner envie d'apprendre le français

Une sorte de contradiction existe alors entre ce que ces bénévoles attendent des immigrants (adopter les valeurs de la France) pour valider leur intégration et la réalité des mêmes valeurs dans la vie sociale en France. Ces bénévoles, bien qu'ils soient conscients que la société française, tout au moins certains groupes, rejettent les immigrants et n'appliquent pas les principes fondamentaux de la France, soulignent néanmoins la nécessité pour les immigrants de les adopter, même si ces principes ne sont pas réellement appliqués en France. Selon un tel point de vue, les immigrants devraient redoubler d'efforts, montrer des signes d'ouverture, d'acceptation, d'adaptation, et adopter des valeurs qu'ils ne trouvent pas effectivement adoptées par la société française, notamment dans ses relations avec eux.

12.4. Prise en compte des biographies langagières, données socioculturelles, besoins et attentes des apprenant.e.s dans le processus didactique

Les langues et cultures premières sont des composantes intégrantes de l'identité collective du sujet. Leur prise en compte au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère est alors une nécessité (Ministère de la culture et de la communication & al., 2016). Ceci est vrai en particulier pour un public « immigrant », qui cherche à trouver une place au sein de la nouvelle société et qui a besoin de prouver son identité et avoir un sentiment de sécurité linguistique pour être en mesure d'atteindre la stabilité interne qui l'amène à s'ouvrir à la langue et la culture du pays dans lequel il vit.

Par ailleurs, les bénévoles ont déclaré ne pas prendre en compte les langues des apprenants, même s'ils se déclaraient favorables à l'utilité d'avoir plusieurs langues pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Le manque de savoir-faire est l'une des raisons de cette non prise en compte des langues des apprenants. La non connaissance des langues des apprenants par les bénévoles est aussi citée. Ce que la bénévole Marine confirme dans l'extrait suivant :

Ruba - alors vous pensez que si vous savez pas leur langue c'est pas possible d'exploiter ces langues-là

Marine - je vois pas comment\ je veux bien qu'on me dise comment+ je veux bien assister à une séance où ça se produit mais moi je ne me sens pas capable de faire ça+ non

Ruba - alors les langues maternelles des apprenants+ elles n'ont pas de place dans la démarche

Marine - alors c'est dommage mais non

La seule place accordée aux langues premières des apprenants était celle de la tolérance, quand elle servait à aider d'autres apprenants à traduire ou à comprendre ce que disaient les bénévoles ; mais une fois que la présence des langues premières dépassait ce rôle, les bénévoles avertissaient les apprenants qu'ils devaient parler en français et non dans d'autres langues, car cela perturbait parfois le reste des apprenants, selon les propos de certains bénévoles :

Ruba - d'accord ok+ et eu::h est-ce que ça arrive que quelqu'un parle dans sa langue maternelle pendant l'atelier

Marie-Angèle - alors quand on avait des femmes à un moment on avait plus de femmes maghrébines+ qui venaient de Maroc et tout ça+ eu::h oui oui on en a eu plusieurs+ donc là elles parlaient elles parlaient arabe+ donc moi je leur disais de pas parler arabe+ parce que à la pause par exemple ils se retrouvent entre eux+ donc à chaque fois je leur dis bien de parler français+ donc quand il y a plusieurs nationalités ils parlent forcément français parce qu'ils connaissent pas leurs langues res\ leurs langues respectives mais les femmes elles elles parlaient toujours arabe et ça je leur disais toujours qu'il faut pas parler arabe\ on vient pas ici pour parler arabe

Ruba - même pendant la pause

Marie-Angèle - même pendant la pause je trouve que c'est++ même la pause c'est un moyen d'aller vers les autres et donc de parler français qu'ils se connaissent un peu mieux entre eux+ et maintenant ils ont bien compris les choses qu'à la pause ils vont plus les uns vers les autres ils se connaissent mais aussi depuis plusieurs années c'est vrai qu'ils se connaissent plus mais eu::h ouais il y a longtemps on avait deux femmes je me rappelle il y a trois ans+ il y en a une qui était Libanaise l'autre qui était alger\ enfin d'origine algérienne eu::h+ elles parlaient souvent arabe+ mais moi je leur disais pas parler arabe on est là pour parler français

Compte tenu de l'âge des bénévoles, majoritairement retraités, et aussi de leurs carrières professionnelles, souvent d'anciens enseignants de l'Education nationale, il apparaît que leur culture éducative joue un rôle dans leur focalisation sur la langue française, et le fait de ne pas croire à la nécessité de prendre en compte les langues des apprenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En fait, ces bénévoles ont dû grandir et enseigner sous

l'influence d'une théorie linguistique traditionnelle, qui considère la langue comme un système homogène, et qui idéalise un monolinguisme imaginaire.

D'ailleurs, l'une des bénévoles, Janette, a été consciente de la possibilité de tirer profit des langues premières des apprenants pour développer des compétences et des stratégies d'apprentissage chez les apprenants bi/plurilingues. En revanche, elle a considéré que cela était possible plutôt chez les enfants, parce que la façon dont ils acquièrent et/ou apprennent une nouvelle langue diffère des possibilités des adultes. Pour ces derniers, Janette pense que c'est possible, seulement dans le cas où tous les apprenants ont la même langue première. Dans un cadre de diversité linguistique, comme dans l'atelier « Communiquons en français », elle ne croit pas à cette possibilité. Une autre raison pour laquelle c'est difficile ou impossible, à son avis, provient de sa propre incapacité à parler ou, du moins, à ne pas avoir suffisamment de connaissances, dans les langues des apprenants. Elle estime que l'animateur de l'atelier devrait avoir des connaissances solides dans les différentes langues présentes dans l'atelier, afin de pouvoir bénéficier de ces langues. En effet, selon elle, beaucoup d'apprenants n'ont pas la capacité d'analyser leur propre langue, et de déterminer ses éléments dans l'énoncé, fait qu'elle estime essentiel pour pouvoir tirer profit des langues premières des apprenants. Cela signifie qu'elle croit que l'entreprise n'est pas réalisable avec des apprenants qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine :

Janette - certainement qu'ils auraient des choses à faire à l'école certainement

Ruba - à l'école

Janette - au moins au moins pour les enfants qu':i qui arrivent en parlant différentes langues+ je pense que ça progresse+ je pense que ça progresse+ je pense qu'il y a des des++ des améliorations par rapport à ce qui pouvait se faire il y a vingt ans\ avec justement une valorisation des langues que parlent les enfants eu::h+ peut-être plus euh justement de prise de conscience qu'il faut leur faire justement à eux de prendre conscience aussi+ eu::h de passage d'une langue à l'autre+ comment ils peuvent mieux intégrer eu::h l'autre langue euh en se servant de leurs propres langues+ je pense que les choses se font mais++ il faudrait peut-être que\ parce que pour les personnes arrivant là sur le territoire français+ non scolarisés eu::h+ je je je ne sais pas+ j'ai j'ai pas de réponse par rapport à ça comment faire\ ou alors effectivement à moins de les à moins de les avoir par vraiment groupes de langues quoi\+ les personnes arabophones+ les personnes eu::h je sais pas moi\ eu::h qui parlent eu::h peut-être des langues asiatiques\ peut-être je ne sais pas+ il faudrait vraiment voi\ regarder de près les langues asiatiques qui ont des des fonctionnements communs quoi parce que si si on met des langues asiatiques qui ont rien à voir les unes avec les autres ça va poser problème+ moi je pense que cette idée d'utiliser les langues peut être intéressante à con\ à condition qu'il ait une certaine homogénéité de langue quand même dans le groupe d'apprenants quoi\+ parce que je sais que j'ai une belle sœur qui enseigne le FLE en Espagne+ donc n'a que des hispanisants+ et elle se sert\ parce qu'elle parle très très bien l'espagnole\ et elle se sert énormément de l'espagnol pour eu::h pour effectivement travailler sur le français quoi\+ mais mais son public

est homogène+ donc voilà dans les limites je pense que ça peut être intéressant mais à condition qu'on a un public relativement homogène+ voilà

Les langues premières des apprenants sont, le plus souvent, tolérées par les bénévoles en tant que « béquilles » pour faciliter la compréhension et répondre à des difficultés ponctuelles chez certains apprenants. Elles ne sont pas sollicitées par les bénévoles eux-mêmes mais à l'initiative de certains apprenants, et ne sont pas partagées avec le reste des apprenants (ou seulement souvent sous forme de chuchotements entre deux apprenants voisins) :

Ruba - quelle est votre réaction quand un des participants parle sa langue maternelle pendant l'atelier

Claire - mais ça dépend\ quelquefois si ça peut aider d'autres je les laisse parler+ mais en général je demande qu'on s'exprime en français+ et c'est l'occasion pour leur leur apprendre à faire des phrases correctes et à corriger des erreurs qu'ils ont faites

Aucune valeur didactique n'est ainsi accordée aux langues premières des apprenants lors des ateliers. Les bénévoles ne les voient pas comme ressources pédagogiques exploitables :

Ruba - et est-ce que la diversité linguistique des de vos participants constitue-t-elle une source que vous exploitez

Marie-Angèle - non+ on parle que français+ moi je m'occupe pas de savoir\ on a des Tchétchènes+ on a un Brésilien eu::h+ moi je me fais pas de leurs langues+ parce qu'il y a plusieurs nationalités donc c'est pas possible en fait+ donc non non on parle que français

Ruba - et eu::h alors ils sont souvent bi ou plurilingues+ alors est-ce que vous proposez des activités qui sollicitent leurs plurilinguisme ou

Marie-Angèle - [non non+ non non

Ruba - alors vous accordez une place à la langue maternelle ou pas du tout

Marie-Angèle - non je n'accorde pas de place à la langue maternelle+ c'est que le français

En effet, plusieurs études en didactique des langues (Moore, 1996 ; Matthey, 1996 ; Candelier, 2007) ont montré que des stratégies d'apprentissage efficaces peuvent être développées en se basant sur les langues premières des apprenants. Parmi ces stratégies, on trouve le développement d'une compétence métalinguistique, le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, la comparaison entre les fonctionnements des langues de son répertoire linguistique et le développement d'une compétence interculturelle. Ce qui permet de valoriser les langues des apprenants et par conséquent, valoriser les apprenants eux-mêmes et leurs identités, chose qui se reflète positivement sur leurs motivations à apprendre le français et à être plus interactifs lors des séances. Or, l'exploitation de la richesse linguistique des apprenants d'un point de vue didactique, n'est pas pensée par les bénévoles.

De plus, les bénévoles ont exprimé leur prudence et leur appréhension, et à ne pas demander d'informations sur le vécu des apprenants. Hormis le nom du pays d'où ils viennent, les

bénévoles, dans leur majorité, ne s'autorisent pas à obtenir plus de détails sur les apprenants. Ils ne demandent pas quelles langues ils parlent, leurs besoins et leurs attentes, ou leur niveau de scolarisation dans leur pays d'origine. Les bénévoles considèrent que cela relève de la vie personnelle des apprenants. Ils craignent de soulever des points sensibles. Ainsi, toute question qui dépasse la connaissance de la nationalité est devenue une ingérence dans la vie privée des apprenants, y compris, par exemple, la connaissance des langues premières ou le niveau de scolarité dans les pays d'origine. Souvent ces informations sont dévoilées progressivement au fil du temps, quand les apprenants s'expriment d'eux-mêmes ou racontent un peu leur passé. Bien que le respect de la vie personnelle soit une bonne chose, les limites des questions personnelles et celles qui servent à aider l'apprenant dans son appropriation de la langue française ne sont pas claires dans ce contexte. Les besoins et les attentes, par exemple, sont le plus souvent supposés par les bénévoles, qui ont très peu de savoir sur les apprenants et leur environnement, sur leurs acquis antérieurs, etc. La discussion suivante est tirée de l'un des entretiens effectués avec les bénévoles. Elle montre clairement la méconnaissance de son public par la bénévole Violetta, et cet exemple n'est pas un cas exclusif, comme je l'ai constaté chez la plupart d'entre eux.

Ruba - savez-vous s'ils ont la nationalité française

Violetta - non non\ je ne sais pas

Ruba - connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît ou parle

Violetta - non

Ruba - savez-vous pourquoi participent-ils aux ateliers

Violetta - non

Ruba - alors vous savez quels sont leurs besoins et leurs attentes

*Violetta - j'ai supposé qu'ils voulaient savoir parler français puisqu'ils venaient à l'atelier
« Communiquons en français » voilà*

Les bénévoles partent du principe que tous les participants à cet atelier ont pour objectif d'apprendre le français et de mieux connaître la culture française, hypothèse qui, bien que logique, n'est pas nécessairement vraie. En observant le public de cet atelier, j'ai constaté qu'il y en a qui assistent à cet atelier depuis des années et qui sont pleinement engagés dans le même groupe avec les mêmes bénévoles, sans vraiment avancer dans l'apprentissage du français. Ce sont souvent des femmes d'un âge relativement avancé. Ce constat me conduit à penser qu'elles recherchent autre chose que d'apprendre le français, car si tel était leur but, elles cesseraient de venir en s'apercevant qu'elles n'avancent pas. Cette insistance à venir me fait penser qu'elles pourraient avoir besoin de sortir de chez elles afin de rencontrer des amis, et d'avoir le sentiment de faire une chose utile en « apprenant le français ».

L'efficacité du processus d'enseignement des langues est liée à la capacité de cet enseignement à répondre, ou à tenter de répondre, aux besoins des apprenants. Quand une divergence significative existe entre les objectifs du processus d'apprentissage définis par l'enseignant, et ceux attendus par l'apprenant, l'ensemble du contexte du processus d'E-A est affecté, y compris les motivations des apprenants, leur capacité à se concentrer et leur évaluation de la qualité de l'enseignement. D'où vient l'importance de partir des besoins des apprenants pour construire l'objet de l'enseignement, qui doit être « réfléchi et cohérent », selon l'expression de Coste (1975) : « *un enseignement réfléchi et cohérent ne peut être conçu et organisé qu'en fonction des besoins auxquels il sera censé répondre* ». (Coste, 1975, p. 51).

Les bénévoles séparent l'apprenant de son passé et du contexte social qui l'entoure. Ce qui affecte nécessairement les motivations de l'apprenant et sa capacité à interagir pendant l'atelier. Le vécu de l'apprenant constitue un élément important de sa construction identitaire, qui ne peut pas être séparée du processus d'apprentissage. Ignorer l'identité de l'apprenant et traiter tous les apprenants de la même manière, est un processus de catégorisation et d'étiquetage par lequel les bénévoles les englobent tous sous la seule étiquette d'« apprenant ». Les bénévoles manquent d'informations sur l'importance de prendre en compte le vécu de l'apprenant, en particulier l'adulte, dans le processus d'apprentissage et ses conséquences sur le plan psychologique. Lorsque les besoins des apprenants sont présumés, le processus d'enseignement et d'apprentissage devient limité, ce qui limite les apprenants eux-mêmes en ne leur laissant pas assez d'espace pour exprimer leurs attentes et leurs besoins. Ce fait soulève la question suivante : comment les bénévoles de ces ateliers peuvent-ils répondre aux besoins du public et lui fournir ce qui lui convient, s'ils ne savent pas quels sont ses besoins réels ?

Le témoignage suivant de Marine, l'une des bénévoles du groupe d'alphabétisation, montre que la méconnaissance du public a conduit à mettre des personnes déjà scolarisées dans leur pays d'origine dans le groupe d'alphabétisation, et que ces personnes-là ont quitté l'atelier parce qu'elles n'y ont pas trouvé leur place :

Ruba - alors vous n'avez pas beaucoup d'informations sur eux+ alors est-ce qu'ils ont la nationalité française+ par exemple

Marine - je ne sais pas\ on ne sait pas\ je pense que oui pour la plupart des dames d'un certain âge+ mais on a eu deux ou trois personnes qui venaient d'arriver hein\ est-ce qu'elles avaient la nationalité\ on ne sait pas\ et ces personnes ne reviennent pas en général+ alors est-ce que elles n'ont pas trouvé réponse à leurs besoins\+ est-ce que ces personnes justement sont un peu dans l'urgence et que ce que l'on fait n'est pas suffisant\+++ mais y a des gens qui ne revient jamais\ qu'on voit quatre ou cinq fois puis++ on les revoit pas\ on ne sait pas ce qu'ils deviennent\ (...) y a aucune information qui nous parvient par rapport à qui ils sont+ quelles sont leurs besoins\ (...) et y avait un monsieur qui venait mais qui ne vient plus+ mais on sait

*pas ça non\ on ne sait pas\ (...) enfin là non on ne sait pas quels sont leurs besoins non\+ il y a des personnes qui écrivaient parfaitement l'arabe par exemple\
Ruba - alors elles étaient déjà scolarisées\
Marine - ouais voilà\ alors peut être qu'elles se sont senties+++ pas senties à leur place dans ces ateliers*

La relation que le sujet construit avec sa première langue a, en effet, un impact sur les relations qu'il établit aux autres langues de son répertoire (Bretegnier, 2014a). Or, le désir et la motivation d'apprendre une langue sont fortement influencés par les représentations sociales qu'il possède sur cette langue, et sa place par rapport aux autres. Elles influencent les mécanismes et les stratégies qu'il élabore et réalise pour s'approprier et apprendre la nouvelle langue. D'où provient la réussite de cet apprentissage ou, au contraire, son échec (Dabène, 1997). Cela s'applique en même temps aux représentations que les formateurs se font des langues des apprenants et de leur statut social. Cela les amène à réfléchir au rôle de ces langues dans le processus d'enseignement-apprentissage, et à la nécessité d'en tirer profit ou, inversement, à les ignorer et les considérer comme un décor externe et sans importance et d'avoir, parfois, un impact négatif sur le processus d'apprentissage de la langue française.

Les bénévoles pensent que l'exploitation des langues des apprenants ne peut être réalisée en se basant sur les connaissances des apprenants sur leurs langues-cultures, car ils ne sont pas en mesure de vérifier si les informations données par les apprenants sur leurs langues et cultures sont correctes ou non. Une sorte de sous-estimation des apprenants est donc constatée dans les propos des bénévoles. Les apprenants ne semblent pas être considérés comme des individus dotés de capacités suffisantes pour parler de leurs propres langues-cultures. Ainsi, le fait que les apprenants peuvent se révéler plus compétents que les bénévoles sur certains points ne semble pas être admis par ces derniers. En effet, il s'avère que ces bénévoles portent des représentations qui limitent les apprenants et leurs capacités d'un côté, et d'autres qui survalorisent les bénévoles en partant de l'idée que leur langue, leurs normes de comportement et leurs valeurs sont les seuls envisagés, dans un pays qui est le leur, de l'autre côté.

Les représentations développées par les animateurs sur les langues des apprenants vont au-delà du fait d'en tirer profit ou non dans le processus d'enseignement-apprentissage du français. Elles sont transmises, à l'apprenant, consciemment ou non, surtout si elles se conforment à celles conditionnées par sa vie sociale (Meyre, 2018). Ce qui peut conduire l'apprenant à se soumettre à ces représentations à son tour, et à dévaloriser sa propre langue par rapport à la langue dominante ; et par conséquent, sa langue première devient un obstacle face à son apprentissage du français. Par conséquent, un rapport de force inégalitaire et une hiérarchie

langagière sont instaurés entre les langues de son répertoire (Bretegnier, 2016b) dans sa vie quotidienne, mais aussi dans l'atelier d'apprentissage sociolinguistique du français. Ce qui ne peut qu'accentuer la relation conflictuelle de rapport des langues qu'il développe.

On l'a déjà vu, certains bénévoles pensent que la connaissance des langues parlées par les apprenants ne profite en rien au processus d'enseignement et d'apprentissage et ne peut être utilisée, car l'objectif est d'apprendre le français et non d'autres langues. Ils trouvent que les apprenants ont d'autres occasions pour s'exprimer dans leurs langues premières hors de cet atelier. En réalité, la capacité du sujet à s'exprimer dans sa langue première au sein des communautés restreintes et isolées, et non dans un lieu d'apprentissage sociolinguistique, renforce l'image que ces langues-là ne sont pas légitimes et qu'elles ne sont d'aucune utilité en dehors du cadre familial ou communautaire (Bretegnier, 2016b). La pression de l'apprentissage est alors extrêmement forte. L'apprentissage du français devient une obsession chez le sujet afin d'acquérir une certaine légitimité aux yeux de la « société française ».

12.5. Représentations des bénévoles sur la hiérarchisation des langues

Les bénévoles ont été interrogés sur la place accordée aux différentes langues et s'ils pensent qu'il y a des langues qui valorisent ou dévalorisent leur interlocuteur. Tous les bénévoles croient que toutes les langues sont égales, qu'il n'y a pas de langue qui ait plus de valeur qu'une autre. Pourtant, plusieurs bénévoles pensent que dans la société dite française, tous ne partagent pas la même vision. Or, la haute importance accordée à l'apprentissage du français par les immigrants n'est pas toujours le reflet des représentations des bénévoles sur la langue française. Dans l'extrait suivant, Janette parle de la hiérarchie des langues dans la société française. Elle avoue trouver que la langue française est survalorisée par la société et l'administration en France :

Ruba - vous donnez à certaines langues plus de valeur que d'autres

Janette - non+ (rire) bah encore une fois je dis non+ par rapport à ce que je viens de dire+ pour moi eu::h la langue qu'une personne a apprise eu::h+ apprise soit l'école soit eu::h apprise eu:h+ avec eu:h+ son environnement extérieur et bah\ vaut une autre langue enfin je veux dire il n'y a pas de langues supérieures mais encore une fois+ en tant que Française c'est pas du tout pour eu::h dévaloriser une autre langue+ je sais eu::h il y aurait un gros travail à faire là-dessus surement surement++ que la langue française est survalorisée par qui\ ici en France

Janette - par l'administration par l'école par eu::h

Ruba - [par la société

Janette - la société+ par les pouvoirs publics+ parce que l'histoire de France est liée à cette hégémonie de la langue française classique+ et pas n'importe quelle langue attention\ la langue classique\+ la langue enseignée à l'école en fait finalement+ parce que parce que en

tant que Bre Bretonne¹ parce que ma mère est Bretonne eu::h+ les Bretons en ont fait les frais+ les Basques en ont fait les frais+ les Corses en ont fait les frais+ encore moins parce qu'ils se sont rebellés plus que les autres\ (rire) mais eu:h c'est vrai ha\ alors je ne veux pas dire pour autant qu'il faut encore que aussi tout le monde se soumettent une fois de plus et et qu'on accepte ça ha on mais hum+ moi pour l'instant telle que la société française est faite je:: je ne sais pas quelle peut être la solution\ je j'ai aucune idée+ si on me propose des choses ok+ mais je je n'ai pas la solution\ (rire)

En employant l'expression « *hégémonie de la langue française* », Janette affirme que la langue française est survalorisée en France par rapport aux autres langues, du fait de la politique française mais aussi de la société. La bénévole trouve que la situation des différentes langues étrangères en face de cette politique d'hégémonie de la langue française, ressemble à celle des langues locales par rapport à la langue française. Janette constate aussi la standardisation de la langue française, en parlant de la domination d'une seule variante de la langue dite française « *la langue classique, la langue enseignée à l'école* », selon son expression. Ayant cette conscience, elle croit fermement que la « *maitrise* » de la langue française est un besoin urgent et une nécessité vitale pour les étrangers en France, afin qu'ils puissent travailler et trouver une place dans cette société. Elle a donc séparé ses représentations sur la langue française, et la réalité de cette langue dans la politique linguistique française et la société française :

je sais très bien je suis consciente+ je je suis très française à ce niveau-là et j'en suis consciente que c'est une nécessité ABSOLUE de bien maitriser¹ pas seulement maitriser mais de BIEN maitriser la langue française pour pour s'en sortir en France correctement+ je j'en suis consciente et en tant qu'une ancienne enseignante en lycée où il y avait des orientations j'en ai été deux fois plus consciente au niveau des orientations

L'idée de la supériorité de certaines langues, y compris la langue française dans la société française, se retrouve chez Mathieu, un des bénévoles interviewés. Il confirme donner personnellement, la même valeur à toutes les langues, mais il pense qu'il y a une hiérarchie des langues en France. Le français et l'anglais sont au sommet de cette hiérarchie :

Ruba - est-ce que toutes les toutes les langues elles ont la même valeur

Mathieu - ah bah bien sûr\+ bah pour moi c'est une langue appartient à une nation c'est une nation ce qui s'est créé e::t il n'y a pas de différence\+ toutes les langues se valent et toutes les langues eu::h eu::h+ valent la peine d'être apprises pour une raison ou pour une autre\+ donc il n'y a pas d'hiérarchie pour moi\ entre les langues

Ruba - et en France est ce qu'il y a+ il y a une hiérarchie

Mathieu - dans la mentalité française

Ruba - oui+ des langues

Mathieu - (silence)+ alors tout dépend eu::h+ c'est une réponse large qu'on pourra donner tout dépend sur quel facteur on se base mais\+ si on peut parler la hiérarchie des langues\ à part le français:s\ oui bien sûr l'anglais\ eu::h+ l'espagnol l'allemand\+ même le chinois\+ en point de vue d'économies du commerce\+ e:::st prépondérante par rapport à à d'autres langues par exemple euh hum:::+ je vais dire de Centrafrique\+ qui: ne dépasse pas\ la nation

elle-même\|+ je veux dire par exemple l'anglais a une forte influence dans le monde\|+ l'espagnol aussi\|+ et dans la mentalité française\|+ il y a une hiérarchie\|+ qui leur donne des atouts\|+ dans la vie quotidienne eu::h et dans la vie professionnelle surtout

Mathieu parle de la hiérarchie des langues selon des critères économiques. Pourtant il dit qu'il y a une hiérarchie dans la vie quotidienne aussi. Or, les critères de la hiérarchie des langues en France dépassent selon lui les fins économiques. Ce bénévole affirme l'existence d'une telle hiérarchie à l'échelle sociale.

La bénévole Janette pense que les attitudes des immigrants envers leurs langues premières ont leur rôle dans leur considération par la société française. Selon elle, quand les immigrants ne sont pas fiers de leurs langues et ne ressentent pas leur importance, la société n'accorderait pas d'importance à des langues dont ses locuteurs ne seraient pas fiers. Pour argumenter, cette bénévole a fait référence à certains adolescents récemment arrivés en France, depuis plusieurs pays multilingues tels que l'Afghanistan et le Pakistan, suite à son expérience personnelle avec eux lorsqu'elle animait un atelier d'apprentissage du français pour adolescents nouveaux-arrivants en France. Elle déclare avoir remarqué que lorsque ces adolescents étaient interrogés sur les langues qu'ils parlaient, ils déclaraient immédiatement et fièrement qu'ils parlaient anglais, alors qu'ils ne prenaient souvent pas en compte leur(s) langue(s) première(s), bien que certains en parlasse quatre ou cinq :

Ruba - alors on revient pour parler de de hiérarchiser les langues

Janette - oui o::h enfin eu:h

Ruba - alors est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui peuvent valoriser ou dévaloriser le locuteur

Janette - (silence)

Ruba - par exemple si on parle euh anglais on a::+ on est on est plutôt valorisé+ mais si on parle une langue locale d'Afrique ça euh dévalorise euh la personne

Janette - ouai++ je dirais que tout dépend aussi de l'attitude de:: de aussi la personne qui parle cette langue+ c'est eu::h+ je je sens ça\ parce que euh (rire) mardi après-midi\ eu::h+ je fait un petit atelier d'oral aux Visions libres⁹⁷ avec de ::+ des mineurs isolés qui viennent juste d'arriver+ qui viennent juste d'arriver+ e:::t une des question::s fin\ une des premières choses euh « je parle+ je parle » par exemple l'anglais+ le français+ eu::h+ alors+ beaucoup+ déjà\ eu:::h+ ne savent pa:s toujours dire la langue qu'ils parlent+ alors une fois qu'on a déterminé la langue\ il y en a qui sont presque+++ bah\ j'allais dire oui\ honteux\ de ne parler entre guillemets+ que deux ou trois langues africaines\|+ donc je dis mais\ « c'est bien\ tu+ tu parles trois langues\| c'est formidable\| »+ alors que ceux qui effectivement vont parler anglais\| parce qu'il y a beaucoup d'anglophones ha\|+ sont assez fiers\ de parler anglais+ euh+ eu::h+ donc euh

Ruba - même s'ils parlent pas que\| s'ils parlent pas+ ils parlent que cette langue

Janette - [voilà\ [voilà\ eu:::h+ ils vont parler aussi une langue maternelle ou autre+ euh+ peut-être l'arabe aussi\ les nord-

⁹⁷ Il s'agit d'un équipement de la communauté d'agglomération Louvrex Métropole. Le nom a été changé.

Africaines ou::: langues euh\ actuellement il y a beaucoup de jeunes Afghans ou :::: he+ u ::::+ comment\ eu:::h Pakistanais qui arrivent\ donc eu:::h+ bah ils vont-ils vont\ BEAUCOUP\ beaucoup d'entre eux parlent l'anglais+++ mais ils vont minorer leurs langues eu:::h+ leurs langues+ maternelle finalement\ qui va être euh (silence)+ au Pakistan je pense il y a plusieurs langues d'ailleurs ha\ eu:::h+ ou:::+ en Afghanistan aussi+ je crois qu'il y a deux+ deux langues dominantes mais ils vont la la minorer\++pas forcément la nommer\ euh mais ils vont dire qu'ils parlent anglais\ donc je je crois aussi qu'il y aussi cette attitude en arrivant\++++pour certains euh je vois bien\ de de de minor\ euh minoration\ je pense c'est-ce que se dit\ de de++ rabaissement de leurs langues\ leurs propres langues

Ruba - mais est-ce-que cela peut être le fait de+ de la société elle-même

Janette - la société française

Ruba - la société française\ qui valorise une langue plus qu'une autre

Janette - je ça dépend sans doute\ là+ là+ je pense honnêtement que ça dépend des milieux socioculturels énormément

Ruba - hum

Janette - énormément les milieux socioculturels+ eu:::h eu:::h+ s:::i s\ je crois que dans certains de ces milieux socioculturels\ le+ le::: eu:::h le multilinguisme ou plurilinguisme je sais pas\ je sais pas les expressions peut-être (elle chuchote) est est très bien porté entre guillemets\ très valorisé et dans d'autres milieux pas du tout\+ eu:::h+ eu:::h après::s euh je crois aussi+ que: hum+ le contexte politique actuel ha\ avec la montée du front nationa::l+ avec+ les attentats+ eu:::h+ tout ce contexte fait qu'un certain nombre de:: de+ de Français\++ bon+ ont une vision effectivement négative peut-être\ de la langue arabe\ et euh e:::t lié::e pour eu:::x à la religion :: liée\ fin il y a peut-être euh chez une frange de Français je sais pas mais+ pour moi c'est quand-même pas une majorité+ je je j'espère\ c'est quand-même une minorité

Selon ce point de vue, la raison de la diminution de l'importance des langues des immigrants est liée aux attitudes négatives de ces immigrants par rapport à leurs propres langues. Par conséquent, la société française adopte ces positions. Cependant, cette bénévoles n'a pas évoqué la raison pour laquelle ces immigrants avaient pris ces positions concernant leurs langues premières. Je pense que ces immigrants prennent des positions cohérentes avec ce qu'ils ressentent dans la société française à propos de leurs langues premières. En d'autres termes, ils sont soumis au point de vue du dominant. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils croient que leurs langues ne sont pas importantes, mais peut-être trouvent-ils que ces langues ne sont pas considérées en France, et il n'est donc même pas nécessaire qu'ils en parlent.

Dans son livre « *Discriminations : combattre la glottophobie* » (2016), Blanchet explique la façon dont se construit en France une idéologie linguistique incorporée par les gens, sous la forme d'une hégémonie qui empêche tout assouplissement du rapport à la langue, ou qui rigidifie ce rapport, qui le rend intangible, sacré et donc difficile à modifier (Blanchet, 2016). En effet, le concept d'hégémonie permet de comprendre l'adhésion de certains migrants à leur domination dans les sociétés d'accueil. Un comportement expliqué par la conscience de ces individus au rapport de force qui domine les relations sociales. En face de cette réalité, les réactions diffèrent d'une personne à l'autre. Certains cèdent à l'idée de supériorité de l'autre et

la reconnaissent, et tentent de prouver leur accord avec le dominant, en rejetant leurs langues ou cultures et en les considérant moins valorisante ; d'autres résistent et insistent pour continuer de parler leurs langues et les transmettre à leurs enfants (Blanchet, 2017).

Pour instaurer une politique d'hégémonie linguistique, le dominant doit véhiculer certaines représentations afin de convaincre le dominé que cette inégalité est naturelle, et façonner alors son comportement. Les institutions scolaires et les médias ont alors un grand rôle dans le renforcement de l'idée de la supériorité de certaines langues. Ceux qui parlent ces langues « légitimées » et « légitimantes », la population dite « de souche », vont se considérer comme des membres « légitimes » de cette société et vont rejeter ceux qui ne les parlent pas. Ce fut le cas de beaucoup d'immigrants, qui se sentent mis à l'écart en France quand ils n'ont pas les mêmes compétences langagières que les « vrais » détenteurs de la langue française et qui, par adhérence au point de vue de dominant, se considèrent assez souvent comme des membres « illégitimes » dans la société française :

Dans presque tous les pays du monde, en France comme en Algérie, on continue de croire à la supériorité de certaines langues sur d'autres et à encourager et véhiculer, volontairement ou involontairement, l'idée que les parlers populaires sont inefficients, voire « impurs ». Paradoxalement, certains dominés adhèrent à ce type de croyance en rejetant leur propre langue, y compris parce qu'ils/ espèrent en tirer un profit (une meilleure « insertion », une meilleure réussite scolaire et sociale pour leurs enfants). (Blanchet, 2017, p. 15).

Or, je crois que la racine du problème réside, en premier lieu, dans les représentations de la société française sur les langues des immigrants. Prenons l'exemple de la communauté turque en France. Cette communauté est visiblement assez fière de sa langue première (Débarre & Gaye Petek, 2019 ; Léglise & Istanbulu, 2014). Elle est, le plus souvent, déterminée à transmettre cette langue aux enfants, mais cela n'a pas donné à la langue turque une place plus prononcée aux yeux de la société française. Sa place dans la société française, ne diffère pas beaucoup, selon moi, d'autres langues d'immigrants.

Janette a évoqué les événements politiques qui pourraient jouer un rôle dans l'adoption par la société française d'une vision négative d'une langue. Elle a mentionné, par exemple, la situation de la langue arabe, qui, selon elle, est souvent liée à la religion islamique, et aurait par conséquent une représentation négative chez une « frange » de la société française, -selon sa propre expression-. Effectivement, très nombreux sont les membres de la société française qui

lient la langue arabe et la religion islamique. Mais l'arabe n'est pas la seule langue qui soit perçue négativement par la société française ; c'est le cas de la plupart des langues qui n'ont pas d'influence et de pouvoir mondial, comme la plupart des langues africaines locales ou les langues locales en Amérique Latine. Ces langues n'occupent pas une place prépondérante sur l'échelle de classification des langues dans la société française, même si elles n'endossent pas le même degré de perception négative que la langue arabe.

Dans l'extrait suivant, la bénévole Marine parle de la place des langues des immigrants dans la société et le système scolaire en France. Elle confirme que certains Français « vivent dans la peur de l'autre » et n'apprécient pas les langues des immigrants :

Ruba - est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\ je vais essayer de poser la question autrement+ est-ce qu'il y a des langues qui valorisent certaines personnes et d'autres qui dévalorisent d'autres personnes

Marine - par rapport à la perception qu'ont les gens de+++ ou par rapport à moi

Ruba - alors vous-même+ et en général pour la société+ comment vous voyez

Marine - alors pour moi toute langue est égale+ voilà

Ruba - est-ce que vous pensez que c'est partagé par la société française\+ cette vision\ la société dominante parce qu'on peut dire qu'il y a plusieurs sociétés

Marine - oui+ alors parce qu'il y a plusieurs façons de penser heureusement hein\+ non je pense que la langue des immigrés est souvent au départ rejetée+ au départ parce que si on voit les différentes vagues d'immigration+ au début les Italiens c'était les « ritals »+ personne s'intéressait à leur langue\+ aujourd'hui on++ si on parle italien+ si on apprend l'italien c'est plutôt un plus+ hein\ même chose pour les Espagnols+ pour les Portugais+

Ruba - mais ce sont des langues européennes+ est-ce que c'est pareil pour les langues des Africains\ d'autres eu::h

Marine - c'est vrai que pour certaines personnes+ elles ne trouvent pas normal qu'on s'exprime autrement qu'en français+ hier y avait Marine Le Pen qui disait que l'école française n'était pas le lieu pour apprendre l'arabe+ ça à mon avis+ c'est raciste tout simplement\+ parce qu'à l'école française+ on peut apprendre euh le breton+ le français+ mais des petites heures pourquoi pas l'arabe\ pourquoi pas le farsi\ y a aucune raison que+++ non je pense que certaines personnes effectivement n'apprécient pas la langue des immigrés parce que: eu::h+ ils vivent euh sur la peur de l'autre quoi\ et ils n'ont pas envie d'aller vers leur culture+ mais les gens un peu lettrés savent très bien que les cultures+ qu'elles soient arabes ou thaïlandaises ou cambodgiennes+ elles sont riches\+ et donc on a aucune raison de mettre sur un piédestal une langue et pas l'autre\+ mais je pense que ça s'arrange avec le temps+ il faut vraiment que les gens soient intégrés et à ce moment-là la langue ne choque plus+ hein+++ mais bon

Il y a donc, chez certains Français, un point de vue « idéologique national » qui amène les individus à donner plus d'importance et de valeur aux langues dominantes à l'échelle mondiale. Cela fait qu'une partie de la société française croit à la supériorité de la langue française, mais aussi à la supériorité de la langue anglaise en particulier. Les représentations sur les langues des immigrants sont souvent influencées par le contexte historique (langues des pays colonisés, des pays ennemis, etc.) et la puissance économique et politique des pays parlant dans ces langues,

mais aussi le sentiment d'étrangeté ressenti par les locuteurs de la langue dominante, ce qui influence leur degré d'acceptation.

Par ailleurs, j'ai constaté dans son interview, qu'une fois les langues étrangères évoquées, Janette faisait tout de suite référence à l'arabe. Cette langue a été fortement présente dans la plupart des exemples qu'elle a présentés. Néanmoins, cette bénévole anime l'atelier qui comprend le plus grand nombre d'apprenants, le groupe d'alphabétisation qui rassemble environ vingt-quatre personnes. Selon cette bénévole, il n'y a que huit à neuf femmes qui viennent du Maroc, et certaines sont berbères. Elle ajoute que la langue arabe est dominante dans son groupe, car il y a d'autres apprenants parmi les autres nationalités qui parlent cette langue, chose que je n'ai pas constatée personnellement quand j'ai animé une séance avec ce groupe, sachant j'étais moi-même arabophone. Par conséquent, on peut se demander pourquoi la langue arabe a été la première chose qui venait à l'esprit de cette bénévole une fois que les langues étrangères ou les immigrants étaient évoqués. Le mot « arabe » a été prononcé 20 fois par cette bénévole lors de notre entretien, bien que je n'aie posé aucune question sur la langue arabe ou la culture arabe en particulier. Cette bénévole se formait une image réduite et simplifiée des langues étrangères, des immigrants ou des étrangères, en les associant à la dénomination « arabe ». Ce terme devenait une sorte de synonyme du mot immigrant, ou même étranger. Cela est peut-être dû à la forte présence de la communauté arabe dans le quartier de Trévans, où vit cette bénévole, ou à sa conviction que la plupart des immigrants en France parlent arabe. Peut-être aussi la communauté arabe est-elle la plus mise en avant dans les médias, du fait de son association avec la religion islamique, qui suscite un débat permanent dans les médias et les milieux politiques et conduit au fait que cette communauté soit plus visible que les autres aux Français. Quelles que soient les raisons, je peux affirmer qu'il existe un processus de stéréotypage et de réduction de l'immigrant, de l'étranger, voire de la langue étrangère, chez cette bénévole par son emploi du terme « arabe ». Les extraits suivants montrent bien cette idée :

*Janette - je suis très frappée par exemple quand je suis dans le métro du parler jeune là\ comme on dit de de certains gamins qui effectivement eu::h\ alors j'aime pas cette expression « issue de l'immigration »+ ils sont français (rire) (...) j'entends alors il y a trois mots d'**arabe** trois mots de français+ des structures de de de phrases je peux\ terribles\ (...) en revanche effectivement en tant qu'enseignante+ j'ai eu des des jeunes encore une fois issus de l'immigration qui avaient une maîtrise du français extraordinaire\ extraordinaire\ meilleure que des petits Français n' ayant appris que le français ha\ qui ont fait des études brillantes etcetera+ et qui parlaient effectivement eu::h **arabe** à la maison+ ou eu::h d'autres langues*

*Janette - euh je crois aussi+ que: hum+ le contexte politique actuel ha\ avec la montée du front nationa::l+ avec+ les attentats+ eu:::h+ tout ce contexte fait qu'un certain nombre de:: de+ de Français\++ bon+ ont une vision effectivement négative peut-être\ de **la langue arabe***

12.6. Discussion

Dans ce chapitre, j'ai montré que les bénévoles de ces ateliers ont des représentations qui ont un impact plutôt défavorable sur le processus d'E-A du français dans ces ateliers. Ces représentations sont comparables à celles des étudiants-professeurs et des professeurs débutants en France, étudiées par Gilles Forlot et qualifiées comme des « représentations-obstacles » (Forlot, 2009). Dans mon étude, ces représentations concernent l'interculturel et le rôle des langues premières des apprenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des ateliers, le plurilinguisme, la hiérarchie des langues et le rôle de l'apprenant et du bénévole. Des représentations sociales répandues dans la société dite française à travers une idéologie linguistique qui vise la sacralisation de la langue française sont constatées chez les bénévoles. De plus, il s'agit dans leur majorité d'anciens enseignants. Ils ont une expérience professionnelle qui pourrait rigidifier leur rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage, car ils conservent leurs auto-représentations à ce niveau. Ils ont, peut-être, l'idée qu'ils sont des professionnels de l'enseignement, et donc il devient difficile de se remettre en question, d'interroger sa façon d'enseigner, alors qu'on a eu toute une carrière d'enseignant. Ayant la certitude d'avoir une expérience et des savoir-faire, l'idée de se confronter à de nouvelles approches didactiques pourrait les remettre en question et dans un état d'insécurité, et les déstabiliser à coup sûr.

Par ailleurs, je dois remarquer qu'ils animent ces ateliers bénévolement et qu'ils montrent de l'empathie envers les apprenants. Ils sont pleins de bonnes intentions et ont des savoir-faire tels qu'établir la confiance et l'estime mutuelles entre apprenants et animateur, l'accueil souriant, bienveillant et individualisé des personnes ; la prise en compte de leur rythme de travail et leurs capacités de concentration, et l'encouragement fréquent par la valorisation des réussites et la minimisation des échecs.

Le français est la langue de communication commune dans ces ateliers. Pourtant, les apprenants et les bénévoles sont des interlocuteurs appartenant à des cultures différentes. Ils n'ont donc pas les mêmes schèmes culturels. Ces interlocuteurs ont chacun leurs propres représentations sociales, leur interprétation du monde, leurs préjugés et stéréotypes sur les autres. Or, des malentendus et des incompréhensions peuvent se produire dans ce contexte. Adopter une approche interculturelle, qui, par exemple, autoriserait les échanges entre

apprenants dans leur propre langue, libérerait ceux et celles qui n'entrent pas facilement dans la langue d'apprentissage, et permettrait ainsi de laisser aux autres une certaine latitude d'interprétation et de représentation d'eux-mêmes, à travers cette diversité langagière ; cela faciliterait probablement la compréhension et l'acceptation des différences. Une orientation interculturelle, faite de discussions, d'échanges, à partir des différentes manières de dire et de faire, permettrait la mise en place d'un processus de contact culturel, une forme de « métissage » des cultures et des langues. L'objectif de l'apprentissage deviendrait alors la construction d'une « *interculture en contact* » (Blanchet, 2007) et le développement d'une compétence plurilingue (Castellotti, Cavalli, Coste, & Moore, 2009 ; Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Castellotti, 2001 ; Castellotti & Py, 2002).

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil ne doit pas se contenter de la transmission des connaissances linguistiques et des faits culturels liés à la vie dans ce pays, mais doit également viser le développement des savoir-faire et des habiletés chez l'apprenant. Il s'agit de développer la capacité de l'apprenant à analyser des situations de contact dans lesquelles il peut se retrouver, pour lui donner un savoir-être qui lui permettra d'interagir avec l'autre, le différent, sans pour autant le juger, en relativisant son propre point de vue et en lui permettant de comprendre qu'il existe plusieurs systèmes d'interprétation du monde, et plusieurs systèmes de valeurs. La mise en contact des différentes langues et cultures présentes dans l'atelier, permet à l'apprenant de créer des corrélations entre ces différentes langues et cultures, à travers des comparaisons, des évaluations mutuelles, des approches compréhensives partagées à propos du repérage de phénomènes culturels identiques mais vécus très différemment, ou de manières de faire et de dire susceptibles de créer des conflits (je pense en particulier à la question des « anathèmes », ou aux questions liées aux religions).

Le développement d'une compétence interculturelle, plurilingue et pluriculturelle aide les apprenants à la prise de conscience de la diversité culturelle et linguistique, ce qui aide à promouvoir les comportements et le changement social visant à vaincre la discrimination et à développer les relations sociales entre les cultures, en même temps que développer de nouvelles compétences et stratégies d'apprentissage chez les apprenants. Cela aide également à encourager l'interaction interculturelle entre les apprenants mais aussi entre les apprenants et les bénévoles, premiers représentants de la société française pour les apprenants. Encourager les apprenants à prendre la parole pour parler de leurs cultures et de leurs langues, aide à mettre en valeur les différences culturelles et facilite le processus de compréhension et de dialogue entre les apprenants. Le fait d'adopter dès le départ une culture d'enseignement ouverte sur la

diversité culturelle et linguistique, de la part des bénévoles, permet de communiquer aux apprenants des messages positifs concernant le « vivre ensemble » et l'importance de la diversité linguistique et culturelle. En effet, laisser l'apprenant s'exprimer sur sa(ses) culture(s) et langue(s) et accorder de l'importance à ses valeurs culturelles pourrait renforcer son apprentissage du français en lui donnant d'abord la motivation à prendre la parole et le sentiment d'être un individu digne de respect. Cela aussi permet de mieux résoudre les conflits interculturels en stimulant le respect mutuel et en aidant l'apprenant à être plus ouvert et plus capable d'accepter et respecter les différences.

Or, afin de transformer l'atelier en un lieu de rencontre et d'apprentissage interculturel qui favorise l'interaction apprenant-apprenant et apprenant-bénévole, le rôle joué par chacun doit évoluer. Pour y parvenir, les deux parties doivent veiller à ce que cet atelier ne soit pas un lieu d'apprentissage d'une langue ou d'une culture spécifique associée à cette langue. La réciprocité dans l'apprentissage permet de donner un statut égalitaire aux bénévoles et apprenants d'une part, et le développement du répertoire langagier et culturel de chacun d'autre part. L'ouverture des parties et leur volonté de changer leurs rôles sont très nécessaires si on souhaite déplacer cet atelier à un autre niveau, où l'apprenant et le bénévole seraient sur le même niveau statutaire.

QUATRIEME PARTIE :

PHASE DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE

Après la phase d'observation participante et celle de réalisation des entretiens avec les informateurs, vient la phase d'intervention didactique. Dans cette partie de ma recherche, j'explique et décris la phase de l'animation des séances menées au sein de différents groupes. Je présente les activités que j'y ai proposées, leurs objectifs, la raison de leur choix et leur déroulement, avant de finir par un retour réflexif sur chaque séance animée, afin d'en expliquer ses réussites et ses limites.

Chapitre 13 : Phase d'élaboration des activités

13.1. Points de départ pour l'élaboration des activités

Les activités proposées devaient prendre en compte mes propres observations des ateliers, ainsi que les résultats auxquels j'étais parvenue lors de l'analyse initiale des entretiens (car la période de proposition d'activités avait immédiatement suivi la période d'entretiens, ce qui ne m'avait pas permis d'approfondir l'analyse à ce moment-là).

A partir de ces observations des ateliers et à travers les entretiens avec les bénévoles, il est apparu clairement que l'objet de l'enseignement se focalisait sur la langue et culture françaises. Il y avait un manque de compréhension de la notion d'interculturel et de plurilinguisme chez les bénévoles. Ainsi, les langues-cultures des apprenants et leurs constructions identitaires n'étaient pas prises en compte dans les pratiques enseignantes des bénévoles.

Il était donc pertinent de tenter de procéder à un changement d'orientation didactique afin d'observer les effets potentiels d'une prise en compte de l'apprenant en tant qu'un acteur social engagé dans son apprentissage et de développer une compétence interculturelle visant à faciliter la compréhension et la communication avec les autres, tout en respectant les différences. Adopter une démarche interculturelle est souvent pensé comme une nécessité impérieuse, dans la période actuelle où toutes les sociétés sont devenues « plurielles ».

J'ai alors estimé utile de proposer des activités qui adoptent une approche interculturelle et qui évoquent des éléments des cultures des apprenants, visant à mettre en relation leurs langues-cultures, afin, en outre, de sensibiliser les bénévoles à la possibilité d'en tirer profit dans le processus d'enseignement-apprentissage du français ; ceci afin de donner à ces langues-cultures toute leur légitimité dans ce contexte d'apprentissage du français.

Les entretiens avec les bénévoles ont aussi montré qu'ils estimaient avoir besoin de bien connaître les langues et les cultures des apprenants pour pouvoir les employer dans le contexte d'E-A. Compter sur les apprenants pour évoquer leurs langues et cultures d'origine n'était pas possible, selon les bénévoles, si les bénévoles eux-mêmes ne connaissaient pas ces langues-cultures. Ils pensaient devoir être en mesure de vérifier l'exactitude de ce que déclaraient les apprenants dans leurs langues. Il était nécessaire alors de suggérer aux bénévoles qu'il est possible d'employer les langues et les cultures des apprenants et d'en tirer profit, sans jamais savoir dire un seul mot dans ces langues. Proposer aux bénévoles que donner confiance aux apprenants et leur laisser plus de place dans le processus d'apprentissage en leur accordant le

rôle légitime des seuls experts dans leurs propres langues-cultures parce qu'ils sont bénéfiques pour le processus d'E-A du français, est donc l'expérience qui a été visée.

Concernant les apprenants, et suite à ma première analyse des entretiens, il m'est apparu qu'ils avaient une vision scolaire classique de l'apprentissage d'une langue. Ils employaient des termes comme « classe », « maitresse », « cours » pour parler de l'atelier. Leurs attentes de l'atelier se focalisaient sur l'aspect linguistique de la langue, où ils avaient exprimé leur envie d'apprendre, en particulier la grammaire, la lecture et l'écriture du français. L'aspect social et culturel a été quasi absent de leurs attentes de l'atelier et pour le peu d'apprenants qui ont évoqué le volet culturel, seule la découverte de la culture française a été visée. La langue française a été représentée comme un instrument permettant aux apprenants de se débrouiller dans la vie quotidienne. Sa fonction intégrative, permettant de créer de relations avec les autres, n'était pas vraiment présente dans les propos des apprenants.

Je devais donc travailler sur les représentations et les stéréotypes des apprenants, ainsi que celles des bénévoles autour des langues et des cultures et leur rôle dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que sur les relations des apprenants et des bénévoles aux langues, d'autant qu'il m'est apparu clairement qu'il existait des conflits ou des relations complexes, entre de nombreux apprenants et leurs langues premières, ou avec le français.

Par conséquent, j'ai cherché à créer des activités fondées sur la pluralité linguistique et culturelle, pour repenser les situations d'apprentissage en intégrant les approches plurielles des langues et des cultures. Il a fallu cependant préciser d'abord les objectifs de l'apprentissage visés par ces activités :

13.2. Objectifs généraux des activités proposées

- Prendre en compte la diversité linguistique et culturelle présente dans les ateliers.
- Valoriser les spécificités des apprenants pour accroître leurs motivations et leur estime de soi, accroître leur motivation à apprendre le français et enrichir leurs stratégies d'apprentissage.
- Prendre en compte l'apprenant en tant que personne, avec des rôles sociaux et un vécu, et non seulement en tant qu'apprenant.
- Amener les apprenants à avoir une aptitude réflexive : réfléchir sur sa (ses) propre(s) langue(s)-culture(s), réfléchir sur les ressemblances et les différences entre les langues et/ ou les cultures, etc.

- Sensibiliser les apprenants et les bénévoles à la différence pour pouvoir mieux l'accepter.
- Aider les apprenants à développer une compétence interculturelle.
- Développer des savoir-être et des savoir-faire chez les apprenants tels que :
 - Utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue.
 - Identifier des points d'interférence entre ses langues et la langue française.
 - Recourir à sa langue première en tant qu'une stratégie comme d'autres dans le processus d'apprentissage.
- Renforcer les compétences métalinguistiques chez les apprenants : capacité d'observation, de comparaison et d'analyse pour développer leur auto-apprentissage.
- Développer chez les apprenants des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.
- Reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun (mettre en valeur leurs connaissances et leurs cultures).

Chapitre 14 : Phase d'animations des séances

14.1. Première activité (séance avec le groupe d'alphabétisation) - la syllabisation

14.1.1. Elaboration de la séance

Les activités proposées à chaque groupe auraient dû être en harmonie avec ce que proposaient les bénévoles qui animent l'atelier. En général, le groupe d'alphabétisation fonctionne de la manière suivante : la bénévole Janette chapeaute le travail des autres bénévoles dans ce groupe. Elle prend en charge l'organisation et l'animation de la séance, choisit des sujets de la vie quotidienne des participants ou de l'actualité, et travaille le thème sur plusieurs séances, souvent six. Le thème change après la période de vacances scolaires de deux semaines. C'est surtout la syllabisation qui est habituellement travaillée avec ce groupe. J'ai estimé alors devoir travailler aussi sur la syllabisation, avec l'introduction d'autres langues dans le processus d'apprentissage.

Travailler la syllabisation vise à développer la conscience syllabique chez les apprenants. Cette conscience syllabique est, en effet, un préalable indispensable pour développer la conscience phonologique nécessaire à la lecture. La conscience phonologique est définie de la manière suivante : « *conscience de toute unité linguistique (syllabe, rimes, phonèmes) qui permet des opérations mentales sur le langage parlé, comme par exemple segmenter des mots en syllabes, reconnaître la rime d'un mot, supprimer le premier phonème* » (Venot, 2010, p. 9).

Je me suis inspirée du programme ELODiL (2013)⁹⁸ qui propose des activités plurielles des langues et des cultures adressées aux enfants. J'ai choisi l'activité « les jours de la semaine » que j'ai adaptée à mon public adulte. J'ai décidé de partir de la découverte de différents systèmes d'écritures existants dans le monde pour travailler la syllabisation. J'ai choisi 4 langues d'écriture pour la constitution des étiquettes, que j'ai utilisées dans cette activité (chinois standard, arabe littéraire, anglais standard, français standard) et qui offrent des diversités de codes écrits assez nettement repérables, même si elles ne correspondent pas forcément aux langues parlées par les apprenants (différentes variétés d'arabe, berbère, mahorais, comorien, tigrinya, etc.). Cette activité a été suivie par une deuxième consistant en découpage en syllabes du mot « maison », dans plusieurs langues.

Je souhaitais construire une séquence d'apprentissage composée de plusieurs séances d'apprentissage mais cela n'a pas été possible étant donné le nombre des séances restant avant

⁹⁸ Voir le site « Elodil » sur l'adresse : <http://www.elodill.com>

la fin de l'année scolaire (8 séances pour faire le tour des groupes) et le souhait des bénévoles que mon intervention dans leurs groupes ne dépasse pas une ou deux séances au maximum.

Pour construire ma séquence d'apprentissage, réduite à une seule séance avec le groupe d'alphabétisation, j'ai commencé par cibler les objectifs (à la fin de la séance, les apprenants seront capables de ...). J'ai aussi réfléchi sur les stratégies à développer chez les apprenants pour atteindre les objectifs fixés et mobiliser les acquis des apprenants, afin de progresser vers le savoir attendu.

14.1.2. Objectifs de la séance

- Faire prendre conscience aux apprenants de différences des systèmes d'écriture. Comprendre que tous les alphabets font partie du même système d'écriture (le système alphabétique) et qu'il existe d'autres systèmes (hiéroglyphique, idéographique et syllabique).
- Les faire travailler en groupe, discuter pour se mettre d'accord sur un classement des étiquettes.
- Leur donner l'occasion de montrer ce qu'ils savent sur les écritures et ce qu'ils savent sur leur propre langue et son écriture.
- Développer leur compétence d'observation, de comparaison et d'analyse (s'appuyer sur l'image visuelle du mot pour repérer les ressemblances entre plusieurs mots, pour les regrouper ensemble sans avoir besoin de connaître la langue).
- Faire prendre conscience aux apprenants de l'existence des syllabes dans toutes les langues et travailler le découpage en syllabes.
- Leur donner l'occasion d'utiliser « légitimement » des mots dans leurs langues pendant la séance.
- Valoriser leurs langues et cultures et leur permettre d'en parler et de se sentir « actifs » et « experts », et capables de nous enseigner quelque chose.

14.1.3. Déroulement

14.1.3.1. Première partie de la séance : l'activité des jours de la semaine en plusieurs langues

La séance a commencé par une phase d'introduction ou de mise en route et appropriation qui a consisté à faire entrer les apprenants dans la situation proposée. Je leur ai annoncé que la séance portait sur le découpage des mots en unités plus petites (sans employer le vocabulaire

« syllabes »). J'ai ensuite expliqué qu'il s'agissait d'un travail collectif et que nous allions travailler les jours de la semaine à l'aide des étiquettes. Pour cela, j'ai demandé aux apprenants de former 3 groupes de 5 personnes d'origines différentes.

Un travail sur une situation-problème a été lancé par la suite. J'ai montré les étiquettes aux apprenants. J'ai ensuite expliqué aux apprenants qu'il s'agissait des jours de la semaine écrits en plusieurs langues, avant de mélanger les différentes étiquettes. J'ai, par la suite, expliqué que dans un premier temps, les membres de chaque groupe auraient à regrouper les jours de la semaine de la même langue ensemble, et qu'ils auraient à peu près 15 minutes pour effectuer cette tâche.

J'ai ensuite distribué les étiquettes sur les groupes. Certains apprenants ont dit qu'ils ne savaient pas les lire. J'ai alors expliqué qu'ils ne devaient pas les lire mais seulement essayer de regrouper les jours de la semaine de chaque langue, ensemble. Aucune explication sur comment procéder à ce travail n'avait été donnée, dans le but de laisser les apprenants manipuler les étiquettes et se confronter à la situation afin d'employer les stratégies dont ils disposaient pour réaliser le travail demandé : ou bien leur permettre de découvrir certaines stratégies qu'ils ne connaissaient pas et qui étaient proposées par les autres membres du groupe. Le but était de faire apparaître les stratégies d'observation et d'analyse chez les apprenants, et leur donner l'occasion d'effectuer un travail collectif et d'entraide afin de résoudre la situation-problème.

Pendant ce travail collectif, j'ai circulé afin d'observer la manière dont chaque groupe procédait. Cela m'a permis de discuter avec les apprenants autour de leur travail, et de leur montrer qu'ils possédaient déjà des compétences et des stratégies d'apprentissage, même s'ils ne savaient pas lire et écrire dans une langue ou une autre. Demander aux apprenants de justifier leur choix pour catégoriser les mots dans telle ou telle langue, leur a permis de verbaliser leurs stratégies pour résoudre le problème. J'ai constaté comment les apprenants comptaient toujours, en fait, sur leurs connaissances préalables : langue du Coran, écriture vue dans un magasin chinois, jours de la semaine déjà appris en français, etc. En leur montrant qu'ils avaient déjà des connaissances liées à l'écrit dans différentes langues, même s'ils n'étaient pas scolarisés dans leur pays d'origine et que d'autres sources d'apprentissage pouvaient résoudre les problèmes de la vie quotidienne, et pas forcément les bancs de l'école, cela a permis de faire émerger des connaissances latentes.

Mon passage dans les groupes a aussi permis d'aider certains apprenants en difficulté, en suggérant de chercher les ressemblances dans les mots, s'ils existaient, comme dans l'extrait suivant tiré de ma discussion avec l'un des groupes pendant cette phase :

Ruba - *et celui-là*\

AN1⁹⁹ - *c'est anglais+ monday*

AN2 - *moi je ne connais pas*

Ruba - *alors+ regardez+ même si vous connaissez pas l'anglais+ on a dit que ce mot est en anglais+ regardez\ monday+ est-ce que vous voyez quelque chose qui ressemble à ce mot*\

AN2 - *non*\

Ruba - *regardez bien*\

AN1- *ça* (le d de monday)

Ruba - *que ça*\

AN1 - *non ça aussi (le ay de monday)*

Ruba - *ah oui c'est toute cette partie-là* (le day)

(un des apprenants essaye de prononcer un mot en anglais)

Ruba - *en tout cas+ même si on connaît pas la langue+ on peut remarquer qu'il y a une ressemblance non*\

AN2 - *sa+ me+ di*

Ruba - *oui*\

(...)

AN1 - *vendredi non*\

AN2 - *lundi*\

Violetta - *moi+ ce que je remarque c'est qu'en arabe c'est toujours pareil la fin+ la fin en arabe*

Ruba - *c'est pas la fin*\

Violetta - *en fait+ c'est la fin ou le début*

Ruba - *le début*

Violetta - *ça commence toujours pareil*

AN3- *lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche* \

Ruba - *on a toujours « di » à la fin+ sauf dimanche+ c'est au début+ celui-là*\

AN3- *c'est chinois*

Ruba - *comment vous savez\ est-ce que vous avez déjà vu ça quelque part*\

AN3- *oui oui oui dans le magasin chinois*\

Ruba - *ah dans le magasin chinois*\

On voit ici que ce travail d'observation a concerné aussi les bénévoles présents dans l'atelier qui ont été, tout comme les apprenants, en phase de découverte et d'observation quand il s'agissait des langues qu'ils ne connaissaient pas comme l'arabe, pour la bénévole dans cet extrait, ou bien le chinois, pour d'autres.

Cette phase de situation-problème a duré 20 minutes, à la fin de laquelle tous les groupes ont réussi à regrouper les jours de la semaines écrits dans la même langue et ont réussi, pour le français et l'anglais, à les mettre dans l'ordre. Une phase de mise en commun (de courte durée)

⁹⁹ J'ai choisi de nommer les apprenants dans cette activité collective par AN (apprenant inconnu) et d'ajouter un chiffre derrière (1. 2. 3) selon le nombre d'apprenants participant à la discussion.

a suivi afin de présenter et d'expliquer les méthodes employées par les apprenants pour résoudre le problème proposé dans la phase précédente.

A travers l'observation des mots de la semaine écrits dans les quatre langues proposées, une phase d'échange a suivi afin de faire découvrir aux apprenants que différents systèmes d'écriture et sens d'écriture existent et en même temps, afin de permettre aux apprenants de constater qu'ils ont des connaissances préalables sur les langues et qu'ils ne partent pas à zéro dans leur apprentissage de lecture et d'écriture en français.

Le travail d'observation a continué au tableau en invitant les apprenant de comparer les écritures en anglais et en français pour constater qu'il s'agit du même système d'écriture et du même sens d'écriture :

Ruba - bon+ ce que je vous ai proposé moi+ c'est du français+ comme ici lundi+ est-ce que vous connaissez tous

AN1 - oui

AN2 - oui

Ruba - et ici+ c'est en anglais+ c'est quoi là

AN1 - lundi

Ruba - regardez\ dans ces deux langues-là+ est-ce qu'on écrit de droite à gauche\ de gauche à droite\ on commence en haut et on descend\ quel est le sens de l'écriture

AN1 - pareil

Ruba - c'est pareil

AN3- non

Ruba - non\ alors+ si vous voulez écrire lundi vous allez commencer là\ non\ (de gauche) et en anglais+ est-ce que c'est pareil

AN3 - non

Ruba - non\ on commence par-là\ (de droite)

AN2 - non\ (rire)

Ruba - on commence par-là et on écrit dans ce sens (de gauche à droite)+ alors c'est pareil+ c'est le même+ n'est-ce pas\ regardez\ en français on commence de gauche à droite+ et en anglais

AN1 - la même chose aussi

Ruba - la même chose+ on commence de gauche à droite

AN1 - oui

Ruba - alors+ c'est le même sens de l'écriture +regardez\ est-ce qu'on utilise les mêmes lettres

AN3 - non

Ruba - si je vous demande+ c'est quelle lettre ici

AN3 - m

Ruba - vous connaissez alors\ on utilise les mêmes lettres qu'en français+ pour écrire en anglais+ on utilise les mêmes lettres parce que vous savez les lire+ n'est-ce pas\ « m - o - n - d - d - a - y »+ bien sûr ce n'est pas le même mot en français mais ce sont les mêmes lettres et le même sens de l'écriture+ alors+ on peut dire qu'en français et en anglais+ on utilise le même système d'écriture

La comparaison des systèmes d'écriture et de sens d'écriture a continué avec la langue arabe et la langue chinoise. Les apprenants ont pu constater qu'il s'agit d'un autre alphabet et d'un autre sens d'écriture dans le cas de l'arabe et qu'il s'agit d'un autre système d'écriture en ce qui concerne le chinois :

Ruba - mais est-ce que c'est pareil avec ce mot-là

AN1 - c'est lundi

Ruba - oui c'est lundi mais en quelle langue

AN1 - arabe

Ruba - c'est en arabe+ en arabe+ est-ce que c'est pareil+ je commence ici et je vais dans ce sens-là\ (de gauche à droite)

AN1 - non non

Ruba - qu'est-ce que je fais alors

AN2 - j'écris de droite à gauche

Ruba - de droite à gauche+ alors est-ce que c'est le même système d'écriture

AN2 - non\ non

Ruba - non\ est-ce que ce sont les mêmes lettres\ regardez+ ceux qui savent lire en arabe+ ils vont me dire qu'ici à la fin on a « n »+ est-ce que c'est le même « n » ici\ (le « n » de lundi(

AN1 - non\ non

*Ruba - alors+ en arabe+ on utilise un autre système d'écriture+ c'est différent+ et on écrit de droite à gauche+ si par exemple j'ai un livre+ je vais lire en français+ comment j'ouvre le livre *

AN1 - à gauche

Ruba - ouvrez vos cahiers+ comment vous faites

)ils me montrent le geste(

Ruba - vous ouvrez de gauche+ est-ce que c'est pareil en arabe

AN2 - non

Ruba - non+ en arabe c'est le contraire+ je vais l'ouvrir de ce côté (je montre qu'on ouvre le cahier de droite(+ ici c'est quoi cette langue

AN3 - c'est chinois

*Ruba - alors est-ce que vous savez comment on écrit en chinois\ est-ce qu'on écrit de droite à gauche *

AN 3 - non\ (rire)+ on connaît pas ça

Ruba - en fait+ en chinois on écrit verticalement+ on commence en haut et on descend

AN1 - ah

Ruba - ce sont des colonnes+ alors+ chaque pays a son écriture+ c'est pas forcément la même chose qu'en France+ des fois on écrit avec des lettres+ des fois avec des dessins\ comme en chinois

Afin de permettre aux apprenants d'employer leurs langues premières et de leur donner l'occasion de prendre la parole et de nous montrer leurs savoirs, j'ai demandé aux apprenants de me donner les jours de la semaine dans leurs langues premières. J'ai commencé par une dame venant de Mayotte qui semblait être très surprise qu'on lui demande de parler dans sa langue première : « je parle mahorais comme ça ! ». Sa réaction suggérait que l'emploi des

langues premières pendant l'atelier n'était pas autorisé par les bénévoles (ce que les apprenants ont confirmé pendant les entretiens)¹⁰⁰ :

Ruba - vous connaissez d'autres langues\ vous parlez quelle langue s'il vous plait

AN1 - français

*Ruba - et votre langue d'origine *

AN1 - c'est Mayotte

Ruba - vous pouvez nous dire les jours de la semaine dans votre langue

AN1 - je parle mahorais comme ça

Ruba - oui

AN1 - mfumoraru

Ruba - mfumoraru

AN1 - mfumonne mfumotsano yahoa djumwa mfumotsi mfumovili

A ce stade de l'activité, j'ai demandé aux apprenants d'observer les mots qu'ils entendaient pour repérer, à l'oral, la syllabe qui se répète dans les jours de la semaine en mahorais, avant de demander à une autre apprenante érythréenne, de nous dire les mots de la semaine dans la langue tigrinya :

Ruba - est-ce que vous entendez quelque chose qui se répète\ recommencez s'il vous plait

AN1 - mfumonne mfumotsano yahoa djumwa mfumotsi mfumovili

Ruba - est-ce qu'il y a quelque chose qui se répète\ on entend mfu au début+ pas toujours mais souvent+ excusez-moi\+ vous parlez quelle langue

AN2 - tigrinya

Ruba - est-ce que vous pouvez nous dire les jours de la semaine dans votre langue

AN2 - senuy selus rebuah hamus arbi kadam senbet

Ruba - bon+ dans cette langue c'est différent+ on sent pas vraiment qu'il y a quelque chose qui se répète

Par la suite, j'ai demandé aux apprenants de bien regarder et observer les étiquettes sur le tableau après les avoir classées selon les langues, pour voir s'il y avait des ressemblances dans les mots de chaque langue. Le but était de travailler la syllabisation avec un support visuel pour qu'ils puissent bien distinguer une syllabe en la voyant se répéter dans plusieurs mots.

J'ai ensuite montré les mêmes mots, mais en colorant la syllabe répétée dans chaque langue pour bien la faire distinguer par les apprenants, et voir que cette partie qui se répète dans les jours de la semaine dans chaque langue présente sur le tableau, peut se situer au début du mot ou à la fin du mot, ou encore dans une autre partie.

¹⁰⁰ C'est pour cette raison que le fait de demander aux apprenants d'employer leurs langues premières les a perturbés et a conduit certains à rester silencieux lorsque je leur ai demandé ce que voulait dire tel ou tel mot dans leurs langues. Cela a été le cas, en particulier, d'une dame bangladeshie, quand je lui ai demandé ce que voulait dire le mot « maison », dans sa langue première (lors de la deuxième partie de l'activité proposée).

Dans une deuxième étape, j'ai demandé aux apprenants s'ils savaient l'origine des jours de la semaine dans leurs langues premières, pour nous expliquer d'où venait les nominations des jours dans ces langues ; j'expliquai au préalable leur origine, en français, par rapport à la connaissance des astres.

Cette partie de l'activité n'a pas eu de succès car les apprenants ne savaient pas tous la signification et l'origine des jours de la semaine dans leurs langues premières.

Je suis passée ensuite au travail de segmentation des mots en syllabes, en montrant aux apprenants qu'on peut couper les mots en plusieurs parties (syllabes), et que cela est commun à toutes les langues. Il s'agissait d'un travail de prise de conscience syllabique chez les apprenants, dans le but d'éveiller leur conscience à la nature segmentable de la parole, et à la réalisation qu'un mot est élaboré à partir d'une ou plusieurs unités sonores. Ce travail d'apprentissage linguistique porte sur la découverte et la saisie des correspondances entre le code écrit et l'oral. La notion de syllabe et la perception de son rôle capital dans la transcription écrite du flux verbal est en effet fondamentale, quelle que soit la langue d'apprentissage. Il s'agit d'un savoir, ou d'une habilité d'identification des sons, qui demeure nécessaire à l'apprentissage de la lecture, une étape sur le chemin d'acquisition du principe alphabétique :

Ruba - vous voyez\ alors en anglais aussi on peut couper les mots de la même façon qu'en français+ on peut couper+ comme en français+ on peut dire lun+ di+ mar+ di+ mer+ cre+ di+ jeu+ di+ ven+ dre+ di+ sam+ di+ di+ manche+ alors on coupe les mots

Pour aider les apprenants à comprendre l'idée de découpage de la chaîne parlée+ je leur ai demandé d'imaginer qu'ils étaient des robots et de parler comme des robots+ Cette proposition ne m'a pas semblé très bien comprise par les apprenants+ même si certains ont fini par pouvoir découper les jours de la semaine en anglais :

Ruba - alors on a trois jours en anglais+ alors je veux vous demander un truc+ imaginons que vous êtes de robots+ vous connaissez les robots\ comment ils parlent les robots

AN1 - robots

Ruba - comment ils disent\ bon+ jour+ n'est-ce pas

AN2 - ah oui

Ruba - bon+ jour+ ma+ dame+ n'est-ce pas

AN2 - ah oui

Ruba - imaginons que vous êtes de robots+ est-ce que vous pouvez prononcer les mots de cette manière\ comment vous allez prononcer ce mot-là

AN1 - (inaudible)

Ruba - non+ alors moi je suis un robot+ je sais pas parler comme vous+ alors je vais vous dire\ à la place veut dire bonjour+ je vais couper le mot+ qu'est-ce que je vais dire\ je vais dire bon+ jour

AN1 - bon+ jour

*Ruba - j'ai coupé le mot+ est-ce que vous pouvez essayer de couper ce mot de la même façon\ alors on a dit c'est **monday**+ est-ce que vous pouvez le couper*

AN1 - mon+ day

Ruba - très bien\ elle l'a coupé+ elle a dit mon+ day

J'ai fini cette partie de la séance par demander aux apprenants s'ils souhaitaient aller au tableau pour nous montrer comment ils pouvaient couper les jours de la semaine en parties. Une des apprenantes a souhaité faire l'exercice au tableau. Les autres l'ont aidée quand elle se trompait.

14.1.3.2. Deuxième partie de la séance : l'activité de la maison

Cette partie de la séance vise aussi le développement de la conscience syllabique, tout en adoptant une approche interculturelle permettant aux apprenants d'employer des mots dans leurs langues premières et d'exprimer des faits culturels liés à la domiciliation selon leurs cultures. Cette opération visait à une découverte et une ouverture interculturelle dans l'atelier, ainsi qu'à une légitimation de la présence des langues et des cultures des apprenants dans l'atelier.

J'ai commencé, dans cette partie, par montrer quelques photos de maisons traditionnelles de plusieurs pays (maison française, maison marocaine, maison vietnamienne, maison de Mayotte, etc.). J'ai par la suite demandé aux apprenants de me dire ce qu'ils voyaient sur les photos. Ensuite, je leur ai demandé de dire le mot « maison » dans leurs langues premières, que j'ai essayé d'écrire phonétiquement (avec l'alphabet latin) sur le tableau.

J'ai d'abord commencé par l'écriture du mot « maison » en français, en demandant aux apprenants de me dire quelles lettres je devais écrire. Ensuite, les apprenants ont commencé à me dire eux-mêmes comment on écrit ce mot dans leurs langues. Comme j'éprouvais une difficulté à déchiffrer le mot « maison » entendu en mahorais, l'une des apprenantes s'est portée volontaire pour l'écrire sur le tableau en transcription latine « nyoumba ». Cette initiative n'est pas à négliger car les apprenants n'avaient pas l'habitude de quitter leur place pour participer activement à l'animation de la séance ; ce qui montrait un début de changement dans leur attitude et leur rôle d'apprenant.

Les apprenants ont ensuite donné plusieurs manières de dire « maison » en arabe : « bayt », « dar » et « manzel ». A ce moment, les bénévoles ont aussi participé en disant le mot maison dans d'autres langues, comme en breton « ti », et en italien « casa ».

En m'appuyant sur les photos des maisons traditionnelles, j'ai invité les apprenants à parler de maisons et de l'habitat dans leurs pays. Les apprenants de Mayotte ont été les plus enthousiastes pour parler de l'habitat chez eux. Voici la discussion autour de la photo d'un habitat traditionnel de Mayotte :

Ruba - cette maison-là+ est-ce que c'est une maison familiale où la famille dort
 AN1 - non
 Ruba - non\
 AN1- c'est pas nous c'est pas la maison familiale
 Ruba - alors c'est quoi\
 AN1- (silence)
 Ruba - c'est une maison non\
 AN1- oui+ c'est une maison eu::h habiter tout seul
 Ruba - ah bon\ c'est une maison pour une personne
 AN2 - si quelqu'un tout seul
 Ruba - oui+ alors par exemple moi je peux habiter dans cette maison\
 AN1- voilà
 AN2 - oui
 Ruba - hum+ et pourquoi on fabrique les maisons pour une seule personne\
 AN1- parce qu'i::l célibataire
 Ruba - ah pour les célibataires\
 AN1- oui
 Ruba - écoutez c'est intéressant\ oui\
 (inaudible)
 AN1- comm::e comm::e comme studio
 Ruba - ah comme un studio\ ah
 AN1- studio
 AN2 - studio
 (rire)
 Ruba - alors c'est une dépendance\ une dépendance en français alors+ alors racontez-nous+ comment ça se passe\ cette personne c'est à un adulte\ c'est quoi alors\ c'est une personne qui va dans cette maison
 (bruit)
 Ruba - écoutez\ écoutez\ écoutez s'il vous plaît\
 AN1- une personne+ adulte+ quand célibataire
 Ruba - alors c'est pour un célibataire
 AN1- oui
 AN2- oui
 Ruba - adulte ou enfant
 (Silence)
 Ruba - quel âge à peu près\ il faut partir\
 AN1- ouai
 AN2- dix-huit ans
 AN1- ouai dix-huit ans
 Ruba - ah à dix-huit an:s\ on est déjà adulte+ alors on va habiter dans une maison
 AN1- oui
 Ruba - et c'est pour les garçons et les filles\
 AN1- non
 AN2- non
 Ruba - que pour les garçons\
 AN1- garçons
 AN2- pas pour les filles
 Ruba - ah bon\
 (rire)

Ruba - vous voyez\ c'est intéressant ha\ alors+ c'est les garçons qui vont quitter la maison familiale et aller habiter dans cette petite maison\

AN1- oui

Ruba - et comment ça s'appelle\ c'est ça\ (j'indique le mot écrit sur le tableau) **nyoumba**\

AN1- **nyoumba**+ oui

AN2- oui

AN1 - en mahorai::s moi:: hum::

Ruba - oui\

AN1- comment ça s'appelle\ ehu::

AN2- s'appelle

L'apprenant essaie de se rappeler du nom de ce type d'habitat chez lui. A ce moment, la bénévole Janette participe à la discussion en nous expliquant que ce type d'habitat existe aussi en France et qu'il s'appelle « garçonnière » :

Janette - en français on dit une garçonnière

Ruba - ah une garçonnière\ que pour les garçons\

Janette - que pour les garçons

On voit de nouveau que les bénévoles participent, de temps en temps, à l'activité tout comme les apprenants, sans qu'ils occupent pour autant le statut de « détenteur de connaissance » dans cette situation d'apprentissage. Moi-même, j'ai essayé de jouer le rôle de l'animatrice qui guide et anime la conversation, sans être la source des connaissances produites. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui transmettaient leurs connaissances aux autres, y compris à moi-même, et aux bénévoles présentes. Il s'agissait d'un enrichissement interculturel pour tous les participants à cet atelier. Les apprenants n'ont pas hésité à s'exprimer et à expliquer des faits culturels sans se soucier beaucoup de niveau de leur français à ce moment-là. On remarque ici que la peur de la prise de parole (signe d'insécurité linguistique) est moins présente dès que le sujet de la conversation a concerné leurs propres cultures, et dès qu'on leur a donné l'occasion de sortir du rôle du récepteur de connaissances des autres, pour jouer le rôle du producteur.

L'apprenant continue à chercher le mot dans sa langue. Une apprenante comorienne nous explique que ce type d'habitat pour les garçons existe aussi dans son pays. On remarque ici la ressemblance culturelle entre Mayotte et les Comores, même si le mot utilisé pour désigner le même type d'habitat est différent : « nyoumba » en mahorais et « valani » en comorien :

Ruba - vous pouvez l'aider\

AN3 - **valani**

Ruba - est-ce que vous pouvez nous expliquez\

AN3 - c'est comorien c'est **valani**

Ruba - alors en comorien ça s'appelle **valani**\

AN3 - oui

Ruba - on va ajouter **valani** alors (j'écris le mot sur le tableau) c'est **valani**\ va+ la+ ni+\ oui\

AN3 - oui
 Ruba - ça veut dire aussi la maison
 AN3 - oui
 Ruba - alors ça s'appelle **valani** et++ c'est pour les garçons+ alors si j'ai bien compris+ je sais pas+ corrigez-moi si j'ai mal compris+ quand on est ado+ les garçons quittent la maison familiale pour aller vivre dans ce type de de:: de maison
 AN3 - oui
 Ruba - c'est petit je pense alors non\ c'est petit
 AN3 - non c'est pas petit+ c'est après quinze ans+ quinze ans même quinze ans ok
 Ruba - ah à partir de quinze ans
 AN3 - voilà
 Ruba - on quitte la maison familiale+ que les garçons+ les filles restent
 AN3- voilà+ les garçons+ les garçons restent eu::h rester hum::+ tous seuls comme ça
 Ruba - hum+ ça veut dire qu'ils sont devenus des hommes\
 AN3 - voilà
 Ruba - c'est ça+ ils sont responsables+ ils peuvent vivre tous seuls\ alors en France on pensait que les enfants quittent la maison tôt à dix-huit ans mais bon\ on a qui quittent la maison plutôt
 AN3 - toujours avec maman+ vivait avec maman
 Ruba - en France\
 AN3 - voilà

Les garçons célibataires quittent la maison familiale pour s'installer dans ce type de garçonnière en attendant de se marier, alors que les filles se marient tôt. Les apprenants nous expliquent après que ce type de maison est construit en bambou mélangé avec de la terre, et le toit est en bois ou en paille.

Certaines apprenantes venant du Maroc nous ont aussi parlé, brièvement, des maisons au Maroc. Ensuite, je suis passée à la phase suivante de l'activité concernant les maisons. J'ai pris la photo d'une maison et avec des ciseaux, je l'ai coupée en deux parties. J'ai ensuite demandé aux apprenants de deviner avec quel mot « maison » était écrit sur le tableau, à partir de cette photo coupée en deux morceaux :

Ruba - vous vous souvenez là quand on a coupé les mots\ en partie+ on va essayer de faire la même chose avec le mot maison¹ mais on va jouer un peu+ alors je vais prendre la photo d'une maison+ je vais la couper+ bon+ je vais la couper en deux parties+ regardez+ c'est une maison que j'ai coupée en deux parties
 AN1 - deux morceaux+ deux morceaux
 Ruba - deux morceaux+ alors est-ce que vous pouvez savoir+ si je dois mettre cette photo avec un mot ici+ ça sera avec quel mot\ ça veut dire+ regardez+ essayez de trouver le mot maison ici+ qu'on peut couper en deux+ vous voyez\ j'ai coupé la maison en deux parties+ ce que vous devez faire+ c'est chercher
 AN1- chercher les mots
 Ruba - les mots qu'on peut couper en deux parties pour les mettre ensemble+ avec le¹ cette euh¹ avec mot+ alors là j'ai coupé en deux parties+ alors on va chercher+ cherchez vous-mêmes
 AN2 - maison
 AN3 - dar

Ruba - on va la mettre là\ (à côté du mot dar)
AN2 - oui
AN1 - maison
AN3 - mai+ son
AN1 - maison
Ruba - ah\ on peut la mettre là+ peut-être eu.:h
AN1 - c'est la maison
Ruba - aussi quelque part\ par exemple euh est-ce qu'on peut la mettre là
AN2 - dar
Ruba - là non\ (à côté du mot valani)
AN3 - non
Ruba - peut-être là\ (à côté du mot nyoumba)
AN1 - oui
*Ruba - est-ce qu'on peut couper en deux ou plus\ c'est **nyoum***
*AN1 - **nyoum** + **ba***
*Ruba - **nyoum** + **ba** + peut-être en deux aussi*
AN2 - deux
AN3 - deux
Ruba - alors on peut la mettre cette photo là ou là+ c'est pareil+ ici on peut couper en deux+ bon alors+ si je vous dis je vais pas couper+ je vais garder cette photo comme ça
AN1 - on va pas couper
Ruba - on va pas couper+ alors où on peut mettre celle-ci qui est pas coupée
AN3 - ça
AN1 - ici
Ruba - ici\ ça veut dire où
AN2 - dar
Ruba - dar\ dar ah\ est-ce qu'on peut couper le mot dar
AN1 - dar
AN3 - non+ pas couper
Ruba - non on peut pas la couper
AN2 - dar
Ruba - est-ce qu'on peut dire da+ ar\ non
AN2 - dar+ (rire)
AN1 - dar
Ruba - dar+ c'est déjà coupé
AN1 - déjà coupé
*Ruba - peut être quelque part+ peut-être+ on peut la mettre là\ regardez+ **manzel**+ est-ce qu'on peut la mettre là sans couper\ man+ on peut couper*
AN3 - man
Ruba - ça marche là
AN3 - ça marche pas
*Ruba - non+ ça marche pas+ ça marche pas+ parce que le mot **manzel**+ on peut le couper*

Il s'agissait là d'une concrétisation de la notion de découpage en syllabes. J'ai imaginé que voir la photo de la maison coupée en morceaux correspondait au nombre des syllabes dans telle ou telle langue, pour aider les apprenants à approfondir leur compréhension de cette notion. J'ai alors continué, avec les apprenants, à couper les photos des maisons en deux ou trois morceaux, et parfois je laissai la photo entière, et les apprenants devaient trouver le ou les mots qui

pouvaient être associés à chaque photo, selon le nombre de morceaux correspondant au nombre des syllabes de chaque mot « maison » des langues présentes sur le tableau.

Pour terminer cette séance qui a duré 1h32 minutes, Je suis passée ensuite à une partie ludique, lors de laquelle j'ai distribué plusieurs photos de plusieurs maisons à chaque groupe, et j'ai distribué des ciseaux. J'ai ensuite demandé aux apprenants de choisir un des mots « maison » écrits sur le tableau et de prendre l'une des photos distribuées pour la couper en plusieurs parties selon le nombre de syllabes du mot choisi. Ensuite, chaque apprenant devait montrer sa photo coupée aux autres qui devaient deviner dans quelle langue était découpée cette photo, pour finir par mettre au tableau les parties découpées à côté du mot maison dans la langue choisie. Les apprenants ont eu cinq minutes pour choisir une langue et couper la photo qu'ils possédaient, en plusieurs morceaux correspondant au nombre de syllabes :

Ruba - bon+ est-ce que vous avez tous choisi\ ça y est vous avez choisi

AN1 - oui

AN2 - oui

*Ruba - très bien+ alors on va commencer avec qui\ avec vous\
(rire)*

*Ruba - alors dites-nous+ regardez
(bruit+ plusieurs apprenants parlent en même temps)*

Ruba - il a coupé en trois+ regardez\ il a coupé en trois+ alors dites-nous+ vous pensez que c'est en quelle langue celle-ci

*AN3 - **bayt***

*AN4 - **manzel***

*Ruba - vous pensez que c'est **manzel**\ est-ce qu'on peut couper **manzel** en trois parties*

AN3 - non

Les apprenants ont continué à discuter en essayant de couper les mots « bayt », « nyumba », qui contiennent des semi voyelles, en plusieurs parties pour savoir si la photo coupée en trois morceaux correspondait à ces mots-là. Finalement, ensemble, on est arrivé à associer cette photo avec le mot maison en comorien « valani ».

On a ensuite continué à associer les photos découpées en parties avec les mots correspondants. Certains apprenants avaient toujours de la difficulté à couper les mots entre le bon nombre de syllabes, tandis que d'autres réussissaient bien cette tâche.

A la fin de cette activité et avant de partir, j'ai demandé aux apprenants de me dire s'ils avaient bien aimé cette séance. Ils m'ont confirmé que oui, et l'une d'elles a ajouté « ça change ! ».

14.1.4. Discussion

A la suite de la séance, j'ai essayé de faire le point sur l'activité proposée pour vérifier dans quelle mesure les objectifs souhaités ici avaient été atteints, et pour identifier les faiblesses ou les parties des séances qui ne convenaient pas au public.

En ce qui concerne le fait de faire travailler les apprenants en équipe, un travail qui aide l'apprenant à développer ses compétences de communication avec les autres et qui le prépare à une vie sociale plus efficace, je pense que cet objectif a bien été atteint lorsque les apprenants discutaient et coopéraient pour trouver une solution convenable au problème proposé ; et lorsqu'ils se consultaient pour classer les jours de la semaine selon les langues. En effet, ce travail d'équipe a permis réellement d'aider les apprenants à établir une ambiance de confiance et de respect parmi eux. Travailler en groupe a autorisé et favorisé une dynamisation de la séance, et a facilité la motivation des apprenants.

De plus, les activités proposées lors de cette séance ont permis la prise en compte de la culture de l'Autre et en même temps, la découverte de la diversité au sein du groupe. Ces activités ont aussi stimulé la prise de parole chez les apprenants, pour expliquer des fonctionnements et des codes socio-culturels.

Pour ce qui concerne la favorisation de l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage telles que la réflexion sur le fonctionnement de la langue, la comparaison entre les langues, etc., il apparaît que la séance proposée n'a pu qu'initier l'acquisition de telles stratégies, car cela nécessite un nombre d'heures plus important : le temps nécessaire pour que les apprenants et les bénévoles puissent s'approprier et systématiser la démarche. Je pense, en outre, qu'il aurait fallu plusieurs séances avec une approche identique, pour permettre aux apprenants et aux bénévoles de s'approprier le fonctionnement d'une approche plurielle des langues et des cultures. Je suis consciente que sur une seule séance, un changement de comportement et de posture face à l'apprentissage n'est pas possible, surtout chez un public adulte qui n'a pas été scolarisé et n'a que peu de stratégies d'apprentissage.

Concernant le fait d'accorder aux langues et aux cultures des apprenants leur légitimité et leur place dans le processus d'E-A dans ces ateliers, en revanche, l'objectif a été atteint lors de la séance correspondante. Les apprenants ont eu toute la liberté de s'exprimer pour expliquer des codes socio-culturels liés à leur culture d'origine et ont pu employer des mots dans leurs langues première en toute légitimité. Ils ont pu aussi mobiliser leurs connaissances préalables

et leurs expériences de vie pour développer de nouvelles stratégies d'apprentissage telles que l'observation, la comparaison et l'analyse.

Par rapport à l'objectif d'accorder plus de place à l'apprenant dans la démarche didactique, lors de la séance proposée, et bien qu'elle ait réussi à activer positivement le rôle de l'apprenant dans le processus didactique, cet objectif n'a été atteint que partiellement. En effet, les apprenants ont été plus actifs et ont pris l'initiative à plusieurs reprises. Ils ont expliqué des faits culturels liés à leurs cultures d'origine et se sont montrés plus ouverts et plus volontaires pour parler de leurs cultures. En revanche, j'ai observé qu'il y avait toujours une sorte d'attente pour être guidé par l'animateur (moi-même). Je suis consciente du fait que, dès qu'il y a constitution et préparation d'un dispositif pédagogique, il y a un savoir « détenu » par le préparateur du dispositif qui, tout au plus le masque, pour faire naître ou advenir ce savoir chez les apprenants. Or, cette approche qui vise à donner un rôle plus important aux apprenants pour les amener, progressivement, à devenir acteurs de leur apprentissage, nécessite plus de temps et qu'une ambiance de confiance soit établie entre l'animateur et les apprenants, afin que ces derniers puissent s'autoriser à agir et à prendre l'initiative lors des séances, afin de sortir du rôle de récepteurs des savoirs, et jouer le rôle d'acteurs de leur propre apprentissage.

Adopter une démarche à long terme d'enseignement-apprentissage actif est donc nécessaire dans ce contexte. Il s'agit d'une démarche qui place l'apprenant au centre du processus didactique, pour qu'il puisse participer activement à l'enseignement du français par un dialogue constructif, une écoute positive et une analyse collective des problèmes soulevés dans un environnement interculturel riche. Dans ce contexte, le rôle de l'animateur est d'encourager en permanence les apprenants, les aider à atteindre les objectifs pédagogiques, et à développer la communication avec les autres.

Pour finir, je souhaite ajouter que je suis consciente que la seule séance proposée ne peut pas changer les habitudes d'apprentissage et d'enseignement au sein de cet atelier, car un tel objectif nécessite un travail à long terme si l'on veut que la démarche proposée soit appropriée, comprise et acceptée par les apprenants et les bénévoles ensemble. Il s'agit plutôt d'un pas sur le chemin du changement, et d'une ouverture sur un monde pluriel.

14.2. Deuxième activité (séquence avec les groupes intermédiaire) - les expressions de l'alimentation

Les ateliers « Communiquons en français » comprenaient deux groupes intermédiaires. Il n'y avait pas de grandes différences de niveau entre les deux et lorsque je dirigeais mes séances,

les apprenants de ces ateliers, en fin d'année scolaire, étaient peu nombreux. Je choisis donc de les regrouper en une seule salle d'animation, ce qui me permit de conduire deux séances avec tout ce public, au lieu d'une seule.

Pour ce groupe recomposé, je choisis de travailler certaines expressions françaises car, ainsi que c'est le cas dans chaque langue-culture, les Français ont recours à des locutions particulières dans leur vie quotidienne. Ils les utilisent fréquemment et les apprenants immigrants qui ne partagent pas cette langue-culture, pouvaient avoir du mal à comprendre et à suivre une conversation dans laquelle sont employées de telles locutions. Il était utile que les apprenants découvrirent et apprennent à utiliser certaines formes usuelles d'expression française. Je choisis de travailler les expressions concernant l'alimentation, pensant que cela pouvait correspondre aux attentes des deux groupes, qui n'avaient pas l'habitude de travailler des notions grammaticales mais plutôt des thèmes de la vie quotidienne (comment prendre le bus, téléphoner au médecin, etc.). Au cours de cette séquence, les apprenants découvrirent donc qu'il existait nombre d'expressions liées à la l'alimentation en France, et ils cherchèrent à reconnaître des expressions équivalentes dans leurs propres langues.

14.2.1. Objectifs de la séquence

- Faire prendre conscience aux apprenants de l'existence des expressions de l'alimentation dans toutes les langues et que certaines expressions sont communes à leur langue et au français.
- Développer leurs compétences d'observation, de comparaison et d'analyse (aux niveaux lexical et culturel)
- Mobiliser leurs connaissances linguistiques et culturelles dans leurs langues premières et les amener à oser prononcer des mots et des phrases dans ces langues pour les mettre en valeur, et les encourager à faire des liens entre leurs langues premières et le français.
- Développer certains savoir-faire et savoir être chez les apprenants tels que :
 - S'ouvrir à la langue de l'autre et à la différence culturelle.
 - Avoir de l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle.
 - Développer certains savoirs et savoir-faire chez les bénévoles tels que :
 - Découvrir des façons d'exploiter la diversité linguistique et culturelle comme une ressource pédagogique.
 - Comprendre que l'utilisation de la langue première puisse être un atout dans l'apprentissage du français, ou une stratégie parmi d'autres dans le processus

d'apprentissage, et être capable de s'appuyer sur les langues des apprenants dans sa pratique enseignante.

- Valoriser les langues-cultures des apprenants indépendamment de leur statut en France.

14.2.2. Déroulement

14.2.2.1. Première séance

Lors de cette séance, 9 apprenants de différentes nationalités (cinq Marocaines, une Tchétchène, un Portugais, une Angolaise et une Comorienne) ont été présents. Quant aux bénévoles présents, ils étaient trois (Claire, Bernadette et Florence). Il s'agissait de trois bénévoles qui prenaient en charge les deux groupes intermédiaires.

- Phase d'introduction de la situation d'apprentissage (10 minutes)

Pour cette séance, qui a duré 1h52, j'ai choisi de travailler 14 expressions liées à l'alimentation¹⁰¹. J'ai démarré la séance en annonçant aux apprenants qu'on allait travailler d'une manière différente, et avec des images, et j'ai également annoncé le thème de la séance « les expressions de l'alimentation ». Par la suite, j'ai divisé les apprenants en 3 sous-groupes de travail.

Avant de commencer le travail et afin de s'assurer de la bonne compréhension du terme « expression » par les apprenants présents, j'ai donné un exemple : « la cerise sur le gâteau », que j'ai expliqué avec un exemple concret :

Ruba - imaginons que vous allez dans un magasin pour acheter des vêtements et il y a des soldes+ par exemple moins cinquante pour cent+ alors c'est très bien n'est-ce pas\ alors vous arrivez et on vous dit 'aujourd'hui c'est la fête des mères\+ alors vous avez dix pour cent supplémentaires\ alors vous allez payer encore moins+ alors vous dites « o:h\+ c'est la cerise sur le gâteau\ »+ ça veut dire que c'est très bien\+ c'est un avantage de plus+ c'est très bien\+ ok\+ donc en français+ comme dans toutes les langues+ on a des expressions+ on dit par exemple une phrase qui veut dire autre chose+ comme ça « la cerise sur le gâteau\ »+ c'était pas vraiment pour dire qu'on a un gâteau et qu'on va mettre une cerise au-dessus+ d'accord\+ mais c'est pour dire autre chose+ pour dire que c'est très bien+ que c'est un avantage supplémentaire

- Phase de réalisation (30 minutes) en groupe

J'ai donné à chaque groupe 6 à 7 images qui représentaient des expressions concernant l'alimentation. Les illustrations utilisées représentaient les expressions au sens littéral. Par exemple, pour les aider à trouver l'expression « mettre la main à la pâte », je leur ai montré une

¹⁰¹ Voir la liste des expressions en annexe 7, page 16.

image dans laquelle on voit les mains d'une personne en train de préparer une pâte. Je leur ai ensuite demandé de bien regarder les images et d'essayer, en groupe, d'imaginer ce que cela voulait dire, ou bien d'essayer de trouver des phrases qui pouvaient correspondre à l'image, et d'écrire ensuite la phrase choisie sur la photo.

Pour aider les apprenants à réaliser cette tâche, et pour que les bénévoles participent activement à cette séance, j'ai demandé aux trois bénévoles présentes, chacune avec un groupe, d'aider les apprenants à trouver l'expression et surtout à écrire ce qu'ils pensaient être la bonne expression.

J'ai rassuré les apprenants en leur disant qu'ils pouvaient écrire phonétiquement et que les erreurs à l'écrit n'avaient pas d'importance dans cet exercice, le but de l'écriture étant seulement de se rappeler ce qui avait été choisi pour la photo. Si les apprenants trouvaient l'expression, ils pouvaient l'inscrire sur la photo correspondante. Sinon, ils pouvaient simplement décrire ce qu'ils voyaient (garçon, boire, poire) par exemple.

Les apprenants ont travaillé pendant à peu près 30 minutes et je me suis passée ensuite à la mise en commun.

- Phase de la mise en commun (1h10)

Pour travailler les expressions imagées, j'ai opté pour une démarche allant de la forme de l'expression (son lexique) vers son sens. Pour chaque image, j'ai commencé par la description de l'image (citer les éléments qui la composent), avant d'essayer de deviner l'expression correspondante. Cette démarche a des conséquences positives sur l'apprentissage car elle favorise à la fois la répétition et la mémorisation, ce qui aide l'apprenant à fixer les formes lexicales apprises.

Les apprenants devaient chercher ensuite le sens imagé de l'expression. Avec l'aide des bénévoles, j'essayai de les aiguiller en leur donnant des indices. Une fois l'expression trouvée, je l'expliquai, à l'aide des bénévoles présentes, et donnai des exemples pour comprendre le sens de l'emploi de l'expression. Il s'agissait de contextualiser l'expression pour permettre aux apprenants son emploi dans le contexte approprié. Je leur demandai ensuite s'ils avaient des expressions pour dire la même chose dans leurs langues. En réalité, le fait de faire appel aux langues et aux cultures des apprenants pour comparer des expressions et chercher des équivalents dans d'autres langues, les aide non seulement à comprendre les expressions et à mieux les mémoriser, mais aussi à légitimer la présence de leurs langues et de leurs cultures dans ce contexte d'apprentissage. En effet, ces ateliers se focalisaient sur la langue et la culture

française, dans un contexte où les langues des apprenants n'avaient pas été véritablement tolérées par les bénévoles, dans des missions ponctuelles consistant uniquement à faire expliquer par un apprenant un mot ou un terme incompris à un autre locuteur de la même langue d'origine.

L'explication des expressions prit beaucoup plus de temps que prévu. Les apprenants avaient généralement des difficultés à comprendre les expressions, même avec beaucoup d'exemples, de reformulations et d'explications. Les expressions leurs paraissaient complexes à approcher. Lorsque je leur demandai s'ils avaient une expression équivalente dans leurs langues premières, il arriva plusieurs fois qu'ils donnent, soit la traduction littérale de l'expression dans leurs langues premières, soit une expression qui n'avait pas la même signification. Par exemple, pour l'expression « mettre la main à la pâte », Hamssa, l'apprenante marocaine, donna en arabe marocain : « *عدي بلفاز خدمة* » (andi bizzaf khedma) qui veut dire : « j'ai beaucoup de travail ». J'ai réalisé alors que les apprenants n'avaient pas bien compris le terme « expression », ou qu'ils pensaient que je demandais la traduction en leur disant « est-ce que vous avez une expression pour dire la même chose dans vos langues ? ».

Le propos de Hamssa nous a amenés à parler du fait d'avoir beaucoup de choses à faire. Afin d'aider les apprenants à comprendre ce que signifie « expression », j'ai donné une expression connue de moi en arabe syrien, autour du fait d'avoir beaucoup à faire. J'ai proposé « *عديش غل فوق راسي* » qui se traduit littéralement par « j'ai du travail par-dessus la tête » :

Ruba - alors chez nous | je sais pas si vous avez la même chose+ on dit « le travail est sur ma tête »+ ça veut dire me dépasse+ c'est comme ça qu'on dit+ j'ai beaucoup de travail+ alors le travail

Hamssa - ça me dépasse

*Ruba - ça veut dire que j'ai beaucoup de travail qui me dépasse même il arrive jusque-là+ est-ce ce que vous connaissez cette ex | cette expression-là | *عديش غل فوق راسي* (j'ai du travail jusqu'au-dessus de la tête)*

*Hamssa - oui | *عديش غل فوق راسي* (j'ai du travail jusqu'au-dessus de la tête)+ vous dites ça aussi |*

Ruba - ah ça existe chez vous aussi |

Hmasa - oui oui |

Katya - euh euh je fais+ je vais traduire

Ruba - oui |

Katya - comme nous euh я работаю до ynopa+ c'est+ je travaille jusqu'à ce que vous+ les yeux tombent

Ruba - a::h | alors+ elle a dit+ une expression+ alors si on traduit mot par mot+ l'expression+ ça veut dire qu'elle a travaillé beaucoup jusqu'à ce que les yeux tombent

Claire - ah oui |

Zahya - ouai ouai

Ruba - alors ça veut dire qu'elle a travaillé beaucoup+ elle a beaucoup de travail

Béatrice - c'est quelle langue
Katya - le russe
Ruba - c'est russe+ le russe
Béatrice - d'accord
Bernadette - est-ce tu peux le dire dans ta langue+ en russe\ tu peux le dire
Ruba - on peut l'entendre
Bernadette - en russe
Ruba - en russe
Katya - я работаю до ночи
Ruba - c'est joli ha\ mais c'est difficile à dire
(rire)
Ruba - e:::t zamfati elle a dit aussi
Zamfati - moi\ fa hazi mindji
Ruba - et qui veut dire\ beaucoup de travail
Zamfati - beaucoup de travail
Ruba - très bien

Pour certaines expressions, les apprenants ne trouvaient pas d'expression équivalente dans leurs langues. On cherchait donc une expression s'approchant au maximum du sens visé par l'expression française. L'expression « vouloir le beurre et l'argent du beurre » nous a amenés à l'échange suivant :

Ruba - est-ce qu'il y a des expressions\ peut-être euh+ vous connaissez quelque chose en arabe\ pour dire quelqu'un il est++
Hamssa - peut-être il y a quelque chose+ +عك شبعت عك شبعت
Ruba - a:::h\ c'est bien celle-là\ écoutez
Hamssa - عك شبعت+ عك شبعت
Ruba - alors on dit+ on dit+ que que qu'il a jamais mangé à ses faims
Bernadette - à sa faim
Ruba - à sa faim+ en arabe
Hamssa - vouloir toujours manger
Ruba - ça veut dire qu'on a toujours faim+ toujours envie
Claire - [c'est pas la même chose+ toujours
gourmant oui c'est
Ruba - [non non c'est+ pas ça mais en fait+ il est toujours il est jamais satisfait
Claire [oui oui non non mais elle+
elle dit gourmand+ elle traduit
Ruba - non+ pas gourmand
Claire - non non c'est pas c'est
Katya - [c'est pas gourmand
Claire - [pas satisfait
Ruba - [c'est pas satisfait+ c'est
Katya - gourmand
Ruba - ah vous
Katya - oui:
Claire - qui demande trop+ ça peut être ça
Ruba - demande trop
Katya - oui
Ruba - demande trop

Claire - demande trop

Ruba - c'est pas forcément pour manger ha\ on peut demander beaucoup pour d'autres choses

*Hamssa - بلعربيّة؟ عمره ما يقنع ع+ مقنن عش (en arabe+ jamais elle est satisfaite+ pas satisfaite)
(inaudible+ plusieurs personnes parlent en même temps)*

Ruba - écoutez\ elle va nous dire ça en russe

Katya - жадина

Ruba - jadina+ ça veut dire que+ on est jamais satisfait

Katya - oui

En France, la langue arabe est toujours liée aux immigrants et aux musulmans. Elle est par conséquent dévalorisée et ne profite pas d'un statut privilégié socialement. Ce que j'ai pu constater par exemple à travers les propos de Maryam, l'apprenante marocaine, dont les enfants lui demandent de ne pas parler arabe devant l'école car cela leur fait honte devant leurs camarades. La langue arabe, en France, est une langue stigmatisée, elle ne jouit pas d'une légitimité totale ou d'un bon statut, comme certaines autres langues à l'instar de l'anglais¹⁰².

Cette activité qui consiste à laisser s'exprimer les apprenants dans leurs langues, peut permettre aux arabophones, et même aux autres apprenants dont les langues sont socialement minorisées, à prendre conscience du fait que le statut social de leurs langues, en tant que langues illégitimes et infériorisées socialement, ne s'applique pas à leurs langues en tant que système linguistique et culturel. Cela peut avoir une influence sur les représentations de soi (car la langue est une composante identitaire chez l'individu) et participer à la déconstruction de certaines formes d'insécurité « statutaire » associées au statut des langues premières des apprenants en France (Bretegnier, 2013).

Dans cette activité, les apprenants arabophones, majoritaires dans les groupes intermédiaires, ont pu s'exprimer en arabe et même expliquer les expressions proposées en arabe sans penser au statut de cette langue et sans se mettre en tête que cette langue n'avait pas de place dans un atelier d'apprentissage du français. Cela pouvait influencer constamment ou épisodiquement leurs représentations sur leurs propres langues :

Ruba - bon+ alors est-ce que vous avez compris qu'est-ce que ça veut dire mettre du beurre dans les épinards

(bruit)

Ruba - ah écoutez\ ils ont trouvé une expression+ qu'est-ce que vous d\ vous dites

Zahya - جريصل غرايّة غايب رايّة

Ruba - et qu'est-ce que ça veut dire c'est en traduit en français

Hamssa - travailler eu::h jeune+ quand tu jeune pour te:::s

¹⁰² Ce fait a été confirmé dans plusieurs études, notamment dans une thèse soutenue en 2007 et qui porte sur le statut de la langue arabe en France, rédigée par Rabiha Sabhan Al-Baidhawe et intitulée « La place de la langue arabe en France : l'exemple de la ville de Poitiers ». URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00181153/document>

Zahya - يعني من الصغر تبياه والالكى عند اللبر
 يكون عن الكلشي موجد
 (ça veut dire quand on est jeune+ on travaille dure e:::t pour¹+ pour notre vieillissement)
 Ruba - ah\ il faut commencer à travailler très jeune\
 Hamssa - oui\
 Ruba - pour être à l'aise quand on est plus âgé+ c'est à peu près ça\
 Hamssa - oui oui
 Bernadette - peut-être que ça n'existe pas
 Ruba - [oui oui mai:s+ on cherche des choses un peu proches
 Bernadette - un peu similaires mai:s que+ l'expression

L'expression « Mettre du beurre dans les épinards » a nécessité beaucoup d'explications et d'exemple. Les apprenants le comprenaient plutôt dans le sens de « faire des efforts » ou « travailler sérieusement » et non pas dans le sens d'améliorer sa situation financière. J'ai décidé alors de laisser les apprenants proposer des expressions dans leurs langues selon leur compréhension de l'expression française, même s'ils ne donnaient pas le même sens car cela leur permettait toutefois de s'exprimer dans leurs langues premières, en nous autorisant par là-même à découvrir des expressions liées à leurs cultures. J'ai estimé en fait, que m'arrêter très longtemps sur une expression et continuer à répétition d'essayer de l'expliquer en suggérant aux apprenants qu'ils n'avaient pas encore saisi le sens, pouvait aboutir à les décourager tout simplement.

Cette difficulté à comprendre les expressions pouvait me laisser penser également que les apprenants n'étaient pas contents de se livrer à ce type d'activité. Pourtant, quand le temps de la pause arriva, les bénévoles souhaitèrent sortir alors que les apprenants préférèrent continuer l'activité, ce qui montrait leur grand intérêt pour la démarche et leur souhait de changer de pratiques enseignantes. Cet exercice leur laissait la place pour s'exprimer librement dans leurs langues premières et parler des éléments de leurs cultures :

Ruba - est-ce que vous voulez qu'on fasse une petite pause\
 (silence)
 Ruba - oui\ mais pas longtemps parce qu'on a quelque chose à faire+ bon+ aller
 Bernadette - bah tu leur demandes ha\ nous on veut faire la pause
 Claire - on fait bah oui\
 Ruba- si vous voulez on peut continuer
 Claire - oui oui\
 Bernadette - bah oui
 Ruba - comme ça on peut avancer
 Bernadette - en fonction de la majorité
 Ruba - est-ce que vous voulez continuer\
 (collectif) - oui oui+ oui
 Ruba - d'accord

Je suis passée par la suite à l'expression française « en faire un fromage » qui signifie exagérer l'importance d'un événement. J'ai expliqué l'expression et demandai aux apprenants s'ils avaient, dans leurs langues, des expressions pour exprimer l'exagération. L'apprenante tchéchène, Katya, nous proposa l'expression russe « faire d'une mouche un éléphant » qui correspondait exactement à la signification de l'expression française (Katya n'arrivait pas à traduire le mot « éléphant » en français. Ce qui nous a conduits, par ses mimiques, à penser qu'il s'agissait d'un aigle. Pourtant, le sens de l'exagération restait présent :

Ruba - ah c'est bien ça\ écoutez\ alors+ tu peux le dire en russe s'il te plait

*katya - eu::h+ **делать из мухи слона***

Ruba - [écoutez\ s'il vous plait\ écoutez ce qu'elle dit

(les apprenants continuent à discuter entre eux)

Ruba - s'il vous plait\ aon va la la l'écouter+ alors que qu'est-ce que tu dis en russe

*katya - **делать из мухи слона**+ elle a::*

Ruba - [alors ça veut dire qu'il fait+ d'une petite mouche+ un aigle

Hamssa - a::h\ d'accord

L'expression « être soupe au lait » nous a amenés à parler de colère rapide et d'irritations difficiles à contrôler. Dans l'exemple suivant, Zahya, l'apprenante marocaine, nous donne une expression marocaine utilisée pour dire que quelqu'un est colérique et irritable qui se traduit littéralement « être un chien enragé ». Cette expression s'approche de l'idée de « faire enrager quelqu'un » en français qui veut dire le mettre en colère ou le rendre irrité. Dans l'expression marocaine, on trouve une métaphore dans laquelle l'image d'un chien en colère est utilisée pour exprimer la colère. Dire que quelqu'un est un chien enragé veut dire qu'il est irritable et peut nuire aux autres comme un chien enragé qui peut mordre :

*Zahya - **يقولون للكلب مچعون***

Ruba - ah\ écoutez ça\ c'est bien+ ils ont trouvé une expression+ on dit « c'est un chien qui mord »

Amadieu - ouai

Ruba - les chiens+ si vous énervez les chiens+ ils vont+ mordre

Amadieu - ah oui

Zahya - mordre euh

Ruba - alors c'est\ on dit\ tu peux le dire en arabe

*Zahya - **الكلب الممجعور** (le chien affamé)*

*Ruba - **المسجور** ? (enragé)*

*Zahya - oui+ **الممجعور** (affamé)*

*Hamssa - **الممجعور** (affamé)*

Ruba - alors+ c'est comme un chien+ qui+ qui va mordre tout d\ tout de suite+ dès qu'on lui parle

Parler de la colère et d'irritation nous a amenés à parler ensuite de l'expression « la moutarde me monte au nez ». Dans l'extrait suivant, on voit que l'image d'un élément qui monte dans la tête est aussi partagée en arabe marocain à travers l'équivalent de l'expression française, sauf qu'en marocain, il s'agit du sang qui monte :

Ruba - est-ce que vous avez quelque chose\ pour dire que
 Hamssa - يظع علي الدم
 Ruba - j'ai comm\ oui\
 Hamssa - يظع علي الدم
 Ruba - ah oui\ est-ce que tu peux traduire\
 (silence)
 Ruba - alors+ elle a dit une expression+ en arabe+ qu'est-ce que t'as dit\ ؟ ظع علي الدم
 Hamssa - [ظع علي الدم + ظع علي ا]
 الدم
 Ruba - ça veut dire que+ le sang a commencé à monter+ le sang+ vous connaissez le sang\
 Zahya - oui
 Ruba - le sang a commencé à monter

Pour l'expression « marcher sur les œufs », l'apprenante tchéchène a fait de son mieux pour nous expliquer une expression équivalente dans la langue russe. Dans l'extrait suivant, on voit qu'elle a du mal à traduire ses pensées en mots en français, mais elle essaie et puise dans son répertoire langagier le vocabulaire qui peut nous transmettre l'image dont elle parle. Bien qu'il soit difficile pour elle de réussir cette tâche, on peut bien constater que cette apprenante fait des efforts pour nous expliquer son idée et n'hésite pas à s'exprimer malgré la difficulté :

Ruba - en russe qu'est-ce qu'il y a\
 Katya - c'est euh+ tu as+ euh+ c'est+ eu::h+ (inaudible) comme ça+ tu as assis comme+ doucement e::t+ lac et d'ou
 Ruba - oui\ assis et doucement\
 Katya - assis de lac+ d'où (inaudible)
 Ruba - alors c'est quelque chose pour s'asseoir alors+ assis doucement\
 Katya - d'où
 Ruba - pour ne pas casser quelque chose peut-être\
 Katya - assis comme ça+ pour parler rousse+ tu assis+ a::h+ tu assis eu::h dessus du lac et d'ou et comme ça
 Claire - tu es assise su l'arabe+ il tombe\
 Katya - d'où d'où+ d'eau
 Ruba - de l'eau\
 Katya - l'eau oui\
 Ruba - ah\ il est assis sur l'eau\
 Katya - sur+ oui
 Ruba - ah oui::\ alors c'est pour dire que+ s'asseoir sur l'eau+ c'est presque impossible\ c'est c'est
 Katya - c'est da::
 Ruba - [c'est trop compliqué
 Katya - oui

Ruba - alors pour s'asseoir sur l'eau+ il faut être très prudent
 Claire - oui mais c'est pas c'est pa::s ça+ ça correspond pas à marcher sur les œufs
 Katya - en russe+ il est d'autres euh
 Béatrice - d'autres explications
 Katya - il est traduit+ c'est pas bien+ mais le russe il est euh (inaudible)

Travailler sur les expressions françaises et rechercher leurs équivalents, ou des expressions proches de celles-ci dans les langues des apprenants, a donné aux participants, apprenants et bénévoles, l'opportunité de découvrir d'autres cultures et d'autres langues, à travers des expressions traduites par les apprenants dans leurs propres langues. C'était l'occasion pour toutes et tous de découvrir comment deux cultures représentent une idée de deux manières très différentes.

A travers les expressions données par certains apprenants, l'ensemble des apprenants, mais aussi les bénévoles, découvrent comment chaque culture a ses propres symboles, sa manière d'interpréter le monde et ses références. Ils découvrent aussi que ces composantes sont impliquées dans l'interaction entre deux personnes de deux cultures différentes. Cet apprentissage interculturel permet donc le développement de relations humaines entre les personnes ou entre les groupes sociaux. Dans l'exemple suivant, une apprenante marocaine donne un équivalent de l'expression française « garder une poire pour la soif » (symbole de prévoyance et d'économie), qui utilise une métaphore concernant un aliment, pour exprimer l'idée de faire de l'économie pour les moments difficiles. Dans l'expression arabe, on trouve une autre façon d'exprimer la même idée en utilisant la symbolique des couleurs noir et blanc :

Ruba - ah mais j'ai oublié de vous demander si vous avez des expressions+ qui disent la même chose+ il faut faire des économies pour plus tard+ pour ne pas avoir des problèmes
 Hamssa - [تخلي لقرش؟؟ ضالليوم ا؟ود]
 Ruba - très bien+ c'est ça
 Hamssa - rire
 Ruba - alors+ ود؟ و ضالليوم ا؟ود + خلي+ لقرش là c'est un arabe+ alors+ qu'est-ce que ça veut dire\ garde eu::h ton argent blanc+ pour les jours noirs
 Hamssa - noirs
 Zahya - c'est ça
 Claire - ah oui\
 Ruba - ça c'est une expression en arabe+ garde ton argent blanc pour les jours qui sont noirs+ ça veut dire+ quand vous êt\ quand quand tu vas avoir des problèmes
 Claire - [les jours difficiles]
 Ruba - tu tu as déjà des économies

Profitant de ma connaissance de l'origine de l'expression « pour des prunes », et parce que son histoire est liée à mon pays, la Syrie, j'ai expliqué aux apprenants le sens de cette expression et son origine en même temps (il s'agit d'un incident remontant à l'époque des Croisades). En

effet, la mémoire est mieux capable de retenir et d'enregistrer les éléments structurés que les éléments éparpillés. Je pensai alors qu'expliquer le contexte historique de la naissance de cette expression pourrait aider les apprenants à la comprendre et à s'en souvenir, parce qu'ils l'associeraient à une histoire qui leur rappellerait sa signification :

Ruba - là je connais cette express¹ expression parce que ça vient de la Syrie+ en fait au douzième siècle+ quand il y avait la guerre de Croisades quoi+ Croisade+ Croisades c'est ça\ Claire - oui Croisades

Ruba - oui Croisades+ ils sont arrivés à Damas en Syrie+ alors ils voulaient occuper la ville+ ils ont essayé pendant un certain temps+ ils sont pas arrivés+ ils ont échoué+ alors ils voulaient re re re eu::h rentrer chez eux+ alors sur la route+ à côté de Damas+ ils ont trouvé des prunes

Claire - prunes

Ruba - alors ils ont apporté+ cette variété de prunes+ les prunes de Damas+ alors quand ils sont arrivés+ on a dit « mai::s+ vous avez fait toute cette guerre pour des prunes\ »

Claire - ah oui

Ruba - alors c'est pour rien en fait\ vous êtes allés jusque-là pour revenir avec des prunes\ c'est tout\ alors ça vient de là les prunes+ les prunes de Damas+ alors ils ont fait une guerre pour revenir avec de:+ des prunes\ pour rien à peu près

Claire - pas grand-chose

Ruba - oui

La première séance s'est terminée ainsi. Etant donné que l'explication des expressions a pris plus de temps que ce que j'avais imaginé, je n'ai pas pu faire la deuxième partie de l'activité qui visait à vérifier la compréhension des expressions par les apprenants et à les fixer dans leur mémoire. Cette partie a donc été reportée à la deuxième séance.

14.2.2.2. Deuxième séance

Lors de la deuxième séance, il y avait dix apprenants, avec les nationalités suivantes : (Six Marocaines, un Portugais, un Brésilien et deux Congolaises). Trois bénévoles étaient présents (dont deux d'entre eux avaient assisté à la première séance) : Louise, Bernadette et Mathieu. Seuls deux apprenants sur un ensemble de dix étaient présents à la séance précédente (les allers-retours des apprenants sont souvent répétés dans l'atelier, ce qui explique à quel point il est difficile d'appliquer une méthode dans ces ateliers devant un public en changement constant).

Devant cette situation, je décidai de reprendre le travail de la première séance en raison de mon incapacité à poursuivre le travail de la séance précédente devant tant d'apprenants nouveaux. Je choisis de réduire le nombre d'expressions à dix, me rendant compte qu'il fallait beaucoup de temps pour les expliquer aux apprenants et nous permettre de faire quelques exercices à la fin de la séance.

- **Première partie de la séance**

De la même façon que lors de la première séance, les dix expressions françaises imagées furent écrites, expliquées et mises en exemples avant de demander aux apprenants s'ils avaient des expressions équivalentes ou proches¹⁰³.

- **Deuxième partie de la séance : relier l'expression avec sa signification**

J'avais préparé deux groupes d'étiquettes. Le premier contenait les expressions travaillées pendant la séance, tandis que le deuxième groupe contenait les explications de ces expressions. J'ai demandé aux apprenants de travailler en groupe pour relier chaque expression à son explication avec l'aide d'un des bénévoles présents, si besoin était. Le but de cette activité était de vérifier et renforcer la compréhension par les apprenants des expressions travaillées. J'ai parcouru les groupes pour vérifier leur fonctionnement et j'ai pu constater que certains apprenants avaient encore du mal à trouver l'explication appropriée à chaque expression. Cela indiquait que la compréhension des expressions n'avait pas été pleinement acquise. Avec l'aide de bénévoles, les apprenants purent finalement associer chaque expression à sa signification. Suite à quoi je n'ai pas procédé à un travail de mise en commun. Le but de cette activité était de fixer les nouvelles connaissances apprises lors de la première partie de la séance, mais également, de fournir aux apprenants l'explication appropriée de l'expression, afin qu'ils puissent s'y référer plus tard en cas de doute.

- **Troisième partie de la séance : jeux de puzzle de mots croisés**

J'ai terminé la séance par une activité amusante. Il s'agissait d'un puzzle de mots croisés relatifs au lexique de l'alimentation, qui avait été utilisé pendant les deux séances. Les apprenants avaient les noms des aliments en haut de l'exercice (pain, épinards, fromage, omelette, soupe, œufs, moutarde, beurre), et ils devaient les placer dans les cases correspondantes. Pour y parvenir, je laissai des indices sous forme de quelques lettres dans les cases. Les apprenants ont procédé individuellement à ce travail avant de passer à une mise en commun au tableau. Il s'agissait d'une activité de mémorisation, qui permettait en même temps d'apprendre l'écriture de quelques aliments. En effet, les activités des mots croisés permettent d'améliorer les connaissances par les apprenants du vocabulaire employé, ainsi que l'orthographe, tout en stimulant leur motivation à apprendre. Cela peut donc contribuer à augmenter les chances de mémorisation à long terme.

¹⁰³ Je ne mets pas d'extraits de la deuxième séance car cette partie de l'activité a été très similaire à la première partie de la séance précédente.

Voici le tableau rempli de cette activité :

é	p	i	n	a	r	d	s						
	a							o	e	u	f	s	
	i				m	o	u	t	a	r	d	e	
	n						p				o		
							e				m		
											a		
											g		
				o	m	e	l	e	t	t	e		

14.2.3. Discussion

Comme pour les autres séquences, l'évaluation de la réussite de cette séquence dépendait de la mesure dans laquelle les objectifs souhaités étaient atteints. Pour ce groupe de niveau intermédiaire, un des premiers objectifs de la séquence était d'impliquer les langues et les cultures des apprenants dans le déroulement du processus d'E-A afin que les apprenants puissent exprimer leurs langues et cultures avec légitimité et liberté. Les échanges et les interactions des apprenants sont donc un critère important pour évaluer dans quelle mesure cet objectif a été atteint.

Dans cette séquence, j'ai constaté que l'interaction des apprenants ne se situait pas au niveau souhaité, bien qu'elle fût présente. En fait, le travail sur les expressions liées à l'alimentation a été un peu lent car les apprenants ne connaissaient aucune de ces expressions et il fallut dépenser beaucoup de temps pour leur expliquer, avec maintes répétitions et exemples. Malgré tous nos efforts, les miens et ceux des bénévoles, la compréhension de l'expression est demeurée difficile pour certains des apprenants.

J'estime par conséquent que la participation limitée des apprenants a été due à leur manque de compréhension des expressions travaillées. On a vu, dans un certain nombre d'exemples, que parfois, l'expression équivalente suggérée par certains apprenants ne transmettait pas le même sens que l'expression française. En fait, de nombreux apprenants se focalisaient sur un mot de l'expression et recherchaient des expressions utilisant le même mot dans leurs langues ; et parfois, ils traduisaient l'expression française littéralement.

On remarque que les apprenants de ces deux groupes intermédiaires ont des difficultés à comprendre les expressions françaises. Je pense que la difficulté des apprenants à comprendre

la signification des expressions est due à leur vocabulaire limité en français. Il est possible aussi que le contenu de la séance n'était pas approprié au niveau des apprenants, ou très abstrait pour eux, d'autant que la plupart d'entre eux avaient été peu scolarisés dans leurs langues premières.

Pourtant, il demeure que lors de l'apprentissage de la langue de la société d'accueil, il est indispensable de connaître des éléments de la culture liés à cette langue pour pouvoir devenir un acteur social au sein de cette société. Cette culture constitue, en effet, un ensemble de grilles d'interprétation employées par ses membres, pour comprendre les comportements des autres et interagir avec eux.

Il me semble que les apprenants de ces groupes ne sont pas suffisamment conscients du rôle de la culture et de la différence culturelle, dans une relation avec autrui (chose qui a été constatée aussi lors des entretiens avec les apprenants qui souhaitaient apprendre le français en termes de grammaire, lecture et écriture). Il est donc important pour ces apprenants de comprendre que les identités sociales font partie de la relation entre deux interlocuteurs, et qu'apprendre la langue en tant que système linguistique n'est pas suffisant pour réussir une interaction avec d'autres personnes portant d'autres schémas interprétatifs. Autrement dit, il s'agit de développer la compétence interculturelle des apprenants.

Néanmoins, on constate que les apprenants ont pu utiliser des mots dans leur langue en toute légitimité et sans crainte de la réaction des bénévoles. Je les encourageais constamment à dire des expressions dans leurs langues ou même à utiliser ces langues pour expliquer l'expression, lorsqu'ils avaient des difficultés à exprimer leur idée en français. Il était certainement difficile de comprendre ce qu'ils voulaient dire dans ce cas, mais parfois c'était une raison d'ouvrir une discussion avec d'autres apprenants qui parlaient la même langue, un fort encouragement, dans tous les cas de figure, aux échanges entre apprenants.

On voit également, au cours de cette séquence, que les apprenants arabophones sont ceux qui ont le plus participé. Je suppose que cette participation avait deux raisons : la première est qu'ils étaient majoritaires, car il y avait cinq Marocains dans la première séance sur un total de neuf apprenants, et ils étaient six dans la deuxième séance sur un ensemble de dix. La deuxième raison est qu'ils savaient que je parlais arabe, ce qui les a encouragés à m'adresser la parole en arabe, même si j'avais parfois du mal à comprendre ce qu'ils disaient en raison de la grande différence entre leur arabe et le mien. Mais je pense que l'idée de pouvoir les comprendre les a encouragés à prendre la parole en général.

D'un autre côté, je peux dire que cette activité, malgré ses défauts, a permis aux apprenants d'exprimer librement leurs langues et leurs cultures, ce qui est un point positif. Cela leur a également permis de découvrir des connaissances sur les cultures de leurs camarades et d'écouter des phrases dans ces langues, ce qui les aidait à se rapprocher des autres et à s'ouvrir à eux. Légitimer les langues et les cultures des apprenants dans cet atelier et leur donner une place dans le processus de l'E-A du français a été l'objectif constant visé par cette séquence. Le but était de s'ouvrir aux langues et aux cultures des autres, les découvrir et sortir du cloisonnement de l'apprentissage du français dans cet atelier ; en somme, ouvrir une fenêtre sur l'apprentissage interculturel nécessaire aux apprenants d'origine étrangère, pour mener une véritable vie dans une société plurielle.

Cette activité plurielle a aussi permis aux apprenants, ainsi qu'aux bénévoles, de se familiariser avec les langues et les cultures des autres, même un peu seulement, à travers les traductions d'expressions locales entre plusieurs langues. Elle a permis aux bénévoles de découvrir l'une des manières de profiter des langues et cultures des apprenants sans que le recours à ces langues ait pour but unique de les apprendre, mais aussi de les valoriser et de valoriser les identités des apprenants, liées intrinsèquement à leurs langues et à leurs cultures propres. Cette activité a permis enfin de donner un rôle aux apprenants dans ces ateliers, tout en leur permettant de rester concentrés sur le français, qui constitue la langue de référence dans les activités proposées.

Au final, je pense que ces apprenants, habitués à rester focalisés sur le français et la culture française, avec des bénévoles qui leur demandent d'éviter le recours à leurs langues premières, ont besoin de plus de temps pour comprendre et réaliser les retombées positives d'un apprentissage interculturel et d'une ouverture sur la diversité langagière et culturelle. Ce processus de transformation des objectifs de l'apprentissage, et d'ailleurs aussi de l'enseignement, doit être progressif et avancer doucement, pour respecter le rythme d'apprentissage des apprenants.

14.3. Troisième activité (séquence avec le groupe avancé) - les expressions des couleurs et les adjectifs des couleurs

Les bénévoles furent d'accord pour animer deux séances avec leurs apprenants, dans ce groupe avancé. J'ai donc créé une séquence de deux séances spéciales pour ce public. Le choix était de travailler sur le thème des couleurs en profitant de la diversité culturelle et linguistique du groupe, et en leur proposant des activités plurielles des langues et des cultures liées aux

couleurs. Pendant la première séance, j'ai travaillé les expressions liées aux couleurs et pendant la deuxième, les adjectifs s'y rapportant, ainsi que la question des accords entre couleurs. Ce choix avait été décidé par rapport au niveau de langue des apprenants de cet atelier¹⁰⁴, et parce qu'il s'agissait du seul groupe où l'on proposait un travail sur la grammaire de la langue française. Tous les apprenants de ce groupe avaient été scolarisés dans leurs pays d'origine, et plusieurs d'entre eux avaient un niveau d'études supérieures. Concernant leur niveau de lecture, tous savaient lire en français et avaient au moins le niveau A2 à l'écrit, selon mes estimations. Quant à leur niveau de communication en français, ils avaient atteint selon moi le niveau B1. Ce qui rendait les apprenants de ce groupe plus proches d'un public FLE (français langue étrangère) que d'un public FLI (français langue d'intégration), d'autant qu'il y avait quatre étudiants universitaires parmi eux, qui ne résidaient en France que pour les études, et non pas pour s'y installer.

A travers cette séquence pédagogique, je cherchais à atteindre les objectifs suivants :

14.3.1. Objectifs de la séquence

- Faire prendre conscience aux apprenants de l'existence des expressions de couleurs dans toutes les langues, et de la possibilité de trouver des expressions communes entre leurs langues et le français.
- Développer leurs compétences d'observation, de comparaison et d'analyse (comparaisons des expressions, comparaison de fonctionnement des langues à propos de l'accord des adjectifs des couleurs).
- Les aider à éviter certaines interférences grammaticales entre leur langue première et la langue française, en mettant l'accent sur ces interférences et en les expliquant.
- Amener les apprenants à savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre, sans que cela modifie le sens de la phrase (place de l'adjectif de couleur par rapport au nom).
- Développer certains savoir-faire et savoir être chez les apprenants tels que :
 - S'ouvrir à la langue de l'autre et à la différence culturelle.
 - Avoir de l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle.
 - Avoir de la curiosité vis-à-vis du fonctionnement des autres langues.

¹⁰⁴ J'ai choisi de travailler l'accord des adjectifs des couleurs en français, tout en étant consciente que ces règles d'accords sont particulièrement compliquées en français, avec de nombreuses incohérences appelées « exceptions ». J'ai estimé, en fait, que le niveau des apprenants en français permettait un tel travail.

- Développer certains savoirs et savoir-faire chez les bénévoles tels que :
- Découvrir des façons d'exploiter la diversité linguistique et culturelle comme une ressource pédagogique.
- Comprendre que l'utilisation de la langue première puisse être un atout dans l'apprentissage du français, ou une stratégie parmi d'autres dans le processus d'apprentissage, et être capable de s'appuyer sur les langues des apprenants dans sa pratique enseignante.
- Valoriser les langues-cultures des apprenants indépendamment de leur statut en France.
- Savoir que dans certains cas une erreur peut être liée à une influence de la (les) langue première(s) de l'apprenant, ou d'une autre langue de son répertoire langagier, qu'il existe des points possibles d'interférence entre les langues des apprenants et le français.

14.3.2. Déroulement

Pendant la première séance, 8 apprenants ont été présents avec deux bénévoles, contre 7 apprenants et 3 bénévoles pour la deuxième séance. Chaque séance a duré 2 heures avec une pause de 20 à 30 minutes. Je précise au départ les prénoms que j'ai choisis pour les apprenants présents et leurs nationalités, ainsi que les prénoms choisis pour les bénévoles présents (afin de préserver l'anonymat¹⁰⁵) :

Les apprenants : (Flavia, Giovani, Adriano venant du Brésil), Hassina (Afghanistan), Nasroudin (Tchéchénie), Austar (Islande), Anne (Congo) et Ekaterina (Russie).

Les bénévoles : Jacques, Marie-Angèle et Violetta (tous Français).

14.3.2.1. Première séance : les expressions des couleurs

Je décris cette séance en la découpant en trois parties :

- **Première partie de la séance : les connotations des couleurs¹⁰⁶**

J'ai commencé par une mise en situation en annonçant le thème de la séance et en faisant un rappel rapide des couleurs les plus communes (vert, rouge, bleu, jaune, violet, brun, orange, gris, blanc, noir, rose). Pour que les apprenants gardent en tête les noms des couleurs et leur

¹⁰⁵ Je souligne ici que les vrais prénoms ont été aussi remplacés lors de la transcription, pour la même raison.

¹⁰⁶ Bien que les connotations des couleurs soient généralement différentes d'une culture à l'autre, il ne faut pas oublier les effets de la diffusion des cultures occidentales par la colonisation, par la domination économique et par les médias de masse. Certaines connotations « occidentales » concernant les couleurs sont donc devenues largement partagées par nombre de sociétés colonisées dans le monde.

écriture, j'ai collé des étiquettes des couleurs que j'avais préparées sur le tableau (sur chaque étiquette a été écrit le nom d'une couleur qui correspondait à la couleur de l'étiquette).

J'ai par la suite écrit les termes « mariage, richesse, sagesse, joie, mort et féminité »¹⁰⁷ au tableau, et demandé aux apprenants de les associer aux couleurs de leur choix. Les apprenants ont procédé à ce travail individuellement et disposaient de 5 minutes pour associer les mots avec des couleurs. Pendant la réalisation de cette étape, j'ai vérifié que les apprenants avaient compris tous les mots écrits au tableau (un apprenant m'a demandé par exemple d'expliquer le mot richesse).

Je suis passée ensuite à l'étape de la mise en commun, où chacun des apprenants a justifié son choix. Le but était de déclencher une discussion à propos des connotations des couleurs selon les différentes cultures.

J'ai commencé par le mot « mariage » : cinq apprenants sur six présents ont associé la couleur blanche au mot mariage. Une seule apprenante (venant de Brésil) l'a associé avec le brun. J'ai demandé aux apprenants d'expliquer leurs choix. Les cinq qui ont associé le blanc au mariage pensaient au jour du mariage et surtout à la robe de la mariée. Quant à l'apprenante qui a associé le brun au mariage, elle pensait plutôt à la durée du mariage et aux moments difficiles et aux épreuves que le couple peut traverser. On voit bien ici qu'il existe des connotations largement partagées pour certaines couleurs, comme le blanc, qui est toujours ou presque, associé au jour du mariage. Il s'agit d'une image largement partagée, selon laquelle la mariée doit porter une robe blanche, même si dans beaucoup de cultures, les robes traditionnelles des mariées ne sont pas blanches, et où le lien entre la robe de mariée et la couleur blanche reste relativement moderne.

Pour le mot « richesse », trois apprenants ont choisi le jaune en lien avec la couleur de l'or, deux apprenants ont choisi le gris et les deux derniers ont choisi le rose (deux autres apprenants nous ont rejoints dans cette activité). Ceux qui ont choisi le rose et le gris ont expliqué leur choix :

Concernant le choix du rose, il s'agissait plutôt de choix personnels liés à la propre philosophie de vie de chacun :

Ruba - alors+ ceux qui ont choisi la couleur rose

¹⁰⁷ J'ai cherché à choisir des mots dont la connotation pouvait être forte différente selon la singularité des expériences des apprenants d'une part, et selon les différences culturelles qui orientent généralement, l'appropriation symbolique des mots chez l'individu, d'autre part.

(Rire)

Marie-Angèle - la couleur rose

Flavia - j'ai pensé:: aux aux sentiments

Jacques - ah

Marie-Angèle - ah

Flavia - oui

Marie-Angèle - la richesse de sentiments\ très bien

*Flavia - je pense à la richesse de sentiments+ parce que bon c'est un passage de tranquillité
e:::t*

Jacques - la richesse du cœur

Marie-Angèle - oui

Flavia - oui

(rire)

Flavia - oui je pense que la richesse doit être++ ro::se+ pas pas noir

Marie-Angèle - alors pourquoi tu as pris rose Marie Clémence

*Anne - en fait rose parce que++ comme ça c'est le mot rose eu::h com::e euh comme a dit
l'autre la richesse de:: de la couleur+ en fait la fleur rose en fait pour moi c'est\ je:*

*Ruba - oui+ c'est comme comme comme on est riche+ on voit la vie en rose c'est
ça*

*Marie-Angèle - [j'ai pensé comme ça moi [en
rose*

(rire)

Anne - tu vois c'est ça

(rire)

Ruba - alors+ est-ce que c'est\ vous avez choisi ces couleurs en lien avec votre culture ou non

Giovani - non

Ruba - c'est personnel

Giovani - c'est personnel

Apprécier et respecter les choix individuels et la culture personnelle de chacun au sein d'une culture sociale commune a été partagé par toutes les personnes présentes, y compris les bénévoles.

Concernant le choix de gris à associer à la richesse par deux des apprenants, ces derniers nous expliquent les raisons de leur choix. On voit bien, dans le cas de l'apprenant tchéchène, que son choix avait une référence culturelle, où il nous explique que les maisons des riches dans son pays ainsi que leurs habits, sont souvent grises :

Ruba - alors vous avez choisi le le: la couleur grise+ alors+ pourquoi

Marie-Angèle - oui+ pourquoi le gris tous les deux

Austar - c'est c'est le: la couleur de de la petite monnaie

Ruba - ah

Marie-Angèle - ah\ argent quoi

Ruba - argent

Marie-Angèle - argent+ argent la couleur de la monnaie+ des pièces de monnaie

*Nasroudin - et encore dans la Tchétchénie+ richesse+ peut être sa maison+ trois maisons
couleur gris*

Marie-Angèle - la maison des gens riches+ les gens riches leur maison est grise

Jacques - ah oui
Nasroudin - euh peut-être+ un petit peu gris foncé+ gris clair
Marie-Angèle - d'accord
Nasroudin - ils s'habillent gris clair gris foncé
Marie-Angèle - ils s'habillent en gris claire peut-être
Nasroudin - peut-être+ je pense
Marie-Angèle - d'accord\ non mais c'est bien\ c'est intéressant
Ruba - oui oui
Marie-Angèle - d'accord
Ruba - très bien

Je suis passée ensuite au mot « sagesse ». Les apprenants ont choisi les couleurs suivantes : vert (3 apprenants), orange (2 apprenants), violet (une apprenante), gris (2 apprenants) : le vert pour les 3 apprenants a été lié à l'espoir (Flavia) et à la tranquillité dans la nature (Austar et Adriano). Les deux bénévoles présents ont aussi exprimé leurs choix : tous les deux ont choisi le vert pour les mêmes raisons que les apprenants. J'ai exprimé mon choix à mon tour en expliquant que j'ai choisi le blanc, car la sagesse est liée pour moi à l'âge avancé (quand on vieillit, on a les cheveux blancs). L'apprenant tchétchéne a ajouté qu'il avait choisi le gris pour la même raison que moi, en pensant à la couleur de cheveux des personnes âgées. Anne, l'apprenante congolaise, nous a expliqué que, pour elle aussi, la sagesse était liée à l'âge. On voit ici que plusieurs apprenants, tout comme moi, qui venons de plusieurs cultures, avons associé la sagesse à l'âge. Cette idée semble donc commune même si elle n'était pas partagée par tous les apprenants.

Ekaterina, l'apprenante russe, a choisi la couleur violette en faisant le lien avec la couleur préférée par les personnes âgées dans son pays :

Ruba - et Ekaterina+ qu'est-ce que tu as choisi
Ekaterina - choisi violet parce que ce que j'ai remarqué dans mon pays les gens âgés+ ils portent les vêtements eu:h de couleur violet les chemises euh jusqu'à:| les gens âgés pour moi sont associés avec sagesse
Marie-Angèle - oui\ c'est-ce qu'on a dit tout à l'heure pour le gris et blanc+ c'est pareil
Ruba - oui oui
Marie-Angèle - tu choisis le violet parce que dans ton pays il y a du violet
Ekaterina - oui
Ruba - oui oui

Je suis passée ensuite au mot « joie » : cinq apprenants ont choisi le bleu, pour les trois autres apprenants c'était le jaune, l'orange et le rouge. Ceux qui ont choisi le bleu ont fait le lien entre la joie et la couleur de la mer et du ciel. L'apprenant qui a choisi l'orange (Giovani) trouve que la joie est liée à la force et pour cela il a choisi l'orange, une couleur forte pour lui. L'apprenante qui a choisi le rouge (Flavia) trouve que le rouge est une couleur forte, ouverte, la couleur de la

passion, de la vie et du sang. Pour l'apprenant islandais qui a choisi le jaune. C'était par rapport à la couleur des fleurs au printemps.

Concernant le mot « mort », sept apprenants sur huit ont choisi le noir. Un seul apprenant a choisi le rouge. Associer la mort à la couleur noire semble commun à beaucoup de cultures. Les apprenants qui ont choisi le noir liaient la mort à la fermeture des yeux, à l'absence de la lumière, le noir est une couleur sombre et triste :

Giovani - le noir+ ce n'est pas une couleur en fait

Ruba - hum

Marie-Angèle - ce n'est pas une couleur en fait

Ruba - c'est l'absence d'une couleur

Giovani - pas de couleur+ pas de vie

Concernant le dernier apprenant qui a choisi le rouge, il pensait à la couleur du sang (quand on coupe la tête).

Pour le mot « féminité », trois apprenants ont choisi le rose, trois apprenants ont choisi le violet et une seule a choisi le blanc. A son tour, la couleur rose semble avoir un lien fort avec la féminité dans les différentes cultures. Les apprenants, ainsi que les bénévoles partagent l'idée que les petites filles adorent la couleur rose. Habiller les filles en rose semble être, en fait, une chose très répandue dans le monde :

Ruba - et ceux qui ont choisi le rose+ pourquoi vous avez choisi++ rose\ est-ce que c'est c'est culturel en fait

Adriano - oui

Anne - oui

Adriano - oui c'est culturel+ en fait eu::h+ les petites eu::h+ ma sœur adore le rose

Marie-Angèle - les petites filles en général adorent le rose

(inaudible. plusieurs apprenants parlent en même temps)

Ruba - c'est toujours+ les garçons c'est bleu et les filles c'est rose

Adriano - oui

Ruba - chez vous c'est pareil aussi

Giovani - oui

Anne - oui

Marie-Angèle - c'est vrai les petites filles+ elles adorent le rose

Ruba - oui

Marie-Angèle - moi ma petite fille je lui ai acheté un manteau l'autre fois+ elle a choisi elle a pris un manteau rose quoi

Ruba - oui

Marie-Angèle - toujours c'est le rose les petites filles

Ruba - oui+ mais avec les le::s les les femmes+ quand elles sont plus âgées\ alors+ une jeune femme est-ce que c'est lié à la couleur rose toujours

Flavia - ouai+ eu::h tous les\ tous les filles+ tous les petites filles+ tous les jeunes

Ruba - oui

Marie-Angèle - mais pas pour les femmes

Le choix de la couleur violette a été plutôt un choix personnel sans qu'il soit lié forcément à une référence culturelle chez les apprenants.

- Deuxième partie de l'activité : les expressions des couleurs

Je suis passée à la deuxième partie de la séance. J'ai demandé aux apprenants de composer trois groupes (2/3/3). J'ai distribué un certain nombre d'images relatives à des expressions françaises faisant référence aux couleurs (par exemple : un monsieur au milieu de son jardin et dont la main est levée et coloriée en vert, s'agissant de l'expression « avoir la main verte » pour désigner un bon jardinier). J'ai demandé aux apprenants d'essayer de trouver les expressions des couleurs représentées par les images en travaillant en groupe. J'ai également demandé à chaque bénévole d'aider un groupe, et je me suis chargée du troisième. Les expressions trouvées devaient être écrites sur les photos. Les apprenants ont eu 15 minutes pour réaliser cette tâche.

Je suis passée ensuite à la mise en commun : chaque groupe lisait l'expression donnée à chaque image en montrant l'image aux autres groupes et j'écrivais l'expression correspondante au tableau. Pour chaque expression, nous nous sommes arrêtés pour voir si cette expression existait dans leurs langues ou si d'autres expressions existaient pour la même couleur mais avec une signification différente. Cette partie était très intéressante et les apprenants se sont montrés très enthousiastes.

Triez expressions au total ont été abordées lors de cette partie¹⁰⁸. Dans certains cas, les apprenants disaient spontanément que l'expression abordée existait aussi dans leurs cultures, ainsi que c'était le cas dans l'extrait suivant :

Ruba - alors qu'est-ce que vous voyez\ c'est la nuit+ vous voyez\ la lune+ des étoiles+ il y a des chats

Giovani - chats noirs

Ruba - non+ est-ce que c'est noir

Marie-Angèle - c'est bleu

Giovani - c'est bleu

Adriano - c'est bleu+ le ciel bleu

Marie-Angèle - c'est la nuit

Ruba - regardez la la la photo à côté+ vous voyez les chats\ ils se ressemblent+ non

Adriano - non+ il est un peu

Giovani - c'est bleu

Ruba - alors est-ce qu'ils ont la même couleur

Giovani - ouai+ il y a une expression effectivement

Ruba - dites+ qu'est-ce que l'expression dit

Giovani - a:h+ la nuit tous les chats sont bleus

Jacques - tous les chats sont gris

¹⁰⁸ Voir la liste des expressions abordées en annexe 8, page 17.

Giovani - sont gris
 Marie-Angèle - sont gris+ avant j'ai dit sont bleus
 (rire)
 Marie-Angèle - c'est de ma faute+ c'est moi qui leur ai dit que c'était bleu
 (rire)
 Marie-Angèle - ils peuvent être bleus les chats la nuit quand même\ ils peuvent être bleu.:s\
 Jacques - ah oui comme euh comme c'est la vie
 Ruba - [l'expression c'est plutôt gris ha\
 Jacques - bah oui plutôt gris
 Marie-Angèle - bah oui+ excusez-moi
 Ruba - alors+ qu'est-ce que ça veut dire la nuit tous les tous les chats sont gris\
 Flavia - en Portugal il y a une expression comme ça
 Adriano - il y a une expression
 Ruba - ah oui\ en portugais ça existe aussi\ qu'est-ce que ça veut dire\
 Flavia - euh euh la nuit tout¹ euh pendant la nuit toute ressemble+ euh on peut faire des fautes
 tout le¹ tout semble égal+ une personne qui est bonne la nuit
 Ruba - [on se ressemble
 Flavia - [toute ressemble
 Ruba - alors+ et comment on dit ça en portugais\
 Flavia - eu:h+ **à noite+ todos os gatos são pardos**
 (rire)
 Ruba - et est-ce que vous pouvez expliquer aux autres qu'est-ce que ça veut dire\ la signification
 de l'expression\
 Flavia - ah
 Ruba - qu'est-ce que ça veut dire\
 Flavia - ah oui\ ça veut dire que::+ a:h+ à la à la nuit ou quand les choses n'est pas très bien
 claires+ oui+ euh tous les chats ou toutes les personnes semblent égal
 Marie-Angèle - semblent de la même couleur

J'ai par la suite demandé aux autres apprenants s'ils ont dans leurs langues des expressions qui ressemblent à cette expression ou s'ils ont d'autres expressions avec la couleur grise. Les trois apprenants brésiliens nous ont proposé l'expression « le ciel gris » en portugais :

Giovani - oui+ le sel gris+ sel gris
 Ruba - sel gris\ qu'est-ce que ça veut dire\
 Giovani - euh+ **o céu cinza**
 Flavia - **o céu cinza**+ ah oui
 Ruba - qu'est-ce que ça¹
 Flavia - [quand les choses n'est pas très bien
 Giovani - [très pas bien
 Flavia - oui::+ le ciel est gris
 Ruba - ah oui+ c'est quelque chose
 Giovani - [le ciel est gris
 Ruba - le ciel\ ah oui\ le ciel
 Giovani - le ciel
 Marie-Angèle - le ciel+ quand le ciel est gris c'est triste ha+ il y a pas de soleil
 Giovani - oui+ c'est triste+ y a pas de soleil
 Jacques - c'est vrai
 Marie-Angèle - d'accord

J'ai aussi découvert une expression russe qui emploie la couleur grise :

Ruba - Ekaterina est-ce qu'il y a des expressions

Ekaterina - oui par exemple+ une souris grise+ ça signifie que la personne n'attire pas attention+ est très timide

Ruba - ah oui\ quelqu'un qui est une souris grise

Flavia - ah oui

Ruba - ça veut dire qu'il est très timide+ euh qu'il reste à côté peut être

Marie-Angèle - d'accord

L'expression « être un cordon bleu », et après l'avoir expliquée aux apprenants, amène l'un des apprenants brésiliens à nous donner l'expression « mãos cheias » en portugais qui veut dire « pleines mains » et qui signifie être un bon cuisiner. Ekaterina, l'apprenante russe nous explique à son tour que pour dire à quelqu'un qu'il est un bon cuisinier en russe, on emploie l'expression : « повар бога » qui se prononce (povar boga) et qui signifie « le cuisinier de Dieu ».

Parler de l'expression « être un cordon bleu » nous a amenés à parler des expressions liées à la couleur bleue. J'ai donc demandé aux apprenants s'ils avaient dans leurs langues des expressions relatives à cette couleur. L'apprenante russe nous a proposé « le sang bleu » :

Ruba - est-ce que vous avez des expressions avec cette couleur ? non ?

Ruba - est-ce que vous avez des expressions avec cette couleur\ non

Ekaterina - le sang bleu

Ruba - le sang bleu\ ça existe en France\ vous connaissez\ avoir le sang bleu

Jacques - ah\ avoir le sang bleu

Marie-Angèle - le sang royal

Adriano - sang royal+ ouai

Ruba - ça existe en français aussi

Austar - oui

Ruba - ça existe chez vous aussi\ c'est partout ha

Austar - ouai

Ruba - le sang bleu

Adriano - (inaudible) sang bleu

Ruba - comment on dit ça+ le sang bleu

Ekaterina - голубая кровь

(rire)

Ruba - ça existe en Island aussi

Austar - oui oui

Ruba - comment on le dit

Ekaterina - голубая кровь

Austar - blátt blóð

Ruba - c'est difficile

L'expression « donner carte blanche » a été, à son tour, commune à la plupart des cultures présentes dans cette atelier :

Ruba - qu'est-ce que vous voyez ici\ pour les autres aussi
Giovani - donner carte blanche
Ruba - très bien
Marie-Angèle - c'est quoi carte blanche
Ruba - qu'est-ce que ça veut dire+ donner une carte blanche
Giovani - une carte blanche
Ruba - qu'est-ce que ça veut dire
ANNE - on peut faire beaucoup de choses
Ruba - vous pouvez faire ce que vous voulez
Giovani - (inaudible) donner euh
Ruba - très bien+ vous voyez\ vous voyez\ c'est c'est exactement pareil
Marie-Angèle - c'est donner le feu vert+ c'est pareil
Jacques - ouai
Marie-Angèle - donner une carte blanche c'est pareil
Ruba - alors+ donner (j'écris sur le tableau)
Austar - une carte blanche
Ruba - le feu vert (je continue l'écriture)
Flavia - vert
Adriano - carte blanche
Flavia - vert
Ruba - alors+ est-ce que vous avez cette expression+ donner le:: le\ une carte blanche\ chez vous\ dans vos langues
Flavia - oui
Giovani - oui oui c'est le même
Ruba - oui\ c'est exactement pareil\ comment on dit ça en portugais
*Giovani - **carta branca***
Ruba - et en islandais
Austar - ha ha ha
Ruba - donner carte blanche+ à quelqu'un
Austar - alors++
Ruba - ça n'existe pas\ cette expression
Austar - pas comme ça
Marie-Angèle - pas comme ça
Ruba - ah oui\ vous voyez\ c'est pas partout alors
Austar - ouai
Ruba - alors est-ce que vous avez donner le feu vert\ tous
Adriano - oui
Austar - oui
Ruba - comment on dit ça en islandais
*Austar - **gefa grænt ljós+ gefa grænt ljós***
*Ruba - **ljós**\ (rire) très bien*

L'apprenante congolaise nous a fait part d'un phénomène sociolinguistique intéressant dans son pays. En fait, le Congo a une situation linguistique particulière car les langues nationales cohabitent avec le français, la langue officielle. Le contact entre le français et ces langues laisse des traces sur les pratiques langagières des Congolais. Or, à partir de l'expression « donner carte blanche », l'apprenante congolaise, Anne, nous a expliqué le recours fréquent des Congolais à l'alternance codique (sans employer ce terme) entre les langues premières, le

lingala pour elle, et le français. Elle nous a ainsi expliqué que les gens dans son pays sont souvent amenés à employer des termes français quand ils parlent dans leurs langues premières. Une pratique qui me semble résulter du contexte polyglossique du Congo :

Ruba - et vous\ est-ce que vous avez les deux expressions\ c'est Congo\ vous êtes congolaise

Anne - oui chez nous c'est c'est souvent c'est presque le français

Jacques - ah oui

Marie-Angèle - et bah oui

Anne - c'est nous souvent c'est le français quand on parle+ il y a toujours le français

Marie-Angèle - parce que autrement c'est les dialectes dans ton pays\ entre les régions à Burkina

Anne - oui

Ruba - et dans votre langue maternelle

Anne - c'est-ce que je vous ai dit+ quand on parle c'est souvent\ on emploie souvent le français+ parce que+ donner un peu+ je peux dire « rana » mais il faut que je prononce encore « carte »

Ruba - ah oui\ vous mélangez les deux langues

*Anne - oui.: *

Ruba - ils mélangent

Anne - [voilà

Ruba - ils mélangent les deux langues

Anne - bah oui+ alors donner ça veut dire dans ma langue « rana »+ donc donne

Ruba - rana+ une carte

Anne - rana carte\+ il faut toujours dire carte+ oui

Ruba - oui+ et blanche

Anne - eu.:h+ le blanc c'est mpémbé

Ruba - mpémbé

Anne - mpémbé

Giovani - mpémbé ε

Ruba - alors rené

Anne - rana carte mpémbé+ voilà

Ruba - très bien

Anne - (rire)

Marie-Angèle - c'est un mélange quoi

Anne - oui c'est un mélange

Marie-Angèle - avec le français

Anne - oui

On peut constater ici que cette activité plurielle nous a amenés à acquérir des connaissances sur les pratiques linguistiques de l'un des pays des apprenants, et a permis à cette apprenante de parler de son pays et de nous donner un exemple réel du phénomène d'alternance codique où français et lingala se juxtaposent dans le même énoncé.

J'ai par la suite continué avec les deux expressions « donner carte blanche » et « donner le feu vert » qui existent aussi dans la langue russe :

Ruba - e:::t (je regarde l'apprenante russe)

Ekaterina - *дать белую карту*
 Ruba - *c'est donner carte blanche*
 Ekaterina - *ouai*
 Ruba - *et donner le feu vert*
 Ekaterina - *дает' зеленый свет*
 Ruba - *très bien*

Passer à l'expression « être dans le rouge » nous a permis de découvrir que la même expression existe en portugais et qu'elle a la même signification qu'en français :

Ruba - *alors on voit quelqu'un qui porte des vêtements rouges et regardez comment il fait+ regardez+ tu peux montrer la photo\ regardez*
 Adriano - *ah\ d'accord+ il euh*
 Ruba - *[il a\ regardez le portemonnaie*
 Flavia - *a::h*
 Ruba - *c'est vide+ alors+ eu::h+ Austar+ il a trouvé l'expression tout seul+ alors tu peux nous dire*
 Austar - *être dans les rouges*
 Marie-Angèle - *ne pas avoir d'argent*
 Austar - *oui*
 Adriano - *c'est le même en portugais*
 Marie-Angèle - *c'est pareil en portugais*
 Adriano - *oui+ peut-être+ exactement le même*
 Marie-Angèle - *être dans les rouges+ ça veut dire que ton compte bancaire+ il n'est plus approvisionné+ puis que t'as plus d'argent dans ton portemonnaie*
 Ruba - *c'est le même+ la même expression*
 Adriano - *oui*
 Ruba - *comment on dit ça en\ chez vous*
 Adriano - *estar no vermelho*
 Giovanni - *estar no vermelho*
 Ruba - *est-ce que c'est pareil\ c'est lié à:: ne pas avoir de de d'argent+ la couleur rouge chez vous*
 Flavia - *[oui*
 Marie-Angèle - *c'est un mauvais signe être dans les rouges*

Par contre, l'expression « voir des éléphants roses » nous a montré que la même expression peut exister dans une autre langue sans avoir la même signification :

Ruba - *alors+ est-ce que vous avez cette expression\ vous discutiez avant+ vous avez les éléphants roses*
 Giovanni - *oui+ même chose*
 Flavia - *ah oui mai::s*
 Marie-Angèle - *[ça veut dire quoi*
 Giovanni - *on parle voir l'éléphant rose au brésil et je ne sais pas*
 Flavia : *[l'utilisation oui [l'utilisation c'est totalement le contraire*
 Marie-Angèle - *alors c'est quoi*
 Flavia - *c'est une personne qui est toujours+ amoureux qui est toujours enchanté par quelqu'un+ on dit qu'elle a vu des éléphants roses ou*
 Jacques - *[ah oui*

Flavia - [àz vezes verde (ou parfois c'est vert)
 Marie-Angèle - ah oui\ ah d'accord
 Jacques - [ah c'est pas
 Ruba - [comment on dit\
 Flavia - **elefantes rosa ou àz vezes verde**
 Adriano - rose ou vert
 Ruba - c'est pas la même signification
 Marie-Angèle - ça veut dire pas la même chose
 Ruba - non+ c'est différent+ mais c'est c'est intéressant parce que:: on utilise éléphants rose+
 c'est exactement les mêmes mots
 Marie-Angèle - ah oui mais c'est pas la même signification

Toutefois, la signification de l'expression française « voir les éléphants roses » existe en portugais avec une autre expression qui se traduit par « voir la vache qui vole » :

Flavia - ah oui\ ah\ il+ il a dit qu'il y a une autre expression
 Adriano - (inaudible)
 Flavia - eu.:h
 Adriano - voir la vache
 Flavia - euh voir la vache eu.:h
 Adriano - les euh fait haut+ fait haut
 Ruba - voir la vache qui qui vole\
 Adriano - qui vole
 Flavia - qui vole
 Adriano - qui vole+ voir la vache qui vole
 Marie-Angèle - ça veut dire voir les éléphants roses en fait
 Adriano - ouai
 Marie-Angèle - voir la vache qui vole+ c'est quelqu'un qui a bu qui s'est drogué
 Adriano - [ouai
 Marie-Angèle - [et ça veut dire la
 vache qui vole+ d'accord
 Ruba - alors c'est\
 Marie-Angèle - [c'est pas l'éléphant+ c'est une vache+ voir une vache qui vole c'est+++
 (rire)
 Ruba - voilà+ ici on a des éléphants+ chez vous une vache

L'expression « voire les éléphants roses » a été particulièrement intéressante parce qu'on a découvert l'existence d'une expression équivalente dans plusieurs langues présentes dans l'atelier :

Ruba - alors vous avez aussi une expression\
 Ekaterina - une expression mais à la place des éléphants+ on dit les petits hommes verts
 Ruba - les petits\
 Adriano - hommes verts\
 Ekaterina - verts
 Ruba - les petits quoi\
 Ekaterina - les petits hommes verts
 Adriano - hommes verts
 Ruba - hommes verts\ ah oui\
 Ekaterina - les petits hommes verts

Flavia - ah oui::

Marie-Angèle - bah extraterrestres+ des martiens quoi

(rire)

Marie-Angèle - quand on voit des hommes verts en France+ c'est des martiens+ des extraterrestres en fait

Adriano - l'éléphant+ vache

Flavia - hommes verts

Adriano - hommes extraterrestres

(rire)

Ruba - et en Island+ est-ce que ça existe

Austar - avec éléphant non+ plutôt avec cochon

Marie-Angèle - a::h\ cochon

(rire)

Ruba - on va avoir tous les animaux

(rire)

Suite à cette partie de l'activité, j'ai distribué aux apprenants une liste des expressions françaises liées aux couleurs avec leurs explications, pour permettre aux apprenants de retrouver les expressions travaillées pendant la séance.

- Troisième partie : un travail d'entraînement et d'exercice

Je suis passée par la suite à la dernière partie de la séance. Il s'agissait d'une activité de compréhension écrite (trouvée sur internet) destinée à fixer les informations apprises chez les apprenants, à travers un travail d'entraînement. Les apprenants avaient des phrases à compléter avec une expression (à choisir parmi trois expressions).

Cette partie de la séance a été réalisée assez vite et sans difficulté par les apprenants et j'ai terminé la séance en leur rappelant qu'une deuxième séance allait suivre et qu'elle concernerait un travail sur les couleurs, mais cette fois au niveau grammatical.

14.3.2.2. Deuxième séance : les adjectifs des couleurs

La séance a commencé par un rappel sur ce qui avait été travaillé la semaine précédente (rappel des connaissances) avant d'annoncer le thème du jour : les adjectifs des couleurs. Il s'agissait de travailler la place et l'accord des adjectifs des couleurs.

- Première partie : découverte des autres écritures

J'ai écrit deux phrases simples sur le tableau : « Je vois le chat gris » et « Je vois la chatte grise ». J'ai demandé aux apprenants d'écrire, au tableau, chacune de ces deux phrases dans sa langue d'origine. Nous avons alors le portugais, l'afghan, le russe, le tchéchène et l'islandais et j'ai ajouté l'arabe. Chaque apprenant a écrit l'adjectif en vert et souligné le nom. Ces repères visuels nous ont permis d'identifier facilement la place de l'adjectif qualificatif épithète dans chaque langue, et de constater que la place de l'adjectif n'était pas similaire dans ces langues.

J'ai demandé aux apprenants dont la langue ne s'écrit pas avec l'alphabet latin, d'écrire les phrases dans leur langue et de mettre la transcription (autant que possible) en alphabet latin en bas, pour faciliter la lecture des phrases. Ecrire les phrases dans plusieurs langues a permis aux apprenants, et aussi aux bénévoles présents, de voir d'autres écritures qu'ils ne connaissaient pas et cela a éveillé leur curiosité. Ils se sont montrés intéressés par les alphabets russe et arabe en particulier. Voici l'illustration de cette partie de l'activité :

arabe	ara alkhet alramadi	أرى القطة الرمادية	ara alketa alramadya	أرى القطة الرمادية
français	Je vois le chat gris	noir noirs	Je vois la chatte grise	
portugais	Eu vejo o gato cinza		Eu vejo a gata cinza	
ichiotonénié	Cyna ro mexxa	допуска чххххх	Cyna ro mexxa cten quupet	
Russe	la viju serogo kota	soun go mecha borch tsitig	la viju seruue koshka	soun go mecha stie tsitig
islandais	Ég sé gráan kött		Ég sé gráan kisu	
afghan	Man didm korbe nar	خاستري دېدم كوربه نار	Man diulam korba made	خاستري دېدم كوربه ماده
		khakestari		khakestari

Dans l'extrait suivant, Flavia, l'apprenante brésilienne, a eu une discussion avec Ekaterina, l'apprenante russe, à propos de l'alphabet russe et son apprentissage à l'école :

Flavia - on appris eu:h+ les gens va appris euh à l'école+ l'alphabet latin euh et l'alphabet rousse\

Ekaterina - j'ai appris à l'école l'alphabet de Russie et on a aussi on a appris les langues romains+ l'alphabet latin

Flavia - a::h\

Ekaterina - parce que je parle aussi d'autres langues

Flavia - non non il est

Ruba - [à écrire avec les lettres euh (je m'adresse à un autre apprenant)

Violetta - [à l'école

Flavia - les enfants à l'école

Ekaterina - ils apprend le le russe e::t le romain+ le russe c'est comme la langue maternelle et romain+ c'est obligatoire+ c'est la langue de l'Etat

Violetta - donc vous apprenez les deux à l'école

Ekaterina - oui les deux
Austar - oui
Violetta - vous apprenez les deux
Marie-Angèle - ah ouai

On peut constater alors que ce type d'activités plurielles qui permet de découvrir d'autres langues et d'autres cultures sollicite l'échange et la discussion parmi les apprenants et leur permet de découvrir et de s'intéresser à l'Autre dans sa différence linguistique et culturelle.

Suite à l'écriture des phrases en afghan par l'apprenante afghane, les apprenants, mais aussi les bénévoles, se sont intéressés à l'alphabet arabe. La bénévole Violetta a été émerveillée par l'écriture et Nasroudin, l'apprenant tchéchène, m'a demandé s'il s'agissait de l'arabe :

Violetta - c'est extraordinaire
Flavia - oui
Violetta - ça manque de: (elle souffle)
Marie-Angèle - ah oui
Flavia - oui oui
Violetta - c'est comme\ c'est c'est+ c'est dingue quoi
Ruba - de droite à gauche
Violetta - c'est incroyable
Jacques - ah ouai
Ruba - vous voyez\ c'est très différent
Violetta - ah ça commence à::
Ruba - de droite à gauche
(rire)
Nasroudin - ah Rouba\+ en Syrie+ c'est arabe langue
Ruba - mais c'est pas la même langue+ c'est c'est le même alphabet mais c'est pas la la même langue
Marie-Angèle - et bah tu vas faire toi aussi après Ruba
Ruba - c'est c'est le même alphabet
Nasroudin - oui
Ruba - mais c'est pas la même langue (entre le afghan et l'arabe)+ après c'est comme le russe e::t la
Marie-Angèle - [c'est différent le syrien alors+ oh là là
(rire)

Flavia, l'apprenante brésilienne, en voyant l'écriture en afghan, s'est demandé s'il y avait des séparations entre les mots. Cela nous a conduit à avoir la discussion suivante :

Flavia - Ruba\ il euh il y a:: les mots euh dans l'alphabet euh pas le latin+ l'autre
Ruba - celui-là\ (j'indique l'écriture en afghan)
Flavia - oui oui oui
Ruba - l'alphabet arabe
Flavia - où est le le mot chat
Ruba - le chat c'est ça en fait (j'indique le mot)
Jacques - le chat c'est ça
Ruba - c'est ça

Flavia - a::h\
 Ruba - ça c'est
 Jacques - [le le::
 Ruba - le il est là
 Flavia - on écrit tout ensemble\
 Violetta - il y a pas de séparatifs entre les mots quoi+ c'est ça ce que tu veux dire\
 Ruba - [entre les lettres
 Flavia - entre les lettres
 Ruba - dans le même mot
 Flavia - oui
 Ruba - il y a pas de séparation
 Flavia - a::h\
 Ruba - c'est comme quand tu écris\ tu vois comment j'ai écrit là\ (j'indique la phrase « je vois le chat gris écrite en français en cursif)
 Flavia - a::h\
 Ruba - c'est pareil ha\
 Marie-Angèle - il n'y a pas de phrases ni le virgule ni des points dans dans vos langues\
 Hassina - phrase si::\
 Violetta - mais où
 Marie-Angèle - [oui quand même\
 Hassina - si\
 Violetta - mais où est le « je » là par exemple\
 Ruba - ça+ je suppose
 Marie-Angèle - ah ouai\
 Ruba - alors là on a « je »+ « vois » (j'indique les mots en afghan)
 Flavia - ah oui\
 Jacques - ah oui d'accord
 Ruba - « chat »
 Jacques - le chat
 Ruba - chat le+ « chat le » (le nom procède l'article)+ et ici+ gris
 Flavia - a::h\
 Violetta - d'accord\
 Ruba - vous voyez\ alors ici j'ai\ vous voyez comment j'ai j'ai écrit là\ (j'indique le mot « vois » écrit en cursif)
 Flavia - oui\
 Ruba - « vois »+ on peut écrire « vois » comme ça (j'écris avec les lettres détachées)+ mais en arabe ou ou avec l'alphabet arabe
 Flavia - [non non non
 Ruba - on peut pas séparer
 Flavia - euh parce que
 Violetta - [non+ c'est pas ça la question
 Ruba - vous pensez qu'il y a pas de séparation entre les mots\
 Violetta - oui
 Flavia - oui
 Ruba - en fait c'est ça (je montre les espaces entre les mots)
 Jacques - oui oui
 Marie-Angèle - donc on pourrait mettre un espace entre ces mots-là\
 Ruba - mais oui\ bien sûr qu'il y a un espace là\
 Flavia - a::h\
 Marie-Angèle - d'accord\

Jacques - oui oui quand on écrit rapidement c'est++
Ruba - oui oui
Violetta - d'accord
Ruba - oui oui il y a un espace\ bon c'est pas ma langue mai::s+ puisque c'est le même
alphabet+ très bien mais est-ce que
Flavia - [mais comment s'appelle cet alphabet
Ruba - hum
Adriano - arabe
Flavia - comment s'appelle l'alphabet
Ruba - c'est l'alphabet arabe
Flavia - ah\ l'alphabet arabe
Ruba - mais c'est pas la même langue+ moi j'arrive pas à lire
Flavia - oui
Marie-Angèle - l'alphabet arabe+ il s'emploie dans plein de pays mais en fait vous parlez pas
le même arabe d'un pays à l'autre
Ruba - non non c'est pas c'est pas la même langue
Adriano - c'est comme latine comme nous+ je parle italien
Marie-Angèle - [mais oui c'est vrai je suis bête
Adriano - toi français
Ruba - oui c'est le même alphabet mais c'est pas la même langue

Dans cette discussion, on constate que la bienveillante Marie-Angèle ignorait l'existence de plusieurs langues qui utilisent l'alphabet arabe. Elle croyait qu'il s'agissait de la même langue mais de différents « arabes ». Elle croyait aussi qu'il n'y avait pas de signes de ponctuation dans l'écriture avec l'alphabet arabe. L'apprenante brésilienne et la bienveillante Violetta pensaient que tout est collé dans une phrase. Cette discussion a alors permis un échange interculturel où tous les présents ont enrichi leurs connaissances sur d'autres écritures dans le monde.

- Deuxième partie : un travail d'observation

Suite à l'écriture des phrases dans plusieurs langues, j'ai procédé à un travail d'observation afin de constater la place de l'adjectif (avant ou après le nom) et aussi son accord. J'ai commencé par l'observation de la place de l'adjectif de couleur par rapport au nom. Ce qui nous a permis de constater qu'en portugais, en afghan, en arabe, tout comme en français, l'adjectif de couleur se place, dans ce cas, après le nom. En tchéchène, en russe, en islandais, l'adjectif est, dans ce cas, avant le nom :

Ruba - alors+ là ce qu'on va faire+ c'est de regarder+ d'abord dans vos langues+ on va
commencer avec le portugais+ regardez+ l'adjectif il est où
Adriano - dernière la fin+ la fin
Ekaterina - dernière
Ruba - est-ce que c'est c'est à la fin de la phrase ou derrière le nom
Jacques - derrière le nom
Ekaterina - derrière le nom
Ruba - derrière le nom
Jacques - ouai

Ruba - on voit ha\ là ici on a chatte
Jacques - chatte+ c'est la chatte grise
Ruba - il est derrière
Jacques - oui
Marie-Angèle - comme en français
Flavia - comme en français
Ruba - ici c'est+ tchéchéne
Violetta - Tchétchénie
Ruba - Tchétchénie+ alors+ l'adjectif+ il est où
Violetta - avant le nom
Nasroudin - avant
Ruba - il est avant
Flavia - avant
Ruba - avant le nom+ c'est pareil ici+ en russe+ il est avant
Jacques - aussi
Ruba - islandais - il est avant+ eu.:h afghan+ il est après
Jacques - ah ouai
Ruba - il est après
Marie-Angèle - après
Ruba - arabe+ il est après+ alors+ en français\ il est où\ l'adjectif de couleur
Austar - après
Marie-Angèle - après le nom+ toujours+ après toujours

Suite à cette observation, je suis passée à la phase de la structuration de la règle en français afin qu'elle soit claire pour les apprenants. En même temps, j'ai mis l'accent sur le fonctionnement différent de chaque langue et j'ai rappelé aux apprenants l'importance de faire attention aux erreurs qui peuvent survenir à cause des interférences entre leur langue et le français :

Ruba - alors+ la règle c'est+ en français+ l'adjectif de couleurs est après le nom+ toujours+ alors si dans vos langues+ vous mettez avant+ il faut pas faire cette erreur en français+ par exemple de dire un gris chat+ ça marche pas en français+ il faut faire attention+ ça fon\ ça fonctionne pas toujours comme dans vos langues+ par hasard ça fonctionne comme dans ma langue ici ha en arabe+ parce que je je vais mettre après+ ça fonctionne pareil en portugais+ je vais mettre l'adjectif après+ et en afghan+ mais vous voyez dans d'autres langues+ c'est pas la même chose+ l'adjectif
Violetta - de couleurs
Ruba - de couleurs
Violetta - uniquement
Ruba - oui+ l'adjectif de couleur+ ici c'est avant (en tchéchéne)+ en français c'est après+ alors les adjectifs de couleurs en français+ l'adjectif vient après les noms+ d'accord\ là on parle de la place de l'adjectif

En fait, un certain nombre d'erreurs faites par l'apprenant d'une langue étrangère, peut être lié aux interférences avec sa langue première. Lorsque ces interférences sont clairement indiquées, elles sont plus facilement mises en évidence et donc plus faciles à éviter à l'avenir. Par exemple, en attirant l'attention de l'apprenant islandais sur le fait que l'adjectif de couleur

en français se place après le nom, et non pas comme dans sa langue, cet apprenant pourrait éviter certaines erreurs à l'avenir et, en même temps, lui permettre de développer cette stratégie de comparaison entre sa langue et la langue française.

Nous sommes retournés ensuite au travail de comparaison, mais cette fois, pour l'accord de l'adjectif avec le nom. Cela nous a permis de faire des comparaisons entre le fonctionnement des adjectifs des couleurs dans les langues des apprenants et en français. Voici la discussion avec les apprenants brésiliens autour de l'accord de l'adjectif de couleur en portugais. D'après ces apprenants, l'adjectif de couleur au singulier est invariable avec toutes les couleurs, sauf le blanc et le noir. Au pluriel, accorder l'adjectif de couleur en nombre reste possible sans qu'il soit obligatoire :

Ruba - après on va voir l'accord+ regardez ici en portugais+ dites-nous en portugais+ est-ce que ça change entre masculin et féminin

Adriano - quoi le couleur

Ruba - l'adjectif

Violetta - oui de couleur

Ruba - l'adjectif+ c'est pareil

Adriano - oui c'est pareil

Ruba - alors si c'est masculin+ ou si c'est féminin

Adriano - oui

Ruba - l'adjectif est invariable

Adriano - oui

Ruba - d'accord+ alors en portugaise c'est invariable\ toujours

Flavia - ça dépend

Ruba - ça dépend de l'adjectif

Adriano - ah là-bas

Ruba - ça dépend de l'adjectif je suppose

Flavia - oui

Ruba - alors si c'était rouge par exemple+ qu'est-ce qu'on peut mettre ici

*Adriano- **vermelho+ eu vejo o gato vermelho***

Ruba - juste rouge+ c'est quoi

Flavia - oui c'est la même chose

Ruba - rouge

Flavia - rouge

Marie-Angèle - quelles sont les couleurs alors qui changent

Flavia - noir

Marie-Angèle - il y a uniquement le noir qui s'accorde

Flavia - oui noir toujours+ euh je crois que c'est le noir c'est couleur c'est unique

Ruba - ah il y a que le noir qui s'accorde

Flavia - oui oui

Jacques - et le blanc donc

Flavia - non non

Jacques - non

Flavia - non\ aussi pardon pardon

Jacques - blanc aussi

Ruba - noir et blanc
 Adriano - **preto e branco**
 Ruba - alors on peut peut-être dire que+ en portugais+ l'adjectif de couleur+ est invariable+ sauf avec les deux couleurs blanc et noirs\
 Marie-Angèle - oui
 Jacques - bah oui on peut dire
 Ruba - on peut dire ça\
 Flavia - oui
 Ruba - d'accord+ alors c'est invariable en général+ ça reste stable+ et si c'était pluriel\ est-ce que ça reste stable\
 Flavia - eu.:h
 Ruba - si c'était « les chats »
 Flavia - il peut il peut être il y a les deux possibilités
 Marie-Angèle - oh là ça se complique\
 Flavia - oui
 Marie-Angèle - c'est compliqué
 Ruba - ah il y a pas de règle donc\
 Flavia - non
 Ruba - on peut accorder ou non
 Flavia - [on peut [ou non
 Ruba - bon+ c'est intéressant\ merci bien

Je précise ici que le but de cette discussion n'était ni de savoir, pour les autres apprenants, accorder les adjectifs de couleur en portugais, ni de vérifier l'exactitude des informations données par les apprenants sur le fonctionnement de leurs langues. L'objectif était de permettre à ces apprenants de se montrer experts et capables de transmettre aux autres certaines connaissances sur leurs langues et / ou cultures, de s'exprimer légitimement dans leurs langues pendant la séance, et enfin de permettre à tous de développer les stratégies d'analyse, de comparaison et d'observation de fonctionnement de leur langue ainsi que du français.

Le travail d'observation s'est poursuivi avec la langue tchétchène, où j'ai découvert que les adjectifs des couleurs sont invariables dans cette langue. Ce qui peut expliquer certaines difficultés chez les apprenants venant de ce pays à accorder les adjectifs de couleur en français :

Ruba - alors+ Nasroudin\
 Nasroudin - oui
 Ruba - tu peux nous dire\
 Ruba - regardez ici l'adjectif+ on voit que+ si c'est masculin ou féminin+ ça change rien\
 Nasroudin - c'est couleur
 Ruba - oui+ l'adjectif de couleur
 Jacques - adjectif de couleur
 Nasroudin - c'est même
 Ruba - c'est la même chose
 Nasroudin - la même chose
 Ruba - et si c'était pluriel\ alors si on dit je vois
 Jacques - [les chats gris

Ruba - les chats gris+ pluriel
Nasroudin - c'est un peu+ ajouter « tchi tchi » dernière mot+ dernière mot+ « a+ ch »
Ruba - ah mais si:+ mais mais l'adjectif
Nasroudin - (inaudible)
Ruba - oui:+ on va dire+ ajouter quelque chose pour le nom
Nasroudin - c'est c'est pluriel+ (inaudible)
Ruba - alors+ mais ici la couleur va rester
Nasroudin - oui oui euh c'est rouge noir
Ruba - [c'est stable+ ça change pas
Nasroudin - c'set pas changer+ et même même
Ruba - [avec même masculin féminin pluriel+ c'est pareil
Nasroudin - oui oui c'est pareil
Jacques - c'est pareil
Ruba - alors c'est presque la même chose pour\ en portugais ha\ à peu près+ alors l'adjectif de couleur ça reste stable+ dans votre langue
Marie-Angèle - mais est-ce qu'il y a des couleurs où ça change quand même comme les blanc et noir en portugais+
Nasroudin - non non
Marie-Angèle - non\ c'est stable pour les couleurs
Jacques - ha
Ruba - c'est plus facile+ qu'en français+ parce que on va mettre la couleur et c'est tout
Nasroudin - oui oui+ oui ça gris noir vert+ la même chose+ y a pas de change de place
Ruba - pas de place mais là est-ce que ça change la forme\ parce que là on voit que c'est le même mot
(silence)
Ruba - par exemple+ ici+ en français+ on a ajouté quelque chose pour dire que c'est féminin
Nasroudin - oui
Ruba - dans dans ta langue+ est-ce qu'on doit changer
Nasroudin - non non non+ pas changer
Ruba - c'est stable
Nasroudin - c'est féminin masculin
Marie-Angèle - [c'est invariable+ c'est le nom qui change en fait en fonction de ce qu'on voit
Nasroudin - oui
Jacques - d'accord
Marie-Angèle - d'accord
Ruba - si si c'est là ici en fait qu'on doit ajouter quelque chose si c'est féminin ou si c'est pluriel (au niveau du nom)
Nasroudin - oui oui
Ruba - c'est pas c'est pas la couleur elle-même+ très bien

Avec Ekaterina, l'apprenante russe, j'ai pu découvrir que les adjectifs des couleurs en russe s'accordaient en genre et en nombre comme en français. Cela nous a permis aussi de comprendre que la langue russe et la langue tchéchène ne fonctionnaient pas de la même manière :

Ruba - alors en russe
Jacques - ouai
Ruba - en russe on voit que c'est pas pareil+ non

Ekaterina - ça changera seulement si le nom sera pluriel mais pour les autres couleurs (elle cite les couleurs en russe)+ ça reste
 Ruba - alors avec la couleur grise ça change\
 Ekaterina - **серый**+ non+ si on met par exemple le chat en pluriel
 Ruba - oui\
 Ekaterina - alors met l'adjectif
 Ruba - en pluriel+ mais est-ce que si c'est féminin ou masculin ça change\
 Ekaterina - oui+ par exemple ici **киска**+ on dit **серая киска**
 Ruba - d'accord+ on peut dire que c'est comme en français alors\
 Marie-Angèle - eh oui\
 Jacques - ouai
 Ruba - ça change si c'est masculin ou féminin si c'est pluriel ou singulier\ on accorde+ l'adjectif avec le nom
 Ekaterina - oui
 Ruba - en genre et en nombre+ en genre si c'est féminin ou masculin+ en nombre si c'est pluriel ou singulier
 Ekaterina - en pluriel ça sera **я вижу серых кошек**
 Ruba - hum+ c'est pas la même chose là (entre russe et tchéchène)+ ce sont deux langues qui sont proches mais c'est pas pareil+ c'est plus facile dans sa langue (la tchéchène)
 Marie-Angèle - bah oui\ c'est marrant oui\
 Nasroudin - ouai
 Ruba - merci bien

Concernant la langue islandaise, et comme en russe et en français, l'adjectif de couleur s'accorde en genre et en nombre avec le nom :

Ruba - et en islandais\
 Austar - oui\
 Ruba - est-ce que c'est pareil exactement ou non\ je vois qu'il y a « n » à la fin\ (au mot chat au masculin)
 Austar - oui oui+ « n »+ sans « n » à la fin
 Ruba - alors on ajoute quelque chose si c'est masculin\
 Austar - oui « n »
 Ruba « n »+ et si c'est féminin+ c'est sans « n »
 Austar - oui sans « n »
 Ruba - d'accord
 Austar - pluriel+ **ég sé grúa köttur**+ **köttur** oui+ sans « n »
 Ruba - d'accord
 Austar - le mot **kött**
 Ruba - [alors oui+ si c'est pluriel c'est le nom
 Austar - au pluriel c'est **köttur**
 Ruba - c'est le nom qui va porter le::
 Austar - oui
 Ruba - euh la la euh
 Violetta - la marque du pluriel
 Ruba - [la marque du pluriel+ c'est c'est pas l'adjectif+ c'est pas la couleur\ non\
 Austar - non
 Jacques - la couleur ça reste invariable
 Austar - le couleur on on met le le « n »
 Ruba - ici\
 Ruba - ici\

Austar - non
Ruba - ah ici\ ça change alors
Austar - oui oui
Ruba - m+ n+ vous voyez\ si c'était pluriel
Austar - oui c'est « r »+ c'est le même
Ruba - on va ajouter quelque chose pour dire que c'est pluriel\ les chattes grises
Austar - oui+ « r » là-bas (au masculin) et « r » aussi (au féminin)
Ruba - ici « r » et ici « r »
Austar - oui
Ruba - alors+ on peut dire que c'est comme en français+ c'est\ les adjectifs des couleurs s'accordent en genre et en nombre avec le nom

Hassina, l'apprenante afghane, nous a expliqué par la suite que l'adjectif de couleur est invariable dans sa langue :

Ruba - alors en afghan+ on voit déjà\ je vois que c'est pareil+ avec l'écriture+ c'est pareil\ on change pas
Hassina - change pas
Ruba - si c'est masculin ou féminin
Hassina - non+ change pas
Ruba - et si c'était pluriel ou singulier
Hassina - non non+ change pas
Ruba - ah c'est juste ça
Hassina - toujours c'est+ c'est nom change+ c'est chat
Ruba - oui+ le chat
*Violetta - là il y a **korbe** et là y a un a*
Ruba - ah oui
*Violetta - **korba***
Ruba - oui+ alors+ en afghan+ la l'adjectif de couleur ça reste stable+ on change rien+ c'est plutôt le nom qui va porter la marque du pluriel ou de féminin ou masculin

Nous sommes revenus ensuite à la langue française, langue de référence, dans le but d'observer comment les adjectifs des couleurs fonctionnaient dans cette langue, et afin de permettre aux apprenants eux-mêmes de synthétiser la règle en français en mettant des mots sur ce que l'on a trouvé. J'ai par la suite formulé cette règle afin qu'elle soit claire pour les apprenants, et afin d'attirer leur attention sur le fait que la différence de fonctionnement entre leur langue et le français pouvait les amener à faire certaines erreurs à ce niveau :

Ruba - en français+ on va revenir sur le français+ en français qu'est-ce qu'il y a\ regardez+ on a gris et grise
(les apprenants brésiliens discutent entre eux)
(...)
Ruba - on va contenir+ gris+ et ici on a grise+ est-ce que c'est pareil en français+ si c'est masculin ou féminin
Ekaterina - non ça change
Ruba - non ça change+ alors ça change+ si c'est masculin et féminin+ alors et si c'était pluriel\ je vois les ch\ les chats gris

Marie-Angèle - là ça va pas changer
Jacques - par exemple le chat noir
Ruba - oui
Jacques - et à ce moment-là
Ruba - [en fait avec gris+ ça change pas parce qu'on a « s »
Marie-Angèle - [parce qu'on a « s » à la
fin
Ruba - parce qu'on a « s » à la fin
Marie-Angèle - si on voit un autre exemple
Ruba - mais si c'était rouge par exemple
Jacques - chat noir
Ruba - euh y a pas de chats rouges+ chat noir
Jacques - chat noir
Ruba - un chat noir+ alors si c'était euh masculin singulier+ ça va donner noir
Jacques - ouai+ le chat noir
Ruba - si c'était pluriel (j'écris)
Violetta - les chats
Marie-Angèle - les chats noirs+ il y aura un « s »
Jacques - les chats
Marie-Angèle - les adjectifs s'accordent toujours
Flavia - mais on prononce pas+ n'est-ce pas
Ruba - le « s »\ non
Flavia - non
Jacques - et la chatte
Ruba - on prononce pas les marques de pluriel
(...)
Ruba - en français+ qui peut me donner la règle là\ alors+ en français\ d'abord la place de
l'adjectif c'est où\ l'adjectif de couleur+ il faut préciser
Flavia - après le après après le substantif+ en fait
Ruba - après le nom
Marie-Angèle - après le nom
Flavia - après le nom
Ruba - après le nom+ alors l'adjectif de couleur en français+ on met cet adjectif après les
noms+ ok\ est-ce que l'adjectif de couleur s'accorde en genre et en nombre en français
Flavia - oui
Marie-Angèle - bah oui
Ruba - alors l'adjectif de couleur s'accorde en genre et en nombre+ alors si c'est pas\ si c'est
invariable dans vos langues+ on a vu que dans sa langue c'est invariable (le Tchétchène)+
dans ta langue aussi c'est invariable (l'Afghane)+ à peu près aussi en portugais+ il faut faire
attention que en français c'est pas la même chose que dans vos langues+ dans vos langues ça
reste stable peut-être comme pour certains et en français ça change+ selon le genre et le
nombre+ bon c'est la règle générale en fait après il y a des exceptions

Par la suite, j'ai expliqué aux apprenants le fonctionnement des adjectifs des couleurs composées en français, avec quelques exceptions.

- Troisième partie : Phase d'entraînement et d'application (phase d'exercices)

Afin de faire fonctionner d'une manière consciente ce que les apprenants avaient appris dans la partie précédente, et afin de rendre leurs acquis plus efficaces, j'ai proposé des activités

d'entraînement sous la forme d'exercices écrits (tirés du site « Français facile »). Le premier exercice, composé de 10 phrases, consistait à accorder l'adjectif de couleur (mis entre deux parenthèses) avec le nom¹⁰⁹. Le deuxième exercice concernait le type de choix multiples où l'apprenant se voyait proposé quatre formes de l'adjectif de couleur concerné, et devait choisir le bon¹¹⁰.

14.3.3. Discussion

Après avoir présenté ces deux séances, je retourne maintenant aux objectifs que j'avais fixés pour voir dans quelle mesure ils ont été atteints.

En fait, on voit, à travers les extraits exposés, que les apprenants ont fortement participé aux séances où l'échange et la discussion étaient très partagés entre tous les participants, y compris les bénévoles eux-mêmes.

Les apprenants ont montré de l'intérêt pour les écritures qu'ils ne connaissaient pas, comme l'alphabet arabe et le russe, et ils ont également montré de l'intérêt pour les expressions de couleurs exprimées dans d'autres langues. Ils ont également eu l'occasion d'exprimer certains faits liés à leurs langues et à leurs cultures, de montrer leurs connaissances et de les expliquer aux autres, ce qui leur a donné confiance en eux pour prendre la parole librement ; dès lors j'ai constaté qu'il n'y avait aucune hésitation à poser des questions et à prendre la parole pour parler des langues et des cultures.

Les apprenants ont également pu faire des comparaisons, des analyses et des observations entre leurs langues premières et la langue française, et ainsi, des découvertes et des comparaisons entre les différentes cultures présentes.

Avec ce groupe, j'ai pu travailler simultanément sur les deux niveaux : linguistique et interculturel. Se focaliser sur l'aspect interculturel a encouragé les apprenants, ainsi que les bénévoles, à s'ouvrir à l'autre et à la différence, afin que chacun des participants puisse exprimer sa culture confortablement, dans une ambiance de respect mutuel, d'écoute et d'attention, ce qui a donné une grande valeur à ce que les apprenants exprimaient et qui leur a donné suffisamment de courage pour parler et discuter.

Les apprenants ont également pu constater les différences dans le fonctionnement de leurs langues en ce qui concerne les adjectifs des couleurs et la langue française, ce qui pouvait les

¹⁰⁹ Voir l'exercice en annexe 9, page 18.

¹¹⁰ Voir l'exercice en annexe 10, page 19.

aider par la suite à éviter un certain nombre d'erreurs en raison des interférences entre leurs langues et le français. Ils ont, en effet, prêté grande attention à cette différence, et pourront donc l'éviter consciemment à l'avenir.

Quant aux bénévoles, on voit bien l'ampleur de leur intérêt et de leur participation aux séances dans lesquelles ils n'étaient pas de simples spectateurs ; mais ils n'ont pas hésité à me poser beaucoup de questions, ainsi qu'aux apprenants, pour mieux comprendre les différents faits langagiers ou culturels présentés, et pour participer à l'animation de la séance, en expliquant à leur tour de nombreux points aux apprenants. Ces bénévoles ont également pu découvrir comment les langues et cultures des apprenants pouvaient être impliquées dans la construction de leurs séances pédagogiques, afin d'en tirer profit pour améliorer l'apprentissage du français par leurs apprenants et les motiver à parler français, tout en leur donnant suffisamment d'espace pour exprimer leurs identités, leurs langues et leurs cultures. Je pense donc aussi que cette séquence a permis de sensibiliser les bénévoles à la possibilité d'exploiter la diversité culturelle et linguistique dans leurs ateliers, et de stimuler les discussions interculturelles entre les apprenants, afin de développer leur compétence interculturelle et leur ouverture sur les autres.

En fait, j'estime que l'expérience avec ce groupe a été la plus réussie, en comparaison avec d'autres expériences menées avec les autres groupes. Les apprenants étaient beaucoup plus en mesure de comprendre mon approche et de participer à l'animation de la séance que leur niveau de français était meilleur, et qu'il leur permettait donc de prendre la parole avec aisance.

14.4. Quatrième activité : séance avec le groupe de « grammaire » - les stéréotypes

Comme je l'avais expliqué précédemment, les objectifs des ateliers « Communiquons en français », fixés par les bénévoles, n'ont pas de dimension interculturelle. Un travail sur l'altérité chez les apprenants me semble donc nécessaire afin de pouvoir développer une compétence interculturelle chez le public. Pour cela, j'ai choisi de travailler sur les représentations, et en particulier les stéréotypes attachés à « l'Autre », chez les apprenants.

Le but est d'exploiter les points de vue stéréotypés des apprenants sur l'Autre afin de déclencher une prise de conscience rétrospective de l'existence de stéréotypes chez soi-même. Le dialogue ou la discussion a donc été le moyen employé afin de favoriser la compréhension de ces points de vue stéréotypés partagés. Aider les apprenants à acquérir une compétence interculturelle qui les dote des moyens d'appréhender, de déchiffrer et de percevoir les schèmes

stéréotypés chez eux-mêmes et chez les autres est donc le but de cette activité. Je pense que la prise de conscience de ses propres stéréotypes sur les autres peut aider l'apprenant à comprendre les attentes implicites qu'il a de la part des autres et l'origine de ces attentes. Cela pourrait l'aider, par la suite, à être plus ouvert à l'altérité et à la différence et à éviter la généralisation et la catégorisation des autres sous des images stéréotypées. Autrement dit, il s'agit de conduire les apprenants à adopter une attitude fondée sur l'altérité, l'empathie et la relativisation de ses propres points de vue sur les autres.

Toute représentation sociale autour d'un objet donné peut, en fait, être exploitable lorsqu'elle est correctement identifiée et traitée par l'enseignant (ou l'animateur). Or, développer les représentations des apprenants en créant la possibilité de les remettre en cause et de les faire évoluer par la suite, me semble une démarche efficace en tant qu'outil contribuant au développement et à la promotion de l'interculturel dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

14.4.1. Objectifs de la séance

- Destabiliser les « évidences » chez les apprenants.
- Explorer les images que les apprenants ont des personnes provenant d'autres cultures, d'autres groupes sociaux, etc.
- Se mettre en question en confrontant ses représentations à celles d'autrui.
- Prendre conscience du fait que ces images conditionnent les attentes vis-à-vis de ces personnes.
- Amener les apprenants à adopter une démarche réflexive sur leurs propres stéréotypes (images préconçues) sur les autres, pour inciter des moments d'apprentissage interculturel chez eux.
- Sensibiliser les apprenants au fait que les stéréotypes sont des images généralisées qui trouvent leur origine dans le groupe social et la culture de l'individu qui l'émet, et non dans les comportements effectifs de celui qui est désigné par ces stéréotypes.
- Contribuer au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants et au processus de développement d'une attitude positive et du respect de l'Autre
- Agir sur les représentations des apprenants, c'est les mettre dans une position qui déstabilise leur système d'interprétation pour lui permettre d'évoluer. L'environnement social et culturel joue un rôle clé dans la détermination de la

nature des représentations d'une société. Les coutumes, les traditions, les valeurs, les attitudes, etc. influent tous sur la formation d'une référence utilisée par le cerveau pour interpréter la réalité. Ils déterminent la manière dont un individu ou un groupe organise ses relations sociales. La représentation reste un processus interprétatif plutôt stable chez l'individu, jusqu'à ce qu'elle soit secouée par d'autres représentations, ce qui permet de faire évoluer sa vision du monde.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant, ou de l'animateur, consiste à préparer les apprenants à développer et à modifier leurs représentations initiales par le biais de discussions et les inciter à poser des questions et à rechercher d'autres connaissances permettant d'évoluer ou d'enrichir ces représentations grâce au conflit sociocognitif.

La stratégie de dialogue encourage les apprenants à expliciter leurs représentations et à les comparer avec les représentations des autres, en leur donnant la possibilité de s'exprimer davantage et d'apprendre davantage sur leurs camarades, en les rendant plus réceptifs et respectueux envers eux ; tout cela contribue au développement de leurs compétences en français comme langue de débat.

14.4.2. Déroulement

Etant donné que nous étions à la fin de l'année scolaire et que le nombre d'apprenants avait considérablement diminué, j'ai décidé de demander aux apprenants de tous les groupes s'ils acceptaient de venir faire une dernière séance le vendredi, d'une durée de deux heures (l'atelier se tenait le jeudi). J'ai également demandé aux bénévoles s'ils souhaitaient y assister. Aucun bénévole n'a accepté de venir un autre jour que le jeudi. Le jour prévu, j'avais 14 apprenants de différents groupes et aucun bénévole n'était présent.

Quant aux nationalités des apprenants, l'un d'eux était Géorgien, deux étaient Afghans, deux Guinéens, deux Congolais, deux Gabonais, un Tchadien, un Marocain, un Erythréen, un Mahorais et un Brésilien.

L'activité proposée s'est déroulée sur deux temps :

La première partie de l'activité consistait à écrire, collectivement, l'histoire d'un français nommé Marc et l'histoire d'un Marocain nommé Ali. Les apprenants ont été divisés en deux groupes de 7 personnes et cette partie a duré 30 minutes. Le but étant d'écrire une histoire spontanée, j'ai placé les apprenants de chaque groupe en rond, avec une balle au milieu. Chaque apprenant prononçait une phrase et lançait la balle à un autre qui devait faire une phrase assez

vite. Un des apprenants a été chargé d'écrire les phrases proposées par les autres membres du groupe. Vu la lenteur d'écriture chez la plupart des apprenants, je les ai aidés dans l'écriture des phrases. A la fin, un des apprenants a lu l'histoire produite, que j'ai complétée avec les phrases notées pour aider les apprenants à avancer vite et à garder le rythme.

Voici l'histoire de Marc telle que produite par le premier groupe (je respecte les phrases formulées par les apprenants) : C'est l'histoire de Marc. C'est un jeune français. Il habite à Rennes. Marc conduit une voiture (ce n'est pas de camion c'est une voiture). Marc vit avec sa famille. Marc c'est un bel homme. Marc travaille à Rennes. Il travaille comme un décorateur intérieur. Marc, il est gentil. Il dérange beaucoup. Il fait du sport, du vélo. Il est très intelligent. Il parle beaucoup. Il parle bien anglais. Il mange beaucoup. Il est gourmand. Il aime sa famille. Il a un fils de 3 ans. Il aime bien danser. Il aime bien sortir tous les jours. Il aime le foot. Il n'aime pas le cochon.

Quant au deuxième groupe, voici son histoire (en respectant également la formulation du groupe) : Marc travaille dans un supermarché. Il se repose l'après-midi. Marc termine à 17h. Il habite seul. Il aime son travail. Il travaille beaucoup. Il est très attentif à son boulot. Il est amoureux. Il doit se marier. C'est un père de 3 enfants. C'est une personne gentille. Il a 35 ans. Il profite beaucoup de son week-end. Il passe du temps avec sa famille. Il aime beaucoup le sport. Il aime sortir entre amis.

On aperçoit d'emblée qu'il existe des points communs entre les deux histoires écrites par deux groupes différents. Ces points communs sont : il aime le foot. Il est gentil. Il aime sortir. Il est sportif. Il aime sa famille. Il travaille. Il a des enfants.

Quant à Ali, le jeune marocain, voici l'histoire imaginée par le premier groupe : Ali est marocain. Il est l'ami d'enfance de Marc. Ali aime sortir tous les jours. Ali aime les jeux vidéo. Ali apprend le français. Il fume trop. Il ne mange pas beaucoup. C'est un bel homme. Ali est étudiant. Il est sincère. Il joue au foot. Il aime son pays. Il ne parle pas beaucoup en général. Il est timide. Il vient d'arriver en France. Il est maigre. Il cherche ses parents en France. Il est gentil aimable et drôle. Il aime danser. Il aime bien le café. Il marche tous les soirs. Il n'est pas sérieux. Il cherche des copains. Il s'énerve vite. Il va en Italie en décembre.

Quant à l'histoire d'Ali produite par le deuxième groupe : Ali est très élégant. Il fait la cuisine marocaine. Il cherche du travail. Il est chef cuisinier. Il va se marier bientôt. Il est arrivé en France en 2015. Il est gentil. Il est venu en France pour apprendre le français. Il est beau. Très attentif. Il est musulman. Il aime beaucoup la prière à la mosquée. Il a des enfants. Il aime la

chicha. Il cherche un logement. C'est un africain blanc. Il aime faire le ménage. Il ne parle pas bien français. Il suit des cours de français. Il aime les gens.

Les points communs entre les deux histoires sont : Il ne parle pas bien français. Il vient d'arriver en France. Il fume. Il est beau. Il apprend le français. Il ne travaille pas.

J'ai écrit les deux histoires de chaque personnage au tableau et j'ai invité les apprenants à les observer :

Ruba - regardez un peu+ réfléchissez avec moi+ quand on parle de quelqu'un qui est français+ est-ce que vous pensez que vous avez une image plutôt positive de cette personne

AN1 - oui c'est vrai

Ruba - n'est-ce pas\ regardez bien+ c'est plutôt quelqu'un du bien

AN2 - ouai

Ruba - et quand on dit Ali est marocain+ il est étranger

(un fou rire chez les apprenants)

Valérie - oh la la la la la

Mélissa - Madame tout ce qui est noir est mauvais

(rire)

Ruba - alors regardez bien

AN3 - c'est marocain

AN4 - bah oui

Ruba - vous avez dit plutôt\ en fait vous avez dit qu'il est gentil+ qu'il est sincère

AN1 - oui

AN2 - ouai

AN3 - c'est ça

Ruba - mais en même temps vous avez mis d'autres adjectifs comme+ il fume beaucoup+ il cherche un travail+ ne travaille pas+ et ne parle pas bien français+ ok\ n'est-ce pas\ et il est musulman+ n'est-ce pas

AN5 - oui::

Ruba - il dérange quelqu'un+ il s'énerve beaucoup+ il ne il ne parle pas beaucoup

Le but de l'observation a été d'amener les apprenants à se rendre compte qu'ils avaient des représentations et des stéréotypes (schèmes culturels préexistants) sur les autres afin de les amener à réfléchir et opérer un décentrement par rapport aux ressources qu'ils exploitent pour construire une image de l'Autre, une image venant généralement de leurs cultures de référence :

Ruba - bon+ alors+ vous voyez\ quand on dit juste le prénom+ ok\ c'est suffisant pour vous donner une image+ n'est-ce pas\ alors est-ce que vous pensez+ que ça veut dire que vous+ quand vous rencontrez quelqu'un+ dès que vous savez qui vient de de Maroc+ qui vient d'un pays d'Afrique+ qui vient de l'Europe+ vous attendez quelque chose de précis de lui\ vous imaginez qu'il doit être comme ça\ oui

(silence)

Ruba - vous avez une image sur la personne qui vient du Maroc+ vous avez une image de l'Européen blanc

(rire)

Ruba - vous avez des images dans votre tête\

Secouer les évidences chez les apprenants a conduit certains d'entre eux à justifier leurs préjugés, comme Mélissa, l'apprenante gabonaise, qui a essayé de nous convaincre que l'image négative des Marocains dans son pays provenait du mauvais comportement de ces derniers :

Mélissa - madame en fait nous si on a des images sur le:s les a\ Marocains les les personnes un peu étrangères+ parce que on on les a dans notre pays+ du coup i::ls ils ne sont pas les personnes faciles à vivre+ donc du coup quand on dit les Marocains tout de suite++ on sait\ on récit comme c'est\ on sait on connaît le reste

Ruba - hum

Mélissa - parce que déjà c'est par rapport au comportement+ bon je parle précisément au Gabon+ je sais pas donc dans un autre pays continent+ quand un Européen un Blanc+ ou un Marocain les deux arrivent en même au même moment+ le b\ le Français il va se comporter comme ça se doit+ même si après\ même s'il ne reste pas dans les normes+ mais qu'on ne le voit pas+ mais le Marocain il va tout faire on le voit+ il manque le respect aux gens en fait+ un Blanc il va t'insulter+ peut être « putain fait chier »+ tu vas pas entendre ce qu'il\ pourtant il a sorti la parole+ mais le Marocain il va te dire ça tout ça « charamouta machin nanani nanana » il va te dire ça comme ça donc on a une idée de qui est le marocain et qui est le Français+ ça veut pas dire qu'on aime le peuple français que le marocain (rire)

Ruba - mais est-ce que c'est une idée\ on peut l'appliquer pour tout le monde\ alors n'importe quel blanc+ quel Français doit être comme ça\

Mélissa - non non

Ruba - n'importe quel Marocain doit être comme ça\

Mélissa - non non non

Ruba - non+ alors ce que vous venez de dire que+ quand c'est un Blanc peut-être qu'il va insulter mais vous allez pas faire attention+ peut-être si l'autre fait exactement pareil vous allez faire attention parce que vous êtes très attentive à ce que celui le:: le le ce qui est étranger+ le Marocain ou autre+ ce qui\ ce qu'il va dire+ mais si c'était un Blanc vous allez peut-être être plus tolérante

Mélissa - non c'est pas ça que je voulais dire+ je disais+ je me répète+ et que le blanc dès qu'il va faire quelque chose de mauvais

Ruba - oui\

Mélissa - il va pas le faire directement

Ruba -

[de façon

Maryam -

[il va pas faire au visage mais il va faire après derrière

toi

Mélissa - et nous tous savons c'est en fait il y a de l'hypocrisie

Maryam - oui hypocrite avec les Blancs

On remarque ici que Mélissa a adopté une démarche de simplification et de généralisation massive de son image sur les Marocains. On remarque aussi que ma discussion avec elle l'a amenée à remettre en question ses idées et ses images préexistantes sur les Autres. Alors qu'elle semblait être sûre de son idée au départ, elle a fini par parler de l'« hypocrisie » des « Blancs » selon ses propres mots, ce qui montre une certaine déstabilisation de ses évidences. Dans l'extrait suivant, on voit que Mélissa a commencé même à critiquer les « Blancs » en disant

qu'ils ne sont pas directs (selon elle). Citer cet extrait n'a pas, en fait, pour but de critiquer qui que ce soit, mais de montrer comment les images déjà faites sur les Autres peuvent évoluer en les déstabilisant, et en les mettant en question par la discussion :

Mélissa - oui+ il va pas le faire s'il peut par exemple\ moi je:: je vous je vous\ je vous dirai qu'en bref+ moi par exemple mon fils il a le visa visiteur+ quand je suis allée eu:::h+ à l'OFFII comme on m'ai dit+ on m'a pas dit que l'enfant ne peut pas apprendre sur le territoire+ je suis allée\ on m'a dit allez à la mission locale je suis allée à la mission locale+ « mais non c'est pôle emploi\ »+ pôle emploi me dit il ne peut rien faire sur le territoire français+ cependant tout le reste que j'ai fait+ ils pouvaient très bien me le dire+ ils me l'ont pas dit+ et là-bas ils me disent d'ap\ appeler les affaires sociales+ j'appelle les affaires sociales et cette dernière qui me dit+ ce qui devait être fait avant ou après

Ruba - ok

Mélissa - alors que chez nous+ che::z+ Africains+ nous c'est direct+ ça c'est comme ça+ on va pas dire+ on va pas vous dire+ allez chez tel tel tel pour que vous puissiez

Maryam - oui

L'une des caractéristiques du préjugé est sa résistance obstinée à la confrontation directe avec le sujet désigné par le préjugé. Cristalliser des représentations fixes en tant que normes sociales usuelles et communes dans la perception de certains groupes sociaux, est une attitude fréquente. Déstabiliser les représentations de l'apprenant perturbe alors son attachement à son appartenance culturelle, ce qui peut l'amener à résister au fait d'annihiler ses stéréotypes. Cela a été le cas de Mélissa qui, malgré le fait de savoir qu'il s'agissait d'un stéréotype, le justifiait par un processus de généralisation et de catégorisation qu'elle adoptait en donnant l'image de la dent « pourrie » :

Mélissa - pour que vous puissiez savoir la vérité+ et quand vous parlez de de du Marocain+ je veux dire que chez nous on dit+ quand une dent est pourrie dans la bouche+ c'est toute la bouche qui sent même si les autres elles sont fortes

Ruba - hum:

Mélissa - quand je vais parler elle va sentir je vais pas dire qu'une dente qui va sentir ma bouche+ c'est toute la bouche qui va sentir parce que une dent elle est pourrie dans la bouche+ et le Marocain fait plus de mal que les les Européens mais ça veut pas dire qu'ils sont saints+ mais chez nous on l'a pas\ on est pas dans la tête de gens s'ils sont gentils

Mélissa a une position envers les Marocains qui s'est formée à partir de l'adoption d'une connaissance basée sur la superficialité, et sur des modèles rigides partagés dans sa culture de référence. Elle a une attitude hostile envers toute personne qu'elle désigne comme « marocaine » en raison de son appartenance à ce groupe social uniquement. Elle émet l'hypothèse que tout Marocain possède les mêmes caractéristiques négatives. Mélissa adopte alors un préjugé qui catégorise les autres et simplifie une réalité sociale complexe. La

classification des personnes est, en fait, un processus réductionniste qui conduit inévitablement à la production de généralisations arbitraires.

Simplifier la réalité sociale en niant la complexité caractérise les stéréotypes et les préjugés construits sur des généralisations arbitraires et la normalisation des caractéristiques historiques, sociales ou culturelles, réelles ou supposées. Le résultat consiste en un classement de tous les membres d'un groupe social comme se ressemblant, sur la seule base de quelques caractéristiques standards. Dans l'extrait suivant, tous les Marocains sont des musulmans pour l'apprenante tchadienne, Maryam, qui semble avoir des difficultés à percevoir les autres comme des individus différents et distincts les uns des autres. C'est seulement au bout d'une discussion de plusieurs minutes, qu'elle a commencé à réfléchir à son image généralisée, et à la relativiser :

Ruba - oui+ alors c'est-ce que je cherchais à vous dire+ vous avez des images+ sur l'Européen+ sur le le Blanc+ sur le Noir+ ou bien autre chose\ c'est pas forcément blanc et noir+ ok\ sur les nationalités+ alors quand vous voyez la personne+ vous attendez tout de suite qu'elle soit être comme ça+ car dans votre tête+ vous avez une image+ même avant de de parler+ vous avez un jugement sur lui+ ah il est Marocain\ je suppose qu'il va être comme ça+ n'est-ce pas\ il est blanc alors il doit être comme ça+ il est français\ il doit être comme ça+ alors que+ on peut trouver ce qui est bien ou ce qui est mauvais partout+ par exemple là+ on a dit que Ali est

Maryam - [il est beau

Ruba - Marocain+ alors vous avez pensé tout de suite qu'il est musulman+ est-ce que tous les Marocains sont musulmans

Maryam - oui

Ruba - non

AN1- non

Maryam - oui

AN2 - non

Ruba - non

Maryam - tous les Marocains sont musulmans

Ruba - il y a les juifs

Marinette - [et si tu n'es pas musulman+ on te rejette

Maryam - non non

Ruba - il y a des juifs+ il y a des juifs au Maroc

(le débat fait rage parmi les apprenants sur la question de savoir si tous les Marocains sont musulmans ou non)

Ruba - est-ce que vous me permettez de parler\ il y a beaucoup de musulmans ça c'est vrai

Maryam - oui

Ruba - mais ça veut dire pas que tou:s les Marocains sont musulmans+ il y a des juifs

AN1 - oui+ bien sûr

Ruba - il y a des athées+ qui ne croient pas

Valérie - ah

Ruba - partout dans le monde

Valérie - [au Maroc

Ruba - oui:+ partout\ alors si je ne crois pas+ alors est-ce que je suis musulmane

Maryam - non

Ruba - est-ce que je suis chrétienne\ non\
Mélissa - non+ t'es athée
Ruba - athée+ alors il y a des gens qui ne croient pas
Maryam - oui
Ruba - il y a il y a des+ des juifs aussi\ vous connaissez Gad Elmaleh\
Maryam - hum\
Ruba - le le:: humoriste\
Mélissa - oui\
Ruba - Gad Elmaleh+ il est juif
AN3 - ah il est juif\
Ruba - il est marocain
Maryam - oui oui
Ruba - il est juif+ il est pas musulman+ il y a d'autres aussi qui sont juifs
(...)
Ruba - mais\ dès qu'on dit qu'il est marocain+ on va penser tout de suite qu'il est musulman+ et après+ puisqu'il est musulman on va penser qu'il est comme ça+ alors peut-être il est pas musulman+ peut-être il est musulman mais il est pas comme ça
Maryam - oui
Ruba - n'est-ce pas\
Collectif - hum
Ruba - mais\ tout de suite on a des images+ qui nous guident+ bah il est doit être comme ça+ je suppose qu'il est comme ça+ et c'est-ce qu'on fait dans la vie quotidienne+ quand on se rencontre

La catégorisation et la généralisation amène souvent à des comportements de discrimination envers les groupes sociaux désignés dont le stéréotype est négatif. Parler de discriminations subies par les apprenants a été spontané, et cela a permis aux apprenants de partager avec les autres des vécus douloureux. Je pense que cela a été de grande importance, en permettant aux apprenants de porter attention à la dimension négative du préjugé, notamment à travers la réflexion sur la manière de traiter les autres. Dans l'extrait suivant, Marinette, l'apprenante congolaise, nous raconte l'acte discriminatoire qu'elle a subi quand elle a appelé une ferme pour commander un poulet :

Marinette - j'ai appelé c'est pour commander le poulet chez une dame+ euh
Ruba - oui\
Marinette - euh à la ferme+ bon+ je l'appelle et comme ma voie+ je suis africaine et tout ça+ je l'appelle sur téléphone+ je dis allo Madame+ s'il vous plait je peux\ je veux faire commande pour le samedi+ elle me dit écoutez Madame je ne vends pas mes poulets aux musulmans+ aie aie aie\ elle m'a dit ça+ je l'appelait+ j'ai dit plus jamais+ que+ même si+ personne est musulmane+ vous vous êtes là+ vous cherchez votre argent+ vous vendez pour avoir de l'argent+ à ce sens+ la personne qui vient acheter chez vous n'avait pas d'argent+ donc+ vous vous êtes là pour vendre+ elle m'a raccroché mais j'ai rappelé+ j'ai appelé son mari+ c'est le monsieur qui a des poules+ j'ai dit « Monsieur si j'étais devant votre femme
(rire)
Marinette - elle allait me connaître mon putain africain
(rire)

Marinette - je l'avais sorti+ mais maintenant le monsieur me demande mais qu'est-ce qui s'est passé\ j'explique+ j'ai dit mais vous vous êtes là pour vendre+ vous n'êtes pas là pour juger l'origine des gens+ je suis musulmane ou pas+ ça ne vous regarde pas\ je suis chrétienne ou pas+ ça ne regarde pas votre femme+ si vous êtes là c'est pour chercher votre argent+ parce que si nous on vient pas acheter pas votre poulet vous n'allez pas votre argent+ vous allez fermer votre magasin+ il dit « ça c'est vrai monsieur »+ madame excusez-moi\ j'ai dit plus jamais\ dites à votre femme+ plus jamais+ après je suis allée dire à mon mari+ mon mari non\ je laisse pas je vais aller+ mon mari « non\ fais pas ça\ »+ je suis allée dimanche+ il veut pas ça+ j'ai dit à la dame c'est moi qui vous a appelé+ quand vous ne connaissez pas quelqu'un+ ne jugez pas\ que ça soit chrétien+ que ça soit musulman+ ça ne vous regarde pas

La discussion autour des discriminations à cause de la couleur de peau s'est poursuivie. Certaines apprenantes racontent des moments où elles étaient jugées à cause de leur couleur de peau. J'ai trouvé que les apprenants s'arrêtaient à l'idée d'être discriminés à cause de leur couleur de peau, sans penser qu'eux-mêmes pouvaient avoir des jugements sur les autres. J'ai donc essayé de les amener à adopter une réflexion sur leurs propres représentations et préjugés sur les autres :

Ruba - écoutez+ bon+ je suis d'accord+ ça arrive à nous tous+ qu'on soit jugé par les autres+ parce qu'on a telle ou telle origine+ telle ou telle couleur+ mais+ est-ce que vous avez déjà pensé que vous même vous faites ça sur les autres

Maryam - bah oui

Valérie - non+ j'ai pas fait

Ruba - tout le monde fait ça

Mélissa - oui

Ruba - parce que vous vous avez vu ha\ quand on a dit marocain

AN2 - [oui [oui

Ruba - vous aviez une image+ alors ça veut dire que vous-même vous faites ça aussi+ sans en être conscient+ pas forcément vous faites du mal\ non+ je pense pas que vous faites du mal+ mais vous avez déjà des images

AN3 - oui

Ruba - c'est ça l'idée+ vous avez déjà des images+ par exemple+ alors par exemple+ quand on dit qu'il est français+ tout de suite ce sont des adjectifs positifs

AN1 - oui

Ruba - n'est-ce pas

AN2 - oui

Ruba - vous avez vu\ il est gentil+ il est intelligent+ il aime tr\ il aime travailler+ il aime le sport+ il travaille bien+ et je sais pas quoi+ ok

(rire)

Ruba - vous voyez\ vous avez déjà des images

Les apprenants insistent pour parler de discriminations subies. Marinette nous parle de la vente des africains « noirs » en Libye : « madame. vous savez qu'on nous a / nous a vendus en Libye+ en Libye nous+ nous a vendus+ nous les noirs. nous a ven/ nous a vendus+ il y a des choses que nous chez nous+ nous on a. on a vu ». Amener les apprenants à avoir une attitude réflexive sur leurs propres représentations sur les autres n'était pas, dès lors, une tâche facile.

Saisir le fait d'être jugé par les autres semblait être plus évident pour eux que le fait d'avoir, soi-même, des jugements sur les autres. Je pense donc que le fait de se sentir discriminé, mal traité ou jugé par les autres à cause de sa différence dans la société d'accueil, règne unilatéralement sur les pensées de ces apprenants immigrants, et les empêche de réaliser qu'on peut être discriminé et discriminant en même temps, ou bien subir les effets des stéréotypes et des préjugés des autres et produire et / ou porter des stéréotypes et des préjugés sur d'autres en même temps.

Dans l'extrait suivant, j'essaie d'amener les apprenants à réfléchir à l'existence, chez tout le monde, de stéréotypes et de préjugés qui conditionnent nos attentes envers les autres, dans le but de leur permettre de voir chez eux aussi l'existence de ces préjugés :

Ruba - là je parle pas de jugements+ je dis juste+ quand vous+ vous rencontrez quelqu'un+ peut-être à cause de sa couleur ou bien de son origine+ de quel pays il vient+ ok\ de son âge des fois\ parce qu'il est vieux ou non+ on va avoir tout de suite des images sur cette personne+ et on va dire que cette personne doit se comporter comme ça+ on va dessiner une image dans notre tête pour cette personne+ euh des fois l'image qu'on fait dans notre tête+ des fois elle nous rend aveugle

AN1 - oui

Ruba - peut-être il est pas bien mais PARCE QUE+ par exemple il est français+ on va voir que le côté qui est bien+ chez lui

AN1 - ouai

Ruba - on va fermer les yeux sur tout ce qui est mauvais+ peut-être l'autre+ il a d\ il a un côté mauvais mais il a un côté qui est bien

AN2 - oui

Ruba - mais là+ comme elle l'a dit+ on va voir que la dent

Mélissa - [qui est pourrie

Ruba - voilà\ vous voyez\ alors pour ça\ c'était juste pour vous dire que vous-mêmes+ nous tous+ on a des jugements+ on a des images+ et on se comporte à partir de ces images quand on rencontre quelqu'un+ il faut juste penser à ça quand vous rencontrez quelqu'un+ d'attendre pour lui donner le temps pour qu'il s'exprime+ pour que vous voyiez il se comporte comment+ avant d'avoir cette idée qu'il doit être comme ça ou comme ça+ alors là elle était très surprise de dire que+ il y a des gens qui ne sont pas musulmans au Maroc+ parce que son image

Maryam -

[oui

Ruba - ils sont musulmans

Maryam - oui

Ruba - alors que qu'il y a des gens qui sont athées+ qui ne croient pas du tout

Maryam - oui

Ruba - il y a des gens qui sont juifs+ je ne suis pas sûre qu'il y a des chrétiens ou non mais ils peuvent être chrétiens+ si quelqu'un a décidé de changer sa religion et de devenir chrétien+ alors mais si vous pensez tout de suite qu'il est marocain il est musulman+ marocain égal musulman+ bon là vous jugez des gens+ peut-être qu'ils sont pas musulmans+ qu'ils sont chrétiens ou autres+ qui ne croient pas+ la même chose+ il est Blanc alors elle doit être comme ça+ non+ bah il est Gabonais il doit être comme ça+ non+ alors il faut laisser le temps à la personne pour qu'elle s'exprime pour montre ce qu'elle est+ peut-être elle est bien ou non+ après vous jugez

Parler des images généralisées a amené Valérie, une apprenante brésilienne, à nous parler des idées préconçues sur son pays, et qui résument le portrait des trafiquants au Brésil :

Valérie - au Brésil c'est pareil+ connaissez pas favela favela\ tu connais

Ruba - favela

Valérie - favelas sont des maisons si si tu es riche+ (inaudible) à Rio de Janeiro il y a beaucoup de favelas+ et quand on parle+ « ah (inaudible) au Brésil\ ah Rio de Janeiro\ favela\ »+ non+ Brasil c'est pas Rio de Janeiro+ c'est pas

Ruba -

[écoutez c'est qu'elle dit s'il vous plait elle est en train de

Valerie - [c'est pas Rio Brésil+ parce que si tu parles+ tu vis où\ tu viens de quel pays\ du Brésil+ « ah du Brésil\ Rio de Janeiro\ samba\ favela\ »+ parle de favela+ par ce que au Rio de Janeiro+ c'est pas tout favela+ dit dit favela si on habite des des personnes qui fait le trafic

Ruba - ah oui

Valérie - c'est tout tout tout le temps police avec les trafiquants+ c'est favela+ mais+ on j\ on j'habite+ la ville qui habite+ il y a pas favela+ (inaudible) pas de favela+ mais si tu parles que tu viens du Brésil+ c'est directement+ favela

Ruba -

[après dès qu'on dit Brésil par exemple+ on va penser que tout le monde danse+ alors est-ce que c'est vrai

Valérie - oh c'est+ c'est pas vrai+ oui c'est ça

Ruba - oui\ bon

Valérie - c'est comme ça+ c'est pas vrai

Il est clair d'après ce témoin que Valérie n'est pas contente de la vision stéréotypée que les gens ont de son pays, une vision réductrice qui résume tout un peuple à travers un tableau unique, fixe et immuable. En même temps, Valérie n'est pas consciente de faire elle aussi la même chose, concernant des personnes appartenant à d'autres pays ou cultures. C'est parce que j'ai remarqué qu'elle reproduisait souvent le même comportement, chaque fois qu'elle rencontrait l'apprenante tchadienne, Maryam, où elle imitait les youyous des femmes en réduisant de fait elle aussi la femme musulmane à ce stéréotype. C'était alors l'occasion d'attirer son attention sur le fait qu'elle était consciente de l'existence de stéréotypes sur les Brésiliens chez les autres, mais qu'elle n'était pas consciente d'avoir elle-même de tels images stéréotypées envers les autres :

Ruba - alors Valérie+ elle était en train de dire+ écoutez\ Valérie elle avait dit que quand on dit brésilien+ on va penser tout de suite qu'il danse samba+ je ne sais pas quoi+ n'est-ce pas\ de Rio de Janeiro+ ok\ on pense à cette image+ pour les Brésiliens+ c'est que vous avez dit Valérie - oui

Ruba - ok\ en même temps+ hier pour Maryam+ à chaque fois vous dites lulululuch (j'essaie d'imiter les youyous)

Valérie - oui

Ruba - alors comme si vous avez cette image+ sur elle+ que\ pas forcément elle-même+ mais sur quelqu'un qui vient de là-bas qui doit savoir ça

Valérie - hum

Ruba - alors+ est-ce que vous pensez que vous-même+ vous avez exactement la même l'image+ comme les gens qui font des images sur le brésilien\

Valérie - non+ mais c'est différent+ c'est différent parce que je pense je pense+ que tous les personnes+ je pense je pense que tous les personnes qui qui oh (elle fait le geste de mettre le voile)

Ruba - qui mettent le voile\

Valérie - qui mettent le le voile+ ces personnes qui déjà lulululuch\ qui dan\ qui pour danser+ et je pense que c'est tout tout tout tout c'est comme ça

Maryam - non\

On voit ici que Valérie a une image généralisante et simpliste de la femme musulmane en disant (je pense que tous les personnes qui qui (...) qui mettent le le voile+ ces personnes qui déjà lulululuch\ qui dan\ qui pour danser+ et je pense que c'est tout tout tout tout c'est comme ça). Jusqu'à ce moment-là, Valérie croyait toujours qu'elle avait raison d'avoir une telle image car pour elle, il s'agissait d'une réalité et non pas d'une image préconçue. Et c'est souvent le problème avec les stéréotypes car celui qui les porte pense qu'ils sont réels et que celui qui est ciblé correspond absolument à une vérité représentée par l'image stéréotypée ; et il s'attend à ce que l'autre corresponde à cette image et agisse en fonction d'elle. C'est seulement lorsque Maryam est intervenue dans la discussion que Valérie a pu découvrir que cette image n'était pas réelle, et qu'elle impliquait une généralisation et une simplification d'une réalité sociale beaucoup plus complexe :

Ruba - est-ce que c'est vrai\

Maryam - non

Ruba- non

Valérie - bah moi mais je connais pas\

Ruba - oui c'est ça alors+ on juge sans savoir+ vous voyez\

Valérie - ah oui

Ruba - elle pense que tous les le::s

Valérie - les femmes

Ruba - les femmes qui mettent le voile+ elles dansent de cette manière+ et elles savent faire lulululuch+ ok\

Valérie - [dansent comme ça (elle imite la danse orientale)

(rire)

Valérie - elle est+ c'est très joli aussi+ c'est pour ça que je::

Ruba - oui oui+ alors je dis pas que c'est une image négative ou non

Valérie - a::h\

Ruba - je dis que vous avez déjà une image+ et la même chose pour vous+ quand vous avez dit que quelqu'un qui pense+ vous êtes brésilienne

Valérie - oui::\ c'est ça

Ruba - alors vous dansez ça vous dansez ça+ vous dansez tout tout le temps+ vous êtes tout le temps à la plage

Valérie - ça fait bien parler ça\ parce que c'est c'est c'est+ c'est mal\ Miniam Mahyam Maryam\ tout le\ euh si si je fais lulululuch+ c'est pas bon pour pour personne\

Maryam - non tout les femmes+ les les quelques femmes qui jouaient comme ça+ comme votre pays+ je sais pas+ moi-même je ne sais pas faire
Valérie - oui si si si si+ si je fais comme ça
Ruba - non non si elle dit lulululuch+ est-ce que c'est ça vous gêne\
Valérie - [moi
(Maryam rit)
Valérie - non\
Ruba - est-ce que vous dites pourquoi elle fait ça\
Maryam - non
Valérie - non\ ah d'accord parce que je connais pas
Maryam - oui
(...)
Ruba - peut-être ça gêne pas Maryam+ mais peut-être que ça gêne les autres\
Maryam - oui+ les autres+ ça gêne oui\
Ruba - alors il faut penser à ça
Maryam - oui\
Ruba - alors vous avez demandé à Maryam+ est-ce que ça vous gêne\ elle a dit non mais peut-être il y a d'autres\ une deuxième+ une autre femme qui va être gênée
Valérie - c'est vrai+ c'est vrai
Ruba - vous voyez\ on a tous des images+ on a\ des fois on a des jugements+ on dépasse l'image ha\ on juge les gens+ même sans\ avant qu'ils parlent mais il faut toujours penser à ces points que+ on a ces images dans notre tête+ on doit les oublier pour laisser la personne s'exprimer voir comment elle se comporte+ quelle est sa culture\
Valérie - ah oui
Ruba - parce que chacun a sa personnalité+ son identité+ c'est pas pas forcément parce qu'on vient du même pays\ par exemple par exemple Mamoudou et Hanné+ ils viennent du même pays mais ça veut dire pas forcément qu'ils sont pareils+ ça veut pas dire qu'ils ont la même personnalité+ qu'ils se comportent de la même façon
Valérie - ah oui c'est ça
Ruba - n'est-ce pas\ on doit pas généraliser+ nous euh+ c'est-ce qu'on attend des autres pour nous

On voit ici qu'il y a eu un moment de prise de conscience par Valérie de ses propres stéréotypes sur les autres, et que cela l'a conduite à se demander si cela pouvait blesser l'Autre, désigné par ces images. Il s'est agi d'un moment d'apprentissage interculturel, car l'apprenante s'est rendu compte des effets que les préjugés et les stéréotypes pouvaient avoir sur les autres.

Le dialogue a alors permis de faire apparaître les représentations stéréotypées des apprenantes les unes vis-à-vis des autres, et les a amenées à élaborer une réflexion favorisant les processus de prise de conscience interculturelle. En se rendant compte qu'il a lui-même des images stéréotypées sur les autres, l'apprenant développe sa compréhension des processus de schématisations des cultures (autres que la sienne propre), et apprend à relativiser ses propres images et conceptions.

Cet échange autour des stéréotypes et de leur rôle dans la façon de moduler nos attentes envers les autres a incité certains apprenants à chercher à comprendre certains comportements

qu'ils avaient dû subir et qui leur semblait absurdes. Valérie, l'apprenante brésilienne, à la couleur de peau foncée, nous raconte ci-dessous une interaction avec les passagers d'un bus où elle était montée en portant un bébé. Elle avait essayé de le protéger du contact avec les passagers en s'excusant plusieurs fois pour pouvoir avancer. Des femmes « noires » l'avaient alors regardée d'un air de mépris. Elle nous a expliqué qu'elle ne comprenait pas comment un « noir » pouvait avoir un tel comportement envers une personne ayant la même couleur de peau. Mélissa lui avait alors expliqué à l'apprenante brésilienne que sa peau n'était pas assez foncée, et que certains Africains « noirs » pouvaient la considérer comme « blanche » :

Mélissa - justement je comprends+ parce que ta¹ tu sais c'est pas tout le monde qui peut le savoir+ parce que quelqu'un est arrivé+ il s'est dit que tu es blanche+ ha\ parce que à cause de la couleur de ta peau+ tout le monde n'a pas

Valérie - [mais pour moi+ c'est la même chose

Marinette - elle a pensé que tu as fait ça

Mélissa - [il a pensé que tu as fait ça

Marinette - voilà

Mélissa - je te dit pourquoi+ moi-même dans le métro+ je monte dans le métro

Hanné - [on nous fait ça

Mélissa - ha\ là il y a une Blanche+ là il y a une noire+ là il y a une Blanche+ tu es d'accord\ mais quand tu arrives+ tu es la première+ t'es noire+ tu t'assois au coin+ selon ce que tu es+ la place du milieu elle va rester vide

Ruba - vide

Mélissa - l'autre va s'asseoir au coin+ celle du milieu il a vu que tu es noire+ personne il va¹ il préfère rester debout

Hanné - débout oui mais

On remarque à travers l'explication de Mélissa sur cette interaction, que ce qui est évident pour les uns ne l'est pas toujours pour les autres. Valérie était convaincue d'être perçue comme noire en raison de la couleur sombre de sa peau, tandis que Mélissa constatait que la situation à laquelle Valérie avait été soumise, était due à l'interprétation de son comportement dans le bus comme un comportement raciste de sa part envers des femmes d'origine africaine. Pour ces dernières, et si l'on veut croire Mélissa, Valérie est une femme « blanche » car son teint est considéré comme « léger » par rapport à celui des autres passagères. L'interprétation de Mélissa montre que l'image à travers laquelle nous croyons que les autres nous voient, contrôle notre vision du monde et contrôle la façon dont nous interprétons le comportement des autres à notre égard. La conviction des femmes africaines d'être en permanence sujettes à une discrimination raciale dans les transports publics les a rendues incapables de mettre en doute la possibilité que Valérie ait cherché tout simplement à protéger le bébé, et son comportement a été interprété comme raciste, et a provoqué une moue de mépris de la part de ces femmes.

Pour confirmer le point de vue selon lequel les personnes à la peau noire subissent des actes discriminatoires dans les moyens de transport, Mélissa nous a raconté une scène qu'elle vécue par elle-même dans le métro, avec son fils :

Mélissa - une fois ça était avec mon fils que j'ai vu ça+ donc mon fils il était assis

Hanné - oui

Mélissa - entre eu::h+ mon fils il était au coin+ après il y a avait une chaise vide+ après il y avait un Monsieur+ la dame est venue+ elle avait un sac+ elle voulait s'asseoir+ elle est bien entrée vers+ mais quand elle a vu que c'était mon fils+ elle a préféré rester₁ elle a attrapé₁ elle est restée debout+ mon fils m'a regardé j'ai dit c'est bon+ je vais t'expliquer à la maison+ parce que chez nous on connaît pas ça

Parler de son vécu comme victime de discrimination a amené Mélissa à exprimer sa tristesse et sa douleur face aux situations raciales subies par beaucoup d'Africains en France à cause de leur couleur de peau. Mélissa constate que ce traitement abusif de l'Africain en Europe ne correspond pas au même traitement des Européens dans les pays africains :

Mélissa - et au niveau de de comment\ euh de de l'injustice entre le le: euh la peau noire et la peau blanche+ c'est c'est c'e::st+ bon+ c'est pas caché en fait+ ça se voit+ ça se voit direct e::t₁ du coup nous on s'est dit que c'e::st (silence)+ personnellement moi je trouve ça euh+ triste en fait+ je trouve ça triste parce que ces personnes-là dans votre pays+ ils sont ils sont pas traités de la manière que nous+ on est traité+ dans leur pays

Cette déclaration de Mélissa entraine en contradiction avec ce qu'elle avait dit sur les « Blancs » au début de la séance, selon quoi ils étaient « respectueux et honnêtes ». Cette contradiction révélait probablement, selon moi, des sentiments d'injustice refoulés et une soumission, peut-être inconsciente, à un rapport de force qui, même à travers les stéréotypes, privilégiait le dominant en lui accordant des traits caractéristiques positifs afin de renforcer l'idée de sa supériorité.

Par la suite, j'ai essayé d'amener les apprenants à prendre conscience du fait que leurs connaissances préalables et leurs représentations façonnaient leur système d'interprétation du monde et qu'ils utilisaient, lors d'une rencontre avec l'altérité, des modèles interprétatifs qui pouvaient amener à former une attitude, et / ou un comportement positif ou négatif envers l'Autre, le différent. J'ai donc invité les apprenants à relativiser leurs représentations sur les autres, en leur laissant le temps et l'espace nécessaire pour s'exprimer et agir, avant de se créer une image les concernant :

Ruba - on a pas une image mondiale pour les Blancs+ ils sont comme ça+ les noirs sont comme ça+ il faut pas généraliser\ ce qu'on fait souvent c'est qu'on généralise+ alors bah\ il est il est Afghan\ je suppose qu'il est musulman+ qu'il euh je sais pas quoi+ qu'il qu'il a peut-être trois femmes+ qui est je s₁ vous voyez\ peut-être il est tout le contraire de ça+ il est marocain\ bah

il mange pas de cochon+ il prie à la mosquée+ il fume beaucoup+ il aime le chicha+ il boit beaucoup de thé+ alors peut-être qu'il est tout le contraire de tout ça

AN1 - ouai

Ruba - ok\ il est Africain\ ah il parle beaucoup à haute voix+ je sais pas il dérange les gens dans la rue+ alors que peut-être il est il est le contraire+ ok\ nous aussi on fait ça+ quand on voit les gens+ on généralise tout de suite+ on a une image+ alors si on pense à ces côtés-là+ que nous+ on fait comme les autres+ on a des images et eux ils ont des images sur nous

AN2 - ouai

Ruba - alors si nous on pense à ça+ à l' aux images que nous\ images que nous+ on a sur les autres et que les autres ont sur nous+ peut-être ça va aider à régler un peu le problème

Mélissa - oui

Ruba - oui\ alors+ ça veut dire que+ si moi je p\ je je pars du principe que+ moi je dois pas juger les gens parce que ils ont telle ou telle couleur+ parce qu'ils ont telle ou telle religion+ ou bien parce qu'ils ont telle ou telle origine+ des fois on a la même couleur mai::s+ ah quelqu'un qui vient de Roumanie+ il est blanc+ il est européen+ mais est-ce qu'on le juge comme un français est-ce qu'on le voit comme un français\ non+ vous voyez\ des fois c'est la culture+ l'origine+ alors si on part de ce principe que on doit attendre+ on doit voir cette personne comment elle réagit comme elle fait+ qu'est-ce qu'elle dit+ après on peut faire l'image sur lui+ ça sera beaucoup mieux que+ avoir une image et attendre pour montrer+ ah\ ça correspond à l'image qu'on a ou bien+ c'est différent de l'image qu'on a+ n'est-ce pas\ qu'est-ce que vous en pensez

AN1 - bah oui

AN2- oui

(les apprenants discutent autour de religions et de sectes)

Ruba - bon+ alors est-ce que c'était intéressant

Collectif - oui

AN3 - c'est bien

AN4 - c'est bien

Pour terminer cette séance, je suis retournée à l'exemple de Marc et Ali, qui était le déclencheur de cette discussion, afin de confirmer que chacun de ces deux personnages pouvait être tout le contraire de ce qu'on attendait de lui :

Ruba - alors là par exemple+ pour notre exercice+ Ali peut-être il a bien fait des études+ il est très gentil+ ok\ peut-être Marc+ c'est tout le contraire+ ok\ c'est possible

Valérie - ah oui c'est ça

Ruba - on peut peut-être euh penser que+ Ali+ il est le copain de Marc+ mais il travaille+ Marc il cherche un travail+ Ali ne fume pas+ Marc il fume+ parce que c'est un individu qui est différent+ peut-être ils sont\ on a deux frères+ et chacun il est différent de l'autre n'est-ce pas

Maryam - oui

Ruba - il y en a un qui fume+ l'autre qui fume pas

Maryam - oui

14.4.3. Discussion

Le premier objectif de cette activité a été de prendre en compte la diversité culturelle de cet atelier, afin de le transformer en un espace interculturel dans lequel l'expression des représentations des apprenants sur l'Autre soit possible. Suite à l'animation de cette séance, je

considère que la mise en œuvre de cette activité interculturelle a permis aux apprenants d'exprimer leurs représentations sur l'Autre, et à être sensibilisés au fait d'avoir des représentations stéréotypées sur les autres.

Cette activité a pu solliciter chez le public l'acquisition de compétences d'ordre interculturel, telles que le respect mutuel et l'ouverture à l'altérité. En même temps, cette activité, à travers la mise en place d'une démarche de prise de conscience de la diversité culturelle, a participé au développement de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être chez le public. Les apprenants ont pu apprendre à relativiser leurs points de vue dans une situation de rencontre interculturelle et à reconnaître leurs propres stéréotypes sur les autres. Ils ont également pris conscience de l'impact de ces représentations sur leurs attentes envers les autres. Les apprenants ont eu, en même temps, l'occasion d'acquérir des savoirs sur les cultures des autres et leurs visions du monde. Ils ont eu pareillement la possibilité de comparer et de mettre en lien leurs représentations avec celles des autres, à travers une véritable réflexion. Cela a permis à aux apprenants de relativiser et de développer une attitude de décentration par rapport à leurs propres représentations ; cela a contribué également à faire comprendre que ces représentations ne sont pas figées et qu'elles peuvent évoluer, ce qui peut aider à déconstruire certains stéréotypes et préjugés sur l'Autre.

Cette activité de discussion s'est faite en français, pour faire s'exprimer tous les participants sur leurs représentations, et mener la discussion autour des raisons de ces représentations. Les interactions entre les apprenants, et entre ces derniers et l'animatrice (moi-même), ont contribué à mettre en œuvre certaines compétences langagières en français, telles que la capacité à exprimer son opinion, à argumenter et à raconter une expérience.

Cette activité a aussi permis d'aborder certains sujets « tabous » ou « sensibles » qui ont été évités par les bénévoles, telle que les discriminations, le racisme et la religion. Ces sujets n'ont pas été abordés dans le but de confronter les apprenants les uns aux autres, mais plutôt comme un levier amenant à la réflexion.

Dans cette activité, les apprenants ont eu l'occasion de remplir leur rôle d'acteurs sociaux, qui s'expriment et mènent une réflexion sur leurs propres représentations, ce qui contribue à former des locuteurs de langue française, et en même temps, des individus capables d'interagir avec la pluralité culturelle, au sein d'une société « plurielle ». Tout cela favorise une meilleure compréhension et le développement d'attitudes positives envers l'altérité.

Amener les apprenants à développer leurs compétences interculturelles était le but principal de cette activité. Ce faisant, ils devenaient potentiellement capables par eux-mêmes de comparer leurs représentations avec celles des autres, et de mieux comprendre et accepter ces dernières sans pour autant mener des activités didactiques visant au changement de leurs représentations comme critère de réussite, ainsi que l'explique Coste dans la citation suivante : « *L'enseignement des langues étrangères ne devrait pas tenter de fournir une représentation des autres cultures mais devrait s'efforcer de doter l'apprenant de moyens de compréhension et d'analyse des pratiques et des significations culturelles rencontrées* ». (Coste, 1994, p. 117-118).

Chapitre 15 : Retour des enquêtés.e.s

15.1. Retour des bénévoles

15.1.1. Bénévoles du groupe alpha

Concernant le groupe alpha, une discussion spontanée autour de l'activité proposée a directement suivi la séance de travail. Elle n'a pas donc été enregistrée mais j'ai pu prendre des notes, relever et analyser les propos suivants :

Les bénévoles qui prennent en charge ce groupe considèrent qu'une démarche plurielle des langues et des cultures n'est pas transposable à leur public puisqu'il s'agit d'un public non scolarisé dans sa(ses) langue(s) première(s) et incapable de voir sa(ses) langue(s) comme une(des) langue(s) de référence. Les bénévoles considèrent aussi que leurs apprenants n'ont pas acquis les stratégies d'apprentissage qui leur permettraient de comprendre une telle démarche. Janette, la bénévole qui chapeaute le travail de l'équipe de sept bénévoles, a fait référence aux capacités cognitives des membres de ce groupe. Elle pense que ces capacités ne fonctionnent pas de la même façon entre une personne scolarisée et une autre non scolarisée. Ce qui, selon elle, limite les apprenants illettrés, et les rend incapables de comprendre comment il est possible d'apprendre le français par le biais d'autres langues, même s'il s'agit de leurs langues premières.

Les bénévoles de ce groupe semblent donc considérer les apprenants comme des personnes qui ne possèdent aucune connaissance ou compétence préalable, uniquement parce qu'ils n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine. Bien que la scolarisation ait un effet important sur les aptitudes et les stratégies d'apprentissage de l'individu, l'adulte illettré reste capable de développer des compétences ou d'acquérir de nouvelles compétences en apprentissage (Poissant, 1994). Les bénévoles ne prennent donc pas en compte le fait que ces adultes possèdent des savoirs de vie acquis dans leur pays d'origine et en France, ainsi que des connaissances culturelles propres (qui existent même chez une personne non scolarisée). Pourtant, il s'agit d'adultes qui, même non scolarisés, sont porteurs de cultures, d'identités propres, d'expériences, d'aptitudes et de compétences diverses. L'apprenant analphabète semble être réduit à une page vierge, une personne dépourvue de toute expérience.

Concernant la connaissance des langues des apprenants par les bénévoles, et le profit qu'ils pourraient en tirer, ceux de ce groupe pensent tous que de telles connaissances sont indispensables pour pouvoir aborder les langues-cultures des apprenants. Janette a souligné que, même avec un « matériel modeste » tel que les noms des jours de la semaine et les noms des

maisons, « *on voit les limites de la démarche* ». Elle précise : « *transcription phonétique approximative en pseudo-sons français, mauvaise prononciation des mots, non prise en compte du contexte culturel d'attribution d'un signifiant à un signifié, méconnaissance (ou absence même de conscience) par les apprenants du fonctionnement de leur langue, etc.* ».

On peut observer ici une concentration sur des détails du type « *mauvaise prononciation des mots* », côte à côte avec des observations de nature différente, comme l'insistance sur des points ne trouvant pas leur place dans les objectifs réels de l'activité proposée : « *non prise de contexte culturel d'attribution d'un signifiant à un signifié* ». Il est possible que Janette pense que l'objectif de rendre présentes dans l'atelier les langues des apprenants, consiste essentiellement dans l'apprentissage de ces langues par les bénévoles et les autres apprenants présents (ce qui nécessiterait donc beaucoup d'efforts et une grande précision). L'idée qu'il pourrait s'agir de valoriser ces langues et ces cultures en leur laissant leur place légitime et nécessaire dans le processus d'E-A du français, ne semble pas être intégrée par cette bénévole.

Quant à la bénévole Catherine, elle estime que si l'on veut vraiment faire un parallèle entre des fonctionnements linguistiques, il est indispensable de connaître un minimum de grammaire des langues des apprenants (syntaxe, catégories grammaticales, phonèmes). Catherine pense qu'il faut regrouper les apprenants par « *famille linguistique* » pour ce qui concerne les acquisitions sur le plan de la langue, et elle précise : « *avec l'aide d'un traducteur* ».

On voit ici émerger l'idée de considérer les langues avant tout comme des « systèmes », des « codes », qu'il faudrait donc regrouper par « codes apparentés ». Ce qui dénote une représentation traditionnelle de l'apprentissage des langues à partir des structures grammaticales, et peut expliquer pourquoi il est difficile pour Catherine, et pour d'autres qui partagent la même conception de la langue, de prendre en compte les dimensions sociales de la langue dans le processus d'E-A. Cela permet de mieux comprendre aussi pourquoi proposer des activités basées sur les approches plurielles des langues et des cultures dans ces ateliers est une initiative peu convaincante pour certains bénévoles « traditionnalistes ».

Il apparaît donc une forte résistance chez ces bénévoles à l'idée de changer les objectifs ou les méthodes des ateliers d'apprentissage du français pour y inclure un apprentissage interculturel et une ouverture sur la diversité linguistique et culturelle.

La bénévole Marine pense, quant à elle, qu'une telle démarche peut être plus efficace avec les enfants parce qu'ils ne posent pas les mêmes questions que les adultes et n'utilisent pas les mêmes stratégies d'apprentissage. Janette confirme, à son tour, que cette démarche est plus

adaptée à un public d'enfants « *exempt de représentations sur l'apprentissage des langues* », ou chez un public d'apprenants adultes ayant une conscience du code écrit « *voire une habitude d'opérations cognitives complexes* ».

On voit dans le commentaire de Janette autour de l'absence des représentations sur les langues chez les enfants, la présence d'une croyance non fondée : en effet, les représentations des enfants sur les langues ont été étudiées et prouvées par plusieurs études (Dagenais & Moore, 2004) ; (Castellotti & Moore, 2009). On voit aussi qu'elle lie la possibilité de tirer profit des langues des apprenants à la « conscience » du code écrit par ces derniers, comme si la langue se résumait au code écrit, et que les langues qui ne possèdent pas d'écriture ne sont pas vraiment des langues. Il semble que la langue ne constitue pas pour elle une pratique sociale (et donc une construction identitaire), mais un code linguistique nécessitant pour être acquis par les locuteurs une « *habitude d'opérations cognitives complexes* ». Cela donne une idée des représentations de cette bénévoles sur les langues et sur quels aspects de la langue se concentre la construction de ses séances (étant donné que la tâche de la construction des séances lui est attribuée à elle seule).

A un autre niveau, les bénévoles sont tous d'accord sur le fait qu'une séance unique est assez peu significative. Ils pensent qu'un changement de comportement et de posture face à l'apprentissage demande beaucoup de temps chez un public adulte qui n'a jamais été scolarisé¹¹¹ et n'a que peu (voire pas) de stratégies d'apprentissage, ni d'autonomie (concernant par exemple des tâches de mise en relation, d'analogie, d'induction, de déduction, de classement etc.).

Concernant la prise en compte de la diversité linguistique au sein du groupe, les bénévoles pensent que les 4 langues d'écriture choisies pour la constitution des étiquettes (chinois, arabe littéraire, anglais, français), offraient des diversités de codes écrits assez nettement repérables, mais ne correspondaient pas forcément aux langues parlées par les apprenants (différents arabes dialectaux, berbère, mahorais, tigrinya, etc.). Janette a souligné que l'apprentissage de la langue réclamait aussi souvent d'autres prérequis culturels, que la diversité des origines sociales et des formations n'avait pas permis d'établir. Elle a trouvé que le travail avec photos sur les maisons

¹¹¹ Je signale ici que les apprenants de ce groupe ne sont pas tous illettrés et que certains savent lire dans leurs langues premières. Je rappelle le témoignage de Marine, page (309), l'une des bénévoles de ce groupe qui a confirmé qu'on a placé des personnes scolarisées dans ce groupe suite à un manque de connaissance du public, fait que j'ai pu constater moi-même lors de l'animation de ma séance avec ce même groupe, qui comprenait des personnes sachant parfaitement lire, notamment en arabe (comme le Monsieur mahorais qui a lu les jours de la semaine en arabe).

était plus probant, bien que le choix d'une maison marocaine assez cossue ait, selon elle, « *un peu désarçonné des personnes d'origine plus modeste* ».

Les bénévoles fournissent donc des commentaires, non fondés à mon sens, pour défendre leurs habitudes enseignantes et pour ne pas les remettre en question. Ils s'arrêtent par exemple sur le choix de quatre langues d'écriture sur les étiquettes (dont le but a été de montrer aux apprenants qu'il y a une diversité de systèmes d'écriture dans le monde et qu'ils peuvent travailler avec des langues qu'ils ne connaissent pas, à partir de stratégies comme la comparaison et l'observation). Pourtant, la diversité linguistique chez le public avait été abordée lors des discussions, en particulier à travers l'écriture du mot « maison » dans les langues des apprenants.

Concernant la valorisation des langues et des cultures des apprenants, Janette estime que la construction de cette situation d'apprentissage est « *un peu* » disproportionnée en dépense de temps, d'énergie et d'organisation de dispositifs d'apprentissage, pour « *un simple atelier de langue* ». Dans le commentaire de Janette, il est sous-entendu qu'elle ne trouve pas l'intérêt de valoriser les langues et les cultures des apprenants (s'agissant d'un « *simple atelier* »). Il y a donc globalement une sorte de sous-estimation de l'importance et du rôle des langues et des identités des apprenants dans le processus d'apprentissage du français dans ces ateliers, mais aussi une sous-estimation du rôle de ces ateliers dans le parcours d'insertion linguistique et sociale des apprenants.

Lorsque je demandai si les bénévoles pensaient qu'une telle démarche pouvait valoriser l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les apprenants, plusieurs bénévoles, y compris Janette, ont pensé que cela était possible, mais sur un volume horaire bien plus important pour que les apprenants s'approprient et systématisent la démarche « *qui n'est pas du tout évidente, ni mise en œuvre spontanément* », selon Janette. Cette dernière ajoute que cela est « *séduisant en théorie mais peu réalisable en pratique* » chez un public si hétérogène et sur deux heures par semaine.

Je suis d'accord avec les bénévoles sur le fait que la mise en place d'un changement d'habitudes d'enseignement et d'apprentissage ne peut se faire sur une seule séance, surtout parce qu'il m'apparaît clairement qu'un travail approfondi sur les représentations des bénévoles, mais aussi des apprenants, est nécessaire afin de pouvoir impliquer les langues et les cultures dans le processus d'E-A du français.

Par ailleurs, je peux affirmer m'être confrontée à une sorte de rejet et de refus de la part des bénévoles de ce groupe, de la démarche proposée ; leurs critiques n'étaient pas toujours constructives. Affirmer l'impossibilité d'appliquer une telle démarche avec leur public justifiait en quelque sorte l'inutilité de remettre en question leurs pratiques enseignantes et leurs idéologies linguistiques. Phénomène qu'on va nettement constater dans le sous-chapitre suivant, sur « le retour sur les bénévoles des autres groupes ».

15.1.2. Bénévoles des autres groupes

Pour savoir ce que les bénévoles des autres groupes pensaient de l'expérience, je les ai invités à rester un jeudi, après la séance qui portait sur l'accord des adjectifs des couleurs fait avec le groupe avancé, pour discuter autour des séances que j'avais eues avec les groupes. Six bénévoles étaient présents, ainsi qu'Alice, la référente des ateliers « Communiquons en français ».

Avant de demander aux bénévoles leur avis sur mes séances, je leur ai expliqué les objectifs des démarches plurielles des langues et des cultures, afin qu'ils prennent conscience de l'intérêt du recours aux langues et aux cultures des apprenants. J'ai également souligné le fait qu'animer une ou deux séances avec chaque groupe n'était jamais suffisant pour tester ou mettre en place une démarche, et que le but était uniquement de faire découvrir cette démarche aux bénévoles afin qu'ils puissent comprendre comment profiter des langues et cultures des apprenants dans leurs ateliers caractérisés par une grande diversité linguistique et culturelle :

Ruba - bon+ alors eu::h pourquoi ce cet¹ ces approches\ parce qu'en fait euh on pense que+ avec ces approches les apprenants peuvent parler et s'exprimer dans leurs langues maternelles+ ça leur donne plus de confiance+ ça leur leur rend plus actifs en fait+ parce qu'ils vont être plus que réceptifs+ ils peuvent être acteurs aussi+ ils peuvent prendre la parole+ ils peuvent nous expliquer des choses qu'on connaît pas+ alors ils peuvent devenir experts+ pour quelques moments+ après l'animateur c'est lui qui va+ qui va diriger le déroulement de la séance mais+ les les apprenants+ ils vont pas rester assez réce¹ réceptifs et eu::h++ puisque notre public c'est un public étranger++ alors valoriser leurs langues maternelles+ ça peut être un point eu::h positif dans notre démarche socioculturel+ leur donner l'occasion de de de dire une phrase dans leurs langues+ de dire des mots+ de de nous raconter des choses++ ça peut re¹ leur rendre fiers aussi de leurs langues et leurs cultures aussi+ alors c'est ça plutôt le but+ c'est de leur donner l'occasion de s'exprimer dans leurs langues maternelles+ et en même temps+ eu::h profiter de:: de leurs langues maternelles pour leur apprentissage du français+ alors c'est ça le principe de des approches plurielles des langues et des cultures+ après là+ ce qu'on ce qu'on¹ de que je souhaite voir avec vous+ c'est comment vous avez vécu cette expérience+ bon alors je sais qu'une seule séance+ c'est pas suffisant en fait+ normalement cette approche-là+ elle était euh appliquée euh dans les écoles+ pendant une année scolaire+ et comme ça on pourrait voir les progrès+ les changements+ mais dans une seule séance c'est impossible en fait+ on peut pas faire beaucoup de choses+ et pourtant c'est juste pour vous donner une idée+ de comment on peut exploiter les langues maternelles des apprenants dans++ leur apprentissage du français

En ce qui concerne donc l'avis des bénévoles sur l'impact de cette démarche insistant sur la valorisation des apprenants, de leurs langues et de leurs identités, deux bénévoles du groupe intermédiaire ont constaté que les apprenants étaient intéressés et que le recours à leurs langues et cultures au cours du processus d'E-A avait déclenché « *quelque chose* » en eux. Mathieu a confirmé que cela valorisait les apprenants et leur donnait une motivation dans leur apprentissage, en les stimulant pour créer un pont entre le français et leurs langues et cultures premières :

Ruba - alors est-ce que vous pensez que cette démarche peut valoriser les langues maternelles et les identités des apprenants

(silence)

Ruba - quand ils ont quand ils ont eu l'occasion de nous expliquer des choses dans leurs langues Maternelles et

Marie-Angèle - ah pour nous c'est nouveau

Bernadette - là j'ai trouvé que justement certaines étaient drôlement intéressés

Ruba - hem

Bernadette - ça::+ je ne sais pas si tu l'as ressenti

Mathieu - il y a certaines vraiment de suite+ qui bah oui moi+ même si ça n'avait pas d'équivalent etcetera+ il faudrait choisir d'autres euh d'autres supports que les phrases d'après moi+ mais je sais que certaines+ je sais plus qui quoi où non+ mais je sais que ça m'est venu de dire tiens\ ouai ça ça c'est c'est ça aide bien quand on veut+ parler de leurs+ leurs langues

Ruba - ils sont

Mathieu - [la démarche est intéressante+ parce que en fait ça permet de faire le lien et ça les valorise quelque part+ parce que il y a des fois ils arrivent pas à s'exprimer en français+ ils s'expriment entre eux dans leurs langues mais on voit bien+ tout ce qui ça peut faire+ pour moi tout ce qui peut faire le lien avec leurs langues+ même à un moment donné+ qui est très court participe à leur euh leur reconnaissance+ je pense à::+ à l'identification+ à dire pourquoi ils sont là en France aujourd'hui\ parce qu'ils ont une langue aussi mais+ il y a quelques ch\ il y a un lien qui peut faire et du coup+ ils sont là pour apprendre et+ je pense que ça participe à aussi à leur motivation et à leur reconnaissance en fait de leurs cultures avec une culture qu'ils apprennent aujourd'hui+ la démarche peut+ je pense aider ceux qui sont surtout+ ceux qui sont moins sûrs d'eux+ à les valoriser et à les aider à continuer pour apprendre

Ruba - d'accord

On peut constater ici une certaine prise de conscience par ces deux bénévoles du fait qu'impliquer les langues et les cultures des apprenants dans le processus d'E-A du français a pu changer « *quelque chose* » dans l'attitude des apprenants, et que cela les a motivés tout en valorisant et mettant en valeur leurs identités.

J'ai également demandé aux bénévoles s'ils pensaient que les apprenants avaient davantage participé et été plus interactifs lors de mes séances ? La plupart des bénévoles présents pensaient que la participation des apprenants à mes séances était assez similaire à celle de leurs séances à eux. La démarche proposée n'a pas poussé, selon eux, les apprenants à prendre plus souvent la

parole. Ils trouvaient que ce sont les mêmes apprenants qui avaient l'habitude de prendre la parole, et qui l'ont fait cette fois aussi. Bernadette, qui prend en charge l'un des groupes intermédiaires « le groupe le plus avancé parmi les deux », a également indiqué que le changement de pratiques enseignantes n'avait pas eu d'incidence négative sur ses apprenants et ne les avait pas perturbés, puisqu'elle a constaté qu'ils étaient « comme d'habitude », « sans changement » :

Bernadette - moi ils l'ont fait comme comme ils le font toujours+ ils participaient

Bernadette -mais en fait j'ai trouvé qu' bah ils travaillent+ ils avaient exact^l elles ont eu la même attitude qu'ils ont+ Ils ont une attitude eu::h

Bernadette - c'est à dire que certains vont être à l'aise euh par moments d'autres enfin tu vois^l

Bernadette - mais autr^l enfin euh nous on a pas vu de différence dans+ le comportement de chacun+ ceux qui parlaient+ enfin ils parlent quoi^l

A cet égard, je pense qu'il est logique que l'on n'ait pas réussi à aider les apprenants les plus timides à prendre la parole dès la première séance, basée sur les approches plurielles des langues et des cultures. Il s'agissait plutôt d'une séance découverte. En fait, lors d'une première séance introduisant un changement d'habitudes, de fonctionnement et même d'animateur, il est normal que les apprenants restent un peu réservés en attendant de comprendre ce qui se passe. Les apprenants ont besoin de temps pour comprendre également le grand changement d'attitude de l'animateur, entre l'interdiction de parler leurs langues (avant) et le fait de les solliciter à parler et s'exprimer dans leurs langues premières (pendant ma séance). Les apprenants ont été sûrement surpris et perturbés par ce changement d'habitudes, ce que la bénévole Bernadette a confirmé en disant qu'elle ressentait parfois un sentiment d'étonnement et même de rejet de la part de certains apprenants, à l'idée de parler dans leurs langues premières :

Bernadette - il faut passer+ pour certains aussi+ il faut passer justement le le^l certains ont été très étonnés+ Par rapport à Fatima (inaudible)+ au départ elle était^l vu que ce c'était eu:h elle ét^l enfin parler dans sa langue^l non^l il y a eu une sorte de mouvement de rejet+ pas de rejet mai::s+ c'est ça^l

Ruba - oui+ Elle était surprise

Bernadette - oui oui oui

Certains apprenants de ce groupe ont été confus face à ce changement radical dans l'attitude à l'égard de leurs langues et cultures dans les pratiques enseignantes. Il est normal que cela mène à une certaine forme de perturbation. Comme je l'ai indiqué lors de la description des séances animées avec ce groupe, la participation et l'interaction des apprenants des groupes intermédiaires ont été limitées. Il y a eu, selon moi, une sorte de résistance au changement des

habitudes d'apprentissage chez ces apprenants. Le changement a, en fait, nécessité un effort qu'ils n'étaient pas habitués à fournir, et une stratégie d'apprentissage qu'ils ne connaissaient pas et qui consiste à mener des réflexions sur leurs langues et cultures, et à réaliser des opérations de comparaison et d'analyse.

Par ailleurs, les deux bénévoles Marie-Angèle et Jacques, qui prennent en charge le groupe avancé, ont souligné que les apprenants de leur groupe participaient toujours activement à la séance et discutaient vigoureusement :

Ruba - alors est ce que vous pens| euh comme vous avez vu | vous avez trouvé les participants\ alors quand est-ce que vous av| là je parle de place des participants+ alors là quand j'ai expliqué qu'est-ce que ça veut dire les approches plurielles+ j'ai dit que ces approches visent à donner plus de:: de place à l'apprenant+ pour qu'il s'exprime plus+ pour qu'il se montre plutôt acteur+ actif+ plus que réceptif+ alors là+ concernant de la place de l'apprenant comment vous avez vu+ comment| je sais pas ce que vous voulez dire

Marie-Angèle - bah nous dans nos cours ils sont toujours actifs ha de toute façon+ ils sont jamais que réceptifs

Ruba - [oui

Jacques - ouai nous nous+ on leur demande de venir au tableau aussi ha\ toute façon jamais que réceptifs et le double on leur demande de venir au tableau aussi ha\ Marie-Angèle - pareil

Ruba - oui

Marie-Angèle - oui+ donc nous+ ils étaient bah acteurs comme d'habitude quoi\ je veux dire eu:::h

Ruba- d'accord

Les bénévoles confirment donc que la participation de leurs apprenants n'était pas affectée par le changement des pratiques enseignantes. Par contre, ces deux bénévoles se contredisent plus tard lorsqu'ils confirment que les apprenants étaient très confus pendant la séance des expressions de couleurs. Ils confirment que les apprenants, tous scolarisés et dont quatre d'entre eux étaient universitaires, et un, journaliste, avaient beaucoup de mal à comprendre le sens des expressions, que les expressions des couleurs étaient très complexes et que ce sujet ne correspondait pas au niveau de compréhension des apprenants de leur groupe :

Marie-Angèle - je pense que ça+ c'était trop dur pour eux+ c'était trop dur

Marie-Angèle - oui\ trop compliqué+ moi je pense que c'est trop compliqué

Marie-Angèle - oui j'ai dit les expressions la semaine dernière par contre là+ c'était beaucoup plus compliqué quoi

Marie-Angèle - là c'était vraiment très très dur pour eux

Marie-Angèle - mais c'est beaucoup plus dur+ c'est beaucoup plus dur

En fait, le ressenti des bénévoles à ce niveau ne coïncidait pas avec ce que j'avais personnellement observé, lorsque j'avais pu constater en particulier une participation plus élevée parmi les apprenants, et des interactions entre apprenant-apprenant qui avaient été très limitées dans les séances des bénévoles en raison de la méthode d'enseignement qu'ils suivaient et qui n'incluait aucun type de travail de groupe. Mon ressenti a été confirmé par les apprenants eux-mêmes, lors des entretiens avec eux et lors de l'entretien collectif que j'ai eu ensuite pendant la phase d'animation des séances¹¹². Voici la déclaration d'Austar, l'apprenant islandais, sur la nature d'échange et de discussion pendant les séances animées par les bénévoles Marie-Angèle et Jacques :

Austar - normalement+ monsieur madame+ Marie-Angèle et Jacques+ normalement+ on travaille avec le texte+ mais+ ils parlent pas beaucoup de++ comme ça autre+ un autre+ sujet
Ruba -hum+ alors vous écoutez plus que vous parliez+ c'est ça
Austar - oui
Ruba - alors+ c'est
Austar - oui non\ oui oui\ non non\ on parle aussi+ elle elle\ on lit on++ oui\+ on lit aussi
Ruba - hum+ mais est-ce qu'il y a d'échange\ de discussion
Austar - très peu+ très peu+ sou\ sou\+ de temps en temps+ au au début peut-être\ avant de commencer mais+ pas beaucoup
Ruba - hum+ pendant le le+ la séance il y a pas beaucoup d'échange
Austar - oui peut-être peut-être mais+ pas énorme
Ruba -hum
Austar - ouai

D'ailleurs, la description de la séance sur les expressions des couleurs avec le groupe avancé montre en effet une bonne compréhension de ces expressions, et une bonne participation de la part des apprenants. Il s'agit, en fait, du groupe le plus avancé dans ces ateliers, avec lequel des bénévoles employaient une méthode FLE de niveau B1 et travaillaient aussi sur un roman français « Le Petit Prince ».

Par la suite, Bernadette a remis en question les capacités d'abstraction de ses apprenants et a indiqué qu'elle n'était pas sûre de leur capacité à comprendre des choses « tellement abstraites ». Bernadette a même souligné qu'elle pensait qu'avant de venir dans son groupe, ils en étaient au « b.a.- ba », idée erronée car ils étaient tous, à l'exception d'une seule, scolarisés dans leurs pays d'origine. Ce fait révèle une méconnaissance de son public et une sous-estimation de leur capacité, même mentale :

¹¹² C'est ce qu'on verra plus tard dans l'étude du retour des apprenants.

Bernadette - même+ même+ est-ce qu'ils sont la capacité à être très abstraits en fait+ en plus des notions c'est très abstrait+ est-ce que déjà eux-mêmes ont les les compétences réelles pour être dans l'abstrait comme ça\ c'est pas évident non plus+ ça demande un certain recul

Bernadette - déjà fin+ même s'ils sont scolarisés chez nous mais je pense que\ ils ont été dans le « b-a- ba »+ là c'était quand même+ fin pour nous c'était::t

Bernadette - eu::h+ je suis pas sure qu'ils sachent euh forcément+ qu'ils sachent expliquer+ en fait ils ont vraiment+ qu'ils ont la conscience+ mais de là+ de pouvoir l'exprimer+ expliquer à quelqu'un d'autre+ c'est pas sûr

Bernadette - c'est le verbe+ etcetera+ donc c'est beaucoup plus facile à à:::+ nous+ français+ je pense qu'on maîtrise déjà beaucoup+ bien avantage ces notions-là+ il y a pas d'abst\ pour nous

Sous-estimer les capacités de compréhension et même d'abstraction des apprenants indique chez cette bénévoles des croyances très « dévalorisantes » sur les étrangers. Ici, c'est une certaine forme de supériorité dans la façon de les considérer, qui est manifeste.

Dans l'extrait suivant, Bernadette emploie l'expression « Français de souche » pour parler de bénévoles :

Bernadette - la comparaison est très difficile+ pour moi les exercices que tu avais demandés+ ils étaient très difficiles+ parce que déjà on se rend compte qu'entre nous Français+ Français de souche entre guillemets+ on n'était pas exactement la même notion sur la même expression+ des expressions je trouve que c'est très difficile

Marie-Angèle - [ouai ouai ouai

Bien qu'elle cherchât à montrer l'idée de difficulté de compréhension des expressions liées à l'alimentation par les apprenants d'origine étrangère, je ne voyais pas la nécessité d'avoir à recourir à l'expression « Français de souche » dans son estimation de la difficulté de l'exercice. Il aurait suffi, par exemple, qu'elle dise « pour les Français ». L'usage de cette expression dissimulait selon moi un contenu implicite, une envie d'opposer les Français « de référence » (dont les bénévoles font partie), des autres Français d'origine immigrée (même lointaine) et qui n'auraient pas, dès lors, les mêmes compétences « culturelles peut-être ? », pour comprendre des expressions françaises.

Il apparaît clairement à la lumière de ces expressions et de ces formulations, que certains bénévoles ont des représentations plutôt négatives sur les qualités et capacités des apprenants immigrants, des représentations qui vont jusqu'à réduire même leurs capacités mentales. Il se dégage également l'idée chez ces anciens enseignants, qu'il n'y a que par l'école (française) qu'on apprend à réfléchir. Cette représentation infériorisante des apprenants immigrants reflète une autoreprésentation de supériorité chez ses auteurs, et reflète également la volonté

d'introduire une relation hiérarchique. Il s'agit dans tous les cas d'une relation très déséquilibrée, dans un exercice qui devrait être pourtant fondé sur le respect mutuel et sur un strict principe d'égalité.

Les bénévoles se sont arrêtés, à plusieurs reprises, à l'idée que le thème des expressions françaises n'était pas une bonne idée, que c'était très difficile et que les apprenants n'avaient pas les capacités suffisantes pour les comprendre. J'ai pu constater moi-même, en fait, que la compréhension des équivalents des expressions françaises dans leurs langues avait été difficile pour le groupe intermédiaire, mais que cela n'avait pas été le cas pour le groupe le plus avancé avec qui j'avais travaillé sur les expressions des couleurs. Comme je l'avais expliqué dans le chapitre abordant les objectifs des activités proposées, ce thème avait été choisi volontairement, malgré ma conscience d'avoir mis sur la table un exercice particulièrement difficile d'accès. Ce thème renvoyait profondément, en fait, à des questions culturelles et permettait donc de mettre en exergue les dimensions culturelles des langues, l'importance de prendre en compte ces dimensions et la complexité d'un processus d'E-A d'une langue, notamment dans le cas d'apprenants immigrants en cours d'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Je comprends donc, en prenant un certain recul, qu'un tel sujet puisse avoir été problématique pour les apprenants, autant que pour les bénévoles eux-mêmes. En effet, dans toutes les langues, les expressions idiomatiques sont composées d'une forme (matériel linguistique) et d'un contenu (un sens). Dissocier la forme de son contenu peut être difficile car le lien entre les deux peut être plus ou moins fort. Cette sorte de solidarité entre forme et contenu compose ce qu'on appelle la « *fixité idiomatique* » (Mejri, 2010). Ce point peut être problématique lors de la transposition des expressions d'une langue à une autre, surtout du fait que ces expressions soient souvent chargées de sous-entendus socioculturels. Ce qui signifie qu'on n'arrive pas à déduire le sens de l'expression en se fondant uniquement sur le sens des composants linguistiques (l'ensemble des unités lexicales). On parle alors de l'opacité sémantique ainsi caractérisée : « *est de sens opaque toute séquence linguistique dont le sens est non compositionnel, c'est-à-dire non déductible de celui de ses constituants* » (Mejri & Desporte 2010, p. 225). Or, conclure au sens voulu à travers la traduction des composants linguistiques (lecture compositionnelle) d'une langue à l'autre n'est pas possible dans le cas des expressions idiomatiques.

Bien que ces expressions semblent ne pas sujettes à la variation, elles ne sont pas cependant complètement figées. On peut trouver des variantes à plusieurs niveaux : variantes

morphologiques (mettre au singulier ou au pluriel, au masculin ou au féminin, etc.), des variantes lexicales¹¹³ (d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre, etc.) et même des variantes morphosyntaxiques. Ces variantes rendent la transposition des expressions idiomatiques d'une langue à une autre difficile. A cela s'ajoute le lien existant entre le contexte culturel et/ ou historique et la formation des expressions idiomatiques. Transposer ce contexte d'une culture à l'autre n'est pas facile non plus car la compréhension de l'expression nécessite de comprendre le contexte culturel de cette expression, notamment en cas de grande différence culturelle et linguistique entre la langue source et la langue cible. Or, dans le cas de la traduction des expressions idiomatiques, le traducteur a besoin de comprendre l'expression dans ses deux aspects, linguistique et culturel, afin de pouvoir réexprimer l'expression dans la langue cible. Il s'agit donc d'une véritable interprétation, pour arriver à trouver des « équivalents » (théorie interprétative de la traduction), qui puissent conserver au maximum le sens de l'expression au détriment de son aspect linguistique.

Tout cela pour dire que les bénévoles n'avaient pas tort en me disant que l'interprétation des « expressions idiomatiques » françaises était complexe et difficile à expliquer à des étrangers à la langue. En même temps, je dois souligner que le recours aux langues et cultures premières des apprenants n'avait pas pour but de chercher des traductions ou de transposer l'expression française dans les langues des apprenants. Cela devait plutôt faire l'objet d'une deuxième étape (après avoir expliqué, illustré et contextualisé l'expression française en langue française), consistant à laisser aux apprenants la possibilité de chercher des équivalents dans leurs langues sans jamais leur imposer de trouver ces équivalents. En cas de proposition d'un équivalent par un apprenant, cela aurait eu un double bénéfice : d'un côté vérifier la compréhension de l'expression française par l'apprenant, et d'un autre côté, légitimer l'emploi et la présence de la langue de l'apprenant dans ce contexte.

¹¹³ Dans une communication personnelle avec une Française née et scolarisée en France, autour de l'emploi des expressions idiomatiques régionales, elle me confie avoir eu une discussion en famille autour de l'expression « *on ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre* ». Sa sœur aînée, qui habite la ville de Nîmes depuis très longtemps, ajoutait aussi : « *on ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre, la laitière et le pot au lait* ». Le compagnon de mon informatrice, né en Algérie et scolarisé en France, dans un milieu d'enseignants lettrés et d'immigrants de première génération, commente alors : « *On ne dit pas la laitière et le pot au lait* », mais « *la crémère* ». Or lui-même n'avait jamais eu à aller chercher du lait chez « une laitière ». Cet exemple montre l'existence de variantes lexicales plus ou moins apprises, modifiées ou adaptées, selon les classes sociales, et d'une région à l'autre ou d'une culture à l'autre. En effet, « la laitière » est un terme du parler traditionnel dans le Midi de la France, qui renvoie à la description d'un métier de jadis (cf. la Fable de la Fontaine : « la laitière et le pot au lait »), tandis que « la crémère » est plutôt la personne qui vend des produits laitiers dans un monde urbain, celui que des immigrés algériens ont rencontré dans les années cinquante du 20^{ème} siècle, à Paris.

J'ai donc rappelé aux bénévoles que lors de mes séances, les expressions avaient été expliquées d'abord en français, avec de nombreux exemples, pour comprendre leur utilisation dans divers contextes, avant de demander aux apprenants de donner un équivalent dans leur langue, s'il y en avait un. J'ai aussi expliqué que demander aux apprenants un équivalent dans leurs langues était utile, car cela nous permettait de vérifier la compréhension, par les apprenants, du sens de l'expression, et que grâce à cela, nous avons parfois découvert que la compréhension de l'expression n'était pas encore acquise, et nous l'avions expliquée encore une fois, avec plus d'exemples :

Ruba - alors c'est pour ça qu'on a expliqué qu'est-ce que ça veut dire+ on a demandé l'équivalent de l'explication+ pas de l'expression+ on n'a pas demandé tout de suite «qu'est-ce que ça veut dire\ est-ce que vous avez un équivalent dans vos langues\ »+ on a expliqué qu'est-ce que ça veut dire+ par exemple quand on a dit avoir du pain sur la planche+ la planche+ on a expliqué qu'est-ce que ça veut dire+ alors on a demandé quand quelqu'un a beaucoup de travail+ « est-ce que vous avez des expressions pour dire qu'on a beaucoup de travail\ (...) c'est comme ça en fait+ on a vérifié s'ils ont bien compris ou non+ parce que quand ils ont donné des réponses qui étaient pas justes+ on a dit « non non+ vous n'avez pas encore compris ce qu'est-ce que ça veut dire »+ on a réexpliqué alors+ quand ils arrivaient à donner une expression qui dit la même chose+ la même signification+ ça veut dire qu'ils ont compris+ alors ça ça peut être un moyen pour vérifier s'ils ont compris

J'ai également confirmé que les expressions françaises n'étaient qu'un thème parmi d'autres que j'avais choisis, mais que d'autres thèmes pouvaient être travaillés, et que le but était de montrer comment profiter des langues et cultures des apprenants et non de travailler sur la seule acquisition des expressions françaises. Néanmoins, les bénévoles ont insisté pour continuer à parler de la difficulté des expressions françaises. Quoi qu'il en soit, le but de créer des liens entre les langues des apprenants et la langue française, et trouver des occasions pour donner aux langues et aux cultures des apprenants leur place dans ces ateliers, ne semblait pas être saisi par les bénévoles.

A un moment donné, l'une des bénévoles, Florence, a pu comprendre l'idée des approches plurielles des langues et des cultures et a même donné un exemple de sa propre expérience d'apprentissage de l'anglais :

Florence - alors tu penses que::+ en faisant la comparaison+ ils vont mieux intégrer

Florence - ça c'est ce qu'on fait nous-même quand on \ fin moi l'anglais+ j'arrive pas\ fin je voulais me former à l'anglais+ et je suis allée six mois à l'institut franco-américain là+ et j'ai commencé le\ je me rappelle plus le prétérit et eu::h l'autre-là et pourtant je sais plus+ c'est ce qui nous a\ effectivement là je me suis dit « tiens\ mais chez nous \ moi j'ai fait le lien avec » et là tu dis ça

Ruba - oui

Florence - ça m'a aidé un peu plus+ et j'avais compris+ mais moi j'avais compris+ la différence entre le prétérit et le truc machin je sais pas quoi+ voilà

Florence a été, en fait, la seule bénévole qui, à la suite de cette prise de conscience, a montré une attitude plus souple et compréhensive envers la démarche proposée :

Florence - il faut y pen\ on a pas l'obligation de résultats non plus\ c'est essayer d'y pensez+ déjà on va faire de temps en temps quand on peut

A un autre moment, Florence, qui s'occupe du même groupe que Bernadette, a eu une discussion avec cette dernière qui était en train de confirmer la complexité à pouvoir compter sur les apprenants pour exprimer des idées dans leurs propres langues. Florence lui a rappelé des moments où certains apprenants avaient réussi à comprendre les expressions expliquées et à donner des équivalents dans leurs langues :

Florence - non mais. je sais plus quelle phrase tu avais dit. y a une qui a dit chez nous bah/ elle l'a traduit en français

Bernadette - humm

Florence - l'expression de chez elle. elle l'a traduit en français

Bernadette - hum. en français

Florence - et on voyait alors que c'était pas les même mots mais ça donner le sens

Bernadette - oui alors ça veut dire!

Emile - ouai

Bernadette - oui alors elle a bien compris l'expression. c'est ça oui oui

Florence - c'est pas lee. elle le dit dans sa langue. elle le traduit

A un autre moment, Florence a de nouveau essayé de convaincre Bernadette que certains apprenants avaient pu comprendre la démarche et y avaient participé :

Florence - il y avait euh je sais plus qui lequel+ elle nous avait dit+ dans sa langue+ c'était pas+ c'était pas comme ça quoi+ donc euh

Bernadette - oui

Florence - dans la construction de sens

Bernadette - on a souvent+ on a souvent des réflexions comme ça mais+ ils sont pas forcément capables d'aller eu.:h + il manque un compétence

Ruba - [c'est une compétence qu'ils peuvent apprendre+ en fait+ de comparer le fonctionnement de leurs langues maternelles avec la langue qu'ils sont en train d'apprendre+ c'est une compétence qu'ils peuvent apprendre

On voit ici Bernadette reconnaître que les apprenants peuvent, de temps en temps, réfléchir sur le fonctionnement de leurs langues, mais elle insiste sur le fait qu'il y a quelque chose qui ne va pas. En fait, j'estime que les bénévoles s'accrochent indirectement à la défense de leurs méthodes et de leur efficacité auprès de leurs apprenants, craignant que leur reconnaissance de la possibilité de tirer profit des langues et des cultures des apprenants dans leurs groupes, soit une raison pour les obliger à suivre l'approche proposée. Je considère donc qu'il y a un

attachement collectif au rejet de la démarche proposée dans le but de conserver leurs routines par résistance au changement radical que cela impliquerait dans leur conception des langues, de l'enseignement, etc.

Sur un autre plan, lorsque j'ai demandé aux bénévoles s'ils croyaient toujours que la connaissance des langues des apprenants par eux était indispensable pour pouvoir introduire les langues des apprenants dans le processus d'E-A du français, ils ont souligné que c'était tout à fait nécessaire car ils étaient en devoir de vérifier l'exactitude de ce que disaient les apprenants dans leurs langues. Les bénévoles semblent avoir besoin de tout contrôler. Ne pas pouvoir vérifier que les informations données par les apprenants dans leurs langues sont correctes ou non semble difficile à être accepté. L'idée que chaque apprenant est l'expert dans sa propre langue dans ce contexte et que c'est lui le détenteur de savoir et non les bénévoles, n'est pas envisageable pour eux.

Dans les extraits suivants, on peut constater aisément que les bénévoles ont peur que les apprenants se trompent dans leurs propres langues :

Bernadette - c'est pas ça+ comment tu fais pour juger si si::: ce qu'ils ce qu'ils disent c'est vrai

Marie-Angèle - mais tu peux pas vérifier si ce qu'ils disent est bon par rapport à ce que tu (inaudible)

Marie-Angèle - mais on peut pas vérifier que ce qu'il a compris+ c'est bien ce qu'il dit dans sa langue étrangère+ parce qu'on a+ c'est ça qu'on a:

Marie-Angèle - et on ne peut pas vérifier si c'est vrai ce qu'ils disent

Alice - il faut pas qu'ils se trompent+ donner des faux non plus+ parce que s'ils sont vraiment à côté+ s'il se trouve+ ils ont rien compris

Bernadette - tu connais leurs langues+ tu peux t'assurer qu'effectivement+ ce qu'ils proposent eux dans leurs langues+ c'est bien en rapport avec eu::h

Bernadette - c'est ça mais il faudra connaître les langues étrangères pour s'assurer que::

Les bénévoles pensent que connaître les langues des apprenants est indispensable, surtout quand il s'agit des apprenants non ou peu scolarisés dans leurs pays d'origine. A titre d'exemple, les bénévoles pensent qu'ils doivent avoir des connaissances grammaticales dans les langues des apprenants, afin de réaliser une comparaison concernant le fonctionnement de la langue française et les langues des apprenants. Dans l'extrait suivant, les bénévoles confirment avoir besoin de connaître les langues des apprenants pour « ne pas dire de bêtises ».

Ils pensent être incapables de faire, par exemple, une comparaison concernant la place de l'adjectif en français et dans les langues des apprenants, si ces derniers ne connaissent pas des notions grammaticales telles que « verbe », « article » et « adjectif ». Je leur montre alors que cela est possible même avec des apprenants qui n'ont aucune notion grammaticale, ce qui les a incités à réfléchir et à être moins catégoriques dans leurs opinions :

Jacques - bah non\ on connaît pas l'arabe

Bernadette - bah non\ bah non

Ruba - non mais mais+ aujourd'hui quand on a

Bernadette - [il faut pas dire des bêtises

Ruba - quand on a mis les phrases en russe en islandais et en portugais+ moi je connais pas ces langues-là\ et pourtant il faut juste voir pour \ regarder pour voir est-ce que c'est+ est-ce que c'est\ on a coloré par exemple aujourd'hui+ on a mis l'adjectif dans une couleur pour voir sa place

Bernadette - oui\ parce qu'ils sont capables de te le dire\ parce que tes apprenants ils sont capables de te dire+ en russe voilà mon mon adjectif+ voilà mon verbe

Jacques - oui

Bernadette - voilà mon article

Ruba - ils ont pas besoin+ alors si je dis « il est où gris »

Bernadette - [ils montrent+ ils montrent

Ruba - si s'ils comprennent pas qu'est-ce que ça veut dire adjectif+ alors je dis « le chat gris »+ alors je dis « il est où gris\ »+ ils vont me dire « c'est celui-là »+ j'ai pas j'ai pas besoin de dire l'adjectif+ « il est où le chat\ »+ « c'est celui-là »+ ils ont pas forcément besoin de savoir les notions grammaticales

Bernadette - et dans ce cas c'e:st+ oui\ oui\ oui

Jacques - ouai

Bernadette - oui\ et dans ce cas+ c'est vraiment intéressant\ si c'est \ si on peut utiliser effectivement les mêmes euh+ si on a un langage si on trouve un mode de communication commun\ y a pas de problème

Bernadette a, par la suite, confirmé que le recours aux langues des apprenants était plus facile pour moi car j'étais d'origine étrangère (comme les apprenants) et que j'avais vécu l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère comme les apprenants. Quant à elle, le fait de ne pas avoir l'expérience de vivre dans un autre pays ne lui permettait pas d'avoir les compétences pour faire recours aux langues des apprenants :

Bernadette - bon après+ qu'on n'a pas un passé non plus de \ fin moi+ tu vois\ je suis restée ici+ donc sais pas+ je suis franco française+ tu vois ce que je veux dire\ je vais pas du tout le le la eu::h+ comment\ ouai\ moi je pense que non seulement tu es\ tu tu fin tu vis la même chose qu'eux+ a un moment donné+ tu as vécu un peu la même chose qu'eux+ d'apprendre une langue étrangère quoi

On voit ici que, selon cette bénévole, l'expérience de vivre à l'étranger me rapproche des apprenants immigrants et me donne la capacité de posséder des compétences pédagogiques autres que celles des bénévoles « français ». On peut le penser quand il s'agit d'animateurs qui

n'ont aucune expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, mais ce n'est pas le cas des bénévoles, qui ont tous appris des langues étrangères à l'école ou ailleurs (Bernadette parle l'allemand par exemple). D'autant plus que cette bénévole ne parlait pas des compétences d'apprentissage mais des compétences d'enseignement. On peut toucher dans le propos de Bernadette une déclaration implicite de non possession des compétences suffisantes pour animer des ateliers d'apprentissage du français pour un public immigrant où il est nécessaire de tenir compte du plurilinguisme des apprenants, de leur vécu, de leur construction identitaire et de leurs cultures.

Sur un autre plan, j'ai constaté que les bénévoles pensaient que ce qu'ils ne savaient pas, en tant qu'exemples de « bons » connaisseurs de la langue et de la culture françaises, n'était pas nécessaire non plus aux apprenants. A plusieurs moments, ils se sont demandé si ce que je proposais était utile aux apprenants, puisqu'eux-mêmes, Français, ne le connaissaient pas ou ne le connaissaient pas assez. Cela fut le cas de l'apprentissage de l'accord des adjectifs, moment où les bénévoles se sont demandé si cela était utile pour les apprenants :

Florence - en fait+ est-ce que c'est utile\ fin je pense eu::h

Ruba - oui

Florence - l'accord+ c'est déjà la preuve+ c'est qu'on sait pas tous les écrire en français nous-mêmes

Ruba - oui

Marie-Angèle - les couleurs oui

Florence - est-ce que c'est pas tro::p+ compliqué\ est-ce que c'est utile dans la rue

Jacques - c'est là la question

Ruba - en fait là+ puisque que vou:s+ vous êtes natifs+ bien sûr vous savez qu'il faut accorder ou non mais sans réfléchir+ vous n'allez pas dire une veste verte-marron n'est-ce pas\ vous allez dire vert-marron+ vert-bleu par exemple+ d'accord\ parce que vous faites ça d'une manière un peu

Marie-Angèle - bah c'est notre langue quoi

Ruba - voilà\ mais pour eux c'est pas pareil+ ils ont besoin d'apprendre

Marie-Angèle - est-ce qu'ils ont besoin d'apprendre ça+ tu veux dire quoi+ voilà

Florence - voilà+ est-ce que c'est

Marie-Angèle - [autant les participes passés quand on leur apprend les participes passés ils ont besoin d'apprendre en fait

Ruba - [oui+ ils ont besoin bien sûr

Marie-Angèle - [c'est des règles de base en grammaire mais ça\ bleu+ vert

Ruba - oui+ accorder les adjectifs avec les noms+ je pense qu'ils ont besoin\ si si vous êtes en train d'apprendre une langue+ une langue étrangère+ est-ce que vous allez avoir besoin d'apprendre l'accord des adjectifs ou non

Marie-Angèle - oui quand-même+ si quand-même si+ oui oui+ si si on va apprendre quand on a un certain niveau quand-même

Jacques - ouai

Ruba - c'est pour ça que j'ai travaillé ça avec votre groupe+ pas avec les autres

La référente de l'atelier estime à son tour que l'accord des adjectifs des couleurs est une chose très difficile, et elle insiste beaucoup sur le fait qu'elle-même ne savait pas le faire et ne l'avait jamais appris à l'école, ce qui en réalité, n'apparaît guère possible :

*Marie-Angèle - parce que tu as |même les personnes fin des Français qui ne comprennent pas|
Bernadette - [bah oui oui en effet il y a des expressions que je connaissais même pas|
Marie-Angèle - bah oui|
Bernadette - sans doute peut-être que c'était à l'école mais (inaudible)
Alice - ce que je disais+ ce que tu as dit ce matin sur les couleurs+ moi je suis sûre j'ai jamais appris ça à l'école| j'en ai même pas le souvenir|
Ruba - tu parles de la grammaire là+ c'est autre chose
Alice - oui| oui|
Ruba - c'est la grammaire
Alice - mais du coup+ si nous les français| moi j'aurais été incapable d'expliquer ça parce que JE NE CONNAIS PAS|+ parce que ce que tu as expliqué ce matin+ JE NE CONNAIS PAS|*

Je ne pense pas que l'accord des adjectifs des couleurs n'ait jamais été enseigné à l'école, comme le confirme la référente de l'atelier, mais je pense en revanche que les bénévoles estiment que ce qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes, en tant que représentants du peuple français -« nous, Français »- répétaient-ils, n'est pas nécessaire aux apprenants d'origine étrangère. Je trouve dans leurs déclarations une sorte de refus que les apprenants apprennent des choses qu'eux-mêmes ignorent ou au sujet desquelles ils ne se sentent pas assez bons. Comme si les apprenants devaient rester à un niveau de connaissances inférieur à celui des bénévoles.

Par ailleurs, certains bénévoles trouvent qu'un tel travail exigeait un effort qu'ils n'étaient pas prêts à entreprendre. En tant que bénévoles, ils n'ont pas la volonté de faire l'effort nécessaire pour donner aux langues et aux cultures des apprenants leur place dans le processus d'E-A. Ils pensent également ne pas avoir les compétences pour le faire :

*Bernadette - ou alors il faut être formé eu::h+ ou alors « entrer dans les pommes » euh je veux dire faire le binôme de quelqu'un qui va tester ça+ tu vois| mais+ moi|
Marie-Angèle - bah moi non plus j'ai pas les capacités pour le faire
Jacques - alors on a pas le:s++
Marie-Angèle - moi j'ai pas les capacités pour le faire
Bernadette - non avec leurs langues fin
Marie-Angèle - avec leurs langues quoi|
Bernadette - non+ moi non plus ça me demanderait d'autres efforts et autres|
Marie-Angèle - [si| des fois ils nous disent+ quand on fait des exercices+ tels mots+ bah tiens| on utilise ça dans notre langue mais+ un mot comme ça
Jacques - un mot|
Bernadette - oui mais c'est appuyer|
Ruba - [oui mais si ça devient systématique+ c'est ça*

Bernadette - c'est ça mais+ il faut le faire
Jacques - [un mot]
Bernadette - mettre en place+ ça+ moi personnellement+ je ferai pas
Marie-Angèle - non
Bernadette - après je suis ouverte à+ mais je ne ferai pas moi-même

L'attitude de ces bénévoles reste compréhensible. Être bénévole est déjà un acte de générosité et de bonne volonté. On ne peut pas attendre des bénévoles qu'ils soient des spécialistes des langues. Introduire des changements dans leurs pratiques enseignantes les contraint à consacrer de l'énergie et du temps à réfléchir sur les objectifs de l'enseignement, l'organisation des séances et la préparation des supports et contenus pédagogiques. Il s'agit d'un investissement assez important. D'ailleurs, cela montre en même temps que ces ateliers d'apprentissage du français nécessitent la présence d'un professionnel pour, au moins, prendre en charge l'élaboration des contenus et des méthodes de travail pour faciliter la tâche aux bénévoles.

D'un autre point de vue, il est possible que la résistance de ces bénévoles aux changements soit due à la peur de l'inconnu et la peur d'être eux-mêmes en position d'apprentissage de nouvelles méthodes d'enseignement. Il est sûr que se sentir incapable de faire quelque chose ou se douter d'avoir les compétences nécessaires pour accomplir une tâche, fait peur. Les bénévoles ont peur d'employer de nouveaux outils pédagogiques qu'ils ne connaissent pas et avec lesquels ils ne se sentent pas à l'aise. Se familiariser avec le nouvel outil proposé demande du travail et de la réflexion, effort que les bénévoles ne sont pas prêts à fournir. Je souligne ici que la plupart de ces bénévoles n'ont pas suivi les formations proposées par l'association « *France ailleurs* » parce qu'ils n'en voyaient pas l'intérêt. Les bénévoles se livrent à leurs routines et semblent ne pas avoir envie d'être dérangés dans leur « bon » mode de fonctionnement, établi depuis des années, et qui donne ses fruits à leurs yeux.

Les bénévoles semblent s'attacher à ce qu'ils savent faire (ou pensent savoir faire) et ne souhaitent pas évoluer ou changer leurs habitudes enseignantes. Marie-Angèle a répété plusieurs fois qu'elle et Jacques (les deux bénévoles qui prennent en charge le groupe le plus avancé) lisaient des textes et expliquaient « tous » les mots aux apprenants, en leur demandant s'ils avaient compris « tous » les mots :

Marie-Angèle - quand on fait le petit prince par exemple+ on a fait cette année+ bah on s'arrête au bout d'un paragraphe et dans chaque paragraphe « est-ce que vous avez compris tous les mots » et on leur explique à notre façon à nous+ enfin on prend pas on emploie pas de dictionnaire+ on leur explique qu'est-ce que ça veut dire chaque mot+ ça ce qu'on fait nous

Marie-Angèle - nous on les fait beaucoup PARLER quand-même\ on fait beaucoup d'oral nous\ nous on fait beaucoup d'oral+ on fait de la lecture et on explique des mots+ comment on fait et la lecture+ on explique chaque phrase euh+ s'il y a des mots qu'ils comprennent pas dans une phrase+ on fait pour euh qu'ils s'expriment en fait

On voit bien dans ces extraits que ces bénévoles procèdent avec une méthode d'enseignement traditionnelle, consistant à expliquer les mots inconnus aux apprenants. Il ne s'agit pas d'une méthode interactive où l'apprenant prend une place dans le processus d'E-A. Il est possible que cette méthode vienne de la culture d'apprentissage de ces bénévoles quand ils étaient à l'école (années 1960-70). Ces deux bénévoles n'étaient pas enseignants, on ne peut donc pas lier leurs pratiques enseignantes dans cet atelier à leur carrière professionnelle. Leur méthode d'enseignement est aujourd'hui ancienne par rapports aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères à l'heure actuelle, qui ont bien évolué, et qui permettent à l'apprenant d'être plus interactif et plus acteur du processus de son apprentissage.

15.1.3. Discussion

Il a été constaté, à travers le retour des bénévoles sur cette expérimentation, une forte résistance au changement. Il est possible que les nouvelles pratiques pédagogiques proposées aient mis l'identité « professionnelle » des bénévoles à mal, ce qui a engendré une certaine résistance aux changements. Accepter la nouveauté remet, en fait, en question, les pratiques enseignantes et les conceptions pédagogiques des bénévoles. Cela peut déstabiliser et déséquilibrer leur identité professionnelle, particulièrement en tant qu'animateur d'un atelier d'apprentissage du français.

En fait, dans la formation des individus qui ont un statut professionnel ou apparenté, et surtout pour les enseignants (ici des animateurs des ateliers d'apprentissage), la résistance au changement est souvent constatée. Ce sont des individus qui sont généralement conservateurs en tant que pensant être détenteurs des savoirs (Brun, 2015) ; ils pensent ne pas être censés mettre leur savoir en question, surtout lorsqu'il s'agit d'un savoir qui les institue et leur confère leur statut professionnel. En fait, remettre en question le savoir, que ce soit le contenu disciplinaire ou le savoir-faire pédagogique, remet déjà en question la légitimité de leur statut. Pour cela, ils sont souvent très résistants. Il s'agit d'un public très difficile à former et à transformer.

A un autre niveau, les bénévoles n'ayant aucune formation et peu de distanciation par rapport à leur activité, ne font que reproduire des idéologies, non seulement linguistiques mais aussi en quelque sorte « *xénophobes* » (les apprenants, et parce qu'ils ne sont pas français, sont

considérés comme moins intelligents). Ils projettent ces idéologies et idées fausses sur leurs pratiques enseignantes. Les bénévoles soulèvent en fait le problème de l'absence de spécialisation professionnelle, en particulier sur un sujet comme la langue française, qui est leur langue, mais qu'ils veulent transmettre ; les modalités de cette transmission sont un sujet qui crispe beaucoup de personnes, révèle de nombreux comportements stéréotypés ou ethnocentriques, et alimente croyances, projections et discours idéologiques.

Il existe donc bien des « répertoires idéologisés », notamment dans le domaine linguistique, et des attitudes et des postures conservatrices liées au statut même des enseignants (animateurs dans notre cas). Ces derniers pensent détenir un savoir immuable et par la suite, sont dans l'incapacité de se remettre en question.

Je souligne en conclusion que l'attitude des bénévoles vis-à-vis de l'approche proposée, leur résistance au changement et leurs représentations des apprenants, indiquent que le climat n'est pas encore propice pour une prise de conscience par les bénévoles de la nécessité d'un changement des méthodes d'ateliers de langue. Il est clair qu'un grand travail doit être fait, à plusieurs niveaux, afin de réunir les conditions appropriées pour appliquer les approches plurielles des langues et des cultures dans ce contexte. On doit, entre autres, faire évoluer les représentations des bénévoles sur les immigrants et accroître leur prise de conscience de l'importance de la prise en compte de l'aspect interculturel ; de l'importance qu'il y a à considérer la personne apprenante dans son ensemble, en tant que porteuse d'une langue, d'une identité et d'une culture, avant-même d'être devenue « apprenante ». On pourrait également rendre obligatoires les formations des bénévoles, et leur offrir davantage de formations sur la nature du public, les méthodes pour s'y confronter, l'importance du vécu, de l'identité, de la langue et de la culture, au cours du processus d'apprentissage. La relation entre l'apprenant et le bénévole doit être aussi travaillée. Il faut briser les idéologies qui font de la langue et de la culture françaises le seul objectif des ateliers, afin que les bénévoles eux-mêmes puissent s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle, l'aborder dès les ateliers de langue, et en bénéficier dans leur vie.

Bien qu'on ne puisse pas demander à des bénévoles, ni à des enseignants en général, de garantir des résultats, on peut envisager d'exiger des moyens ; or le manque de compétences pédagogiques chez eux est flagrant. On ne devrait donc pas accepter tous les bénévoles qui se présentent, après leur retraite, uniquement sur le prétexte qu'ils veulent continuer à être employés, ou « faire quelque chose ». Ce fut en effet le cas de nombreuses de ces personnes « bénévoles » qui, au cours des entrevues, ont déclaré vouloir animer ces ateliers pour le désir

« de faire quelque chose après la retraite », et après avoir « entendu parler » de ces ateliers comme le montre les exemples suivants, tirés des entretiens avec les bénévoles :

Ruba - pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier

Violetta - j'avais besoin de faire quelque chose et j'ai su que cet atelier existait parce que j'ai vu dans un petit canard local qu'ils cherchaient des bénévoles dans le centre social pour « Communiquons en français »+ je me suis dit bon+ je vais y aller

Ruba - d'accord et pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier

Marie-Angèle - eu::h ben je connaissais Jacques avec qui je fais déjà puisqu'on est dans la même association humanitaire+ et puis j'avais envie d'aider des gens donc eu::h j'avais envie de faire des activités pendant ma retraite donc eu::h bah voilà voilà pourquoi j'ai choisi ça

Ruba - eu::h+ pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier

Nathalie - pour aider Janette ma collègue+ ou qui était ma collègue au lycée+ voilà\+ parce qu'elle s'était reconvertie dans les cours aux étrangers+ elle a pris sa retraite tôt+ et puis moi\ que ça me faisait une activité pour la retraite+ la retraite mais c'est vraiment elle qui a pris en charge l'atelier+ moi je suis une aide en quelque sorte+ une assistante

Je pense que si le rôle de ces ateliers d'apprentissage du français dans un milieu associatif est pris au sérieux en tant que moyen d'intégration du public visé, et si l'intégration « réelle » de ce public est vraiment l'objectif ; si par ailleurs on ne peut pas compter sur des professionnels pour animer ces ateliers, à cause du manque de volonté de la part de décideurs ou à cause d'un manque de moyens, la présence d'un seul professionnel pour prendre en charge l'équipe de bénévoles, construire des contenus pédagogiques et sensibiliser les bénévoles aux aspects culturel, interculturel et identitaire du processus d'apprentissage par un public d'adultes immigrants, semble une tâche aussi indispensable qu'urgente.

Or, il m'apparaît, au terme de ces analyses et observations, qu'un nombre important d'obstacles empêchent, pour l'instant, de faire de ces ateliers ce lieu d'apprentissage interculturel véritable, lieu de rencontre et de dialogue entre différentes cultures.

15.2. Retour des apprenant.e.s

Rencontrer les apprenants à la suite de cette expérience pour leur demander leurs avis, n'était pas chose facile. L'animation des séances avait été réalisée vers la fin de l'année scolaire et cela correspondait aussi à la période du Ramadan, lors de laquelle beaucoup d'apprenants cessaient de se rendre au centre social. Compte tenu du peu de temps dont je disposais et du nombre réduit d'apprenants en fin d'année, il était impossible de conduire des entretiens individuels. Je décidai donc de profiter de la dernière séance de l'atelier de grammaire, animé par moi-même pendant la période du stage, pour faire un retour collectif.

Pour le groupe alpha, je ne pus obtenir de retour. Les apprenants de ce groupe n'étaient pas très nombreux à la fin de l'année, ainsi que je l'ai souligné. De plus, ils ne participaient pas à l'atelier de grammaire, et l'idée de rencontrer de nouveau ces apprenants le dernier jeudi de l'année scolaire, n'était pas bienvenue par les bénévoles de ce groupe.

Dans ces conditions, je me trouvai en présence de 8 apprenants lors de la dernière séance de l'atelier de grammaire, et qui provenaient de 3 groupes différents (les deux groupes intermédiaires et le groupe avancé). Le retour sur l'expérience fut donc réalisé avec ces 8 apprenants, sous la forme d'une discussion libre destinée à les laisser s'exprimer ouvertement. Bien que cet échantillon d'apprenants ne fût pas représentatif de la totalité du groupe, les propos exprimés furent très révélateurs des attitudes et des représentations des présents sur l'apprentissage du français et l'ouverture interculturelle.

Les apprenants, en général, exprimèrent leur appréciation du travail en groupe, des discussions et de l'échange qui avait eu lieu pendant mes séances. Ils estimaient avoir pris la parole plus qu'auparavant, lorsqu'ils étaient avec les bénévoles. Ils trouvèrent aussi que cette démarche les avait aidés à mieux comprendre :

Ruba - alors on va revenir à notre séance quand on a travaillé ce type d'act₁ activités+ est-ce que vous avez trouvé que vous avez parlé plus que d'habitude ou bien₁ avec ce que j'ai fait avec vous+ est-ce que vous parlez₁ vous avez parlé plus que d'habitude+ qu'avant avec les autres bénévoles

Hamssa - oui

Austar - oui

Ruba - oui

Austar - oui

Ruba - avec cette démarche+ quand j'ai utilisé les expressions+ les adjectifs possessifs et tout ça+ est-ce que vous avez parlé plus que d'habitude

Austar - oui

Hamssa - oui+ pour moi+ je venue ici+ je pa::s+ le le::+ j'ai pa::s+ euh+ (silence)+ euh j'ai pas la la patience pour parler rien+ et maintenant ça va+ pour les cours pour₁

Ruba - [et là tu parles en général+ tu parles du cours+ n'est-ce pas

Hamssa - après les cours

Ruba - mais là je parle qu'avec moi+ ce que j'ai fait avec vous+ quand j'ai utilisé cette démarche+ est-ce que vous avez parlé plus\ ou non

Hamssa - bien sûr

Austar - oui

Ruba - vous avait parlé plus

Austar - oui

(...)

Adriano - pour moi+ c'est₁ je comprends mieux

Ruba - hum

Adriano - parce que j'ai\ a::h+ nous travaillons avec les couleurs+ et le::s+ eu::h+ esprits+ forme d'esprit en français+ et donc il y a des fois que j'écoute+ ah une carte blanche\ ou+ ou::+ aider les autres et je comprends

Ruba - alors\

Adriano - [l'éléphant rose

Ruba - oui::+ ça t'a aidé à bien comprendre\

Adriano - oui::+ je comprends+ plus+ qu'avant+ c'est sûr+ a::h+ moi je suis une personne qui+ euh je+ euh très eu::h+ je parle beaucoup donc

Ruba - hum+ en habitude+ tu parles beaucoup en habitude

Adriano - oui:

Ruba - et toi Austar\

Austar - oui::+ je suis d'accord avec lui+ qu'on+ qu'on comprend mieux+ c'est plus facile à+ dialoguer\

(bruit)

Ruba - euh+ j'entends pas+ qu'est-ce que tu as\

Adriano - [dialoguer+ c'est plus fac\

Austar -

[pour parler avec les autres

Ruba - oui:

Austar - on+ on+ c'est+ c'est plus facile+ on peut+ on peut discuter

Ruba - hum+ alors vous avez aimé cette possibilité de discuter\

Collectif - oui\ oui\

Adriano - oui\ c'est sûr

Pour Adriano, l'apprenant brésilien âgé de vingt ans, qui avait passé une grande partie de son enfance en Italie et qui résidait actuellement en France pour ses études universitaires en langues appliquées, les activités plurielles proposées lui avaient permis de se rendre compte que les apprenants dont les langues premières sont des langues non latines, comme l'arabe, par exemple, avaient plus de difficultés à apprendre le français en raison de « l'éloignement » de ces langues entre elles :

Ruba - d'abord+ est-ce que vous trouvez que c'est bien de d'avoir l'occasion de parler dans vos langues\ vous avez aimé cette idée de vous demander comment on dit dans votre langue\ est-ce que vous avez cette expression par exemple dans votre langue\ est-ce que vous avez aimé cette idée de revenir à vos langues+ de dire des choses dans vos langues+ de dire des mots+ des phrases\

Adriano - pour moi

Ruba - oui\

Adriano - c'est pas idée+ ma+ je vois+ comme ça je pourrais regarder que les autres+ qui parlent par exemple+ l'arabe

Ruba - hum\

Adriano - il y a plus difficulté+ que moi quand je parle italien et portugais

Ruba - hum

Adriano - pour moi+ c'est ça

Ruba - et et comment tu as vu qu'ils qu'ils ont plus de difficultés\

Adriano - parce que::+ le::+ l'adjectif possessif+ peut-être sont dans notre parte\ et tout le temps pour les langues latines sont eu::h a a::+ c'est pareil\

Ruba - ah oui\ tu veux dire que dans ta langue+ que c'est c'est le même système

Adriano - oui+ c'est le même système+ pour moi c'est\

Adriano - je pense que quand tu as seulement une possibilité+ des langues¹
 Ruba - [mais chacun a sa langue maternelle\ où il a au moins une langue+ pour faire des comparaisons\
 Adriano - oui oui oui+ je sais+ donc je pense que c'est un peu plus difficile+ si j'ai que le portugais+ c'est c'est pas pareil+ il y a beaucoup de mots+ qui¹ c'est très proche de l'italien
 Ruba - hum
 Adriano - donc+ pour moi+ a::h+ peut-être pour Amadeo (l'apprenant portugais)+ a::h+ euh+ il y a des chaque fois+ il y a des mots qui e::st+ c'est c::+ c'est pas pareil de le portugai::s+ et pour moi c'est comme ça+ c'est euh peut-être que j'écoute une fois
 Ruba - hum
 Adriano - pour moi d'accord+ italien
 Ruba - après tu choisis quelle langue est plus proche
 Adriano - oui::

Adriano ajouta encore qu'il trouvait que les activités plurielles permettaient une rencontre interculturelle entre les apprenants, en aidant chacun à mieux comprendre les autres et leurs cultures. Il ajouta que c'est l'échange culturel qui l'avait touché dans ces activités, et qui était le plus intéressant pour lui :

Adriano - quand je parle en ma langue+ ah je pense que c'est plus+ intéressant pour eux+ que pour moi+ ma quand+ a::h+ leur parle+ sa::+ leurs langues+ a::h fait plaisir pour moi
 Ruba - ah oui\
 Adriano - je pense à l'échan¹
 Ruba - c'est l'échange en fait
 Adriano - ouai+ pour moi
 Ruba - c'est l'échangé+ alors¹
 Adriano - « ah c'est pas ara::be\
 Ruba - alors+ tu penses que+ ce que tu peux dire sur ta langue+ c'est intéressant pour les autres+ et c'est que les autres disent sur leurs langues et leurs cultures+ c'est intéressant pour toi
 Adriano - je pense que¹
 Ruba - [c'est l'échange qui est intéressant
 Adriano - pour moi+ c'est l'échange+ j'adore que c'est culturel et tout (...)
 Ruba - oui::+ ça veut dire que vous pouvez transmettre votre culture
 Adriano - je vois ça comme ça les personnes sont plus proches
 Astar - oui
 Adriano - et comme ça je comprends les autres cultures aussi+ donc eu::h+ je peux dire c'est encore plus euh dans le monde+ c'est tout le monde comprend+ et tout le monde connaît un peu les autres cultures+ donc eu::h

Plusieurs points dans le propos d'Adriano méritent qu'on s'y arrête. Au départ, on remarque que le fait d'être plurilingue lui a permis de prendre conscience de la dimension interculturelle de l'idée d'inclure les langues et les cultures des apprenants dans le processus d'apprentissage. On constate également qu'il possède déjà une compétence plurilingue et pluriculturelle en évoquant les comparaisons qu'il fait entre les quatre langues qu'il possède dans son répertoire

langagier. Adriano a également déclaré qu'il était une personne ouverte et qu'il aimait en apprendre davantage sur d'autres cultures ; on peut faire l'hypothèse que cela est dû à son expérience personnelle de contact avec plusieurs langues et cultures, et à sa possession d'une compétence interculturelle en conséquence.

En même temps, on remarque qu'Adriano pense que les comparaisons entre les langues, la réflexivité sur le fonctionnement des langues et le retour aux langues premières sont possibles lorsque les langues sont proches ou issues de la même famille linguistique. La comparaison, par exemple, sur certains aspects, entre le fonctionnement des langues française et arabe, lui paraissait très compliquée. Son propos rappelle ce que le bénévole Mathieu avait exprimé lorsque je lui demandai s'il pensait que le retour aux langues d'origine serait bénéfique dans le processus d'apprentissage des apprenants ? Il avait fait référence à la même idée et avait même pensé que connaître des langues très éloignées du français, comme le chinois par exemple, rendait l'apprentissage plus difficile et qu'il considérait cela comme une contrainte :

Ruba - euh vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme des participants\ Mathieu - (...) alors après eu:::h+ (silence)+ je sais pas trop\+ je dirais bah tout dépend en nous on essaie vraiment de se concentrer sur le français+ parce que c'est quand même une langue qui est assez atypique\+ en termes de construction+ après pour euh+ il est vrai que pour des apprenants qui parlent euh espagnol ou qui ont une langue de base latine\+ il y a quand même des bases qu'ils ont et qu'on retrouve\+ mais sinon\+ euh étant donné que les langues sont quand même très différentes+ même le plurilinguisme euh++ n'est pas vraiment un atout pour l'apprentissage du français+ ce qui est juste un atout pour l'apprenant+ c'est que s'ils parlent plusieurs langues\+ il a peut-être appris+ à part sa langue maternelle d'autres langues et donc il a déjà une méthode d'apprentissage de langues+ et ça ça peut servir comme atout

(...)

Ruba - mais ça dépend des la\ des langues\ alors si::: c'est une langue latine+ ça va aller plus vite+ ou: ça peut être un atout\+ mais si c'est une langue très loin par exemple s'il part chinois ça peut être euh le contraire

Mathieu - [une contrainte+ une contrainte+ oui une contrainte

Ruba - une contrainte

Mathieu - tout dépend de ce qu'on entend dans l'apprentissage du français+ parce que l'oralité\+ voilà ça sera peut-être une contrainte\+ mais à l'écrit ça se sera une double contrainte+ par rapport aux termes d'écriture+ euh les signes chinois sont très différents euh+ euh de l'écriture française ou européenne\+ et donc euh oui\+ ça représente une contrainte qui est quand même pas négligeable quoi\ pour l'apprenant

Cet exemple montre que ce type de représentations sur le processus d'apprentissage peut être partagé aussi bien par les bénévoles que par les apprenants.

Une majorité d'apprenants présents étaient d'accord avec Adriano dans son idée que comparer et faire référence aux langues premières était une opération très difficile, lorsque les

deux langues étaient trop éloignées. Cela fut confirmé par Hamssa, l'apprenante marocaine, qui indiqua que l'arabe était très éloigné du français et ne partageait rien avec cette langue « *ça n'a rien à voir !* », et que la comparaison du fonctionnement des deux langues sur certains points n'était même pas possible. Austar, l'apprenant islandais, la rejoignit dans sa confirmation :

*Ruba - peut-être si on travaille autre chose+ ça va être le contraire+ peut-être on peut trouver des choses qui sont plus loin dans ta langue que dans+ par exemple+ en arabe+ du français
Hamssa - non c'e::st+ il a raison euh+ la France et le Portugal euh+ plus près (...) ça tu prends l'habitude+ travail beaucoup+ tu prends (inaudible) pour le+ pour la+ la différence+ pour l'arabe+ c'est rien à voir\ (rire)*

(...)

Ruba - alors si j'ai bien compris+ vous pensez que+ si la langue est proche du français ça peut être utile+ de réfléchir de cette manière+ si la langue est loin du français+ c'est pas vraiment utile

Hamssa - oui c'est ça

Austar - ouai

Ruba - c'est ça

Austar - oui c'est ça

(...)

Ruba - est-ce que vous pensez que ça peut vous aider dans votre apprentissage du français\ de revenir à vos langues+ de penser « ah dans mes langues ça fonctionne comme ça+ en français ça fonctionne comme ça+ des comparer\ qu'est-ce que vous en pensez\ ça peut vous aider\ Austare+ qu'est-ce que tu en penses

Austar - ça ne m'aide+ m'aide pas+ je pense parce que c'est c'est+ c'est normalement+ chaque mot+ masculin en français+ c'est+ féminin en islandais+ c'est+ c'est très très+ différent

Ruba - c'est différent

Austar - oui oui+ islandais français+ on peut pas+ comparer

Ces apprenants indiquèrent même qu'ils devraient se détacher de leurs langues et ne penser qu'en français :

Adriano - je pense que nous besoin+ en plus de disconnecte+ da:ns+ nos nos pays et commencer à penser ici

(...)

Ruba - alors+ t'as dit que ta langue+ l'islandais+ c'est très loin du français

Austar - oui oui oui\ en général+ on peut essayer+ je pense pas en islandais

Ruba - tu+ tu essaies de ne pas penser en islandais

Austar - oui en islandais mais+ il y a des phrases+ souvent c'est c'est+ similaire

Ruba - hum

Austar - en islandais

Ruba - et quand c'est similaire+ est-c'est que ça de\ ça devient plus facile

Austar - peut-être

Ruba - à apprendre en français

Austar - peut-être+ oui+ alors en général+ la différence est+ très grande

Ruba - oui

Austar - ça ça+ c'est+ penser en islandais+ quand quand tu dis français+ c'est++

Ruba - c'est très loin du français

Hamssa - dans la langue françai::s+ euh eu::h+ je réfléchis bien fait+ euh+ eu::h+ c'e::st+ c'est pas la même pour en arabe

Les apprenants semblaient croire que la séparation cognitive des langues était davantage bénéfique que la création de connexions entre les langues de leurs répertoire langagier. Cette idée de séparation des langues nous révèle les représentations des apprenants sur le plurilinguisme, où il semble que les langues pour eux s'enferment dans des cases séparées, qui ne doivent pas se rencontrer, sinon pour les langues de la même famille linguistique. On constate ici une représentation traditionnelle du fonctionnement d'une personne plurilingue, qui séparerait complètement ses langues et les juxtaposerait dans son répertoire langagier.

La comparaison et la réflexion sur les langues se limitent, pour les apprenants, à chercher les similitudes. Par conséquent, ils constatent que la conjonction n'est pas possible lorsqu'il s'agit de langues distantes où l'on ne trouverait aucune similitude. J'ai donc essayé de leur expliquer ce que signifiait de comparer les langues et de s'y référer, et d'avoir une réflexion sur les langues, et que la question ne se limitait pas à chercher les similitudes entre les langues ; or, il me semblait que les apprenants ne s'étaient pas approprié cette idée :

Ruba - alors+ euh très bien+ vous faites des comparaisons parce que ce sont deux langues qui sont plutôt proches+ est-ce que vous pensez que vous pouvez faire des comparaisons avec des langues qui sont loin+ par exemple islandais+ est-ce que tu penses que c'est possible de faire des comparaisons\ des comparaisons dans le fonctionnement de la langue+ comment ça fonctionne+ ma langue\ par exemple euh est-ce que j'ai masculin et féminin ou bien est-ce que j'ai:::+ est-ce que j'ai plusieurs temps verbales euh verbaux en fran\ comme en français ou bien+ les les temps+ les les verbes+ la conjugaison des verbes c'est très différent+ qu'est-ce que je dois faire pour mettre un verbe au présent+ dans ma langue\ est-ce que tu penses que c'est possible\ avec une langue qui+ que que tu trouves\ qui est très loin du français

Austar - (silence)+ je ne suis pas sûr

Ruba - non\ t'es pas sûr

Austar - non

Ruba - bon

Ces exemples montrent quelles sont leurs représentations par rapport à une « intégration » qui consisterait en l'abandon et la séparation des liens de l'apprenant avec sa langue et sa culture, et se concentrerait uniquement sur la langue du pays d'accueil, comme si la présence et l'implication de sa langue et de sa culture d'origine affectait négativement la capacité de l'apprenant à progresser dans l'apprentissage de la langue française, et par conséquent, dans ses capacités à s'intégrer au sein de la société qui l'entoure. Il semble ici que les apprenants adoptent les attitudes et les idéologies dominantes en France, qui font de l'adoption de la langue et de la culture françaises le seul moyen pour les immigrants de s'intégrer dans la société. On

l'a vu également lors d'entretiens individuels avec des apprenants, lorsqu'ils ont souligné que tout ce qui leur importait, c'était seulement d'apprendre la langue française et d'acquérir plus de connaissances sur la culture française.

Accorder de l'importance à l'ouverture aux autres et au rôle qu'elle joue dans le processus d'intégration semble manquer dans ce contexte. Les apprenants estiment que l'apprentissage de la langue française et l'acquisition de connaissances sur la culture française leur suffisent pour pouvoir créer des liens et trouver une place dans une société par ailleurs aussi plurielle que la société française. Pourtant, l'abandon des cultures et des langues d'origine pour s'intégrer dans la société française affecte souvent négativement leur construction identitaire et la capacité à créer un équilibre interne entre les multiples cultures qu'ils véhiculent, ce qui conduit à la création de conflits identitaires chez eux mais aussi, des conflits des langues, et crée des situations d'auto-infériorisation et d'auto dévalorisation des langues et des cultures d'origine, et même de création de situations d'insécurité linguistique, ce qui a été constaté à travers les entretiens avec les apprenants.

Les apprenants estiment également que parler leurs langues n'est pas important dans l'atelier, car ce sont des langues qu'ils « maîtrisent » et n'ont pas besoin d'apprendre. Les apprenants ne souhaitent apprendre que le français, et en apprendre davantage sur la culture française car ils sont en France :

Hamssa - tu as vécu ici+ tu prendre la culture+ tu prendre tous les choses en français

*Hamssa - pour moi+ je veux bien+ bien pour apprendre
Ruba - hum*

Adriano - je suis ici pour apprendre le français+ à là-bas je vais parler tout le temps en portugais+ ou+ l'anglais+ l'italien

Hamssa - non\ on a mis beaucoup de choses pour+ pour la langue euh+ ma langue+ maintenant je: je+ je voudrais apprendre le le français parce que je suis là+ ici+ pas besoin de l'arabe

*Pauline - non+ ça m'intéresse pas+ parce que je::+ si on parle les autres langues+ (silence)
je m'intéresse pas¹*

Lorsque je leur ai demandé s'il était important pour eux de parler de leurs langues et cultures en introduisant des mots et des phrases dans ces langues, leur réponse a été négative :

Ruba - est-ce que vous¹ par exemple si on propose un atelier où les gens peuvent raconter des choses dans leurs langues aux autres+ est-ce que ça peut vous intéresser

Hamssa - pour moi non

Pauline - non

Ruba - non\

Pauline - non+ ça m'intéresse pas+ parce que je::+ si on parle les autres langues+ (silence)
je m'intéresse pas!

En leur demandant si cela les intéressait qu'ils le fassent, mais en français, leurs attitudes ont changé et ils se sont montrés plus réceptifs à l'idée :

Ruba -là+ vous allez parler en français

Pauline - oui

Ruba - mais sur votre culture+ de nous dire des choses de votre culture+ « dans ma culture c'est comme ça »+ les fêtes par exemple!

Hamssa - [en français\

Ruba - en français

Hamssa - a::h\

Pauline - en français\

Ruba - oui

Hamssa - oui c'est ça\

Pauline - oui::\

Hamssa - ah\ j'ai pensé+ apprendre ma langue\

Lorsque je leur ai demandé s'il était intéressant pour eux de faire les deux à la fois (dire des phrases et des choses dans leurs propres langues et parler de leurs cultures en français en même temps), les apprenants n'ont pas montré beaucoup d'intérêt à l'idée :

Ruba - que parler français\ ou bien+ encore de de dire des choses dans vos langues\

Pauline - parler en français

Hamssa - pour moi+ c'est dire en français

Austar - oui oui oui

(...)

Ruba - alors+ si j'ai bien compris+ vous souhaitez vous détacher de vos langues+ et de vos cultures+ et de se concentrer sur le français\

Austar - oui

Adriano - oui

Ruba - c'est ça

Pauline - oui

Adriano - c'est important le culturel!

Hamssa - [non\ on a mis beaucoup de choses pour+ pour la langue euh+ ma langue+ maintenant je: je+ je voudrais apprendre le le français parce que je suis là+ ici+ pas besoin de l'arabe

Adriano - et c'est+ et c'est vous+ à::+ un peu de culturel+ française c'est+ c'est impeccable+ donc eu::h

Ruba - alors+ travailler du français mais+ avec un peu de culturel en même temps

Hamssa - oui oui\

Austar - oui

Adriano - oui ça va

Hamssa - [j'aimerais eu::h a::h+ donner l'image du Maroc+ en français

Ruba - hum

Hamssa - le le+ la culture+ le repas+ tout ça+ en français

Ruba - hum
Hamssa - c'est pas arabe
Ruba - hum
Hamssa - j'aimerais comme ça

Les apprenants souhaitent donc une préconisation et une mise en avant de la langue et de la culture françaises au sein de ces ateliers. Pourtant, lorsque je leur ai demandé s'ils souhaitaient continuer à travailler dans les ateliers « Communiquons en français », avec la démarche proposée, ils étaient d'accord car ils trouvaient que cela était bénéfique :

Ruba - alors est-ce que vous souhaitez qu'on continue à travailler de cette manière\
Austar - oui\
Ruba - ce que j'ai fait avec vous+ ou bien ça vous intéresse pas\
Hamssa - oui (inaudible)
Adriano - c'est agréable
Austar - oui+ oui oui+ c'est+ c'est bénéficiaire+ continuer+ je pense
Ruba - oui\ qu'est-ce que vous en pensez vous\ (à Pauline)
Pauline - oui+ oui moi aussi+ je préfère continuer

A travers les entretiens individuels avec les apprenants, il a été constaté que la langue française constituait pour eux la langue de l'estime, de l'intégration et de la promotion sociale. Il s'est avéré aussi que beaucoup d'entre eux étaient soumis à une relation hiérarchique entre leurs langues d'origines, qui ne trouvaient pas de place en France, et la langue française. L'étude des représentations des apprenants enquêtés a montré leur attachement à l'idée que c'était l'apprentissage de la langue française qui allait favoriser leur réussite et qui allait leur permettre de trouver leur place en France. Dès lors, même si l'aspect interculturel de la démarche intéressait ces apprenants qui se montraient enthousiastes à l'idée de pouvoir raconter des éléments de leurs cultures ou expliquer des faits culturels, ils souhaitaient que les discussions se fassent uniquement en français :

Ruba - oui ? parce qu'en fait. j'ai pensé à proposer un atelier. plutôt interculturel. où les gens
Ruba - oui\ parce qu'en fait+ j'ai pensé à proposer un atelier+ plutôt interculturel+ où les gens
peuvent s'exprimer+ dire des choses+ transmettre un peu de leur culture+ transmettre\
apprendre des choses sur les autres cultures+ est-ce que ça peut vous intéresser ce type
d'atelier\
Austar - oui\
Adriano - oui
Ruba - peut-être vous pouvez plus comprendre les autres+ pourquoi ils pensent comme ça
ANI - [ouai c'est
ça
Ruba - pourquoi ils se comportent comme ça
Austar - ouai
Ruba - mais ça vous intéresse de vous\ de transmettre+ une image de votre pays aux autres\
Austar - oui

Hamssa -oui

Pauline - c'est ça l'avantage de connaître et (inaudible)

Hamssa - oui

Ruba - mais ça vous intéresse si c'est en français ce que vous dites

Austar - ouai

L'attitude des apprenants est révélatrice de leurs représentations sur ce que signifie apprendre la langue du pays d'accueil et le rôle de leurs langues-cultures dans cet apprentissage. En fait, les langues premières des personnes migrantes sont le plus souvent mises à l'écart lors de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Elles ne sont utilisées le plus souvent qu'à la maison et dans des communautés fermées. Les apprenants, d'une part, incorporent les idéologies linguistiques dominantes en France et peut-être existe-t-il déjà dans leurs propres communautés d'origine une idéologie linguistique comparable, ce qui renforce les idéologies linguistiques dominantes en France car ils transposent celles de leurs communautés d'origine dans le contexte français. Il existe donc un double effet de discours circulant en France, et les apprenants souhaitent se conformer à la norme française. Il y a peut-être aussi l'influence de leurs propres idéologies dans leurs communautés linguistiques d'origine. Par conséquent, le fait de faire appel à ces langues dans un atelier d'apprentissage de la langue du pays d'accueil devient quelque chose d'indésirable pour l'apprenant immigrant.

15.2.1. Discussion

Les activités proposées se basaient sur les approches plurielles des langues et des cultures qui visent à favoriser l'apprentissage du français à travers l'acquisition des nouvelles stratégies d'apprentissage telles que la comparaison entre les langues et le développement chez les apprenants d'une posture réflexive sur le fonctionnement des langues et des cultures. Ce qui peut favoriser l'activation de nouvelles représentations sociolinguistiques chez les apprenants, aboutissant au développement d'une compétence interculturelle.

Dans cette enquête, les activités proposées ont créé une certaine confusion chez les apprenants, et la discussion avec eux a fait émerger leurs représentations sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et sur son rôle dans le processus d'intégration. L'objet de l'apprentissage du français pour ces apprenants est de devenir locuteurs francophones, capables de se débrouiller seuls, et par conséquent, capables de « s'intégrer » dans la société française. Or, la langue française est vue plutôt comme un instrument permettant d'atteindre un objectif fixe, qui est l'intégration.

Les apprenants ont effectué donc un certain rejet de l'idée d'avoir recours à leurs langues dans le processus d'apprentissage du français, en lien avec leurs représentations

sociolinguistiques. En fait, tout apprentissage remet en question, soit des connaissances préalables, soit des croyances. Le changement est alors en partie désagréable parce qu'il est d'une certaine façon insécurisant. Pour les apprenants des ateliers « Communiquons en français », le changement d'attitude envers les langues premières a été radical pendant mes séances. Ce changement d'habitude les a poussés à douter de l'efficacité d'une telle démarche pour améliorer leurs compétences d'apprentissage.

Par ailleurs, je pense que les apprenants n'ont pas eu le temps suffisant pour s'appropriier la démarche proposée et comprendre ses objectifs et ses avantages pour leur parcours d'apprentissage. En fait, introduire des activités basées sur les approches plurielles des langues et des cultures s'est révélé utile et efficace chez les enfants et les adolescents, et a été testé et confirmé par de nombreuses études (Candelier, 2003 ; Dahm, 2013).

Les enfants remettent rarement en cause l'utilité de ce qu'ils reçoivent à l'école et ne fixent pas d'objectifs spécifiques pour leur apprentissage. Ils n'ont pas la même notion du temps qui passe que les adultes et ne sont pas dans l'urgence d'apprendre. Les enfants se distinguent par leur capacité plus grande à s'ouvrir, à recevoir, à absorber et à stocker. En ce qui concerne les adultes, c'est tout à fait différent. Lorsqu'ils décident de poursuivre un apprentissage, ils le font pour des objectifs fixés préalablement et pour atteindre des finalités précises suite à cet apprentissage (dans le cas des apprenants dans le centre social, il s'agit de l'insertion sociale et professionnelle). Les adultes s'habituent également au fil du temps à un modèle d'apprentissage spécifique, les changements deviennent difficiles et incertains quant à l'efficacité de nouvelles façons d'apprendre. Par conséquent, les apprenants des ateliers « Communiquons en français » ont eu beaucoup de difficultés à s'adapter au changement que la nouvelle méthode a créé, d'autant plus que cette dernière dépend de leurs langues et de leurs cultures.

Comme c'est le cas pour les bénévoles, je trouve que les conditions nécessaires pour la mise en œuvre d'activités plurielles ne sont pas encore réunies chez les apprenants. A cet égard, une pédagogie visant à faire évoluer leurs représentations du français peut être très utile, car elle permettrait de changer la relation de l'apprenant avec ses propres langues, avec la langue française ainsi que ses représentations sur l'objet de l'apprentissage du français, et à faire évoluer son estime de soi afin de le doter des outils nécessaires pour trouver sa place d'acteur social au sein de la société d'accueil sans renoncer toutefois à certaines composantes de sa construction identitaire, telles que sa(s) langue(s) et sa(ses) culture(s).

Or, il faut repenser l'objectif de l'apprentissage du français car si cet apprentissage ne permet pas à ces apprenants de devenir des locuteurs interculturels dotés d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, la finalité sociale de cet apprentissage ne sera pas atteinte. L'intégration est, en fait, un processus qui nécessite de former des acteurs sociaux capables d'interagir en face de/ et avec/ la pluralité linguistique et culturelle qui caractérisent la société « plurielle » en France. L'objet de l'enseignement et de l'apprentissage, du français dans ces ateliers doit être repensé afin que cet apprentissage puisse être un médiateur contribuant à créer du contact entre les langues et les cultures. Il apparaît indispensable, donc, de faire évoluer chez l'apprenant les représentations qui freinent l'ouverture à l'altérité, à travers l'engagement d'un processus d'acculturation didactique à travers lequel le développement d'une culture d'apprentissage et d'une culture d'enseignement favorisent le plurilinguisme et l'ouverture interculturelle visée.

Or, comme le met en évidence Castellotti (2001), le développement du plurilinguisme et de la compétence interculturelle comme objectif, mais aussi comme principe, d'apprentissage des langues peut être donc une solution efficace face à la problématique de l'intégration : « *Il s'agirait de repenser l'ensemble de l'itinéraire de formation pour l'élaborer selon une perspective d'ensemble qui placerait le plurilinguisme non seulement comme un objectif mais comme un principe même de formation* » (Castellotti, 2001, p. 369).

16. CONCLUSION GENERALE

Parvenue au terme de ce travail, il est temps de conclure par un rappel général des objectifs que je m'étais fixés au début de la recherche, de la démarche mise en place ou du chemin emprunté pour y parvenir. Je reviens donc sur la question centrale de la problématique et ses sous-questions, en faisant une synthèse des résultats obtenus, afin d'y donner une réponse claire. Les contributions et les limites de cette recherche sont aussi abordées, avant de terminer par quelques pistes de perspectives à aborder ou à approfondir dans des recherches ultérieures.

Un premier résumé de mes résultats me permet de dire que j'ai contribué à la description et à la compréhension du processus d'E-A du français par un public d'adultes immigrants dans un milieu associatif. A partir d'une perspective sociodidactique, je me suis fondée sur l'importance de la prise en compte de différents éléments du contexte (paramètres sociolinguistiques) afin d'offrir une meilleure compréhension du phénomène étudié. J'ai montré comment le contexte, dans sa complexité sociale, influe sur les attitudes linguistiques des apprenants concernés, sur leurs modalités d'apprentissage du français ainsi que sur les processus d'intégration linguistique et sociale qu'ils engagent.

L'objectif dans cette recherche a donc été d'élargir la compréhension des difficultés d'apprentissage du français chez le public concerné, à la lumière de l'étude des représentations sociales de différents acteurs sociaux du processus d'E-A (apprenants et des bénévoles), les processus de construction et de reconstruction identitaire des apprenants et leur sentiment d'insécurité linguistique. L'étude a aussi visé la construction des outils d'interventions didactiques destinés à faire évoluer les pratiques d'E-A dans ce contexte, à faire évoluer la relation des apprenants avec le processus d'apprentissage, avec la langue française, et avec leurs langues premières. En même temps, ces outils visaient à transformer les représentations des bénévoles sur les pratiques pédagogiques, sur la place des langues et des cultures des apprenants dans le processus d'E-A du français dans ce contexte, sur leur rapport aux apprenants et sur leur place dans ce processus. Parcourons donc à nouveau le chemin emprunté, celui qui m'a conduite à la méthode.

16.1. Chemin emprunté

Parvenir aux objectifs fixés a nécessité quatre parties pour présenter ce parcours. Dans la première partie, j'ai défini le domaine d'étude (la sociodidactique) et le cadre théorique dans lesquels se situent les différentes notions utilisées dans ma recherche. Dans une optique sociodidactique, l'analyse des représentations sociolinguistiques des acteurs sociaux concernés

s'est imposée à moi, car ce sont des éléments significatifs dans la compréhension des phénomènes langagiers, le déroulement et l'efficacité du processus d'E-A du français dans les ateliers étudiés. J'ai donc abordé le cadre théorique par l'étude des représentations sociolinguistiques, en exposant les différentes théories traitant de ce sujet avant d'établir le lien entre les représentations sociolinguistiques et leur impact sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Je suis passée par suite à l'étude de la notion d'identité, en clarifiant l'idée qu'il s'agissait plutôt d'un processus (d'identification), de l'élaboration subjective d'un sentiment (d'appartenance), d'une construction, reconstruction et déconstruction de formes multiples d'appartenances. Le but était de mettre en lumière le lien entre ces processus « identitaires » dans une situation de migration, et celui du contexte d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. J'ai traité ensuite du phénomène d'insécurité linguistique, dont l'existence-même indiquait la présence de relations inégales et parfois conflictuelles, entre les variations linguistiques, dans un contexte impliquant des relations sociales hiérarchisées, telles qu'elles s'illustrent dans le cas des immigrants en France. L'objectif était de mettre l'accent sur l'impact d'un tel sentiment sur la relation de l'immigrant avec sa(ses) langue(s) première(s), ainsi qu'avec la langue française et par conséquent, son impact sur le désir et ses capacités à apprendre le français, et enfin, son attitude envers les langues du répertoire langagier.

Compte tenu du fait que les apprenants étaient des personnes plurilingues en situation d'apprentissage d'une nouvelle langue, et dans un contexte de migration, l'étude des notions de plurilinguisme, de diglossie, de didactique du plurilinguisme et de la compétence plurilingue et pluriculturelle, m'a paru pertinente dans le cadre théorique, afin de compléter la compréhension du phénomène d'apprentissage du français par le public de mon enquête. Par suite, j'ai abordé les approches plurielles des langues et des cultures qui constituent en quelque sorte la concrétisation pédagogique autorisant la mise en œuvre de la didactique du plurilinguisme et de l'interculturel. La partie théorique et méthodologique est close par un chapitre traitant les éléments méthodologiques permettant de créer, décrire, analyser et interpréter les observables des différents éléments et phénomènes observés.

La deuxième partie de la thèse a offert une présentation de l'enquête qui a eu lieu au centre social de Trévans. En m'appuyant sur une démarche empirico-inductive, j'ai commencé par la description de la phase de l'observation participante, la description des enquêtés (apprenants et bénévoles), du fonctionnement des ateliers « communiquons en français » avant de passer à la phase des entretiens. Une trame de questionnaires semi-directifs a été élaborée pour guider,

dans une certaine mesure, les entretiens réalisés. Par la suite, j'ai abordé la description du déroulement des entretiens, avant d'expliquer les différentes difficultés rencontrées lors de cette phase d'entretiens.

La troisième partie a été consacrée à l'analyse des entretiens réalisés lors de l'étape précédente. Puisque ma recherche est une recherche qualitative qui vise principalement à comprendre le phénomène étudié, l'accent a été davantage mis sur la signification des déclarations recueillies ou des comportements observés. C'est pourquoi j'ai utilisé l'une des méthodes d'analyse qualitative, celle de l'analyse de contenu thématique.

La quatrième partie a été dédiée à la construction d'outils d'intervention pédagogique, basés sur les approches plurielles des langues et des cultures. Le but était de développer des stratégies et des compétences d'apprentissage chez les apprenants afin qu'ils s'approprient mieux le français ; tout en conservant le souci d'accorder aux langues-cultures premières des participants toute leur légitimité et leur rôle dans le processus d'apprentissage du français, langue d'« intégration ».

Dans cette quatrième partie, et dans un premier temps, j'ai expliqué et décrit la phase de l'animation des séances menées au sein de différents groupes. J'ai présenté les activités que j'ai proposées, leurs objectifs, la raison de leur choix et leur déroulement, avant de finir par un retour réflexif sur chaque séance animée, afin d'en expliquer ses réussites et ses limites.

Dans un deuxième temps, j'ai procédé à la réalisation du retour des enquêtés sur cette phase d'animation de séance. A travers une discussion libre et collective pour chacun de deux groupes d'enquêtés (apprenants et bénévoles), les enquêtés ont exprimé leurs ressentis et leur vécu lors de la phase de l'animation des séances. Un retour réflexif sur ces deux discussions collectives a été développé afin d'évaluer le niveau de réussite de la démarche proposée et les représentations des enquêtés telles qu'elles se sont exprimées à travers ces retours.

16.2. Bilan des résultats

Dans cette recherche, la question suivante a été posée :

A partir de méthodes théoriques et empiriques de la sociolinguistique, et d'une recherche de terrain intensive dans des ateliers d'apprentissage du français par un public issus de la migration, animés par des bénévoles, quelle compréhension des difficultés d'apprentissage du français chez ce public offre la prise en compte des paramètres sociolinguistiques (représentations sociolinguistiques, construction identitaire et sentiment d'insécurité

linguistique) pour envisager la mise en place d'une intervention didactique fondée sur les approches plurielles des langues et des cultures ?

Cette question centrale a été divisée en plusieurs sous-questions pour permettre la possibilité d'y répondre.

La première sous question portait sur l'étude des représentations sociolinguistiques des apprenants. Quelles sont leurs représentations sur la langue française, sur les Français et leur(s) langue(s) première(s) ? Quel impact ont ces représentations sur leur apprentissage du français ?

L'analyse des entretiens avec les apprenants a montré la présence de représentations stéréotypées de la langue française et de son apprentissage chez les apprenants : positives de la langue française et négatives de son apprentissage. Le français est perçu par ces apprenants comme la langue obligatoire à apprendre, qui conditionne la capacité à interagir avec la population française et à travailler en France. Les apprenants chez qui un sentiment d'être dévalorisé en France en tant qu'immigrant a été relevé, une relation conflictuelle avec la langue française a été remarquée. Quand le rapport entre langue(s) première(s) et le français a été vécu comme une relation hiérarchique, un sentiment d'infériorité de sa(ses) langue(s) première(s) en face de la langue française a été relevé. Quelques fois, ce sentiment d'infériorité de sa(ses) langue(s) première(s) a été renforcé et/ou transmis par les enfants scolarisés en France qui ont exprimé leur honte de parler la(les) langue(s) de leurs parents à l'école.

Concernant les représentations des apprenants sur « les Français », une corrélation a été observée entre l'image positive de la langue française et l'image positive des Français. De plus, en comparant les Français et les étrangers, une préférence pour les Français a été remarquée, qui résulte de l'adoption de stéréotypes donnant aux Français un avantage sur les immigrants. En revanche, ces représentations positives exprimées lors de entretiens individuels ont été contredites lors de l'activité collective « c'est l'histoire de Marc et Ali », où les apprenants se sont exprimés sur les attitudes racistes de certains Français. Des sentiments d'inégalité, d'infériorité, d'exclusion, de rejet social et de non-acceptation ont été pointés chez ces apprenants. Les contradictions ont été aussi remarquées chez plusieurs apprenants lors des entretiens et ont montré l'existence d'un conflit interne entre l'envie de s'intégrer et d'être accepté par les Français, et le fait de se sentir rejeté à cause de sa différence. La couleur de la peau et la religion ont été des critères de catégorisation et auto-catégorisation encore forts, présents selon les apprenants. Les Français ont été représentés chez les apprenants d'origine

africaine comme des « Blancs ». Pour les apprenantes de l'Afrique du Nord, il était sous-entendu que les Français sont des « non musulmans ».

Les représentations de la France en tant que pays, par les apprenants, correspondaient généralement à l'image stéréotypée de la France : c'est le pays de la liberté, de la justice, de la paix et des droits de l'homme, même chez les personnes ayant été victimes d'actes de discrimination.

La contradiction entre l'image positive de la langue française et des Français d'un côté, et l'expression des sentiments d'infériorité, d'injustice, d'inégalité, de domination et de rejet social de l'autre côté, est sûrement signifiante. Les rapports de force et de domination apparaissent en surface à travers ces contradictions, qui indiquent une sorte de renoncement à la supériorité de l'autre et de sa langue. Ces contradictions donnent aussi quelques indications sur la nature contradictoire de la relation qu'entretiennent les immigrants avec le pays d'accueil ; entre désir d'intégration et sentiment d'incapacité d'y parvenir en raison de sa mauvaise perception par les Français ; entre désir de trouver sa place et situations de discrimination.

Ces représentations ont eu un impact sur le processus d'apprentissage de la langue française par les apprenants et sur leurs motivations à apprendre cette langue. Il a été constaté une corrélation entre la représentation de la langue française comme langue difficile, et l'existence de réelles difficultés d'apprentissage de cette langue chez le public. Concernant les motivations à apprendre le français, la motivation instrumentale a été souvent évoquée par les apprenants qui ont attribué une dimension utilitaire à cette langue dans la mesure où elle sert à se débrouiller dans la vie quotidienne. Quant à la motivation intégrative, elle n'était pas réellement présente dans les motivations à apprendre la langue française exprimées par les apprenants. La pratique de la langue française par les apprenants dans leur vie quotidienne a été elle aussi impactée par leurs représentations qui ont créé des situations d'insécurité linguistique et sociale, et donc des difficultés à progresser dans l'apprentissage de cette langue et dans les efforts déployés pour s'intégrer dans la société française. L'emploi de la langue française et le fait d'avoir des amis français sont souvent limités chez les apprenants enquêtés.

En même temps, il a été relevé que la supériorité de la langue française et des Français dans les représentations de certains apprenants n'était pas systématiquement une raison pour les démotiver ou pour générer des difficultés d'apprentissage. L'étude a montré que cela avait conduit l'une des apprenantes à avoir une forte motivation pour apprendre le français, avec un

fort désir d'intégration. Confirmer l'existence d'une fonction déterministe entre la supériorité de la langue française et des Français dans les représentations des apprenants et l'existence de difficultés d'acceptation de la langue française, n'est pas donc possible.

Je fais l'hypothèse de l'existence d'une fonction justificatrice dans les représentations des Français comme « les Blancs » et/ou les « non musulmans », et de la langue française comme langue difficile à apprendre chez le public. Représenter le français comme langue difficile et complexe, justifie les difficultés d'apprentissage auxquelles l'apprenant est confronté. Se considérer comme étranger qui ne peut pas faire partie de la société française justifie, et légitime donc, les raisons pour lesquelles ces apprenants ont des « difficultés d'intégration ». Cela justifie aussi des attitudes telles que la soumission et l'acceptation par certains immigrants de l'idée de leur infériorité et de celle de leurs langues, en face des Français « légitimes », et pourvus de leur langue « légitime ». Cela n'est pas sans impact sur l'apprentissage du français par ces immigrants dont la pratique de la langue française n'est pas susceptible de leur conférer une légitimité sur le plan social et culturel.

La deuxième sous question de la problématique portait sur les positions identitaires des apprenants. Quel discours tiennent-ils sur leurs sentiments d'appartenance ? Comment leur construction identitaire évolue dans le pays d'accueil et à partir de quelles positions ? Quel impact ont leurs sentiments d'appartenance identitaire sur le processus de l'apprentissage du français ?

L'analyse a montré l'existence des processus identitaires difficiles (tels que la dissonance identitaire, l'assimilation et l'identité négative) chez nombre d'enquêtés, et un impact de ces processus difficiles sur leur capacité à apprendre le français. Ceux qui n'ont pas réussi à articuler les composantes de leur identité plurielle, ont confirmé avoir des difficultés d'apprentissage du français. Pourtant, la relation de causalité entre la construction identitaire chez l'apprenant et son rapport à la langue française ne peut pas être confirmée dans cette recherche. Parler peu le français ou avoir des difficultés dans son apprentissage peut, en fait, être en lien avec d'autres facteurs non traités dans cette recherche (vivre dans un environnement social constitué principalement par des locuteurs de la même origine, par exemple).

La troisième sous question concernait l'étude de signes d'insécurité linguistique chez les apprenants. Ces derniers, manifestent-ils des signes de sentiment d'insécurité linguistique à travers leurs discours ? Comment se manifeste-il s'il existe, et quels effets a-t-il sur leur apprentissage du français ?

A ce niveau, l'analyse a montré l'existence de signes d'insécurité linguistique chez la plupart des apprenants. Elle a également mis en évidence le lien entre l'existence de ces signes et les représentations des apprenants sur les langues. Les situations d'insécurité linguistique étudiées démontrent la présence de rapports inégaux entre les langues des apprenants et la langue française, dans les représentations de ces derniers. La conscience par les apprenants de l'écart qui sépare leur production langagière de la « norme » française, a produit un sentiment d'insécurité linguistique chez eux. Le sentiment d'illégitimité linguistique avait souvent généré un sentiment d'illégitimité de soi en tant que personne. Ce sentiment d'illégitimité s'est manifesté à travers la confirmation de beaucoup d'apprenants interrogés de se sentir étrangers en France et de penser être considérés comme des étrangers aux yeux des « Français ». Des signes de soumission aux représentations du dominant ont été remarqués. Certains apprenants ont défendu les préjugés de certains Français en leur donnant des justifications et des excuses. Un sentiment d'illégitimité est généralement associé à une dévalorisation de soi, à un doute sur ses propres capacités, et à un sentiment d'infériorité. Ce qui impacte la capacité de l'individu à acquérir la langue du pays dans lequel il se considère comme illégitime.

La quatrième sous question de la problématique portait sur les représentations sociolinguistiques des bénévoles. Quelles sont leurs représentations sur les langues et les cultures des apprenants ? Quel est leur point de vue sur la possibilité de bénéficier de ces langues et cultures dans le processus d'apprentissage ? Quels sont leurs points de vue sur le plurilinguisme et l'interculturel ? Quel impact ont ces représentations sur leur enseignement du français ?

L'analyse des entretiens avec les bénévoles a montré qu'ils avaient des représentations ayant un impact plutôt défavorable sur le processus d'E-A du français. Ces bénévoles, qui ne sont ni formés, ni sensibilisés aux questions liées à gestion de la pluralité linguistique et culturelle, surtout dans un contexte d'E-A, confondent l'interculturel avec le culturel, se concentrent sur l'enseignement de la langue française, confirment ne pas trouver l'utilité de mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des apprenants dans leurs langues d'origine pendant leurs séances. Ils ne voient pas l'intérêt de la prise en compte du vécu des apprenants, de leurs constructions identitaires, de leurs besoins et attentes dans le processus d'E-A d'une langue-autre. Par ailleurs, il s'avère qu'ils sont porteurs de représentations sociales répandues à travers une idéologie linguistique renforcée politiquement et socialement en France. Ces bénévoles sont de plus, dans leur majorité, d'anciens enseignants. Leurs précédentes expériences

professionnelles pourraient rigidifier leur rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage en conservant leurs autoreprésentations à ce niveau.

Je trouve important de souligner ici que le manque de professionnalisme et de savoir-faire chez les bénévoles ne peut pas leur être reproché. Ils sont emplis de bonnes intentions envers les apprenants. Il s'agit plutôt de constater l'effet d'accorder une telle tâche, assez importante et délicate, à des bénévoles et attendre que cela fonctionne, et que les apprenants progressent dans un tel contexte.

La cinquième et dernière question concernait l'intervention didactique. Quelle est la possibilité d'appliquer une démarche didactique basée sur les approches plurielles des langues et des cultures dans ce contexte ? Cette question a été posée dans le but de comprendre la possibilité de l'application d'une démarche didactique basée sur les approches plurielles des langues et des cultures dans ce contexte, en tant que potentielle démarche estimée être capable de répondre aux objectifs fixés, à savoir faire évoluer les représentations sociolinguistiques des apprenants et des bénévoles sur les pratiques pédagogiques et sur les langues et les cultures.

L'analyse a montré l'existence d'une forte résistance aux changements pédagogiques chez les bénévoles n'ayant aucune formation et aucune distanciation, ou presque, par rapport à leur activité. Ces derniers se sont montrés conservateurs, en tant que pensant être détenteurs de savoirs. Ils ont reproduit des idéologies linguistiques qui rendent difficiles l'apprentissage du plurilinguisme et le développement d'une compétence interculturelle chez le public. Il existe donc bien des « répertoires idéologisés », notamment dans le domaine linguistique, et des attitudes et des postures conservatrices liées au statut même des enseignants (animateurs dans notre cas).

L'analyse des propos et des pratiques des bénévoles a soulevé en fait le problème de l'absence de spécialisation professionnelle, en particulier sur un sujet comme la langue française. D'où ressort l'importance et l'urgence d'offrir à ces bénévoles davantage de formations sur la nature des publics, les méthodes pour s'y confronter, l'importance du vécu, de l'identité, de la langue et de la culture, au cours du processus d'apprentissage. Cela contribuerait à la démarche visant à briser les idéologies qui font de la langue et de la culture françaises le seul objectif des ateliers.

Concernant les apprenants, les activités proposées ont créé une certaine confusion chez eux. Un certain rejet de l'idée d'avoir recours à leurs langues dans le processus d'apprentissage du français a été observé, en lien avec leurs représentations sociolinguistiques. Comme pour

l'enseignement, l'apprentissage remet en question, soit des connaissances préalables, soit des croyances, ce qui est en quelque sorte insécurisant. Pour ces apprenants, le changement d'attitude envers les langues premières a été radical pendant la phase d'intervention didactique. Ce qui a poussé ces apprenants à douter de l'efficacité d'une telle démarche pour améliorer leurs compétences d'apprentissage.

Je souligne en conclusion que l'attitude des bénévoles et des apprenants vis-à-vis de l'approche proposée, leur résistance au changement et leurs représentations sociolinguistiques, indiquent que le climat n'est pas encore propice pour la mise en œuvre d'activités plurielles dans ce contexte. Réunir les conditions appropriées pour appliquer les approches plurielles des langues et des cultures dans ce contexte nécessite donc un travail important, et à plusieurs niveaux. On doit, entre autres, faire évoluer les représentations des bénévoles et accroître leur prise de conscience de l'importance de la prise en compte de l'aspect interculturel. On doit aussi faire évoluer les représentations des apprenants et leur relation avec les langues de leur répertoire linguistique.

16.3. Et donc ?

Cette recherche a davantage identifié des problèmes dans le contexte étudié qu'elle a apporté des solutions. À travers cette recherche, j'ai montré en effet comment la hiérarchisation des langues, le sentiment de supériorité de la langue française et le sentiment des immigrants de dévalorisation de leurs langues et identités d'origine impactent négativement la capacité des immigrants à apprendre le français. Cela a même créé chez certains des processus identitaires complexes qui les ont affectés négativement, non seulement leur apprentissage du français, mais aussi leur équilibre interne et leur capacité à jouer leurs divers rôles sociaux.

Cette recherche a aussi montré comment la « maîtrise » de la langue française standardisée attendue des immigrants, constitue, en fait, un instrument d'exclusion et de discrimination envers eux, sur la base de la discrimination linguistique, et se révèle donc être une cause de création d'écart entre l'immigrant et la population française, et par conséquent une source de plus grandes difficultés d'intégration.

Il a été aussi relevé à travers cette recherche, comment la représentation de la langue française comme la seule langue possible en France, et la sous-estimation de la valeur des langues d'origine des immigrants, affectent même leurs enfants. Ces enfants souffrent eux aussi des conséquences d'un système, celui-là même qui affecte négativement la vision des langues

de leurs parents en France, et par conséquent leur propre rejet ou leur honte. Toutes ces raisons recréent des fossés entre les enfants d'immigrants, et leurs parents et leurs identités d'origine, une augmentation de la souffrance des immigrants, et des conséquences négatives globales infligées également aux générations nées en France.

L'étude a aussi dévoilé comment la sacralisation de la langue française se répercute inconsciemment sur les pratiques pédagogiques des bénévoles, ce qui conduit indirectement à une augmentation de cette sacralisation et de sa transmission aux apprenants immigrants. Dans mon enquête, la sacralisation de la langue française dans les pratiques enseignantes des bénévoles s'est manifestée à travers leur concentration unique sur la transmission de la langue française et des connaissances de la culture française aux immigrants, et l'impossibilité d'accepter l'existence des langues des immigrants pendant l'atelier et de leur donner un espace et un rôle dans le processus d'apprentissage.

L'enquête a également montré comment la sacralisation de la langue française et de « la norme » joue un rôle majeur dans la création de situations d'insécurité linguistique chez les immigrants, et affecte ainsi négativement leur capacité d'apprentissage, ainsi que leur vision et leur évaluation de leurs propres capacités linguistiques, ainsi que d'eux-mêmes. Tout cela produit chez les apprenants un sentiment d'inégalité et d'illégitimité en France, et conduit parfois à adhérer uniquement à l'identité d'origine, dans un besoin subjectif et personnel de points de repère identitaires pour soi-même et ses enfants ; ou inversement, conduit à rejeter les identités d'origine et à adopter une démarche d'intégration assimilationniste.

La recherche a également mis l'accent sur le fait que les conflits culturels, les relations inégales et hiérarchiques des langues et les appartenances ethniques sont toujours présents et influence de manière significative l'auto-évaluation, par les immigrants, de leurs langues et de leur légitimité en France. Les représentations sociales qui classent les personnes en fonction de leur couleur de peau, leurs appartenances religieuses et ethniques, s'imposent toujours dans la vie sociale en France. Ces autocatégorisations ont produit des situations d'insécurité linguistique chez ces immigrants. Le sentiment d'insécurité linguistique affecte l'apprentissage et l'appropriation de la langue française par les immigrants, ce qui à son tour affecte leur stabilité psychologique, et donc leur interactivité dans la société française.

Dans ce contexte, on peut observer que le statut de la mobilité du public étudié a un impact considérable sur son intégration et son apprentissage du français. Il s'agit des immigrants « non privilégiés » et peut-être « non désirés ». Ils portent les stigmates de leurs différences et de leurs

origines. Ils sont assez souvent perçus comme « menace » culturelle, économique et identitaire par certains membres de la société d'accueil et se perçoivent assez souvent, à travers la reproduction et l'acceptation des idéologies du dominant, comme des individus ou des communautés illégitimes, soumis naturellement à une infériorisation sociale, une dévalorisation et une discrimination. Ils participent en quelque sorte à consolider les représentations négatives sur eux-mêmes, plutôt que de les déconstruire. Porteurs du discours qui rend l'apprentissage du français une nécessité absolue pour pouvoir s'intégrer, ces immigrants reproduisent et participent à diffuser l'idéologie de sacralisation de la langue française en France, qui conduit à son tour à renforcer les stigmatisations, les traits de « l'étrangeté », au niveau notamment linguistique, mais aussi social et culturel. Cela conduit à renforcer leur posture de personnes illégitimes, et à conforter les idéologies d'intégration assimilationniste dans un cercle vicieux.

En fait, le développement des attitudes de type interculturel, de la vision inclusive de la pluralité et de modèle d'intégration « interculturelle » (association entre culture(s)-langue(s) d'origine et culture(s)-langue(s) du pays d'accueil) datent de plusieurs décennies (années 80-90) et son adoption dans les systèmes éducatifs européens est forte. Pourtant, et en même temps, on assiste à une montée plus puissante, dans ces mêmes pays, des idéologies dites « nationales », ou nationaliste, et des idéologies identitaires valorisant l'idée de « modèle national » et par conséquent, sa langue-culture unique (Blanchet & Clerc, 2015).

Ce fossé entre chercheurs et acteurs de l'éducation d'une part, et décideurs de politiques linguistiques et générales d'autre part, fait que le contexte reste toujours défavorable à la mise en place d'une intégration interculturelle et d'une éducation plurilingue et interculturelle. Réconcilier recherche et politique semble donc nécessaire si on souhaite une vraie transformation de l'intégration linguistique et sociale des immigrants en France ou dans la relation culture(s)-langue(s) d'origine et culture(s)-langue(s) du pays d'accueil. Cette transformation doit porter sur tous les niveaux, politique, éducatif et sociétal, pour être en mesure de changer véritablement les représentations individuelles et collectives portant sur l'intégration, les identités, les langues, la Nation, la différence, la pluralité linguistique et culturelle, le rôle de l'école, etc.

Je pense que l'apprentissage du français, représenté comme le vecteur le plus important sur la voie de l'intégration en France, n'est pas une solution exclusive pour une réelle intégration linguistique engagée. En effet, rendre l'apprentissage du français, dans les représentations des immigrants et des autochtones, obligatoire pour pouvoir s'intégrer amène souvent les premiers à dévaloriser leurs compétences en français et leur capacité à s'intégrer, et les deuxièmes à

rejeter les immigrants car ils ne prouveraient pas leur intention d'intégration s'ils ne parlent pas, ou parlent « mal » « la langue » de la France. Cela risque aussi de remettre en cause d'autres opportunités qui peuvent être déterminantes, même pour l'apprentissage de cette langue, telles qu'apprendre le français par le biais du travail, du bénévolat, du contact direct avec la population française, etc.

Si les politiques linguistiques en France visaient vraiment à ouvrir la voie aux immigrants pour une intégration la plus rapide et la meilleure possible en France, cette politique devrait faire en sorte que l'apprentissage de la langue française ne reste plus la première preuve de l'intégration et donc le grand objectif visé par les immigrants. Cette langue ne devrait pas rester non plus un facteur-clé dans la création de prétextes de discrimination contre les immigrants, par ceux qui tiennent à ce point pour justifier leur mépris des immigrants. Changer les objectifs, les principes et les modalités du processus d'intégration conduit logiquement au changement des effets de cette politique linguistique sur l'apprentissage de la langue française par les immigrants. Libérer l'immigrant de l'idée d'être obligé d'apprendre le français lui permettrait d'élargir ses horizons de réflexion sur les modalités de son intégration, et ainsi il chercherait à y parvenir par le travail ou en tissant des relations directes avec des citoyens français, afin d'améliorer son niveau linguistique. Quoi de mieux que d'évaluer l'intégration sociale et linguistique des immigrants à la société française, par leur implication dans la vie sociale en tant qu'acteurs sociaux actifs ?

16.4. Limites, perspectives et contributions de la recherche

Bien que je sois attachée à approfondir une étude sociodidactique des langues, à travers l'examen le plus complet possible des modalités et des origines des nombreux obstacles qui continuent de s'élever, pour les populations de immigrants, dans leur recherche de meilleures conditions possibles d'apprentissage du français en contexte associatif, malgré le nombre d'éléments traités et mon souci de précision dans le rendu du contexte de l'étude de terrain, je conserve un sentiment d'incomplétude et de partialité dans le choix des variables examinées.

L'une des premières raisons provient sans doute du fait que le sujet de l'étude concerne des êtres humains, et donc leur tissu relationnel complexe, surtout dans le contexte mouvant de la migration, ainsi que les mécanismes à la fois subjectifs et sociaux des représentations qu'ils se font d'eux-mêmes et de leur nouvel environnement, en évolution constante.

En deuxième lieu, mon incertitude est en lien avec la nature de l'étude elle-même, analytique et interprétative, et qui reste donc soumise à un certain niveau de subjectivité, celui du chercheur et de l'observateur, quel que soit l'effort qu'il mène pour être le plus juste et honnête possible.

Cette question d'objectivité et de scientificité peut être d'autant plus soulevée que, ainsi que je l'ai expliqué en introduction, je suis proche du public d'apprenants immigrants de l'étude. Comme eux, je suis plurilingue et ai vécu l'expérience de l'immigration et de l'installation en France ; comme eux également, le français constitue une langue étrangère apprise véritablement à mon arrivée en France.

Dès le départ, consciente de l'importance méthodologique de cette question de l'intrusion de la subjectivité du chercheur dans son travail, j'ai tenté de limiter ses effets en adoptant une attitude de neutralité, en observant une certaine distance par rapports aux apprenants ainsi qu'aux bénévoles, afin d'éviter les jugements hâtifs et les interprétations qui pouvaient découler de valeurs et de croyances personnelles. Je me suis donc appuyée sur des théories, des définitions et des fondements de la sociodidactique déjà validés, vérifiés et reconnus par la communauté scientifique. Dans ma méthodologie d'enquête, j'ai tenté d'appliquer rigoureusement les méthodes ethnographiques de terrain, telles que l'observation participante et les entretiens qualitatifs, en effectuant une description détaillée du contexte de la recherche, des enquêtés et du déroulement des ateliers et des entretiens auxquels ils donnaient lieu en phase d'animation des séances. J'ai ainsi adopté cette posture de distance réflexive tout en l'articulant à mon rapport avec mon histoire personnelle, qui était en quelque sorte réactivée par l'observation des difficultés des apprenants, et stimulée par l'opposition que je ressentais souvent, devant des méthodes d'enseignement parfois douteuses, à mes yeux de plurilingue : particulièrement dans le contexte de deux grandes langues unifiées, le français et l'arabe « classiques ».

A un autre niveau, cette recherche, qui explorait et examinait le contexte sociolinguistique du processus d'E-A du français au sein de l'une des associations françaises à finalité sociale et culturelle, n'a pu profiter, dans la phase d'intervention didactique qui suivait la phase des entretiens, d'une plus longue période de mise en place. En fait, dans la contrainte de temps exigüe qui m'était accordée pour mener mon enquête et mon étude du fonctionnement des ateliers (une fois par semaine), la phase de l'animation des séances devait suivre immédiatement la phase des entretiens. Je n'ai pu donc prendre assez de temps et de recul pour élaborer des activités plus originales, conçues spécialement pour le public de mon étude. J'ai aussi été contrainte de proposer une ou deux séances au maximum pour chaque groupe d'apprenants.

Dans ces conditions, je considère que le temps accordé à la phase de l'intervention didactique n'était pas suffisant pour que les apprenants et les bénévoles puissent s'approprier la démarche et constater son utilité, ce qui a sans doute influencé les résultats de cette recherche.

Je forme donc le projet ultérieur de mener une recherche-action envisageant la didactique du plurilinguisme dans ce type d'ateliers, comme modalité d'intervention et d'action. Cette recherche-action devrait se dérouler en collaboration avec les sujets impliqués, afin de transformer la réalité des ateliers concernés et former les bénévoles en même temps. Il serait aussi intéressant de collaborer avec la fédération des centres sociaux pour tenter de mettre en place des formations destinées aux bénévoles souhaitant s'engager dans l'animation de ce type d'ateliers. Ces éventuelles formations viseraient à sensibiliser le futur bénévole au plurilinguisme, à l'interculturel et à l'importance de la prise en compte des langues et des cultures premières des apprenants.

Par ailleurs, établir le diagnostic de ces ateliers a nécessité la prise en compte de plusieurs paramètres sociolinguistiques. Tous ces paramètres ont visé à élargir et approfondir ma compréhension de la situation étudiée et à envisager une intervention didactique ultérieure. Cela signifie en outre que j'ai mené plusieurs chantiers à la fois, où chacune des sous questions de la problématique pourrait faire l'objet d'une étude à part entière, ce qui permettrait d'approfondir l'étude de chaque question. Pourtant, l'étude de chaque variable séparément des autres ne permet pas d'offrir une compréhension élargie des difficultés d'apprentissage du français dans les ateliers étudiés. Dans ma recherche, j'ai choisi de « contextualiser » mon terrain, et donc de le « complexifier », afin d'en offrir une meilleure compréhension. Je suis donc consciente qu'il était possible de traiter moins de questions pour mieux les approfondir, mais j'ai néanmoins choisi consciemment de diversifier les paramètres pris en compte, pour offrir un tableau plus complet du phénomène étudié. Cette recherche a permis de prendre en compte, dans l'étude des difficultés d'apprentissage chez un public d'immigrants, le contexte sociolinguistique dans sa complexité, bien que certainement pas dans sa totalité. Se baser sur différents paramètres sociolinguistiques a également permis de relier l'histoire personnelle de l'immigrant, à son histoire de l'apprentissage du français.

En même temps, et dans une démarche de contextualisation didactique, les différentes variables en lien avec les pratiques didactiques doivent être prises en compte. L'étude des difficultés d'apprentissage chez mon public implique donc la prise en compte des représentations-pratiques de différents acteurs sociaux concernés (apprenants immigrants et bénévoles). Dans cette recherche, l'étude des représentations des bénévoles constitue une

variable que j'ai choisi de faire entrer dans le champ d'observation du contexte, car elle a un impact important sur la compréhension des difficultés d'apprentissage chez le public. Pourtant, je me suis davantage concentrée sur les apprenants, alors que l'étude des représentations des bénévoles, de leurs pratiques enseignantes, de leurs éventuelles idéologies éducatives n'a pas bénéficié de plus d'approfondissement. C'est une option choisie par moi délibérément, afin de ne pas me situer sur trop de fronts à la fois et par conséquent, je n'ai pas été en mesure d'approfondir la totalité de mon analyse. J'envisage donc de poursuivre cette recherche avec une étude qui traite la place du bénévolat dans le processus d'intégration linguistique des immigrants en France. L'étude se concentrera donc sur les ateliers d'apprentissage du français offerts dans des associations et des centres sociaux et / ou culturels, afin d'étudier les pratiques enseignantes des bénévoles, leurs savoir-faire et leurs convictions éducatives ou idéologiques. Comparer ces pratiques avec celles des professionnels des langues permettrait de mieux mesurer l'impact de telles pratiques sur le processus d'intégration linguistique des immigrants en France.

Enfin, et en dépit de ses limites et difficultés, ma recherche a contribué à initier, à un certain degré, des changements dans les objectifs, le déroulement et les pratiques pédagogiques des bénévoles que j'ai rencontrés dans le cadre de ces ateliers d'apprentissage du français dans un milieu associatif. Elle a apporté plus de connaissance sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans ce milieu. Des éléments sont délivrés sur la réalité et l'efficacité des ateliers d'apprentissage du français gérés par les centres sociaux, et sur la possibilité d'adopter une approche plurielle pour un public d'adultes immigrants ayant besoin d'une insertion sociale et linguistique dans ce contexte précis.

Cette étude a examiné un milieu qui reste peu exploré, celui de l'E-A du français en France dans des ateliers gratuits animés par des bénévoles non spécialistes. L'étude a donc mis en lumière certains aspects de ce milieu et ses ateliers ainsi que l'importance de prendre plus au sérieux ce qui s'y passe, activités qui ne semblent pas profiter du soutien de l'Etat et de son financement. Pourtant, une grande majorité d'immigrants dont les moyens, ou le statut administratif (sans papiers, demandeurs d'asile, etc.), ne leur permettent pas de suivre des cours de français dans des centres de formations, y ont recours comme aux seuls lieux qui puissent les accueillir pour leur offrir la possibilité d'apprendre le français. Ces personnes fragilisées par leur situation économique, sociale et politique, et leur niveau de scolarité dans leur pays d'origine, sont celles qui éprouvent le plus de difficultés dans leur intégration sociolinguistique et qui méritent de trouver de « vraies » solutions pour une « vraie » intégration.

Pour le centre social où se déroulent ces ateliers, cette recherche a apporté des connaissances nouvelles sur le public, ses attentes, ses difficultés et ses représentations, sur les animateurs bénévoles et leurs représentations, sur la réalité de ces ateliers et sur la possibilité de les améliorer, tout en profitant de la diversité linguistique et culturelle des participants afin de renforcer l'apprentissage de la langue française et le lien social entre les apprenants, et entre eux et les Français en général.

Cette recherche a également développé une approche sociodidactique dans le contexte didactique étudié, en offrant une compréhension élargie de certains de ses phénomènes. Elle a aussi proposé quelques activités basées sur les approches plurielles des langues et des cultures comme exemples concrets pour montrer aux bénévoles comment impliquer les langues et les cultures des apprenants dans le processus d'E-A. L'étude de différents paramètres sociolinguistiques et leurs croisements, ont permis une contextualisation de la situation analysée qui conçoit pratiques pédagogiques et pratiques d'apprentissage en interaction avec le contexte social et politique.

Concernant ce que cette recherche m'a personnellement apporté, je peux dire qu'elle a développé différents savoir-faire réinvestissables dans de futures recherches. Au niveau de la théorie, cette recherche m'a familiarisée avec différents domaines et disciplines qui traitent les questions d'apprentissage et d'enseignement des langues, tels que la didactique des langues étrangère et la sociodidactique. L'expérience de l'enquête m'a permis également de construire des méthodes d'enquête et de savoirs très utiles pour l'étude des terrains, tels que la capacité d'écoute, d'analyse, de critique, la prise de distance avec l'objet d'étude et l'adaptation.

Cette recherche m'a également permis de développer des savoirs et des méthodes qui pourraient me permettre de participer à la formation des bénévoles en connaissance des grandes tendances de leurs contextes et modalités d'intervention pédagogique.

Au final, je voudrais dire qu'à l'instar du cas des immigrants dans leur quête de légitimité au sein de la nouvelle société, j'espère que ce modeste travail de recherche sera mon passeport dans une quête de légitimité pleine et entière dans le monde de la recherche scientifique.

- Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne : Institut national de recherche pédagogique.
- Abdallah-Preteceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44(4), 305-309. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1986>
- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans Jodelet, D. (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : PUF, collection Sociologie d'aujourd'hui.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette. Dans Abric, J.-C. (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Toulouse : Erès.
- Adami, H. & Lerclerc, V. (Dir.), (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Adami, H. (2008). L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde. Dans Extramiana, C., & Sibille, J. (Dir.), *Migrations et plurilinguisme en France* (P. 10-15). Paris : Didier.
- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : l'Œil neuf.
- Aissaoui, L. & De Sousa, M. (2008). « Etranger ici, étranger là-bas ». Le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration en France. *Synergies*, (5), 17-27.
- Amossy, R. & Herschberg-Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- Astolfi, J.-P., & Develay, M. (2016). Les concepts de la didactique des sciences. Dans Astolfi, J.-P. (Dir.), *La didactique des sciences* (p. 29-64). Paris : PUF.
- Augoustinos, M. (2001). Social categorization : Toward theoretical Integration. Dans Deaux, K., & Philogène, G. (Dir.), *Representations of the social* (p. 201-216). Oxford : Blackwell.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. & Kaddouri, M. (Dir.), (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. & al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : Clé international.
- Berthelot, J.-M. (2001). *Epistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF.
- Bertucci, M. (2007). Chronique « linguistique ». L'identité plurilingue : un signe d'hypermodernité ?. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 119-124. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0119>
- Biichlé, L. (2009). Le plurilinguisme c'est l'intégration. *Savoirs et formation*, (73), 32-35.
- Biichlé, L. (2011). Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : Le cas de femmes maghrébines dans la tourmente. *Lidil*, (44), 13-25.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Billiez, J. (Dir.), (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Billiez, J., Costa Galligani, S., Lucci, V., Masperi, M., Millet, A. & Trimaille, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues. *Cahiers De L'institut De Linguistique De Louvain*, 28, 59-78. <https://doi.org/10.2143/CILL.28.3.504004>
- Blanc, N. (Dir.), (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. Paris : Press psycho.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (Dir.), (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., Van Den Eynde, K., Mertens, P., & Willems, D. P. (1990). *Le Français parlé : Etudes grammaticales*. Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. Dans Maria Diaz, O., & Blanchet, P. (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles, Synergies Chili*, (3), 21-27.
- Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ?. *Le français à l'université*, (2). Repéré le 14 février 2017 à <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>

- Blanchet, P. (2011a). Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 74-76). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P. (2011b). L'observation participante. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 73-74). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P. (2011c). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 09-19). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P. (2012a). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. Dans Abbes, A.-Y., & Kara, M. (Dir.), Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique. *Revue SOCLES, 1*, 13-20.
- Blanchet, P. (2012b). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2012c). Quels fondements et quels objectifs pour une sociodidactique de la pluralité linguistique et culturelle ? Enjeux épistémologiques, théoriques et interventionnistes. Dans Clerc, S. (Dir.), (Mé-)Tisser les langues à l'école ? *Cahiers de Linguistique, 37*(2), 183-192.
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique, 2*(2), 29-39. <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0029>
- Blanchet, P. (2014a). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans De Pietro, J.F., & Rispaïl, M. (Dir.), *L'enseignement du français à l'heure de plurilinguisme* (p. 33-48). Namur : Presses universitaires de Namur et AIRDF.
- Blanchet, P. (2014b, 12 juin). *La dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça change tout ?* Communication présentée à la conférence Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation, Université Lille 3. Repéré le 13 juin 2018 à <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>
- Blanchet, P. (2015). Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique et sociolinguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique, 7*(1), 57-74.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Editions Textuel.

- Blanchet, P. (2017). Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux. *Insaniyat. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales* (77-78), (11-25). <https://doi.org/10.4000/insaniyat.17798>
- Blanchet, P. & Francard, M. (2003). Appartenance (*sentiment d'*). Dans Ferréol, G., & Jucquois, G. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (p. 18-25). Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.), (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blanchet, P. & Clerc, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162, 49-70. <https://doi.org/10.3917/migra.162.0049>
- Blanchet, P., Coste & D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : l'Harmattan.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dans Richardson J. (Dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-259). New York : Greenwood.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, (128), 27-35.
- Bourhis, R. Y., & Gagnon, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R. J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2e éd., p. 531-598). Montréal, QC : Chenelière Education & McGraw-Hill.
- Boutet, J. (2016). *Le pouvoir des mots*. Paris : la Dispute.
- Boutet, J., Gauthier, F., Saint-Pierre, M. (1983). Savoir dire sur la phrase. *Archives de Psychologie*, (51), 205-228.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.

- Bretegnier, A. (1996). L'insécurité linguistique : Un objet insécurisé ? Dans Robillard, D. de, Beniamino, M., & Bavoux, C. *Le français dans l'espace francophone : Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie* (p. 903-923). Paris : H. Champion.
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique : Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*. (Thèse de doctorat). La Réunion : Université de la Réunion.
- Bretegnier, A. (2002). Regards sur l'insécurité linguistique - Introduction. Dans Bretegnier, A., & Ledegen, G. (Dir.), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. (p. 7-33). Paris : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (2013). Formation linguistique des adultes : Vers une didactique des langues en relations. Dans Bigot, V., Bretegnier A., & Vasseur, M.-T. (Dir.), *Vers le plurilinguisme? 20 ans après* (p. 301-310). Paris : Ed. des Archives Contemporaines.
- Bretegnier, A. (2014a). Formation linguistique en contextes d'insertion : Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? Dans Troncy, C., Pietro, J.-F. de, Goletto, L., & Kervran, M. (2014). *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures* (p. 159-165). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bretegnier, A. (2014b, 21 mai). *Approches biographiques, plurielles... Ouvrir la formation linguistique des adultes migrants à la question de l'expérience plurilingue en parcours de migration-intégration*. (Conférence). Direction à la Politique de la Ville de Paris. Repéré le 15 juin 2018 à <https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2017/02/Extraits-de-la-conf%C3%A9rence-Aude-Bretegnier.pdf>
- Bretegnier, A. (2016a). Autour de l'« auto-odi » : quelques figures de la conflictualité relationnelle aux langues. Dans Alen Garabato, C. & Colonna, R. (Dir.), *Auto-odi. La « haine de soi » en sociolinguistique* (p. 97-118). Paris : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (2016b). *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires. Vingt ans « au cœur et aux marges » de la sociolinguistique*. Le Mans : Université du Maine.
- Bretegnier, A., & Ledegen, G. (Dir.), (2002). *Sécurité, insécurité linguistique - Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques - en hommage de Nicole GUEUNIER*. Paris : espaces francophones.
- Brun, E. (2015). *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Eveil aux langues-cultures du monde : une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale*. (Thèse de doctorat). Aix-Marseille : Aix-en-Provence.
- Bulot, T. (2013). L'approche de la diversité linguistique en sociolinguistique. Dans Bulot, T., & Blanchet, P. *Une introduction à la sociolinguistique : Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde* (p. 5-25). Paris : Editions des archives contemporaines.

- Byram, M. (2006, 16-18 octobre). *Langues et identités*. [Communication présentée à la Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Calabrese, L. (2020). Réfugié, migrant, dubliné : Les mots des migrations. *Revue Projet*, 377, 29-32. <https://doi.org/10.3917/pro.377.0029>
- Calabrese, L., & Veniard, M. (Dir.), (2018). *Penser les mots, dire la migration*. Louvain-La-Neuve : Académia-L'Harmattan.
- Calvet, L.J. (1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris : Payot.
- Calvet, L.-J. (1993a). Français et urbanisation. Dans Robillard, D. de, Beniamino, M., & Bavoux, C. *Le français dans l'espace francophone : Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Tom 1, (p. 431-449). Paris : H. Champion.
- Calvet, L.-J. (1993b). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Calvet, L.-J. (1996). Une ou deux langues ? Ou le rôle des représentations dans l'évaluation des situations linguistiques. *Etudes Créoles*, 19(2), 69 - 82.
- Calvet, L.-J. (1998), L'insécurité linguistique et les situations africaines. Dans Calvet, L.-J., & Moreau, M.-L. (Dir.), *Une ou des normes ? : Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (p. 7- 38). Paris : CIRELFA-Agence de la francophonie.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.J. (2017). Introduction. Dans Calvet, L.-J. (Dir.), *La sociolinguistique* (p. 3-4). Paris : PUF.
- Camilleri, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. Dans Ruano-Borbalan, J.-C. (Dir.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société* (p. 253-257). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Candelier, M. (Dir.), (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Eulang, bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (2007). Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? Dans Léglise, I., & Migge, B. (Dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés* (p. 369-386). Paris : IRD Editions.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M. (2013). Les approches plurielles des langues et des cultures : des outils au service de l'accueil des apprenants migrants. *Revue japonaise de didactique du français - études didactiques*, 8(1), 49-59.

- Candelier, M., & Centre européen pour les langues vivantes. (2010). *A travers les langues et les cultures : CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré le 21 mai 2019 à <https://carap.ecml.at/Portals/11/database/CARAP-version3-FR-28062010.pdf?ver=2010-06-29-170600-270>
- Canut, E., Léglise, I., Desmet, I., & Garric, N. (2006). (Dir.), *Applications et implications en sciences du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Castellotti, V. (Dir.), (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, collection Dyalang.
- Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 181-207.
- Castellotti, V., & Candelier, M. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). Dans Simonin, J., & Wharton, S. (Dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 179- 221). Lyon : ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12366>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Molinie, M. (Dir.), *Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). Repéré le 05 mai 2021 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390212>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Py, B. (Dir.), (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Editions.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D., & Moore, D. (2009). A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. Dans Pierozak, I., & Eloy, J.-M., (Dir.), *Intervenir : Appliquer, s'impliquer ?* (p. 95-104). Paris : L'Harmattan.
- Certeau, M. de, Julia, D., & Revel, J. (1975). *Une politique de la langue : La Révolution française et les patois*. Paris : Gallimard.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3(123-124), 341-348. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>

- Charaudeau, P. (2007). Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. Dans Boyer, H. (Dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (p. 49-63). Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : Une relation paradoxale. Dans Lagarde, C. (Dir.), (2009). *Le discours sur les « langues d'Espagne » : 1978-2008* (p. 21-38). Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.299>
- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion], Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 77-83). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines.
- Clerc, S. (2014). La recherche action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 113-121). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines.
- Cohen-Emerique, M. (1980). Eléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle. *Annales de Vaucresson*, (17), 116-139.
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Chapitre 15. Etudes des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. Dans Association française pour le développement de la recherche en travail social (Dir.), *Quels modèles de recherche scientifique en travail social* (p. 233-260). Rennes : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.affut.2013.01.0233>
- Cohen-Scali, V., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : Des relations complexes et multiples. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482. <https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Conseil de l'Europe, (2006). *Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle ? Concepts, état des lieux et développements*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, (5), 109-118.
- Costa-Lascoux, J. (2006). L'intégration « à la française » : Une philosophie à l'épreuve des réalités. *Revue européenne des migrations internationales*, 22(2), 105-126. <https://doi.org/10.4000/remi.2823>

- Coste, D. (1975). La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde : état de la question. *Etudes de linguistique appliquée*, (18), 5-21.
- Coste, D. (1994). Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. Dans Coste, D. (Dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. (p. 117-127). Paris : Hatier.
- Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. *L'Ecole Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, (54), 10-18.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Culioli, A. (1990). La linguistique : de l'empirique au formel. Dans Culioli, A. *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations* (p. 9-46). 1, Paris : Ophrys.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education : Aspects of theory, research, and practice*. New York : Longman.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : Un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 6(1), 13-21. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans Matthey, M. (Dir.), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). Neuchâtel : Irdp éditions.
- Dabène, M., & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42, 10-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>
- Dahm, R. (2013). Effets des approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2 au collège. L'apport des activités métasyntaxiques. Dans Bretegnier, A., Vasseur, M., & Bigot, V. *Vers le plurilinguisme ? : Vingt ans après* (p. 287 - 298). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 154, 34-46. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0034>
- Dahoun, Z. K. S. (1995). *Les couleurs du silence : Le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.

- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 161-185. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427>
- De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.
- Débarre, S., Gaye Petek, S. (2019). *Histoire des Turcs en France*. Paris : éditions du Détour, coll. Venus d'ailleurs.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2016). *L'intercompréhension* [Brochure]. Repéré le 31 juillet 2019 à <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Encourager-le-multilinguisme/References-Intercomprehension>
- Della Faille, D., & Rizkallah, E. (2013). Présentation : Regards croisés sur l'Analyse du discours. *Cahiers de recherche sociologique*, (54), 5-16. <https://doi.org/10.7202/1025990ar>
- Demorgon, J., Colin, L. P., & Hess, R. P. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J., Lipiansky, E. M., & Carpentier, N. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Deprez, C. (1996). Une "politique linguistique familiale" : le rôle des femmes. *Education et Sociétés Plurilingues*. 1, 35-42.
- Descamps, F., Monnier, F. P., & Schnapper, D. P. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris : Ministère de l'économie des finances et de l'industrie, comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- Dubet, F. (2017). Ce que les discriminations font aux individus et aux sociétés. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 47, 65-80. <https://doi.org/10.4000/mcv.7719>
- Durkheim, E. ([1897] 1997). *Le Suicide. Etude de sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E., (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6(3), 273 - 302.
- Eckmann-Saillant, M., & Eser Davolio, M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme : Aspects théoriques et supports pratiques*. Genève : IES éd.
- Edwards, A. (2016, 12 juillet). Point de vue du HCR : « Réfugié » ou « migrant » - Quel est le mot juste ?. *UNHCR*. Repéré le 19 juin 2021 à <https://www.unhcr.org/fr/news/stories/2016/7/55e45d87c/point-vue-hcr-refugie-migrant-mot-juste.html>

- Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6/1, 65-91. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2063>
- Francard, M. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Communauté française Wallonie Bruxelles.
- Francard, M. (1998). La légitimité linguistique passe-t-elle par la reconnaissance d'une variété « nationale »? Le cas de la communauté française de Wallonie-Bruxelles. *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), 13-23. <https://doi.org/10.7202/603149ar>
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in Second - Language Learning*. Rowley Mass : Newbury House.
- Gasquet-Cyrus, M. (2010). L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ?. Dans Boyer, H. (Dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique* (p.179-188). Limoges : Lambert-Lucas Editions.
- Gasquet-Cyrus, M., Petitjean, C., & North, X. P. (2009). *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*. Paris : l'Harmattan.
- Gastaut, Y. (2011). La représentation des réfugiés et des migrants dans les médias : le poids des stéréotypes. *Les Notes d'analyse de l'Observatoire*, (6). Repéré le 23 juin 2020 à <https://www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/pdf/6-representation-refugies-migrants-medias-poids-stereotypes.pdf>
- Giordan, A., & Vecchi, G. de. (1987). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Goffman, E. (1959). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Grassi, V. (2005). Sociologie compréhensive et phénoménologie sociale. Dans Grassi, V. *Introduction à la sociologie de l'imaginaire : Une compréhension de la vie quotidienne*. (p. 61-93). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 69-82. <https://doi.org/10.7202/301197ar>
- Groult, N. (2017). Les représentations sociales : Eléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures. *Etudes en didactique des langues*, (28), 9-28.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi, A., Carayol, M., & Chaudenson, R. (1978). *Les français devant la norme : Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris : H. Champion.

- Harmegnies, B. (1997). Accent. Dans Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : Les concepts de base* (p. 9-12). Bruxelles : Mardaga.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 6(1), 41-56. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2064>
- Hummon, D. M. (1992). Community attachment : Local sentiment and sense of place. Dans Altman, I., & Low, S. (Dir.), *Place Attachment*, 12, (p. 253-278). New York : Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_12
- Hymes, H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier : CREDIF.
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans Jodelet, D. (Dir.) *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kastersztejn, J. (1998). Chapitre premier. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans Camilleri, C. (Dir.), *Stratégies identitaires* (p. 27-41). Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0027>
- Labov, W., Encrevé, P. P., & Kihm, A. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Ed. Payot et Rivages.
- Larrivée, P. (2009). *Les français, les québécois et la langue de l'autre*. Paris : L'Harmattan.
- Leblanc, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6(1), 17-63. <https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : Un état des lieux. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 144(4), 393-406. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0393>
- Le Gal, D. & Vilpoux, C. (2012). La sociodidactique comme didactique de l'intervention. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, (6), 107-118.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity : Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *Linguistique*, 18, 129-144.
- Ledegen, G. (2000). *Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Léglise, I., & Istanbulu, S. (2014). *Transmission de langues minoritaires dans la migration : Le cas de communautés arabo-turcophones. Observatoire des pratiques linguistiques. [Rapport de recherche]*. Repéré le 14 avril 2020 à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01255279>

- Lewicka, M. (2011). Place Attachment : How Far have We Come in the Last 40 Years ?. *Journal of Environmental Psychology - J ENVIRON PSYCHOL*, 31, 207-230. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.10.001>
- Liebkind, K. (1999). Social psychology. Dans Fishman, J. A. (1999). *Handbook of language & ethnic identity* (p. 141-151). Oxford : Oxford University Press.
- Lombard, J. (1994). *Introduction à l'ethnologie*. Paris : A. Colin.
- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Bernard Grasset.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ?. *Argumentation et analyse du discours*, 9, 1- 17. <https://doi.org/10.4000/aad.1354>
- Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrés. *Santé mentale au Québec*, 18, 109-123. <https://doi.org/10.7202/032250ar>
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.
- Maurais, J., & Bédard, E. (Dir.), (1983). *La norme linguistique*. Montréal : Publications du Québec.
- Mejri, S. (2010). Traduction et fixité idiomatique. *Meta : journal des traducteurs*, 31-41. Repéré le 13 mars 2021 à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00557830>
- Mejri, S., & Desportes, A. (2010). *Opacité et idiomatité des expressions figées : Deux repères en traduction*. Alicante : Université d'Alicante. Repéré le 02 juin 2021 à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00557819>
- Meyre, J.-M. (2018). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative*. (Thèse de doctorat). Montpellier : Université Paul Valéry.
- Ministère de la culture et de la communication, Ministère de la culture et DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2016). *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français : rencontres du 05.02.15*. Paris : DGLFLF. Repéré le 04 janvier 2019 à https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2016/11/Pedagogie-plurilinguisme_enligne.pdf
- Moïse, C. (2000). De la politique à la politique linguistique, quelle place du chercheur dans la cité ?. *Grenzgänge - Heft 13*, 7(13), 38-48.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4, 93-119. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>

- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>
- Moore, D., & Brohy, C. (2013). *Identités plurilingues et pluriculturelles*. Simonin, J., Wharton, S., & Heller, M. P. *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (p. 289-315). Lyon : ENS éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12459>
- Moreau, M.-L. (1996). Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexion au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises. Dans Bavoux, C. (Dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (p. 103-114). L'Harmattan : Paris.
- Moscovici, S., & Lagache, D. P. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 3, 1- 27.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Obin, J.-P., & Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette éducation.
- ONUSIDA, (2005). *Stigmatisation, discrimination et violations des droits de l'homme associées au VIH. Etudes de cas des interventions réussies*. Genève : ONUSIDA.
- Oriol, M. (Dir.), (1984). *Les Variations de l'identité : Etude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais, en France et au Portugal*. Nice : Université de Nice, IDERIC.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans Paillé, P., & Mucchielli, A. (Dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Paris : Armand Colin.
- Perrefort, M. (1996). Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 139-154. <https://doi.org/10.4000/aile.4917>
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & De Pietro, J.-F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*. Neuchâtel : CIIP.
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ?. *Enfance et Psy*, (24), 9-17.
- Poissant, H. (1994). *L'alphabétisation : métacognition et intervention*. Québec : Editions Logiques.
- Py, B., & Gajo, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. Dans Simonin, J., Wharton, S., & Heller, M. P. *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (p. 71-93). Lyon : ENS éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12405>

- Rey, V., & Van Den Avenne, C. (1998). Langue et identité en situation migratoire : identité ethnique, identité linguistique. 'A chacun son bambara'. *Clio en Afrique - L'histoire africaine en langue française*, (4), 120-131.
- Ribert, E. (2009). A la recherche du « sentiment identitaire » des français issus de l'immigration. *Revue française de science politique*, 59(3), 569-592.
- Ricroch, L. (2011). Les moments agréables de la vie quotidienne : Une question d'activités mais aussi de contexte. *Insee Première*, (1378), 1-4. Repéré le 18 AVRIL 2019 à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280974>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : Une identité professionnelle à développer*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Rispail, M. (Dir.), (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite 'de terrain'. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.), (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 65-69). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Rispail, M., Totozani, M., & Villa-Perez, V. (2018). Pour une méthodologie de la proximité ?. Les enquêtes de terrain en sociolinguistique et didactique des langues. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, (14), 137-153. <https://doi.org/10.4000/essais.359>
- Robillard, D. (1994). L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ? Dans Francard, M. (Dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, 2, 109-121.
- Robillard, D. (1996). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans Bavoux, C. (Dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (p. 55-74). Paris : L'Harmattan.
- Robillard, D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, (1), 81-228.
- Robillard, D., Debono, M., Razafimandimbimananana, E., & Tending, M.-L. (2012). Le sociolinguiste est-il (sur) son terrain ? Problématisations d'une métaphore fondatrice. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2, 29-36. <https://doi.org/10.3917/cisl.1201.0029>
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Didier.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

- Sabhan Al-Baidhawe, R. (2007). *La place de la langue arabe en France : L'exemple de la ville de Poitiers*. (Thèse de doctorat). Paris : Université Paris VIII. Repéré le 20 juin 2021 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00181153/document>
- Schnieder, D. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York : The Guilford Press.
- Sevry, J. (1994). Le problème identitaire dans les littératures d'Afrique du Sud : de l'orgueil à la honte. *Alizés : Revue angliciste de La Réunion*, 167 - 179.
- Singy, P. (1997). *L'image du français en Suisse romande : Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris : l'Harmattan.
- Trimaille, C., & Eloy, J.-M. (Dir.), (2013). *Idéologies linguistiques et discriminations*. Paris : L'Harmattan.
- Twigger-Ross, C. L., & Uzzell, D. L. (1996). Attachment and Identity as Related to Place and Perceived Climate. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 207-218.
- Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique sociale.
- Wald, P. (1990). Catégories de locuteur et catégories de langue dans l'usage du français en Afrique. *Langage et société*, 52, 5-21. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1990.2479>
- Wihtol de Wenden, C. (propos recueillis par Cailloce, L.) (2015, 22 septembre). Migrant, réfugié : quelles différences ?. *CNRS Le journal*. Repéré le 10 mai 2020 à <https://lejournel.cnrs.fr/articles/migrant-refugie-queelles-differences>
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : La contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, (1), 12-14.

- Sitographie corpus

Conseil de l'Union européenne : <https://www.consilium.europa.eu>

Conseil de l'Union européenne. (2016, octobre 13). Politique migratoire de l'UE. Repéré le 30 octobre 2016 à <https://www.consilium.europa.eu/fr/policies/eu-migration-policy/>

Elodil : <http://www.elodil1.com>

EU. (2003, février 06). *Directive 2003/9/CE du Conseil du 27 janvier 2003 relative à des normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les États membres*. Repéré le 27 mai 2020 à <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=celex%3A32003L0009>

FCSF : <https://www.centres-sociaux.fr>

FCSF. (2010, octobre 18). *Qu'est-ce qu'un centre social et socioculturel ?*. Repéré le 13 juin 2016 à <http://www.centres-sociaux.fr/qui-sommes-nous/faq/>

GREF Bretagne : <https://www.gref-bretagne.com>

Haut Conseil de l'intégration : <http://archives.hci.gouv.fr>

INSEE : <https://www.insee.fr>

INSEE. (2016, octobre 13). *IRIS*. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1523>

Légifrance. (2004, avril 17). *JORF n° 0065 du 17 mars 2004*. Repéré le 15 juin 2021 à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2004/3/17>

LISEO. (2001). *EuRom*. <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/>

ONU : <https://www.un.org>

Services publics : <https://www.service-public.fr>

TeO : <https://teo1.site.ined.fr>

UE : <https://europa.eu>

UNHCR : <https://www.unhcr.org>

- Table des matières

- Dédicace	5
- Remerciements	6
- Résumé	7
- Note liminaire	9
- Liste des abréviations	10
- Sommaire	11
0. INTRODUCTION GENERALE	13
0.1. Emergence du sujet de recherche	13
0.2. Ma relation avec le terrain	16
0.3. Questions de recherche	18
0.4. Cadre théorique et méthodologique de la recherche	19
0.5. Organisation de la thèse.....	21
PREMIERE PARTIE : ELEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES.....	25
Chapitre 1 : contextualisation de la recherche.....	27
1.1. Précisions terminologiques.....	27
1.1.1. Migrant.e, immigrant.e, immigré.e ou réfugié.e ?	27
1.1.2. De quelle intégration parle-t-on dans ces cas-là ?	31
1.2. Intégration linguistique des « immigrant.e.s » en France.....	34
1.3. Ville de Louvrex, contexte	39
1.4. Portrait du quartier « Trévans ».....	42
1.5. Ancrage de la recherche dans une approche sociodidactique.....	44
Chapitre 2 : Représentations sociolinguistiques	51
2.1. Diverses théories relatives à l'étude des représentations.....	51
2.2. Fonctions des représentations sociales	53

2.3. Stéréotypes et préjugés	56
2.4. Représentations sociolinguistiques et apprentissage des langues.....	58
Chapitre 3 : Construction identitaire	63
3.1. Notions générales autour de la construction identitaire.....	64
3.2. Construction identitaire et langue(s).....	69
3.3. Construction identitaire, langue et migration	71
3.4. Construction identitaire plurielle	76
3.5. Construction identitaire plurilingue.....	77
Chapitre 4 : Insécurité linguistique.....	83
4.1. Etat de l'art	83
4.2. Insécurité linguistique chez les apprenant.e.s.....	88
4.3. Effets de la sacralisation de la langue française	91
Chapitre 5 : Bi/plurilinguisme	93
5.1. Diverses théories relatives au traitement de bi/plurilinguisme.....	93
5.1.1. Le bilinguisme traité sous l'angle des compétences linguistiques	93
5.1.2. Le bilinguisme traité sous l'angle de l'usage ou de la pratique.....	94
5.2. Bilinguisme et diglossie / plurilinguisme et multilinguisme	96
5.3. Didactique du plurilinguisme	97
5.4. Compétence plurielle et pluriculturelle (CPP).....	100
Chapitre 6 : Approches plurielles des langues et des cultures	103
6.1. Les formes de l'approche plurielle	104
6.1.1. L'intercompréhension entre les langues parentes.....	105
6.1.2. L'éveil aux langues.....	106
6.1.3. L'approche intégrée des langues	108
6.1.4. L'approche interculturelle	109
6.2. Les approches plurielles et les apprenant.e.s « issu.e.s de la migration »	113
Chapitre 7 : Eléments méthodologiques	115

7.1. La notion de terrain en sociodidactique et sociolinguistique	115
7.2. L'enquête en sociodidactique	116
7.3. Méthodes d'enquête.....	117
7.3.1. Méthodes « hypothético-déductives »	117
7.3.2. Méthodes d'analyse « empirico-inductives »	118
7.3.2.1. Méthode d'élaboration des observables	119
- L'observation participante	119
- L'entretien.....	120
7.3.2.2. L'analyse des observables	122
- L'analyse thématique du contenu	122
- Analyse de(s) discours	123
DEUXIEME PARTIE : LA PRESENTATION DE L'ENQUETE	127
Chapitre 8 : Etapes de l'enquête	129
8.1. L'étape de l'observation participante	129
8.1.1. Description des apprenant.e.s participant.e.s.....	130
8.1.2. Description des animateurs.trices bénévoles	131
8.1.3. Description des différents groupes et de leur fonctionnement	132
8.1.4. Constats sur le fonctionnement de l'atelier	134
8.1.4.1. Constats positifs.....	134
8.1.4.2. Constats « problématiques ».....	135
8.2. L'étape des entretiens	140
8.2.1. Guide d'entretien adressé aux apprenant.e.s	141
8.2.2. Guide d'entretien adressé aux bénévoles.....	144
8.2.3. Déroulement des entretiens avec les apprenant.e.s.....	145
8.2.4. Déroulement des entretiens avec les bénévoles.....	147
8.2.5. Difficultés rencontrées lors de la réalisation des entretiens.....	147
8.2.5.1. Difficultés rencontrées auprès des apprenant.e.s participant.e.s	147

8.2.5.2. Difficultés rencontrées auprès des bénévoles.....	148
8.2.5.3. Difficultés liées à la présence d'un dictaphone	149
8.3. Transcription.....	150
8.4. Elaboration de l'analyse de mes observables	151
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC LES ENQUET E.E.S	
.....	153
Chapitre 9 : Analyse des représentations des apprenant.e.s	155
9.1. Représentations appliquées à la langue française et à son apprentissage.....	155
9.1.1. Représentations positives de la langue française, mais négatives de son apprentissage	155
9.1.2. Relations conflictuelles avec la langue française	159
9.1.3. Apprendre le français pour s'intégrer, s'intégrer pour apprendre le français	164
9.2. Représentations appliquées aux langues premières.....	165
9.2.1. Rapports de force entre langues premières des apprenant.e.s et langue française	166
9.2.2. Langues premières dévalorisées, représentation transmise par les enfants ..	177
9.3. Représentations appliquées aux Français.es.....	180
9.3.1. Perception stéréotypique du(de la) « Français.e » en tant que personne	180
9.3.2. Image des « Français.es » comparée à l'image de l'« Autre »	182
9.3.3. Représentations des Français.es à travers les discriminations subies par les apprenant.e.s.....	187
9.3.3.1. Mécanisme des discriminations en France	187
9.3.3.2. Exemples de discriminations subies par les apprenant.e.s	189
9.3.3.3. Tolérance des discriminations et sentiment d'inégalité.....	193
9.3.4. Contradictions dans les propos des apprenant.e.s comme signe d'acceptation et de soumission	197
9.3.4.1. Le cas de Rama.....	198
9.3.4.2. Le cas de Pauline	200

9.3.4.3. Le cas de Layla	201
9.3.5. Entre sentiment d'appartenance, sentiment d'acceptation et sentiment de rejet social	205
9.4. Représentations appliquées à la France en tant que pays	212
9.5. Impact des représentations des apprenant.e.s	215
9.5.1. Sur leur apprentissage du français	215
9.5.2. Sur la nature de leurs motivations à apprendre le français	217
9.6. Effets des représentations des apprenant.e.s : entre motivation et blocage	219
9.7. Impact des représentations des apprenant.e.s sur leur pratique de la langue française dans la vie quotidienne	222
9.8. Discussion.....	223

Chapitre 10 : Analyse du discours identitaire chez les apprenant.e.s 229

10.1. S'identifier au pays d'origine	229
10.2. S'identifier au groupe dominant et à la langue dominante de son pays d'origine	233
10.3. Identifier ses enfants.....	235
10.4. Langue symbolique et transmission de l'identité d'origine à travers les traditions et la culture	239
10.5. Transmission de la langue et / ou de la culture d'origine.....	243
10.6. Confirmation de l'identité d'origine et stratégie de coupure	247
10.7. Double rejet : ni d'ici, ni d'ailleurs	248
10.8. L'accent comme marqueur de sentiment d'appartenance identitaire et d'identification	249
10.9. Processus identitaires plutôt positifs	253
10.10. Lien entre le discours identitaire et l'apprentissage du français chez les enquêté.e.s	256

Chapitre 11 : Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenant.e.s à travers leurs discours 259

11.1.	Mutisme et blocage	259
11.2.	Honte et dépréciation de son propre parler	263
11.3.	Relations conflictuelles avec les langues du répertoire langagier propre	271
11.3.1.	Survalorisation de la langue française et dévalorisation des autres langues, y compris des langue(s) première(s)	271
11.3.2.	Survalorisation de la langue dominante dans le pays d'origine	273
11.3.4.	Délégitimer sa(ses) langue(s), se délégitimer soi-même	275
11.1.	Discussion	279
Chapitre 12 : Analyse des représentations des animateurs.trices bénévoles		281
12.1.	Représentations des animateurs.trices bénévoles sur l’interculturel	281
12.1.1.	L’interculturel dans les pratiques enseignantes des bénévoles	281
12.1.2.	Les bénévoles confronté.e.s aux malentendus et aux préjugés	286
12.1.3.	Lien entre objectifs de l’atelier et quasi-absence d’une approche interculturelle	290
12.2.	Représentations des bénévoles sur le plurilinguisme	293
12.3.	Représentations des bénévoles sur l’intégration des immigrant.e.s	301
12.4.	Prise en compte des biographies langagières, données socioculturelles, besoins et attentes des apprenant.e.s dans le processus didactique	304
12.5.	Représentations des bénévoles sur la hiérarchisation des langues	311
12.6.	Discussion	318
QUATRIEME PARTIE : PHASE DE L’INTERVENTION DIDACTIQUE		321
Chapitre 13 : Phase d’élaboration des activités		323
13.1.	Points de départ pour l’élaboration des activités	323
13.2.	Objectifs généraux des activités proposées	324
Chapitre 14 : Phase d’animations des séances		327
14.1.	Première activité (séance avec le groupe d’alphabétisation) - la syllabisation ..	327

14.1.1.	Elaboration de la séance.....	327
14.1.2.	Objectifs de la séance.....	328
14.1.3.	Déroulement.....	328
14.1.3.1.	Première partie de la séance : l'activité des jours de la semaine en plusieurs langues	328
14.1.3.2.	Deuxième partie de la séance : l'activité de la maison.....	335
14.1.4	Discussion	341
14.2.	Deuxième activité (séquence avec les groupes intermédiaire) - les expressions de l'alimentation	342
14.2.1.	Objectifs de la séquence.....	343
14.2.2.	Déroulement.....	344
14.2.2.1.	Première séance	344
-	Phase d'introduction de la situation d'apprentissage (10 minutes)	344
-	Phase de réalisation (30 minutes) en groupe	344
-	Phase de la mise en commun (1h10)	345
14.2.2.2.	Deuxième séance	353
-	Première partie de la séance	354
-	Deuxième partie de la séance : relier l'expression avec sa signification.....	354
-	Troisième partie de la séance : jeux de puzzle de mots croisés.....	354
14.2.3	Discussion	355
14.3.	Troisième activité (séquence avec le groupe avancé) - les expressions des couleurs et les adjectifs des couleurs	357
14.3.1.	Objectifs de la séquence.....	358
14.3.2.	Déroulement.....	359
14.3.2.1.	Première séance : les expressions des couleurs	359
-	Première partie de la séance : les connotations des couleurs	359
-	Deuxième partie de l'activité : les expressions des couleurs.....	364
-	Troisième partie : un travail d'entraînement et d'exercice	371

14.3.2.2.	Deuxième séance : les adjectifs des couleurs	371
-	Première partie : découverte des autres écritures	371
-	Deuxième partie : un travail d'observation	375
-	Troisième partie : Phase d'entraînement et d'application (phase d'exercices)	382
14.3.3.	Discussion	383
14.4.	Quatrième activité : séance avec le groupe de « grammaire » - les stéréotypes	384
14.4.1.	Objectifs de la séance.....	385
14.4.2.	Déroulement.....	386
14.4.3.	Discussion	400
Chapitre 15 :	Retour des enquêté.e.s	403
15.1.	Retour des bénévoles.....	403
15.1.1.	Bénévoles du groupe alpha	403
15.1.2.	Bénévoles des autres groupes	407
15.2.	Retour des apprenant.e.s.....	424
15.2.1.	Discussion	435
16.	CONCLUSION GENERALE	439
16.1.	Chemin emprunté	439
16.2.	Bilan des résultats.....	441
16.3.	Et donc ?.....	447
16.4.	Limites, perspectives et contributions de la recherche.....	450
-	Bibliographie	455
-	Sitographie corpus	471

THÈSE DE DOCTORAT DE
SOCIOLINGUISTIQUE
(SCIENCES DU LANGAGE)

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Par

Ruba AL-AHMAD

Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles.

Volume 2 - Annexes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 16 novembre 2021
Unité de recherche : PREFICS EA 7469

Composition du Jury :

M. Gilles Forlot (Rapporteur) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, INALCO, Paris

Mme Marine Totozani (Rapporteur) : Maitresse de conférences HDR de sociolinguistique et didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Marielle Rispaïl : Professeure émérite de sociolinguistique et de didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Stéphanie Clerc Conan : Maitresse de Conférences HDR de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

M. Philippe Blanchet (Directeur de thèse) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

THÈSE DE DOCTORAT DE
SOCIOLINGUISTIQUE
(SCIENCES DU LANGAGE)

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Par

Ruba AL-AHMAD

Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles.

Volume 2 - Annexes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 16 novembre 2021
Unité de recherche : PREFICS EA 7469

Composition du Jury :

M. Gilles Forlot (Rapporteur) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, INALCO, Paris

Mme Marine Totozani (Rapporteur) : Maitresse de conférences HDR de sociolinguistique et didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Marielle Rispaïl : Professeure émérite de sociolinguistique et de didactique des langues, université Jean Monnet, St Etienne

Mme Stéphanie Clerc Conan : Maitresse de Conférences HDR de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

M. Philippe Blanchet (Directeur de thèse) : Professeur de sociolinguistique et de didactique des langues, université Rennes 2

Annexe 1 - tableau des annexes

Annexe 2 - Trame de questions (apprenant.e.s)	7
Annexe 3 - Trame de questions (bénévoles)	10
Annexe 4 - Tableau descriptif des apprenant.e.s enquêté.e.s	12
Annexe 5 - Tableau descriptif des bénévoles enquêté.e.s	14
Annexe 6 - Conventions de transcription	15
Annexe 7 - Liste des expressions de l'alimentation	16
Annexe 8 - Liste des expressions des couleurs	17
Annexe 9 - Exercice 1 - accord des adjectifs des couleurs	18
Annexe 10 - Exercice 2 - accord des adjectifs des couleurs	19
Annexe 11 - Entretien avec l'apprenante Amandine (transcription intégrale).....	21
Annexe 12 - Entretien avec l'apprenante Maimouna (transcription intégrale).....	31
Annexe 13 - Entretien avec l'apprenante Pauline (transcription intégrale)	45
Annexe 14 - Entretien avec l'apprenante Fatima (transcription intégrale)	58
Annexe 15 - Entretien avec l'apprenante Rama (transcription partielle).....	69
Annexe 16 - Entretien avec l'apprenante Murielle (transcription partielle)	73
Annexe 17 - Entretien avec l'apprenante Zahya (transcription partielle)	76
Annexe 18 - Entretien avec l'apprenante Katya (transcription partielle).....	83
Annexe 19 - Entretien avec l'apprenante Sayda (transcription partielle)	96
Annexe 20 - Entretien avec l'apprenante Maha (transcription partielle).....	102
Annexe 21 - Entretien avec l'apprenante Layla (transcription partielle).....	106
Annexe 22 - Entretien avec l'apprenante Amel (transcription partielle)	118
Annexe 23 - Entretien avec l'apprenante Kim Chi (transcription partielle)	120
Annexe 24 - Entretien avec l'apprenante Danielle (transcription partielle).....	123
Annexe 25 - Entretien avec l'apprenant Austar (transcription partielle)	130

Annexe 26 - Entretien avec la bénévole Claire (transcription partielle)	132
Annexe 27 - Entretien avec la bénévole Janette (transcription intégrale).....	139
Annexe 28 - Entretien avec la bénévole Marie-Angèle (transcription intégrale).....	158
Annexe 29 - Entretien avec la bénévole Violetta (transcription intégrale)	167
Annexe 30 - Entretien avec la bénévole Marine (transcription intégrale)	177
Annexe 31 - Entretien avec la bénévole Nathalie (transcription intégrale)	188
Annexe 32 - Entretien avec le bénévole Mathieu (transcription intégrale).....	197
Annexe 33 - Activité proposée au groupe Alpha	209
Annexe 34 - Activité proposée au groupe intermédiaire.....	217
Annexe 35 - Activité proposée au groupe avancé - première séance.....	222
Annexe 36 - Activité proposée au groupe avancé - deuxième séance	231
Annexe 37 - Activité proposée au groupe « grammaire » - les stéréotypes.....	241
Annexe 38 - Retour des apprenants sur les activités proposées	251
Annexe 39 - Retour des bénévoles sur les activités proposées	258

Annexe 2 - Trame de questions (apprenant.e.s)

Caractéristiques socioculturelles / environnement social et familial

- Quel est votre âge ?
- Quelle est votre ou vos nationalités ?
- En quelle année vous vous êtes installé en France ?
- Avez-vous déjà demandé la nationalité française ?
- Lorsque vous êtes arrivé en France, quelle connaissance avez-vous de la langue française ? (Comprendre, lire, écrire, parler, ...)
- Avez-vous déjà travaillé en France ?
- Travaillez-vous actuellement ?
- Vous rencontrez ou avez-vous rencontré des Français dans votre travail ?

Parcours scolaire

- Vous étiez scolarisé dans votre pays d'origine ? Combien d'années ?
- À quel âge avez-vous quitté l'école ou les études ?

Répertoire langagier de l'enquêté.e

- Dans quelle langue exprimez-vous le plus souvent dans votre travail ? D'autres langues ?
- Quelles sont (la) ou (les) langues que vous parliez vos parents quand vous étiez enfant ?
- Vous savez lire et écrire dans cette langue ?
- Quelle sont (la) ou (les) langues que vous parlez avec votre conjoint ? Avec vos enfants ?
- Quand est-ce que vous utilisez cette langue ? À la maison ? Avec vos amis ? En famille ? Quand vous rentrez dans votre pays d'origine ? Quand vous allez dans un autre pays ? Etc.

Sentiment d'insécurité linguistique et rapport aux langues

- Parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs ?
- Préférez-vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs en français ?
- Où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France ? Avez-vous ce droit dans des lieux publics où il y a des Français qui vous entendent ?
- Où parlez-vous votre langue maternelle hors de la famille et les amis ? devant les Français ?
- Vous avez des enfants ? Parlez-vous à vos enfants dans votre langue devant les gens ?

Sentiments d'appartenance

- Vous vous sentez chez vous en France ?
- Quelles sont les nationalités de vos amis ?
- Vous préférez rester avec des personnes de votre pays d'origine ? Pourquoi ?
- Vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleurs que d'autres ? pourquoi ?
- Vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et à les transmettre à vos enfants ? Pourquoi ?
- Pour vous, vos enfants sont Français ?
- Vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme Français(e) ? Comment ils vous voient alors ?

Représentations sociolinguistiques des enquêté.e.s

- Vous aimez la langue française ?
- Il est suffisant pour vous de parler « correctement » ou vous aimez parler comme les Français natifs ? Pourquoi ?
- Pour vous le français est une langue difficile à apprendre ? Jolie comme langue ? Pas pratique ? ...
- Comment voyez-vous les Français que vous rencontrez ?
- Il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France ?
- Vous pensez que les Français que vous rencontrez respectent votre langue ? Vous respectez leur langue ?
- Vous auriez envie d'apprendre le français si les Français ne respectent pas votre langue ?
- Quelle idée aviez-vous de la société française avant votre arrivée en France ? Votre séjour en France a confirmé cette idée ?
- Vous pensez que les Français doivent faire plus d'efforts pour vous connaître, vous et votre langue ?
- Vous pensez que vous devez faire plus d'efforts pour mieux intégrer la société française ?

Discriminations

- On vous demande vos origines dans la vie quotidienne ? Si oui, cela vous gêne ? Pourquoi ?
- Personnellement, pensez-vous avoir été traité différemment à cause de votre origine, couleur ou religion ? Quels effets de ces traitements défavorables ont-ils sur vous ?

Participation à l'atelier

- Pourquoi vous fréquentez le centre social ?
- Pour vous, le centre social est un lieu où vous pouvez rencontrer des Français et parler avec eux ? Aimerez-vous faire cela ?
- Vous habitez dans le quartier ?
- Depuis quand vous participez aux ateliers « Communiquons en français » ?
- Comment avez-vous su qu'il y a des ateliers d'apprentissage du français dans le centre social ?
- Vous trouvez que ces ateliers sont utiles pour vous ?
- Pourquoi vous souhaitez apprendre le français ?
- Qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français » ?
- Vous pouvez vous exprimer dans votre langue pendant ces ateliers ? Vous aimez le faire ?
- Aimerez-vous avoir l'occasion d'expliquer et de parler dans votre langue et de votre culture pendant ces ateliers ?
- Quand vous apprenez une nouvelle chose en français, vous la comparez avec votre langue dans votre tête ?
- Imaginez-vous que des Français peuvent participer à ces ateliers ?
- Où parlez-vous français en dehors de l'atelier ?
- Vous pensez que cet atelier est un cours du français ou un lieu pour apprendre des choses sur la société française ?
- Si vous parlez votre langue pendant l'atelier, quelle réaction ont les animateurs ? On vous demande de parler en français ?

- Aimerez-vous apprendre des mots et connaître un peu sur les langues et les cultures de vos collègues de cet atelier ?

Annexe 3 - Trame de questions (bénévoles)

Caractéristiques sociodémographiques et socioculturelles

- Quelle est ou quelles sont vos nationalités ?
- Quel est votre âge ?
- Quelle est votre langue maternelle ?
- Quelles sont les langues que vous connaissez ? que vous parlez ?
- Avez-vous appris une ou plusieurs langues étrangères à l'école ?
- Quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers ?

Investissement du(de la) bénévole dans l'atelier et son point de vue sur ses objectifs et son fonctionnement

- Depuis quand vous animez ce type d'ateliers ?
- Vous étiez animateur bénévole des ateliers d'apprentissage du français dans d'autres lieux ?
- Pourquoi vous avez choisi d'animer ces ateliers ?
- Vous participez à l'animation de quel groupe de « Communiquons en français » ?
- Quelle est la spécificité de votre public ?
- Quelles sont les compétences nécessaires pour animer des ateliers d'apprentissage du français pour un public migrant ?
- Quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous ?
- Quelles sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances ?
- Adoptez-vous une méthode spéciale ? Pourquoi vous l'avez choisie ?
- Quelles sont les types de difficultés que vous rencontrez ?
- Avez-vous suivi une ou plusieurs de formations de bénévoles proposées par l'association « France ailleurs » ?

Connaissances du(de la) bénévole de son public, ses besoins et ses attentes

- Connaissez-vous les origines socioculturelles des participants ?
- Savez-vous s'ils ont la nationalité française ?
- Connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît ou parle ?
- Savez-vous pourquoi ils participent aux ateliers ? Quelles sont leurs attentes et besoins ?

Représentations du(de la) bénévole sur la diversité linguistique, l'interculturel, le plurilinguisme, les langues première des apprenant.e.s et leur prise en compte dans ses pratiques enseignantes

- Quelle est votre réaction quand un apprenant parle sa langue pendant l'atelier ?
- Selon vous, le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français de vos apprenants ?
- Une personne qui parle plusieurs langues aura plus de facilités ou plus de mal à en apprendre d'autres ? Pourquoi ?
- La diversité linguistique de vos apprenants constitue-t-elle une ressource que vous exploitez ? Comment ?
- Vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme de vos apprenants ?

- Considérez-vous que parler plus d'une langue est un atout ou obstacle pour apprendre le français par vos apprenants dans l'atelier ?
- Quelle place accordez-vous aux langues d'origines des participants dans vos pratiques enseignantes ?
- Selon vous, il y a des langues qui sont meilleures que d'autres ? si oui, donnez des exemples !
- Pensez-vous que les langues peuvent valoriser ou dévaloriser un locuteur ?
- Vous donnez à certaines langues plus de valeur que d'autres ? expliquez !
- De plus de la compétence linguistique, vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle ? Comment ?
- Arrive-t-il d'avoir des malentendus quand vous abordez une question de la culture française ? Que faites-vous dans ce cas ?
- Évitez-vous d'aborder quelques sujets parce que vous savez que cela peut choquer certains apprenants en raison de la différence culturelle ?
- Comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit ?
- Pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leurs valeurs ou croyances quand elles ne correspondent pas avec celles de la France pour intégrer la société française ?
- Comment choisissez-vous les sujets ou les thèmes à travailler avec vos apprenants ?
- Selon vous, l'élément le plus important pour vos apprenants c'est la connaissance de la langue française telle que la pratique les « Français » natifs ? Si non, quel est le plus important ?

Annexe 4 - Tableau descriptif des apprenant.e.s enquêté.e.s

Apprenant	Âge	Pays d'origine	Langue(s) première(s)	Autres langues	Nombre d'années en France	Enfants	Statut administratif	Niveau scolaire	Age de quitter l'école	Groupe dans l'atelier	Travail en France
Amandine	50	Congo	Ekonda Lingala	Français	4 ans	Oui	Sans papiers	Lycée	20 ans	Inter. 1	Non
Katya	38	Tchéchénie	Tchéchéne Russe	Français	4 ans	Non	Réfugiée	Collège	16 ans	Inter. 2	Non
Pauline	36	Congo	Lingala	Français	1 an et 8 mois	Oui	Sans papiers	Lycée	17 ans	Inter. 2	Non
Fatima	40	Comores	Comorienne	Français	12 ans	Oui	Titre de séjour	Non scolarisée	-	Alpha	Non
Layla	42	Maroc	Dialecte marocain	Français Catalan Espagnol Arabe littéraire	1 an et 8 mois	Oui	Nationalité espagnole	Licence 2	20 ans	Inter. 1	Non
Sayda	54	Maroc	Berbère	Dialecte marocain Français	22 ans	Oui	Nationalité française	Non scolarisée	-	Alpha	Oui
Zahya	45	Maroc	Arabe marocain	Français	4 ans	Non	Sans papiers	Ecole primaire	12 ans	Inter. 1	Non
Rama	37	Syrie	Arabe syrien	Français	6 ans	Non	Étudiante	Doctorat en cours	En cours	Avancé	Non

Apprenant	Âge	Pays d'origine	Langue(s) première(s)	Autres langues	Nombre d'années en France	Enfants	Statut administratif	Niveau scolaire	Age de quitter l'école	Groupe dans l'atelier	Travail en France
Kim Chi	59	Vietnam	Vietnamien	Français Chinois	37 ans	Oui	Nationalité française	Non scolarisée	-	Alpha	Oui
Danielle	46	Centrafrique	Sango Fulbé	Français	2 ans et 6 mois	Oui	Réfugiée	4 ans de scolarité	12 ans	Inter. 1	Non
Austar	65	Islande	Islandais	Anglais danois Français	12 ans	Oui	Nationalité française	Licence 3	21 ans	Avancé	Oui
Amel	35	Maroc	Berbère	Anglais Français Arabe moderne Arabe marocain	2 mois	Non	Titre de séjour danois	Collègue	15 ans	Inter.1	Non
Kalthouma	57	Maroc	Arabe marocain	Français	35 ans	Oui	Titre de séjour	Non scolarisée	-	Inter. 2	Oui
Maimouna	38	France (Mayotte)	Mahorais Malgache	Français	12 ans	Oui	Nationalité française	1 année de scolarité	7 ans	Inter. 1	Oui
Murielle	48	Angola	Kikongo	Portugais Lingala Français	6 ans	Oui	Sans papiers	5 ans de scolarité	14 ans	Inter.2	Non

Annexe 5 - Tableau descriptif des bénévoles enquêtés

Bénévole	Âge	Langue(s) première(s)	Autres langues avec un minimum de connaissance	Ancien métier	Nombre d'années aux ateliers	Groupe animé
Mathieu	21	Français	Anglais Allemand Espagnol	Etudiant	5 mois	Différents groupes
Janette	56	Français	Italien Allemand	Professeur d'école	4 ans	Alpha
Marine	62	Français	Anglais Italien	Professeur d'école	3 mois	Alpha
Marie-Angèle	65	Français	Anglais Espagnol	Agent immobilier	5 ans	Avancé
Claire	71	Français	Anglais Espagnol	Professeur d'école	9 ans	Inter. 1
Violetta	55	Français	Anglais Espagnol Anglais	Professeur d'école	5 mois	Différents groupes
Nathalie	67	Français	Anglais Allemand	Professeur d'école	4 ans	Alpha

Annexe 6 - Conventions de transcription

Symboles	Signification
+, ++, +++	Courte pause (durée proportionnelle au nombre de +)
(inaudible)	Mot ou plusieurs mots inaudibles ou trop incertains pour être retranscrits
	Pas de majuscules dans le texte sauf noms propres
[Insertion de crochets ouvrants au début du chevauchement dans chaque tour.
\	Montée intonative
/	Chutes intonative
\	Montée forte
//	Chute forte
MOT	Saillance perceptuelle : Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscule.
-	Notation du tour de parole
:, ::, :::	Allongement (durée proportionnelle au nombre de :)
« phrase »	Paroles rapportées
(mot)	Traduction ou commentaires sur le non-verbal
<i>en italique</i> <i>et en gras</i>	Sont mis en italique et en gras en même temps, les mots prononcés dans d'autres langues, peu importe l'alphabet employé
!	Mot ou énoncé tronqué
(...)	Passage non transit

Annexe 7 - Liste des expressions de l'alimentation

- Avoir du pain sur la planche
- En faire un fromage
- Être soupe au lait
- Faire quelque chose pour des prunes
- Garder une poire pour la soif
- La cerise sur le gâteau
- La moutarde me monte au nez
- Marcher sur des œufs
- Mettre de l'huile sur le feu
- Mettre du beurre dans les épinards
- On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs
- Se mêler de ses oignons
- Tomber dans les pommes
- Vouloir le beurre et l'argent du beurre

Annexe 8 - Liste des expressions des couleurs

- Avoir du sang bleu
- Avoir la main verte
- Avoir une peur bleue
- Donner carte blanche
- Donner le feu vert
- Être connu comme un loup blanc
- Être dans le rouge
- Être un cordon bleu
- La nuit tous les chats sont gris
- Rire jaune
- Travailler au noir
- Voir des éléphants roses
- Voir la vie en rose

Annexe 9 - Exercice 1 - accord des adjectifs des couleurs

1. L'enfant est fiévreux. Il a des cernes (mauve) sous les yeux.
2. On voit qu'il est d'origine portugaise. Il a une peau (basané).
3. Elle portait des rubans (rouge tomate) dans ses cheveux noirs.
4. Je déteste ces faïences (vert olive) !
5. C'est la mode des reflets (chocolat) dans les cheveux ?
6. Ah, la mode ! Bientôt on ne parlera plus que de mèches (carotte) !
7. Les prairies sont (verdoyant) parce qu'il a enfin plu.
8. Il s'est acheté un manteau bleu marine avec des revers (bleu ciel).
9. Il y avait des traînées (ardoise) à la surface de l'eau du lac.
10. Il portait ses inusables vêtements (kaki)

Annexe 10 - Exercice 2 - accord des adjectifs des couleurs

Faites le bon choix !

1) Ce matin, au marché, j'ai acheté des pommes _____.

-]vertes
-]vert
-]verte
-]verts

2) Le soleil couchant laissa derrière lui des reflets _____ sur la mer.

-]orangés
-]orangé
-]orangée
-]orangées

3) Les deux frères, aux cheveux _____, jouaient sagement aux billes.

-]blonds-cendrés
-]blond cendrés
-]blonds-cendré
-]blond cendré

4) Dans le pré, les lilas _____ étaient balancés par un vent léger.

-]mauves
-]mauve

5) Christine a mis ses chaussures _____ pour aller à la kermesse de l'école.

-]blanches
-]blanche
-]blancs
-]blanc

6) Les fleurs que je préfère sont les tulipes _____.

-]rouge cerise
-]rouges cerise
-]rouge cerises
-]rouges cerises

7) Alexandre a des yeux _____ magnifiques.

-]bleue
-]bleu
-]bleues
-]bleus

8) Je suis admirative des rideaux _____ que tu as mis dans le salon.

bleus-verts

bleu-verts

bleus-vert

bleu-vert

9) Carole préfère les foulards _____ qui lui vont bien au teint.

rose

roses

10) Les tables de la salle de réception seront recouvertes de nappes _____.

marron

marrons

11) Des papillons posés sur le muret, repliaient leurs ailes _____.

fauve

fauves

12) Dans le ciel bleu marine scintillent des myriades d'étoiles _____.

argentées

argentés

argentée

argenté

13) Des rangs de dentelles _____ bordent les manches de son chemisier.

crèmes et roses

crème et roses

crème et rose

crème et roses

14) De jolis petits poussins _____ sortirent des œufs éclos.

jaune

jaunes

15) Après des heures de course d'endurance, leurs visages étaient _____.

écarlate

écarlates

Annexe 11 - Entretien avec l'apprenante Amandine (transcription intégrale)

Ruba - quel est votre âge\

Amandine - moi a::h+ au mois d|++ d'avril j'aurai cinquante ans

Ruba - cinquante ans+ quel est votre ou vos nationalités\

Amandine - notre nationalité\

Ruba - la nationalité+ oui

Amandine - Congo+ congolaise+ congolaise

Ruba - congolaise\

Amandine - oui c'est ça+ oui+ congolaise

Ruba - e::t+ une autre+ vous avez une autre nationalité\

Amandine - non

Ruba - en quelle année vous vous êtes installés en France\

Amandine - ici a::h là deux-milles-treize+ si je me trompe pas

Ruba - deux-milles-treize\

Amandine - oui+ hum+ deux-milles-treize

Ruba - avez-vous déjà demandé la nationalité française\

Amandine - non on a demandé pour l'asile mais c'était pas tenu+ c'était pas tenu+ a::h tenu on a refusé+ on a refusé+ on a fait encore recours+ on a refusé là+++ je suis là comme ça

Ruba - a:h sans papiers\

Amandine - oui sans papiers

Ruba - en attendant de la décision de de de l'Ofpra peut-être\

Amandine - Ofpra+ déjà refusé+ bon+++ c'est+++ on attend peut être derrière les enfants comme+++ je sais pas\ si ils vont donner les enfants peut être nous derrière++ pour moi aussi je suis malade+ je souffre des thyroïdes qui me dérangent là+ eu::h+ là je me sens pas bien+++ j'ai fait\ il y a des fois j'ai fait six mois tu vois\ il y a eu:h les+++ j'ai soudain très de+ saigné saigné saigné+ on m'a donné des médicament et c'était arrêté+ là même+ ça a repris encore c'est presque deux mois+ j'ai pas comme ça juste saigné saigné on m'avait donné des médicaments a::h+ pou:r+ comme les médicaments qu'on m'avait donné avant+ mais je vois pas de changement j'ai été encore voir mon médecin traitant+ il m'a donné les médicaments pour calmer le sang+ ça c'est deuxième jour que je prends+ je vois qu'il y a pas de changement+ on m'avait dit d'aller à::: l'échographie+ deux fois aller le vingt-trois+ mais ça me fatigue+ je me sens pas bien

Ruba - j'espère que ça va aller mieux

Amandine - oui

Ruba - bon+ est-ce qu'on peut continuer\

Amandine - oui\

Ruba - eu::h+ vous étiez scolarisée dans votre pays d'origine\

Amandine - oui\

Ruba - combien d'années\

Amandine - j'ai fini l'école primaire+ j'ai commencé+ je sais pas comment vous+ votre\

Ruba - le collègue\

Amandine - oui+ mais moi je sais pas+ parce que chez nous on| si tu finis l'école primaire+ après tu vas commencer premier co deuxième co troisième quatrième+++ et jusqu'à:+ tu vois jusqu'à prendre le bac+ mais moi j'ai pas eu le bac et j'ai fait premier deuxième+ ça n'a pas tenu je suis entrée dans la coupe et couture+ je fais deux ans et je me suis arrêtée là

Ruba - vous aviez quel âge à peu près quand vous avez quitté l'école\

Amandine - a:h+ j'avais presque vingt ans+ oui+ vingt ans++ j'ai fini+ parce que j'avais pas les possibilités+ mes parents étaient morts+ j'avais plus personne pour m'aider+ pour continuer les études+ ah oui c'était difficile

Ruba - lorsque vous êtes arrivée en France+ euh+ quelle connaissance aviez-vous de la langue française\ est-ce que vous saviez parler eu::h+ et comprendre+ lire ou écrire\ qu'est-ce que vous saviez\

Amandine - a::h+ j'étais venue ici au centre ici+ euh+ quand j'ai commencé un peu+ comme on n'avait pas un endroit fixe+ on était venu+ on nous a pas donné la maison+ on habite toujours dans les squats+ à Trévans++ on était dans cette squat eu:h+ cent cinquante personnes+ c'était pas facile avec les enfants c'e::st++ c'était difficile

Ruba - oui+ et vous saviez parlé à l'époque\ quand vous êtes arrivée\

Amandine - oui+ je me débrouillais+ parlais

Ruba - hum+ et lire et écrire un peu\

Amandine - oui je parle un peu+ écrire est difficile| je lis\ mais pour écrire c'est difficile+ ah j'ai un problème pour écrire mais je|

Ruba - [c'est+ c'est dans votre pays que vous avez commencé à apprendre le français\

Amandine - oui+ oui+ oui

Ruba - c'est la langue officielle\ le français\

Amandine - non la langue officielle vraiment+ c'est lingala

Ruba - oui

Amandine - nous on parle beaucoup lingala+ on parle aussi français+ si::+ il faut connaître parler français+ faut arriver dans les niveaux très haut

Ruba - aller à la+ à la fa| à l'université peut-être\

Amandine - non non+ tu finis les co+ tu continues bien bien\+ là tu vas connaître bien écrire+ ah dans notre pays maintenant ah tout c'est par terre+ tu peux arriver dans le premier+ deuxième+ troisième++ tu n'auras pas| tu ne sauras pas écrire bien+ parce que les professeurs+ on les paye pas bien+ on les enseigne pas bien aussi+ ah peut-être Congo Brazzaville comme euh+ ils sont colonisés par les Français+ pour eux\ ils apprennent bien+ euh écrire à partir d'école primaire+ mais nous+ à partir d'école primaire on nous apprend toujours notre langue lingala++ lingala+ quand euh français un peu+ un peu

Ruba - oui

Amandine - mais beaucoup c'est lingala+ quand tu arrives dans le::s+ collèges là+ on commence maintenant à vous prendre un peu le français mais+ pas beaucoup+ pas beaucoup+ comme d'autres pays+ comme les Ivoiriens je vois+ même s'il n'a pas fait de beaucoup des études tu vois\ il écrit bien et parle aussi bien français parce que chez eux+ sont colonisés par les Français+ puis on les apprend français dès le| dès les primaires+ primaires+ mais nous à primaire bf::+ tu peux avoir un| quelqu'un qui:: da::ns+ il a fini+ il a eu les bacs+ ils sont ici+ il prend les cours de français\ mais ça tu peux pas voir ça à Congo Brazzaville+ tu peux pas

voir ça à: euh les pays que les Français ont colonisés+ nous on a un peu les difficultés à f₁ à parler français à écrire surtout+ surtout écrire+ c'est ça

Ruba - oui+ et ici en France+ est-ce que vous avez travaillé\

Amandine - non+ j'ai pas encore travaillé parce que j'ai pas les papiers encore

Ruba - [parce que vous n'avez pas de papiers\

Amandine - oui+ oui

Ruba - euh+ et quand vous étiez petite+ quelle langue vos parents vous parliez\

Amandine - c'est lingala

Ruba - lingala\

Amandine - oui

Ruba - pas une autre\ que le le lingala\

Amandine - il y a des langues+ dans des villes+ des villages mais comme on est à capitale on ne parle pas ça+ qu'on pense que lingala

Ruba - mais un peu peut-être\

Amandine - un peu+ oui

Ruba - c'est quelle langue la langue locale\

Amandine - la langue ekonda

Ruba - ekonda\

Amandine - oui

Ruba - hum+ alors là si quelqu'un parle cette langue vous pouvez comprendre\

Amandine - je comprends

Ruba - et parler peut-être\

Amandine - oui je parle+ oui

Ruba - ah oui\ d'accord+ et le français+ c'était que à l'école\

Amandine - oui\ français c'était que à l'école

Ruba - hum+ et lingala+ vous savez lire et écrire+ dans cette langue\

Amandine - [oui+ [oui+ [oui+ [je sais lire et je sais écrire

Ruba - eu::h+ ici en France+ vous êtes avec votre mari\

Amandine - oui\

Ruba - et avec lui parler quelle langue\

Amandine - avec lui on parle le::+ lingala+ ah oui lingala à la maison

Ruba - e::t français non\

Amandine - françai::s+ e::h+ c'est rare+ comme les enfants+ je suis venue ici avec les enfants+ les enfants ils sont venus trop petits+ euh ils ont oublié la langue eu:h++ nous il y a des fois on les parle notre langue+ parce que ce sont les enfants qui ne sont pas nés+ euh au pays+ je les ai accouchés à:: d'autre| à Libye d'autres| comme j'ai déjà sorti au pays il y a longtemps+ à Libye c'est à Libye+ que j'étais+ je mets un peu du temps là-bas+ les enfants parlaient arabe et parlaient+ il y a des fois anglais à l'école et français ensemble avec parce qu'il y avait l'école africaine+ il y en avait pas le::+ le quoi\ il y avait pas++ nous avec+ les enfants des Arabes là-bas+ il y en avait pas++ qu'est-ce que je dis

Ruba - il n'y avait pas de classes\

Amandine - [non non+ c'est comme ici à France+ tu vois\ tu viens ici à France vous+ ensemble+ vous êtes ensemble et à l'école+ mais à Libye c'était pas ça

Ruba - ah+ oui+ ils sont séparés\

Amandine - oui oui les enfants les africains tout tout tout+ il avait comme il y avait les+ diplomates qu'ils étaient là-bas+ et tous ils sont réunis+ puis il y avait aussi l'école français et ils ont commencé à fai| à::+ faire l'école pour les enfants les| qui viennent+ qui viennent en dehors de Libye+ on a commencé à faire l'école là-ba:s+ les enfants commencent à partir dans les écoles on les apprenne langue français+ français français+ mais c'était pas insuffisant parce qu'il y avait les Maliens beaucoup+ c'était les Oust-Africains qui ramènent leurs frères là-bas au pays+ et des gens qui n'ont pas fait beaucoup beaucoup des études+ on les amène pour le mettre dans les postes seulement pour les payer mais+ ah on les apprenait+ à étudier mais\ c'était insuffisant+++c'était insuffisant

Ruba - oui

Amandine - après la guerre le Kadhafi+ on est venu Italie+ en Italie était la italien+ et puis les enfants commencent à apprendre l'italien\ après commence à un peu et un peu| et surtout les petits ils commençaient à oublier la langue arabe un peu+ mais les grands\ les grands parlaient jusqu'aujourd'hui parlent aussi+ là-bas à Libye aussi ils faisaient même l'interprète interprétation+ entre euh+ dans les camps qu'on était+ euh entre les Arabes les Tchadiens+ les gens qui parlent arabe+ comme ils parlent aussi français+ et ça peut être aussi directement quand il arrivait à Italie il a mémorisé directement langue italien+ il faisait l'interprète à++ ah les grands

Ruba - hum+ et combien d'années eu::h+ vous êtes resté en Lybie\

Amandine - en Libye j'ai pre| j'ai fait presque dix ans

Ruba - dix ans\

Amandine - si+ oui

Ruba - et en Italie\

Amandine - Italie j'ai fait deux ans

Ruba - deux ans+ et après en France vous êtes arrivé en deux-milles-treize\

Amandine - oui+ oui+ en deux-milles-treize

Ruba - et là aujourd'hui les enfants ils parlent français\

Amandine - oui

Ruba - à la maison aussi\

Amandine - oui à la maison parce que français+ français+ ils ont++ ils parlent aussi italien car ils étaient venus ici+ ils parlaient un peu italien là ils parlent++ là maintenant c'est la langue française qui domine parce que par école+ avec leurs amis+ tout ça++ à la maison même+ c'est lang| la langue française mais\ je n'oublie pas notre langue lingala de les pa| de les parler toujours

Ruba - alors vous+ vous parlez lingala avec eux

Amandine - oui+ oui

Ruba - mais est-ce qu'ils répondent euh+ en lingala aussi+

Amandine - [si [si+ si+ ils répondent lingala

Ruba - d'accord+ alors ils parlent lingala et français

Amandine - oui+ oui+ ils parlent lingala et français

Ruba - et un peu arabe et un peu italien

Amandine - oui+ un peu arabe et un peu italien

Ruba - et un peu anglais+ hum:+ c'est bien\

Amandine - oui

Ruba - eu::h+ alors la langue lingala+ est-ce que vous l'utilisez que à la maison\
Amandine - oui+ à la maison
Ruba - avec les amis peut-être aussi\
Amandine - nos amis congolais\ peut-être si on se retrouve avec les amis congolais+ comme euh+ je les parle parce que ils n'ont pas nés| ils sont pas nés au pays+ si je les laisse comme ça là+ ça ça sera difficile un jour on peut partir au pays+ ça sera difficile+ bon c'est pour cela je lui parle souvent
Ruba - [ah vous parlez des enfants là\<\
Amandine - oui\
Ruba - avec les enfants\
Amandine - oui je parle eux+ euh
Ruba - [pour qu'il oublie pas\
Amandine - [pour qu'il oublie pas+ même aussi il pa| il part au pays+ si quelqu'un quelqu'un parle+ il faut qu'il écoute+ que les gens parlent\
Ruba- oui
Amandine - oui+ parce que
Ruba - [alors+ là+ eu::h+ cette langue+ le lingala+ a::h+ vous parlez lingala que à la maison et avec les amis\
Amandine - [oui [oui oui
Ruba - en dehors de ça non\ que français\
Amandine - non+ que français+ oui
Ruba - hu:m ok+ alors est-ce que vous parlez français sans hésitation même si vous faites des erreurs\
Amandine - oui+ oui+ oui+ oui
Ruba - vous avez pas peur\
Amandine - non+ j'ai pas peur
Ruba - alors+ si par exemple+ il y a des gens qui parlent français vous êtes avec eux+ et vous savez que vous allez faire des erreurs+ est-ce que des fois vous préférez de rester silencieuse de ne pas parler\ ou bien vous parlez quand même\
Amandine - non\ moi moi je parle++ moi je parle
Ruba - alors est-ce que vous pensez+ votre langue le lingala+ vous avez le droit de le parler ici en France
Amandine - oui\ j'ai le droit
Ruba - oui+ où\ partout\
Amandine - partout j'ai pas++ je me promène même en bus s'il s'agit de parler avec mon mari je parle lingala
Ruba - même devant les Français\
Amandine - même devant les Français+ je parle+ c'est ma langue\
Ruba - oui
Amandine - oui
Ruba - eu::h+++ vous vous sentez chez vous en France\
Amandine - oui oui
Ruba - vous êtes à l'aise ici\

Amandine - je suis++ je suis à l'aise mai::s+ pas trop parce que+ j'ai pas des papiers donc eu::h+ tout est bloqué

Ruba - oui

Amandine - tout bloqué je vis dans les situations très difficiles+ je suis dans un squat avec les enfants+ j'ai une famille+ grande famille+ mais justement deux chambres\ avec les enfants donc+ c'est pas facile/+ depuis que je suis arrivé ici+ je n'ai pas que| je n'ai pas senti à l'aise comme tout le monde+ non+ c'est très difficile+ il y a des fois j'oublie+ des choses+ mais gloire à dieu+ je suis chrétienne+ je pars à l'église+ j'ai prie beaucoup dieu+ c'est à cause de ça que::+ ça m'aide+ si c'est pas ça::+ donc c'est pas facile

Ruba - vous pensez que si vous aviez les papiers ça va être très bien+ parce que vous allez vivre tranquillement\

Amandine - [si parce que [si parce que si on a les papiers+ tu:: as le droit de travailler et tout débloquent et tu as la maison comme tout le monde mais là+ maintenant là tout c'est bloqué+ conditions très très difficiles+ avec les enfants j'ai des enfants+ même on les a pris chez les femmes++ c'est une femme++ il y a des fois les enfants n'arrivent pas à m'écouter+ parce qu'ils ont mis du temps+ deux enfants+ ils ont mis du temps chez les le::s les Français+ donc ça me dérange+ je vais rester ensemble avec ma famille

Ruba - ils ont pris deux deux+ deux de vos enfants\\

Amandine - oui deux des enfants parce que on ne vivait dans les squats+ cent cinquante personnes+ et l'idée là c'était les gens les prend\ moi je les avais donnés parce que+ ils m'ont demandé c'est bon eu::h c'était une église+ je partais là-bas pour aller prier parce que je savais pas là où je vais prier+ mon église+ je ne voyais pas ça+ quelqu'un m'avait montré là-bas j'ai commencé à partir là-bas après+ ils m'ont vu avec les enfants+ ils m'ont demandé « donne-moi deux enfants enfants pour le garder »+ je les ai donnés+ parce que je voyais l'endroit on était| c'était pas bien avec euh+ les Albanais+ les Géorgiens+ ce sont les gens qui sont peu| ils étaient peu+ c'était ne sont pas+ sérieux et prennent++ ils faisaient les mauvaises choses dans l'endroit qu'on était+ et ils faisaient les choses qui n'étaient pas bons+ j'ai vu j'avais peur pour les enfants+ ils vont entrer dans un mauvais groupe c'est pour cela j'avais accepté au frère là de prendre des enfants+ mais lui aussi il a gardé bien les enfants dans le| pour l'éducation\ et les a parrainé vraiment dans le danger+ envers d'autres enfants\+ mais\ je vois les enfants commencent à commencent à donner beaucoup l'affection chez les les gens-là par rapport à moi+ tout ça à cause de la maison+ il y en a pas l'endroit pour rester ensemble avec les enfants+ donc+ ça me fait mal+ ce sont les enfants qui j'ai gardés longtemps dans la souffrance+ on a traversé dans l'eau de la Libye+ c'était pas facile avec eux+ de venir ici si je vois l'enfant commencé s'écarter envers moi+ ça me fait mal++ donc ça me fait mal+ c'est pas facile parce qu'il y a beaucoup qui sont morts dans l'eau avec les enfants+ mais pour arriver ici en Europe avec les enfants surtout nous les Africains+ c'est pas facile++ pas facile+ donc ça::+ me ça me dérange+ ça m'énerve+ tu peux aider quelqu'un mais fais ça pour la gloire de dieu+ il faut pas faire quelque chose pour que les enfants commencent à te suivre+ voulait faire écarter toutes les de leurs parents c'est pas bon+ c'est pas bon+ ça je peux pas accepter ça donc+ si je veux maintenant les enfants retournent à la maison que je vais rester avec on étouffait à la maison deux chambres+ huit| dix personnes\ c'est pas facile+++ (inaudible) on donne avec les enfants si c'était++ il y a des fois je m'efforce et toujours pour venir au cou| pour d'apprendre

le cours de français je m'efforce+ parce que mon esprit et des fois+ je suis pas tranquille+ je suis pas tranquille c'est difficile c'est difficile//++ c'est difficile// (elle très émue et elle pleure)

Ruba - j'espère que++ ça va aller mieux++ (silence)+ bon+ (silence)+ est-ce qu'on peut continuer\

Amandine - oui

Ruba - est-ce que vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme française\ en général+ les Français que+ qui vous voient dans les rues partout+ les Français que vous rencontrez+ est-ce qu'ils vous voient comme Française\

Amandine - pour le moment on voit cela comme ça je sais pas+ il y a d'autres qui ont pitié+ il y a d'autres si nous voient comme euh Français c'est+ on allait nous aider un peu plus rapide à avoir\ même auprès des enfants\ pour les enfants++ les enfants ils ont+ euh on peut nous aider avec les enfants donner même un bon endroit pour rester quand-même\+ même si vous avez donné même les papiers après+ même l'endroit pour dormir même avec les\ ensemble avec les enfants

Ruba - oui

Amandine - si vous me prenez comme un Français+ vous pouvez pas me laisser comme ça\ (silence)

Ruba - alors+ eu::h+ vous avez des amis ici\

Amandine - comme euh\

Ruba- des amis

Amandine - les amis français\

Ruba - euh en général

Amandine - normalement\ ah souvent moi je passe à l'église+ je vais voir des gens de l'église et je retourne+ s'attacher à quelqu'un vraiment+ pas ça (silence)

Ruba - alors euh alors vous avez pas des amis ni français+ ni congolais\

Amandine - je je+ je je+ je les vois mais c'est pas les amis+ c'est pas\ mais je le vois seulement mais c'est pas mes amis

Ruba - hum+ alors est-ce que vous préférez de rester avec des gens qui viennent de votre pays d'origine\ vous êtes plus à l'aise avec eux\

Amandine - a::h+ des gens de notre famille bon+ ouf+ j'ai a\ même je suis pas+ pour le moment je suis pas à l'aise pour tout le monde+ je sais que là\ je pense mal l'église mais bon+ je peux pas vous dire que je suis à l'aise mais mais+ mais seulement avec ma famille parce que+ euh+ nous la parole de dieu nous dit là où tu restes là où on t'as reçu+ ce sont les gens-là qui seront tes familles+ mais les Français toujours sont toujours mes mes mes+ mes amis me:s+ mes parents\ mais\ je suis pas encore euh+ on m'a encore\ on m'a pas encore pris cela parce que je n'ai pas des papiers tu vois\ seulement m'aider comme ça comme ça comme ça+ il y a des gens qui aident bien+ te laissent comme ça+ te laissent comme ça mais rester avec eux+ si il y a un problème+ un ami+ un bon ami+ il va te prendre\ mais ici+ ça se fait pas\+ ici ça se fait pas+ si tu as problème+ c'est ma\ euh les autorités qui va te prendre+ mais les amis ici on ne prend pas personne\ surtout moi j'ai une grande famille+ voilà pourquoi je reste seule je viens j'écoute les paroles de euh+ le cours de français+ je pars à l'église+ je pa::rs+ euh je retourne à la maison

Ruba - avec les enfants\

Amandine - avec les enfants+ ce sont beaucoup+ mes amis surtout les enfants rigolent

Ruba - eu::h+ est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleurs que d'autres\ est-ce qu'il y a des langues qui valent plus que d'autres\ qui ont plus des valeurs\

Amandine - le français\

Ruba - non en général+ est-ce qu'il y a des langues qui sont meilleurs que d'autres\ qui ont plus des valeurs+ ou bien toutes les langues elles sont égales\

Amandine - toutes les langues sont égales+ toutes les langues sont égales+ moi pour moi moi je préfère ma langue+ je mets ça en premier+ c'est ma langue je mets ça en premier++ si quelqu'un veut mettre sa langue euh en premier c'est sa langue\ moi aussi ma langue je mets ça en premier+ ah oui\ parce que je suis venue ici en France et je suis obligée d'apprendre ça pour peut-être le travail et tout ça mais je vais pas mettre ça en premier parce que c'est pas ma langue

Ruba - oui+ hum+ e:::t| là aujourd'hui les enfants parlent français

Amandine - oui

Ruba - oui alors si vous parlez+ eu::h+ lingala avec eux devant les gens+ est-ce qu'ils| est-ce que ça les gênes\ est-ce que est-ce qu'ils ont honte\ est-ce qu'ils parlent sans hésitation\

Amandine - [non [non\ [non ils parlent sans hésitation parce que l'évangile dit c'est votre langue\

Ruba - est-ce qu'ils sont fiers de leur langue\

Amandine - oui oui ils sont fiers de ça+ oui+ ils sont fiers+ il y a des fois ils font un peu les erreurs parce que+ euh ils sont pas nés là-bas+ peut-être à cause de ça parce que ne sait pas parler ça\ mais on les corrige toujours mais n'a pas honte de ça

Ruba - hum+ et la langue française+ est-ce que vous l'aimez\

Amandine - oui\ j'aime ça parce que dans mon pays aussi on parle la langue français dans le travail+ j'ai| on parle tout même dans les églises+ pour prêcher la bonne nouvelle+ il faut parler la langue française+ c'est ça que j'aime ça beaucoup parce que+ euh j'aime aussi la langue français parce que mon mari est évangéliste+ on est là pou:r prêcher la bonne nouvelle partout dans le monde+ on peut aller à Cote d'Ivoire on va trouver| on va pas trouver ma langue lingala+ je vais trouver langue française je veux aller au Gabon je veux trouver langue français+ je vais aller+ euh Congo Brazzaville je vais trouver langue français+ euh en Afrique là-bas centrale et tout euh+ on parle la langue français+ donc pour moi c'est très important de parler en français parce que+ on sait jamais peut-être tu vas aller dans les pays-là aller+ prêcher la bonne nouvelle dans les églises+ tu doi::s parler langue français+ donc j'aime le français à cause de ça

Ruba - mais+ est-ce que c'est difficile pour vous\ à apprendre le français\

Amandine - bon+ j'étais vraiment bien quand tu étais là+ tu nous apprenais la conjugaison et écrire ça bien+ et j'étais restée aussi parce que tu avais dit que tu vas retourner au mois de février+ après je t'ai pas vu+ euh depuis que je fais ici+ c'est combien des années ici+ c'e::st toi que j'étais venue là tu nous a bien appris la langue français même écrire ça+ eu::h à lire là+ comme tu étais partie+ c'était pas encore+ il y avait d'autres bénévoles qui venaient aussi+ les bénévoles là+ je vois+ il y avait pas l'attente vraiment bien bien là en bas avec euh+ la personne qui nous apprend la langue là-bas c'était pas++ bon+ il y a beaucoup de gens aussi qui s'en fuit\ ils ont il veut plus venir encore parce que à cause de ça+ cette chose-là+ bon moi+ j'allais partir d'autre part j'ai regardé comme je suis pas encore tranquille aussi et j'avais déjà commencé ici je persévère toujours peut-être ça va aussi charger+ il y a des fois ça change+ il y a des fois++ bloqué+ on nous a::+ on nous apprend pas vraiment comme il faut+ oui+ on nous apprend pas vraiment comme il faut+ comme je vois dans d'autres+ d'autre endroits resto du cœur+ on+ on

apprend vraiment bien les conjugaisons bien la grammaire bien aux gens+ mais ici+ y en a pas ça\ y en a pas+ d'autres questions tu demandes on te dit « non+ moi je sais pas ça donc+ je je m'en fiche de ça alors »+ donc on+ on te répond comme ça+ il y a des fois tu veux écrire ce qui est qu'on vous enseigne+ Tu dis il faut écrire+ en fait nous on veut écrire ça pour aller réviser pour mémoriser+ « non\ il faut pas écrit\ » quand j'écris quand je vous enseigne « non il faut pas écrit\ »+ « non\ il faut pas écrit\ »+ tu vois\ c'est pas+ nous+ ça ça dérange (silence)

Ruba - hum+ est-ce que vous pensez que::+ pour vous+ il est suffisant de parler correctement sans faire des erreurs ou vous souhaitez parler comme les Français natifs\

Amandine - oui je souhaite de parler comme des Français+

Ruba - hum+ sans même\ sans accent\

Amandine - même euh+ même sans accent+ sans accent mais je préfère de parler correct+ si je n'ai pas cet accent+ c'est normal parce que je suis pas venir ici à l'enfance et je suis pas+ je suis pas rester longtemps ici+ si je ne parle pas même un accent mais+ sans sans accent mais je veux parler correct+ pour moi c'est ça

Ruba - alors+ parler correctement

Amandine - ah parler correct+ sa:::ns

Ruba - [sans faire des erreurs\

Amandine - c'est ça que je veux+ surtout parler+ même à éc\ écrire ça va venir après mais+ PARLER+ j'aime ça+ j'aime parler b\ BIEN franç\ la langue français+ oui

Ruba - comment vous voyez les Français que vous rencontrez en général\ les Français est-ce qu'ils sont gentils+ sympas+ racistes\ comme vous voyez les les Français que vous rencontrez+ pas tout+ tous les Français\

Amandine - a:::h les Français que moi j'ai raconté sont bien\ ils sont bien pas tout mais\ il y a des fois+ il y a des enfants qui souffrent à l'école vraiment+ il y a des problèmes des racistes tu vois\ tu sens ça ça c'est+ une problème de raciste+ et ça fait mal euh+ on n'a pas le choix on est déjà dans leur pays+ il y a des fois tu vas voir l'enfant te dit « maman il y a d'autres enfants qui font aussi des erreurs » mais tu vas apprendre qu'il y a des fois professeur il est vraiment (inaudible)+ il est raciste+ tu sens ça+ il fait les choses aux enfants+ que l'enfant aussi il sent ça+ il y a quelque chose qui ne va pas ici à l'école+ moi aussi je sens si il y a quelque chose qui ne va pas chez les maitresses et maitres eu::h+ et les professeurs+ je sais que c'est lui là il est méchant+ même à l'hôpital je vais aller je vais trouver un autre médecin il est bien+ et d'autre n'est pas bien+ il n'est pas bien+ si je vois c'est lui il n'est pas bien je me retire++ je vais chercher une autre+ c'est\ et on va bien parler avec lui mais pour les enfants si il est déjà entré l'école et le maitre lui menaçait lui fait mal\+ pour moi je suis chrétienne je prie toujours je prie le dieu jusqu'à ce qu'il aura aussi la:+ bonne température mais c'est pas facile+ ça va toujours me faire toujours mal++ à cause de ça:+ (elle touche sa peau) nous tous nous sommes euh

Ruba - [qu'est-ce que vous voulez dire « à cause de ça »\

Amandine - euh de ça+ notre peau nous voit+ moi je vois notre peau nous on souffre beaucoup

Ruba - à cause de de de+ de la couleur de peau\

Amandine - [la couleur de peau\ nous on souffre beaucoup\ beaucoup on est noirs\ on souffre beaucoup on vient d'abord dans notre pays là-bas il y a trop de problèmes\ mais nos présidents là-bas ce sont les étiquettes\ nos présidents ce sont les étiquettes\ c'e::st on rencontre

les gens là-bas+ souffrent\ mais si on voit où on vient ici il y a d'autres gens qui nous dit « pourquoi vous venez ici\ et pourquoi tu veux prier\ » mais vas à votre pays-là pourquoi tu pries pas pour em ::+ finir la guerre là-bas\ »+ et l'autre gens qui nous+ on:+ on nous dit comme ça\ (elle fait un signe de méprise)+++ j'avais passé mais ça fait mal\++ ça fait mal+ nous+ dans les pays là-bas on a tous on a tous les richesses+ il y a tout il y a tout mais on souffre\ pourquoi tous les jours là-bas où les présidents sont les étiquettes\ mais si on vient ici+ on vient pour poursuivre aussi notre bien ici\ il faut qu'on nous met quand même à l'aise\ c'est pas on va nous faire souffrir comme ça::\ (elle est très émue) avec les enfan::ts\ il y a des enfants en Afrique là-bas qui ne trouvent même pas à manger et il vient il souffre parce que les présidents ne travaillent pas il fait+ « viens tous viens ici sur France\ » ha\ il y a les diamants il y a le or il y a les (inaudible) tout tout pour les chefs qui sont là-bas par où+ ça vient ici\ mais si vous ne vous en| envoyez ici quand même mettre l'eau quand même un peu même trouver même l'endroit pour do| le bon endroit pour dormir avec les enfants\ pour que les enfants prennent eux-mêmes les les études\ mais non\ on ne devrait même pas longtemps on va nous faire sortir dans l'endroit la::+ squat\ squat-là+ on sait pas où on va aller et ça trouble les enfants\ (silence) on veut maintenant on va faire comment\ on va faire comme si l'enfant quelque chose comme ça il part à l'école avec les choses comme ça là il y a des fois les maitresses bien va le déranger tu vois elle sera méchance\ sera méchant+ de voi::r tout ça++ on ne| on demande même la l'endroit pour+ même rester avec les innocents là les enfants+ ce sont les innocents\+ pour rester même+ tranquille avec les enfants+ les enfants souffrent\+ on était à Libye+ Malgré+ eu::h eu::h la guerre avant la guerre moi j'ai fait dix ans j'ai pas sorti chez pas traverser là\ ne pas traverser au moins+ J'étais malgré le caractère des Arabes mais Kadhafi ne voulait pas que l'on menace les Noirs\ Kadhafi ne voulait pas+ on était tranquilles+ il y avait tout+ j'ai fait tous les enfants là-bas à l'hôpital sans problème sans payer+ la nourriture c'était moins chère tout tout tout là-bas c'était moins cher\ mon mari faisait son travail moi aussi j'ai travaillé+ je faisais le ménage même chez les femme arabes tu fais tu finis on te donne de la nourriture tu retournes à la maison manger bien avec les enfan:ts tu payes un peu qu'on n'avait parce que ça nous dérangeait pas parce qu'on paye pas les courants on paye pas l'eau parce que Kadhafi ne voulait pas donner sa richesse là-bas le peuple vivait cela même les étrangers qui venaient là-bas nous les étrangers on vivait la richesse-là\ tu vois\ maintenant+ il est mort+ nous les africains maintenant les Arabes nous on les a trompé là-bas+ on a dit que c'est nous qui a encouragé les les Mohamed Kadhafi on a commencé à nous menacer nous tuer+ on commence à traverser traverser+ mais maintenant eux-mêmes ils pleurent\ ils pleurent là-bas\ Libye maintenant par terre mais c'était pas comme ça Libye\ mais si nous venons quand même ici\ dans un endroit pour dormir même pour les enfants y a pa::s\\\ je dors comme un chien\\\ (elle éclate en sanglots et l'entretien s'arrête en ce moment-là)

Annexe 12 - Entretien avec l'apprenante Maimouna (transcription intégrale)

Ruba - quel est votre âge\

Maimouna - j'ai trente eu::h huit ans

Ruba - quel est votre ou vos nationalités\

Maimouna - français

Ruba - vous êtes française\ vous avez une autre nationalité\

Maimouna - non

Ruba - non

Maimouna - non parce que je viens de Mayotte

Ruba - oui

Maimouna - donc Mayotte c'est nationalité française

Ruba - en quelle année vous vous êtes installée en France\

Maimouna - en deux-milles-cinq

Ruba - vous étiez scolarisée dans votre pays d'origine\

Maimouna - oui+ mais j'ai pas pu continuer

Ruba - combien d'années\

Maimouna - c'est a::h+ c'est juste eu::h+ je peux dire une année

Ruba - une année

Maimouna - oui

Ruba - alors à quel âge avez-vous quitté l'école\

Maimouna - j'étais petit

Ruba - toute petite

Maimouna - euh en fait j'étais dans notre village et il faut que je vais aller à l'autre pour aller à l'école français+ donc il faut prendre des taxis eu::h c'était compliqué+ c'est en ce moment-là que j'ai pas pu continuer

Ruba - d'accord+ ok+ lorsque vous êtes arrivée en France+ quelle connaissance aviez-vous de la langue française\ quand vous êtes arrivée en deux-mille-cinq

Maimouna - oui+ je parlais en français depuis++ même si j'étais pas allée à l'école mais a:h à Mayotte on parle aussi la langue français+ comme là-bas c'est français

Ruba - alors vous compreniez+ vous parliez\

Maimouna - je comprenais+ je parlais+ oui

Ruba - mais vous saviez lire et écrire\

Maimouna - non++ un petit peu+ je sais lire un peu+ je peux écrire si vous me rappelez les lettres

Ruba - oui

Maimouna - euh je peux++ mais pour le lire je peux lire aussi mais pas vite+

Ruba - avez-vous déjà travaillé en France\

Maimouna - oui

Ruba - vous avez travaillé en quoi\

Maimouna - j'ai travaillé sur les usines+ oui les usines surtout a::h+ les ménages un peu+ voilà\

Ruba - et vous travaillez aujourd'hui\

Maimouna - aujourd'hui+ non+ parce que je eu:h je cherche le travail eu::h depuis eu::h deux-mille-quatorze jusqu'à hu:m jusqu'à deux-mille-seize j'ai pas trouvé+ j'ai arrêté de chercher+

parce que je hu:m+ comme je suis eu:h j'ai des enfants aussi donc eu:h j'essaie de me concentrer sur les enfants

Ruba - quand vous travailliez+ avant+ quand vous étiez au travail vous rencontriez ou avez-vous rencontré des Français dans votre travail\

Maimouna - oui+ j'ai travaillé surtout avec les Français

Ruba - alors la langue++ vous utilisiez que la langue française\

Maimouna - oui+ que la langue français+ il y avait les collègues aussi les eu:h étrangères mais toujours le français quand on parle+ même si eu::h même si+ parce que je parle aussi une autre langue hein\ je parle le mahorais+ c'est par exemple si on est avec eu::h si on se trouve avec les Mahorais+ bah on parle en mahorais+ quand avec les Français on parle en français

Ruba - d'accord+ mais pendant le travail+ même si vous étiez avec quelqu'un qui vient de Mayotte vous parliez français+

Maimouna - en en a:h+ au travail eu:h on parle a:h on parle français aussi parce qu'on est en groupe donc eu:h pour tout le monde qui pe| eu:h qu'on peut comprendre en fait on parle français+ c'est en pause chacun parle en son langue

Ruba - quelles sont la ou les langues que vous parliez vos parents quand vous étiez enfant\

Maimouna - mahorais+ la langue mahorais et langue shibushi

Ruba - la deuxième\

Maimouna - shibushi+ c'est la langue malgache

Ruba - malgache

Maimouna - oui

Ruba - d'accord++ et c'était tous les deux qui parlaient les deux langues-là\

Maimouna - c'est++ c'est mes grands-parents qui m'a élevé donc eux il parlaient à malgache+ donc c'est pour ça aussi moi je parles mahorais et à malgache

Ruba - et en mahorais et l'autre langue est-ce que vous avez appris à lire et écrire ou non\

Maimouna - non\+ eu:h on en a pas besoin

Ruba - parce que la scolarisation c'est qu'en français\

Maimouna - oui voilà++ mais eu::h mahorais on a pas eu:h y a pas eu:h mais chez mahorais y a l'école pour ça+ qui apprend les jeunes qui tu sais pas mahorais et qui connaît le français donc y a maintenant y a l'école c'est fait pour apprendre les cours en mahorais+ maintenant mais avant y a| on parle comme ça parce que c'est la langue maternelle

Ruba - vous êtes mariée\

Maimouna - non

Ruba - alors+ vous avez pas d'enfant alors\

Maimouna - si+ j'ai huit enfants

Ruba - huit enfants\

Maimouna - oui

Ruba - ils sont ici en France\

Maimouna - ils sont en France oui

Ruba - et avec eux vous parlez quelle langue\

Maimouna - on parle en français

Ruba - et le mahorais\

Maimouna - on parle aussi mahorais

Ruba - vous+ vous parlez avec eux mahorais+ et eux est-ce qu'ils répondent en mahorais aussi\

Maimouna - ils répondent en français mais ils comprennent++ ils mais il me répond en français c'est-ce qu'ils répondent en fait

Ruba - alors ils comprennent très bien+ mais ils répondent en français

Maimouna - oui ils comprennent très bien quand je leurs parle même si ils ont pas répondu mais c'est+ ils font les gestes+ ils i::| ça leurs intéresse très bien et si::++

Ruba - qu'est-ce que c'est leurs intéresse\

Maimouna - ça leurs intéresse de de connaître la langue maternelle de leurs pays

Ruba - ah oui+ ça vous intéresse vous ou eux\

Maimouna - moi et eux

Ruba - tous les deux\

Maimouna - oui eux les enfants+ les petits qui sont nés ici+ donc eux ça leurs intéresse si je sais qu'il y a un endroit qu'on peut enseigner mahorais je veux les amener+

Ruba - ah oui\

Maimouna - parce que moi a:h c'est vrai qu'à la maison comme ils sont tellement habitués à français je eu:h je l'oublie aussi je leurs parle mais c'est pas facile+ le temps est court

Ruba - le quoi\

Maimouna - le temp+ le temps que je passe avec eux+ tout ça+ c'est court pour qu'il++ va::++

Ruba - pour qu'ils apprennent votre langue\

Maimouna - oui+ voilà\

Ruba - alors s'il y a une école ici qui donne des cours en mahorais vous aller mettre vos enfants\

Maimouna - oui+ oui oui+ parce que des (inaudible). de surtout+ oui\

Ruba - d'accord+ alors le mahorais+ votre langue maternelle+ vous l'utiliser où\ que à la maison ou ailleurs\

Maimouna - [oui le mahorais oui oui+
ma ma++ je l'utiliser quand++ quand je savais que euh les compatriotes+ des Mahorais+ quand ensemble on a pas besoin des eu:h o:h on a notre langue maternelle donc on parle notre langue maternelle

Ruba - avec les amis le::s++

Maimouna - avec les amis+ avec les eu::h avec les amis avec eu:h voilà\

Ruba - et vous rentrez de temps en temps à Mayotte\

Maimouna - eu:h une fois+ je suis allée une fois et j'ai+ j'avais ramené ma fille qui a eu:h| parce que là-bas c'est cher hein\ j'amène un enfant qui eu::h qui avait trois ans+ et a::h elle a tout de suite eu::h bien appris parler mahorais jusqu'à maintenant elle a pas eu:h c'est pas perdu+ elle a gardé toujours+ elle a gardé toujours

Ruba - et là-bas quand vous aviez amené les enfants+ vous parliez avec eux mahorais aussi ou français\

Maimouna -eu::h un peu mahorais mais quand même on parle aussi en français pour qu'il comprend au moins

Ruba - oui

Maimouna - oui voilà+ donc eu::h je leurs parle les deux pour qu'il va comprendre

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ est-ce que ça vous fait peur de parler français\

Maimouna - je parle en français+ ça me fait peur+ mais eu::h mais j'ai pas eu:h+ bon c'est pas que ça ça me fait quand même mais j'ai pas peur parce que le français c'est pas ma langue

maternelle et je l'ai pas appris à l'école+ donc quand je le parle je fait attention+ je fais attention eu::h+ quand je le+ quand je le parle

Ruba - mais vous hésitez pas\

Maimouna - ha\

Ruba - vous hésitez pas à parler

Maimouna - non je hésite pas mais je sais qu'il y a des+ il y a des erreurs+ il y a des fautes mais je parle quand même+ parce que la personne+ il va me comprend+ y en a qui va me comprend et y en a qui va me comprend pas+ je fais attention à ça+ surtout eu::h surtout dehors des hum au dehors des eu::h de chez moi+ oui

Ruba - préférez-vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs en français\ alors+ si vous avez la possibilité de ne rien dire+ est-ce que vous préférez de ne pas parler\

Maimouna - j'ai pas compris par-là\

Ruba - alors+ imaginons que vous êtes avec d'autre gens+ il y a des Français+ il y a une discussion en français+ alors+ vous pouvez intervenir ou non+ mais vous allez parler+ est-ce que vous dites que non je préfère de ne rien dire\ puisque je peux ne rien dire\ c'est mieux que faire des erreurs\

Maimouna - ce n'est| bon ce n'est faire des erreurs après il y a des eu::h parce que eu::h+ c'est mieux faire les erreurs après eu:h voilà je++ la suite je sais pas mais hum:: il faut faire les erreurs\

Ruba - il vaut mieux faire les erreurs\

Maimouna - oui+ c'est mieux que rester sans rien dire+ oui voilà

Ruba - où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France\

Maimouna - encore une fois+ j'ai pas compris le le:

Ruba - où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France\ alors+ vous avez le droit de parler votre langue ici en France\

Maimouna - oui\

Ruba - où\

Maimouna - où\ eu::h à la maison+ pas lieux publics

Ruba - pas aux lieux publics\

Maimouna - pas aux lieux eu::h comment je peux dire\ quand on est mélangé quand on est mélangé qu'on est en groupe vaut mieux utiliser le français

Ruba - oui

Maimouna - quand on est hum+ quand on est avec eu::h+ pas à l'école+ surtout faut pas aller parler à l'école+ il faut pas le parler au lieu de travail+ et hum voilà\

Ruba - alors si vous êtes dans un lieu public et vous rencontrez quelqu'un de Mayotte

Maimouna - ah si je parle+ je parle

Ruba - vous parlez\

Maimouna - oui

Ruba - alors vous parlez

Maimouna - ah la:: mahorais

Ruba - oui+ alors vous parlez français avec les Français pour qu'ils comprennent+ c'est ça ce que vous voulez dire\

Maimouna - oui+ oui

Ruba - mais si vous êtes dans un bus ou dans le métro et vous rencontrez quelqu'un de votre pays+ vous parlez avec lui votre langue\

Maimouna - en mahorais oui+ on parle en mahorais

Ruba - même si les gens l'entendent\

Maimouna - même si les gens entendent+ ça a::h+ oui+ y a pas de::

Ruba - parce que ça regard que vous\

Maimouna - ça regard que moi+ et parfois aussi je peux trouver aussi+ les compatriotes des Mahorais mais eux aussi y a++ ils connais pas trop la mahorais+ par exemple les jeunes qui venaient ici+ donc on parle en français

Ruba - alors ça dépend de la personne à qui vous parlez\

Maimouna - ça dépend de la personne+ oui+ voilà ça dépend de la personne

Ruba - vous vous sentez chez vous en France\

Maimouna - oui

Ruba - vous sentez que c'est votre pays ici\

Maimouna - oui+ je sens que c'est mon pays+ parce que Mayotte aussi ça fait partie de la France+ donc o:h+ c'est mon pays

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme une Française\

Maimouna - a::h+ non

Ruba - comment ils vous voient alors\

Maimouna - ba::h+ c'est euh++ pour eux on est++ on est++ on est tous des Africaines+ parce qu'on est eu::h+ qui ouf+ bon+ pour eux on vient de loin+ donc eu::h ouf on est pas a::h on est pas Français pour eux

Ruba - alors ça dépend de la couleur ce que vous voulez dire\ ou bien parce que vous venez de Mayotte\ alors s'il y a des Français d'origine africaine ici+ qui sont né ici+ ou qui perd leur accent+ alors eux ils sont Français aussi\ ou non\ ou bien parce qu'on a une autre couleur on est pas Français\

Maimouna - mais non+ c'est eu::h+ hum:: non c'est pas ça parce que eu::h bah la question là je ne sais pas+ je ne peux pas répondre parce que je eu:h j'ai pas bien compris peut-être

Ruba - alors pensez-vous que les Français voient tous les autres qui ont pas la même couleur+ qui parlent avec accent+ ils voient tous les gens comme étrangers ou bien on peut être Français on peut être blanc+ noir+ jaune\

Maimouna - pas tous+ pas tous que euh+ pas tous parce que pour être Français faut aimer la France+ il faut+ dès que t'as la nationalité français pour dire que t'es Français+ que euh je je je suis français parce que je+ je suis né en France et j'aime la France aussi+ là je peux dire que je suis français peut-être+ mais a:h+ pour les eu:h+ je sais pas pour les compatriotes+ il va voir comme Français\ je sais pas+ je peux pa:s hum

Ruba - [mais vous avez dit qu'ils qu'ils vous voient comme une Africaine\+ n'est-ce pas\ c'est-ce que vous avez dit\

Maimouna - oui+ parce que nous on est+ comme on est+ on est noir on peut pas ça++ pour eux on vient toujours eu::h on vient toujours d'Afrique peut être eu::h hum Centrafrique ou eu::h on est étranger quoi\+ on peut pas+ on vient de Mayotte+ on vient de la Réunion+ on vient de Guadeloupe Martinique on est+ on est noir\ on est++ on est Français\+ bon+++ après a:h++ mais

Ruba - peut-être ils mélangent tout le monde si on a une autre couleur\ alors on est étranger même si peut-être on est né en France\

Maimouna - parce que+ il a des Blancs aussi+ c'est pas des Français\ y a des y a des gens qui ont la peau blanc c'est des+ des Américains ou les Anglais c'est pas des Français par exemple+ mais le question-là il est dur quand même\ il est dur hein\ je sais pas++ je sais pas++ parce que déjà+ et moi je sais pas quand on me voit si on va dire que je suis une Français+ parce que moi\ eu::h parce que les Français ils va pas a::h+ quand ils sont dehors+ en promenade ou aller+ ils va pas mettre de fouloire ou des++ et moi je mets de vouloir et je suis français+ que eu::h je me considère que je suis un Français et Mahorais+ deux ensembles+ y a pas nationalité+ y a qu'un nationalité mais je suis++ je suis français et Mahorais

Ruba - c'est peut-être la nationalité du cœur\

Maimouna - oui voilà+ donc eu:h moi je suis pas+ je euh\ parce que je sais là où je viens+++ je viens+ je viens de loin+ les comport\ les eu::h les communications c'est pas la même chose+ j'aime les communications des gens chez moi+ et j'aime les communications aussi des Français+ les deux j'aime+ j'aime bien+ et je vie aussi les deux

Ruba - quelles sont les nationalités de vos amis\

Maimouna - mes amis ont des nationalité français+ des nationalité coréenne+ nationalité des eu::h des Malgaches+ nationalité des eu::h++

Ruba - de plusieurs nationalités

Maimouna - de plusieurs nationalités

Ruba - vous préférez rester avec des personnes de votre pays d'origine\ ou non\

Maimouna - pas forcément+ pas forcément+ pas forcément+ je eu::h je suis ouverte à tous+ je peux avoir les amis++ français+ je peux avoir les amis marocaines+ je peux avoir les amis turque+ je peux avoir les amis eu::h congolais+ et eu:h après+ chacun à sa façon+ je peux pas+ je vais pas faire à leurs façons+ je vais pas leurs dire de faire à ma façon+ mais on s'entend eu:h c'est bien

Ruba - vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleurs que d'autres\

Maimouna - les langues\

Ruba - oui

Maimouna - eu:h chacun son langue+ il y a plusieurs langues qui eu::h+ il y a les langues malgaches ça reste la langue malgache+ c'est leurs langue+ il peut pas++ il va dire pour eux c'est la meilleure+ la langue mahoraise on va dire que notre langue c'est la meilleure+ la langue français

Ruba - chacun voit sa langue comme la meilleure langue\

Maimouna - la meilleure+ parce que c'est les choses qui la++ c'est les choses qu'il a vit+ qu'il a vive avec+ qu'il a++ il a fait grandir+ donc il va+ il va voir ça comme meilleure+ ça n'empêche pas de++ de connaître un autre langue+ de connaître un autre autre langue++ ça fait partie du monde+ mais\ mais eu:h hum:: mais eu::h moi je vais voir ma langue elle est meilleure+ la langue mahorais elle est meilleure+ la langue français meilleure

Ruba - meilleure que quoi\ que toutes les autres langues\

Maimouna - moi j'ai pas dit++ mais parce que ce que je connais donc euh

Ruba - est-ce que vous pensez qu'en générale les langues+ toutes les langues elles sont égales\ on peut hiérarchiser une langue\ cette langue est plus noble+ elle est mieux+ elle a plus de valeur\

Maimouna - elles sont égales+ moi je vais dire elles sont égales+ elles sont+ elles sont égales et elles sont tous les valeurs+ elles sont tous les valeurs et elles sont tous égales+ pour moi

Ruba - alors+ est-ce que vos enfants ont honte de parler votre langue d'origine devant les Français\

Maimouna - non+ ils ont pas la honte+ et ils aiment aussi parler+ malheureusement+ i:: ils arrivent pas+ mai::s mais ils sont bien dedans

Ruba - vous aimez la langue française\

Maimouna - oui+ j'aime la langue française

Ruba - il est suffisant pour vous de parler correctement\ ou vous aimez parler comme les Français natifs\

Maimouna - eu::h hum+ moi+ pour moi+ c'est eu::h comme ça c'est bon

Ruba - alors+ si vous gardez votre accent+ ça pose pas de problèmes\

Maimouna - ça me pose pas les problèmes+ parce que les personne que je vais trouver il va pas me dire ba::h « parle bien français\ » parce que ça ça arrive hah\ on peut aller au bureau eu::h « il faut parler bien français Madame hah\ » mais ne ça marche pas\

Ruba - et ça vous++ on vous a dit ça déjà\ de parler bien français\

Maimouna - a::h+ pa:s pas vraiment mais j'ai entend+ j'ai entend ça passe bah+ j'ai entend on peut avoir ça par des collègues ou o::h je peux+ a:h je peux avoir le::s gestes+ mais bon++ c'est hum: j'ai+ j'avais vu mai::s a::h c'était un autre personne en fait+ oui

Ruba - mais pour vous parler correctement sans erreurs c'est suffisant\

Maimouna - bah+ je::+ pour moi+ je veux bien parler sans+ sans erreurs si+ si y a possibilité+ mais hum::+ parler avec accent c'est mieux

Ruba - vous voulez dire sans accent\

Maimouna - avec accent

Ruba - avec l'accent\

Maimouna - avec mon accent

Ruba - oui+ c'est mieux\

Maimouna - c'est mieux+ pour moi+ c'est mieux

Ruba - d'accord+ pourquoi c'est mieux pour vous\

Maimouna - c'est mieux parce que eu::h+ a::h c'est mieux parce que::++ c'est+ c'est mieux parce que ça me ressemble+ ça me ressemble+ parce que je veux pas faire ++

Ruba - vous montrez votre identité\

Maimouna - ha\

Ruba - vous montrez votre identité\

Maimouna - oui voilà+ que je viens de loin

Ruba - c'est intéressant\

Maimouna - malgré je eu::h+ malgré je viens de loin+ mais je fais un effort+ je parle en français+ eu::h laisser comprendre avec eu::h communiquer des autres+ mais quand même je viens de loin+ donc euh je peux pa:s+ parler comme comme de l'eau++ comme mes enfants qui sont nés ici+ et ils ont pas un accent+ mais moi leur mère jamais\+ ça me dérange pas+ oui

Ruba - comment vous voyez la langue française\ est-ce que c'est une langue difficile à apprendre\ elle est jolie\ pratique\ pas pratique\ comment vous la voyez\

Maimouna - e::t+ c'est difficile quand o::h+ c'est difficile à apprendre quand on est euh++ c'est difficile à apprendre avec le::s que+ avec les adultes+ quand on vient d'arriver+ on vient de

débarquer en France là+ et chez nous+ on parle pas du tout en français eu:h c'est c'est dur c'est dur avec des personnes comme ça+ mais c'est pas c'est pas dur avec les enfants qui sont nés ici parce qu'ils va à l'école et ils apprendre eu::h la vie quotidienne la télé partout+ ils sont pas durs pour eux+ c'est pas dur

Ruba - comment vous voyez les Français que vous rencontrez+ est-ce que ce sont des gens sympas+ gentils+ racistes+++ \ quelle idée avez-vous d'eux \ des Français \

Maimouna - les Français+ les Français+++ j'ai rencontré beaucoup+ ils so::nt+ ils sont sympas+ ils sont sympas+ mais ça c'est++ ils sont sympas+ ils sont pas+ ils sont pas racistes+ mais ça c'est+ ça c'est avant+ c'est pas maintenant+ c'est pas maintenant+ Mai::s maintenant+ les Français ils ont changé+ ils ont changé parce qu'ils en a marre+ ils veut plus des étrangers chez eux+ donc ils se+ ils se montrent plus agressifs+ bon agressifs par les paroles+ agressifs par les gestes+ parce que vers+ surtout les personnes hum étrangers+ les personnes voilées surtout+ parce que eu::h avec tout ce qui se passe maintenant+ moi je peux dire qu'ils ont mis tout le monde la même assiette+ et il faut pas mettre tout le monde dans la même assiette+ donc avant je voyais pas des gestes bah on est+ on est en France \ on est à Louvrex+ on est pas aller dans la campagne+ on est à Louvrex+ je voyais pas les gens qui s'énervent pour rien+ mais là maintenant les gens s'énervent pour rien+ y a plein+ y a plein de gens qui s'est fait agresser au métro+ dans la rue+ le bus pas ouf+ pas avec le tape comme ça+ c'est avec des paroles+ avec des gestes+ on se fait agresser comme ça+ pour eu::h parce que::+ y a des+ y a+ avec tous ce qui se passe maintenant+ je peux+ je peux pas répondre++ je peux parler tout ce:: \

Ruba - oui+ oui bien sûr \ \

Maimouna - avec tout ce qui se passe maintenant comme hum::: les attentats qui viennent de passer+ qu'on raconte beaucoup là maintenant en France+ donc on met tous dans le même panier+ surtout les musulmans+ et a::h+ et encore une fois+ les musulmans+ ils sont pas comme ça+ moi je suis musulmane+ et a:h j'ai pris+ j'ai pris+ à l'école coranique depuis que j'étais petit| donc o::h mes| parce que c'est| parce que on m'a appris+ chez mes grands-parents il y avait l'école coranique donc on apprend là+ donc on nous renseigne+ y a pas+ à l'école coranique y a pas pour aller faire du mal à quelqu'un+ c'est ça+ t'as pas le droit+ on a pas le droit d'aller tuer quelqu'un ou a:h+ y a pas le droit+ ce n'est pas le défense+ et la personne qui veut te tuer+ si tu peux+ tu cours+ pas le défense+ tu peux pas alle::r++ tu peux pas aller eu::h tuer+ eu::h on peut pas t'envoyer aller tuer millier des gens pour dire que je suis musulmane je+ j'avais faire ça+ non \ on est en France ici eu::h+ il faut pas a:h ça+ je sais pas mais nous les Français qui| on est en France+ on est là parce qu'on aime la France+ on est là parce que on veut vivre en paix nous avec nos enfants+ pourquoi avoir du mal rester dans le pays \ après avoir du mal dans le pays-là+ et c'est ça encore une fois faut pas mettre tout le monde dans la même eu::h| parce que même nous+ moi+ moi quand je vois ça je euh j'ai::+ on pleure beaucoup à la télé+ devant notre télé+ donc nous on est contre tout ça+ les musulmans+ ils sont contre ça+ parce que+ personne pe| il y a aucun dieu+ il peut t'envoyer aller tuer des gens comme ça+ donc faut pas nous+ nou::s+ il faut pas juste les gens qui ont fait ça+ encore une fois les gens qui fait ça malheureusement+ il prend notre religion+ qui musulman+ voilà+ ça c'est+ moi je peux dire+ les gens qui fait ça+ il fait ça dans leurs propre+ eu::h dans leurs propre hum::+ je sais pas comment dire+ oui c'est les trucs+ c'est les choses à eux mais il y a aucun dieu qui peut t'envoyer aller tuer des enfants++ encore une fois on est en France+ on est en France donc là c'est en France le pays de la paix+ c'est le pays de+ qui a accueilli il y a se| il y a tout le monde

à son pays+ et il y a notre pays qui accepte pas ça+ donc il faut pas nou:s+ il faut pas nous mettre tous eu::h dans la même panier c'est ça+ parce que je vois plein de gens++ ba::h tu peux passer comme ça il y a personne qui va te dire pardon+ oh là là on est en France ici\ on est chez nous ici++ en fait c'est des paroles comme ça+ qui adresse à quelqu'un qui est voilé eu::h oh là là on est en France ici\ des choses comme ça+ en fait+ non\ non+ on est tous victimes on se tait+ on peut rien dire+ on se tait on se tait+ mais je peux pas aller enlever ma voile pour ça+ mo:n+ ma foulard parce que moi je mets un foulard simple\ avec euh de:s| mais je peux pas+ c'est euh encore une fois on est contre avec des+ avec des crimes comme ça+ ça passe en France ou ailleurs+ tuer des enfants+ tout ça+ tout la guerre on est contre ça\ il y a quelqu'un mais là il est contre de ça\ donc+ eu::h voilà

Ruba - c'est intéressant

Maimouna - oui+ oui+ parce que ça me touche+ ça me touche beaucoup+ beaucoup+ beaucoup beaucoup+ quand ça passe devant ma télé je pleure+ et je le pitié de les musulmans comme moi+ je pitié moi-même et eu::h les autres+ encore une fois on peut rien dire+ on peut pas+ je sais pas s'il y a quelqu'un dans la média pour aller+ aller dire que voilà+ c'est pas comme ça+ il faut pas+ il faut pas mettre tout le monde à la même panier+ peut-être il y en a qui peut comprendre+ mais+++ malheureusement

Ruba - oui+ vous pensez qu'il faut faire oublier ses origines pour ce faire accepter en France\ c'est-ce que les Français attendent des étrangers\

Maimouna - non

Ruba - non\

Maimouna - il faut pas+ il faut pas+ il faut pas s'ignorer|

Ruba -

[c'est pas si les gens qui viennent ici+ est-ce qu'ils veulent ou non+ mais est-ce que les Français attendent des étrangers qui s'installent en France d'oublier leurs origines+ leurs cultures pour que les Français acceptent les gens là parmi eux\

Maimouna - non+ il faut pas que ça se passe comme ça+ parce que eu::h parce que a::h les fra| les euh il faut accepter comme ça+ comme on+ comment on est+ mon pays la Mayotte+ il y a pleins des Français et à Mayotte là-bas on met++ on vit comme++ on va pas aller dire aux Français « hop+ vous vivez comme nous\ »+ non\ ils vivent comme ils veulent+ à la européenne là-bas+ et on a des amis+ on mange ensemble+ on rit ensemble+ ils sont pas obligés de venir mettre les boubou parce que moi je mets le boubou parce que ils sont à Mayotte+ non\ donc il faut rester soi-même mais respecter aussi le pays là où tu es

Ruba - et vous pensez que les Français pensent comme ça+ comme vous\

Maimouna - non+ y en a+ y en a qui pense comme ça+ tout le monde il peut pas avoir la même eu::h chacun++ mais maintenant là+ j:: je sais pas+ je sais pas quoi+ dire+ quoi penser+ maintenant parce que le monde il est changé

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez respecte votre langue d'origine\ le mahorais\

Maimouna - oui

Ruba - oui+ vous pouvez expliquer\

Maimouna - eu::h je+ j'ai pas+ je+ j'ai pas encore vis y a quelqu'un m'a agressé par ma langue+ je parle ma langue eu:h y a+ j:: j'ai pas encore rencontré des soucis pour ça+ donc je peux dire qu'ils respectent ma langue

Ruba - et vous+ vous respectez la langue française\

Maimouna - oui+ je respecte tous les langues

Ruba - vous auriez envie d'apprendre la langue française si les Français ne respectent pas votre langue\ imaginons qu'ils respectent pas votre langue+ est-ce que pourtant vous allez avoir l'envie d'apprendre le français\

Maimouna - oui+ je vais avoir envie de l'apprendre parce que+ plus que++ plus que eu::h je suis là+ je vis là+ donc j'ai besoin de l'apprendre par mon défense+ aussi

Ruba - alors+ ça veut dire que vous allez l'apprendre parce que vous êtes obligée\ mais est-ce que vous auriez l'envie\

Maimouna - l'envie de l'apprendre\

Ruba - oui+ si vous voyez que les Français ne respectent pas votre langue+ on imagine+ imaginons qu'ils respectent pas votre langue+ que vous étiez agressée à cause de votre langue+ parce que vous parlez cette langue-là+ est-ce que ça vous donne pourtant l'envie d'apprendre le français\ ou dans ce que vous allez dire « ils respectent pas ma langue+ j'ai plus envie d'apprendre leur langue »\

Maimouna - non+ ça me donne toujours envie de l'apprendre+ parce que il faut pas être la même+ quand quelqu'un il te++ il est++il te euh comment dire\ il est agressif avec toi+ il faut pas être agressif avec+ donc la langue ça reste une langue+ la langue c'est++ la langue c'est pas une personne+ donc vous prenez à ma langue+ je peux pa::s euh ça c'est ça c'est uniquement une langue+ vous allez| je vais pas bagarrer avec une langue\\+ donc si ils respectent pas ma langue+ je vais apprendre quand même leur| sa langue+ ça y a pas++ je je vais pas faire le même

Ruba - quelle idée avez-vous de la société française avant de votre arrivée en France\

Maimouna - quelle idée\+ que j'avais\

Ruba - oui avant de venir en France

Maimouna - eu::h quand je suis+ j'étais à mon pays+ donc je++ ah c'était compliqué+ c'était compliqué parce que je j'avais déjà des enfants+ et j'avais pa::s++ encore une fois j'étais pas allée à l'école pour travailler comme les autres+ et il y a aucun aide chez nous+ bon maintenant parce que ma ville est devenue de patrimoine depuis deux-mille-onze\+ y a peut-être+ mais y a aucun+ mais je suis venue ici pour mes enfants+ mais pas pour moi+ si c'était juste pour moi je devais rester à mon pays parce que++ mais++ pour vient ou faire aussi eu::h mes enfants eu::h pour les pour++ pour eu:h leur aider un petit peu sur leurs avenir

Ruba - oui+ mais là je parle de l'image de la France avant d'arriver ici+ quelle image aviez-vous de la France\

Maimouna - que j'avais\\+ l'image que j'avais avant de venir en France\

Ruba - oui

Maimouna - eh::h+ l'image que j'avais\+ bah c'est++ la| je voyais la France est+ c'est la France de paix+ la paix+ et c'est l'Europe ha\+ c'est jolie+ c'est+ c'est généreux+ donc c'est-ce que je voyais

Ruba - et votre séjour en France a confirmé cette idée\

Maimouna - mes séjour en France\

Ruba - oui+ est-ce que votre idée là+ votre image a été confirmée par votre séjour là\ ou c'était changer\

Maimouna - eu:h a::h+ bon+ quand je suis arrivée après ton++ l'imagination ça reste l'imagination+ ça va pas+ je vais pas vivre ma rêve que j'avais sur ma tête+ donc ça va être+ ça va être la vraie+ la vraie réalité

Ruba - alors en réalité la France n'était pas le pays que vous aviez imaginé\

Maimouna - oui+ parce que déjà c'est compliqué+ c'est compliqué++ je vais dire juste que c'est compliqué+ oui je vais dire c'est compliqué parce que parce qu'il y a les règles à suivre+ c'est normal+ il y a les+ hum ah tu peux pas faire comme tu veux+ encore une fois on peut pas faire comme on veut+ mais il y a un certaine+ un certaine des choses on est libre+ respire on est libre+ il y a certaine ici on est pas++

Ruba - oui il y a certaine liberté

Maimouna - oui+ voilà

Ruba - on vous demande votre origine dans la vie quotidienne\ on vous dit « vous venez d'où\ »\

Maimouna - oui

Ruba - et ça vous gêne\

Maimouna - ça me gêne pas

Ruba - non+ c'est normal de demander

Maimouna - c'est pas normal+ mais ça me gêne pas

Ruba - pourquoi\ si c'est pas normal pourquoi ça vous gêne pas\

Maimouna - moi je dis juste que c'est pas normal+ mais bon+ eu:h a::h ça peut me toucher un peu mais+ mais ça me fait rien en fait+ ça me fait rien+ je++ je::++ je m'en foutais en fait\+ oui

Ruba - personnellement pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre origine+ couleur ou religion\ ça vous est arrivé\

Maimouna - moi\ personne\ non

Ruba - non\

Maimouna - un non

Ruba - vous pensez que les Français doivent faire plus d'effort pour vous connaître+ vous et votre langue et votre culture\ ils ont besoin de faire plus d'effort pour mieux connaître votre pays+ votre culture et votre langue\

Maimouna - effort moi+ pour me connaître eu::h pour me connaître\

Ruba - oui

Maimouna - a:h oui+ mais la langue je sais pas si on veut pas+ on+ déjà ils ont déjà leur langue ça vas pas leur intéresser+ aller savoir les langue des++ étrangers

Ruba - mais+ Mayotte ça fait partie de la France n'est-ce pas\

Maimouna - oui

Ruba - alors la langue de Mayotte ça fait partie des langues de la France

Maimouna - oui il a des+ il y a des Français quand même qui apprend qui parlent aussi

Ruba - et vous pensez qu'ils doivent faire plus d'effort pour mieux connaître les gens qui viennent de Mayotte\

Maimouna - oui

Ruba - et vous+ vous pensez que vous devez faire plus d'effort pour mieux être intégré dans la société française\ vous-même\

Maimouna - quand on parle de la société ça veut dire quoi\ ça veut dire eu::h je suis déjà dans la société français+ ou ou::++

Ruba - mais vous avez dit que on vous voit pas comme étrangère

Maimouna - oui

Ruba - alors+ ça veut dire que+ on vous voit pas comme eu::h vous faites pas partie de la société française+ si on vous voit comme étrangère+ les Français+ s'ils vous voient comme étrangère ça veut dire que pour eux+ vous faites pas partie de leur société

Maimouna - ba:h je sais pas+ je ne sais pas mais j'ai pas besoin de faire un effort pour entrer dans la société français+ parce que je me vois déjà que je suis dans la société français+ même si les Français me voient pas comme ça+ je sais pas quelle image

Ruba - peut-être parce que pour certains français+ la société française+ elle est limitée à certains groupes de français+ et peut-être pour vous la société française+ elle est plus grande+ elle contient plusieurs cultures+ plusieurs petites sociétés+ comment vous voyez les choses\

Maimouna - comment je vois les choses++ hum eu:h la société français c'est+ ça reste un société français+ après euh y a normalement aussi eu::h les autres les autres eu::h sociétés qui+ qui est+ qui vient de loin+ non+ que+ je sais pas trop

Ruba - d'accord+ vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et les transmettre aux vos enfants\

Maimouna - oui+ les bonnes habitudes+ oui

Ruba - les habitude de Mayotte\

Maimouna - oui et les bonnes hah\ les bonnes habitudes oui

Ruba - d'accord+ même si vont grandir en France et peut être rester en France+ ça reste intéressant\

Maimouna - ça reste intéressant+ il faut savoir là où il vient+ leur origine+ il faut savoir++ il+ il a::h+ c'est bien de:: qui:: qui eu:h qui doit savoir là ou::+ qui ils sont+ parce que mes enfants c'est les enfants de couleur+ ils sont pas blancs+ ils sont pas métisses+ mais ils sont là+ ils sont intégrés à la société français mais il faudrait qu'ils sachent aussi là où il vient+ avec de respect a:h bien sûr+ de ça de les montrer les bonnes+ les bonnes choses+ comme ici+ les montrer aussi les bonnes+ mais montrer aussi les mauvais c'est pas a::h+ mais eu::h ça m'intéresse toujours de eu:h qu'ils sachent là où il vient

Ruba - ça fait partie de leurs identités\

Maimouna - ça fait partie de leurs identités+ encore une fois

Ruba - pourquoi vous fréquentez le centre social\ pourquoi vous venez ici\

Maimouna - eu:h je viens ici parce que eu::h c'est pour+ parce que j'ai du mal a::h lire et écrire+ donc je viens ici pour qu'on m'aide surtout parce que je veux bien aider à mes enfants quand je leurs dit « va faire ton devoir\ »+ qu'on le fait ensemble+ que je peux faire mes papiers toute seule sans demander à quelqu'un parce que c'est un handicap ça déjà+ et a::h voilà

Ruba - pour vous le centre sociale est un lieu où vous pouvez rencontrer des Français et parler avec eux ou non\

Maimouna - ce++ centre sociale c'est+ ça reste un endroit où on peut rencontrer des gens+ qu'on connaissait même pas+ eh a::h voilà+ c'est un lieu de rencontre aussi+ donc ou++ moi je viens ici juste pour eu::h++

Ruba - les ateliers « Communiquons en français »\

Maimouna - les atelier de français+ mais y a parfois aussi des choses qu'on propose et a::h si ça m'intéresse eu::h moi je prends\+ après eu::h voilà

Ruba - vous habitez dans le quartier\

Maimouna - oui

Ruba - depuis quand vous participez aux ateliers « Communiquons en français »\

Maimouna - c'est eu::h c'est il y a pas longtemps+ ça fait un mois

Ruba - un mois

Maimouna - hum

Ruba - comment avez-vous su qu'il y a les ateliers d'apprentissage de français dans le centre\

Maimouna - parce que je suis venue demander moi

Ruba - vous êtes venue au centre pour demander s'il y a des ateliers\

Maimouna - hum+ oui++ oui

Ruba - vous trouvez que ces ateliers sont utiles pour vous\

Maimouna - ils sont utiles\ non+ ils sont intéressants

Ruba - ils sont intéressants\

Maimouna - pour moi oui+ eu::h ils sont utile\ qu'est-ce que ça vaut dire\

Ruba - ça vaut dire que vous avancez+ c'est bien++ vous apprenez\ utile

Maimouna - ah d'accord+ et eu::h ça::+++ ça m'avance+ un peu+ il y a des choses+ il y a des choses euh+ que je vais pas forcément les connaître ha\ et ça+ on++ je++ on apprend des choses+ mais c'est vrai l'atelier qu'on est y a pas++ on fait pas (rire)+ grande choses+ mais++ parler+ montrer+ après on a juste peu de (inaudible)

Ruba - alors+ qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français » | alors vous dites on n'apprend pas grande chose+ on parle plutôt plus qu'écrire+ alors qu'est-ce qui vous intéresse en particulier c'est d'apprendre à lire et écrire\

Maimouna - ce qui m'intéresse++ oui voilà+ c'est-ce qui m'intéresse le plus+ si je sais un endroit je peux y aller avoir eu::h bah je peux aller m'inscrire+ c'est-ce que m'intéresse le plus eu::h à lire+ et à écrire et connaître les+ les verbes

Ruba - d'accord

Maimouna - et connaître++ oui

Ruba - c'est plutôt l'apprentissage de la langue+ plus que l'apprentissage de la vie en France+ de la culture

Maimouna - c'est-ce qu'on fait là\ c'est-ce qu'on fait là\

Ruba - c'est-ce qui vous intéresse

Maimouna - oui

Ruba - c'est plutôt apprendre à lire et à écrire et parler correctement+ plus qu'apprendre les choses sur la société et la vie en France+ ou bien c'est intéressant aussi d'apprendre

Maimouna - c'est intéressant aussi parce que+ là où on est+ y a des gens qui+ qui:: arrivent même pas du tout à écrire+ pas du tout à parler+ donc y en a ça leur aide plus+ y en a+ même moi y a des choses que j'apprends aussi là+ donc je dis pas que c'est pas bien+ c'est bien+ parce que on est+ on apprend aussi plus+ mais on écrit pas plus

Ruba - c'est plutôt l'écriture qui vous intéresse

Maimouna - oui voilà

Ruba - vous pouvez vous exprimez dans votre langue d'origine pendant cet atelier\

Maimouna - s'il y un compatriote qui est à côté de moi oui+ je les lance eu::h on y entre directement dedans

Ruba - et vous aimez faire ça\ d'avoir la possibilité+ c'est pas entre vous à côté ha\+ mais devant les autres+ de dire quelque chose+ de parler

Maimouna - oui\ sans déranger les autre ha\+ par exemple quand on est à l'atelier+ il y a ma collègue qui est à côté+ bah on va parler sans déranger parc qu'on est lieu de travail+ on va+++ mais quand on dit ça par exemple on est à CDAM¹. Ça s'appelle CDAM ici\

Ruba - oui

Maimouna - quand on est en bas+ on est pas dans le cours\ donc

Ruba - oui mais dans le cours ça vous intéresse de parler\ par exemple avec l'animatrice+ avec les autres\ de dire+ on dit ça par exemple « bonjour » on dit ça de cette manière dans notre langue+ dans notre langue on dit pas ça+ il faut pas faire ça+ ça vous intéresse d'avoir l'occasion de raconter des choses+ de parler

Maimouna - oui+ oui oui

Ruba - imaginez-vous qu'il y a des Français qui peuvent participer à ces ateliers avec vous\

Maimouna - oui+ oui

Ruba - vous pensez que cet atelier est un cours de français ou un lieu où on peut apprendre des choses sur la société française\

Maimouna - c'est un endroit qu'on peut eu::h+ apprendre la société des Français+ après donner aussi un petit peu+ ce qu'il fait là+ c'est pour donner aussi un petit peu eu::h un petit peu+ de chance qui veut écrire un peu+ lire un peu

Ruba - quand vous apprenez une nouvelle chose en français+ vous la comparez avec votre langue dans votre tête\ vous faites des comparaisons entre les deux langues\

Maimouna - oui

Ruba - si vous parlez votre langue pendant l'atelier+ quelle réaction ont les animateurs\ est-ce qu'on vous demande de parler en français\ de ne pas parler dans votre langue\

Maimouna - ah non+ ça++ ça m'a jamais arrivé ça+ ça m'a jamais arrivé parce que eu::h quand on:: encore une fois+ quand on parle+ on va pas assez afficher+ c'est juste pas déranger parce que hum::

Ruba - il y a plusieurs nationalités

Maimouna - oui+ il y a plusieurs+ faut pas déranger tout le monde+ c'est juste ça me regarde juste moi et+ moi et vous parce qu'on parle la une langue+ c'est qu'on parle juste là là+ vite fait quoi+ parce qu'on veut pas déranger tout le monde parce que il y a de plein+ il y a de plein plein plein

Ruba - la dernière question+ aimez-vous d'apprendre les langues et les cultures de vos collègues de cet atelier\ ça vous intéresse\

Maimouna - oui+ oui oui

Ruba - d'apprendre quelques mots+ de telle ou telle langue

Maimouna - oui voilà+ ça m'intéresse+ ça m'intéresse bien oui

Ruba - les questions sont terminées+ je vous remercie beaucoup pour votre participation

¹ Elle prononce le nom d'un centre d'action sociale. Le nom a été changé.

Annexe 13 - Entretien avec l'apprenante Pauline (transcription intégrale)

Ruba - quel est votre âge\

Pauline - moi\ j'ai trente-six ans

Ruba - quelle est votre ou vos nationalités\

Pauline - je suis Congolaise de la RDC

Ruba - hum:+ vous avez une autre nationalité\

Pauline - ah nationalité congolaise

Ruba - que congolaise\

Pauline - Con^l la Congo démocratique

Ruba - en quelle année vous vous êtes installée en France\

Pauline - depuis huit mois^l depuis huit novembre deux-mille-quinze

Ruba - est-ce que vous avez déjà demandé la nationalité française\

Pauline - non+ pas encore

Ruba - vous étiez scolarisée dans votre pays d'origine\

Pauline - pardon\

Ruba - vous étiez scolarisée\ est-ce^l vous êtes eu::h vous étiez à l'école dans votre pays d'origine\

Pauline - oui oui

Ruba - pendant combien d'années

Pauline - ben j'ai terminé l'école à troisième des humanités+ comme ici à lycée

Ruba - ah oui\

Pauline - oui

Ruba - alors vous aviez quel âge quand vous avez quitté l'école\

Pauline - à dix dix dix-sept ans

Ruba - dix-sept ans

Pauline - dix-sept ans oui

Ruba - et lorsque vous êtes arrivée en France+ quelles connaissances aviez-vous de la langue française\ est-ce que vous saviez lire écrire parler comprendre ou non pas du tout\ que ce que vous saviez\

Pauline - bon j'ai lis le français bien mais pour écrire j'ai la difficulté pour écrire français et pour pour parler aussi j'ai la difficulté pour parler bien mais j'ai lis le français très bien

Ruba - hum:+ alors vous parlez d'aujourd'hui que vous avez des difficultés mais je demande quand vous^l quand vous êtes arrivée je vous demande quand vous êtes arrivée en France en deux-mille-quinze+ est-ce que vous saviez parler français\ comprendre\ eu::h

Pauline - non j'ai parlé un peu et un peu de comprendre+ pas beaucoup mais un peu

Ruba - un peu

Pauline - hum:

Ruba - et vous saviez un peu lire ou écrire\

Pauline - euh lire euh lire j'ai sais lire mais pour écrire non

Ruba - d'accord+ est-ce que vous avez travaillé en France\

Pauline - ici\ non

Ruba - pas encore

Pauline - pas encore oui

Ruba - alors+ quand vous étiez petite+ dans quelle langue eu::h vos parents vous parliez\ dans quelle langue\
Pauline - dans mon pays\
Ruba - oui
Pauline - lingala
Ruba - lingala\
Pauline - oui+ langue lingala
Ruba - c'est la langue
Pauline - [la langue langue maternelle lingala au Congo
Ruba - d'accord+ et une autre langue aussi ou non\
Pauline - autre langue au Congo c'est français mais français++ faut aller à l'école
Ruba - ah oui
Pauline - alors à l'école faut beaucoup d'argent pour étudier bien pour parler pour écrit+ alors mes parents j'étais pas d'argent+ bon à cause de là j'ai quitté l'école avant
Ruba - hum:+ d'accord+ ok+ et la langue lingala c'est^l on on n'enseigne pas à l'école\ ce que à l'oral\
Pauline - oui langue lingala à l'école c'est passe à l'école école école de l'Etat
Ruba - hum:
Pauline - donc+ il y a l'école privée et l'Etat+ à privé on prend le français+ école l'Etat on prend lingala
Ruba - alors vous étiez a:h dans une école eu::h publique\
Pauline - [euh école+ non école euh école publique
donc école de l'Etat
Ruba - oui+ alors vous avez appris en lingala
Pauline - lingala oui
Ruba - alors savez lire et écrire dans cette langue\
Pauline - oui lingala j'ai écrit j'ai lis
Ruba - hum:+ ok+ et ici en France ce que vous êtes eu::h vous avez des enfants\ vous êtes mariée\
Pauline - oui j'ai un enfant+ je n'ai pas mariée ici j'ai un enfant ici+ Au pays j'étais laissé quatre premières et un enfant j'ai décédé
Ruba - et avec votre enfant ici vous parlez quelle langue\
Pauline - ici je parle français avec mon enfant pour parce que l'enfant j'ai déjà allé à l'école+ Bon j'ai débrouillé mais je parle je comprends un peu
Ruba - d'accord+ alors lui il parle pas lingala\
Pauline - non je connais pas lingala+ par débit il parlait lingala+ mais pour les moments il ne connaît pas aussi lingala
Ruba - [il a oublié\
Pauline - il a oublié oui
Ruba - et vous vous ess^l vous essayez pas de lui parler lingala\
Pauline - non j'ai parlé pas parce que c'est++ mon langue maternelle j'ai parlé mon enfant lingala+ je sais que français il est parle il avait parlé mais lingala je parle toujours à mon enfant
Ruba - ah langue lingala
Pauline - hum: parce que c'est mon langue maternelle

Ruba - alors vous parlez à lui lingala
Pauline - oui
Ruba - mais lui il répond en français
Pauline - en français
Ruba - mais il comprend
Pauline - oui
Ruba - ok+ et quand est-ce que vous utilisez la langue lingala ici en France\ c'est qu'avec les eu::h votre enfant ou dehors aussi\
Pauline - oui avec mon enfant ou mon compatriote ici si je trouve ici la rue je parle lingala comme les mamans Sophie là avec les Pascaline elle est| elle était Congolaise j'ai parlé lingala mais à le l'autre personne qui connaît pas lingala j'ai débrouille pour parler français
Ruba - hum:+ oui+ et vous rentrez dans votre pays de temps en temps\
Pauline - pardon\
Ruba - vous rentrez au Congo de temps de temps en temps ou non\
Pauline - non
Ruba - vous êtes| dès que vous êtes arrivée en France vous êtes restée
Pauline - [oui je suis ici depuis depuis le huit novembre deux-mille-quinze
Ruba - [deux-mille-quinze
Pauline - jusqu'au aujourd'hui je suis ici je suis demandeur d'asile
Ruba - hum:+ ah oui+ vous avez pas de papiers pour l'instant\
Pauline - non je n'ai pas papier mais\ le quatre avril j'ai j'ai vais partir à samedi à recours++ discuter un peu avec le juge
Ruba - hum:+ ah oui parce que c'était refu| re rejeté le le
Pauline - hum: à l'OFPRA oui
Ruba - bon+ est-ce que vous parlez français sans hésitation même si vous faites des erreurs\
Pauline - ah même si je fais les erreurs mais je parle| puisque j'ai besoin de parler français+ je suis à France faut donc parler français
Ruba - hum:+ alors vous hésitez pas+ Vous parlez
Pauline - je parle
Ruba - d'accord+ eu::h et si vous êtes eu::h avec d'autres personnes qui parlent français qui discutent et vous vous sav| vous pensez| est-ce que ça arrive que vous préférez de ne rien dire de rester silencieuse pour ne pas faire des erreurs ou vous parlez quand même\
Pauline - bon si j'ai eu::h ne| si je sais pas les mots pour à dire j'ai resté calme mais si j'ai sais++ quelle est quelle façon de parler moi aussi je veux entrer pour parler quelque chose mais pas pas mais pas beaucoup
Ruba - d'accord pas beaucoup+ vous parlez pas beaucoup+ mais vous parlez quand même
Pauline - hum:
Ruba - d'accord+ alors est-ce que vous pensez que vous avez le droit de parler la langue lingala ici en France\
Pauline - oui j'ai le droit
Ruba - hum:+ où vous pouvez parler cette langue ici\ selon vous\
Pauline - pardon\
Ruba - où vous pouvez parler lingala ici en France\

Pauline - oui\

Ruba - vous avez le droit de la parler où\

Pauline - bon dans la maison avec mon enfant ou dans mon compatriote

Ruba -

[hum: oui

Pauline - j'ai parlé lingala mais\ dans les bureaux de l'assistant social faut parler faut débrouiller parler français

Ruba - oui+ alors si vous êtes dans un lieu public+ par exemple dans un magasin dans le bus dans le métro et vous trouvez une copine qui parle lingala mais il y a des Français autour de vous+ est-ce que vous parlez français ou lingala\

Pauline - non lingala

Ruba - alors le fait de de de voir des Français à côté de vous ça change rien vous parlez lingala

Pauline - bon je parle lingala mais pas à haute voix+ j'ai parlé doucement pour que les personnes qui à côté des moi pour pour o:h+ je sais pas pour++

Ruba - n'entendent pas\

Pauline - oui

Ruba - pour ne pas les déranger\

Pauline - oui les dér| ah oui ça va

Ruba - mais est-ce que vous pensez que ça dérange les autres\ s'ils entendent une autre langue\

Pauline - oui oui si j'ai parlé à haute voix c'est dérange les autres+ parce

Ruba -

[hum: c'est

Pauline -

[hum::

Ruba - alors si vous parlez français à haute voix ça dérange aussi\

Pauline - non

Ruba - mais une autre langue ça dérange\

Pauline - oui ça dérange peut-être j'ai parle avec ma copine ou mon compatriote+ même les choses des soit des mon assistant social qui a dit ceci celle-là+ mais comme les gens à côté des moi+ bon+ tantôt ils comprennent pas que moi je parle avec ma copine ils pensaient que peut-être je parle avec lui c'est pour cela si je vais à la bus avec ma copine mon compatriote je vais à basse voix voix

Ruba - [excusez-moi\ (quelqu'un entre chez nous)+ oui+ alors si vous êtes avec une copine+ vous pouvez continu|

Pauline - [je parle pas à haute voix pour pour pour+ bon+ je ne sais après si je peux parler comment

Ruba - alors vous| vous évitez de parler à haute voix quand il y a des Français pour ne pas les déranger

Pauline - oui

Ruba - c'est ça\

Pauline - hum:

Ruba - mais pourquoi vous pensez que ça peut déranger les autres\ si vous êtes en train de parler des enfants par exemple+ de vos problèmes personnels+ ça regarde que vous+ alors pourquoi ça peut gêner les autres\ c'est juste parce que c'est quelque chose qu'ils connaissent pas\ une autre langue qu'ils connaissent pas\

Pauline - ah oui

Ruba - d'accord+ est-ce que vous vous sentez chez vous en France\

Pauline - pardon\

Ruba - vous sentez chez vous en France\ vous êtes à l'aise\ vous sentez que c'est votre pays\

Pauline - non

Ruba - non\ est-ce que c'est lié parce que vous n'avez pas de papiers ou non\

Pauline - (silence)+ bon ici bon pour moi je ne sais pas ah je suis pas à l'aise+ bon j'ai j'ai quand même un peu+ un peu à l'aise mais++ mon pays c'est mon pays+ mon| ici je suis étranger+ donc je suis étranger+ peut-être un peu de consolation mais pas beaucoup

Ruba - alors le fait d'avoir des papiers ça va rien changer vous allez rester toujours euh vous allez vous sen| vous sentir toujours étrangère+ que c'est pas votre pays\

Pauline - bon si j'ai j'ai reçu les papiers+ quand-même je vais sentir à l'aise parce que ici+ je suis réfugiée+ si il m'a donné les papiers j'ai déjà assurance de de protection ici

Ruba - oui

Pauline - alors oui+ si j'ai des si j'ai les papiers je vais sentir que j'ai déjà protégée+ ici par la France mais pour le moment je sens pas à l'aise

Ruba - hum:+ mais vous allez sentir toujours vous sentir toujours étrangère\

Pauline - ah oui

Ruba - est-ce que vous pensez que les Français que vous rencontrez dans les rues vous voient comme Française\ par exemple sans parler avec+ vous vous passez dans une rue il y a des Français est-ce que vous pensez qu'ils qu'ils vous voient comme Française\

Pauline - bon là je ne sais pas

Ruba - d'accord+ eu::h quelles sont les nationalités de vos amis\

Pauline - ici\

Ruba - oui

Pauline - nationalité\

Ruba - oui+ vos amis ils ont| ils sont| ils viennent de de quel pays\ ils sont français\ ils sont eu::h eu::h congolais ils eu::h

Pauline - non+ moi mes amis tous mes amis sont des congolaises+ après le Congo Brazza j'ai des amis de Congo Brazza ils vont à rennes j'ai une copine ils vont à rennes ici bon

Ruba - d'accord+ ok+ vous avez pas d'amis français\

Pauline - non

Ruba - est-ce que vous préférez de rester avec des des personnes qui viennent de votre pays d'origine\ de Congo\

Pauline - non pas tous les| préférer les amis de notre Cogo+ même les Français si quelqu'un+ si quelqu'un il vient auprès de moi que non pour faire des connaissances il est il est français ou française bon+ je suis content je suis content parce que je sois France déjà

Ruba - d'accord+ alors est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Pauline - pardon\

Ruba - est-ce qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\ ça veut dire qui valent plus qu'elles ont plus de valeur ou bien toutes les langues elles sont égales\

Pauline - bon+ toutes| pour moi toutes les langues ils sont égales+ si je compare beaucoup de langues sont égales

Ruba - oui| ok+ eu::h+ est-ce que vos enfants| quand vous parlez à vos enfants en lingala euh par exemple à la sortie de l'école+ votre enfant+ vous parlez avec lui lingala ou français\

Pauline - français

Ruba - français\

Pauline - hum:

Ruba - parce que c'est devant les gens\

Pauline - oui parce que:: bon+ devant les gens et puis+ si je parle à mon enfant lingala+ pour le moment il ne connaît pas+ si peut-être il demandait donne! *pesa ngai kopo*+ *pesa ngai kopo* ça veut dire donne-moi les gobelets+ *pesa ngai kopo*+ bon mon enfant il est répondu les les *kopo* c'est quoi\ donc

Ruba - d'accord mais vous avez dit que à la maison vous parlez euh

Pauline -

[je parle quand même

Ruba -

[lingala avec lui+

Pauline - oui\ hum:

Ruba - mais pas pas dehors de la maison\

Pauline - non

Ruba - alors est-ce que vous pensez qu'il a honte de de eu::h de de de lui parler lingala devant les gens

Pauline - mon enfant\

Ruba - oui

Pauline - on+ tu n'as pas honte pour pour cela+ j'ai\ il est trois ans

Ruba - ah il a que trois ans\

Pauline - hum:

Ruba - mais vous vous préférez pas de de parler

Pauline -

[bon moi je préfère pour parler lingala parce que pour oublier pas les lingala+ c'est ma langue\ langue maternelle+ bon j'ai j'ai besoin de mon enfant+ même il parle il parle français ou l'autre\ d'autres langue mais le lingala aussi il y a\ faut rester à la tête que non+ ma ma mère

Ruba - [votre tête ou ou sa tête\

Pauline - non la tête de mon enfant

Ruba - oui

Pauline - que ma mère elle est congolaise+ elle parle lingala

Ruba - d'accord mais mais c'est que à la maison\

Pauline - à la maison oui

Ruba - pas dehors\

Pauline - oui dehors je parle un peu de français mais à la maison peut-être je parle lingala

Ruba - hum:+ d'accord+ ok+ eu::h vous aimez la langue française\

Pauline - oui j'aime beaucoup langue française

Ruba - hum:+ est-ce que+ il est suffisant pour vous de parler correctement sans faire des erreurs où vous souhaitez parler comme des Français natif sans accent\

Pauline - non je souhaitais parler sans++

Ruba - sans accent\

Pauline - non sans erreur

Ruba - ah\ sans erreur

Pauline - oui

Ruba - correctement

Pauline - correctement oui

Ruba - alors si vous gardez toujours votre accent ça pose pas problème\

Pauline - hum:

Ruba - non\

Pauline - non

Ruba - ok+ comment vous voyez la langue française\ est-ce que c'est une langue difficile compliquée eu::h facile à apprendre\ comment vous voyez la langue française\

Pauline - bon la langue| langue français pour moi c'est facile à apprendre+ si j'ai si si il y a besoin vraiment de parler français+ il faut parler+ mais facile à apprendre

Ruba - d'accord+ pour vous\

Pauline - pour moi oui

Ruba - hum:+ ok+ alors et comment vous voyez les Français que vous rencontrez\

Pauline - les Français\

Ruba - oui+ est-ce qu'ils sont gentils\ est-ce qu'ils sont sympas ou bien le contraire ils sont racistes eu::h ils sont|

Pauline - [là-bas la cours\

Ruba - pas le cours+ en général dans| les Français que vous rencontrez dans les magasins dans la rue

Pauline - ah oui oui ouai yeah+ les autres personnes les autres personnes ici en France il y a le::s++ racistes+ même dans les chauffeurs des bus il y a les racistes+ l'autre personne c'est bien l'autre personne c'est le raciste

Ruba - ah vous voulez dire qu'il y a des des gens qui sont racistes et d'autres qui sont qui sont bien+

Pauline - hum:+ oui

Ruba - vous avez déjà rencontré des gens racistes\

Pauline - oui

Ruba - alors eu::h est-ce| là votre ré| vous avez vous avez été maltraitée par quelqu'un par la parole par le regard peut-être\

Pauline - oui

Ruba - à cause de votre eu::h couleur ou religion

Pauline - hum:::

Ruba - est-ce que vous pouvez raconter ce qui s'est passé\

Pauline - ah c'est qui s'est passé un jour à la république+

Ruba - oui

Pauline - on est à la république pour aller à la la secours populaire

Ruba - oui

Pauline - oui le bus onze+ il était là+ moi je vais à la bus décédé+ je viens rapide et je courrais vraiment

Ruba - oui

Pauline - mais+ j'ai près de bus onze+ il a vu que personne il cou| il court pour pour vient entrer mais+ donc tout près de la bus+ il passe rapide+ après l'autre personne elle était là-bas elle a dit ça c'est la raciste+ pour que toi c'est noir c'est passé comme ça si il avait les blancs il a resté pour entrer+ moi si j'ai dit oui il a la raciste+ c'était une c'était une garçon

Ruba - hum:+ et quel est les les effets de ce de ce|

Pauline - [et même si il y a
Ruba - [ça vous ça vous fait mal
Pauline - ah oui ça me fait fait mal+ et même ici à la resto de cœur+ l'autre personne si il y a devant moi peut-être+ je parle pour moi+ si quelqu'un blanc devant moi+ elle donne beaucoup de nourriture
Ruba - ah oui
Pauline - oui elle donne beaucoup de de nourriture+ mais si je viens les peaux noires il donne un peu+ si je demande que monsieur s'il vous plait on on on peut me donne| ah non non non non\ si jusqu'à maintenant s'arrête là+ donc il+ il faut regarder ça| si si il voit les blancs il donne beaucoup de la nourriture+ si les noirs on peut donner un peu bon (elle est très émue et s'arrête)
Ruba - et ça fait mal+
Pauline - (silence)
Ruba - est-ce que vous pensez que les Français attendent que les les étrangers oublient leurs origines pour qu'ils soient acceptés en France\
Pauline - pardon\
Ruba - est-ce que les fran| est-ce que vous pensez que les Français attendent que les étrangers les gens qui viennent en France oublient leur leurs origines leurs cultures les traditions et adap| ado| adopter celles de la France pour qu'elles soient acceptées en France\
c'est-ce qu'on attend des fr| des des étrangers ici\
c'est-ce que les Français attendent\
Pauline - non
Ruba - non\
Pauline - ils peuvent accepter les autres\
Ruba - oui
Pauline - même s'ils sont différents\
Ruba - oui+ même mon ass| même comme comme exemple mon assistant social+ moi j'étais à parler par avant+ si j'ai fait tous là-bas après l'OFII qui m'a envoyé ici+ à Cada qui m'a envoyé ici+ si j'arrive ici à rennes+ mon insistant social avec les chefs des Cada+ on a fait les papiers pour fait les contrats des mon foyer les la la les les chefs des Cada
Ruba - oui
Pauline - on a dit à moi que non+ tu es libre de tout si tu as besoin de prier priez+ ha\ tu es libre si tu as besoin de prier priez ici+ personne a| l'autre personne a++ religion ha\ quelqu| pers| toute personne ici++
Ruba - elle peut pratiquer
Pauline - elle peut pratiquer sa religion
Ruba - d'accord
Pauline - alors si tu as besoin de prier priez+ alors j'ai sais j'ai:+ je vois que déjà que non c'est bien+ puisq| puisque moi je suis chrétien+ je suis chrétien j'ai prie à protestant au pays+ alors moi aussi ici aussi j'ai prié+ mais l'autre peut-être si l'autre personne dit que non ici on prie pas ici on pratique pas les| ton religion ici mais on a dit que tu es à l'aise pour prier pour pratiquer ton religion+ donc bien
Ruba - hum:+ ok+ d'accord+ est-ce que vous pensez que les Français respectent votre langue
Pauline - oui\
Ruba - lingala
Pauline - oui\

Ruba - et vous+ vous respectez eu::h leur langue le français\

Pauline - oui

Ruba - alors va imaginer une chose+ on va imaginer que les Français ne respectent pas votre langue+ est-ce que pourtant vous allez avoir l'envie d'apprendre leur langue\ si vous savez qu'ils respectent pas votre langue\ ou bien vous allez l'apprendre parce que vous êtes obligée+ parce que vous avez pas de choix\ est-ce que ça va être avec une motivation avec l'envie ou non\

Pauline - oui j'ai motivation pour prendre français parce que dans mon pays Congo+ les belges qui m'a++ colonisé les belges qui m'a colonisé colonisé français mais au Congo démocratique le français pour prendre bien ou pour parler écrire bien le français faut étudier beaucoup+ si tu as beaucoup étudié à bonne école tu as tu as tu as++ ah on a appris bien français pour Paris puisque le Congo il parle bien français si il a arrivé même à (inaudible) à université+ mais moi je n'ai pas de chance pour aller à université à cause de mon mon mes parents

Ruba - hum:

Pauline - oui

Ruba - ah ok d'accord+ alors+ avant de venir en France+ quelle idée aviez-vous de la société française de la vie en France dans votre tête\ avant d'arriver quand vous étiez toujours dans votre pays+ comment vous imaginiez la France la vie en France+ les Français\

Pauline - bon pour moi je connais pas je connais rien du tout si| quand j'étais au pays+ je connais rien du tout pour ici comment vivre ici comment fabrique| bon je connais rien d'ici mais quand je v| j'ai arrive ici+++ bon+++ je vais parler comment\

Ruba - quand vous avez| vous êtes arrivée ici vous avez découvert euh tout

Pauline - [découvert [oui j'ai couvert tout
ici en France+ on fait com| on fait ceci on fait cela

Ruba - d'accord+ c'était par hasard votre arrivée en France ou bien vous avez choisi de venir en France\

Pauline - non j'étais par hasard

Ruba - ah c'était par hasard

Pauline - hum:

Ruba - ok+ est-ce qu'on vous demande toujours vos origines dans la vie quotidienne\ on vous dit toujours vous êtes de quelle origine\ vous venez d'où\

Pauline - pardon\

Ruba - dans la vie quotidienne dans la vie de tous les jours+ est-ce que ça vous arrive beaucoup de| que les gens vous demande vous venez d'où\ vous êtes de quelle origine\

Pauline - ah oui hum::

Ruba - est-ce que ça vous gêne\

Pauline - non

Ruba - vous pensez que c'est normal de demander\

Pauline - ah oui c'est normal+ ça vous gêne pas

Ruba - d'accord+ est-ce que vous pensez que les Français doivent faire plus d'efforts pour vous connaître vous et votre langue et votre culture\

Pauline - oui

Ruba - ils doivent faire plus d'efforts pour s'approcher\ pour vous connaître\

Pauline - oui+ hum:

Ruba - est-ce que vous pensez que vous vous devez faire encore plus d'efforts pour mieux intégrer la société française\

Pauline - oui

Ruba - qu'est-ce que vous devez faire\ selon vous\

Pauline - pour l'int| pour l'intégration\

Ruba - pour oui+ pour l'intégration en France

Pauline - bon pour les moments j'ai besoin même des fai::re bénévole+ même là-bas à resto secou::rs+ bon j'ai besoin de faire l'effort pour prendre français mais\ pour parler bien+ pour écrire aussi+ oui+ pou::r même pour faire bénévole à:: l'autre place+ bon j'ai besoin de faire ça

Ruba - ah vous souhaitez de faire du bénévolat

Pauline - oui je fai| souhaitais faire

Ruba - ah oui d'accord+ alors est-ce que ça vous intéresse beaucoup de garder vos habiti| les habitudes et les transmettre à vos enfants\

Pauline - ah oui

Ruba - alors est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi ça vous intéresse si votre enfant il va grandir en France\

Pauline - (silence)

Ruba - pourquoi c'est intéressant pour vous de garder vos habitudes de les transmettre à votre enfant\

Pauline - bon pour transfor| pour transfert les bitudes moi pour mon enfant+ bon comme moi en Afrique les enfants faut écouter mes parents+ les grands les personnes même au:: dans la rue+ si ma mère a dit à qu| à mon enfant que non+ il faut pas cela il faut écouter+ bon il faut respecter les autres il faut respecter les biens d'autrui+ donc eu::h

Ruba - oui est-ce| pourquoi c'est important de transmettre ces ces traditions à votre enfant s'il va grandir en France\

Pauline - bon+ faut transmettre parce que moi je suis Africaine+ je suis Africaine même ici grandir ici en France mais faut écouter moi parce que je sois Africaine+ oui

Ruba - et lui aussi+ eu::h votre enfant+ vous les voyez eu::h comme Africain aussi ou bien il est Français\ ou bien il est le deux\

Pauline - non\ c'est mon enfant j'ai Afrique il est Africain+ même il a grandi ici il a il a pris la nationalité mais\ les sang de sang africain

Ruba - hum: c'est le sang

Pauline - hum:

Ruba - d'accord+ vous allez le voir toujours comme africain

Pauline - oui

Ruba - hum:+ ok+ c'est une question d'identité ça veut dire\

Pauline - oui

Ruba - d'accord+ pourquoi vous fréquentez le centre social\ pourquoi vous venez ici\

Pauline - bon je suis venu ici+ oui j'ai fréquenté le centre social parce que je suis ici sans papiers sans travail sans+ sans rien+ on pour pour pour habi| pour assis à la maison de: neuf heures jusqu'à soir j'étais fatiguée+ c'est pour cela j'ai: demandé à quelqu'un que non je vais faire comment pour aller prendre même les cours des français couture pour prendre quelque chose pour faire

Ruba - [pour sortir

Pauline - pour sortir oui+ et l'a dit d'aller là-bas à Trévans centre social+ vas demander+ c'est pour cela je viens ici à centre social j'ai parlé à à accueil je viens pour prendre les coutures pour prendre les cours des français pour pour intégra| intergration

Ruba - hum:

Pauline - c'est pour cela je viens ici j'ai habituée de vient chaque mardi à neuf heures chaque je| chaque lundi à quatorze+ bon+ j'ai sens à l'aise si je suis ici+ j'ai sens à l'aise

Ruba - ok+ alors vous participez à d'autres activités alors\

Pauline - oui

Ruba - la couture le lundi\

Pauline - oui\ la couture le lundi même si j'ai besoin même de faire++ h::: les bénévoles même à cafétéria-là+ même pour essuyer j'ai besoin des faire pou::r+ des| pour la tête donc j'ai| si je suis à la maison j'ai beaucoup de triste triste triste mais si je sors je viens de côté des beaucoup de monde j'ai travaillé bon+ je sens à l'aise+

Ruba - oui+ très bien+ alors+ est-ce que le centre social c'est un lieu| pour vous est-ce que c'est c'est un lieu où vous pouvez rencontrer des Français et parler avec eux ou non\

Pauline - oui

Ruba - ici en France| ah pardon au centre social

Pauline - oui

Ruba - vous rencontrez des Français\

Pauline - oui

Ruba - là je parle pas de de de animatrices\ qui qui qui animent l'atelier d'apprentissage du français mais en général

Pauline - en général oui

Ruba - vous rencontrez des Français

Pauline - hum:

Ruba - hum:+ ok+ vous habitez dans le quartier\

Pauline - non+ moi j'habite à saint Bernard²

Ruba - hum:+ ah oui

Pauline - le bus c'est C deux

Ruba - et depuis quand vous participez aux ateliers « Communiquons en français »\

Pauline - ici depuis deux-mille-seize+ novembre deux-mille-seize novembre

Ruba - [novembre deux-mille-seize

Pauline - en novembre ou octobre j'ai un peu::

Ruba - alors comment avez-vous su qu'il y a des ateliers d'apprentissage du français ici dans le centre\ qui vous a dit ça\

Pauline - a:h les Madame Maddalena qui travaille à cafétéria

Ruba - ah oui

Pauline - Madame Maddalena qui m'a amené ici

Ruba - Madame Maddalena c'est une dame avec vous dans dans l'atelier ou elle travaille ici\

Pauline - elle travaille ici à bénévole à café

Madame Maddalena ah oui

Pauline - hum:+ Maddalena

² Le nom du quartier a été changé.

Ruba - Madame Maddalena d'accord+ et vous trouvez que cet atelier est utile pour vous\ c'est bien+ vous avancez\ vous faites du progrès\

Pauline - [oui c'est bien oui

Ruba - oui\

Pauline - c'est bien oui

Ruba - eu::h qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français »\ alors quand vous êtes venus ici qu'est-ce que vous souhaitiez eu::h apprendre à lire à écrire ou bien parler discuter savoir des choses sur la culture française euh qu'est-ce que vous vous souhaitez exactement\

Pauline - si je viens ici pou::r pour prendre les cours français surtout pour parler+ écrire+ et puis discuter culture de France aussi c'est bien aussi

Ruba - ah oui+ ça vous intéresse apprendre des choses sur la société française

Pauline - [oui

Ruba - [sur la vie en France\

Pauline - oui

Ruba - oui\

Pauline - oui

Ruba - et c'est-ce qui se passe\ alors ce que c'est un cours de français ou bien c'est plutôt un lieu pour pour discuter pour parler apprendre des choses sur la:: la la vie en France

Pauline - bon pour pour prendre le français pour discuter pour prendre euh comment en France vivre

Ruba - oui

voui

Ruba - c'est-ce qu'on fait aujourd'hui là pour l'at\ pendant l'atelier\

Pauline - [oui [oui

Ruba - ok+ alors eu::h est-ce que vous imaginez que::: des Français ils peuvent participer à cet atelier\

Pauline - les Français\

Ruba - oui des Français+ ils peuvent venir et participer avec vous pendant l'atelier d'apprentissage du français\

Pauline - non

Ruba - c'est possible\

Pauline - non

Ruba - non\

Pauline - hum:

Ruba - parce que vous êtes en train d'apprendre le français\

Pauline - ouai

Ruba - ok+ est-ce que ça arrive que vous parlez dans votre langue maternelle pendant les l'atelier\ avec quelqu'un\

Pauline - ah oui panda\ pour ce\ si je prends les pauses bon peut-être je vais parler mais pas pendant la les cours+ on peut pas parler

Ruba - [alors si si ça arrive vous de quelqu'un\ vous parlez avec une euh une copine à côté+ vous dites quelque chose dans votre langue+ quelle est la réaction de l'animatrice\ qu'est-ce qu'elle dit\

Pauline - on on a dirait+ peut être qu'on a dit que non+ faut calmer un petit+ tu vas va parler après
Ruba - hum:+ d'accord+ est-ce que vous aimerez avoir l'occasion de de de::: de parler de votre pays d'expliquer des choses sur votre culture pour les collègues\
Pauline - oui
Ruba - oui\ ça peut être intéressant\
Pauline - hum
Ruba - ok+ alors quand vous apprenez une nouvelle chose en français+ est-ce que vous faites des comparaisons avec votre langue maternelle dans votre tête\ vous dites ah dans notre langue c'est pas comme ça c'est\ on fait pas ça\
Pauline - ouai+ hum:
Ruba - est-ce que ça vous arrive\
Pauline - ouai
Ruba - alors est-ce que vous aimerez apprendre quelques mots et connaître un peu sur les langues et les cultures de vos collègues de cet atelier\ vous avez\ parce que vous venez de plusieurs nationalités+ alors ce que c'est intéressant de découvrir un peu sur leurs langues leurs cultures d'apprendre quelques mots\ ça vous intéresse ou bien ce que le français qui vous intéresse\
Pauline - non+ pas le français même dans mon langue maternelle ça intéresse
Ruba - ah oui+ d'accord+ ok alors mes questions sont terminées je vous remercie beaucoup pour votre participation et j'aimerais vous demander si vous avez\ vous souhaitez dire quelque chose\
Pauline - bon je n'ai pas les\ dans les choses pour parler mais\ j'ai besoin aussi pour les grammaires
Ruba - hum:
Pauline - grammaire hum::+ quand j'ai vu parler avec les pascaline
Ruba - oui
Pauline - moi aussi je vais passer pour prendre les grammaires+ j'ai besoin vraiment de parler français correctement+ parler écrire+ j'ai besoin de parler
Ruba - d'accord
Pauline - hum:
Ruba - vous+ vous souhaitez apprendre la grammaire\
Pauline - oui
Ruba - ok d'accord+ merci bien

Annexe 14 - Entretien avec l'apprenante Fatima (transcription intégrale)

Ruba - quel est votre âge\

Fatima - a::h a::h quarante quarante euh quarante ans

Ruba - quarante ans

Fatima - oui

Ruba - et quel est votre ou vos nationalités\

Fatima - nationalité comorienne

Ruba - vous avez une autre nationalité\

Fatima - non

Ruba - en quelle année vous vous êtes installée en France\

Fatima - deux-mille a::h deux-mille-quatre+ deux mille a::h quatre

Ruba - deux-mille-quatre

Fatima - oui

Ruba - avez-vous déjà demandé la nationalité française\

Fatima - oui

Ruba - vous l'avez eu\

Fatima - non ils ont refusé il faut je vais travailler

Ruba - hum:+ ok+ et vous étiez scolarisée dans votre pays d'origine\

Fatima - non jamais

Ruba - jamais\

Fatima - oui

Ruba - lorsque vous êtes arrivée en France quelles connaissances aviez-vous de la langue française\ vous savez lire écrire parler ou non\ comprendre un peu\

Fatima - rien du tout

Ruba - rien du tout\

Fatima - oui

Ruba - euh aux Comores on on parle pas du tout français\

Fatima - il y a en déjà qui fait cours de français mais moi je n'ai pas eu les chances pour ma famille pour mettre à l'école

Ruba - hum:

Fatima - ah oui

Ruba - d'accord

Fatima - j'ai appris parler ici

Ruba - ici\ eh vous parlez bien\ avez-vous déjà travaillé en France\

Fatima - non

Ruba - pas du tout\

Fatima - pas du tout

Ruba - d'accord+ quand vous étiez petite+ quelle langue euh vos parents vous parliez\

Fatima - des Comores la langue des Comoriens

Ruba - la langue comorienne

Fatima - oui

Ruba - e:t c'était\ il y avait une autre langue\

Fatima - [non

Ruba - non+ que cette langue
 Fatima - oui
 Ruba - d'accord e::t vous êtes| vous étiez pas scolarisée alors vous savez pas lire et écrire dans cette langue\
 Fatima - [non
 Ruba - la comorienne+ alors ici vous êtes avec la famille ici en France\
 Fatima - ici en France
 Ruba - oui
 Fatima - avec mes enfants
 Ruba - avec les enfants
 Fatima - oui
 Ruba - et avec les enfants vous parlez quelle langue à la maison\
 Fatima - a::h moi je parle la langue des Comores mais ils me répondent en français
 Ruba - mais ils comprennent
 Fatima - oui
 Ruba - et est-ce qu'ils savent parler un peu ou non\
 Fatima - non
 Ruba - est-ce que vous parlez avec eux français\
 des fois ou non\
 que que que
 Fatima - [non [je parles
 Ruba - que comorien
 Fatima - des comorien c'est ça
 Ruba - hum:+ e::t la langue comorienne+ où vous l'utilisez\
 que à la maison\
 ou des fois d| en dehors de la maison\
 Fatima - en dehors de la raison quand je vais trouver les amis on parle la langue de chez nous
 Ruba - d'accord+ et vous rentrez de temps en temps au pays\
 Fatima - trois ans+ trois ans et trois ans+ tous les trois ans
 Ruba - tous les trois ans
 Fatima - oui c'est ça
 Ruba - et là va vous parlez eu:h
 Fatima - parler les Comores
 Ruba - oui+ et les enfants répondent toujours en français là-bas\
 Fatima - o::ui\
 Ruba - alors ils ont pas appris euh cette langue les enfants
 Fatima - non
 Ruba - non+ eu::h+ est-ce qu'ils ont pas appris cette langue parce que:: euh c'est| vous parlez avec eux que à la maison+ il n'y a pas beaucoup de monde qui qui parle cette langue ou::
 Fatima - c'est ça
 Ruba - parce que ça l'in| les intéressent pas\
 Fatima - ils ont intéressés mai::s mais ils ont arrive pas pour le parler
 Ruba - hum:+ oui
 Fatima - oui parce on été allé même l'année dernière au pays+ ils ont du mal à parler+ dommage pour parler avec leur grand-mère+ la grand-mère il parle mais ils ont arrive pas pour lui répondre+ il fait qu'est-ce que les grand-mère il pa| il des demandes mais ils ont arrive pas pour parler

Ruba - hum:

Fatima - c'est ça

Ruba - et vous est-ce que vous parlez français sans hésitation même si vous vous faites des erreurs\

Fatima - oui

Ruba - oui\ alors si des fois vous vous êtes euh avec d'autres personnes avec des Français e::t ça vous arrive de ne pas parler parce que vous savez que vous allez faire des erreurs\ vous préférez de rester sans rien dire où vous parlez quand même sans hésitation\

Fatima - je parle quand même j'ai essayé même pas j'arrive pas même pour expliquer mais j'ai fait j'ai essayé pour parler bon expliquer jusqu'à comprendre

Ruba - oui

Fatima - c'est ça

Ruba - alors est-ce que vous pensez que vous avez le droit de parler votre langue d'origine la langue comorienne ici en France\

Fatima - oui\

Ruba - où vous avez ce droit\ vous pouvez la parler partout\

Fatima - avec quand je vais trouver des gens qui parlaient la même langue avec moi je parler

Ruba - [oui et si vous êtes dans un lieu public+ par exemple eu:h à l'arrêt du bus euh dans le métro dans un magasin+ et il y a des Français partout aut| autour de vous+ et vous rencontré une dame+ une amie

Fatima - ouai

Ruba - est-ce que vous parlez avec elle français ou comorien\

Fatima - comorien

Ruba - alors si les Français vous entendent+ ça vou::s

Fatima - ça vous dérange mais

Ruba - ça dérange qui\

Fatima - les les les gens quand on parle comme ça ça vous| ça les dérange+ on parle la langue de chez nous+ mais moi je suis ma| je suis à l'aise pour parler la langue de chez moi+ j'ai parlé très vite je suis à l'aise pour parler+ le français::s++ j'ai mal

Ruba - [c'est c'est difficile

Fatima - oui c'est ça pour parler

Ruba - oui mais vous pensez que que que ça dérange les Français\

Fatima - peut-être je sais pas mais moi je trouve ça ça dérange

Ruba - ils souhaitent que tout le monde parle français\

Fatima - oui pour parler la même langue pour comprendre

Ruba - mais si vous êtes avec une amie ça ça regarde pas les autres\

Fatima - ça regarder pas mai::s euh ça me déra|

Ruba - [pourtant\

Fatima - ça me dérange un petit peu même moi ça me dérange un petit peu mais

Ruba - hum: vous souhaitez avoir un bon niveau en français\

Fatima - oui c'est ça

Ruba - alors si vous aviez un bon niveau en français vous auriez parlé français\

Fatima - oui

Ruba - parce que les gens peut-être ils vont être gênés si si s'ils entendent une autre langue\
 Fatima - oui c'est ça oui
 Ruba - oui+ euh est-ce que vous vous sentez chez vous en France\
 Fatima - ou::i
 Ruba - vous êtes à l'aise\
 Fatima - je suis à l'aise+ je suis content
 Ruba - e::t vous pensez que les Français que vous rencontrez+ ils vous voient comme Française\
 Fatima - je sais pas+ les questions-là je sais pas
 Ruba - hum::+ d'accord+ eu::h vos amis ils ont quelle nationalité\
 Fatima - a::h h des Français+ parce qu'ils sont de Mayotte+ Mayotte c'est français+ ils ont des nationalités français
 Ruba - d'accord alors il y'a que de de Mayotte\
 il y a des amis qu' de Mayotte\
 Fatima - oui c'est ça
 Ruba - et de votre pays aussi\
 Fatima - il y a pas beaucoup de monde c'e:st
 Ruba - oui+ et vous préférez rester avec des gens qui parlent votre langue ou bien++ c'est_i vous vous_i c'est la même chose d'être avec des Français qui parlent que français\
 Fatima - pour moi:: a::h je vais je vais pour parler le français parce que c'est pour ça je viens à l'_i de l'école pour apprendre pour aller mieux pour parler avec les les gens des Français
 Ruba - oui+ alors vous souhaitez être avec des Français pour mieux apprendre
 Fatima - oui+ oui c'est ça
 Ruba - mais vous êtes plus à l'aise avec des gens de votre pays\
 vous sentez que c'est_i vous n'êtes plus à l'aise avec des Comoriens\
 Fatima - oui
 Ruba - oui\
 ok+ alors est-ce que vos enfants euh devant les gens quand vous êtes dehors+ par exemple si vous allez chercher les enfants à l'école+ si vous parlez avec comorien est-ce que ça gêne les enfants\
 Fatima - non ça gêne pas
 Ruba - [devant les les autres euh enfants par exemple\
 devant les parents\
 Fatima - [non
 Ruba - non\
 Fatima - non
 Ruba - alors ils ont pas honte de::++ de de++ que vous adressiez à eux en comorien\
 Fatima - non
 Ruba - si vous vous adressez à eux
 Fatima - non
 Ruba - non+ mais ils n'arrivent pas à parler+ c'est ça\
 Fatima - ouai
 Ruba - euh+ vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleurs que d'autres\
 Fatima - j'ai pas compris
 Ruba - est-ce que toutes les langues elles sont égales elles ont le même niveau ou bien il y a des langues qui valent plus que d'autres qu'ils qu'ils ont plus de valeur\
 qui sont plus respectés que d'autres peut-être\
 Fatima - je sais pas

Ruba - vous savez pas\
 Fatima - hum:
 Ruba - et pour votre langue++ euh est-ce que vous pensez que les Français ils respectent votre langue\
 Fatima - je sais pas
 Ruba - d'accord+ vous aimez la langue française\
 Fatima - beaucoup
 Ruba - e:t est-ce qu'il est suffisant pour vous de parler correctement+ sans faire des erreurs ou vous souhaitez apprendre à parler comme les Français natif sans accent\
 Fatima - ah je souhaitais pour le parler comme les Français
 Ruba - sans accent
 Fatima - oui
 Ruba - vous pensez que l'accent c'est quelque chose qui gêne\
 Fatima - oui
 Ruba - qui vous gêne ou qui gêne les autres\
 Fatima - qui me gêne+ parce que++ je me trouve comme| j'arrive pas| j'a| je parle mal j'arrive pas pour parler avec l'accent
 Ruba - et vous pensez que ça gêne les autres\ qui entendent\
 Fatima - oui\ parce qu'ils comprennent j'étais| j'a| je sais pas parler le français
 Ruba - alors+ on va imaginer que vous allez continuer à apprendre jusqu'à parler correctement sans faire des erreurs+ mais vous allez garder toujours l'accent+ d'accord\ ça vous gêne\ de garder l'accent\ vous souhaitez parler sans accent\
 Fatima - [alors oui
 Ruba - [alors si si vous téléphonez on peut pas savoir si vous êtes française ou non
 Fatima - je vais bien pour avoir parler correctement
 Ruba - oui+ mais si l'accent reste toujours+ est-ce que ça vous gêne\
 Fatima - ça me gêne pas parce que je peux pas charge si reste je peux pas changé\
 Ruba - mais est-ce que vous souhaitez parler sans accent\
 Fatima - oui\
 Ruba - oui+ ok+ eu::h comment vous voyez la langue française\ 'est c'est une langue très difficile à apprendre\ ou bien non\ qu'est-ce que vous en pensez\
 Fatima - c'est très difficile à apprendre
 Ruba - surtout l'écrit\ l'oral\
 Fatima - tout
 Ruba - tout\
 Fatima - oui
 Ruba - d'accord et comment vous voyez les Français que vous rencontrez\ est-ce que ce sont des gens sympas+ les Français que vous rencontrez partout ha\ dans le métro dans les rues+ ce sont| ils sont sympas ils sont racistes ils sont gentils ou non+ comment vous les voyez\
 Fatima - gentils
 Ruba - gentils\
 Fatima - oui

Ruba - euh est-ce que vous pensez que les les Français attendent que les étrangers les gens qui viennent de:: de d'autres pays+ les Français ils attendent que ces gens-là oublient leurs cultures et leurs traditions et leur langue et faire comme les Français+ ça veut dire euh porter comme les Français parler comme les Français pour que les les les Français acceptent ce gens-là\ parmi eux\ est-ce que les Français ils exigent ils attendent que les étrangers laissent tomber leurs cultures et leurs traditions et langues et fe\ faire comme eux+ comme les Français ici pour que qu'ils soient acceptés ou

Fatima - [je pense pas

Ruba - non\ ils peuvent accepter les autres tels qu'ils sont

Fatima - [ou::i c'est ça

Ruba - oui+ ok+ eu::h et ce que vou::s\ vous avez dit que vous aimez la langue française+ alors+ avant de venir en France+ quelle idée aviez-vous de la société française\ de la vie en France\ comme\ qu'est-ce que vous imaginiez\ quand vous étiez dans votre pays\ avant deux mille quatre+ alors quelle idée aviez-vous de la société française\ que\ comment vous imaginez la vie en France\

Fatima - la vie belle

Ruba - et les Français\

Fatima - oui

Ruba - comment vous vous pensiez qu'ils vont être gentils ou non\ comment ils vont être\

Fatima - gentils

Ruba - et quand vous êtes euh venue ici+ est-ce que votre séjour en France a confirmé cette idée\

Fatima - oui

Ruba - d'accord+ alors on va imaginer une situation+ on va imaginer que les Français ils ne respectent pas votre langue+ qu'ils aiment pas cette langue+ parce que je me souviens que vous avez dit que quand vous parlez votre langue ça gêne les Français\

Fatima - oui

Ruba - alors on va imaginer qu'ils n'aiment pas cette langue+ est-ce que pourtant vous allez avoir l'envie d'apprendre le français\ je parle pas qu\ est-ce que vous allez être obligée ou non+ parce que vous n'avez pas le choix ha ici il faut apprendre le français mais est-ce que ça va être\ ça v\ ça va venir du cœur\ l'envi d'apprendre la motivation ou non\ juste parce qu'on est obligé\

Fatima - envie+ pour moi c'est envie pour apprendre comprendre beaucoup de choses raconte les\ beaucoup des gens des gens différents

Ruba - oui

Fatima - oui

Ruba - alors av\ vous auriez toujours l'envie\

Fatima - oui\

Ruba - ok+ on vous demande vos origines toujours dans la vie quotidienne\ on vous d\ on vous dit toujours vous venez d'où\

Fatima - oui+ ça ça n'arrive de temps en temps

Ruba - ça vous gêne\

Fatima - non

Ruba - non\ c'est normal de demander les origines\

Fatima - oui c'est normal

Ruba - d'accord+ alors personnellement pensez-vous que vous étiez euh que vous avez avoir| que vous a| vous a| pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre origine couleur ou religion\ est-ce que c'est arrivé d'être| que vous étiez maltraitée à cause de votre origine ou votre langue ou votre couleur ou votre religion+ c'est arrivé\

Fatima - non jamais

Ruba - non jamais\

Fatima - pour moi je n'ai pas encore rencontré les gens comme ça non

Ruba - des racistes\

Fatima - non

Ruba - d'accord+ et est-ce que vous pensez que les Français connaissent très bien votre pays votre culture\ ou bien doivent faire plus d'efforts pour mieux connaître| pour mieux vous connaître vous votre langue et votre culture\

Fatima - je n'ai pas compris

Ruba - alors a::h les gens ici en France ce qu'ils connaissent très bien votre pays\

Fatima - je sais pas

Ruba - oui alors est-ce que vous pensez qu'ils doivent faire plus d'efforts+ chercher plus rencontrer des gens plus rencontrer des gens qui viennent du Maroc plus pour bien connaître ces gens-là\ ou bien ils sont pas obligés\

Fatima - je sais pas

Ruba - d'accord est-ce que vous pensez que vous vous devez faire plus d'efforts pour mieux intégrer la société française\

Fatima - oui

Ruba - comme quoi\ qu'est e qu'il faut faire\ qu'est-ce que vous imaginez qu'il qu'il que vous devez faire pour intégrer la socié| mieux intégrer la société française\

Fatima - la société ça veut dire quoi\

Ruba - les| la culture française+ la société c'est les gens qui vivent ici+ parce que il y a une culture qui est dominante+ il y a une culture et il y a d'autres cultures aussi mais il y a une culture qu| dominante+ par exemple ici++ euh si quelqu'un est mort+ on va faire telle ou telle chose et pas d'autres+ si si c'est le c'est le mariage on va faire ça et pas ça+ il y a des traditions+ n'est-ce pas\

Fatima - hum:

Ruba - alors+ est-ce que vous pensez que vous devez faire plus d'efforts pour mieux intégrer cette société\

Fatima - je sais pas

Ruba - d'accord+ eu:h vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et à les trans| transmettre à vos enfants\

Fatima - oui

Ruba - pourquoi c'est important pourtant ils vivent en France\

Fatima - oui ils vivent en France mais je vais pas oublier l'autre pays+ et oublier pas la famille aussi parce que++ on c'est pas qu'est-ce qui se passe demain ou après-demain quand on va retourner chez nous

Ruba - vous allez| vous pensez à retourner\

Fatima - je sais pas pour l'instant mais ça arrive à tout le monde+ je vais changer demain ou après-demain je vais je vais partir peut-être c'est tout

Ruba - hum+ et pour vous vos enfants ils sont comoriens et français ou bien que comoriens ou que français\ comment vous les voyez\

Fatima - les deux

Ruba - les deux

Fatima - oui

Ruba - pour que vous fréquentez le centre social\ quand vous venez ici\

Fatima - j'ai centre social\

Ruba - oui+ ici le centre+ vous venez ici que le mardi matin\

Fatima - oui

Ruba - alors vous venez que pour l'atelier d'apprentissage du français\

Fatima - il y a beaucoup de choses ici pour les assistant social+ pour avoir des aides+ tout ça

Ruba - ah vous venez pour d'autres choses aussi\

Fatima - ah oui c'est ça

Ruba - ok+ et est-ce que vous pensez que le centre social c'est un lieu où on peut rencontrer des Français parler avec eux discuter avec eux\ ou bien il y a que des étrangers\

Fatima - non il y a des Français pour nous accueillir bien pour euh

Ruba - c'est les gens qui travaillent ici\

Fatima - oui c'est ça

Ruba - mais hors des gens qui travaillaient+ est -ce que c'est un lieu où on peut rencontrer des Français discuter et peut-être boire un café avec eux discuter parler

Fatima - oui\

Ruba - c'est possible\

Fatima - oui\

Ruba - vous aimeriez faire ça\

Fatima - oui\

Ruba - alors vous habitez dans le quartier\

Fatima - ah je::| oui on dire oui parce que depuis 2007 que j'habite ici jusqu'à là cette mois-ci j'ai parte beauregard

Ruba - hum:+ d'accord

Fatima - voilà

Ruba - et depuis quand vous participez aux ateliers « Communiquons en français »\ ça fait longtemps\

Fatima - ça fait depuis deux-mille-six

Ruba - depuis deux-mille-six

Fatima - oui

Ruba - et c'était toujours ici dans ce centre\

Fatima - oh des fois je viens des fois j'ai¹ parce que depuis ils ont commence à à à:: Doyen Denis³\

Ruba - oui

Fatima - oui+ pour rester avec les gens tous les mardis pour parler le français pour discuter

Ruba - oui

³ Un centre (dont le nom a été changé) qui est rattaché au centre social de Trévans.

Fatima - moi j'ai commencé à lire avec eux+ ah là ils ont venus ici pour faire le cours des fois je viens des fois::s

Ruba - d'accord

Fatima - oui

Ruba - et comment vous a| avez-vous su qu'il y a| que c'est que cet atelier existe ici d'apprentissage du français\ qui vous a dit ça\

Fatima - ah c'est l'assistante sociale

Ruba - hum+ alors vous êtes venue chez l'assistante et elle elle vous a dit que

Fatima - oui

Ruba - il il y a un atelier d'apprentissage du français

Fatima - oui

Ruba - et est-ce que vous trouvez que cet atelier est utile pour vous\ vous avancez\

Fatima - beaucoup

Ruba - c'est bien\

Fatima - ouais

Ruba - ok+ et qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français »\ quand vous venez ici vous venez pour+ apprendre pour eu::h parler\ qu'est-ce que vous sou| qu'est-ce que vous| ce qui vous intéresse\

Fatima - a::h tous parce que j'ai besoin pour l'instant j'ai besoin pour parler j'ai besoin pour écrire parce que l'écrire a:h j'arrive pas écrire+ et lire aussi j'ai:: j'arrive à lire maintenant un petit peu mais pas beaucoup il y a beaucoup de fautes il y a beaucoup de choses je comprends pas j'ai besoin pour avancer

Ruba - oui

Fatima - avancer encore

Ruba - et ça vous intéresse aussi de d'apprendre des choses sur la vie en France\ par exemple quand on dit quelles sont les fêtes\ des choses comme ça quand on parle de ce côté-là comment vivent| comment| qu'est-ce qu'ils mangent les Français+ comment comment ils font+ le côté social+ est-ce que ça vous intéresse aussi\

Fatima - je m'in| oui oui je m'intéressais beaucoup pour savoir qu'est-ce qu'il fait qu'est-ce qu'il f| les fêtes ah ça commence quand\ où il y a une fête et quand ou on dise

Ruba - [oui

Fatima - c'est ça

Ruba - les deux alors vous vous intéressez à apprendre à lire écrire et

Fatima - [c'est ça

Ruba - [à apprendre de de nouveaux des nouvelles choses sur la société française

Fatima - [c'est ça oui [c'est ça

Ruba - ok+ est-ce que vous pouvez vous exprimer dans votre langue maternelle pendant l'atelier\ ça ça vous vous pouvez dire quelque chose dans votre langue\

Fatima - non

Ruba - vous aimerez faire ça\ par exemple si on apprend les les les mots des vêtements+ alors de dire ça s'appelle comme ça dans ma langue+ ça s'appelle comme ça+ comment on dit bonjour comment on dit quelques mots peut-être quelque chose de dire++ aux autres

Fatima - [je peux [je peux vous dire\

Ruba - est-ce que vous aimerez faire ça\ si on

Fatima - [oui oui\ si on me demande je peux le faire

Ruba - [oui [oui [oui+ et est-ce que vous souhaitez avoir l'occasion de parler de votre pays d'expliquer comment ça se passe des choses dans votre pays par exemple quelles sont\ on a parlé des fêtes alors par exemple les fêtes eu:h les traditions le mariage euh qu'est-ce que vous mangez\ qu'est-ce que vous aimez\ qu'est-ce que ça vous intéresse de parler aux autres pour qu'ils découvrent votre pays\

Fatima - oui

Ruba - oui\ ça peut être intéressant\

Fatima - oui\

Ruba - un peu+ est-ce que vous imaginez que des Français peuvent venir++ a:h participer à cet atelier-là\

Fatima - oui

Ruba - venir avec vous être avec vous assister discuter parler\

Fatima - oui ils peuvent venir

Ruba - oui+ est-ce que vous parlez français en dehors de l\ de l'atelier\

Fatima - si j'ai trouvé quelqu'un qui parlait français il parle pas la même langue avec moi

Ruba - [oui

Fatima - je parle le français

Ruba - oui oui d'accord ok+ et est-ce que vous voyez c'est atelier comme un un cours de français\ ou bien un lieu pour apprendre des choses sur la société française+ alors est-ce que quand on vient ici on apprend à lire et écrire euh c'est comme un cours comme une classe ou bien c'est un lieu où on peut discuter parler expliquer des choses sur la vie en France\

Fatima - les deux parce qu'ils ont prendre à lire on prend aussi et tous les mardis on vient y va y va annoncer quelque chose il va passer semaine prochaine ha ou dans un mois comme ça pour comprendre il y a quelque chose il va passer au centre social il va nous donner au courant

Ruba - oui

Fatima - oui ok

Ruba - et quand vous apprenez quelque chose de nouveau en français+ est-ce que vous faites des comparaisons avec votre langue\ peut-être par exemple comment on dit la négation+ je ne veux pas+ est-ce que vous dites ah dans ma langue on on dit pas comme ça on commence pas avec je on commence avec veux+ ah vous faites des comparaisons dans votre tête peut-être\

Fatima - je n'ai pas encore faire l'attention pour\ je n'ai pas encore fait attention avec ça je n'ai pas pensé pour ça

Ruba - d'accord

Fatima - ah oui je n'ai pas encore fait ça je n'ai pas pensé

Ruba - vous pensez que vous pouvez le faire\

Fatima - oui\

Ruba - ça peut ça peut-être vous aider\

Fatima - oui oui\

Ruba - de faire des comparaisons de voir comment comment on dit ça dans notre langue\ est-ce que c'est différent en français\ par exemple en français on dit ne pas+ la négation+ je ne veux pas+ est-ce que c'est deux trucs dans ma langue ou ou non\ ou un seul+ où on le met\ ça ce\ vous pensez à ça\

Fatima - dès que tu parles est là comme ça je vais essayer pour+ parce que c'est une bonne idée aussi je vais essayer pour faire comment comme vous pour m'expliquer ça pour regarder qu'est-ce que ça donne

Ruba - oui+ ça peut être intéressant peut-être

Fatima - oui c'est ça\

Ruba - d'accord si vous parlez| vous avez dit que vous parlez pas votre langue pendant l'atelier\

Fatima - non

Ruba - non+ mais en général si quelqu'un parle sa langue+ quelle réaction ont les les animatrices\ est-ce qu'ils disent non non il faut pas parler que en français ou ils disent| ils vous laissent parler+ si quelqu'un parle dans sa langue

Fatima - et pour moi ça me gêne parce que on fait les cours+ on est on est on est tous on rester ici il faut pas à parler le français que comme nous aussi on va comprendre qu'est-ce qu'ils vous vous dites+ ça me dérange à moi mais ça:: ce n'est pas encore m'arrivé pour avoir les personnes qui nous donne les cours ou pour dire non non je vais pas mais pour moi en personne+ ça me dérange+ je vais que tout me monde y participer parle en français pour comprendre oui oui+ euh d'accord+ est-ce que vous même vous souhaitez apprendre des mots et connaitre un peu sur les langues et les cultures des autres\ de de vos collègues\

Fatima - oui

Ruba - par exemple il y a des marocaines il y a des des d'autres nationalités ou alors de de d'ap| d'apprendre par exemple comment on dit bonjour comme on dit ce mot-là comment ça s'appelle ça+ ça vous intéresse\

Fatima - oh oui

Ruba - d'accord+ alors mes questions sont terminées je vous remercie beaucoup pour votre participation

Fatima - merci

Annexe 15 - Entretien avec l'apprenante Rama (transcription partielle)

(Entretien réalisé en arabe syrien et traduit en français par moi-même)⁴

(06:30 - 8:45)

Ruba - où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France\

(يحيى برطيك فين ال كمال حقت لحي لي لك ال عربي ة هون فن سا ؟)

Rama - ++م مبطن لوعندي حقا حكي هي اللغ قحني او مالحكي + مبلنكوفي ها يكسب بفضل لو + يحيى مبلنك لونا
نجن بلبل ذاتل سوريين موزف عن لبل لغ فن سري ة + يحيى نجا فضل لو ؟ اي ريت نجا هتفني نجا لبل فن سوريين لو
تعامل مع اهل حتى لحن لتطور لترف انا مبعبر لو من حي او مو من حقي اني احكي قحت يحيى + هي لغ قحتي ة
+ je ne pense pas que c'est une question d'avoir ou de ne pas avoir ce droit +
je pense que notre problème + et surtout nous les syriens + c'est la faiblesse en langue française +
alors nous préférons + non + nous souhaitons parler avec les Français pour que notre français
s'améliore + alors + je ne pense pas que c'est une question d'avoir ou de ne pas avoir ce droit +
c'est une autre langue et on doit essayer de l'apprendre)

Ruba - |؟| عم الحكي عن لربي (ok + mais je parle ici de la langue arabe)

Rama - |لربي مبطن لو (l'arabe je n'imagine pas que)|

Ruba - |يحيى نيتك يبرطيك لو وفنيك يت لحي ها هون مبلنك
(alors vous pensez que vous avez le droit de la parler
où vous voulez\)

Rama - |ان لو كل لبل فن سوريين مبلنك هون عربي ة اول سوري ة + لفت لحي معلن
عادي مو لو موزع احكي قحتي
(j'ai le droit + je peux la parler + moi + si les Français comprenaient
l'arabe ou le syrien + j'aurais parlé en arabe avec eux normalement + ce n'est pas interdit de parler
dans ma langue)

Ruba - |ممكن ال عام ة + برطيك كل مبلنك ون فن سوريين ح وليك ي + با ؟ ممكن ال عام ة + برطيك كيت حكي لك
ال عربي ة ؟

(alors aux lieux publics + Vous pensez que + quand il y a des Français autour de vous dans les
lieux publics + Vous pouvez parler votre langue\)

Rama - |ب لحي ها اي (oui je la parle)

Ruba - |alors vous parlez arabe + le dialecte syrien|

Rama - |ايب لحي ها اي اذا + اذا مع زوجي + زوجي ولق فن حكي فوي خنلن سي عن حكي موزع حيت + فويش ؟
ان اهل هتفا هوبدي شرح لحي اهل بس ال وبل لربي و فوصل لبل لعضن بل لربي + ويك و فوالون سي ولق فب لحن ا + مبلنك
بأي + با اي احراج + هل قف يبعض ل فن سوريين بي حيقو + لو لو وشو عمت لكو + خصة اذا طال ال حيت فزوجي هت مبل ؟ اي ه
بي برلن لو نا مبلنك اش ؟ بل لربي + مبلنك و ؟ ال لكر ة كذا اي يصيري برلن لو + بس ان امل برر + يحيى ان ا ؟ اي ه
مبلنك (oui je la parle + oui si + si je suis avec mon mari + mon mari est à côté de moi et
il y a un Français avec qui on parle + et il y a des choses que je ne comprends pas + lui il me
l'explique + je lui demande en arabe et on s'explique en arabe pour transmettre les idées + et le
Français est à côté de nous + j'ai aucun gêne \ aucun gêne + c'est vrai des fois certains Français
sont gênés + ils se disent « mais qu'est-ce que vous êtes en train de dire entre vous \ » + surtout
si la discussion a duré longtemps + pour ça mon mari s'explique toujours + il demande s'il peut

⁴ Les phrases sont disposées de gauche à droite. Lorsqu'il y a deux phrases, l'une en français et l'autre en arabe syrien, la phrase de gauche précède l'autre ; mais la phrase écrite en arabe se lit de droite à gauche. Les phrases traduites d'une langue à une autre sont mises entre parenthèses. Or, les phrases sans parenthèses sont dites dans la langue dans laquelle ces phrases sont écrites.

m'expliquer+ s'il peut me transmettre telle ou telle idée+ il se justifie alors+ mais moi je me justifie pas++ je trouve que ça++ je sais pas)

طبيب مون اذلفتي+ لو وطين م عن سي وعمت حكو وعو بس لفتك مرض لو+ كتي وفاة مع زوحك او مع حدا - Ruba -
بي حكي لغتك ووبس+وعني حكي اخذن سي عي حكي م عن بس م ؟هل لي ال arrêt de bus

(mais ça si vous étiez| vous êtes avec un Français et vous lui parlez+ mais imaginons que| vous êtes avec votre mari ou avec quelqu'un qui parle votre langue et c'est tout+ ça veut dire il n'y a pas de Français impliqué dans la discussion par exemple à l'arrêt de bus|)

لذا سو هي ب حكي لغتي بتطيق اني اذ حداس وري+ ويوصي بي حكي م عي فلان سي+ بتطيق اني ر+ خصة+ Rama -
او اذ حكي جمل ع عرب يوكل تخفينن سي+ ورحكي جمل ع عرب يوكل تخفينن سي+ فين اس لي كتي+ فين اس لي قدر لو والكل مة
s'il est Syrien+ je parle ma langue et ça me gêne beaucoup qu'un syrien me parle en français+ ça me gêne beaucoup+
ou s'il dit une phrase en arabe et deux mots en français+ et redit une phrase en arabe et deux mots en français+ je comprends qu'il y a des gens qui ne trouvent pas+ qui ne trouve pas l'équivalent d'un mot en arabe mais+ il y a des gens qui font ça exprès pour montrer qu'ils++)

Ruba - (qu'ils savent parler français) لو يعرفون حكي -

Rama - اي اي (oui+ oui)

(09:22 - 11:12)

Ruba - vous vous sentez chez vous en France \ (fr) (هل كسبل دكفنن س؟)

Rama - ؟ (non\)

Ruba - ؟ (non\)

Rama - ؟بلدا (non pas du tout)

Ruba - ؟ (à cause de la langue ou: \)

Rama - للذي رسأباب (pour beaucoup de raison)

Ruba - ؟ م (comme quoi)

Rama - امه شي للغة (la cause principale est la langue)

Ruba - hum

للغة لاي م تردول لغة ان لبعبرو معاق+ اخرس+ ملحق دري عير عن لاي بدوي اه+ اطرش+ ملحق هم مشو عم - Rama -
ني حكي قدامو+ معاق ملحق دري شي ويت حرك لباي حكي عي عرفش وبدواش وبدوي عملش وبدوي س او يشو ليعني ملحق دري عمل
شي+ فاهي اجاقه+ تنقي فيصير عن امش كل اني ر انبلدن ان حكي بلب لل م ج اللل تخفيصير عن امش كل اني بسبب ضعف
للغة لو نوحنا ما نعرف فلان لو لفرنسي و ان عرف لي عي لل لغة هي يفتاح لي شي+ فمتاح الوباب ؟+ اذا بدك تلخي ع
ال حياة ا ك امعاق فرنسي بدك لغة+ اذ بدك تفهم قولي ونن وت عوي لي ف ااه اولت زرمي اوت عوي شي و قوق كب دك لل لغة+
فنيك يوقت ملبت عوي يعني عمت ظلمي و تعوير عمت شمري+ ولخيري عميضي ع علي ك يفرض لو لغة ملبت عني هال سوال
كان لو؟

(la langue celui qui ne connaît pas la langue+ je le considère handicapé+ il est muet+ il ne peut pas s'exprimer+ il est sourd+ il ne comprend pas ce qui est dit devant lui+ il est handicapé+ il ne peut pas marcher et bouger comme il veut pour savoir ce qu'il veut| ce qu'il doit faire+ ce qu'il doit accomplir+ ce qu'il| ça veut dire qu'il ne peut rien faire+ c'est alors un handicap+ deuxièmement+ on rencontre beaucoup de problème si on veut parler dans le domaine de| le domaine de la langue+ on rencontre beaucoup de problèmes à cause du faible niveau en français+ on ne connaît ni la loi française+ ni++ c'est-à-dire que la langue est la clé de toutes les portes+ si vous voulez accéder à la vie sociale française+ vous avez besoin de la langue+ si vous voulez comprendre leur loi pour savoir eu::h ou s'engager ou connaître vos droits+ vous avez besoin de la langue+ quand vous ne la connaissez pas vous êtes exposé à tant d'injustice

et vous perdez beaucoup d'opportunité parce que vous ne connaissez pas la langue+ la question c'était que\

Ruba - (est-ce que vous vous sentez chez vous en France\)

Rama - اولشي مان الغتتي+بع ادلتي ر عن قولي دن او عكنا وو+تالت شي+ ما عدي انا اي لمن مون+ ااا+ هبل دي و جبل دي\ طب حس حللي\ امفي شيعي خاين ي حس لوفس ا بل دي

(non+ premièrement+ ce n'est pas ma langue+ ils sont très loin de nos traditions et habitudes et eu::h++ troisième+ je n'ai pas\ma famille n'est pas là+ eu::h ce n'est pas mon pays+ ce n'est pas mon pays\ je ne me sens pas\ il n'y a rien qui peut me faire sentir que la France c'est mon pays)

Ruba - (mais vous vous êtes installés en France\)

Rama - سرلنا 6 سرين والله اغمم في بطل سلك داهب سا مرغم اخاك؟ بطل+لوفي حكاياي مضمين لوعن يكان لخص زوجي لفتورا و لمن احالنا ورجنا+ نل ملبتت ع الهوي درج قتلوه اذا موعشرة+بيلك؟+ اي عيبم جرد لو ان عم روح بدي ج دقاقت ييب حس بيلكذ prefecture لول ال

(ça fait six ans et il y a que dieu qui sait jusqu'à quand ça va durer+ eu::h+ c'était forcé+ il n'y a pas de choix+ s'il y avait une autre solution+ on ne resterait pas là+ ça veut dire dès que mon mari termine son doctorat on rentrerait chez nous+ toujours vous êtes traités comme des gens de la deuxième classe+ si ce n'était pas la dixième+ ça n'arrive pas dans votre pays+ quand je vais à la préfecture pour renouveler mon titre de séjour+ je me sens humiliée)

(12:32 - 13:16)

Ruba - alors euh+ vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme Française\ (في عدي لي برأيك لمن سرين لاي شي وفوكي ويش وفوكي في فرنسية شي مكن؟)

Rama - non+ حتى لو لوتتي ملك محبة+ ولو اخذتال خيرة+ ولول عك غي رشك ليقو روكي من ا؟؟؟ن تبك لو نكتي مل لفرنسية+ وعن يالعتقون+ أي+ مو ان ارفق قيني لاي لتي لبعن مفازة+ بي حكو العتقون؟؟ اذا بديسألو عن شيبدي طلب وشي+ فور لي ع فوكي لوكي مل لفرنسية+ املبي ع بركو فين سري قبالا+ و ارحي ع بركو فين سري+ مو الكل+ امفين ان عمم فين اس لتي ر لقبلر ولتي ر ح بيلي ن بس مداخلت+ [اللي داخل يجي يكتن وبتعامل معن+ لتي ر عي حكي ادا؟؟؟ عوفتي+ أي ان ا ملبتت عمل م عمن سرين

(même si tu n'étais pas voilée+ et tu as obtenu la nationalité+ et tu parles très bien+ ils vont te détecter de ton accent+ que tu n'es pas française+ au téléphone\+ et pas que moi+ mes amis qui parlent un français excellent+ quand ils parlent au téléphone par exemple pour dire quelque chose ou demander quelque chose+ tout de suite on sait que tu n'est pas française+ non\ il te considère pas comme Française+ jamais+ et ils vont pas te considérer comme Française+ pas tous\+ il faut pas généraliser+ il y a des gens très respectueux très gentils mais je ne suis pas mêlée dans leur vie+ celui qui les fréquente beaucoup et bien mêlé dans leur vie dit cela+ tu vois\ quant à moi+ je n'ai pas d'interaction avec des Français)

(15:55 - 16:29)

Ruba - vous aimez la langue française\

Rama - طيبه ه+ ؟ (e::h non)

Ruba - pourquoi\

Rama - لتي ر صبة و معة+ ووو++ ووو بي طلو+ وعن يين لتي ر بكتن يبدلتت حكي جمل فلكر كليلين+ بديتق عدي ن لطي هاشي عش ركل مات+ هيش غل هاش غل انا لتي ر لتي R

(car elle est très difficile et complexe et e::h et e::h ils prolongent la conversation+ cela signifie que si vous voulez dire une phrase ou une idée de deux mots et que vous voulez combiner cette phrase+ vous devez le dire en dix mots+ c'est la première chose+ la deuxième chose est que sa prononciation est difficile+ elle est difficile\ sa prononciation est difficile+ la troisième chose e::h le mot lui-même ça veut dire la même prononciation a cent sens et sens+ elle fait perdre+ ennuyeuse\ la langue française est ennuyeuse+ difficile et complexe+ donc je ne l'aime pas)

(17:17 - 18:48)

Ruba - pour vous+ la langue française est une langue difficile à apprendre\

Rama - اي (oui)

Ruba - elle est jolie comme langue\ la prononciation\

Rama - ملق هي اي+وقت ال+أي+ طبع اي لغ الصالونات ولطع افيري بري+عروف لال غافن سري+بس نمل ما
قلت لك+صعبة\

([oui oui+ c'est la langue des salons et des oiseaux⁵+ elle est connue par ça la langue française mais comme je te l'ai dit+ elle est difficile)

Ruba - comment voyez-vous les Français que vous rencontrez\

اي فشو و رطائل فن سريين اللي تلتقي في من؟

Rama - والله+ يبي ه+بدك من تبيوت ي ؟ لاي عماس معو مران اس؟ (franchement euh+ tu veux de ma propre expérience ou de ce que j'entends des gens ou de mon contact avec eux\)

Ruba - من تجيت لظلمش خصري - (de votre expérience personnelle)

Rama - لنشوفن+ يبي ه+شعب مزوق+ كبلر+ من تبيوت ي ان اي بري يشوفن مزوقين لي ه+ناس ربيين+قل ربيين+ ما
ناظلمت ان اب لليلد+بصر ارح تي بري ان اصيح فيب عض النماذج بس ان اب رر هادلشي و لولاي عي عم لم وهالم غابة او او
بعض ال عرب ب++ و بظلال سوريين بلقنرات ا ميرة+علي عي عم لم و بفسن سا+اي ح قلالون سي لويك من اي ح قلو و بوبرر
ان اوقت الي صوفني بيك حد لي بولر لو لويك من اخذ مقفص دي بس بتطيق لغير اذا علن ييشكل غير مؤدب وان ابي ه
بشي+ طي باسني شوف لئن مودج لاي قدامك سو عي نقرر لاي فب دك فتع امل معو+حيز عجن ي+بس شركل عم دببولر و فأن ا
بش و فل فن سريين+ اعطينا لقر م لمن سرت اهل+اي بري بصر ارح تي بري+معني لاي عم من اخذوب لليلد سليلدن ا اخن اهيلدن ا
+اخنا ه

(je les trouve un peuple qui a du goût+ respectueux\+ de mon expérience je les vois de bon goût+ humanistes\+ respectent la loi\+ je n'ai pas fait face à l'injustice dans ce pays+ franchement+ c'est vrai que! il y en a il y a quelques modèles! mais je justifie cela je justifie cela car ce que les Maghrébins ou certains Arabes font! et même les Syriens ce dernier temps! ce qu'ils font en France++ le Français il a le droit de nous refuser+ il a le droit+ et je justifie cela moi quand je rencontre quelqu'un comme ça+ je l'excuse d'avoir pris position contre moi+ mais je suis très contrariée quand quelqu'un me traite impoliment sans rien lui faire de mal+ vous devez attendre de voir ce modèle qui est devant vous+ puis décidez comment vous voulez agir\+ cela me dérange+ mais généralement je les excuse+ or je vois que les Français nous ont donné plus de ce que nous méritons+ honnêtement\+ cela signifie que ce que nous avons obtenu dans ce pays+ nous ne l'avons pas obtenu dans notre pays\+ nous ne l'avons pas obtenu dans notre pays)

⁵ La langue française est parfois fois décrite, en arabe, comme « la langue des oiseaux » pour désigner le fait qu'elle est une langue mélodique et chantante, et qu'elle a une belle prononciation.

Annexe 16 - Entretien avec l'apprenante Murielle (transcription partielle)

(15:13 - 19:38)

Ruba - alors+ pour le français+ est-ce que vous parlez français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ ça v/

Murielle - [j'aime parler français mais j'ai tro:p ++ de difficultés

Ruba - beaucoup de difficultés+ est-ce que ça vous fait peur\ vous hésitez à parler\ ou bien vous parlez quand-même même si vous faites des erreurs\

Murielle - à la maison ça me fait pas peur+ je suis sûre mais il y a des gens\ oh il y a des gens qui parlent bien le français\ ça peut me faire un peu peur+ honte

Ruba - honte aussi\

Murielle - mais je parle pas bien\ les gens rigolent ça me fait\ ça me gêne un peu+ ça me donne aussi des soucis de français de chercher de parler

Ruba - hum+ d'accord+ alors est-ce que vous préférez de ne pas parler pour ne pas faire d'erreur en français ans ce cas\+ vous avez vous avez dit que vous avez honte de parler français avec des erreurs devant des français+ alors est-ce que dans ce cas+ vous préférez de de de ne rien dire\ pour ne pas faire d'erreurs\ ou bien vous parlez\

Murielle - si+ si si je parle pas+ j'ai pas réussi parler français il faut continuer lutter comme ça pour parler

Ruba - hum alors\

Murielle - [mais ça me fait mal

Ruba - oui

Murielle - une fois j'essaie de parler de bien expliquer quelque chose mais je suis limitée et ça me fait mal+ je fais toujours les efforts mais\ ça me fait honte ça fait me peur même\+ je fais toujours les efforts de parler

Ruba - d'accord ok+ alors eu::h votre langue maternelle+ est ce que vous pensez que vous avez le droit de parler cette langue ici en France\

Murielle - non

Ruba - non\

Murielle - non

Ruba - vous avez pas le droit\

Murielle - j'ai pas le droit je parle avec qui\

Ruba - avec les copines par exemple

Murielle - non j'ai pas le droit (ton très basse) je pense pas

Ruba - alors si\

Murielle - [je parle ça+ s'il y a quelqu'un\+ de mon âge+ qu'on était là-bas au pays qu'on a joué avec elle ah là si on se voit ici par hasard on peut se rigoler on peut se parler là on peut rigo/ se rigoler un peu mais comme ça je pense pas

Ruba - alors vous pensez\

Murielle - [parce que surtout il y a pas des gens qui parlent comme ça

Ruba - d'accord alors vous pensez que vous avez pas l'occasion de parler cette langue c'est plutôt ça\ parce que vous trouvez pas des gens qui parlent cette langue ou vous avez pas le droit de parler dans cette langue\+ c'est interdit de parler cette langue ici\

Murielle - non ce n'est pas interdit mais+ comme on est ici en France pour s'intégrer il faut parler toujours français je pense ça+ je pense ça

Ruba - d'accord

Murielle - parce que c'est pas mon pays+ même là dans mon pays+ on a parlé toujours portugais+ (inaudible) que portugais c'était langue nationale+ pour parler langue maternelle c'était+ avec mes tentes avec eu:h ma cousine

Ruba - [avec les proches

Murielle - qui est proche+ avec ma cousine qui parle aussi bien+ qui était aussi dans le village là+ je vais parler avec elle ou même l'autre personne de l'autre province qui parle aussi la même langue comme nous+ je peux parler avec elle+ c'est comme ça+ mais ici pour parler ça je pense que++ ça marche pas parce que il faut parler français c'est le pays des français+ il faut s'intégrer tout faire en français+ comme je suis| toujours on fait en français+ ça marche pas\

Ruba - hum: alors ok+ si vous êtes dans un lieu public+ si vous êtes par exemple au centre-ville+ dans le métro+ dans le bus+ et vous trouvez une copine qui parle bien la langue maternelle+ alors est ce que vous parlez avec elle cette langue devant les gens\

Murielle - je trouve pas\ (rire)

Ruba - on va imaginer que vous trouvez la copine que vous avez dit qu'elle a grandi avec vous: et qui parle très bien la langue est ce que vous allez parler quand-même

Murielle - si on se voit on peut parler seulement pour rigoler mais pour parler pendant trente minutes+ même dix minutes c'est beaucoup+ même dix minutes c'est beaucoup parce qu'on est pas dans le pays+ on est pas dans le village+ ça va pas marcher\

Ruba - d'accord parce que les gens vous entendent\

Murielle - [parce que lui aussi il a pensé elle est déjà des pensées déjà la France+ moi aussi j'ai déjà des pensées ici++ mais ça va pas marcher\+ il faut toujours+ parler les langues où vous êtes++ c'est comme ça

(22 :25 - 23 :29)

Ruba - par exemple dans le bus\+ il y a des gens qui vous entendent mais+ vous parlez pas avec eux\

Murielle - ah\ ah c'est dans le bus là et l'autre elle est dernière ou devant+ nous on a (inaudible) on a entré *sempre*⁶ normal+ on parle doucement parce que+ on vient c'est|+ on veut se rencontrer dans le bus

Ruba - oui\

Murielle - on peut parler doucement|

Ruba - mais sans sans+ sans que les autres vous entendent\+ c'est ça n'est-ce pas\

Murielle - oui\

Ruba - mais s'ils vous entendent est-ce que ça vous pose problème\

Murielle - non\ c'est pas possi| c'est pas bien+ c'est pas propre+ c'est ça c'est se déranger les gens c'est pas bien+ moi je trouve pas ça+ c'est pas bien comme nos frères nous apprend aussi toujours que c'est pas bien+ si vous êtes avec un personne que connais que parle pas+ comme là dans notre église il y a des français qui comprennent pas lingala+ le frère là+ tout fait à français il dit que faut faire l'effort de parler d'écouter et de parler+ parce que nous tout on fait

⁶ Un mot portugais qui veut dire « toujours ».

à français parce que comme on est ici des étrangers des gabonais des congolais des français des maliens tout tout les les euh *tribiana*⁷

(24:27 - 25:59)

Ruba - est ce que vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voir comme française\+ si vous êtes dans la ru:e\ vous prenez le métro:\ est-ce que vous pensez que les gens pensent que vous êtes française\

Murielle - non moi je suis noire je suis africaine\+ dans ma peau ça se voient que je ne suis pas français+ peut-être que^l

Ruba - [alors les Français ne peuvent pas être que blancs\

Murielle - peut-être si moi je suis blanc\ on peut confondé on peut penser un peu de confusion

Ruba - oui

Murielle - sans parler on peut faire des confusions+ mais si hum ils se croisent avec les blancs\+ si ils parlent il va savoir que ça c'est pa:s propre français c'est étranger+ il va savoir

Ruba - alors est-ce que ça veut dire qu'il n'y a pas des français qui sont noirs\+ les Français sont que blancs\

Murielle - je sais que+ il y en a des mélanges\

Ruba - oui

Murielle - il y en a mélange\ père européen peut-être français mère+ africain\ là déjà+ le l'enfant déjà+ il y a::+

Ruba - métisse

Murielle - les métisses il y a déjà deux nationalités+ africain\+ euh euh français mais\+ origine de maman africain\+ euh vient d'un papa français+ je crois

Ruba - d'accord+ alors+ si il y a des des++ des gens\ d'origine africaine qui sont là depuis très très longtemps+ les parents ils sont nés ici\+ les enfants aussi\+ ils sont^l ils ont grandi ici\+ alors+ est ce qu'ils sont est-ce qu'ils sont français ou non\

Murielle - non ils sont français

Ruba - ils sont français\

Murielle - mais\ d'origine de leurs parents africains

⁷ Ecriture phonétique du mot prononcé sans identification de la langue.

Annexe 17 - Entretien avec l'apprenante Zahya (transcription partielle)

(Entretien réalisé en deux langues, arabe et français. Les passages en arabe sont traduits par moi-même⁸)

(00 :00 - 01 :59)

Ruba - quel est votre âge \ (كم عمرك؟)

Zahya - quarante-cinq

Ruba - quelle est ou quelles sont vos nationalités \

Zahya - marocaine

Ruba - vous avez d'autres nationalités \

Zahya - oui à Wajda

Ruba - ++ال غير (vous avez une autre nationalité \ autre que::)

Zahya - marocaine+ c'est tout

Ruba - en quelle année vous vous êtes installée en France \

Zahya - eu::h+ avec mon frère

Ruba - en quelle année \ (en quelle année vous êtes arrivée et installée en France \)

Zahya - euh deux-mille-douze

Ruba - deux-mille-douze \

Zahya - deux-mille-douze oui

Ruba - avez-vous déjà demandé la nationalité française \

Zahya - ici \

Ruba - ++ال طلبتي (vous avez demandé la::++ nationalité française \)

Zahya - non \ (la nationalité non \)

Ruba - non \

Zahya - non++ moi il n'est pas pour+ les papiers

Ruba - ah \ vous avez pas de papiers \

Zahya - oui non \

Ruba - vous avez demandé le::+ l'asile \

Zahya - (silence)

Ruba - non \

Zahya - non

Ruba - euh vous étiez scolarisée dans votre pays d'origine \ (vous avez étudié dans votre pays \ vous êtes allée à l'école \)

Zahya - oui \

Ruba - combien d'années \

Zahya - eu:::h

Ruba - كم سنين؟ (combine d'années \)

Zahya - اربعة (quatre)

⁸ Je rappelle que, comme pour tous les entretiens réalisés en arabe et en français, les phrases sont disposées de gauche à droite. Lorsqu'il y a deux phrases, l'une en français et l'autre en arabe, la phrase de gauche précède l'autre ; mais la phrase écrite en arabe se lit de droite à gauche. Les phrases traduites d'une langue à une autre sont mises entre parenthèses. Or, les phrases sans parenthèses sont dites dans la langue dans laquelle ces phrases sont écrites.

Ruba - بلوع سننوات؟ (quatre ans\ quatre ans\

Zahya - quatre ans+ oui\ un\ deux+ trois quatre ans

Ruba - école primaire\

Zahya - oui\ école+ quatre ans oui

Ruba - quatre classes

Zahya - oui place oui\

Ruba - d'accord+ alors à quel âge avez-vous quitté l'école\ vers dix ans alors\

Zahya - euh

Ruba - (à quel âge avez-vous quitté l'école\ à quel âge\)

Zahya - euh (mon âge\)

Ruba - عشر سننوات؟ (dix ans\)

Zahya - douze\

Ruba - douze ans\

Zahya - oui douze ans\

(03:44 - 07:13)

Ruba - quand est-ce que vous utilisez cette langue\ la langue arabe
 (où vous utilisez cette langue\ quand-est-ce que vous la parlez\)

Zahya - arabe c'est tout

Ruba - (où\ à la maison\ à la::)

Zahya - [oui اه اه اوه في البيت] (à la maison+ oui\ a:::h mon frère)

eu::h et ta soeur\ma sœur

Ruba - vous avez une sœur ici\

Zahya - oui\+ une sœur deux sœurs+ oui

Ruba- deux sœurs\

Zahya - deux sœurs oui+ deux sœurs ici pour à Louvrex et mon frère à::++

Ruba - alors vous parlez arabe\

Zahya - oui arabe

Ruba - le dialecte marocain\

Zahya - oui\

Ruba - avec la famille\

Zahya - oui la famille pour l'arabe+ c'est mon frère pour il e::st++ il est le français ma seour++
 tout le temps il est français moi il est pour arabe\

Ruba - alors\

Zahya - [pour parler arabe

Ruba - alors vos sœurs vous parlent en français\

Zahya - oui\

Ruba - et votre frère aussi\

Zahya - oui\

Ruba - mais vous+ vous répondez en arabe\

Zahya - oui (rire)

Ruba - ah ok\+ et avec les amis+ vous parlez arabe ou français ou autre langue\

Zahya - (silence)

Ruba - مع اصدقاء؟ (avec les amis\)

Zahya - non+ لصدقاء (amis) non n:

Ruba - vous avez pas d'amis en France\

Zahya - non la France

Ruba - alors+ quand vous rentrez dans votre pays d'origine+ vous parlez cette langue\ (لما) (تارج عي عال مغرب) (quand vous rentre au Maroc)+ vous rentrez au Maroc\

Zahya - eu::h

Ruba - رجعتي عال مغرب بعد طول تي لوفنس؟ (vous êtes rentrée au Marc depuis que vous êtes en France\)

Zahya - non

Ruba - hum

Zahya - أربع سنن | اربع سنين (quatre ann| quatre années\)

Ruba - سنين (années)

Zahya - oui\+ ne pas partie à la++ Maroc

Ruba - quelles sont la ou les langues que vous parlez avec votre conjoint ou vos enfants\ اذا (si vous êtes mariée+ vous parlez quelle langue avec votre mari ou vos enfants\)

Zahya - non il n'est pas

Ruba - ah vous êtes pas mariée\

Zahya - non n'est pas mariée

Ruba - d'accord+ vous avez pas d'enfant alors\

Zahya - non

Ruba - alors+ parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ (هلت حكي بالفرنسي بدون ردحت لوم لعتي أخطاء)

Zahya - [oui

Ruba- لوت خلتي ع لهي أخطاء (ou vous avez peur de faire des erreurs\)

Zahya - oui

Ruba- vous parlez sans hésitation (vous parlez sans\)

Zayha - [oui oui

Ruba - بدون تردن سني؛ حيت لوم لعتي أخطاء (sans hésitation français\ même si vous faites des erreurs\)

Zahya - مهورت عملت ا؟ طاء (quand je fais les erreurs)+ oui c'est ça\

Ruba - euh

Zahya - كانن ضال فرنسي تشي ++ غلط (quand je parle le français un peu+++ faux)

Ruba - oui mais++ طاء؟ مع ا (vous avez peur de parler français avec les erreurs\)

Zahya - oui

Ruba - ça vous fait peur de parler français\

Zahya - [من ااه (dès a::h)

Ruba - [de faire des erreurs\

Zahya - oui c'est parler le français pour+++ خلتي خيبة (je me sens en peur) (rire)

Ruba - ah ça fait peur\

Zahya - oui c'est peur

Ruba - parce que vous faites des erreurs\

Zahya - oui

Ruba - hum+ alors+ dans ce cas préférer vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs en français\ (يحق لي ما لكنت غلطي+بعض لي لك مدح لغيتي س يتكلمت ي ضى متعلمي أخطاء؟)

Zahya - oui+ oui c'est ça (rire)

Ruba - oui\ et c'est que avec des Français ou même avec des++ avec la famille ou:

Zahya - oui le français pour eu:h pour avec la famille oui

Ruba - alors (quand vous avez peur de faire des erreurs) (لما تملط غلطي يتعلم لي أخطابا لفرنسية)

Zahya - oui

Ruba - (c'est que quand vous parlez aux Français ou même quand vous parlez avec votre seour et votre frère ou a :: avec les amis proches\) (أوحيت لملطحك كي مع رنزيين؟ اوحت لملطحك كي مع اخك او اخوكي او مجرد اءالمقربين)

Zahya - ++ (avec ma sœur mon frère à:.) (مع اخي اخي لطف)

Ruba - (vous avez peur de faire des erreurs) (أخطاء)

Zahya - oui oui (rire)

Ruba - même avec eux\

Zahya - oui (rire)

Ruba - ah oui\

(12:32 - 13:45)

Ruba - alors+ vous pensez que+ les Français que vous rencontrez vous voient comme Française\ (بتظني لالفرنسيين لالبيشي وفوكي ابي عبك وفوكي فين سري فيشي وفوكي لالفرنسية؟)

Zahya - non non\+

Ruba - non\ alors\

Zahya - (ils me voient comme Maroc) (بيشي وفوكي اني مغر)

Ruba - [comment comment ils vous voient alors\

Zahya - euh

Ruba - ils+ ils vous voient comment\

Zahya - pour le voile Arabe\

Ruba - ah\ puisque vous êtes voilée\+ on vous voit comme\ comme Marocaine\

Zahya - [oui\ [oui\ [oui comme Marocain\ oui c'est ça\

Ruba - d'accord++ c'est que parce que vous êtes voilée\ alors sans voile on peut vous voir comme Française\

Sakina - (silence)

Ruba - (ça veut dire si+ si vous mettiez pas de voile+ on aurait pu vous voir comme Française\ les Français vont vous voir comme Française\)

Zahya - non\

Ruba - non\

Zahya - non\

Ruba - même sans voile\

Zahya - oui sans+ sans le voile\ pour marocain\ (rire)

Ruba - ah oui\ (même) même sans voile\

Zahya - le français oui\+ oui oui\

Ruba - parce que\؟ لهي شرب رطيك مهم ؟ (ça veut dire pourquoi ils doivent connaître la langue et la culture marocaines si on suppose qu'ils vont vivre ici\ pourquoi c'est important selon vous\)

Zahya - باش فيهم (pour qu'ils comprennent) plus

Ruba - pour qu'ils comprennent les gens du Maroc\

Zahya - oui oui\

Ruba - بلحت فيهم وموعليهم؟ (ça veut dire que c'est important pour qu'ils les comprennent\)

Zahya - oui oui فيهم ومو بلبل دهم فيهم ومو بل فنسا (qu'ils comprennent les gens de leur pays et le pays de la France aussi+ les deux\)

Ruba - ah\ pour pour comprendre les gens de leur pays qui est le Maroc\+ et la France aussi\

Zahya - oui\

Ruba - alors pour vous+ ils sont marocains\

Zahya - oui\

Ruba - c'est\ leur identité+ هويتهم هي ال مغربية ؟ (leur identité c'est la marocaine\)

Zahya - ال مغربية - (la marocaine) oui\

Ruba - ok

Annexe 18 - Entretien avec l'apprenante Katya (transcription partielle)

(03:10- 06:23)

Ruba - avez-vous déjà travaillé en France\

Katya - oui+ j'ai bénévolat travaillé en France+ pour juste bénévolat

Ruba- ah\ vous étiez bénévole au secours populaire\

Katya - oui oui et en fait+ il est pour voile+ c'est pas possible+ j'ai arrête

Ruba- alors++ à cause de votre voile+ on vous a dit que vous pouvez pas continuer\

Katya - oui

Ruba- même si vous étiez bénévole\ ça vous intéresse apprendre des choses sur la société

Katya - bénévole même choses+ et les+ et les responsables++ il vient et dit++ portez le voile et dégage

Ruba- hum:

Katya - dégage

Ruba- alors vous avez quitté le travail

Katya - oui parce que les bénévoles et++moi++moi++ j'ai pas comme ça+ juste comme ça parce que le problème c'est sinusite++ qui travail la place là est très froid

Ruba- hum::

Katya - j'ai expliqué le monsieur+ j'ai porté pour sinusite ma problème+ j'ai mal à la tête+ mais non+ c'est comme ça

Ruba- ils ont pas accepté\

Katya - oui

Ruba- même en bénévolat\

Katya - oui

Ruba- et actuellement vous travaillez aussi\

Katya - hum:++non

Ruba- aujourd'hui vous travaillez\

Katya - non je chercher le travailler+ je donne partout le c++ mon cv eu::h j'attends de réponse+ j'espère quelqu'un les appelle+ la place pour moi++ j'ai fait les formations (inaudible) a::++ comme deux semaines de stages+ j'ai fait les++dans le magasin (inaudible) je voudrais travaille comme caissière+ comme vendeuse++ comme++ juste magasin je connais bien tout les trucs le travailler+ j'ai essayé les places les a:h comment s'appelle++je sais pas++ pas vitrine++ les hum+ hum

Ruba- dans le magasin\

Katya - [dans le magasin++le travail++le::

Ruba- à l'accueil\

Katya - c'est pas l'accueil+ je veux++mais++la place accueil+ caissière avec ça+ je je sais c'est pas hum::

Ruba- c'est pas possible\

Katya - c'est pas possible++ mais le travail

Ruba- alors+ les travaux dans le magasin à l'intérieur\

Katya - à l'intérieur oui c'est comme ça

Ruba- portant ça marche pas\

Katya - non+ c'est+ j'attends+ j'ai expliqué est-ce que c'est po++ chaque fois j'expliquais je travailler à l'intérieur+ est-ce que c'est possible la place\ appelle moi

Ruba - vous attendez toujours

Katya - hum::

(10:53 - 33:15)

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ ça veut dire que si vous savez que vous allez faire des erreurs+ des fautes

Katya - oui+ mais je parle

Ruba - vous parlez quand même\

Katya - oui

Ruba - vous avez pas peur\

Katya - pas peur+ je parle comme ça++ les mains les yeux partout le::

Ruba - vous parlez même avec les gestes++ le corps

Katya - oui les gestes aussi eu:h eu:h j'ai bien écouté+ eu::h et comprendre a:h les face à face+ j'ai un petit comprendre pour téléphone

Ruba - au téléphone+ alors+ en face à face c'est plus facile pour vous à comprendre\

Katya - oui

Ruba - au téléphone c'est plus compliqué\

Katya - eu::h oui+ c'est comme ça+ parce que les plus vite parler et chaque fois « pardon je parle pas bien le français+ est-ce que c'est possible doucement\»++ c'est comme ça

Ruba - mais en tous cas vous hésitez pas à parler+ vous parlez

Katya - oui

Ruba - préférez-vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs\ alors+ si vous êtes pas obligée à parler+vous vous dites non je vais rester silencieuse et ne rien dire pour ne pas faire des erreurs\ ou vous parlez\

Katya - je parle

Ruba - vous parlez+ vous avez pas de problème\

Katya - oui je pas complique pour la langue français parce que c'est bien de parler français+ les pratique les bien parler comme tu eu:h comprende eu:h pour moi les parler comme ça+ et chaque fois quelqu'un « c'est pas comme ça »++ « c'est comme ça »+ et chaque fois pour moi les comme le cours de français

Ruba - oui+ alors c'est bien de vous corriger+ vous pensez si quelqu'un vous corrige+ c'est bien pour vous\

Katya - oui oui+ c'est pour moi ça c'est bien parce que chaque fois+ comme je parle dans la rue comme ça « c'est comme ça »+ « c'est pas comme ça »

Ruba - on vous corrige

Katya - après les mercis pour les aider+ comme ça comme ça comme ça

Ruba - où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France\

Katya - je le fais le cours de français le Maurparnat⁹

⁹ Le nom du quartier a été changé.

Ruba - pas le français+ votre langue d'origine+ la langue de votre pays+ la langue tchéchène+ la russe aussi+ où vous avez le droit de parler ces langues ici en France\ pensez-vous d'abord que vous avez le droit à parler ces langues\

Katya - administratif

Ruba - comment ça\

Katya - pour les faire les documents+ beaucoup de eu::h pas comprend+ les eu::h pour exemple les+ je hier le rendez-vous à la poste pour les faire a::h assurance+ j'ai expliqué pour bien elle comprend+ j'ai comme ça comme ça comme ça parler français mais beaucoup reste la tête pour expliquer (inaudible) je sais pas++ et le russe elle comprend+ j'ai parlé russe pour expliquer bien

Ruba - ah+ si la personne parle russe+ vous parlez russe avec lui+ avec elle++ si vous trouvez quelqu'un qui parle russe vous parlez russe\

Katua - si chaque personne parle russe je parle russe

Ruba - alors+ vous pensez que vous avez le droit de parler russe ou tchéchène dans les lieux publics où il y a des gens qui vous entendent\

Katya - je sais pas comment\

Ruba - alors imaginons que vous êtes dans la rue+ dans+ le bus+ dans le métro+ et vous trouvez quelqu'un de votre pays

Katya - oui Tchétchène

Ruba - oui++ et il y a des Français autour de vous qui vous entendent+ alors est-ce que vous pensez que vous avez le droit de parler votre langue devant eux\

Katya - je sais pas++ dans la rue qui parler comme++a:h++d'autres Français++ou++ et les Tchétchènes\++ j'ai pas réfléchi

Ruba - oui+ mais vous parlez dans ce cas\ si ça arrive\

Katya - je parler français qui comprend les Tchétchènes\ parce que beaucoup de personnes mon++ mon région++ n'est pas bien parlé+ les « bonjour bonjour »+ « au revoir au revoir »++ juste ça

Ruba - des Français\

Katya - oui

Ruba - vous prenez pas contact avec eux\

Katya - oui c'est juste ça

Ruba - c'est que bonjour bonsoir+ c'est tout

Katya - oui+ oui c'est comme ça+ parce que++ je++ y a pas d'amis moi+ c'est vrai+ je voudrais quelqu'un qui est française+ elle est pour amie++ mais c'est pas diffic|++ a:h c'est très difficile pour trouver comme ça+ parce que quand je rentrer chez moi+ je allumer le télé juste écouter le télé et je regarde cette image et réfléchir comment elle est le traduire+ c'est comme ça++ c'est vrais++ c'est pas vrai je sais pas (inaudible)

Ruba - bon+ est-ce que++ imaginons que vous trouvez quelqu'un de votre pays dans la rue++ vous parlez avec lui votre langue\

Katya - oui+ pourquoi pas\

Ruba - même s'il y a des Français\

Katya - pourquoi pas\

Ruba - parce que ça regarde pas les autres\++ c'est que vous dites\

Katya - oui+ oui pourquoi pas+ et c'est normale+ et c'est les Français+ Tchétchènes+ Russes+ Arabes+ a:h Africains+ Turques+ Arméniens + Africains c'est africain+ Arabes arabe+ c'est tout les mêmes régions+ ils parlent dans la rue

Ruba - les gens du même pays+ ils parlent leurs langues\

Katya - leurs langues+ oui c'est normal\

Ruba - vous vous sentez chez vous en France\

Katya - sentez-vous\

Ruba - vous sentez que vous êtes chez vous ici en France\

Katya - (silence)

Ruba - alors+ est-ce que vous sentez que c'est votre pays la France ici\ vous êtes à l'aise\

Katya - non non c'est bien ça++ c'est comme ma maison

Ruba - alors+ vous sentez que vous êtes chez vous\

Katya - oui oui+ parce que j'ai ici pas peur+ je dors bien++pour pas écouter chaque fois rentrer chez moi la police+ rentrer chez moi quelque personne qui « bouch¹⁰ » c'est+ c'est pas bien+ ah ici je calme+ je dormi bien a:h+ et j'ai mis personne et j'ai hum j'ai++ tu connais les ici pour moi jamais les peurs

Ruba - vous avez pas peur ici\+ vous vivez en sécurité\

Katya - oui+ ici la vie pour quelqu'un personne qui doit le méchant+ non+ non+ c'est comme ça

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez+ vous voient comme Française\ alors+ les gens+ les Français que vous voyez que vous rencontrez+ ils vous voient comme une Française\ ou comme étrangère\ ou comme autre chose\ qu'est-ce que vous en pensez\

Katya - quand je bien parler français et je bien écris+ quand j'apprends bien français+ je française+

Ruba - vous pensez que les gens vous voient comme Française\

Katya - oui+ oui parce que je rentrer en France quel âge\ trente-cinq\+ trente-cinq\+ trente-cinq le trente-quatre\++ trente-cinq++ c'est comme ça+ et j'ai jamais parlé français+ jamais avant+ juste+ eu:h+ j'ai jamais écouté le français+ la musique aussi+ et quand entrer en France j'ai premier le+ dans la tête+ qu'est-ce que la fait ici\ je pas bien parle français je comprends pas jamais+ et qu'est-ce que la fait+ j'ai le peur+ mais je voir le quelqu'un+ personne qui travaille dans administratif+ j'ai vu que pas bien parler mais écouter bien et après je vois chaque jour j'ai am:: j'ai les alphabets+ les lire+ les parler+ les écouter+ je la pratique pratique pratique les six mois+ après les six mois j'ai appelle cent-quinze toute seule+ tu bien parler français+ bien écrit et tu bien trouver le travailler+ la France la vie très bien+ mais tu as pas bien parlé français+ tu as pas écrit+ tu as pas trouvé un travailler+ c'est très difficile

Ruba - quelles sont les nationalités de vos amis\ les amis ici+ vos amis+ ils ont quelles nationalités\

Katya - juste Tchétchènes Russes+ beaucoup de nationalités que tu connais+ mais les Français::s

Ruba - y en a des Français\

Katya - non+ pas de Français

Ruba - parce que c'est difficile de trouver des amis français\

Katya - oui+ parce que pas comprendre tous

¹⁰ Elle fait un bruit pour s'irer une bombe qui tombe.

Ruba - ils arrivent pas à comprendre\+ ou vous arrivez pas à comprendre\

Katya - ls arrivent pas à comprendre

Ruba - ils\comprendre quoi\

Katya - pour+ un jour une dame dans la rue+ « bonjour » « bonjour »++ elle cherchait la bibliothèque+ et j'ai expliqué+ la bibliothèque+ Trévans c'est comme ça+ tout droit jusqu'à la pharmacie et en face la bibliothèque+ c'est pas loin et elle comprend bien et après elle parlait parlait+ et je donne eu::h j'ai posé question elle+ est-ce qu'elle parler avec moi\ est-ce que j'ai le numéro de téléphone ta ta ta\++ elle a dit « non désolée »

Ruba - vous avez demandé son numéro de téléphone pour parler+ pour discuter avec elle+ et elle a refusé\

Katya - oui++ « non désolée »+ c'est comme ça

Ruba - vous préférez rester avec des personnes de votre pays d'origine\ avec des gens qui viennent de votre pays\ vos préférez rester avec eux\

Katya - oui

Ruba - pourquoi\

Katya - je eu::h

Ruba - pourquoi vous préférez rester avec eux\

Katya - avec hum\

Ruba - avec des gens qui viennent de votre pays d'origine

Katya - je sais pas comment

Ruba - avec++ votre nationalité+ vous dites que vous venez de Tchétchénie\

Katya - oui

Ruba - alors+ les

Katya - je viens en France+ et juste+ je eu:h rester ici parce que ici eu:h quel problème commence et je chaque personne qui est Tchétchéne qui est Russe+ je++ donner idée++ eu:h ici+ parce que ici eu:h comment s'appelle\++ hum+ je *translation* (elle cherche la traduction du mot qu'elle voulait dire sur son téléphone)

Ruba - en fait+ ma question était+ est-ce que vous préférez rester ici en France+ toujours avec des amis avec des gens tchéchénes ou bien vous préférez être avec des Français\ qu'est-ce que vous en pensez\

Katya - ils ne violent pas les droits hum\ humaines\ humains\

Ruba - ils ne violent pas les droits humains\

Katya - oui ici

Ruba - ici en France+ on respecte les droits de:: de l'homme\

Katya - [oui

Ruba - alors+ c'est pour ça que vous préférez être en France\

Katya - oui

Ruba - mais ici en France+ est-ce que vous préférez rester avec des gens tchéchénes ou avec des Français\

Katya - euh+ seulement\

Ruba - oui\

Katya - les Tchétchénes

Ruba - oui+ pourquoi\

Katya - parce que+ c'est++les++comme ça+ c'est nos traditions

Ruba - parce qu'ils sont de votre pays\

Katya - oui

Ruba - vous êtes plus à l'aise avec eux\

Katya - non+ c'est parce que le n::ah nos nos traditions+ comme ça+ que tu as trouvé le homme+ mari+ (inaudible)+ juste Tchétchène

Ruba - hum++mais au niveau des amis\ les amis aussi doivent être tchétchènes ou bien être euh

Katya - non+ amis (inaudible) c'est pas grave+ pour mariage juste Tchétchènes+ c'est c'est a::h c'est pour eu::h nous Tchétchènes+ les femmes obligatoire le mariage Tchétchène+ **musulim** pas **musulim**+ d'autre région c'est hum:: c'est pas grave juste Tchétchène\ comme amis+ mes amis russes+ africains eu::h français+ anglais+ américains

Ruba - c'est pareil pour vous\

Katya - pour moi+ comme vous voulez

Ruba - comme vous voulez\

Katya - oui+ oui c'est comme ça

Ruba - mais vous préférez être avec des Français ici\

Katya - oui+ oui j'ai besoin

Ruba - parce que vous avez besoin de parler\

Katya - oui j'ai besoin+ j'ai besoin les d'autres eu::h eu::h+ j'ai besoin de tous les culture+ tu connais le bien le français+ j'ai besoin de parler tout le temps le français+ eu::h j'ai besoin bien ami

Ruba - vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\ ça veut dire qu'elles sont plus nobles eu:h

Katya - c'est très dur

Ruba - comment ça+ c'est très dur\

Katya - pour moi le français c'est très dur

Ruba - je demande pas+ mais est-ce que vous pensez que toutes les langues du monde sont égales\+ qu'il y a pas une langue qui est meilleure+ une langue qui est

Katya - [non+ non

Ruba - alors+ pour vous toutes les langues sont égales+ ils ont la même valeur\

Katya - oui+ c'est pourquoi pas

Ruba - vous avez des enfants\

Katya - non

Ruba - vous aimez la langue française\

Katya - oui

Ruba - c'est suffisant pour vous de parler correctement\+ ou vous aimez parler comme les Français natifs\ ça veut dire sans accent\

Katya - sans accent

Ruba - alors+ est-ce qu'il suffit de parler correctement sans faire des erreurs+ des fautes ou bien il faut parler comme les Français+ qu'on distingue plus si vous êtes étrangère ou non\

Katya - parler bien+ comme les Français

Ruba - comme les Français sans accent\

Katya - sans accent

Ruba - vous aimeriez parler sans accent

Katya - je voudrez comme ça+ parler bien

Ruba - pour vous+ c'est pas suffisant de parler correctement sans erreur\+ il faut parler sans accent\ alors+ si vous arrivez à parler bien mais vous gardez votre accent\ est-ce que ça pose un problème ou pas\

Katya - pour moi\

Ruba - oui

Katya - l'accent eu:h chaque région qui a::h qui eu:h qui étrangère+ l'accent c'est normal

Ruba - oui+ pour vous il faut parler correctement mais l'accent ça pose pas de problème\

Katya - oui+ c'est pour moi parce que tu es eu:h tu es pas française+ tu es pas a:h accoucher a:h accouchement le français

Ruba - vous êtes pas né en France\ vous voulais dire comme Française\

Katya - vous êtes pas né en France+ comme française qui directement parler français sans accent+ c'est pas eu:h+ eu:h pas vrai+ c'est pas possible

Ruba - pour vous la langue française est difficile à apprendre\

Katya - très difficile

Ruba - très difficile\

Katya - très très difficile pour écrire ba:h

Ruba - alors+ comment vous voyez cette langue\ elle est jolie\ elle est compliquée\ elle est pratique\ ou pas pratique\ comment vous voyez cette langue\

Katya - jolie+ c'est langue jolie+ c'est pour parler et bien comprendre+ et plus vite+ orale c'est difficile+ et après c'est pas difficile

Ruba - alors elle est jolie mais elle est difficile à apprendre

Katya - oui

Ruba - comment voyez-vous les Français que vous rencontrez\ les Français que vous rencontrez ici à Lourvrex+ dans le quartier+ partout+ alors+ vous voyez les Français comment\ vous voyez qu'ils sont des gens gentils\ non\ qu'ils sont racistes\ comment vous les voyez\

Katya - non+ j'ai pas réfléchi++ j'ai pas vu les racistes

Ruba - ils sont pas racistes\

Katya - non j'ai pas vu+ eu::h j'ai pas eu::h+ pour moi comme rentrer le France comme ma: elle est (inaudible)

Ruba - ils vous accueillent

Katya - c'est tout le eu:h pour moi+ il est bien+ et j'ai pour le raciste et les parler comme ça comme ça comme ça+ et les++les Français pour écrit pour le pas bien tata++ c'est pas eu::h eu::h comment se dit\+ j'ai pas vu les méchants pour moi les Françaises

Ruba - alors vous voyez qu'ils sont gentils\

Katya - oui

Ruba - il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France\ vous pensez que pour que les Français vous acceptent+ selon eux+ selon les Français+ vous devez oublier votre culture+ vos traditions\

Katya - hum: hum:+ j'ai pas oublié

Ruba - non\ pas vous mais vous pensez qu'eux+ ils attendent que vous oubliez votre culture+ et vos traditions\

Katya - a:h culture++ peut être pour la langue oublier+ mais culture et tradition pas oublier

Ruba - alors les Français acceptent les étrangères même si ils gardent leurs eu::h

Katya - quelque personnes oui+ mais moi non parce que je eu::h que les Français l'Afrique que l'Amérique++ a:h pour moi tu as parlé quelle langue n'importe où mais ta culture+ ton cœur+ pas changer+ pour moi comme ça

Ruba - alors vous parlez de vous+ mais la question c'était

Katya - [je sais pas

Ruba - alors+ imaginons que les Français++ vous êtes arrivée ici+ alors+ vous pensez que les Français pour qu'ils vous acceptent+ pour eux il faut que vous oubliez votre culture vos traditions\

Katya - non+ non

Ruba - ou bien ils peuvent vous accepter telle que vous êtes+ avec votre langue+ votre culture vos tradition\

Katya - euh votre langue non+ mais la culture+ pour moi la nationalité++ je suis tchéchène+ je reste tchéchène

Ruba - oui+ pour vous

Katya - c'est pour moi comme ça

(34:32 - 37:04)

Ruba - et vous\ vous respectez leur langue\ le français\

Katya - oui+ c'est j'ai écouté chaque fois+ les chaque personne+ les des très différent le parler français

Ruba - chaque personne\

Katya - très différent parler le français+ c'est pas même pas++ le parler+ quelques personnes les parler jamais écouter+ a::h jamais comprendre tatatata quelqu'un le parler doucement+ le calme et le++ le bien comprend chaque les phrases et j'ai pas besoin les traductions juste écouter et comprendre

Ruba - alors vous pensez qu'il y a des rythmes différents+ il y a les gens qui parlent très vite+ qu'on arrive pas à comprendre\

Katya - oui+ quelques personnes les mangent beaucoup les « chez moi » « chez toi »\ ch ch ch

Ruba - ils mangent quelques lettres et vous arrivez pas à comprendre\

Katya - oui+ ils mangent+ ils comprennent++ hum: comme ça

Ruba - vous auriez envie d'apprendre le français si les Français ne respectent pas votre langue\ imaginons que+ ils disent pas « ah cette une jolie langue\» le Tchétchène++ ils disent « ouf+ quelle langue\ »+ alors dans ce cas vous imaginez que ça++ pourtant vous allez avoir l'envie d'apprendre le français\

Katya - oui

Ruba - oui\ ça change rien pour vous\

Katya - hum:: non

Ruba - d'accord

Katya - qui quelques personnes sait pas bien tchéchène la langur pour++ c'est ça chaque personne il c'est mémoriser+ c'est pas même++ hum:: j'ai hum:: eu::h « j'aime bien la langue russe » par exemple+ « j'aime pas bien la langue tchéchène »++ c'est moi\ comme ça (inaudible)

Ruba - alors vous pensez que cette un côté personnel+ chacun est libre de penser comme il veut\

Katya - oui+ oui+ pourquoi pas\\+ par exemple quelqu'un pour moi est joli+ et pour quelques personnes pas joli++ chaque personne

Ruba - c'est une question personnelle

Katya - oui personnelle+ et la même chose la robe aussi\ + c'est pour moi normal+ et le chaque personne jolie+ chaque personne pas jolie+ elle est+ c'est personnel

(39:40 - 44:22)

Ruba - personnellement+ pensez-vous que vous étiez traité différemment à cause de votre origine+ couleur ou religion\ ça veut dire+ est-ce que vous étiez mal traité à cause de votre religion+ votre origine ici en France\ ça vous est arrivé\ de sentir que vous étiez mal traité à cause de ça\

Katya - non

Ruba - mais vous avez dit que quand vous faisiez de bénévolat+ on vous a demandé de quitter le travail parce que vous a dit de quitter le travail parce que

Katya - [non\+ c'est droit\

Ruba - ils ont le droit\

Katya - c'est pour ce qui travaille (inaudible) c'est le droit

Ruba - alors c'est parce que la loi les oblige à ne pas accepter une dame voilée\

Katya - oui\++non++ je sais pas+ il voulait comme ça\pourquoi pas\

Ruba - alors+ ça fait pas mal au cœur\

Katya - non

Ruba - comme vous dites+ vous pouvez pas travailler parce que vous êtes voilée\

Katya - pourquoi mal\\ pourquoi mal\\ aujourd'hui comme ça+ deuxième jour peut-être j'espère avec voile je trouver travail bien comme+ plus bien comme ce que vous voulez+ parce que la vie comme ça

Ruba - ça change toujours\

Katya - oui+ aujourd'hui comme ça+ demain comme ça++ et je sais pas quelle surprise tu as donné la vie+ chaque jour je++ comme a:h++ chaque jour je hum: pas même habite+ chaque jour changer la vie+ chaque jour nous voulez quelque chose+ aujourd'hui je suis à la maison+ demain elle appelle tu as la formation

Ruba - vous êtes optimiste alors\

Katya - oui

Ruba - vous pensez que les Français doivent faire plus d'effort pour vous connaître\ vous+ votre culture+ votre pays\ ils doivent faire plus d'effort pour s'approcher de vous pour vous connaître\ ou non ils doivent rien faire\ qu'est-ce que vous pensez\

Katya - pour moi\

Ruba - eux les Français+ vous pensez qu'ils doivent faire plus d'efforts pour s'approcher de vous\ pour connaître votre culture et votre pays\

Katya - non

Ruba - non\

Katya - non

Ruba - alors vous pensez que vous vous devez faire plus d'effort pour mieux intégrer la société française\ vous devez faire plus d'effort\

Katya - je comprends pas la question

Ruba - alors+ parce que quand on arrive ici+ pour être bien intégré+ on doit faire des efforts+ on doit apprendre la langue+ on doit connaître la culture+ on doit aller vers les gens+ alors+ vous pensez que vous devez faire plus d'effort\

Katya - oui

Ruba - oui\ pour mieux intégrer la société française\

Katya - oui oui oui oui oui++ ici comme je écris vous lis+ ici comme ça+ tu as+ pas droit changer les régions+ tu restes Tchétchène\+ mais habit comme Française\+ c'est facile\+ c'est bien\+ nous euh pour exemple mon Grozny+ tu habites+ tu as+ comme entrer la tchéchène tu as+ changer tous les++ tous les vêtements+ tu as obligatoire la voile+ tu as obligatoire comme Tchétchène

Ruba - alors ici on respecte les gens+ ils peuvent garder leurs vêtements+ leurs cultures+ leurs traditions+ mais chez vous on est obligé de respecter++ de faire comme les Tchétchènes+ de porter comme eux\

Katya - comme besoin le président nos présidents+ c'est comme ça+ c'est obligatoire

Ruba - alors oui+ c'est le président qui dit ça\

Katya - ici tu peux apporter la voile+ tu as pas apporter+ tu as robe+ talon+ jupe+ tu as vie pour eu:h comme tu voulez eu:h comme on a voulez+ je je

Ruba - oui+ vous choisissez ce que vous voulez\

Katya - oui je+ je+ je je+ je porter le comme comme moi voulez+ chaque fois les| j'ai pas peur les « ah\ c'est pas bien\ »+ « c'est pas normal\ »+ « c'est+ c'est++ »+ non\+ c'est comme ça+ j'ai pas peur

(45:39 - 47:09)

Ruba - vous vous intéressez beaucoup à garder vos habitudes et à les transmettre à vos enfants\ au futur\ les habitudes euh comme| les habitudes et les traditions tchéchènes\

Katya - non+ j'espère j'ai besoin les infos eu:h j'ai a:h comme ma parent les parler le tchéchène dans la maison mais premier la langue français+ pour moi comme ça

Ruba - alors vos enfants doivent parler français vous imaginez\ mais vous pensez à les transmettre les traditions et la culture tchéchène\

Katya - obligatoire+ obligatoire

Ruba - laquelle\

Katya - la français+ la tchéchène

Ruba - les deux

Katya - obligatoire

Ruba - même si ils vont pas du tout aller dans votre pays+ ils vont vivre et|

Katya - [vivre ici c'est mille pourcent+ mai:s

Ruba - mais pourtant vous allez transmettre vos traditions\

Katya - oui+ elles comme dix-huit ans et les prend quel (inaudible) besoins les infos mais avant dix-huit ans j'ai besoin++ j'ai besoin les traditions tchéchènes+ et j'ai besoin pas oublier les traditions tchéchènes

Ruba - pourquoi il faut pas les oublier\

Katya - parce que eu::h la sang comme ça

Ruba - c'est par le sang ça passe\

Katya - oui c'est comme ça
Ruba - dans le sang+ ils sont Tchétchènes pour vous\
Katya - Tchétchènes+ oui+ c'est comme ça
Ruba - c'est une question d'identité\
Katya - oui

(50:04 - 52:14)

Ruba - pourquoi vous souhaitez apprendre le français\
Katya - parce que obligatoire de la vie en France+ obligatoire+ c'est premier langue ici+ tu a:h habites en France+ tu ah le parler bien+ écrit bien+ tu a:h comme française+ obligatoire
Ruba - qu'est-ce que vous attendez des ateliers « Communiquons en français »+ quand vous êtes venue ici vous dite « là j'arrive et je vais apprendre quoi »\
Katya - oral
Ruba - alors c'était plutôt l'orale que vous cherchiez\
Katya - non j'ai besoin le écrit
Ruba - vous avez besoin de l'écrit aussi\
Katya - oui+ le lire le écrit et l'oral
Ruba - oui\
Katya - j'ai besoin tous les trois+ pour moi
Ruba - oui+ mais est-ce qu'au niveau de la langue+ apprendre de bien lire et bien écrire+ ou bien+ vous êtes venue ici parce que pouvez apprendre des choses sur la culture française+ comment+++ oui\
Katya - bien lire et bien comprendre et bien parler+ je bien comme ça+ comme comme culture le français+ j'ai pas bien parlé français+ j'ai pas bien écouté+ j'ai pas bien lire+ la culture j'aime bien aussi mais le premier\
Ruba - [votre priorité c'est d'apprendre+ lire et écrire et comprendre
Katya - oui+ après+ j'ai eu:h après pour moi le: dans la vie le (inaudible) dans la vie comme parler bien écrit bien après le pas problème+ parce que difficile la grammaire e::t+ comme j'ai bien grammaire tout tout ça+ j'ai pas besoin l'assistant sociale aussi+ je fais le toute seule
Ruba - vous serez plus autonome\
Katya - oui

(56:07 - 1:01 :11)

Ruba - si vous parlez votre langue pendant l'atelier+ si ça arrive que vous dites quelques mots dans votre langue+ quelle est la réaction des animateurs\ qu'est-ce qu'ils disent\
Katya - hum:: non+ hum: comme je suis hum:+ comme pour les maitresses je parler le français
Ruba - pour elle+ il faut que parler français\
Katya - non elle est++ parce qu'elle est+ elle est pas comprendre tchétchène+ je je:: le russe elle est pas comprendre et comme moi comprends+ je expliquer comme ça
Ruba - alors+ mais s'il y a quelqu'un de votre pays dans le cours+ je pense qu'il y a++ il y a quelqu'un\
Katya - oui+ ici non+ mais avant oui
Ruba - alors si ici au centre+ si vous voyez qu'il y a deux personnes de même pays qui ont dit quelques mots peut être parler+ alors la réaction des animatrices c'est quoi\

Katya - non+ ça va

Ruba - elle dit rien\ ça va\

Katya - non il est+ parfois il est expliqué votre langue même langues+ c'est expliquer toi+ comme ça+ c'est normal

Ruba - alors on vous demande pas+ elle dis pas « non il faut parler français\»

Katya - chaque fois+ elle est comme parler bla bla bla oui+ le français

Ruba - oui si on est en train de bavarder+ elle dit « non il faut parler français » mais si c'est pour expliquer quelque chose à quelqu'un qui a pas compris+ elle accepte

Katya - oui+ accepte+ c'est bien+ c'est pour moi normal+ tu apprends le français tu as parlé le tchéchène++ c'est pour moi normal

Ruba - d'accord

Katya - j'ai pas parler dans la classe même langue+ j'ai toujours les pause+ parler la même langue

Ruba - pendant la pause vous parlez quelle langue\

Katya - même+ c'est eu:h qui les personnes la russe c'est la russe+ qui la personne parler la russe je parler pendant la pause+ dans la classe eu:h comme hum: (inaudible) je écouter et je parler juste russe eu:h a::h français+ quelque personne le moi a::h pose question je comprends pas tu expliquer\ je expliquer le français+ et tu écouter bien tu as parlé la bien et réfléchis bien+ comme ça+ chaque fois je parler le russe et le tchéchène je euh pas trouver le français

Ruba - vous avez pas trouvé le français\

Katya - le français+ langue+ pour difficile+ chaque fois le parler français et écouter le russe+ je pas parler dans la classe avec eux+ je parler juste français+ la pause deux minutes+ dix minutes+ je parler tchéchène

Ruba - mais pendant l'atelier vous parlez que français

Katya - que français

Ruba - c'est votre choix\

Katya - oui+ votre moi choix+ pour moi comme ça

Ruba - pour mieux apprendre le français\

Katya - oui

Ruba - alors la dernière question+ aimeriez-vous d'apprendre des mots et connaître un peu sur les langues et les cultures de vos collègues de cet atelier\ parce que vous êtes de plusieurs nationalités+ alors+ ça vous intéresse d'apprendre quelques mots+ de connaître un peu sur leurs cultures et le::s

Katya - je fais comme ça+ je fais comme ça

Ruba - vous faite ça\ pendant la pause\ ou pendant les cours+ l'atelier\

Katya - oui+ pendant la pause en télé+ j'ai intéressant les d'autres cultures+ j'ai intéressant les quels mots+ les comme ça+ les lire+ comme ça

Ruba - et vous aimeriez qu'on fasse ça pendant l'atelier\

Katya - oui

Ruba - pendant que vous apprenez le français+ que quelqu'un dit « ça se prononce comme ça dans ma langue+ ça se dit comme ça »

Katya - non+ c'est comme pause

Ruba - que pendant la pause\

Katya - cours de français le français+ le pendant la pause le chaque personne le parler d'autre ville d'autre culture le comme ça\

Ruba - mais pas pendant l'atelier\

Katya - non c'est pour moi interdit

Ruba - pourquoi\

Katya - parce que le eu::h après le oublier tous+ tu écouter bien tu parler bien et après le reste (inaudible) tu as parler français et écouter français reste+ tu as pas écouter les d'autre que d'autre région c'est pas reste

Ruba - vous avez peur de mélanger tout+ d'accord+ bon les questions sont terminées+ je vous remercie beaucoup pour votre participation

Annexe 19 - Entretien avec l'apprenante Sayda (transcription partielle)

(Entretien réalisé en français principalement avec un peu de passage en d'arabe)

(00:00 - 2:30)

Ruba - quel est votre âge\

Sayda - j'ai cinquante quatre

Ruba - quelle est votre ou vos nationalités\

Sayda - eu::h française

Ruba - vous avez une autre nationalité\

Sayda - française oui+ et me| j'ai marocaine mais j'ai la nationalité française

Ruba - deux nationalités\

Sayda - double nationalité

Ruba - d'accord+ en quelle année vous vous êtes installée en France\

Sayda - euh mille-neuf-cent quatre-vingt-quinze

Ruba - et depuis que| quelle année vous êtes française\ vous avez eu la nationalité française\

Sayda - de:: depuis l'année deux mi::lle+ quatre-vingt-dix-neuf

Ruba - deux milles\

Sayda - ouais

Ruba - à quel âge avez-vous quitté l'école où les études\

Sayda - eu::h jamais à l'école++ au pays

Ruba - [ah vous étiez| vous êtes| vous étiez pas scolarisée+ pas du tout\

Sayda - jamais jamais de la vie+ (rire)+ c'est pour ça c'est dur pour moi+ ouai

Ruba - et lorsque vous êtes arrivée en France+ quelle connaissance aviez-vous de la langue française\ est-ce que vous arriviez à comprendre+ à parler\

Sayda - [je:::+: j'écoute parce que je suis mariée avec un Française avant++ mon mari est Français::s\ j'ai parlé français toujours doucement avec lui+ Je fais les cours de français au centre social un peu+ pour eu ::h+ connaître euh+ la route connais les numéros des pays\ comprendre ce que|

Ruba - [eu:::h+ avec votre mari::+ qui était Français\ alors le le| vous parlez quelle langue\ avec lui\

Sayda - moi j'ai quel| parle arabe euh|

Ruba - [lui il comprend\ il comprenait lui\

Sayda - oui\ un peu+ parce que avant lui il est avec les étrangers en l'Algérie

Ruba - hum

Sayda è c'est pour ça il est en arabe mais\+ ça parlait un peu l'arabe\+ ça complique un petit peu quoi\ (rire)+ ça expliquait un petit peu le français et l'arabe

Ruba - oui

Sayda - ouai+ mais je comprends quand même quelque part moi je comprends le+ j'ai comprends pas mais il comprend+ mais lui il comprend l'idée et il répond en français

Ruba - e::t avez-vous déjà travaillé en France\

Sayda - eu:::h+ oui\

Ruba - e::t aujourd'hui vous travaillez\

Sayda - non

Ruba - alors vous a| vous a| vous travailliez avant dans quel domaine\

Sayda - eu:::h+ je suis entretien depuis deux-mille+ j'a été jusqu'à deux-mille-deux\ et j'a reprends le travail en deux-mille-trois jusqu'à deux-mille-triez+ deux-mille-douze+ la fin deux-mille-douze quoi\

(7:45 - 8:32)

Sayda - c'est pour ça ça fait dur pour nous mai::s+ faut parler doucement quoi

Ruba - quand vous dites pour nous+ qu'est-ce que ça veut dire nous\

Sayda - pour moi+ pour nous les Arabes+ et ça+ ça trop compliqué pour répondu français+ quelqu'un qui est jamais à l'école+ qui comprend pas les questions+ comprend rien du tout\+ il faut il faut savoir comment ça remplacer

Ruba - [d'accord

Sayda - [les choses à place quoi (rire)

Ruba - oui

Sayda - c'est pour ça j'ai dit pour nous c'est dur la langue euh française pour nous jamais à l'école

Ruba - d'accord

Sayda - c'est pour ça il y a beaucoup de choses euh

Ruba - oui

Sayda - pour (inaudible)

Ruba - et vous| vous vous voyez comme Arabe\ pour vous vous êtes Arabe\

Sayda - voilà\ (rire)

Ruba - ou Berbère\

Sayda - oui (rire) c'est ça+ comme arabe et berbère je comprend bien+ mais comme français::s c'est moyen quoi

Ruba - d'accord ok

(14:55 - 17:50)

Ruba - eu:::h+ est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Sayda - des langues\

Ruba - oui

Sayda - y'en a plein qui sont meilleures mais+++ je ne sais pas t'avoir comment++ comment ça se passe pas (rire)

Ruba - $\text{يعني تبيبتظن ان في لغات افضل من اللغتي؟}$ (ça veut dire est-ce que vous croyez qu'il y a des langues+ il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\)

Sayda - $\text{اللغة العربية افضل من كل شيء}$ (la langue arabe est meilleure que tout)

Ruba - hum

Sayda - $\text{لما ما قريناش ما رفينش من اللغة العربية++ افضل من اللغة العربية++ meilleure}$ (je n'ai pas étudié+ ne++ je sais que de la langue arabe++ meilleure)

Ruba - $\text{هي افضل من كل شيء؟}$ (elle est meilleure\ pour vous\)

Sayda - oui oui\

Ruba - $\text{افضل من اللغتي العربية}$ (meilleure que le berbère que la langue berbère\)

Sayda - افضل من كل شيء (meilleure que tout la langue arabe)

Ruba - لماذا هي افضل؟ (pourquoi elle est meilleure\)

Sayda - parce que elle en a tout la langue arabe+ parler en arabe+ en langue+ en darija++ nous les) berbère eu::h+ c'est rien le berbère\ c'est parler comme ça

Ruba - يعني في قصديك ان لول لغة العربية هي هالكتاب؟ (arabe) (est-ce que vous voulez dire que c'est parce que la langue arabe est écrite\)

Famia - voila لكتب في (écrite il y a::)

Ruba- اما ال (mais le) ber\ berbère c'est juste oral\

Sayda - voila voila ان ابي يبي ان انا (à l'oral mais l'arabe c'est écrit++ ça veut dire moi j'ai) jamais (étudié l'arabe) (étudié le berbère ça veut dire je parle mais je lis pas+ j'ai) jamais ++ (lis le::)

Ruba - (alors l'arabe c'est meilleur que le français) aussi\

Sayda - oui (ça veut dire j'ai aussi jamais étudié l'arabe) aussi mais كان اسم هال لغة العربية (elle s'appelle l'arabe elle est célèbre) pour tout

Ruba - hum (arabe) (alors vous pensez qu'elle est meilleure que le français\)

Sayda - normalement (elle est bien) aussi normalement (elle est bien) ++ مش (le français la langue français est bien pour la diplomatie) mais (la langue arabe) pareil (dans notre pays surtout)

Ruab - (même) même ici en France la langue arabe elle est

Sayda - [oui

Ruba - elle est meilleure\

Sayda - eh bah oui même en France il y a des professeurs dans les écoles\arabe be:h elle a mieux s'il y a pas (la langue arabe) il y a rien\

Ruba - d'accord+ e::t euh++ avec vos enfants vous parlez français devant les gens\

Sayda - oui\

Ruba - ou bien arabe ou berbère\

Sayda - on parle euh tout quand on est les deux tout\ quand on est à la maison on parle berbère on parle arabe+ quand on est avec\ mélangés avec les gens ma fille parle français moi je réponde+ il faut pas dire pourquoi

Ruba - d'accord+ alors elle+ s'il y a des fran\ si elle est dehors+ s'il y a des gens

Sayda - [elle parle français

Ruba - elle parle français

Sayda - oui

Ruba - mais euh elle sait parler arabe et berbère\

Sayda - oui:::+ connaît arabe et connaît berbère oui\

Ruba - alors pourquoi elle parle français\ vous pensez\

Sayda - mai:::s des fois les gens il comprend pas\ il dit voila\

Ruba - [mais si si vous êtes en train de parler entre vous\

Sayda - oui si en train parler quelque chose comme ça mais elle peut pas\+ elle dit non maman il y a toutes les Français ils parlent français\+ mais on parle français parce que les gens ne comprend pas

Ruba - hum

Sayda - si on dit quelque chose

Ruba - [est-ce que vous pensez qu'elle a honte de parler devant les gens\
[voilà\ oui\
[voilà c'est ça\
elle m'a dit ma\ elle comprend parce que elle elle est née en France elle est française e::t+ elle comprend bien

Ruba - hum

Sayda - donc moi si je:: je demandais quelque chose elle dit voilà maman on peut pas faire ça parce qu'elle est pas bien+ elle connaît+ et moi j'ai jamais à l'école+ je connais pas des choses eu::h importants quoi\
Ruba - d'accord

(37:27 - 39:43)

Ruba - alors est-ce que pour vous elle est française+ ou marocaine+ ou les deux\
Sayda - silence

Ruba - votre fille

Sayda - ouai

Ruba - est-ce que\ vous la voyez comme française+ ou marocaine ou les deux\
Sayda - moi j'ai les deux parce que j'ai dit eu::h pas de de::: différence+ les les deux quoi+ parce que faut faire euh les deux moi j'ai pas les dans « vous êtes pas française\
»+ « vous êtes pas marocaine\
»+ faut faire les deux+ qu'est-ce qu'il faut faire+ c'est elle qui sait choisi+ moi je choisissais pas pour elle+ je choisis pour moi+ parce que elle+ elle est déjà française+ je peux pas dire voilà tu es marocaine+ mai::s elle qui va choisi sa vie qu'est-ce qu'il vive quoi\
+ mais pour moi+ je suis marocaine marocaine+ je suis vivre en France+ je suis faire me:::s++ j'étais dans la France+ j'ai travaillé en France+ j'aime trop en France mais+ je suis marocaine

Ruba - hum:

Sayda - il faut jamais à faire « je suis française »+ c'est la nationalité+ double nationalité mais je suis marocaine
Ruba - mais vous vous sentez que marocaine\
Sayda - marocaine+ moi j'ai jamais venez tous France
Ruba - vous pensez à::: euh un jour revenir dans le pays pour vivre là\
ou bien vous voulez rester en France\
Sayda - oui si un jour venu dire ouah\
les Marocains ils rentrent+ bah moi aussi je rentre\ je peux pas autoriser pour ça parce que::++

Ruba - d'accord ok

Sayda - c'est c'est la région (rire)+ dans la région je peux pa:::s longtemps
Ruba - religion\
Sayda - région marocain c'est marocain+ et ça Arabe Arabe+ Marocain Marocain+ Berbère Berbère mais++

Ruba - c'est-ce qui c'est-ce qu'il\ c'est ce qu'elle dit la religion\
c'est la religion qui dit eu:::h vous êtes Arabe\
vous êtes euh

Sayda - [oui mais normalement c'est ma région+ je peux pa:::s la régionale normalement c'est pas comme de:::s+ des Africains+ par exemple les réfugiés ces pays restent en France pour tout le temps+ mais nous on refuge pas le pays+ nous on garde les deux+ on rentre on sort+ si un jour ça ferme\
+ chacun le le ses pays

(40:20 - 42:03)

Sayda - c'est comme ça nous+ on est en France+ si on rentre le pays+ Marocain

Ruba - ok

Sayda - si on est en France on est marocain+ il y en a beaucoup que je le connais venus en France+ ils avaient la nationalité française+ elle a changé le nom et le prénom+ elle est pas marocaine+ mais ça fait mal au cœur quoi

Ruba - oui ça fait mal au cœur\

Sayda - eh oui\

Ruba - parce qu'il faut pas oublier++ son identité\

Sayda - il faut pas oublier toute le pays toutes les femmes tu viens en France+ tu es seulement française\ tu fais Marie-Claude euh Martine+ non chez nous+ ça se fait pas

Ruba - hum

Sayda - c'est comme ça c'est comme ça

Ruba - hum+ ok

Sayda - moi je suis marocaine+ Sayda+ je reste toujours Sayda marocaine (rire)

Ruba - et vous êtes fière+ d'être marocaine

Sayda - voilà\ je suis fière de montrer que mon rôle c'était de marocaine (rire)+ je viens de montrer (rire)+ ouai mais c'est comme ça c'est le +؟؟؟ الحنا عاشر ربي الفبي الفبي +؟؟؟ (c'est la sort+ nous vivons dans le dans le dans le pays\) mai:s + الحناوب + خدامين فنس + عاشر ربي فنس +؟؟؟ (on remercie dieu+ nous vivons en France+ nous avons travaillé en France+ c'est le destin) mais\ pays c'est le pays+ et là vous+ vous êtes en France+ vous préférez France+ que ton pays\

Ruba - (silence)

Sayda - eh oui\ le pays c'est كل(tout) terrain+ c'est mon pays+ même il y a pas de maisons+ il y a pas de villes+ il y a pas de magasins+ c'est mon pays+ même كل(tout) terrain+ c'est mon pays

Ruba - que que:: que la terre

Sayda - que la terre+ c'est mon pays (rire)+ c'est comme ça+ j'aime que la montagne je vive+ c'est comme une maison+ c'est comme ça parce que mon cœur euh il aime ça quoi

(20:25 - 22:20)

Ruba - et comment vous voyez la langue française\ est-ce qu'elle est donc compliquée+ difficile ou bien elle est jolie+ facile

Sayda - [compliquée quand j'ai arrivée la première année en France+ euh je comprends pas+ euh+ je sors pas+ c'est trop compliqué+ j'ai resté un an pour parler+ français+ un an\

Ruba - d'accord+ et elle est toujours compliquée pour vous\

Sayda - [ah voilà oui oui\ ah maintenant ça va+ maintenant j'a sorti un petit peu+ parce que euh j'a commencé à travailler+ j'a comprendre un petit peu un petit\ j'ai fait un nettoyage\ e::t+ j'ai travaillé avec les gens\ je comprends\ ça parlait\ eu::h+ il y a des choses que je comprends il y a des choses que je comprends pas\ mai::s+ normalement ça va

Ruba - d'accord

Sayda - e::t+ même je comprends pas+ j'enregistrais\+ même je réponds pas mais je comprends

Ruba - d'accord+ oui

Sayda - c'est pour ça:: euh+ depuis j'ai commencé à travailler+ je comprends+ un petit peu juste que::+ qu'est-ce que ça se fait ça va mieux maintenant+ je parle+ je comprends un peu mais il y a des choses euh++ important euh des questions ou quelque chose comme ça c'est un peu++ moyen quoi+ j'ai pas comprendre trop+ mais heureusement il y a des gens qui parlent avec moi+ ils me comprennent même je| j'ai mal parlé+ ils me comprennent qu'est-ce que j'ai dit

Ruba - et qu'est-ce que ça veut dire mal+ mal parlé\

Sayda - que je| j'ai répondu euh si je réponds je réponds par exemple l'accent c'est++ c'est pas français quoi+ même je parle français mai::s c'est court+ mais les gens me comprennent bien qu'est-ce que j'ai dit quoi+ (inaudible) je dis 'je parle mal' 'mais non c'est pas grave je comprends\+

Ruba - et vous pensez qu'ils arrivent pas à bien comprendre à cause de votre accent\

Sayda - voilà c'est ça+ des fois quelqu'un il me dit oui mais++ même au téléphone si quelqu'un me parle il dit oui je com| j'ai rien compris\ et bah je suis| je| et moi je parle français mais j'ai pas trop++ l'accent pour parler français+ parce que je suis Arabe mais je parle pas beaucoup| parce que je par| je parlais beaucoup berbère+ voilà+ il me dit oui mais je comprends parce que vous êtes Arabe de parler berbère c'est pour ça:: l'accent c'est pa::s+ c'est pas français quoi

Ruba - oui

Sayda - il connaît pas ça (rire)

Annexe 20 - Entretien avec l'apprenante Maha (transcription partielle)

(10:05 - 12:30)

Ruba - alors+ eu::h+ vous vous sentez chez vous en France\

Maha - a::h+ pas trop (rire)

Ruba - pas trop\

Maha - bah c'est vrai avant c'était++ si+ je trouve parce que:+ je sens c'est chez moi ici tu vois\ parce que j'étais venue il y a longtemps+ j'ai fait mes enfants ici+ et++ je sens chez moi je sais pas comme tu vois et là-bas+ si on va là-bas chez nous ils disent nous sommes les étrangers et si je viens ici ils disent c'est l'étranger aussi\

Ruba - ah vous vous sentez que vous êtes étrangère ici et là-bas\

Maha - et au Maroc aussi\ c'est pareil

Ruba - c'est parce que vous avez pas la nationalité française ou non même si vous avez la nationalité vous allez avoir le même sentiment\

Maha - ba:::h je sais pas+ peut-être si j'ai la nationalité français ça:

Ruba - ça change quelque chose\

Maha - ça change quelque chose peut-être\

Ruba - votre mari a la nationalité française\

Maha - on est séparés+ non il a pas la nationalité

Ruba - alors c'est parce que les gens vous dites que vous êtes étrangère\ c'est peut-être pour ça\

Maha - ba:::h++ ba:::h++ oui il y a déjà nous sommes les étrangers\ c'est pas parce que je sais pas quand tu es là tu'es là++eu:::h eux ils sentent nous c'est les étrangères tu vois\ c'est++là-bas quand on va pour Maroc c'est vrai c'est chez nous d'accord mais quand on vit pas là-bas et bah voilà+ ça chez eux c'était comme l'étranger

Ruba - pensez-vous que les Français que vous rencontrez vous voient comme Française\

Maha - je sais pas je sais rien (rire)

Ruba - ou bien comme étrangère\

Maha - je sais pas\+ je sais pas parler de leurs cœurs comment ils sentent\

Ruba - alors vous pensez qu'ils vous voient comment alors\ vous imaginez qu'ils ont quelle idée dans leurs têtes\

Maha - bah ils disent pour\ ils disent c'est étrangère c'est pas++ je sais pas\

Ruba - est-ce que c'est parce que vous êtes voilée ou non\

Maha - parce que je suis voilée oui

(18:40 - 28:04)

Ruba - comment voyez-vous les Français que vous rencontrez\ les Français qui vivent ici comment vous les voyez\

Maha - ça veut dire quoi ça\

Ruba - bon+ est-ce que vous voyez qu'ils sont\ par exemple qu'ils aiment pas les étrangers+ qu'ils

Maha - bah ça\

Ruba - qu'ils ont problème avec les gens qui viennent d'ailleurs+ qu'ils sont pas gentils ou bien le contraire+ ils sont gentils+ comment vous les voyez-vous\

Maha - non+ avant c'est vrai avant ils sont très très gentils+ maintenant ils sont tous++ ils sont ils sont changés je sais pas pourquoi est-ce que c'est à cause de ça qu'est-ce qu'il vient déjà ailleurs+ qu'est-ce que c'est++ c'est à cause de quoi\ à cause de choses qu'est-ce qui s'est passé à cause de choses comme ça peut-être aussi parce que avant ils sont très gentils avec moi pas de problème avec eux+ moi c'est vrai j'avais jamais problème avec eux+

Ruba - et aujourd'hui il y a des problèmes\

Maha - maintenant si+ ils regardent nous+ ils regardent à travers+ il y en a déjà qui dit vas-y+ vous rentrez chez vous qu'est-ce que vous faites là\ on comprend pas pourquoi ils disent ça\ ça fait longtemps on était là+ c'est pas nous qui fait la la merde des choses comme ça excuse-moi\ c'est pas nous qui fait des choses pas bien et tout ça c'était c'est déjà les autres qui vient qui ça va pas il y a des bons dans dans le pays de la France et le pays de Maroc+ le pays de l'Algérie+ le pays de l'anglais le l'Amérique il y en a des bons y en a des mauvais+ tout y en a des mauvais y en a des bons c'est pas tous bien c'est pas tous mauvais mai bon eu::h nous on a rien à voir dedans+ eu::h s'il y en a quelque chose qui ça va pas il faut quand-même faire+ la personne qui a fait son bêtise ou quelque chose comme ça il faut il faut faire des choses par rapport à lui qu'est-ce qu'il fait il faut arrêter il fait pas les conneries des choses comme ça mais les autres qui sont rien fait\ (elle le dit avec beaucoup d'émotion) ils sont rien fait\ c'est vrai ils sont rien fait\ là les autres ils sont rien fait c'est l'autre qui a l'a fait son son connerie et l'autre va tomber là-dessus\ c'est ça se fait pas\

Ruba - vous voyez qu'ils généralisent non\

Maha - bah oui c'est c'est ça c'est ça le problème\

Ruba - ils dit que tous les étrangers sont pareils\

Maha - ba:h maintenant eux ils disent tous les étrangers ils sont ils sont pareils ils sont comme ça+ c'était comme hier aussi il parle il parle un petit garçon un petit garçon il parle il dit que les autres qui vient de dehors qui fait qui foutent la merde ici qui fait ça qui fait ça moi j'ai dit c'est pas vrai ça\ ils sont pas tous pareils\ chacune il voulait bien il veut vire+ dieu il a mis nous dans la terre là pour chacun il veut vivre comme++ comme il peut+ mais+++ nous aussi on voulait pas des choses mal à personne on veut pas des choses qu'on est qu'on est++ on voulait bien tout le monde vivre tranquille gentiment bien c'est pas++ on ne fait pas mal à personne\ voilà c'est++ mais eux ils veut pas comprendre\ ils dit tout le monde c'est pareil c'est la même chose c'est l'autre qu'il l'a fait son bêtise alors on tombe là-dessus\ l'autre aussi c'est pareil\ ça se fait pas\ voilà c'est++

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez ici ils sont tous pareil\ tous ils pensent de cette manière-là\

Maha - ah ba:h moi++ c'est-ce que je pense\ même si tu penses tu vas tu vas dans la route comme ça tu voulais dire bonjour et quelque chose comme ça ils te répondent pas non\ c'est ça ils te répondent pas\ ils te regardent comme ça (elle fait un geste avec les yeux pour montrer que les gens ne sont pas contents d'elle) et ils partent\ voilà c'est les choses qu'est-ce que jamais je l'avais moi avant\ j'étais en France ici depuis quatre-vingt-deux et il y a jamais les problèmes comme ça+ j'étais avec le centre j'étais avec les Français et on est on est partis faire des voyages faire des promenades faire des+++ on est partis partout tout ça\ ils sont tous tous gentils avec moi mais maintenant tout changé+ quelques fois je restais chez moi je dis j'ai pas envie de sortir+ parce que pour voir déjà comme comme ils me regardent et les choses comme ça et bah c'est pas la peine+ c'est mieux je reste chez moi+

Ruba - vous préférez rester chez vous\

Maha - voilà\ c'est mieux je reste chez moi+ si je sorte je vais voir je vais fâcher combien de personnes\ je vais++ qu'est-ce que je vais faire\ j'ai rien\ ça rien de tout c'est mieux tu restes chez toi et c'est tout

Ruba - vous pensez que si vous sortez et vous parlez avec les gens ils vont pas répondre+ qu'ils vont pas accepter\

Maha - non\ quelque fois tu les regardes tu les croises comme ça ils te voient comme ça (elle répète le signe de méprise avec les yeux) et ils partent+ ils te regardent++ même tu voulais dire bonjour ou quelque chose comme ça ils te répondent pas+ même pas\ a:h tout est changé maintenant je sais pas si quelqu'un a changé tout ça mais nous on a rien fait ça fait longtemps je suis ici tout le monde ils sont pareils comme moi tout le monde ils sont calme tout le monde ils sont++ bien+ c'est pas+++ c'est pas une qui l'a fait son connerie ou quelque chose comme ça après l'autre comme si++ miskin il fait++ il prend tous sur sur lui-même s'il a rien fait+ c'est pas bon

Ruba - pensez-vous qu'il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France\ ça veut dire que les Français++ vous pensez que les Français veulent que les étrangers oublient leur origine+ leurs cultures+ leurs traditions et qu'ils fassent comme les Français pour être acceptés\

Maha - tu sais on reste toujours étrangers+ même s'ils t'acceptent ou t'acceptent pas+ c'est toujours étranger+ eu::h tu peux pas changer ta peau++ c'est vrai non\

Ruba - bien sûr

Maha - (elle rit) tu peux pas changer ta peau\ tu peux pas changer ta++le figure tu peux pas++ tu restes toujours étranger

Ruba - alors même si++ vous imaginez qu'une dame qui a laissé tomber son voile+ qui vit comme les Français exactement+ elle mange comme eux+ elle sort comme eux+ elle vit leur vie\ pourtant elle va rester étrangère\ dans leurs yeux\

Maha - moi++ je dis si+ je sais pas mais ça était++ pourquoi\ tout le monde++ on le voit dans la France ils ont dit\ ils ont dit la France elle est libre\ chacune le fait ce qu'il++ et on les voit\ qu'est-ce que ça l'arrange\ si on met la voile ou on met pas la voile\ qu'est-ce que ça l'arrange\ ça l'arrange rien du tout\ cela fait si nous si les gens voulaient la mettre dans leur tête qui veut\ c'est pas eux qui++ qui l'a met\ si eux ils voulaient pas la mettre ils la met pas\ mais déjà qui voulait bien la mettre et bah il voulait la mettre\ ça l'arrange pas personne\ qu'est-ce qui a important\ si le personne ira son cœur bien\ et c'est le personne s'il est bien avec les personnes là ou il fait son travail bien il fait son rôle bien e::t+ il fâche pas avec personne+ il fait pas de bêtises il fait pas de rien mais le foulard\ c'est rien du tout\ c'est pas++ chacune +++++ qu'est-ce qui voulait faire+ eu::h nous si++ si l'étranger ça qui sont en fait eu::h qui ont dit pourquoi eu::h pourquoi eux ils mettent pas le foulard pourquoi ils mettent pas le foulard ou les choses comme ça\ on était pas si eux ils veulent rester c'est comme c'est comme c'est++ qu'est-ce qui ils font\ quelques fois eux ils met des choses-là ils met des choses-là ils met des choses-là ils met des choses-là (elle fait des signes sur le visage pour dire ils mettent des piercings) et enlever tout leur tenus+ on dit rien nous\ même si on est vient si eux ils vient dans l'autre pays aussi c'est pareil\ on dit rien du tout\ chacun il est libre\ qu'est-ce qu'il voulait faire dans son cœur+ c'est pas c'est pas une qui vient et dire non pourquoi il fait ça\ il fallait pas faire ça ou++ si nous on est pas allé au travail parce que le foulard\+ c'est pas ça qui est important qu'est-ce qui important c'était la personne si il est bien+ si il est bien dans++ dans physique+ il fait son travail

bien+ il fait son rôle bien et tout ça\ c'est ça qu'est-ce qui important c'est pas le foulard\ le foulard a rien à voir dedans

Annexe 21 - Entretien avec l'apprenante Layla (transcription partielle)

(Entretien réalisé en arabe et traduit en français par moi-même)

(3 :39 - 3 :17)

Ruba - (dans quelle langue communiquez-vous avec votre époux\)

Layla - لي بلال مغربي + با ديكري + لئون اي ان اي عربي بلال بلقيّة ولقيت ايهية (eu::h+ en dialecte marocain+ en espagnol+ puisque moi j'étais en espagnol ou en catalan)

Ruba - (étiez-vous à Barcelone\)

Layla - (j'étais à Gérone+ بحيرون+ حيرون+ قريّة ليعرش لرون+ يعن يفيفي كغتلل نوي+ بلطاي يبي حكو++ كاك؟ ن- Gérone+ près de Barcelone+ donc+ j'étais en catalan+ mes enfants++ parlent le catalan)

(5 :58 - 8 :42)

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs\ (يعني ينكيت حكي) بالفرنسي قد دون تكدو حتى لو بيت عملي أخطاء و بلال حيسا)

Layla - ++ م ++ م ب ج ر و + م اعن يش ل ج ر أة اني تلتقي بها ؟ طاء+ يعن ي اذا مل شفوش ي راسي+ تلتقي م حيدا م م م (non+ je n'ai pas++ je n'ai pas le courage de parler en faisant des erreurs+ je préfère réfléchir à l'exactitude de la phrase que je vais prononcer et si je ne suis pas sûre de::

Ruba - (vous avez peur\)

Layla - اه طبعاً (bien sûr\)

Ruba - (où est le problème si vous parlez en faisant des erreurs\)

Layla - م م م ++ م ب ج ر و + م اعن يش ل ج ر أة + تلتقي بها ؟ طاء + هي م يش كل تي م ال خ ط ا ي ت م ان اس ان ا اذا اخ ط ي ت هونك حيل ينك تي اليعن طلك م فتق ي راس خ قبل ذهن بيس ان ا م ع ي دي ال ج ر أة تلتقي م

(non c'est++ hum::+ je ne sais pas (silence)+ je n'ai pas le courage de parler en faisant des erreurs+ il n'y pas de problème de faire des erreurs+ au contraire\ l'être humain apprend de ses erreurs+ si je fais une erreur et vous me corrigez+ la correction de cette erreur restera ancrer dans mon esprit mais je n'ai pas le courage de parler)

Ruba - hum+ ok+ (puisque vous avez pas le courage+ préférez-vous de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs\)

Layla - (non non+ je ne préfère pas\)

Ruba - (forcez-vous à parler\)

Layla - أيجان ا لي و + ؟ زم الخي ؟ زم احكي + ولوان ي يعن ي مانك ج ر أة ي ما لضر رشي ما دام اذا لقيت عرافة ان ي ك ال ج م ل قص ح ح غ دي قول ها + اذا لقيت اخفش راسي م ش ن خ ل ط في ه + ولكن م م م ما ع ح ي ي ش ل ي ط ي س ل ك ل تة و مان ضرش (oui parfois+ il faut que je parle\ il faut que je parle+ sachant que je préfère prononcer la phrase quand je sais que celle-ci est correcte+ en revanche+ si cette phrase est incorrecte à mon sens+ je ne la prononce pas et je reste silencieuse)

Ruba - hum+ (alors vous avez peur de faire des erreurs et malgré cela vous parlez\)

Layla - اه + هلقدر لزل ساكتة لقي طول (je ne peux pas rester silencieuse éternellement\)

Ruba - hum+ où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France\

في عرينك يبريكي ع ج ك ل ق ب ل ك ت ل ي ل غ ك ال ع و ية م و ي ن ف ر ن س ا)

Layla - وم م م ن ن ك ل ي ن ل ل غ ال ع و ية ؟ ي ل ش ا ر ع + م ع ي ا ن ا ع ل د ك + ي ع ي ن ي في ال ا ه ++ ل ي ف ا ق و ل ا في ال ع د ال ه س و و ل ي ن ؟ ي ا ؟ دارات ما م ل م ن + ؟ ز ي م ت ل ن ي ف ر ن س ي + ؟ م + م ل ي م ج د ع ر ف ك

(avec qui pourriez-vous parler l'arabe\ à l'exception dans la rue+ quand vous parlez aux personnes appartenant à la même patrie que vous+ ça veut dire dans dans+ dans euh::+ comment puis-je dire\ chez les responsables+ dans les| aux bureaux administratifs+ vous ne pouvez parler que le français+ il le faut\ personne ne vous connaît\)

Ruba - bus اوبال + اوبال تخرو + اوبال تيلاش اراع + اذلفت ييلاش اراع + اوبال (ok+ si vous êtes dans la rue+ ou dans le métro+ ou dans le bus|)

Layla - [تلفي مع عربي] (je parle arabe)

Ruba - مع ال (vous parlez arabe avec+ avec le:::s|)

Layla - [مع عيانتاي] (avec mes enfants\)

Ruba - مع ا او مع ان اسبت حك لي لغتك ال عربيّة\ (avec vos enfants ou avec les gens+ vous parlez votre langue arabe\)

Layla - hum

Ruba - même si les Français vous entendent\+ cela ne vous gêne pas\)

Layla - اه\؟ + مش ثمكلة عدي (ah non\+ je n'ai aucun problème avec cela\)

Ruba - في عيتي حسني حل كيبيلك مون فبنس لبس الحسي حلك متاحة\ (vous vous sentez chez vous en France\)

Layla - اه صراحة ++؟؟؟؟ + غير ناني منزل تقني البطني الحقي يم+ ما انيت شي+ بقل يفني البطني الحقي صعي قشويّة + صعيّة انكبتدا وح دق ييلدا\

(euh franchement+ je remercie dieu\+ en prenant en compte que je ne suis qu'au début de mon séjour+ c'est pourquoi+ je ne suis pas encore habituée+ le début est toujours difficile+ c'est dur de commencer dans un pay::s|)

Ruba - [في بلد اجبي] (dans un pays étranger)

Layla - لغت لفني حال ما يتش اول مرة سلبني الغل كالتنم غلقة في عيتي سي + و لم عندي لردق اء ما عدي ولكن مع ال وقت تصرت بلي + مواطني تاسبنيّة ما عن شي حتمتلكلة + مع لم زبان و؟ مع ال مغاربة و لم مع أي حد + قيس للمشكلة + عن يحي حس تبراس يفني البطني البطني من طفر + فكي لردق اء + و فبي عائلّة و بلي و؟ + امي عنني + احوال انا اول ام + ش هيشوي +

(quand je suis arrivée la première fois en Espagne+ pareil j'étais renfermée sur moi-même et+ je n'avais pas d'amis j'en avais pas+ mais avec le temps je suis devenue euh+ une citoyenne espagnole et je n'avais aucun problème avec les espagnoles+ ni avec les marocains ni avec personne+ je rencontre le même problème ici+ je recommence à zéro+ je n'ai ni amis+ ni famille ni euh hum ni+ ça veut dire+ j'essaye de m'intégrer petit à petit)

(10 :20 - 10 :45)

Ruba - vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient comme française\

في عيتي برياك ان ال فبنس سوي ل اي شي وفوكي ليدن تلوق يفيعن بلش اراع شي وفوكي ل فبنس سويّة\ او اجبيّة\)

Layla - \ (non+ bien sûr étrangère\)

Ruba - اجبيّة (étrangère)

Layla - (surtout (elle touche son voile))

Ruba - مع ال (avec le|)

Layla - (ça se voit que je suis|)

Ruba - [مع ال حاجاب] (avec le voile)

Layla - ما دم تبلا حاجابني عي بطنّة بلي + هل تي فبنس سويّة + (oui+ le fait de porter le voile islamique+ montre bien que::+ vous n'êtes pas française)

(hum+ ici quand vous parlez d'importance+ vous voulez parler du nombre de personnes qui parle cette langue\ ou que la langue française et la langue anglaise sont des langues plus élégantes\)

Layla - بلظري الغليية من الناس + مشرفين ظري ان+ ان افين ظري + جي عالغات تمس اية ووبطيل اف ل غة ؟
نصك+ يعني ؟ م اناس ان يعلم زوز و ا لغة لغات+ مشري وكب ال ++ هادا ال

(c'est selon la majorité de gens+ pas selon mon propre avis+ selon moi l'ensemble des langues sont égales et en plus de la langue maternelle+ l'être humain doit apprendre deux à trois langues pour être dans son élément dans cette euh cette euh

Ruba - ال عمر (époque)

Layla - ال عمر + ولكن لغات ان اشوف الناس يعطوا القيم ل غة ا ؟ فيني قتالم فن سري + م مدول لايي عطوهم القيم قيعني
لو ما كان جردك ل غة ا ؟ فيني الى فن سري +\ + rien du tout

(époque+ mais moi je vois que les gens donnent une importance particulière à l'anglais puis le français+ si tu ne connais pas l'anglais ou le français\ + rien du tout)

(14 :55 -16 :50)

Ruba - est-ce que vos enfants ont honte de parler votre langue devant des français\

(يعني قتي ا ؟ ق قل تي بي حك وعربي ح س ي ل ز ي خ ج ل و ي ح ك وعربي ق د ا ف ن س ر ي ي ن \)

Layla - اه (euh)

Ruba - \ (ils ont honte\)

Layla - م ل ع ي خ ج ل و ا ي ع ي م ل ي غ و ش ي ك ل م و ع ر ب ي م ا د ا م + م ا ق ر و ل ل ا ل غ ا ف ن س ر ي + خ ص م ي ت ل ف ن م و ر ن س ي + م ل ي غ و ش
ن ي ك ل م و ع ر ب ي

(non+ ils n'ont pas honte+ mais ils ne veulent pas parler en arabe étant donné qu'ils apprennent le français+ donc ils préfèrent parler en français et ne pas parler arabe)

Ruba - ط ي ب ل ي ش م ل ي ع ي ق و ي ح و ا ط ي ب ن ك ت ي م ؟ ا م ل ت ي ر ي ب ت ع ر ب ي ح ك ف ي ر ن س ي + م ل ك ن م ؟ ل م س ت ر و ح ي ع ا ل
ت ح ك و ي ل ف ن س ر ن س ي + ب س م و م ل ي ع ي ق ي ل ك ت ح ك ي م ع ر ب ي + ع ي ت ي ق ي ت ح ك ي ف ن س ر ي ل ي ش \

(pourquoi ils ne le souhaitent pas\ par exemple pour vous qui ne saviez pas parler le français quand vous vous rendez à son école+ vous allez probablement être amené à parler avec votre fils en arabe+ et que lui ne préfère pas que vous vous adressiez à lui en arabe mais plutôt en français+ pourquoi\)

Layla - ص ر ا ح ا م ل ع ر ف + ص ر ا ح ا م ل ع ر ف + ع ي ن ي ص ر ل ي غ ي ر ا ل + غ ي ر ا ل ع ي ن ي م ق ا ر ن ا م ع ر ا ب ن ي + ا ل غ ن ت ن ت ل ف ن م
ع ر ب ي ؟ ا م ل ك ن ك ل ت ا ل ج ل ي ا ل م غ ر ي ب ا ل ف ت ر + ع ي ن ي م ل ي ح و + م ل ي ح و ب ل ف ن ط ا ل ي ل غ ن ت ا ن ف ي ه ا + م ل ي ح و ل م ي ع ي ق ي
ي ه ا + ا م م

(franchement je ne sais pas+ franchement je ne sais pas+ c'est pas la même chose que+ ça veut dire en comparaison avec l'Espagne+ je parlais en arabe parce qu'il y avait une plus grande communauté marocaine+ ils ne ressentait pas+ ils ne ressentait pas dans la région où j'étais+ ils ne ressentait pas qu'ils étaient eu::h+ hum ::

Ruba - ا ج ل ب \ (étrangers\)

Layla - م ح ف ي ن + ع ي ن ي ب ي ح ك و ع ر ب ي + و ل ك ن ل م ا م ح ت ل ي م و ن + ل م ل ح ك ي م ع ا م ع ر ب ي ا م ا ب ا ل م ر س ا و ف ل ي
ل ش ا ر ع + ق ي و ل و م ا م \ ا ق ص ر ي ص و ت ك ا ق ص ر ي ل ي ع ي م ا ف ي ح د ل ي ع ر ف ع ر ب ي م و ن + ي ع ي ل ن ا س ا د ا س م و ع و ك ي ع م ح ك ي
ب ع ي س ي ل ف ت و ن ا ل ي ك و ي ن ظ ر و ن م + م ن ت ل ف ن م ا ل ع ر ب ي ب ي ح ك و ا ق ص ر ي ص و ت ك م ا م \

(différents+ on parlait arabe+ mais quand je suis arrivée ici+ quand je parle avec eux devant la porte de l'école ou dans la rue+ ils me disent « maman\ baisse ta voix\ personne ne parle arabe ici+ personne ne connaît pas l'arabe+ si les gens t'entendent parler arabe+ ils vont se retourner vers toi pour voir qui parle en arabe\ + alors+ baisse ta voix maman\ »)

Ruba - يرحب بحسب سي ان مهمي خ لحو من لغة العربية موبن فن سا - \

(vous ressentez qu'ils ont honte de parler en arabe+ ici en France\)

Layla - لي ه+ بي ه+ ؟ن ما الكطين شيعني افي حل ك ما فيه لك شحتى الواحد+ بينا بينا غريبه ايعن ايل فن سويين رح
يشوفو اني غريبه

(oui+ oui+ parce que personne ne vous comprend+ tu es ici+ tu es une étrangère\+ les Français vont me voir comme une étrangère

Ruba - يعن لي حتى مدقتي النظر لو لتي غريبه+ احيه
(pour ne pas attirer l'attention que vous êtes étrangère\)

Layla - اه+ اه+ هادال سبب (oui+ oui+ c'est pour cette raison)

Ruba - (vous parlez avec eux en arabe devant les gens\)

Layla - اه اه (oui oui)

Ruba - بت حكي (vous parlez)

Layla - ان ما جداش م شكلة (moi je n'ai pas de problème)

Ruba - بت حكي بس الم شكلة عي دهم مني (vous parlez+ mais le problème vient d'eux)

(16 :27 - 18 :58)

Ruba - بت صي لال غة فن سريه \ (بت صي لال غة فن سريه \)

Layla - طعا (bien sûr)

Ruba - il est suffisant pour vous de parler correctement ou vous aimez parlez comme les Français natifs \ (نمك ي برك ليو+ لتي ؟ زم متعل غيرن س لي حت مي حكي ل غش ليم ق دون ا خ طاء \ و ن لتي ؟ زم)
ت حكي فرنسي نال فن سويين اظن ليهن ان اطين بلال غة من دون أي accent بدون لي لتيه)

(selon vous+ vous préféreriez apprendre le français afin de parler la langue sans faire d'erreurs ou que vous parlez en français comme les Français natifs sans avoir un accent\)

Layla - م كيش كل قال مهم ان+ ان ا ليات في حال ندخ لفن س لي عن ي نا ليات يان ي ت لتي فن سريه فن سريه و سوي سوي +
ال (inaudible+ ليين ليري في ل غ ؟ □ ؟ فرق ايعن يي ضرر لتي فن سريه و لك نت نظفت م ام \ عن ال عن ال

(il n'y a pas de problème+ l'important est que::+ quand je suis arrivée en France+ mon souhait était que je parle français+ juste le français++ (inaudible)+ par exemple les africains quand ils parlent le français+ leur français est différent complètement\ du français de de::)

Ruba - accent ه ي عي دهم (ils ont un accent)

Layla - اي \ \ ان بلان سيقلي اظن لي لناعل متل ل غة فن سويين اعل مه ا ج د ا + غي ما اظن

(oui\+ selon moi+ je pense que si j'apprends la langue française+ il faut que je l'apprenne correctement+ c'est-ce que je pense)

Ruba - \ (et supposons que vous gardiez un accent)

Layla - فلي م شكلة (non+ il n'y a aucun problème)

Ruba - فلي م شكلة (y a-t-il un problème\)

Layla - ؟ | | (non non non+ il n'y a aucun problème)

Ruba - ال مهم لو توفاهم او \ (l'important est que vous vous compreniez ou::\)

Layla - ال م هم ل لفتنكل م لي فريه و ت عرف ل ل غة و م كيش كل لة ؟ ن ا ؟ ؟ ل ضروري من لتي شري لم اللوح دي جي من
في طعة عي نقت اول م + الواحد + ضروري ا ؟ ؟ فلي النطق + ضروري \

(l'important est que vous parliez français et que vous connaissiez la langue et il n'y a aucun problème+ l'accent c'est obligatoire surtout quand l'individu va dans une nouvelle région et s'adapte+ l'individu+ c'est incontournable l'accent+ incontournable\)

Ruba - ي عي رحوض ل نظام عي دوشوه لتيه - (il y aura toujours un léger accent)

Layla - لي ه فلي نظري ان ا (oui+ à mon avis)

اي في طريقك الى اس + هذا الذي قتلك عن يدي؟ زممتكون نتلقطك طالغة وكون حتى طريقك في ال حياة خصك لتكون - Layla
مع امحت وقيتيلك + هذه هي لاجاج ال وحيده لاي كان ؟بها + وكون عن يدي مشب طوقه عرصي عن يدي غون يهول وهالك
بواحد ا ؟ب ++

(oui dans la façon de s'habiller+ c'est-ce que je vous ai dit il faut que vous parliez la langue\ et
de vous adaptez à leur mode de vie+ il faut que vous vous mêliez à eux pour que vous soyez
facilement accepté+ c'est la seule chose que j'ai remarqué mais ce n'est par des propos racistes
mais ils vous le font comprendre par une manière élégante

Ruba - (mais cela ne vous a pas gêné\)

Layla - ؟ ؟ + بلدا ان الكيلين عطيهم لراي دي لي ان ا وحده الثقافة غيري ان ا ما محبتش من ؟؟ انك ؟ م هاجرة + وحيث
من وحل قبل عن يدي ظروف اولك كن باش نع او دت لخص من ثقافة والتقاليد دي لي ما م ليصيري هذا م ليصيري + عن يدي ان سان
انسان ؟ زمتي شويت با بلدي لو + فيس ج م عالتطور و + adaptar

(non non on+ pas du tout\+ et je leur donne mon avis et que j'ai ma propre culture et je suis une
immigrée et que je suis venue en France à cause de ma situation+ mais pour que je rejette ma
propre culture ce n'est pas envisageable\ l'être humain doit s'affirmer concernant sa propre
culture et doit s'intégrer avec le développement euh eu::h++ il **adaptar** (elle ne trouver pas le
mot])

Ruba -

[s'adapte\]

Layla - م عال مضمع لي موي عن في ه + هادا هالو اي ان ا

(avec la société dans laquelle il vie+ c'est c'est mon propre avis)

(32:27 - 37:12)

Ruba - vous pensez que vous+ vous devriez faire plus d'efforts pour mieux intégrer la société
française\ (يعني كيتيظني لولتي ؟ زمت عن لوي ج هود الفتو لحتيت من دم جي لقتربال مضمع الفرفري)

Layla - في نظري ان ا هيلال غة + غي رتبع ل طالغة + ستنصب عن من دم جة -

(selon moi c'est la langue+ quand vous apprenez la langue\+ cela permettra de vous intégrer)

Ruba - (il est suffisant que vous appreniez la langue\)

Layla - ايلال غة والي لة لاي حيدة والي سري في نظري نا وتصيري من دم جة -

(oui+ la langue est le moyen principal de communication et vous serez intégré\)

Ruba - يعني لئاع لم ييلال غة هادا الفلدي ؟؟ ما ج + طي بلال غة قبل لولحت مضمع لي لقتربال مضمع اللولن سري + عن
تق ال ي دو و شوق افنتو وعن عاندوا

(si vous apprenez ça sera suffisant pour vous intégrer\+ donc la langue est suffisante pour que
vous appreniez plus sur la société française\ sur ses coutumes ses traditions et ses habitudes\)

Layla - طيه ؟ مش عن يدي + طبع الال غة عودا روقولني ملس عن بل لة + ؟ ان اذا ++ م ع لردق اغن سريين حيت غي تندقوم
بزيارات + يعني صارت عارف + من ؟ الال غة + رقم واحد اذا ما اذا ما حرك ييلال غة + عن يدي مطلق درش ان اسيت عرف عنك
فهي زيات اروق ف الدار + لقي فت عن يدي + ان اصل لي عن يدي لول ج و نل ج و دي لانس طيه + زوج يدي يتلقم ونا ++ وكي وكي + عن يدي ما م
ليصيري + ستنصب ل طالغة + ابنتك و لول لي م ع أي + ال ج جي ع

(euh non ça veut dire+ bien sûr\ la langue joue un rôle important à peu près quatre-vingt-dix
pourcent+ parce que si++ si tu communique dans le but de tisser des liens avec des amis
français avec des voisins+ il y a eu des connaissances faites à travers la langue+ premièrement
si vous ne parlez pas la langue+ vous ne pourrez pas communiquer avec les personnes que vous
receviez chez vous+ comment pourriez-vous communiquer\+ moi ça m'est arrivé euh+ mon
mari parlait quant à moi :+ c'est ok+ ok+ mais si vous apprenez la langue\++ vous pourriez
communiquer avec tout le monde)

(c'est comme ça que ça se passe dans cette langue+ dans l'autre langue c'est autrement\ par exemple on met le verbe avant ou après le sujet+ vous faites des comparaisons\)

Layla - ++ بلان سب في ان ليجير بلزاف مغلغة للبرية + ام للغة العربية ار اه اا ++

(ça arrive/ pour moi c'est surtout avec l'espagnole mais la langue arabe je la voi::s++)

Ruba - بعيد (loin)

Layla - ++ فلي رأي ل ه ا ++ تتظف + تتيت حكي عربي وتعرف اللغة العربية قولك مع البرية ا -
تطابقها طم ا أي أي كلمة أي شيء؟ زقارنه للغة البرية

(très très loin+ il y a pas+ je pense qu'elle++ est différente+ vous parlez arabe et vous connaissez mais avec l'espagnol\ toujours presque toujours tout+ tout mot euh toute chose il faut que je le compare avec l'espagnol)

Annexe 22 - Entretien avec l'apprenante Amel (transcription partielle)

(05:40 - 07:08)

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faites des erreurs\

Amel -oui je fais du beaucoup des erreurs

Ruba - oui mais est-ce que ça ça vous bloque\ est-ce que vous hésitez à parler ou vous parlez quand même\

Amel - oui je souhaite parler mai:s (rire)

Ruba - mais est-ce que pour l'instant| vous faites des erreurs| alors est-ce que ça vous bloque eu:h vous avez peur de parler ou non vous parlez même si vous vous faites des erreurs\

Amel - moitié moitié ça dépend la la communication

Ruba - hum: alors des fois

Amel - des fois je bloque oui

Ruba - hum: d'accord+ alors est-ce que vous préférez de ne pas parler pour ne pas faire des erreurs en français\

Amel - oui je::

Ruba - oui\

Amel - oui je j'espère ça va

Ruba - non alors je vous demande+ si vous savez que vous allez faire des erreurs quand vous parlez|

Amel - oui je parle je fais des erreurs

Ruba - alors est-ce que pour ça vous préférez de ne rien dire\ de rester silencieuse

Amel - oui oui

Ruba - ou bien vous parlez quand-même\ même si vous faites des erreurs ou bien vous préférez|

Amel - non j::

Ruba - si je peux rien dire je reste euh

Amel - ça dépend eu::h les gens

Ruba - hum:

Amel - les gens françaises pas de problème\ j'ai erreur je parle comme ça\+ mais les gens marocains ils rient ils rigolent (inaudible) c'est mieux (rire)

Ruba - c'est mieux de rien dire\

Amel - (rire) mais ça dépend la::++

Ruba - de la situation

Amel - de la situation oui (rire)

(22:42 - 24:22)

Ruba - personnellement pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre origine+ couleur ou religion\ او؟ فللون لولون المشرية او (اخ) مونسب وينك او+ (اخ) ال اللغه او شاق افة؟ كتي حضرتي شي موقف هون؟

Amel - oui (celle de la langue) بتاعلغة

Ruba - (vous pouvez en parler?) فيك ويت لك شي عرو؟-

Annexe 23 - Entretien avec l'apprenante Kim Chi¹⁴ (transcription partielle)

(11:48 - 14:01)

Ruba - alors+ vous dites que quand vous rencontrez une copine\

Kim Chi - ouai

Ruba - vietnamienne\

Kim Chi - oui

Ruba - alors vous parlez avec elle vietnamienne¹ vietnamien dans la rue\

Kim Chi - ouai

Ruba - mais\ vous baissez votre voix+ pas à haute voix\

Kim Chi - oui

Ruba - alors vous voulez pas que le gens vous entendent+ n'est-ce pas\

Kim Chi - ouai

Ruba - alors pourquoi vous voulez pas qu'ils vous entendent\

Kim Chi - eu::h comme comme comme qu'on parle euh je parle vietnamienne

Ruba - oui\

Kim Chi - mais parle trop vite trop beaucoup tro::p comme ça+ après::s mal à la tête

Ruba - ah\ vous pensez que votre langue d'origine : le vietnamien+ ça fait mal à la tête aux Français quand ils euh l'entendent\

Kim Chi - ouai

Ruba - elle est pas jolie\

Kim Chi - ouai

Ruba - pour eux\

Kim Chi - ouai ouai

Ruba - quand ils l'entendent+ ça fait mal à la tête pour les Français\

Kim Chi - ouai+ ouai+ comme moi [non audible] quelqu'un trop trop trop femme parler trop trop trop+ c'est pas beau+ ouai+ comme après je parle [non audible] ma copine+ je parlais très très calme+ (non audible)

Ruba - alors vous parlez avec elle doucement+ vous baissez votre voix

Kim Chi - hum:

Ruba - d'accord+ pour que les les gens¹ les Français qui vous entendent n'aient n'aient pas mal à la tête\

Kim Chi - ouai

Ruba - d'accord+ mais s'il y a trois Français qui parlent français à haute voix+ est-ce que ça vous fait mal à la tête\

Kim Chi - non

Ruba - non\

Kim Chi - non\ j'écoutais (rire)

Ruba - alors si c'est français+ ça fait pas mal à la tête\

Kim Chi - ouai

Ruba - mais si c'est+ une autre langue+ oui\

¹⁴ Il m'était difficile de suivre Kim Chi lors de cet entretien en raison de son niveau très faible en français et son accent qui n'était pas assez compréhensible pour moi. J'ai choisi donc de ne pas transcrire que les deux extraits employés dans le corps de ma thèse.

Kim Chi - ouai

Ruba - hum+ parce qu'on est en France\

Kim Chi - ouai

Ruba - alors en France+ il faut parler français vous pensez\

Kim Chi - non+ que eu::h la français parle pas vite mais pa::s pas trop vite comme la:: tout la:: monde là

Ruba - alors les Français\ ils parlent pas vite+ comme les gens+ les autres qui v qui v qui viennent de: d'autres pays\ alors les euh entre guillemets les étrangers+ vous voulez dire\

Kim Chi - ouai

Ruba - les étrangers+ ils parlent vite et à haute voix\

Kim Chi - oui

Ruba - et ça fait mal à la tête\

Kim Chi - ouai

Ruba - d'accord+ ok

(29:43 - 31:23)

Ruba - personnellement+ vous pensez que vous étiez++ eu:h pensez-vous avoir été traitée différemment à cause de votre origine couleur ou religion\ alors+ est-ce que vous pensez que+ un jour+ ici en France vous étiez maltraitée+ à cause de votre couleur+ de votre origine+ de votre religion ou bien c'est pas arrivé\

Kim Chi - comprends pas

Ruba - alors+ il y a par partout dans le monde il y a des gens qui sont racistes+ n'est-ce pas\

Kim Chi - ouai

Ruba - ça peut arriver dans n'importe quel pays

Kim Chi - ouai

Ruba - est-ce que vous avez déjà rencontré des gens racistes qui ont dit de mauvaises choses sur vous+ sur votre langue+ sur votre euh couleur+ ou vous^l

Kim Chi - [ouai

Ruba - c'est arrivé ça\

Kim Chi - oui mais c'est pas la France+ c'est la:: noir

Ruba - ah c'est pas les Français+ c'est les noirs\

Kim Chi - ouai toujours la::++ ouai

Ruba - d'accord+ mais+ est-ce que vous savez que:: il y a des Français qui sont noirs\

Kim Chi - hum:+ hum::

Ruba - n'est-ce pas\ alors peut-être ils sont Français ces gens-là\

Kim Chi - ah ouai

Ruba - peut-être non\

Kim Chi - hum::+ je sais pas

Ruba - vous savez pas\

Kim Chi - hum:

Ruba - mais dans^l en tout cas

Kim Chi - [mais mais c'est gentil aussi^l mai::s comme la++ personne faire la ballon avec boum boum comme ça c'est tout

Ruba - [hum+ alors ils jettent le ballon vers vous les enfants\

Kim Chi - ouai

Ruba - des enfants noirs\

Kim Chi - ouai

Ruba - d'accord+ alors+ c'est c'est| pour vous ce sont des des gens étrangers+ ils sont pas Français\ vous dites\

Kim Chi - ouai ouai

Annexe 24 - Entretien avec l'apprenante Danielle (transcription partielle)

(06:05- 08:45)

Ruba - parlez-vous français sans hésitation même si vous faite des erreurs\

Danielle - oui+ ça me fait honte+ c'est ça que j'ai cherché pour parler bien+ si si je connais pour parler français bien là\+ je travaillais+ bien\+ j'ai honte pour travailler là parce que je sais pas parler le français

Ruba - ça ça vous fait peur\

Danielle - oui+ ça me peur+ peut-être qui qui quelqu'un parle français « fais ça\ » et je fais pa ::s+ comprendre!

Ruba - [ah vous avez peur de ne pas comprendre\

Danielle - oui+ je je veux savoir pour comprendre bien pour travail+ c'est ça que je cherche

Ruba - pour trouver du travail\

Danielle - oui

Ruba - préférez-vous+ de ne pas parler pour ne pas faire de des erreurs\ alors+ si vous avez peur de faire des erreurs vous préférez de rester sans rien dire\ ou non vous parlez\

Danielle - moi je veux parler et puis+ la personne me corrige « non\+ ne dis pas ça+ ça c'est pas bon\+ il faut dire ça »+ c'est comme ça que+ peut-être je peux avancer avec ça

Ruba - ah oui\ mais alors si allez par! vous devez parler\ euh mais vous savez que vous allez faire des erreurs+ vous parlez quand même\

Danielle - oui\

Ruba - oui! mais vous avez honte\

Danielle - oui j'ai honte oui

Ruba - où avez-vous le droit de parler votre langue d'origine en France+ selon vous\ est-ce que vous avez le droit de parler votre langue en France\

Danielle - je! moi je veux pas\+ je veux que je parle français\ parce que je veux app!

Ruba - [oui mais est-ce que vous avez le droit de parler cette langue\ par exemple avec les ami:s eu:h++ dans un magasin si vous trouvez une dame centrafricaine+ de parler avec elle cette langue ou non\ vous pensez++

Danielle - bon+ beh moi je veux je veux comme ça mais! normalement moi je veux même quelqu'un qui me connaît+ que je connais langue nationale elle aussi elle est Centrafricaine+ je veux elle me parle français

Ruba - ah oui\

Danielle - c'est ça ce que je veux+ même mes amis centrafricains vient à la maison moi j'ai dit tout le temps+ moi je connais déjà langue nationale+ mais vous voulez pas moi je parle français\ vous venez à la maison ah+ parler moi ma langue là+ non je veux pas\+ maintenant\+ je veux savoir ou je veux connais parler français+ il faut vous aussi me parler en français\

Ruba - alors+ vous préférez qu'on vous parle en français+ pour avancer\ dans la langue

Danielle - [oui [oui oui\

Ruba - oui+ très bien+ mais est-ce que vous pensez que vous avez le droit de parler votre langue\ en France\

Danielle - non non je sais pas\

Ruba - vous savez pas si vous avez le droit\

Danielle - euh non

(11:25 - 15:31)

Ruba - vous pouvez sen| vous vous sentez chez vous en France\ est-ce que vous pensez que la France est votre pays+ vous êtes à l'aise

Danielle - mais oui\

Ruba - ou vous vous sentez étrangère\

Danielle - j'ai chance un| je sentir ici+ je suis bien ici+

Ruba - vous êtes mieux que chez vous ici\

Danielle - oui+ oui+ parce que chez nous\++ je préfère ici

Ruba - ah oui

Danielle - parce que là là-bas là je| il y a:: problème chez nous en Centre Afrique+ pour le guerre-là+ il y a musulmans e::t+ Centrafricains s'entendent pas+ moi+ je suis en| je suis deux+ ma maman+ elle est Centrafricaine+ mon papa+ c'était musulman+ bon+ à côtés des musulmans+ je ne peux pas+ parce que j'ai déjà mari dans les musulmans là+ si tu refuses musulman tu te marier avec monsieur chrétien là+ c'est fini pour toi+ les musulmans ils peut pas accepter toi encore+ pour moi c'est c'est dur là-bas avec moi et mes enfants++ ils ont me cassé maison tout tout tout là\ avec le guerre là

Ruba - Mais en France vous sentez pas\ que vous êtes étrangère\ ou::+ comm|

Danielle - [moi je sens| comme la France accepté moi m'ont donné mes papiers là je suis à l'aise ici j'ai senti ici chez moi\

Ruba - euh+ vous pensez que les Français que vous rencontrez+ vous voient comme Française\

Danielle - oui\

Ruba- dans leurs yeux+ vous êtes française\ vous pensez qu'ils vous voient comme ça\ les Français\

Danielle - les Français\

Ruba - oui

Danielle - peut-être que non parce que++ (elle frotte son bras pour montrer sa couleur) j'ai un problème de couleur avec vous\

Ruba- oui mais même si++ ce n'est pas une question de couleur+ parce que il y a des Français qui++ qui ont de différentes couleurs non\

Danielle - vous parlez ici là+ je parle pas bien là\ (rire)

Ruba - alors vous pensez que les Français vous voient comme étrangère\

Danielle - les Français\

Ruba - oui

Danielle - je vois comme moi| mais c'est moi qui est étranger\ c'est pas les Français\ c'est chez les Français\

Ruba - oui mais est-ce que vous pensez que eux quand ils vous regardent+ ils pensent que vous êtes étrangère\

Danielle - mais pour moi+ ils sont ils sont gentils avec moi+ ils sont très gentils avec moi\

Ruba - oui mais c'est pas une question de gentillesse\ mais+ bon+ peut-être parce que vous avez un accent

Danielle - parce que chez nous+ nous peur beaucoup le les Blancs là+ chez nous

Ruba - chez vous qu'est-ce qu'il y a\

Danielle - on peur

Ruba - ah vous avez peur\

Danielle - oui\ même dans le bureau+ s'il y a une Blanc e::t+ elle travaille dans le bureau là

Ruba - oui\

Danielle - on a besoin pour entrer là-bas on a besoin dans la porte « he\ il y a un Blanc là-bas\ »
(elle chuchote)

Ruba - c'est chez| dans votre pays\

Danielle - oui\

Ruba - oui\

Danielle - oui

Ruba - ah\

Danielle - et puis moi je suis habituée avec ça+ bon des fois\ je parle français à même mon euh mon famille+ je peux parler bien+ mais quand j'ai vu Blanc comme Français comme ça devant moi vous me posez questions là+ je commence à parler même je sais là+ ça sort pas bien¹⁵+

Ruba - ah oui\

Danielle - hum

Ruba - vous trouvez| vous vous trouvez bloquée\

Danielle - oui

Ruba - devant les Français\

Danielle - oui

Ruba - mais que les Français qui sont Blancs\ ou même d'autres qui sont| qui ont la même couleur que vous\

Danielle - o::h ils sont la même couleur avec moi+ je dis on a la même\ je peur pas ça

Ruba - alors vous avez pas peur

Danielle - ah oui\ mais cette couleur là\ j'ai pas habituée (rire)

Ruba - quelles sont les nationalités de vos amis\ vos amis+ est-ce qu'ils ont| est-ce qu'ils sont tous Centrafricains\ ou avez-vous des amis de différentes nationalités\

Danielle - ami c'est monsieur\

Ruba - vos amis+ vos amis+ vous avez une| des copains\ des copines\ les amis\

Danielle - a::h\ oui\ j'ai+ les copines ce que+ le même couleur que moi\ mais les copains oui+ j'ai trouvé+ les copains+ blancs+ parce que je veux comme ça comme ça je veux+ habitude

(16:00 - 18:37)

Ruba - vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Danielle - bon+ chez nous que le français c'est le meilleur+ je| nous on| ne chercher pas pour chercher l'anglais ou quoi quoi là pour nous\+ c'est français

Ruba - dans votre pays\

Danielle - oui\

Ruba - mais vous+ est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont mieux que d'autres\

Danielle - eu::h

¹⁵ Ce que j'ai compris, ce qu'elle voulait dire : « Comme, en ce moment, vous êtes une Française blanche devant moi et vous me posez des questions, je sais que je ne parle pas bien. Ça ne sort pas bien ».

Ruba - vous pensez que toutes les langues sont| c'est pareil+ la langue c'est le moyen pour parler et c'est tout\ comment vous voyez ces choses\

Danielle - bon+ pour moi que| je cher| bon+ c'est moi ha\ pas les autres\

Ruba - oui c'est vous

Danielle - oui+ moi je vois que pour moi+ que français

Ruba - vous| vous voyez que le français c'est meilleur que les autres langues\

Danielle - [oui oui [parce que c'est ça que je cherchais pour savoir+ si je veux quelque la| quelques langues là je cherche pour savoir quelques langues+ mais moi je cherche que le français

Ruba - et ça veut dire que cette langue-là+ elle est plus noble que d'autres langues\

Danielle - bon à moi

Ruba - [elle a plus de valeur\

Danielle - non\ à moi c'est français que:| je prends valeur que pour français+ et puis le français c'est facile à moi+ mais d'autres langues non+

Ruba - mais par exemple+ le français et l'anglais+ entre les deux+ alors vous voyez que la la langue meilleure c'est le français ou l'anglais

Danielle - [meilleur c'est français

Ruba - [ou c'est pareil\

Danielle - non+ c'est pas pareil\ que le français

Ruba - pas ici en France en général

Danielle - oui+ langue+ langue français

Ruba - oui+ elle est meilleure\

Danielle - hum:

Ruba - elle est plus noble\ peut-être\

Danielle - bon+ par rapport que| je je je sais pas l'autre là

Ruba - oui

Danielle - parce que je cherche même pas à savoir que| pour connaît l'autre là+ dans ma tête je cherchais que pour connaît français

Ruba - parce que vous êtes en France\

Danielle - non\ depuis là-bas aussi\

Ruba - ah oui

Danielle - chez nous+ si on apprend+ que le français

Ruba - et chez vous+ les gens pensent que le français c'est meilleur que les langues eu::h locales\

Danielle - il y en a d'autres fait prendre cours anglais aussi chez nous

Ruba - oui

Danielle - hum+ mais pas moi

Ruba - hum:

Danielle - y en a mais moi je cherche pas parl| pour savoir anglais et Espagne là non

Ruba - oui

Danielle - pour moi| même chez nous je cherche pour apprendre que le français

Ruba - alors vous préférez le français plus que votre langue le sango\

Danielle - maintenant là\ oui

Ruba - pas| même avant+ dans votre pays

Danielle - oui

Ruba - c'était| vous préféreriez le français\

Danielle - oui

Ruba - c'était meilleur pour vous+ selon vous+ meilleur que votre langue d'origine le sango\

Danielle - d'origine oui¹⁶

(20:02 - 20:21)

Ruba - eu::h+ vous aimez la langue française\

Danielle - oui\

Ruba - selon vous+ est-ce qu'il est suffisant de parler correctement ou vous aimez parler comme les Français natifs\

Danielle - je veux parler COMME les Français\

Ruba - alors+ même sans accent\

Danielle - c'est ça\ c'est ça ce que je cherche à savoir là

(23:33 - 25:50)

Ruba - est-ce que vous pensez+ qu'il faut faire oublier ses origines pour se faire accepter en France\ ça veut dire que vous devez oublier ses hab| vos vos habitudes+ peut-être eu::h vos habitudes traditionnelles+ religieuses+ vivre comme les Français ici+ pour que les Français vous acceptent\ ou non vous avez pas besoin de ça\

Danielle - même euh|

Ruba - [ils peuvent vous accepter comme|

Danielle - [même euh ils sont| ils peuvent m'accepter même je fais pa::s++ comme ici comme vivre ici+ oui\ même je fais+ ils sont déjà accepté+ Ils s'en foutent même je fais ou je fais pas

Ruba - alors ils acceptent les autres avec leurs cultures\

Danielle - oui

Ruba - vous gardez votre culture et on vous accepte en France\

Danielle - je gardé ma couture\

Ruba - culture+ vos traditions\+ votre langue\ vos habitudes+ votre manière de de de vous habiller+++

Danielle - non\ je veux habiller comme ici\+ parce que je suis là+ je veux apprendre que vivre comme les gens d'ici

Ruba - oui+ et peut-être la cuisine aussi\

Danielle - oui\

Ruba - alors+ vous avez envie d'apprendre ça ou vous pensez que les Français++ euh selon eux+ vous devez faire ça pour vous accepter\

Danielle - [non+ c'est pas eux pour me pour m'imposer pour faire ça+ c'est à moi+ je veux faire ça

Ruba - [oui+ vous avez envie\

Danielle - oui j'ai envie pour faire ça

¹⁶ Réponse avec un peu d'énervement.

Ruba - mais les Français peuvent vous accepter telle que vous êtes\+ avec vos votre culture+ vos traditions+ euh votre manière de de vous habiller+ avec votre cuisine+ avec tout\

Danielle - ah je sais pas+ mais moi::++ parce que je vivre ici+ je viens pour vivre ici+ mais je veux (inaudible) avec euh le tout ici

Ruba - oui+ avec la culture française

Danielle - oui+ parce que là+ chez moi là+ c'est fini+ parce que tout est pour moi tout est zéro à plat+ bon+ j'aime pas envie même pour retourner là-bas+ pour moi+ c'est fini+ mais j'ai même souci parce que mes enfants mes enfants et ma maman+ tous ils sont réfugiés à Cameroun\ à frontière+ Cameroun Centrafrique ils sont là

(40:23 - 41:52)

Ruba - imaginez-vous que+ des Français peuvent participer à ces ateliers\ est-ce que vous imaginez que pendant les cours+ vous pouvez aussi trouver des Français qui participent\ c'est possible\

Danielle - non\+ tous les\ on apprend les cours ici là c'est l'étranger

Ruba - c'est pour les étrangers\ pour apprendre le français\

Danielle - [le français+ oui\ si tu es Français là+ tu apprends quoi encore\ tu peux peut-être apprendre\

Ruba - peut-être qu'il va apprendre quelque chose sur votre pays\

Danielle - oui+ oui\ ça peut\

Ruba - alors ce n'est pas pour la langue\+ il peut venir pour\ euh c'est pas pour apprendre le français\ peut-être pour vous connaître vous-même\ connaître mieux

Danielle - [oui [euh oui pour poser les questions oui\

Ruba - c'est possible\ vous aimeriez faire cela\ de de d'inviter des Français à participer\

Danielle - mais là là+ je connais pas pour expliquer en français+ bon+ si+ si comme toi là tu demandes+ j'ai expliqué mon pays+ bon+ je sais pas encore clair pour expliquer+ comma ça\ mon pays c'est comme ça

Ruba - [vous parlez bien\

Danielle - (rire)

Ruba - vous pouvez alors\ non\ vous avez peur\

Danielle - oui+ il faut que je connais BIEN\ je préféré que je connais français bien

Ruba - [sans faire des erreurs\

Danielle - oui\+ je veux pas\ parce que ça me fait plaisir quand je rencontrer mon pays ça ça ça là+ il faut que je rencontrer\ et toi aussi tu comprends bien\

(46:29 - 48:33)

Ruba - bon+ la dernière question+ aimerez-vous apprendre des mots et connaître un peu sur les langues et les cultures de vos collègues de cet atelier\ alors+ parce que vous avez de des de::s des col\ des++ des collègues\ de\ qui qui viennent de d'autre pays

Danielle - hum:

Ruba - de Maroc ou d'autres pays

Danielle - hum:

alors est-ce que vous avez envie d'apprendre un peu de| de dire quelques mots dans cette langue+ de savoir comment ça se passe dans leur pays+ d'apprendre un peu de choses+ ou c'est que le français que vous voulez apprendre+ pendant l'atelier\

Danielle - (rire)+ oui+ que le français

Ruba - que le français\

Danielle - hum:

Ruba - vous pensez pas que si quelqu'un dit par exemple « comment dire bonjour dans votre langue »\ chacun dit| vous pouvez apprendre

Danielle - [il y a des gens il y a des gens il y a des gens pour déposer ces questions-là+ y en a+ mais moi jamais+ j'ai jamais déposé des questions comme ça

Ruba - oui\+ alors+ vous avez pas envie d'apprendre d'autres langues\

Danielle - [mais non c'est ça non+ [non non+ hum:+ que le français

Ruba - d'accord

Danielle - hum::+ parce que le français pour mélanger tu vois+ j'ai déjà âgée+ pour mélanger ça mélanger ça là+ je peux pas+ un de un je sais pas écrire je sais pas lire+ ah et puis c'est-ce que je cherche+ bon je mélange là+ a mon avis je mélange je je peux pas arriver+ je souffre+ que le français que je fais là+ ça me fait du bien+ parce que mes enfants aussi là-bas+ ils sont apprendre le français+ bon sûr que ça+ je veux pas ça ça ça

Ruba - d'accord

Danielle - tu vois\ ah ah chez nous là+ je mélange deux+ il y a école coranique et école publique mais j'arrive pas\ tous deux là j'arrive même pas+ je finis pas pour coranique+ je finis même pas école publique+ bon c'est ça que dans ma tête je veux pas mélanger maintenant+ je veux pas

Ruba - ça vous perturbe de d'apprendre un peu de de mots de phrases dans d'autres langues+ vous voulez apprendre que le français

Danielle - hum::

Annexe 25 - Entretien avec l'apprenant Astar (transcription partielle)

(06:34 - 07:50)

Ruba - vous vous sentez chez vous en France\ vous sentez que la France est votre pays-là\ vous êtes chez vous\

Austar - oui\+ oui\+ oui+ je je pense+ oui+ eu::h++ mais+ peut-être+ ça+ c'est+ c'est difficile à:+ c'est+ intégrer\

Ruba - hum

Austar - parce que la++

Ruba - à cause!

Austar - c'est+ c'est pas parler bien+ français

Ruba - hum+ à cause de de:

Austar - oui\

Ruba - de votre niveau de de+ de la langue\

Austar - oui oui oui+ je pense

Ruba - hum+ alors+ vous pensez que les Français que vous rencontrez vous voient+ comme Français\

Austar - sais pas

Ruba -qu'est-ce que!

Austar - [no::n\ je pense+ ils ils+ ils+ regardent+ toujours+ moi+ comme étranger+ je pense\

Ruba - hum

Austar - mais c'est pas un problème\

Ruba - même si vous parlez pas\ alors si vous êtes dans la ru::e!\

Austar - [non je!

Ruba - [vous êtes en train de marcher\

vous pensez que les Français vous voient comme étranger\

Austar - je je+ je pense++ quel! quelques personnes+ demandent+ quelle langue parle\+ j'explique\+ « ah merci\ »++ pas problème\

(10:32 - 10:42)

Ruba - vous aimez la langue française\

Austar - oui\ mais c'est+ ENORMEMENT très difficile je pense+ je pense c'est plus difficile apprendre que+ chinois (rire)

(11:43 - 12:20)

Ruba - pour vous la langue française est une langue euh difficile à apprendre\

Austar - oui\+ je pense+ je pense+ c'est+ c'est+ langue+ très spéciale

Ruba - hum\

Austar - par rapport! parce que je parle plusieurs langues+++ mieux\ que+ le français+ e:t+ le français a! vous savez peut-être++ dix+ huit+ neuf dix lettres+ dans un mot\+ euh c'est+ prononcer+ peut-être+ cinq\+ l'autre langue+ tout!

Ruba - [c'est l'orthographe qui est un peu compliqué\

Austar - [oui\ oui oui oui\ l'autre langue+ vous euh+ normalement vous prononce+ tous les mots tous les lettres\

Ruba - toutes les lettres

Austar - ouai\++ ça c'est+ spécial+ spécialité français

(12:33 - 14:46)

Ruba - comment vous vouez les Français que vous rencontrez\

Austar - (silence)+ c'est c'est difficile à+ répondre

Ruba - en général+ ça veut dire+ les Français dans la ville ici qui| que vous rencontrez dans la rue dans le métro:\

Austar - oui

Ruba - pas forcément vos amis\

Austar - ah\ ah oui oui\ oui+ normalement je+ je euh je prends pas le contact avec les gens+ on+ on a peut-être| on+ on s| on s|+ ça pas+ peut-être c'est| mais c'est difficile à+ expliquer| peut-être avec+ avec+ avec tous les problèmes les les dernières années on a peur de+ contact+ **our contact** avec+ n'importe qui+

Ruba - alors vous pensez que:+ à cause de de de| vous dites à cause des événements des derniers| dernières années

Austar - oui\

Ruba - les Français ils ont peur des étrangers\

Austar - peut-être+ peut-être+ on on| il a peur+ en général\ je pense+ il se sent en+ insécurité\

Ruba -hum

Austar - oui\+ c'est pour ça on+ on évite parler avec+ tout le monde

Ruba - alors c'est vous qui évitez de|

Austar - [oui oui oui\

Ruba - vous évitez de parler avec les Français où c'est les Français qui évitent de parler avec vous\

Austar - peut-être les deux

Ruba - les deux\

Austar - les deux oui\+ si c'est+ si c'est pas nécessaire je ne commence pas à parler avec n'importe qui\+ mais+ en général\ c'est c'est+ c'est pas| je discrimine pas\ je parle avec| sans problème avec n'importe qui+ c'est+ la situation c'est comme ça

Ruba - oui+ mais vous prenez pas l'initiative de+ commencer à parler avec un français\

Austar - non non c'est|

Ruba - [si vous êtes pas obligé

Austar - oui oui oui+ oui s'il y a s'il y a+ oui+ c'est ça

(31:10 - 32:20)

Austar - normalement+ monsieur madame+ Marie-Angèle et Jacques+ normalement+ on travaille avec le texte+ mais+ ils parlent pas beaucoup de++ comme ça autre+ un autre+ sujet

Ruba -hum+ alors vous écoutez plus que vous parliez+ c'est ça\

Austar - oui\

Ruba - alors+ c'est|

Austar - oui non\ oui oui\ non non\ on parle aussi+ elle elle| on lit on++ oui\+ on lit aussi

Ruba - hum+ mais est-ce qu'il y a d'échange\ de discussion\

Austar - très peu+ très peu+ sou| sou|+ de temps en temps+ au au début peut-être\ avant de commencer mais+ pas beaucoup

Ruba - hum+ pendant le le+ la séance il y a pas beaucoup d'échange\

Austar - oui peut-être peut-être mais+ pas énorme

Ruba -hum

Austar - ouai\

Annexe 26 - Entretien avec la bénévole Claire (transcription partielle)

(1:35 - 1:59)

Ruba - et pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier\

Claire - « Communiquons en français »\

Ruba - oui

Claire - parce que ça m'intéressait de d'avoir des contacts avec des personnes venant d'autres pays en plus qui ne parlent pas français+ que moi j'ai travaillé à l'étranger donc tout ça fait que j'étais intéressée

(2:29 -10:39)

Ruba - quelle est la spécificité de votre public selon vous\

Claire - qu'est-ce que tu entends par spécificité\

Ruba - ce qui distingue ce public de d'autres publics qui apprennent le français

Claire - là je comprends pas ce que tu veux savoir\

Ruba - est-ce que c'est la même chose que par exemple un étudiant étranger qui apprend le français\

Claire - non parce qu'en fait cette structure n'est pas conçue pour vraiment apprendre le français+ c'est plus pour accompagner des gens+ leur permettre de+++ de sortir de leur milieu déjà et puis ensuite de se débrouiller pour toutes les activités qu'elles ont à accomplir dans leur++ dans ce pays et que certains connaissent depuis déjà longtemps et mais mais sans pouvoir parler sans pouvoir s'exprimer correctement\ manque de vocabulaire+ manque de++ c'est surtout un manque de vocabulaire parce qu'une fois qu'ils ont un vocabulaire au moins ils arrivent à++ voilà\ à dire ce qu'ils veulent mais surtout++ surtout pas de grammaire (rire)

Ruba - alors+ ce sont les objectifs de « Communiquons en français » selon vous\

Claire - alors\++ ce sont des objectifs qui ont évolué+ quand j'ai commencé c'était ça\ les objectifs de « Communiquons en français »+ mais de plus en plus+ il y a de nouveaux arrivants qui demandent justement à ce que ce soit de vrais cours de français+ or nous ne sommes pas++ enfin moi je ne suis pas en tout cas en mesure de donner des cours de français même si j'ai été enseignante+ je vais pas être enseignante de français et je ne suis pas capable de faire des cours de français\

Ruba - alors selon vous+ quelles sont les compétences nécessaires pour animer des ateliers d'apprentissage des français pour un public migrant\

Claire - il faut déjà être ouvert aux autres c'est la première chose et puis+++ connaître un petit peu leur+++ les habitudes+ leurs+++ enfin leurs habitudes déjà+ leur mode de vie+ les++ connaître un petit peu les++ comment dire\ les++ du pays les+++ je sais pas quoi dire\ (rire)

Ruba - la culture\ peut-être\

Claire - un peu la culture du pays+ ça c'est important\

Ruba - pourquoi c'est important\

Claire - parce que quelquefois il faut éviter qu'il y ait des++ des malentendus+ c'est très important surtout avec les les problèmes actuels et puis++ c'est important pour qu'il ait vraiment un échange qu'il soit+ qui ait une espèce de réciprocité dans l'échange+ moi je crois que ça c'est important+ s'il n y a pas un minimum de de++ connaissances de notions sur le pays d'origine ça peut prêter à confusion ça peut poser des problèmes

Ruba - alors quelles sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances\
 Claire - euh+ aucune
 Ruba - aucune\
 Claire - aucune
 Ruba - vous suivez une méthode\
 Claire - très longtemps on a travaillé sans méthode+ actuellement on utilise une méthode mais je serais incapable de te dire laquelle+ c'est+++
 Ruba - c'est « Communication de français »\
 Claire - je suis incapables de te dire
 Ruba - ok
 Claire - le livre si tu veux savoir+ tu le vois au centre mais moi je peux pas te dire+ en fait le++ c'est pas une méthode vraiment+ c'est un support pour moi+ ça permet si tu veux d'engager la conversation avec euh
 Ruba - oui
 Claire - pour moi c'est-ce qui est important
 Ruba - après+ ça dépend de roulement de la séance peut-être\
 Claire - oui+ mais même+++ même la la séance se déroule en fonction du support qu'on a si tu veux+ c'est-celui qui va effectivement servir de+++ comment dire+ ça va servir de +++
 Ruba - point de départ\
 Claire - point de départ pour la séance
 Ruba - est-ce que vous pensez que c'est possible d'adopter une méthode spéciale\
 un livre ou bien++ ça ça sera compliqué\
 Claire - écoute\+ pour moi+++ c'est++ c'est pas comme ça que je conçois les les les cours de « Communiquons en français » enfin les cours\\ les séances de Communiquons+ les ateliers de « Communiquons en français »
 Ruba - alors comment\
 Claire - beh c'est-ce que nous faisons\
 comment c'est c'est libre+ c'est des échanges libres entre les les les apprenants et les les bénévoles+ mais ça++ par exemple la semaine prochaine+ on va parler+ on va parler bon on va peut-être poser une question qu'est-ce que vous avez fait hier et à partir de cela on va partir sur un+++ un dialogue une discussion++ pour moi c'est c'est c'est mais c'est ma conception des ateliers « Communiquons en français » bon beh pour savoir ce qu'on attend d'eux+ ce qu'on attend d'eux aussi maintenant+ parce que comme les attentes ont évolué depuis que j'ai commencé +++ mais moi je ne peux pas sortir de ce+++ bah de ce qu'on fait+++ parce que pour moi « Communiquons en français » d'ailleurs comme le nom de l'atelier le dit+ « Communiquons en français » c'est ça c'est parler puis++ échanger++ et tout en échangeant apporter du vocabulaire et apporter des des expressions des comment dire\
 de savoir dire
 Ruba - est-ce que vous pensez que c'est++ les objectifs de l'atelier sont pareils+ c'est les mêmes pour les apprenants\
 que pour les animateurs les animatrices\
 Claire - ça au départ+ c'était pareil quand les dames qui venaient+ elles venaient pour qu'on leur explique+ qu'on leur dise si+++si je vais faire le marché qu'est-ce que je vais demander\
 comment je fais\
 si vais chez le médecin comment je++ qu'est-ce que je lui dis comment c'était comme ça\
 donc au départ c'était pareil là maintenant il y a une arrivée de plus jeune qui+ peut-

être+ souhaiterait plus de +++ quelque chose de plus structuré dans l'apprentissage+ dans un apprentissage\ véritable apprentissage

Ruba - quels sont les types des difficultés que vous rencontrez ++ avec ce public\

Claire - la difficulté première c'est+++ que elles+++ comment dire\ elles ne+++ enfin je vais dire+ le public+ c'est « il » puisque c'est le public+ il+++ il ne travaille pas donc il faut sans arrêt répéter répéter répéter ça fait neuf ans que je fais ça+ euh j'ai l'impression trois+ trois+ quatre ans qu'on travaille vraiment à partir d'un document+ le même document je pourrais le présenter dix c'est comme si elles ne l'avaient jamais vu\+ ils vont te dire « ah oui on avait vu\ »+ ils vont te dire « ah oui on avait vu ça\ »+ mais ils seront incapables de le réutiliser+ donc on n'a pas l'impression++ même si effectivement il y a de petites choses qui restent+ on n'a pas l'impression que++ qu'il y a une véritable +++

Ruba - progression\

Claire - comment\

Ruba - progression

Claire - progression+ pas de+ ils ont pas la progression+ et par moments+ certains++ je dirais même que on a plutôt une régression et qu'il y a un rapport affectif qui fait que++ elles veulent rester avec nous

(10:45 - 11:20)

Ruba - est-ce que vous avez suivi une ou plusieurs formations des bénévoles proposées par l'association « France ailleurs »\

Claire - non

Ruba - vous avez l'intention de++ de suivre des formations\

Claire - non\

Ruba - pourquoi vous souhaitez pas les suivre\

Claire - parce que justement moi je considère que ce n'est pas++ je suis pas là pour un cours de français donc je viens ++ vu mon objectif et la façon dont j'ai travaillé avec avec avec eux avec ce public on a pas besoin de de d'avoir des formations

(11:24 -18:54)

Ruba - est-ce que vous connaissez les obj| les origines socioculturelles des participants\

Claire - un peu++ certains

Ruba - est-ce que vous demandez ou::++

Claire - non mais++ justement au cours de la conversation ils laissent échapper des choses et des fois on les en les orientant dans certaines directions et ils arrivent à dire++ si+ on arrive à connaître+ autrement moi je ne pose pas de questions sur leurs++ sur leurs origines+ sur leur+++ leurs origines socioculturelles

Ruba - est-ce que vous savez s'ils ont la nationalité française\

Claire - là c'est difficile aussi+ là je sais que c'est très c'est difficile de leur demander leur situation administrative+ donc on arrive pour certains à savoir certaines choses mais++ je ne| pareil je ne demande pas\

Ruba - alors est-ce que vous connaissez la ou les langues que chacun parle ou connaît\

Claire - quelques fois+ c'est pareil+ quelquefois ils arrivent à dire++ eu:h une Africaine+ des Africaines+ celles qui viennent d'Angola par exemple+ elles ont je crois que c'est l'Angola où

elles sont++ on ++ parle un peu portugais+ donc au cours d'une conversation+ si un autre Portugais qui va dire tel mot ça se dit telle chose en portugais et elle va dire « ah oui effectivement\ »+ mais autrement++

Ruba - mais ça ça concerne pas la vie personnelle\

Claire - ah non moi

Ruba - vous pensez qu'il faut pas demander quelles sont les langues que vous connaissez\

Claire - non je pense++ dans dans l'objectif que j'ai moi+ non je vois pas tellement tellement l'intérêt+ de toute façon on le sait+ beaucoup de ++ je sais qu'il y en a un qui parle portugais et une qui parle italien par ce qu'elle a vécu en Italie mais ça vient tout seul sans qu'on ait à leur demander

Ruba - savez-vous pourquoi ils participer aux ateliers ça veut dire quels sont leurs attentes et objectifs\

Claire - ça dépend+ il y a toujours ces dames qui+++ font ça+ moi je crois pour beaucoup pour la compagnie pour la convivialité d'autres qu'ils font parce que justement elles voudraient pouvoir se+++ se débrouiller dans la vie+++ oui sans++ elles veulent pouvoir se débrouiller sans++ sans avoir à mener un enfant en interprète et tout donc elles veulent le minimum pour cela comme je te dis je disais quand elles vont voir le médecin quand elles vont sur le marché+++ alors il y en a quelques-uns dans mon groupe+++ très peu d'ailleurs qu'ils font ça pour vraiment dire après je parle français++ j'apprends le français

Ruba - alors ce sont les++ c'est-ce que vous supposez\ là les attentes et les objectifs des participants ou vous demandez++ aux nouveaux arrivants à chaque fois qu'est-ce qu'ils attendent\

Claire - non non je ne demande pas+ mais ça ça vient du fait que ça fait longtemps que je fais ça et que avant c'étaient des choses qu'on ne demandait pas\ ils arrivaient+ ils venaient+ y en a qui venaient pour une séance+ pour deux séances et puis on ne les revoyait plus\ donc ils avaient pas d'objectif il venait comme ça on leur avait dit voilà il y a des cours de français on va voir comment ça se passe donc++ comme y avait pas de+ y avait pas vraiment de suivi maintenant il y a un peu plus de suivi mais avant il n'y avait pas du tout de suivi dont qu'ils venaient comme ça\ comme objectif des fois au bout de deux mois ils disaient bon ça y est j'en ai eu assez je m'en vais et on les revoyait pas\ et nous après+ ça il arrive qu'on les rencontre dans++ à Trévans+ on discute avec+ « qu'est-ce que vous faites\ »+ certain dit qu'il a trouvé du travail mais autrement il y a pas de+++ on n'est pas au courant vraiment de ++ enfin je ne demande pas les objectifs

Ruba - quelle est votre réaction quand un des participants parle sa langue maternelle pendant l'atelier\

Claire - mais ça dépend\ quelquefois si ça peut aider d'autres je les laisse parler+ mais en général je demande qu'on s'exprime en français+ et c'est l'occasion pour leur leur apprendre à faire des phrases correctes et à corriger des erreurs qu'ils ont faites

Ruba - selon vous le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français de vos participants\

Claire - ah non\ je pense pas\

Ruba - non\

Claire - non+ je pense pas\

Claire - alors est-ce que vous+pensez que::+ le fait de parler plusieurs langues+ c'est c'est un atout\ pour l'apprendre le français ou:: euh\

Claire - oui je pense+ ça peut être un atout\ ça peut être un atout+ par rapport à certaines euh+ à certaines eu::h+ façons de+ de:::+ de formuler\ des choses+ par rapport eu::h+ aux origines des mots\+ ça peut être un atout

Ruba - alors ça dépend de::

Claire - [tout dépend de des langues

Ruba - [des langues

Claire - tout dépend des langues

Ruba - si::+ euh si un apprenant vient d'un pays où la langue est très+ très loin de français\ par exemple un Chinois\ alors est-ce que dans ce cas

Claire - [non je pense pas

Ruba - [sa langue maternelle peut+ peut être un obstacle\

Claire - non c'est\ sans doute pas un obstacle mai::s+ c'est pas une aide en tout cas (silence)

Ruba - hum+ parce que c'est très loin de

Claire - [c'est très loin+ c'est différent enfin+ c'est des cas différents+ mais c'est pas un obstacle\

Ruba - hum+ la diversité linguistique de vos apprenants constitue-t-elle une ressource que vous exp\ exploitez\

Claire - j'exploite pourquoi faire\

Ruba - pour eu::h+ pendant de l'atelier+ pour eu::h++ l'apprentissage du français

Claire - (silence)+ oui plus ou moins+ ça dépend\

Ruba - vous pouvez expliquer un peu\

Claire - mais\ j'ai expliqué tout à l'heure\ (rire) c'est bien ce que tu me disais là\ l'apprentissage de notre langue est-il\

Ruba - non\ là je parle de la diversité linguistique+ ça veut dire qu'il y a plusieurs personnes de plusieurs nationalités+ alors on a::+ beaucoup de langues qui son::t présentes

Claire - oui\

Ruba - alors est-ce que ça peut être quelque chose d'utile\ pour le ::\

Claire - [ça peut+ ça peut être utile+ pour pour les autres groupes\ parce que+ pour les autres les autres apprenants\ parce que bon beh+ c'est vrai que quelqu'un qui va s'exprimer dans une langue+ qui est proche de notre langue parler une autre+ ça va l'aider\ mais autrement c'est pa::s++ c'est pas quelque chose euh de+ de vraiment++ indispensable\

Ruba - eu::h+ est-ce que vous accordez une place aux langues d'origine des participants\ dans votre pratique enseignante ou::\

Claire - non

(19 :27- 20:16)

Ruba - euh+ de plus de la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence\

Claire - [acquérir\

Ruba - oui+++ oui +++ une compétence interculturelle

Claire - oui effectivement ça ça::

Ruba - est-ce que vous pouvez eu:h

Claire - [quelquefois quand on parle de la nourriture+ ils disent dans mon pays on mange ça on cuisine comme ça ou bien+++ eu::h chez moi il y a eu un mar| dans| chez moi il y a eu un mariage donc ça s'est fait comme ça parce que ou i y a eu une fête donc on a fait comme si on a fait comme ça effectivement ça peut+++ et ça ça effectivement c'est quelque chose qu'on favorise++ dans la| et en leur demandant justement de+ d'expliquer aux autres comment ils pratiquent\ dans leur pays d'expliquer en français+ c'est une occasion de+ pareil d'apporter de vocabulaire nouveau

(20:58 - 24:15)

Ruba - vous évitez à aborder certains sujets parce que vous savez que cela peut choquer certains participants ont raison de la différence culturelle\

Claire - oui+++ a::h je ne je n'aborde pas mais si eux ils abordent on essaye de++ lancer des discussions+ enfin j'essaie de lancer des discussions mais en+++ en leur demandant de respecter aussi les autres

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leur valeur ou croyances ou habitudes+ quand elles ne correspondent pas avec celles de la France\

Claire - ah non\ non absolument pas\

Ruba - est-ce que vous pensez que la société française accepte les gens qui viennent de de d'autres pays s'ils gardent leurs habitudes et traditions\

Claire - alors+ ça c'est difficile parce que+++ en théorie ça devrait être accepté+ il y a bien eu des cas où malheureusement+++ il y a des problèmes mais disons que globalement +++ globalement c'est c'est accepté+ globalement++ avec de temps à autre des+++ de petites+++ comment dire\ des manifestations qui ne sont pas tout à fait ++++ acceptables\

Ruba - comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit\+++ parce qu'elles peuvent avoir des des+++ des stéréotypes ou des préjugés sur la France par exemple sur la vie en France

Claire - en leur expliquant+ en leur expliquant que elles| enfin que eux parce que j'ai dit elles parce que mon groupe est essentiellement des filles+ en expliquant que eux dans leur pays ils font comme ça mais que d'autres peuvent faire autrement\

Ruba - est-ce que c'est arrivé de++ d'avoir des discussions de ce type\

Claire - oui ça a dû arriver quelquefois quand même+ mais enfin ce qu'il y a c'est est-ce que si on leur explique calmement sans++ sans même avoir de parti pris+ ils acceptent\

Ruba - hum+ (silence)+ la dernière question\ selon vous+ l'élément le plus important pour vos apprenons c'est la connaissance de la langue française telle que la pratique les Français\ sinon qu'elle est les plus important\

Claire - la connaissance du français tels que les pratiques les Français\

Ruba - oui+++ ça veut dire qu'ils parlent|

Claire - [un français académique\

Ruba - un français++

Claire - [académique\

Ruba - pas forcément académique mais couramment par exemple\

Claire - non\ moi c'est que pour moi c'est qui est important+ c'est qu'ils puissent se sentir bien dans un milieu français+ qu'ils ne se sentent pas exclus parce qu'ils ne savent pas parler+ qu'ils puissent s'exprimer quand ils en ont envie+ quand ils en ont besoin c'est c'est pour moi c'est-ce qui est important\

Annexe 27 - Entretien avec la bénévole Janette (transcription intégrale)

Ruba - quelle est où quelles sont vos nationalités\

Janette - je suis française eu::h+ née en bretagne mais de parents^l enfin mon père est italien et ma mère est française

Ruba - alors vous avez que la nationalité française\

Janette - oui j'ai que la nationalité française oui

Ruba - quel est votre âge\

Janette - j'ai cinquante-six ans

Ruba - quelle est votre ou vos langues maternelles\

Janette - alors je parle le français eu::h c'est tout (rire)

Ruba - et l'italien\

Janette - non parce que mon père ne nous a pas parlé italien quand il était^l quand nous avons habité ensemble parce que mes parents se sont quittés mais jusqu'à dix ans il n'a jamais employé sa langue maternelle enfin un peu dans des chansons de petites histoires qu'il racontait mais il ne nous l'a pas apr^l transmise

Ruba - ah oui+ quelles sont les langues que vous connaissez que vous parlez\

Janette - eu::h je parle correctement l'anglais et j'ai bien parlé l'allemand autrefois parce que j'ai même pensé faire des études d'allemand mais bon je ne sais pas maintenant je ne suis pas retournée en Allemagne depuis longtemps je eu:h je me débrouillerais je pense+ j'ai un peu abordé le suédois dans mes études de FLE+ mais uniquement abordé parce que c'était dans le cadre d'une initiation pour savoir comment on abordait une langue que l'on ne connaissait pas du tout une fois adulte etcetera+ donc je ne saurais pas dire un très très de mots de suédois

Ruba - et l'italien pas du tout\

Janette - alors l'italien curieusement comme j'ai fait eu::h douze ans de latin eu::h je comprends bien quand je vais en Italie^l après ce que c'est aussi parce que mon père nous parlait quand même italien à travers des chansons des histoires c'est en italien+ eu::h je je comprends bien et eu::h j'arrive bon+ pour des échanges très courant de eu:h dire quelques mots acheter quelque chose demander le chemin des choses comme ça je je me débrouillerais mais pas pour tenir une conversation ++ avancée quoi

Ruba - d'accord+ alors les langues que vous connaissez ce sont les langues que vous avez apprises à l'école\

Janette - oui voilà c'est ça ouais+ et que j'ai pratiqué quand même puisque je suis allée en Allemagne quatre mois ou quelques mois

Ruba - quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers\

Janette - j'étais professeur de français+ alors d'abord enfin en collège et en lycée mais plutôt en lycée puisque c'était un choix je préférais être enseignante en lycée

Ruba - et c'était pour eu::h professeur de français langue étrangère ou langue maternelle\

Janette - non professeur de français langue maternelle

Ruba - depuis quand vous animez cet atelier\

Janette - alors ici eu::h au centre social ça a fait quatre ans je coirs+ oui oui ça peut être quatre ans+ et avant j'ai fait j'ai fait un peu de bénévolat à Uail l'union des associations internationales de Louvrex+ donc en deux ans+ deux ans voilà\

Ruba - pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier\

Janette - ici au centre social où eu:h\

Ruba - les ateliers d'apprentissage du français

Janette - alors les ateliers d'apprentissage du français ça fait longtemps+ même quand j'étais déjà enseignante de français en lycée+ j'avais des élèves donc d'origine étrangère qui parfois ne maîtrisaient pas bien la langue française+ et je me disais que si j'avais du temps libre+ ce que je n'avais pas l'époque comme je m'enseignais je me consacrerai à ça+ parce que je voyais leurs difficultés je voyais aussi eu::h+ leur envie d'apprendre ha et puis de progresser+ qui leur manquait aussi des certainement des de temps un peu plus important de d'apprentissage pour le français+ et je m'étais dit quand quand j'aurai plus de temps je ferai ça quoi+ j'avais même pensé faire une formation durant ma propre formation puis ça s'est pas trouvé en fait comme j'avais déjà pris une disponibilité pour autre chose+ je ne pouvais pas en reprendre une pour faire des études de FLE

Ruba - vous participez à l'animation de quel groupe de « Communiquons en français »\

Janette - alors là nous sommes six à intervenir dans le groupe dit eu::h alphabétisation+ ça veut dire un deux trois parce que les personnes qui comment\ pratiquent ce groupe enfin qui sont dans ce groupe ont de différents niveaux en fait\

Ruba - il y a des sous-groupes alors\

Janette - oui il y a des sous-groupes dans le l'ensemble ils sont entre dix-huit et vingt-quatre+ ça dépend des jours et eu::h+ nous avons trois sous-groupes+ il y a un groupe d'apprenants comment\ qui eu::h n'a enfin eu::h presque aucun de aucun des apprenants n'a été scolarisé de toute façon dans son pays ha ni dans sa langue+ donc il y a un groupe qui vraiment ne ne maîtrise ni les lettres ni enfin ni l'alphabet ni quoi que ce soit donc là+ il faut vraiment faire un travail de départ important vraiment+ apprendre les premières combinaisons syllabique etcetera+ et puis surtout faire parler énormément+ enfin on fait toute la première partie beaucoup beaucoup d'oral c'est de faire parler les gens faire en sorte qu'ils s'expriment en fait un maximum à partir du thème qui a été choisi+ et puis il y a deux autres groupes eu::h qui sont comment eu:h encadrés par deux+ à chaque fois par deux autres bénévoles+ l'un est un peu plus avancé qui justement fait cette fameuse combinaison syllabique dont on parle qui déjà déchiffre un peu un peu les mots+ comprend aussi le le eu::h qui a un peu de conscience phonologique qui comprend le lien entre le son et eu:h\ parce que moi le groupe que j'ai a encore du mal comme ça+ et puis un troisième groupe qui déchiffre mais sans toujours vraiment bien avoir accès au sens dès que l'énoncé est un peu plus long+ le sens leur échappe+ donc il faut travailler là-dessus aussi sur la compréhension+ j'aborde toujours par l'écrit parce que en réalité (rire) (inaudible) l'écrit en fait toujours une bonne phase avant+ mais c'est vrai que la demande d'un certain nombre n'est pas\ je sais pas+ parce que vous allez en savoir plus en les interrogeant mais une bonne demande c'est quand même de d'apprendre à lire et à écrire+ donc forcément on les enfin je vais les ensuite les regrouper en fonction de cette demande+ même si au moment où on fait de l'oral+ tout le monde participe et puis+ l'oral est un peu le même pour tout ce que on fait ha\ si on fait quelques différences après selon les groupes

Ruba - quelle est la spécificité de votre public\

Janette - eu::h moi je sais pas parce qu'il y a des spécialisés+ mais quand même une majorité des personnes qui viennent là ce sont des femmes+ nous n'avons que pour l'instant trois hommes là dans le groupe eu::h plutôt entre sais pas de cinquante-deux cinquante-trois ans enfin la cinquantaine\+ on va dire et puis la soixantaine+ eu::h il y a il y a quelques jeunes mais qui ne

restent pas longtemps+ parce qu'on essaye au maximum nous de les basculer dans autre groupe+ un groupe au-dessus fin je sais pas si on peut dire au-dessus c'est peut-être pas le terme qui convient\

Ruba - plus avancé\

Janette - un groupe plus avancé parce que c'est leur rendre service de façon eu::h+ souvent je dis pas systématique mais souvent elles vont plus vite aussi+ elles apprennent plus vite donc elles perdent un peu leur temps dans le groupe parce qu'on va très très lentement+ l'idée c'est quand même de que les personnes aient le temps ne soient pas stressées+ ne paniquent pas+ soient mises en confiance pour pour essayer d'apprendre+ parce que si si elles se stressent+ si elles sont mal à l'aise ça sert à rien quoi\ elles resteront pas à l'atelier elles ne reviendront pas+ alors je sais que parfois c'est accès de cocooning mais j'entends de sorte de de propos un peu méprisants+ mais moi je trouve que s'il n'y a pas une bonne ambiance et une bonne une confiance de part et d'autre ça sert à rien quoi\

Ruba - quelles sont les compétences nécessaires pour animer des ateliers d'apprentissage du français pour un public migrant selon vous\

Janette - alors je sais pas il y en a plusieurs ha\ moi je pense qu'il y a quand même des compétences déjà linguistiques et méthodologiques ha forcément\+ mais pas seulement+ il faut aussi eu::h peut-être des compétences d'ordre eu::h de savoir-faire+ de savoir-vivre+ de savoir-être avec les gens eu::h+ c'est évident que eu::h même si on connaît bien le le je sais pas moi sa langue+ on connaît bien le fonctionnement de sa langue ou connaît bien je sais pas la phonétique+ on connaît bien des choses assez techniques on va dire si eu::h+ effectivement on prend pas en compte les publics et la diversité de ses publics+ parce que quand on est des migrants c'est très diverse pas un migrant type comme ça+ et si on ne s'adapte pas à chaque eu::h groupe de personnes qu'on a+ et même dans le groupe chacun peut| chaque attend chaque demande on passe à côté quoi\ qu'en fait on sent bien que la confiance n'est pas là+ et les gens ne reviennent pas+ les gens ne ne bah ils vont revenir ha ils vont être polis (rire)+ ils seront là mais ils ne vont pas revenir

Ruba - quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous\

Janette - ça c'est difficile (rire)+ c'est difficile à dire parce qu'en fait j'ai l'impression que nous ne sommes pas sur la même longueur d'onde dans tous les « Communiquons en français » de Louvrex+ nous n'avons pas les mêmes pratiques les mêmes oui+ normalement les objectifs devraient être ceux liés aux attentes des publics normalement+ c'est à dire qu'on essaie de voir si si les personnes souhaitent surtout se débrouiller à l'oral pour quelles raisons+ ou s'ils veulent si ces personnes veulent de l'écrit pour quelles raisons+ et puis est-ce qu'elles viennent pour s'insérer parce que je pense que l'insertion passe aussi par une activité liée au centre social et c'est mêlé quoi\+ or je pense que le les centres sociaux et c'est tout à leur honneur+ ils ont comme objectif d'intégrer un maximum| d'aider à l'insertion d'un maximum de personnes de et de public+ donc le public des personnes eu::h étrangères habitant dans le quartier+ parce que normalement la priorité donnée à des gens de quartier eu::h a certainement des motivations extrêmement diverses pour venir ici+ que les objectifs aussi vont être divers+ mais c'est vrai que c'est difficile+ parfois quand on discute avec les personnels salariés quand en fait| c'est difficile parfois d'avoir les| on croit qu'on parle de la même chose+ non\ pas en fait de la même chose (rire)+ je me suis dis-moi ce que je j'apprécie ici+ c'est que on a une grande liberté de pratique d'action dans ces ateliers+ ça j'apprécie énormément+ ce n'était pas forcément le cas

ailleurs quoi\ mais bon+ c'était différent quand même et en plus bon il y a quand même le désir de de de de comment d'apporter tout le soutien logistique enfin je vais dire+ pour que l'atelier se passe bien quoi\

Ruba - quelles sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances\

Janette - euh bien elles sont diverses ha\ j'essaye de eu::h comment\ de m'inspirer de de documents existants dans des manuels dans différents manuels là+ je vais assez souvent depuis deux ans au centre de ressources de « France ailleurs » parce que au niveau alphabétisation+ ils ont vraiment des documents très très intéressants venant du Canada et de Suisse-là qui\ ils sont beaucoup plus performants que ceux qu'on a en France+ eu::h je:: vais sur internet+ j'utilise des sites donc « français facile » fin des sites audio notamment fin qui me proposent des ressources audio ou vidéo eu:h+ je fabrique enfin je fabrique aussi je dis je je tout le temps non parce qu'on travaille là depuis cette année notamment+ je travaille aussi avec d'autres personnes pour fabriquer du matériel à partir de eu::h de de matériel qu'on trouve+ c'est très difficile de trouver exactement enfin dans un un document existant déjà exactement ce qui va coller ce qui va aller avec le groupe parce qu'on s'adapte vraiment à chacun de nos groupes+ donc on fabrique beaucoup de matériels matériels pardon\ même si on en prend quand même à droite à gauche+ l'association un mélange de différents matériels

Ruba - selon le les besoins

Janette - voilà selon les besoins de chaque groupe ou de l'activité+ parfois je fais même des photos+ là on va travailler sur tout ce qui est eu::h jardin partagé et compostage dans le dans le quartier parce que ça les a intrigué+ on a travaillé sur les déchets donc+ on va aller voir le jardin partagé qui a côté du collège eu:h Sainte-Marie¹⁷ c'est donc rencontrer la personne qui s'occupe de ce jardin+ on va sans doute préparer les questions (inaudible)

Ruba - alors vous proposez des sorties\

Janette - pas souvent mais au moins une ou deux par par grandes périodes quoi\+ puisque on fonctionne avec les vacances scolaires+ donc ça veut dire qu'il y a des périodes de six sept séances et on essaie de fonctionner et de proposer\ fin c'est l'objectif qu'on s'est fixé là cette année proposer au moins une sortie liée à de ce qu'on a fait précédemment quoi\

Ruba - alors vous n'adoptez pas une méthode spéciale\ on peut pas dire que vous adoptez

Janette - non eu::h là je m'inspire pas mal de l' d'alpha script+ la méthode suisse d'apprentissage de l'écrit eu::h+ parce que je la trouve bien faite+ et une progression intéressante mais bon+ on peut pas dire que je ne vais pas non plus la suivre eu::h complètement+ parce qu'elle est trop thématiques elle eu:h+ moi je trouve qu'elle elle enferme trop dans le:: dans la maison quoi en fait\ déjà comme l'idée c'est quand même de sortir un certain nombre de personnes de chez eux et qu'elle fasse même le salon la cuisine enfin je trouve\ il y a toutes les pièces de la maison comme ça avec du vocabulaire+ bon c'est un support comme un autre mais en même temps je trouve que c'est trop restrictif et donc+ je m'inspire de la progression notamment au niveau de l'introduction des des différentes eu::h des différents phonèmes et eu::h+ et ensuite des syllabes mais bon en introduisant d'autres mots pour finalement+ autour des thématiques qu'on a choisies voilà\

Ruba - alors vous pensez qu'il faut adopter une méthode spéciale ou on ne peut pas adopter\

¹⁷ Le nom du collègue a été changé.

Janette - moi ça me semble difficile de de eu::h+ on n'est pas dans le cadre scolaire quand même où effectivement mon| les élèves sont un peu conditionnés entre guillemets à suivre une méthode un livre etcetera+ là je trouve qu'il faut plus eu::h+ s'adapter aux personnes aux attentes aux demandes des personnes eu::h à leurs centres d'intérêt aussi\ parce que finalement les personnes qui vivent ici en France dans un quartier particulier+ elles ont des centres d'intérêts dans la eu:h avec lesquels il faut faire+ mais on peut les amener vers d'autres centres d'intérêts tout à fait+ moi je suis je suis persuadée de ça mais en même temps+ faut que ça reste quand même aussi lié à un environnement qui les concernent quoi\ sinon eu::h+ et pas non plus trop enfermante parce que je trouve que la maison pour le coup c'est vraiment trop enfermante quoi enfin+ c'est de mon point de vue quoi+ donc c'est pour ça je| parce que les méthodes là qu'on a c'est très très pour les étudiants quoi je sais pas je vois+ je vais je vais un peu+ je pars en voyage+ je réserve mon billet d'avion mais on sait très bien que ça se passe pas comme ça pour pour les gens quoi\

Ruba - c'est peut-être c'est plutôt pour des gens sco| déjà scolarisées\

Janette - voilà c'est ça ce qui ne correspond pas au public qu'on a quoi\

Ruba - quels sont les types des difficultés que vous rencontrez\

Janette - bon je sais pas+ il y en a de plusieurs ordres eu::h++ ça va être par exemple eu::h+ je vais parler de la lenteur c'est vrai que eu::h pour moi c'est une difficulté enfin bien que je comprenne la nécessité souvent+ je me rends bien compte qu'effectivement+ c'est que par rapport à ce qu'on a prévu par exemple dans une séance ou une séquence c'est on a de quoi faire pour trois séances quand on a préparé quelque chose pour une séance quoi\ et j'ai j'ai parfois l'impression de piétiner un piétinement quoi\ que c'est très lent et en même temps+ c'est nécessaire je vois bien que c'est absolument nécessaire pour que les gens prennent le temps pour bien saisir les choses+ et puis aussi c'est pour ça que j'ai eu pas mal de livres sur les neurosciences etcetera+ et quand les circuits cognitifs-là ne sont pas comment dirais-je\ stimuler très tôt dans dans l'enfance et certains circuits de la lecture de la compréhension de la de l'induction eu::h etcetera+ c'est extrêmement difficile quoi de de les activer+ c'est possible ha\ mais c'est très lent aussi quoi et et là+ il y a un problème de mémorisation+ c'est des personnes d'un âge| je lis beaucoup actuellement pour essayer de savoir que quel exercice quel type d'exercice on peut faire pour pour stimuler la mémoire+ pour faire que la mémorisation des mots se fasse mieux parce que les mots ont des structures linguistiques aussi c'est assez ça me| la fossilisation de certaines fautes me pose problème+ parce que des personnes qui ont toujours toujours formulaient d'une certaine manière quelque chose eu::h se retrouvent vraiment eu::h comme déboussolés quand il faut ré| eu::h réinstau| enfin réintégré intégrer une structure qui leur paraît-elle pour le coup étrangère alors qu'ils pensaient la maîtriser en français

Ruba - oui

Janette - et ça c'est difficile de d'aller contre cette fossilisation-là que trouver des biais des moyens des exercices de++ et pour être sûre que ce soit bien bien intégré+ que la nouvelle structure soit bien intégrée et que l'autre soit éliminée+ elle est jamais vraiment éliminée en réalité\ enfin elle me semble elle me semble jamais éliminée+ ça me posais des difficultés quoi voilà\

Ruba - avez-vous suivi une ou plusieurs formations de bénévoles proposées par l'association « France ailleurs »\

Janette - oui oui plusieurs heures en effet au moins vingt-trois vingt-quatre depuis plus de cinq ans

Ruba - vingt-trois vingt-quatre formations ou

Janette - [formations oui

Ruba - formations\

Janette - (rire) j'en fais plus (rire) c'est bon

Ruba - connaissez-vous les origines socioculturelle des participants\

Janette - les connaitre les connaitre\ je sais quel est leur pays d'origine souvent en discutant avec les personnes on apprend aussi quelle est leur ville ou leur eu::h+ la région du pays où d'où d'où ils sont originaires+ je regarde parfois sur la carte car je ne sais pas toujours où ça se trouve (rire)+ je peux toujours eu::h je ne connais pas tout en géographie donc alors+ l'origine socioculturelle c'est plus difficile moi je me rends bien compte dans la relation j'avais des personnes+ qu'il y a des personnes effectivement qu'ils sont certainement de milieux sociaux extrêmement différents eu::h même même de eu::h sans parler de du pays de de comment\ effectivement déjà la scolarisation est différente+ c'est vrai mais même le je pense que le eu::h les savoirs au sens large du terme sont extrêmement différents+ des connaissances culturelles concernant leur propre culture+ c'est il y a des cultures différentes quoi selon des des modes de vie différents+ j'ai appris très récemment\ ça m'a vraiment surprise une dame assez âgée qui habite probablement à côté du marché ça je sais pas+ on on employait aller à met\ aller en métro+ aller à pied etcetera+ et puis moi j'avais plaisanté j'ai dit bah « aller à cheval » si on a un cheval+ « mais moi quand j'étais jeune jusqu'à quinze ans j'ai fait du cheval\ »+ elle m'a expliqué qu'elle habitait dans la montagne+ j'imaginai du tout du tout cette dame là à cheval (rire)+ on dit pas ça à cheval mais bah dis donc+ c'est rigolo+ on s'imagine parfois des vies des personnes des vies qu'ils n'ont pas eu du tout+ et ont eu d'autres vies dont elles ne parlent pas du tout parce qu'en fait finalement c'est vrai que eu::h+ c'est parfois difficile c'est plus l'occasion comme ça de d'échanges un peu à côté qu'on va apprendre des choses sur les vies antérieures des personnes quoi\

Ruba - oui+ mais vous vous demandez pas alors\

Janette - ça m'arrive ha\ la thématiques eu::h dès qu'on fait la cuisine+ ça c'est sûr là on a le droit enfin chaque\ toujours tout le monde parle énormément de des habitudes culinaires du pays ça ça ça se prête énormément mais bon+ certainement autre chose oui pour les déplacements\ moi je m'étais rendue compte de ça quand on faisait se situer dans l'espace parce qu'effectivement hum+ pour les personnes qui habitaient eu::h dans des lieux reculés ha\ je pensais parce que j'en ai un groupe de Marocaines assez important+ un grand groupe de Marocaines+ l'espace effectivement a été appréhendé en temps de déplacement quoi\ et pas forcément en kilométrage ou en distance enfin je veux dire c'était envoyé très nettement qu'il y avait un peu un décalage parce que ici c'est pareil c'est\ dire c'est loin c'est en fonction du temps qu'on va mettre+ aller à se rendre+ alors c'est bien nous pour nous enfin\ pour une personne pour une personne la poste n'est pas loin mais pour une personne qui met un temps fou\ à marcher+ c'est très loin la poste très loin\ donc il y a cette cette comment\ appréhension du temps et de l'espace eu::h qui est très culturelle à mon avis+ qui est très très culturelle et eu::h+ effectivement qui se heurte à une représentation de l'espace et du temps très culturelle+ même ici en France+ également en France+ je pense dans toute l'Europe en général+ et c'est vrai

que++ moi j'ai beaucoup appris par rapport à ça (rire)+ à relativiser le temps et l'espace sais pas\ (rire)

Ruba - savez-vous s'ils ont la nationalité française\

Janette - globalement on sait parce qu'en début d'année+ lors des inscriptions ou quand on demande le nom et le prénom+ et comme beaucoup de personnes ne savent pas écrire leur prénom+ il faut donc leur demander de sortir la carte d'identité ou le titre de séjour+ à ce moment-là on peut se rendre compte des personnes qui a ou n'a pas la nationalité française

Ruba - connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît\

Janette - oui globalement on sait parce que assez fréquemment¹ surtout en début d'année eu:h+ quand il y a les inscriptions ou qu'on demande le le nom et le prénom+ comme beaucoup de personnes enfin maintenant c'est beaucoup savent écrire (rire)+ leur nom leur prénom ha\ mais au début non+ donc il faut sortir la carte de séjour ou la carte d'identité selon selon le cas et donc on peut se rendre compte des personnes qui n'ont pas la nationalité quoi\

Ruba - connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît ou parle\

Janette - en général oui+ parce que::+ on est amené à demander quand même\ « et vous\ dans votre langue\ »+ parfois et « quelle langue parlez-vous\ »+ eu::h donc globalement oui on sait+ justement je savais que certaines eu::h+ certaines Marocaines justement parlent mal l'arabe classique+ ça parce qu'on me disait « oui mais c'est pas le même arabe\ »+ y en a qui parlaient arabe enfin pour moi aujourd'hui+ y en a qui parlaient berbère+ d'autres kabyle et du coup+ c'était difficile pour elles de se comprendre entre elles puisque elles parlaient puisque eu:h+ elles parlaient chacune eu:h+ chacune sa langue donc c'était+ je¹ enfin après c'est vrai que c'est pas forcément eu::h+ je vais le savoir mais je ne vais pas toujours en tenir compte enfin+ puisque l'idée aussi c'est que l'atelier « Communiquons en français » va être le lieu où tout le monde va parler français quoi\ finalement puisqu'il faut bien une langue d'échanges donc ça va être le français eu::h+ puisque je sais pas la langue arabe sachant que l'arabe est n'est pas parlé par d'autres personnes quoi\+ que il y a des Asiatiques ha\ des des Laotiennes+ il y a eu::h une Vietnamiennne je crois il me semble\

Ruba - oui

oui voilà et puis eu::h+ des Mahoraises enfin il y a des langues assez diverses quoi\

Ruba - savez-vous pourquoi ils participent aux ateliers\ ça veut dire quelles sont leurs attentes besoins\

Janette - hum::+ peut-être pas pour toutes parce qu'elles n'ont pas tout dit+ mais celles qui sont depuis un moment oui je pense eu:h+ elles ont plusieurs motivations ha\ un certain nombre de femmes d'ailleurs+ celles qui fréquentent aussi « Aide-femmes¹⁸ »+ y en a quatre je crois qui vont aussi à « Aide-femmes » et qui viennent ici+ c'est très nettement elles veulent vraiment mieux apprendre le français pour mieux se débrouiller seules quoi\ puisque on a deux qui sont veuves+ deux dont les enfants habitent loin donc+ il y a l'idée d'être plus autonome et pouvoir aller seule chez le médecin+ faire des démarches administratives+ aller à l'office HLM+ faire de diverses démarches toute seule

Ruba - oui

Janette - et puis d'autres c'est aussi je pense eu::h+ une ou deux je pense par rapport aux petits enfants eu::h+ montrer qu'elles savent écrire+ je crois qu'il y a peut-être+ une gêne j'ai bien

¹⁸ Le nom de l'association a été changé.

senti ça chez une ou deux que les petits enfants sache écrire et pas elles+ elles se sentent un peu peut-être diminuées ou infériorisées\ je ne sais pas enfin quelque chose de cet ordre-là+ et puis d'autres je pense quelques-unes qui viennent aussi parce que elles sont\ elles se sentent bien en groupe+ elles sont heureuses de se retrouver ensemble+ de passer un moment ensemble eu::h+ faire quelque chose ensemble quoi\

Ruba - eu::h+ quelle est votre réaction quand un de ces participants parle sa langue pendant l'atelier\

Janette - ça dépend du moment+ ben j'allais dire si si c'est lors de l'exercice où chacun travaille sur sur son sur son exercice+ fait quelque chose eu::h+ si je vois que c'est par exemple pour expliquer+ quelqu'un est en train d'expliquer à sa voisine où son voisin+ je laisse faire parce que je me dis que c'est utile+ mais si c'est visiblement je vois que l'exercice est complètement mis de côté+ que c'est pour bavarder et puis passer du temps\ je dis « bah non\ non\ si vous parlez »+ je dis « c'est en français ok\+ vous parlez mais en français\ »+ parce que sinon si l'idée de l'atelier « Communiquons en français » n'a plus de sens quoi\ en fait voilà\ moi je vois pas d'inconvénients pour expliquer ce que\ je trouve que c'est utile et intéressant parce que ça fait progresser la personne qui n'a pas compris la consigne+ mais pas pas autrement pour eu::h pour tasser comment on dit ici en bretagne\ pour bavarder quoi\ c'est pas le rôle de l'atelier quoi à mon avis\ (rire)

Ruba - selon vous+ le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français de vos participants\

Janette - non non au contraire\ eu::h alors je ferai peut-être une différence par rapport\ plusieurs langues je ne sais pas comment dire\ le cas de d'un certain nombre de personnes+ mais je dis pas toutes y en a qui parlent deux trois langues+ on parlait des personnes qui parlaient berbère+ le kabyle et puis après parlent l'arabe+ certaines aussi vont parler\ parlent des langues africaines et l'arabe des choses comme ça+ plus le français+ s'il y a eu cette habitude de gymnastique très tôt+ de gymnastique du passage d'une langue à l'autre+ ça c'est utile+ ça je vois bien que les gens qui ont eu cette habitude de gymnastique de passage d'une langue à l'autre+ mais pour des gens par exemple eu::h+ qui par exemple ont leur langue maternelle et ont intégré le français assez tard comme ça sur le tas avec beaucoup d'erreurs etcetera+ là je ne sais pas+ parce que on peut dire qu'ils parlent deux langues eu::h je ne sais pas si ça leur est utile\ (rire) ça leur est utile oui dans la communication immédiate parce que effectivement+ pour des choses très concrètes eu::h+ bien sûr que ça leur est utile\ mais après pour des échanges plus eu::h++

Ruba - là je parle de l'apprentissage du français

Janette - ah l'apprentissage du français\

Ruba - alors par exemple+ ils parlent l'arabe et le berbère+ et ils sont en train d'apprendre le français+ est-ce que vous pensez que le fait qu'ils qu'ils ont déjà deux langues eu::h

Janette - [ça oui+ ça je pense que c'est utile

Ruba - c'est utile\

Janette - parce qu'il y a cette\ je parle de gymnastique+ cette habitude-là effectivement+ à tout le temps même si c'est pas forcément hyper conscient\ ah+ Ah+ se demander comment comment on peut dire dans telle langue ce qui se dit dans une langue+ ils ont ces questionnements-là+ ou ou ils ont eu cette interrogation là quand ils étaient petits+ quand ils ont appris les langues mais même si effectivement ça n'a pas été verbalisé linguistiquement

etcetera+ ils ont pu avoir cet étonnement là aussi à un moment dire « tiens\ ça se dit comme ça\ tiens\ on dit ça comme ça\ »+ dan::s je sais pas moi en berbère ou arabe et forcément+ il y a aussi ce qu'ils ont\ ils vont pas faire ce qu'on dit du mot-à-mot+ j'ai vu j'ai vu ce problème avec ma fille ainée quand elle a appris l'anglais c'était eu::h+ je ne sais pas moi+ « j'ai j'ai dix ans » ou « j'ai onze ans »+ c'était forcément « *i have ten years* »+ eu:h j'ai eu énormément de mal à\ enfin on a eu le prof de l'anglais aussi+ de faire comprendre que c'était pas un mot remplace un mot quoi\+ or je crois que les gens qui ont appris déjà tout petits+ appris enfin\ intégré tous petits différentes langues+ ont cette conscience-là+ que y'a pas ce cette espèce de eu:h de de comment\ coïncidence ou correspondance systématique d'une langue à langue+ que que qu'une langue dit qu'une autre langue va dire complètement autrement+ et ça c'est utile+ je pense pour quelqu'un qui apprend une autre langue quoi\

Ruba - alors vous pensez\ vous considérez que parler plus d'une langue c'est un atout pour l'apprentissage d'une nouvelle langue\

Janette - euh+ encore une fois moi je ne peux pas avoir des réponses systématiques comme ça+ ça dépend énormément des personnes et de ce qu'ils en font+ ça dépend énormément+ je suis très frappée par exemple quand je suis dans le métro du parler jeune là\ comme on dit de de certains gamins qui effectivement eu::h\ alors j'aime pas cette expression « issue de l'immigration »+ ils sont Français (rire)+ ils sont nés en France+ ils sont Français mais en même temps ils ont un langage alors qu'Abdellatif Kechiche dans l'Esquive dit que c'est merveilleux\ que c'est extraordinaire bigarré\ qui intègre énormément de mots différents+ mais ce n'est ni une langue ni une autre+ c'est une espèce de mélange+ j'entends alors il y a trois mots d'arabe trois mots de français+ des structures de de de phrases je peux\ terribles\+ donc moi je me dis+ ce sont des enfants qui sont scolarisés+ qui\ à qui on va demander des écrits scolaires extrêmement complexes au niveau de syntaxe+ comment ils vont faire avec une telle langue\ comment ils vont faire\ or justement ils ont ce double langage là mais+ moi je ne partage pas l'avis d'Abdellatif Kechiche là-dessus+ je ne trouve pas que ce soit une langue qui leur sera utile pour moi+ alors est-ce que c'est\ peut-être entre eux qu'ils ont ce langage là pour que les adultes extérieurs ne comprennent pas+ c'est possible+ j'espère+ j'espère pour eux+ pour ça j'ai dit que ça dépend+ en revanche effectivement en tant qu'enseignante+ j'ai eu des des jeunes encore une fois issus de l'immigration qui avaient une maîtrise du français extraordinaire\ extraordinaire\ meilleure que des petits Français n'ayant appris que le français ha\ qui ont fait des études brillantes etcetera+ et qui parlaient effectivement eu::h arabe à la maison+ ou eu::h d'autres langues+ le:: les langues africaines je sais pas\ des jeunes Africains d'Afrique noire quoi\+ mais donc c'est\ je pense que ça dépend de parcours de de jeunes

Ruba -

[de chacun

Janette - de chacun ha\ c'est très très difficile à dire\ a:h systématiquement comme ça que parler plusieurs langues c'est utile ou\ et puis aussi ça dépend aussi de\ je pense qu'une question d'identité de:: comment trouver++ son identité par rapport à la langue maternelle ou les langues par rapport à la langue natale comme en Russie+ garder en soi très profondément cette identité+ et ne pas sentir son identité menacée une fois qu'on va à l'école et qu'on apprend une autre langue+ je veux dire que de toute façon cette identité-là elle est en moi+ on pourra pas me la prendre+ donc même si j'apprends super bien et que j'intègre super bien l'autre langue+ ça ne ça ne me changera pas moi profondément+ et ça je ne sais pas si tous les enfants peuvent le faire+ enfin je crois que ça a du sens

Ruba - [peut-être qu'ils sont très petits pour avoir cette conscience\

Janette - c'est pas forcément conscient+ c'est plus peut-être dans la manière dont les parents éduquent avec confiance justement dans leur langue+ si les parents sont confiants que cette langue-là ne| la langue qu'ils enseignent| enfin c'est pas qu'ils enseignent+ qui transmettent à leurs enfants+ n'est pas une menace et au contraire est une richesse+ et que le français aussi est une richesse+ enfin je crois que c'est plutôt une attitude parentale par rapport aux deux langues à mon avis+ je pense moi eu:h j'ai cette impression-là je ne sais pas (rire)

Ruba - la diversité linguistique de vos apprenants constitue-t-elle une ressource que vous exploitez\

Janette - ça peut arriver ça peut arriver oui

Ruba - vous pouvez expliquer\

Janette - [mais pas systématiquement+ eu:h je sais pas si si par exemple eu:h quelqu'un éprouve le besoin quand on dit quelque chose eu::h de le dire dans sa langue+ hum:: c'est c'est le cas notamment effectivement de pas mal de femmes arabes qui disent assez spontanément+ bon je vais redire les mots ça les fait beaucoup rire+ parce que en général je prononce très mal donc j'essaie de prononcer à mon tour correctement jusqu'à ce que j'y arrive+ et puis j'essaie de voir aussi eu:h par rapport à à| « tiens ça se dit comme ça alors\ » et s'ils m'expliquent que:: pour pour que comment ou pourquoi ça se dit comme ça+ enfin bon+ on reste pas très longtemps en général mais si ça vient spontanément de leur part eu::h+ je je j'essaie de d'expl| enfin d'exploiter\ de m'intéresser à ce qui se dit ha\ c'est souvent par rapport à des mots+ alors quand elles cherchent il y a des des photos des images « ah oui\ »+ c'est alors là elles me disent le mot en arabe+ alors bon j'essaie aussi de retenir et de dire pourquoi ça se dit comme ça\ alors j'aborde le masculin le féminin alors c'est rigolo parce que justement c'est « est-ce que c'est masculin\ est-ce que c'est féminin\ »+ parfois ça ni ni ça ni l'un ni l'autre ou c'est enfin tout ça dépend des deux langues+ donc parfois c'est masculin dans leur langue et féminin dans l'autre+ alors on s'interroge on se rend compte d'une chose assez simple en fait+ pour aussi eu::h comment se marque le pluriel+ ça ça m'est arrivé aussi de:: les interroger par rapport à ça parce que je voyais bien qu'il y avait des choses qui bloquaient eu::h+ je me dis ah bon pourquoi certaines personnes ne mettent jamais de pluriel ou le mettent pas au bon endroit\ eu:h donc ça comme j'ai j'ai fait des études de FLE je sais très bien qu'il y a pas les les démarquages au même endroit+ donc j'essaie de les sensibiliser à des petites choses comme ça mais par rapport à leurs langues quand quand je sais mais je ne sais pas toujours parfois je ne sais pas comment ça se marque dans leurs langues+ et et même eux ont du mal parfois à expliquer+ à dire « bah oui voilà\ ici nous on dit comme »| ils peuvent dire « nous on dit comme ça »+ mais après eu:h+ analyser pourquoi eu:h qu'est-ce qui fai| dans dans l'énoncé+ parce qu'il y a l'histoire du continuum verbal quoi\ ils ont souvent une| ils vont dire l'énoncé en continu mais sans toujours distinguer dans ce continuum verbal des éléments constitutifs et là c'est difficile parce que comment expliquer quelque chose à partir| moi-même ne connaissant pas la langue+ je ne peux pas ça| isoler des éléments et essayer d'expliquer ben oui cet élément-là qui vient se placer ici exprime telle chose+ c'est c'est difficile pour la négation pour des choses comme ça+ mais ça peut arriver ou sur des thématiques parfois aussi+ je me rappelle sur la météo alors là je ne sais pas c'était l'histoire du vent+ tous on avait voulu lire le nom du vent et puis alors on était partis sur des choses très poétiques d'ailleurs\ est-ce que ça exprimait eu::h+ je crois en arabe c'est pas « zef » je crois\ non le vent\

Ruba - ح

Janette - khéf ah\ voilà c'était plus voilà ils disent que ça faisait plus le vent que « vent » (rire)+ c'étaient des choses bah au niveau sonore quoi\+ donc on compare parfois on ne sait pas\ c'est pas systématique+ on le fait pas systématiquement+ c'est plus effectivement quand il y a quelque chose qui émerge eu:h voilà\

Ruba - proposez-vous des activités visant à solliciter le plurilinguisme de des participants\

Janette - pas syst\ non enfin je pense pas systématiquement eu::h+++ on l'a fait par exemple effectivement récemment+ pour euh les petits déjeuners\ parce que ça avait été fait il y a deux ans ici dans le cadre du centre social euh+ et puis comme eu::h++ on voulait aborder le thème de la santé un peu autrement parce qu'on a fait plusieurs fois qu'on faisait euh aller chez le médecin+ là consultation+ j'ai mal ici+ pour prendre\ enfin on en avait marre\ (rire) on s'est dit+ comme un certain nombre de personnes euh+ souffraient de diabète+ de travailler sur tout ce qui était alimentation eu::h+ équilibrer son petit déjeuner équilibrer les repas etcetera+ Donc euh+ euh on est partis des petits déjeuners du monde qui avaient été faits e::t pour s'interroger sur\ j'avais d'ailleurs une petite vidéo là-dessus sur comment+ comment\ une petite émission française sur les petits déjeuners qui pouvaient être équilibrés ou pa:s\ pourquoi\ qu'est-ce qu'on pouvait rajouter à son petits déjeuners ou retirer\ voilà\+ donc eu::h+ là on a abordé l'aspect multiculturel eu:h pour eu::h

Ruba - par là c'est plutôt\ vous parlez de l'interculturalité\

Janette - ah oui l'interculturalité\

Ruba - plus que le plurilinguisme

Janette - le plurilinguisme eu::h hum::+ non\+ pas\ on le fait pas systématiquement non\ parce que moi je honnêtement je j'aurais du mal a:h eu::h++ sen\ enfin j'aurais le sentiment\ parce qu'il y a quand même le la composition de notre groupe fait que:: je sais pas\ huit ou neuf je n'ai pas compté huit ou neuf Marocaines eu::h il y a aussi des gens de langue arabe mais non+ Marocaines\ et puis sinon les autres personnes sont d'autres nationalités donc euh+ soit je fais le choix eu::h d'une langue dominante si j'ose dire+ euh celle qui est le plus parler qui serait l'arabe\+ mais en laissant de côté le laotien+ le vietnamien euh le::\ il y a deux langues africaines je sais plus c'est quoi le tigrinya ou le swahili enfin je ne sais plus\+ donc comment je fais\ comment je fais concrètement avec peut-être six ou sept langues différentes\ eu::h+++ je j'aurais du mal quoi\ puis en plus je n'ai pas de connaissances suffisantes dans toutes ces langues quoi\++ je je parlais tout à l'heure de cette difficulté à+ à repérer par les gens dans un énoncé qui est dit des éléments constituants eu::h je:: je je ne serais pas\ je je je ne me sens pas capable de le faire quoi\

Ruba - quelle place accordez-vous aux langues d'origine des participantes dans vos eu:h+ dans votre pratique pratique enseignante\ je pense que c'est déjà dit

Janette - [voilà\+ la place c'est difficile eu::h++ dans la mesure du possible eu::h+ si les personnes ils aiment énoncer\ dans le cadre de de de la séance ha\ pas pour bavarder entre elles (rire) ça je ne m'occupe pas mais+ enfin si\ je dis ah bon ça va+ mais si par exemple une personne éprouve le besoin de lire dans sa langue quelque chose par rapport à ce qui se dit+ je pense que j'essaie de prendre en compte+ de d'écouter+ de me intéresser+ c'est d'essayer de comprendre ce cet énoncé qui est dit dans la langue de la personne+ et puis j'ai toujours en tête que ils ont une super bonne maîtrise de leurs langues\ parce que moi je les vois que enfin eu:h l'image qu'ils donnent c'est des gens qui ne parlent pas

bien français+ mais j'ai quand même conscience¹ parce que j'ai appris des langues+ j'ai eu du mal à apprendre aussi (rire) j'ai essayé d'apprendre un peu l'arabe+ j'ai eu énormément de mal à apprendre\ j'ai quand même conscience que toutes ces personnes parlent super bien leurs langues (rire) et ils la maîtrisent parfaitement\ ce que je ne fais pas bien moi+ donc je:: n'ai pas du tout une idée d'infériorité de leur part quoi en fait\ enfin je pense pas+ moi moi je me vois plutôt comme une un passeur une passeuse qui essaye eu::h de les aider et à entrer dans une langue qui leur pose des difficultés+ et qui leur est nécessaire parce que j'ai très¹ je sais très bien je suis consciente+ je je suis très française à ce niveau-là et j'en suis consciente que c'est une nécessité ABSOLUE de bien maîtriser¹ pas seulement maîtriser mais de BIEN maîtriser la langue française pour pour s'en sortir en France correctement+ je j'en suis consciente et en tant qu'une ancienne enseignante en lycée où il y avait des orientations j'en ai été deux fois plus consciente au niveau des orientations donc effectivement mais mais je je sais que eu::h+ si eu::h+ dans ces lieux-là où on a deux heures d'atelier de français ça me paraît difficile quoi je je vois difficilement si on me donne des solutions je suis preneuse ha\ mais je vois difficilement comment faire en deux heures tout ce qui est à faire ce ce travail quoi\ voilà (rire)

Ruba - vous donnez à certaines langues plus de valeur que d'autres\

Janette - non+ (rire) bah encore une fois je dis non+ par rapport à ce que je viens de dire+ pour moi eu::h la langue qu'une personne a apprise eu::h+ apprise soit l'école soit eu::h apprise eu:h+ avec eu:h+ son environnement extérieur et bah\ vaut une autre langue enfin je veux dire il n'y a pas de langues supérieures mais encore une fois+ en tant que Française c'est pas du tout pour eu::h dévaloriser une autre langue+ je sais eu::h il y aurait un gros travail à faire là-dessus sûrement sûrement++ que la langue française est survalorisée par qui\ ici en France\

Janette - par l'administration par l'école par eu::h

Ruba - [par la société\

Janette - la société+ par les pouvoirs publics+ parce que l'histoire de France est liée à cette hégémonie de la langue française classique+ et pas n'importe quelle langue attention\ la langue classique\+ la langue enseignée à l'école en fait finalement+ parce que parce que en tant que Bre Bretonne¹ parce que ma mère est Bretonne eu::h+ les Bretons en ont fait les frais+ les Basques en ont fait les frais+ les Corses en ont fait les frais+ encore moins parce qu'ils se sont rebellés plus que les autres\ (rire) mais eu:h c'est vrai ha\ alors je ne veux pas dire pour autant qu'il faut encore que aussi tout le monde se soumettent une fois de plus et et qu'on accepte ça ha on mais hum+ moi pour l'instant telle que la société française est faite je:: je ne sais pas quelle peut être la solution\ je j'ai aucune idée+ si on me propose des choses ok+ mais je je n'ai pas la solution\ (rire)

Ruba - oui

Janette - certainement qu'ils auraient des choses à faire à l'école certainement\

Ruba - à l'école\

Janette - au moins au moins pour les enfants qu::i qui arrivent en parlant différentes langues+ je pense que ça progresse+ je pense que ça progresse+ je pense qu'il y a des des++ des améliorations par rapport à ce qui pouvait se faire il y a vingt ans\ avec justement une valorisation des langues que parlent les enfants eu::h+ peut-être plus euh justement de prise de conscience qu'il faut leur faire justement à eux de prendre conscience aussi+ eu::h de passage d'une langue à l'autre+ comment ils peuvent mieux intégrer eu::h l'autre langue euh en se servant

de leurs propres langues+ je pense que les choses se font mais++ il faudrait peut-être que| parce que pour les personnes arrivant là sur le territoire français+ non scolarisés eu::h+ je je je ne sais pas+ j'ai j'ai pas de réponse par rapport à ça comment faire| ou alors effectivement à moins de les à moins de les avoir par vraiment groupes de langues quoi|+ les personnes arabophones+ les personnes eu::h je sais pas moi\ eu::h qui parlent eu::h peut-être des langues asiatiques\ peut-être je ne sais pas+ il faudrait vraiment voi| regarder de près les langues asiatiques qui ont des des fonctionnements communs quoi parce que si si on met des langues asiatiques qui ont rien à voir les unes avec les autres ça va poser problème+ moi je pense que cette idée d'utiliser les langues peut être intéressante à con| à condition qu'il ait une certaine homogénéité de langue quand même dans le groupe d'apprenants quoi|+ parce que je sais que j'ai une belle sœur qui enseigne le FLE en Espagne+ donc n'a que des hispanisants+ et elle se sert| parce qu'elle parle très très bien l'espagnole| et elle se sert énormément de l'espagnol pour eu:h pour effectivement travailler sur le français quoi\+ mais mais son public est homogène+ donc voilà dans les limites je pense que ça peut être intéressant mais à condition qu'on a un public relativement homogène+ voilà\

Ruba - alors on revient pour parler de de hiérarchiser les langues

Janette - oui o:h enfin eu:h

Ruba - alors est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui peuvent valoriser ou dévaloriser le locuteur\

Janette - (silence)

Ruba - par exemple si on parle euh anglais on a::+ on est on est plutôt valorisé+ mais si on parle une langue locale d'Afrique ça euh dévalorise euh la personne\

Janette - ouai++ je dirais que tout dépend aussi de l'attitude de:: de aussi la personne qui parle cette langue+ c'est eu::h+ je je sens ça\ parce que euh (rire) mardi après-midi\ eu::h+ je fait un petit atelier d'oral aux Visions libres¹⁹ avec de ::+ des mineurs isolés qui viennent juste d'arriver+ qui viennent juste d'arriver+ e::t une des question::s fin\ une des premières choses euh « je parle+ je parle » par exemple l'anglais+ le français+ eu::h+ alors+ beaucoup+ déjà\ eu:::h+ ne savent pa:s toujours dire la langue qu'ils parlent+ alors une fois qu'on a déterminé la langue\ il y en a qui sont presque+++ bah j'allais dire oui\ honteux\ de ne parler entre guillemets+ que deux ou trois langues africaines\+ donc je dis mais\ « c'est bien\ tu+ tu parles trois langues\ c'est formidable\»+ alors que ceux qui effectivement vont parler anglais| parce qu'il y a beaucoup d'anglophones ha\+ sont assez fiers\ de parler anglais+ euh+ eu::h+ donc euh

Ruba - même s'ils parlent pas que| s'ils parlent pas+ ils parlent que cette langue\

Janette - [voilà\ [voilà\ eu:::h+ ils vont parler aussi une langue maternelle ou autre+ euh+ peut-être l'arabe aussi\ les nord-Africaines ou::: langues euh| actuellement il y a beaucoup de jeunes Afghans ou ::: he+ u :::+ comment\ eu:::h Pakistanais qui arrivent\ donc eu:::h+ bah ils vont-ils vont| BEAUCOUP\ beaucoup d'entre eux parlent l'anglais+++ mais ils vont minorer leurs langues eu::h+ leurs langues+ maternelle finalement\ qui va être euh (silence)+ au Pakistan je pense il y a plusieurs langues d'ailleurs ha\ eu:::h+ ou:::+ en Afghanistan aussi+ je crois qu'il y a deux+ deux langues dominantes mais ils vont la la minorer\++pas forcément la nommer\ euh mais ils vont dire qu'ils

¹⁹ Il s'agit d'un équipement de la communauté d'agglomération Louvrex Métropole. Le nom a été changé.

parlent anglais\ donc je je crois aussi qu'il y aussi cette attitude en arrivant\++++pour certains euh je vois bien\ de de de minor\ euh minoration\ je pense c'est-ce que se dit\ de de++ rabaissement de leurs langues\ leurs propres langues

Ruba - mais est-ce-que cela peut être le fait de+ de la société elle-même\

Janette - la société française\

Ruba - la société française\ qui valorise une langue plus qu'une autre\

Janette - je ça dépend sans doute\ là+ là+ je pense honnêtement que ça dépend des milieux socioculturels énormément

Ruba - hum

Janette - énormément les milieux socioculturels+ eu::h eu::h+ s::i s\ je crois que dans certains de ces milieux socioculturels\ le+ le:: eu::h le multilinguisme ou plurilinguisme je sais pas\ je sais pas les expressions peut-être (elle chuchote) est est très bien porté entre guillemets\ très valorisé et dans d'autres milieux pas du tout\+ eu::h+ eu::h après:s euh je crois aussi+ que: hum+ le contexte politique actuel ha\ avec la montée du front nationa:l+ avec+ les attentats+ eu::h+ tout ce contexte fait qu'un certain nombre de:: de+ de Français\++ bon+ ont une vision effectivement négative peut-être\ de la langue arabe\ et euh e::t lié::e pour eu::x à la religion :: liée\ fin il y a peut-être euh chez une frange de Français je sais pas mais+ pour moi c'est quand-même pas une majorité+ je je j'espère\ c'est quand-même une minorité

Ruba - eu::h+ en plus de la compétence linguistique que vous visez+ est-ce-que vous cherchez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle\

Janette - Bah oui quand-même dans l'ensemble bah j'espère\ (rire) oui

Ruba - vous pouvez expliquer un peu plus\

Janette - bah ce qu'il y a c'est effectivement+ on essaie toujours même si euh même si on aborde euh une thématique eu::h liée à:: un environnement parce que+ quand même l'idée aussi euh euh vu le vu le:: le type d'apprenants que nous avons dans l'atelier alpha\ c'e::st de pe:tit à petit de d'ouvrir eu::h+ d'élargir\ eu ::h le monde qui entoure les personnes quoi\ donc on part forcément de du du monde qui les entoure le quartier+ la ville+ etcetera+ mais on essaie au maximum de d'ouvrir\ et ça veut dire aussi+ ouvrir c'est c'est si on travaille sur l'habita:t et ben on va effectivement+ parler de comment on trouve un appartement ici:: en en passant par les les offices HLM ou en passant par une agence immobilier etcetera mais aussi\ quels sont les habitants dans les autres pays et quand ils étaient enfants+ où habitaient-ils\ eu::h+ où est-ce qu'ils aimeraient habiter\ et maintenant aujourd'hui:: eu::h+ on va présenter des maisons d'autres pays du monde eu::h+ bon ça va être ça\ par exemple

Ruba - oui

Janette - euh on va toujours euh+ partir+ de:: la connaissance immédiate du milieu où on est\ pour aller voir euh+ ou dans ce qu'on a déjà connu\ ou éventuellement dans ce qu'on ne connaît pas\ aussi+ Parce que+ il y a cette idée-là\ euh+ faut pas toujours ramener les gens non plus à leur propre milieu culturel\ mais aussi euh leur faire découvrir des choses qu'ils ne connaissent pas\ euh+ il y a la surprise souvent et l'étonnement et et tant mieux ha\ mais c'est bien\ qu'ils découvrent aussi de::s\ pour eux avec d'effarement effectivement parce que dans (rire) dans un des reportages sur l'alimentation la::+ équilibrée on avait vu que finalement dans le petit reportage+ le petit déjeuner le plus équilibré c'était le petit déjeuner japonais et on mangeait du riz et du poisson\ oh là c'était\ du riz et du poisson le matin\ bon+ nous+ ça nous paraissait étonnant aussi en tant que Français mais+ donc on voit qu'il y a ça eu::h+ plus+ plus on ouvre

les gens vers euh vers eu::h+ plusieurs cultures\+ et mieux c'e::st mais bon+ après c'est pas toujours facile parce que parfois la tasse de\ chez certains\ pas tous je dis certains\ il y a que trois hommes mais enfin il faut employer le masculin\ puisque c'est-ce qu'il faut faire en français\ eu::h+ ou chez certaines+ euh l'attention baisse à un moment donné aussi quand quitte vraiment des sujets très très proches de la réalité quotidienne+ c'est ça qui est parfois difficile+ c'est les limites de de cet accès interculturel-là+ euh+ où on voit bien que+ les regards deviennent plus absents ou le l'intérêt se fait moindre+ on fait enfin parce qu'on fait quand-même ha\ mais bon++ pas longtemps\

Ruba - arrive-t-il d'avoir des malentendus quand vous abordez une question de la culture française\

Janette - oui

Ruba - et que+ que fai\ que faites-vous dans ce cas\

Janette - bah il faut expliquer\ il faut++ rester longtemps\ eu::h+ je:::+\ c'était par rap\ je pense par rapport de voile par exemple+ eu::h++ c'est vrai que:::+ c'est pas facile cette question du voile\ parce que:: euh parce que beauco::p eu::h++ la comprennent mal enfin\ le le le+ enfin la comprennent mal+ on on eu::h++ beaucoup de euh de de de personnes voilà ont du mal à intégrer cette idée de laïcité que:: dans les espaces publics\ pas c'est pas facile quoi\ finalement parce que ça touche aussi des domaines de+ de l'intime\ de domaine du personnel\ de:::+ de comment\ des habitu::des de++ oui\ des convictions religieuses\ c'est pas facile ha\ parce que nous sommes dans une société eu::h+ qui effectivement respecte les choix religieux\ et en même temps finalement quand il y a un choix religieux visible+ eu::h+ il n'est que toléré:: mais pas vraiment accepté:: donc++ je sais pas++ c'est pas toujours facile de++ eu:h peut-être ce sont des malentendus\ je suis pas sûre qu'ils sont des malentendus+ je crois que hum+ je crois enfin que certains que chacun reste un peu sur sa vision+ même s'il y a échange\ dialogue+ ça pour ça c'est bien parce que finalement ça permet quand même à chacun de dire ce qu'il a à dire\+ je crois que quand même ch\ chacun reste avec sa vision quoi\ sa::+ ses représentations+ sa::+ ses convictions+ parce que là ça touche aux convictions+ et pas que+ et pas seulement qu'aux choses raisonnables j'allais dire+ des convictions profondes+ ça c'est difficile+ on va pas enlever les convictions (rire)+ c'est difficile de faire+ bon+ globalement pas dire que quand même\ parce que le malentendu c'est peut-être un mot fort+ c'est peut-être beaucoup+ dire peut-être des incompréhensions\+ donc des malentendus+ parce que c'est+ c'est plus fort+ on va pas tellement revenir dessus+

Ruba - évitez-vous d'aborder certains sujets parce que vous savez que ça peut choquer certains participants en raison de la différence culturelle\

Janette - bah\+ ça peut arriver oui oui+ ça peut arriver+ je vois par exemple eu::h+ fin sujet\ eu::h++ je vais pas par exemple si on fait\ on a travaillé sur le mariage+ les rites liés au mariage et là+ on avait comparé justement le mariage+ Comment se passe le mariage avec chacun de pays concernés+ les traditions en gros quoi+ mais c'est vrai que je vais pas aborder le mariage homosexuel par exemple+ ni la loi qui a été prise récemment+ parce que je sais que ça va énormément choquer un certain nombre de personnes+ voilà\+ donc eu::h+ peut-être que je m'autocensure\ peut-être que je devrais le faire\ je sais pas il y a des\ eu:h je pense que je le ferai dans des groupe FLE+ scolarisés qui::+ eu::h+ je sais pas si j'ai peut-être d'autres+ peut-être que ça choquerait tout autant et puis+ il y en a qui n'accepteraient pas mais+ je pense que les\ un certain nombre de de de personnes que j'ai dans le groupe-là serait choqué à mon avis+

Peut-être que je me trompe+ je n'en sais rien\ je je n'aborderais pas ce problème-là fin\ cette question-là avec elles+ elles\ (rire) parce que les dames

Ruba - [parce que la majorité

Janette - [voilà e::st+ féminine

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leur valeur une croyance quand elles ne correspondent pas avec celle de la France pour intégrer la société française\

Janette - doivent quoi\ comment\

Ruba - [modifier

Janette - modifier+ modifier+ (silence)+ pour+ pour certaines\ c'est marrant parce que j'ai pas tellement trouvé personne comme ça moi\ eu::h+ toutes les personnes qui vivent depuis plusieurs années-là\++ eu::h+ fin moi je trouve plutôt+ bien intégrées+ enfin je sais pas\ fin intégrées au sens où elles ont BIEN compri::s qu'elles étaient ces valeurs\ je pense que dans leur façon de vivre eu::h+ parce qu'elles+ nous le montrent\ en tout cas parce que je les connais peut-être pas (inaudible) comme j'ai pas eu l'occasion d'aller+ boire un thé ou autre chez l'une ou l'autre mais+ eu::h+ mais personnellement\+ je:: je n'ai pas eu l'impression de devoir faire modifier chez\ hier+ j'ai eu+ juste ce problème là pour un monsieur qui eu::h était Mahorais\+ et qui moi m'avait (inaudible) dans certaines séances franchement+ se moquer des femmes\ le::s inférioriser et ça je n'accepte absolument pas\ moi l'égalité homme-femme+ c'est quelque chose euh+ extrêmement important+ et d'ailleurs j'avais vu que certaines femmes étaient mécontentes+ je voyais que ça n'allait pas\ donc deux trois fois+ je suis intervenue+ je+ j'ai dit que ça suffisait+ qu'il n'avait pas à tenir certains propos+ que ici c'était hum::+ un lieu: où on n'avait pa:s à parler comme ça aux femmes+ chaque femme était libre de décider+ il voulait influencer sur leurs décisions pour venir participer à une activité+ liée au social+ j'ai dit si elles veulent aller elles diront+ s'il ne veut pas y aller+ il n'ira pas\ et vous n'avez pa::s à les obliger à faire quelque chose euh

Ruba - oui

Janette - c'est quasiment la seule fois où j'ai vraiment dû insister sur cette valeur égalité homme-femme de façon concrète vis-à-vis de cette personne+ mais autrement\ je n'ai pas le souvenir de de+ d'avoir eu à intervenir++ concernant

Ruba - [e::t+ vous pensez que la société française+ elle partage cette idée ou bien plutôt euh+ plus généralement

Janette - mais encore une fois\ la société française c'est c'est+ c'est vaste quoi\

Ruba - oui

Janette - c'est vaste pour moi\ euh+ pour moi il y a eu ::h

Ruba - [mais+ mais il y a une culture qui est dominante\

Janette - eu::h++ moi moi+ moi je crois quand même qu'il y a des choses de moins pour ce::+ peut-être peut-être que ça change+ les plus jeunes-là+ eu::h je sais pas+ peut-être des évolutions euh au niveau de des mœurs+ des comportements ou::+ l'acceptation mais\+ c'est vrai que::: il y a un GROS formatage quand même dès l'enfance de l'école eu::h là-dessus sur ces valeurs ha\ effectivement on disait cette égalité homme-femme+ l'égalité des droits\+ l'égalité de chances+ alors même si c'est pas toujours respecté+ ça c'est autre chose+ eu:::h+ hum::+ sur effectivement euh+ la liberté\+ liberté d'expression\+ liberté de mouvement\ eu:::h+ alors la

fraternité elle est souvent laissée un peu de côté (rire)+ bref\ et je crois qu'effectivement\ ça heurte vraiment\+ il y a des choses qui heurte très fortement\+ il y a cette association+ je ne citerai pas moi\ ça me ++ ça me heurte\ que ce soit ouvert qu'aux femmes\+ on peut dire que c'est du féminisme\+ dans ce sens-là c'est finalement\ ça+ ça promeut\ ça promeut le féminisme+ et c'est très bien de défendre le droit des femmes etcetera+ mais pour moi\ euh+ une association c'est ouvert à tout le monde+ même si je trouve très très bien ce qui est fait dans le cadre cette association\ je trouve super\+ ils font plein de choses eu:::h mais bon+ au nom de quoi\ la société française est mixte\+ on rencontre PARTOUT des hommes et des femmes\ au travail à l'école à la piscine euh+ sur les cours de tennis\ enfin j'en sais rien\ eu:::h+ partout\+ il y a des hommes et des femmes+ donc pour moi\ il faut une mixité+ partout\+ enfin je je trouve ça aberrant\++ donc si c'est un exemple\+ ça ça va me heurter\+ ci s'est pas fait c'est pas aligné alors encore une fois++ si je fais dans un pays où:: euh+ c'est l'usage que:::++ bon les femmes mangent ensemble\+ c'est l'usage\+ je vais me conformer à cet usage\ je vais pas dire comme Marine Le Pen « non\\+ je mettrai jamais un voile sur la tête » pour parler\+ après il y a des questions politiques\ il y a effectivement je pense que c'était une volonté politique de marquer cette différence\+ mais ça participe de ça à mon avis+ peut-être ça participe de ce formatage-là extrêmement fort\ euh+ qui est ancré\ ancré vraiment dans la culture française et c'est très très difficile de+ même si rationnellement\ on peut essayer de dire voilà\ on peut faire des pas vers d'autres façons d'être+ de façons euh\ et moi la première fois qu'on ma dit est-ce que euh ici\ ça avait été proposé un moment donné\ eu:::h+ est-ce que vous pensez pas qu'il faudrait faire que des groupes de femmes\ euh+ pour que des femmes viennent de l'extérieur aussi eu:::h+ des femmes qu'on++ ne touche pas\ qu'elles viennent pas\ moi j'ai dit « mais non\ »+ ça se passe très bien\ nous on a jamais+++ bah si une femme veut se mettre à l'autre bout de la table parce qu'elle ne veut pas être à côté d'un homme\ on peut comprendre\ et elle ira à l'autre bout de la table\ mais mai:::s+ les ateliers sont mixtes\\ et voilà\ euh+ parce que la société française est mixte\+ parce que cette femme qui ne veut pas venir\+ ça veut dire qu'elle ne pourra jamais sortir dans la rue\ ni jamais prendre le métro seule\+ parce que de toute façon elle sera à côté d'un homme\ bah il y aura toujours un homme dans les environs (rire)+ donc il faut absolument\ si elle veut vraiment entrer dans la société\ il faudrait qu'elle accepte cette cette mixité\voilà c'est des choses comme ça

Ruba - oui

Janette - par rapport aux valeurs\ si je veux prendre des cas concrets des exemples concrets
Ruba - comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés+ que les apprenants ont à l'esprit\ peut-être ils ont des préjugés des stéréotypes\+ même à propos de la société française

Janette - [oui\ [oui oui c'est sûr\ ça+ ça peut arriver oui\++ eh déjà on essaie de+ de plaisanter un peu\ la plaisanterie\ ça ça (rire) enfin sans sans ridiculiser l'autre\ mais on peut en rire\+ on peut faire rire les gens ça marche en général\ et puis le rire amène souvent justement après à la possibilité de dialoguer\+ j'essaie jamais quand même dans ce sens pas dire « non\ pas non\ c'est pas ça::\ » euh faire un peu le:: euh++ je suis jamais dans cette position-là de euh+ Je l'étais peut-être plus vis-à-vis des adolescents curieusement\+ j'étais assez stricte je me rappelle en temps que prof rapport à des préjugés vis-à-vis des filles ou des garçons euh+ je l'étais très stricte vis-à-vis de ce monsieur+ je\ que j'ai trouvé irrespectueux envers euh+ envers les femmes quoi\ mais\+ mais sinon quand

ça concerne des choses moins moins importantes je crois vraiment++ euh+ on y revient mais je pense pas on ne va pa::s+ en faire tout un+ tout un drame\ ouf

Ruba - oui

Janette - enfin j'ai pas l'impression\

Ruba - euh selon vous+ l'élément le plus important pour vous pour vos+ euh pour vos apprenants+ c'est la connaissance de la langue française telle que la pratique les Français\

Janette - oh là là\ telle que la pratique les Français\ déjà euh+ il y a p|++ plein de pratiques différentes du français encore\ (rire)+ eu::h++ il y a une pratique+ normée\ et normative du français\+ c'est clair et net\+ pour pouvoir être pris en considération dans un bureau de poste\ dans une banque\ dan::s un bureau administratif+ il faut parler un françai::s+ normé+ e:::t+ je pense que:::++ intuitivement\ ou consciemment\ ou je sais pas enfin\ beaucoup beaucoup de personnes y compris des personnes qui n'ont pas forcément été scolarisées que ça\ ont conscience de ça+ ont conscience qu'on ne les prend pas au sérieux si elles ne s'expriment pas correctement avec des structures de phrases correctes eu::h devant un employé\ devant quelqu'un qui détient\ un minimum de+ de::: pouvoirs entre guillemets ou d'autorité ou:::+ de responsabilité+ donc je crois que ce serait++ mentir\ que de ne pas prendre ça en compte fin\ ça serait++ complètement en dehors des réalités de ne pas le prendre en compte+ c'est une réalité française\ e:::t+ moi m:: euh qu'on+ qu'on trouve ça bien ou pas bien\ c'est une réalité très souvent inconsciente chez des tas de gens qui vont dire euh « mais non\ ça n'a pas bien d'importance\ non\ »+ moi je|++ moi je vois bien quand je vais à la poste\+ il y a UNE employée extrêmement gentille\ (rire) qui va prendre les gens tels qu'ils sont\ s'en fiche complètement\ je je sais très bien qui c'est\ à la poste à côté\+ et qui va prendre le temps de+ de parler avec les trois autres\ qui vont envoyer balader parce que ça les énervent\ parce que ça leur fait perdre du temps parce que eu:::h+ franchement\ ils n'ont qu'à parler français\ enfin dans+ dans l'esprit c'est ça quoi\+ mais ça va pas être dit de cette manière-là\

Ruba - oui

Janette - ça c'est clair et net\

Ruba - d'accord+ alors\

Janette - [donc eu::h+ pour moi oui\+ il y a il y a des+ des attitudes différentes quoi\

Ruba - mais les plus important+ selon vous c'est quoi\

Janette - de:::+ par rapport à\

Ruba - alors est-ce qu'est-ce que c'est la connaissance de++ la maîtrise de la langue française ou bien c'est autre chose qui est plus important pour les participants\

Janette - pour les participants\

Ruba - oui

Janette - (silence)

Ruba - par exemple si+ s'ils arrivent à comprendre et à faire comprendre aux autres ce qu'ils disent\

Janette - si\+ ça dépend encore une fois je souhaite être très nuancée\ euh+ je pense qu'il y a le désir effectivement de mieux se faire comprendre+ eu:::h+ par le::s++ par les+ les personnes qui comment\ vont rencontrer dans la vie quotidienne\ eu::h+ je sais pas moi\ en faisant leurs courses ou les personnes ou::: les personnes qui se trouvent même au « Communiquons en français »\ eu::h+ pour parler avec elles\ celles qui ne partent pas leurs langues quoi\ par exemple+ il faut pouvoir communiquer::r ou::: avec nous etcetera+ il y a cette nécessité l'a donc

là effectivement eu::h+ mais\ il y a quand même aussi je pense cette idée de pouvoir communiquer correctement entre guillemets enfin\ entre guillemets ha\ eu::h+ dans un français\ qui va être eu:h +++ accepté\ légitimé\

Ou je ne sais pas comment sire moi\

Ruba - d'accord+ alors mes questions sont terminées\

Janette - voilà\

Ruba - merci beaucoup\

Janette - de rien\

Annexe 28 - Entretien avec la bénévole Marie-Angèle (transcription intégrale)

Ruba - eu::h+ quelle est ou quelles sont vos nationalités\

Marie-Angèle - moi je suis française

Ruba - vous avez une autre nationalité\

Marie-Angèle - non je suis française+ Bretonne

Ruba - quel est votre âge

Marie-Angèle - soixante-cinq ans

Ruba - quelle est votre ou vos langues maternelles\

Marie-Angèle - eu::h+ le français

Ruba - le breton non\

Marie-Angèle - non jamais appris le breton+ mon père parlait breton mais moi jamais appris le breton+ dommage mais jamais appris breton\

Ruba - mais vous comprenez\

Marie-Angèle - non pas du tout non non

Ruba - quelles sont les langues que vous connaissez

Marie-Angèle - alors j'ai appris l'anglais et l'espagnol mais il y a très longtemps+ donc je comprends quelques mots d'anglais mais quelques mots d'espagnol mais je suis incapable de faire une conversation

Ruba - ce sont des langues que vous avez appris à l'école\

Marie-Angèle - j'ai appris à l'école voilà\

Ruba - ok+ quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers\

Marie-Angèle - alors j'ai d'abord travaillé dans la publicité jusqu'à quarante ans+ j'étais j'étais assistante de direction+ j'ai été licenciée de l'agence de pub à quarante ans et après+ j'ai trouvé du travail chez un notaire donc j'étais eu:h négociatrice en immobilier+ je vendais des maisons et des appartements

Ruba - et depuis quand vous animez eu:h

Marie-Angèle - [depuis que j'ai pris ma retraite c'est-à-dire depuis cinq ans

Ruba - depuis cinq ans

Marie-Angèle - hu::m

Ruba - et vous étiez animatrice bénévoles dans

Marie-Angèle - [non non

Ruba - [un autre

Marie-Angèle - j'ai fait un peu d'animation quand j'étais jeune dans un centre de loisirs mais eu::h j'avais le dix-huit quoi\ donc voilà j'ai jamais fait d'animation autrement

Ruba - d'accord et pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier\

Marie-Angèle - eu::h ben je connaissais Jacques avec qui je fais déjà puisqu'on est dans la même association humanitaire+ et puis j'avais envie d'aider des gens donc eu::h j'avais envie de faire des activités pendant ma retraite donc eu::h bah voilà voilà pourquoi j'ai choisi ça

Ruba - d'accord ok+ et vous participez à l'animation de quel groupe de « Communiquons en français »\

Marie-Angèle - c'est eu::h le dernier groupe en fait ceux qui savent le mieux parler

Ruba - et savent écrire aussi\

Marie-Angèle - ils savent écrire voilà

Ruba - et quelle est la spécificité de votre public selon vous\

Marie-Angèle - la spécificité mais il y a tous les eu::h toutes les nationalités en fait+ donc eu::h+ c'est plus ça la spécificité+ ça touche toutes les nationalités et tous les âges voilà mais des fois on a seulement des étudiants qui viennent quelques semaines+ par contre il y a un petit noyau quand même de cinq six personnes qui viennent régulièrement depuis quatre ans

Ruba - hu::m+ et ils sont toujours les mêmes\

Marie-Angèle - oui un petit noyau de quatre cinq là où c'est toujours les mêmes

Ruba - ok+ eu::h selon vous quelles sont les compétences nécessaires pour animer un atelier d'apprentissage du français pour un public migrant\

Marie-Angèle - être à l'écoute+ être à l'écoute eu::h ne pas eu::h comment dirais-je\ ne pas s'occuper de la vie qu'ils ont eue avant de voilà de ce qu'ils ont fait dans leur vie avant d'être en France+ bon on leur demande souvent de quel pays ils viennent parce que c'est intéressant pour nous de savoir+ autrement jamais on leur a posé la question de savoir ce qu'ils faisaient pourquoi ils étaient venus en France+ s'ils sont réfugiés jamais on a posé la question+ voilà\

Ruba - vous pensez que c'est mieux de ne pas poser des questions sur leur passé\

Marie-Angèle - bah oui moi je pense que ça les gênerait par rapport aux autres+ ça risquerait de les gêner+ s'ils veulent dire ils disent+ mais s'ils veulent pas dire+ on n'a pas nous ça ne nous regarde pas\ on n'a pas à savoir on n'a pas à savoir pourquoi ils sont là+ on doit être\ moi je pense qu'on doit être neutre

Ruba - quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous\

Marie-Angèle - qu'ils fassent des progrès he qu'ils parlent mieux qui bah c'est surtout parler en fait on fait beaucoup d'oral eu::h qu'ils fassent des progrès pour parler voilà+ parler se faire comprendre dans la vie de tous les jours+ eu::h voilà s'ils ont besoin mais eu::h voilà\

Ruba - quelles sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances\

Marie-Angèle - les ressources on a deux livres+ deux livres enfin\ un livre et un cahier d'exercices donc on travaille avec ça

Ruba - c'est quelle méthode\

Marie-Angèle - eu::h comment elle s'appelle\ je sais plus c'est en bas je sais plus

Ruba - c'est Latitude\

Marie-Angèle - comment\

Ruba - Latitude\

Marie-Angèle - oui c'est Latitude

Ruba - quel niveau\

Marie-Angèle - c'est B un+ B un+ mais je dirais que presque tous les ans on reprend les mêmes on reprend les mêmes exercices d'une année sur l'autre

Ruba - pourquoi\

Marie-Angèle - parce qu'on a que ce livre là et puis eu::h ça les fait répéter en fait donc c'est pas a::h ils n'ont pas l'impression de recommencer et on a tous les ans des nouveaux de toute façon chaque année scolaire donc eu::h voilà\

Ruba - vous utilisez cette méthode parce qu'il n'y a pas d'autres\ ou vous l'avez choisie pour eu::h

Marie-Angèle - oui après je pourrais peut-être choisir d'autres méthodes je sais pas si j'avais le choix je me suis jamais posé la question mais eu::h+ de toute façon on finit pas en fin d'année

ni le livre ni le cahier d'exercice+ on réussit pas à les finir+ en ce moment on travaille plus sur l'exercice et on n'a pas du tout travaillé sur le livre cette année donc tu vois\ ça fera déjà une année sans notre livre donc si on veut le reprendre l'année prochaine mais moi je trouve que les cahiers d'exercices sont mieux que le livre quand même pour pour travailler avec eux+ pour faire de l'oral

Ruba - et eu::h hors de ce cahier d'exercices et de cette méthode vous cherchez sur Internet\

Marie-Angèle - non ah non non non\ on travaille qu'avec ça\ on fait des photocopies et on travaille qu'avec ça uniquement

Ruba - vous pensez que c'est bien d'adopter une méthode spéciale avec ce public\

Marie-Angèle - ben moi je trouve que le livre là il s'y prête bien beh l'exercice il s'y prête bien moi je trouve\

Ruba - et quels sont les types des difficultés que vous rencontrez alors avec ce public\

Marie-Angèle - alors les difficultés eu:::h (silence)+ des fois la lecture avec certains+ y en a qui lisent mieux que d'autres mais bon ils réussissent quand même à lire et des fois la compréhension quand il y a des synonymes par exemple des choses comme ça+ on leur explique qu'on leur montre on marque au tableau+ eu::h et puis eu::h l'écrit en amont on voit bien quand on fait des dictées+ on a fait une dictée ils font quand même beaucoup de fautes+ ils écrivent en phonétique en fait mais bon+ l'objectif c'est de parler donc c'est normal qu'ils n'écrivent pas très bien en fait

Ruba - avez-vous suivi une ou plusieurs formations proposées par « France ailleurs »\

Marie-Angèle - [non je n'ai pas suivi de formation+ non

Ruba - non\

Marie-Angèle - non

Ruba - et vous avez l'intention d'en suivre\

Marie-Angèle - non non non parce que j'ai pas trop le temps en fait j'ai pas trop le temps comme j'ai mon autre association qui me prend beaucoup de temps donc je peux pas non plus toujours devrait être partie de chez moi et puis voilà\ et je pense que les méthodes qu'on fait ça leur convient que enfin je pense enfin je sais pas s'ils s'en sont plaint quand vous les avez vus mais moi+ je pense que les exercices qu'on fait tout ça leur convient bien ça leur convient jusqu'à hier j'étais pas là depuis deux semaines+ la semaine dernière on était pas là ils avaient vraiment l'air contents de nous retrouver eu::h vraiment\

Ruba - et alors vous connaissez pas leurs eu::h origines socioculturelles je suppose\

Marie-Angèle - non on connaît leur on connaît le pays d'où ils viennent quand même on demande le pays d'où ils viennent mais eu:::h non on sais pas non\

Ruba - pas plus que ça

Marie-Angèle - non pas plus que ça

Ruba - alors est-ce que vous connaissez les langues que chacun parle ou eu::h\

Marie-Angèle - des fois oui ils nous disent oui des fois ils le font ça dire les langues qu'ils parlent

Ruba - d'accord

Marie-Angèle - mais eu::h on a parlé comme ça mais après eu::h moi ça me regarde pas quoi\ voilà

Ruba - ok+ alors vous connaissez pas s'ils ont la nationalité ou non des questions comme ça non\

Marie-Angèle - non

Ruba - non\

Marie-Angèle - enfin si je crois que certains ont la nationalité

Ruba - mais vous ne posez pas de questions\

Marie-Angèle - non je leur pose pas les questions moi ça me regarde pas\ même s'ils ont des papiers parce que des fois j'ai vu on avait des sans-papiers moi ça ne me regarde pas\

Ruba - et vous savez pourquoi ils participent eu::h à cet atelier\

Marie-Angèle - [pour progresser+ pour progresser+ parce que tout ça ils travaillent pas certains travaillent+ quelques uns travaillent donc quand ils sont au travail ils viennent pas aux cours où ils sont inscrits au pôle emploi+ d'autres ne travaillent pas+d'autres sont étudiants

Ruba - oui

Marie-Angèle - voilà\

Ruba - et est-ce que vous demandez quand quelqu'un de nouveau arrive a:h

Marie-Angèle - je demande d'où de quel pays il vient

Ruba - oui\

Marie-Angèle - mais c'est tout en général+ voilà\

Ruba - vous peut être demandez qu'est-ce que vous cherchez eu::h\

Marie-Angèle - ouais ouais peut-être

Ruba - pour savoir eu::h sur quoi travailler

Marie-Angèle - hu::m+ mais non je demande jamais de eu::h si si pourquoi ils sont venus s'ils ont fui leur pays et tout+ s'ils veulent parler ils nous disent autrement mais en général ils disent pas ils disent pas\

Ruba - sans être sollicité

Marie-Angèle - ouais ils disent pas ouai+ peut-être que si je leur demandais peut-être qu'ils diraient mais moi ça me gênerait de leurs demandes donc voilà\

Ruba - d'accord ok+ et eu::h est-ce que ça arrive que quelqu'un parle dans sa langue maternelle pendant l'atelier\

Marie-Angèle - alors quand on avait des femmes à un moment on avait plus de femmes maghrébines+ qui venaient de Maroc et tout ça+ eu::h oui oui on en a eu plusieurs+ donc là elles parlaient elles parlaient arabe+ donc moi je leur disais de pas parler arabe+ parce que à la pause par exemple ils se retrouvent entre eux+ donc à chaque fois je leur dis bien de parler français+ donc quand il y a plusieurs nationalités ils parlent forcément français parce qu'ils connaissent pas leurs langues res| leurs langues respectives mais les femmes elles elles parlaient toujours arabe et ça je leur disais toujours qu'il faut pas parler arabe\ on vient pas ici pour parler arabe\

Ruba - même pendant la pause\

Marie-Angèle - même pendant la pause je trouve que c'est++ même la pause c'est un moyen d'aller vers les autres et donc de parler français qu'ils se connaissent un peu mieux entre eux+ et maintenant ils ont bien compris les choses qu'à la pause ils vont plus les uns vers les autres ils se connaissent mais aussi depuis plusieurs années c'est vrai qu'ils se connaissent plus mais eu::h ouais il y a longtemps on avait deux femmes je me rappelle il y a trois ans+ il y en a une qui était Libanaise l'autre qui était alger| enfin d'origine algérienne eu::h+ elles parlaient souvent arabe+ mais moi je leur disais pas parler arabe on est là pour parler français

Ruba - et selon vous le fait de parler plusieurs langues est-ce que ça peut retarder l'appren| l'apprentissage du français de de vos participants\

Marie-Angèle - non parce qu'il faut qu'ils gardent les langues de leur pays\ moi je trouve ça il faut pas qu'ils se détachent de la racine\ mais il faut qu'ils parlent le français en plus quand ils sont en Francs donc il faut qu'ils parlent le français en plus+ c'est pour eux un moyen de mieux s'intégrer en France

Ruba - oui mais là je pose la question des de| en général si quelqu'un parle plusieurs langues+ peut-être vous avez de de gens qui parlent plusieurs langues

Marie-Angèle - [il a plus de facilités peut-être d'apprendre ça

Ruba - ah oui

Marie-Angèle - peut-être ouai

Ruba - oui\

Marie-Angèle - il y a des gens qui sont doués pour les langues et d'autres qui sont pas doués

Ruba - hu::m

Marie-Angèle - chez nous les Français en général+ on n'est pas très doué pour les langues+ mais il y a des gens qui sont qui sont| moi j'ai une amie elle parle allemand elle parle polonais elle parle eu::h+ elle est douée pour les langues quoi\

Ruba - alors c'est plutôt un atout eu::h

Marie-Angèle - je pense que c'est plutôt un atout de parler plusieurs langues oui

Ruba - ok

Marie-Angèle - bah oui

Ruba - et est-ce que la diversité linguistique des de vos participants constitue-t-elle une source que vous exploitez\

Marie-Angèle - non+ on parle que français+ moi je m'occupe pas de savoir| on a des Tchétchènes+ on a un Brésilien eu::h+ moi je me fais pas de leurs langues+ parce qu'il y a plusieurs nationalités donc c'est pas possible en fait+ donc non non on parle que français

Ruba - et eu::h alors ils sont souvent sont bi ou plurilingues+ alors est-ce que vous proposez des activités qui sollicitent leurs plurilinguisme ou

Marie-Angèle - [non non+ non non\

Ruba - alors vous accordez une place à la langue maternelle ou pas du tout\

Marie-Angèle - non je n'accorde pas de place à la langue maternelle+ c'est que le français

Ruba - d'accord+ ok+ eu::h selon vous+ est-ce qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Marie-Angèle - des langues\

Ruba - oui ils sont ++ qui ont plus des valeurs eu::h qui valent plus que d'autres

Marie-Angèle - non non\

Ruba - alors est-ce qu'il y a des langues qui valorisent ou dévalorisent eu::h son locuteur\

Marie-Angèle - (silence) je sais pas

Ruba - dans la société parce qu'il y a des langues

Marie-Angèle - [moi je pense que l'anglais c'est bien de parler anglais parce que l'anglais bah partout l'anglais dans tous les pays où on va on parle anglais+ c'est bien de savoir parler anglais+ moi j'aimerais bien parler anglais couramment mais je suis pas douée pour les langues du coup eu::h mais eu::h on voit bien quand on va dans des pays souvent on est allés en Inde+ tout le monde parle anglais quoi\ même le même le chauffeur

donc c'était eu::h++ c'était gênant pour nous on était deux couples notre ami parle l'anglais et pas de problème mais pour nous+ c'était gênant parce que même certains jours on avait on changeait l'équipe tous les jours+ un jour on avait une équipe qui parlait qu'anglais donc là on comprend quelques mots c'est tout

Ruba - mais alors si quelqu'un parle anglais+ et quelqu'un d'autre qui parle une langue locale d'Afrique+ alors est-ce que eu::h celui qui parle anglais c'est c'est ça ça le valorise et l'autre l'autre sa langue va le dévaloriser\

Marie-Angèle - bah non non non non non\\ parce que chacun doit parler la langue de son pays ha\ non non\ il faut il faut que les gens gardent la langue de leurs lors d'y aller ha\ moi je trouve que c'est important ça fait partie de leurs cultures

Ruba - et de leurs identités

Marie-Angèle - mais oui bien sûr bien sûr\\ bah oui oui+ il faut pas vouloir eu::h tout faire sur le même modèle quoi\ bon c'est bien de savoir parler de d'autres langues c'est un plus mais il faut garder ses langues\

Ruba - est-ce que vous visez de de eu:h à faire à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle de plus que la compétence linguistique\

Marie-Angèle - (silence)

Ruba - ou bien c'est juste leur apprendre à lire et à écrire\

Marie-Angèle - non je pense que je pense que c'est apprendre à lire et écrire+ mais après on parle quand même deux choses différentes on donne des exemples eu::h quand on parle eu::h pendant les cours donc on peut donner des fois eu::h des exemples culturels parler de choses d'autres et donc là ils peuvent apprendre des choses à ce moment-là mais l'objectif c'est quand même « Communiquons en français » quoi\ (inaudible) des cours et c'est quand même l'objectif

Ruba - et vous parlez de la société française\

Marie-Angèle - oui oui on parle de la société française+ sur le livre de toute façon c'est marqué il y a des différentes étapes donc oui+ on parle aussi bien bah comment est composée la France+ comment est composé le gouvernement enfin tout ça\ qu'ils apprennent des choses sur la France quoi+ de toute façon ils ont s'ils passent leurs examens ils ont besoin de voir tout ça

Ruba - est-ce qu'il arrive| ça ça arrive d'avoir des malentendus quand vous abordez une question de la culture française\

Marie-Angèle - non

Ruba - non\

Marie-Angèle - non

Ruba - est-ce que vous vous évitez de eu::h d'aborder certains sujets de la culture française parce que vous savez que ça peut choquer certains de participants\

Marie-Angèle - ah oui moi j'évite les religions+ parce que chacun sa religion et puis chacun est libre d'avoir sa religion+ en même temps quand il y avait Françoise avec nous au début j'étais là on a parlé du voile eu::h et ça fait| je crois que j'étais pas là cette fois-là mais j'ai eu des commentaires les jours après+ et ça a vraiment chauffer pendant pendant la leçon+ parce il y en a une qui est une jeune femme qui était pour le voit qui voulait pas de travail et Françoise disait que ben c'est pas| sans voile on ne pourrait pas retrouvé du travail enfin voilà donc+ non moi je j'évite de prendre parti ou une position

Ruba - oui mais des fois on peut parler des questions culturelles sans forcément de la religion mais mais ça peut choquer quand-même

Marie-Angèle - [ah oui oui ça peut choquer+ il faut faire attention quand même à ne pas choquer+ parce qu'ils voient pas les choses comme nous quand même\ c'est souvent certains sont là ils sont réfugiés enfin voilà\ il faut quand même faire attention quoi eu::h faire attention à ce qu'on dit+ moi je trouve

Ruba - alors vous| vous parlez mais vous faites attention

Marie-Angèle - oui oui+ on donne pas trop de position enfin eu::h+ si des fois on peut donner une position mais eu::h en faisant attention toujours

Ruba - et est-ce que c'est arrivé que le les eu::h des participants ont exprimé qu'elles ont des préjugés

Marie-Angèle - ah oui oui certains

Ruba - sur la France\

Marie-Angèle - sur la France\ oui ou sur sur la façon d'être eu::h oui oui je vois il y en a un eu::h oui oui ils exposent eu::h dans son pays (inaudible) comme nous donc oui oui quand même

Ruba - alors dans ce cas qu'est-ce que vous faites\

Marie-Angèle - moi je laisse dire je laisse causer des fois c'est entre eux ha\ mais eu::h moi je prends pas parti

Ruba - même si elles elles s'adressaient à vous\

Marie-Angèle - c'est pas forcément à nous qu'ils s'adressent+ ils parlent+ ils s'adressent pas à nous ils eu::h+ ils disent ce qu'ils pensent ou comment ils font pour eu::h qu'est-ce qu'il avait comme il s'appelait\ Lesin\ (silence) je sais plus de quoi on a parlé une fois il défendait eu::h c'était quand il y avait la loi de travail et tout ça+ il disait ce qu'il pensait| lui il trouvait que c'était très bien de travailler soixante heures par semaine enfin\ donc nous on disait pourquoi voilà pourquoi on était contre tout ça mais on causait comme ça quoi\

Ruba - mais eu::h si par exemple eu::h quelqu'un qui dit les Français n'aiment pas travailler\

Marie-Angèle - bah non je défendrais quand même les Français\

Ruba - vous allez défendre\

Marie-Angèle - ah bah je défendrai les Français ou si s'ils font preuve de racisme des choses comme ça je ne laisserai pas passer+ si eu::h s'il y a du racisme ça je ne laisserai pas passer par contre ça je ne laisserai pas passer+ il y a certaines choses qu'on peut laisser passer parce que c'est selon la culture du pays il y a des choses on comprend bien mais si par exemple ils parlent de racisme ou de choses comme ça+ ça je laisserai pas passer\

Ruba - même entre eux\

Marie-Angèle - même entre eux+ ouais ouais ouais\

Ruba - alors est-ce que vous pensez que les participants aux ateliers « Communiquons en français » doivent eu::h apprendre de des| pas forcément « Communiquons en français » mais qui apprennent le français+ des gens qui vivent en France+ est-ce qu'ils doivent modifier leurs traditions et leurs habitudes si elles ne correspondent pas avec celles de la France pour pouvoir intégrer la société française\

Marie-Angèle - ben c'est sûr qu'il y a certaines attitudes eu::h quand on arrive dans un pays il faut quand même se plier un petit peu vos att| vos attitudes du pays eu::h+ nous quand on va dans d'autres pays moi je suis allée à Istanbul j'ai visité des mosquées+ fallait mettre un voile j'ai mis un voile quoi\ voilà je trouvais que ça c'était respectueux pour les eu::h voilà pour la

religion là-bas pour les Istanbuliens donc donc+ je trouve qu'ici ils doivent aussi se plier un petit peu aux exigences du du pays quoi voilà\

Ruba - ça peut aller jusqu'au ça peut aller jusqu'à où\ alors\

Marie-Angèle - si par exemple quand on entend dans les journaux des fois que un homme ne veut pas que sa femme se fait soigner par un autre homme un médecin par exemple+ moi je suis contre ça par contre voilà\ parce qu'en France c'est comme ça les hommes et les femmes sont des médecins on doit se plier voilà\ ça c'est des choses que je comprends pas voilà+ après qu'ils aient par exemple leur religion il y a la mosquée et tout+ moi ça me gêne pas c'est tout à fait normal c'est tout à fait normal\ entre autres pour ça

Ruba - et s'ils gardent leur eu::h leurs habits\

Marie-Angèle - ce qui me gêne quand même c'est quand les femmes sont vraiment très voilées qu'on peut voir plus que ses yeux+ ça ça me gêne quand même beaucoup qu'une femme soit voilée+ comme sont les Marocaines les alger| et tout ça ça me gêne pas du tout\

Ruba - pas forcément je parle pas forcément du voile

Marie-Angèle - [pas forcément du voile

Ruba - il y a des des femmes africaines qui gardent leurs leurs

Marie-Angèle - [leur boubou ça tout bah oui\ à moi j'ai des amis Maliens à Breteuil²⁰ et toujours habillés en habit eu::h en vêtements traditionnels et je l'amène faire ses courses ça me gêne pas du tout d'être avec elle dans les magasins comme ça\+ certains regardent+ certaines personnes regardent je vois bien ha\ moi ça me gêne absolument pas+ absolument pas après moi c'est vrai je vais souvent en Afrique donc du coup ça ne me gêne pas non plus mais même d'être avec une femme qui aurait par exemple une Algérienne ou une Marocaine pourrait (inaudible) voile ça me gêne| par contre ça me gênerait beaucoup quand on voit vraiment les avec le niqab quoi\ vraiment et qu'on voit que les yeux eu::h ça je suis pas trop hu::m voilà+ mais après j'irai pas leur dire moi ils me gênent+ donc je les laisse mais je trouve que eu::h ils devraient quand même eu::h voilà adopter les habitudes de la France quoi\ voilà

Ruba - et si vous entendez des gens qui parlent leurs langues dans les métros dans les bus\

Marie-Angèle - ah ça me gêne pas moi ils parlent arabe ils parlent

Ruba - [parce que des fois il y a des gens qui sont gênés si on parle des langues étrangères

Marie-Angèle - non non ça ne gêne pas du tout+ nous quand on va à l'étranger on parle bien français on parle pas la langue du pays donc eu::h+ non\ ça me gêne pas du tout moi\ ils peuvent parler les langues qu'ils veulent ça ne gêne pas\

Ruba - ma dernière question+ alors+ selon-vous l'élément le plus important pour vos participants c'est la connaissance de la langue française tels que les Français la pratique où non sinon c'est quoi le plus important\

Marie-Angèle - (silence)

Ruba - est-ce que c'est l'apprentissage de la langue pour pour parler comme des Français ou bien

Marie-Angèle - bah oui enfin c'est eu::h qu'ils se débrouillent quoi le mieux possible en fait+ donc qu'ils apprennent le français pas aussi bien que les Français bien sûr\ mais qu'ils

²⁰ Nom du village où habite la bénévole. Le nom a été changé.

apprennent le français mais qu'ils sachent se débrouiller en France quoi\ voilà moi c'est ça+ qu'ils puissent se débrouiller pour leurs papiers pour pour se faire comprendre et tout c'est ça l'objectif quoi\ pour être mieux intégré pour être plus autonome surtout+ moi nos amis maliens où il parlent pas du tout! enfin ils parlent très bien français parce qu'en Mali on parle français mais ils savent pas lire ni écrire+ mais c'est quand même un problème parce que pour tous les papiers eu::h tous les papiers bah il faut quand même c'est nous qui faisons tous leurs papiers quoi\ tous leurs papiers+ donc mais par contre ils pourraient pas venir ici parce que lui il travaille et puis ils sont pas du quartier quoi+ mais ce serait bien dans de toute façon ils vont demander la nationalité française il faut qu'ils prennent des cours pour pour avoir l'examen+ mais il n'y a pas tant que ça de cours comme ça

Ruba - bon mes questions sont terminées je vous remercie beaucoup pour coup participation

Annexe 29 - Entretien avec la bénévole Violetta (transcription intégrale)

Ruba - quelle est votre ou vos nationalités\

Violetta - je suis française

Ruba - vous avez d'autres nationalités\

Violetta - non\

Ruba - quel est votre âge\

Violetta - j'ai cinquante-cinq ans

Ruba - quelle est votre ou vos langues maternelles\

Violetta - le français+ ma langue maternelle est le français

Ruba - quelles sont les langues que vous connaissez\ que vous parlez\

Violetta - j'ai un peu de connaissance en anglais+ très peu en allemand et ainsi qu'en espagnol

Ruba - avez-vous appris une ou plusieurs langues étrangères à l'école\

Violetta - j'en ai appris plusieurs

Ruba - quelles sont ces langues\

Violetta - l'anglais+ l'allemand et un peu l'espagnol

Ruba - quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers\

Violetta - j'étais professeur des écoles

Ruba - quelle discipline\

Violetta - professeur des écoles+ c'est on est instituteur ou institutrice+ moi j'étais institutrice

Ruba - depuis quand vous animez cet atelier\

Violetta - depuis le mois de septembre deux-mille-seize+ ça fait quelques mois

Ruba - vous étiez animatrice bénévole des ateliers d'apprentissage du français dans d'autres lieux\

Violetta - non non+ j'avais commencé un petit peu avec l'UNAF²¹ et ça n'a pas donné grande chose

Ruba - ça a duré combien de temps\

Violetta - je dis quelques mois+ quelques mois+ voilà\

Ruba - et c'était le même public\

Violetta - pas tout à fait+ c'est des gens qui étaient envoyé par « la mission »

Ruba - pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier\

Violetta - j'avais besoin de faire quelque chose et j'ai su que cet atelier existait parce que j'ai vu dans un petit canard local qu'ils cherchaient des bénévoles dans le centre social pour « Communiquons en français »+ je me suis dit bon+ je vais y aller

Ruba - vous participez à l'animation de quel groupe de « Communiquons en français »\

Violetta - alors+ moi j'ai un groupe unique+ j'ai une personne dans mon groupe

Ruba - et vous avez déjà animé d'autres groupes\

Violetta - j'ai animé d'autres groupes aussi

Ruba - c'était quel groupe\

Violetta - je sais pas comment dire++ je sais que c'est-celui de Bernadette entre guillemets+ je ne sais pas comment dire d'autre\

²¹ Le nom de cette institution a été remplacé par l'UNAF, car elle a les mêmes missions que l'UNAF.

Ruba - ça veut dire que++ est-ce que ce sont des gens qui connaissent un peu le français\ pas du tout\

Violetta - voilà+ ce sont des gens qui connaissent un peu le français+ qui++ pour certains qui le connaissent relativement bien à l'oral+ qui savent pour certain l'écrit+ ils ont tous des notions d'écrit du français+ ils savent le++ la plupart savent le lire

Ruba - il ne s'agit pas de cours d'alphabétisation alors\

Violetta - non+ pas+++ pas vraiment

Ruba - quelle est la spécificité de votre public\

Violetta - ah+ ça sign\+++ je sais pas\ je me pose pas la question moi\ qu'est-ce que\++ la spécificité\ bah+ ce sont des gens étrangers+ qui sont pas Français ou Français dans la nationalité peut-être pour certains\ parce qu'ils ont les papiers+ en tout cas moi je considère toujours que ce sont++ ils sont étrangers à la culture+ voilà\ voilà\

Ruba - et par exemple+ est-ce que ce public-là peut être le public d'une formation comme celle proposées à l'université ou dans d'autres centres professionnels\

Violetta - non pas ici\

Ruba - que faut-il savoir pour travailler avec ce type de public\

Violetta - moi j'ai du mal à répondre à cette question parce que je sais déjà pas mal de choses+ parce que je suis enseignante dans l'âme+ j'adore transmettre+ j'ai plein de::+++

Ruba - je vais essayer de reformuler+ quelles sont les compétences nécessaires pour animer des ateliers d'apprentissage du français pour un public migrant\

Violetta - j'arrive pas à répondre à cette question\ parce que++ je connais plein de choses et j'arrive pas\+++ je fais les choses d'une façon très intuitive+ moi j'avais fait++ quand je suis passée à la fac+ j'avais fait mon mémoire sur l'interculturel+ donc c'est c'est++ entre guillemets+ c'est un public qui m'intéresse quoi\ donc je++ je++ et je suis enseignante+ je sais pas répondre à cette question\

Ruba - alors+ vous parlez de l'interculturalité+ alors ça peut être une spécificité de ce public\ on a plusieurs origines plusieurs cultures\

Violetta - oui bien sûr\ j'aurais plein de choses à dire mais là du temps blanc j'y arrive pas\ (rire) j'y arrive pas\

Ruba - de quoi un atelier d'apprentissage du français pour un public migrant est différent d'une classe de langue\

Violetta - je sens qu'il y a une++ pour moi il a une urgence pour savoir se débrouiller+ par exemple dans mon+++ moi je m'attache à donner aux gens du pratique+ par exemple avec mon élève j'ai vu les jours de la semaine j'ai vu les mois de l'année et en même temps+ j'ai donné les numéros des mois pour qu'il sache et qu'il comprenne ce qu'on pourrait lui demander dans un document administratif quand on écrit la date en abrégé+ donc tout ce que je peux faire\ il y a enseigner le français+ mais aussi donner du pratique aux gens pour qu'ils comprennent au mieux leur++ les papiers administratifs qu'ils vont être amenés à remplir

Ruba - et au niveau culturel aussi\

Violetta - j'essaie le plus possible dès que ça se présente+ de parler de comment ça se passe en France+ je me souviens que j'ai eu l'occasion d'avoir le groupe de Bernadette pendant un certain temps+ et un jour on vient parler du deuil+ des enterrements et ça c'était une séance passionnante\ parce que le point de départ avait été un jeune homme qui+ dans une conversation dans la semaine+ avait entendu le mot « deuil »+ et il savait pas qu'est-ce que ça était\ donc+

j'ai expliqué et à partir de là+ les gens présents ont expliqué comment ça se passait dans leur pays d'origine+ donc moi j'avais appris plein de choses avec eux\ et j'ai expliqué à tout le monde comment ça se++ en gros+ tout le monde a expliqué à tout le monde comment ça se passait dans sa culture+ et ça c'était vraiment un moment où j'ai appris plein de chose\ et j'étais ravie\ je les ai remerciés+ c'était vraiment un super échange\

Ruba - quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous\

Violetta - à mon avis il y a de différents objectifs+ parce que les gens tous ont pas le même niveau+ alors « Communiquons en français » il y a échanger+ parler au mieux le français+ employer++ être mieux dans sa syntaxe+ et aussi pour moi il y a forcément une partie écrite+ comprendre l'écrit+ savoir écrire+ donc c'est aussi savoir comment on tient un stylo+ d'où est-ce qu'on écrit en français+ de gauche à droite+ comment est-ce qu'on forme les lettres\ donc il y l'écriture et la lecture et l'échange verbal

Ruba - et si le public connaît un peu le français écrit+ dans ce cas les objectifs+ est-ce qu'ils sont pareils\

Violetta - c'est renforcer ce qu'ils savent et apporter d'autres connaissances+ élargir de plus en plus les connaissances des autres et savoir les savoir-faire

Ruba - quelles sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances\

Violetta - alors moi je m'appuie sur mes++ de mon expérience professionnelle et j'ai quelques++ je suis allée à la bibliothèque au centre de ressources « France ailleurs »et j'en ai emprunté quelques manuels pour voir comment++ ce qui peut être proposé dans un atelier d'apprentissage du français à des adultes

Ruba - adoptez-vous une méthode spéciale\

oui la mienne\ (rire)

Ruba - une méthode ça veut dire un livre+ par exemple « français de communication »

Violetta - non+ je n'ai pas+ j'ai regardé dans les livres pour être sûre de que ce que je vais proposer correspondait le mieux aux adultes+ parce que moi j'ai toujours travaillé avec des enfants et en fin de compte+ je fais un mixte de deux quoi\ je m'appuie sur des livres pour avoir un+++ comme une ligne de savoir-faire quoi\ mais je m'appuie beaucoup sur ma propre expérience

Ruba - d'accord+ alors vous utilisez des livres dans ce cas+ vous cherchez dans plusieurs livres\

Violetta - oui oui

Ruba - ce sont des méthodes de français\

Violetta - oui oui

Ruba - vous les trouvez où\

Violetta - au centre de ressources « France ailleurs »+++ à Louvrex

Ruba - alors+ si vous choisissez une méthode d'apprentissage du français+ pourquoi vous la choisissez\

Violetta - parce que la méthode est aussi+ comment dire\ je pense qu'elle est surtout basée sur la discussion avec les gens+ ou par exemple+ j'apprends aux gens à partir de ce qu'ils me racontent+ je me rappelle quand j'avais travaillé sur le deuil avec le groupe dont j'ai parlé toute à l'heure+ j'avais écrit un texte au tableau aussi que les gens ont recopié+ je leur ai pas demandé mais ils l'avaient fait+ donc j'avais écrit+ je sais plus comment il s'appelait le jeune homme mais++ je prends un++ je sais pas moi+ par exemple Amir a expliqué que son ami avait perdu sa mère dernièrement et qu'il était en deuil+ voilà\ j'essaie comme je faisais en classe de lier

toujours l'oral avec l'écrit et là\ avec mon élève entre guillemets+ je parle de ce qu'il me dit+ de ce qu'il me raconte+ depuis quand il est arrivé en France+ s'il a++ combien de frères et de sœurs\ où vivent ses parents+ etcetera

Ruba - pensez-vous qu'il faut adopter une méthode spéciale pour ce public\

Violetta - hum::++ non j'ai pas de::++

Ruba - [ce n'est pas ce que vous adoptez\ mais est-ce que vous pensez qu'il faut adopter une méthode spéciale pour un public de migrants adultes\

Violetta - (silence)

Ruba - parce qu'il y a plusieurs facteurs à prendre en compte+ n'est-ce pas\

Violetta - je crois que la méthode+ en fin compte la méthode c'est savoir qu'on fait aux adultes+ ils ont un vécu+ la méthode elle est aussi dans l'approche de l'autre au niveau corporel+ comment dire\ c'est pas comme dans une classe classique pour moi quoi voilà\ j'essaie de faire en sorte que++ quand moi je suis en charge de groupe+ de casser un peu cette image que je suis la maitresse et eux les élèves

Ruba - quelles sont les types de difficultés que vous rencontrez\ pouvez-vous les expliquer\

Violetta - elles sont++ je pense qu'elles sont plusieurs++ différents quand on a un élève+ c'est un peu différent que quand on a à faire à un groupe+ donc je vais plutôt parle de mon expérience de groupe+ dans un premier temps c'est de voir qu'il y a un groupe de femmes+ un groupe des hommes+ mon souci était de faire attention à ne::+ j'avais la++ enfin de ne choquer personne\ j'étais dans cette préoccupation-là de++ comme j'étais habituée à amener des groupes d'enfants et je suis assez réactive dans un groupe+ j'ai dû faire attention à cette évidence pour moi que++ j'avais à faire aussi à des adultes+ des mères+ des pères surement de familles et il fallait que je lutte contre cette tendance à prendre ces gens-là+ qui étaient en face de moi comme des élèves de huit ou dix ans quoi\

Ruba - de ne pas infantiliser\

Violetta - infantiliser oui oui+ faire attention à ça tout en restant proche de gens+ voilà il y a une question de prendre sa place+ où est ma place dans le groupe quoi\ je suis pas la maitresse+ voilà\ dans le fait d'avoir un élève+ il faut++ je me suis aperçue que bon+ il y a la notion affective qui pouvait rentrer en compte+ même dans le groupe++ bon garder une certaine distance avec la personne mais je crois que si j'aurais à faire à un public non étranger entre guillemets+ je crois que je dois faire attention à la même chose

Ruba - avez-vous suivi une ou plusieurs de formations de bénévoles proposées par l'association « France ailleurs »\

Violetta - alors j'ai suivi une formation justement sur l'interculturel+ parce que quand je suis allée m'inscrire en formation et il restait plus de place qu'en celle-là+ je suis allée et j'étais emballée\ parce que ce qu'on m'a proposé m'a intéressé au niveau intellectuel+ et il y aussi des outils qui ont été indiqués et j'ai trouvé ça vraiment intéressant\

Ruba - et vous avez l'intention de suivre d'autres formations\ parce que « France ailleurs » propose des formations de temps en temps\

Violetta - non j'ai pas l'intention d'y aller

Ruba - connaissez-vous les origines socioculturelles des participants\

Violetta - non

Ruba - non\ vous demandez pas\

Violetta - bah justement ça c'est une++ en gros j'ai fini par connaître parce que les gens s'expriment+ j'ai saisi assez vite par rapport à ce qu'il disent+ alors j'ai une idée de leur niveau socioculturel+ mais je demande pas d'emblée qui ils sont+ d'où ils viennent+ enfin si+ au niveau géographique mai::s++ voilà\ c'est le renseignement de savoir d'où ils viennent+ où ils habitent t je me limitais à ça+ à moins que dans la conversation je les laisse donner des détails sur eux

Ruba - vous pensez que cette question peut toucher des zones sensibles\

Violetta - oui et puis je vois que dans le groupe au début d'année on avait répété à chaque fois chacun d'où on venait+ si on avait envie de donner certains détails sur notre vie+ et c'est comme ça que je savais certaines choses sur les gens mais+++ je::

Ruba - mais vous demandez pas+ c'est ça\

Violetta - j'ai un certain réserve+ on est dans un groupe donc je++ je++ voilà\ j'ai u certain retenu

Ruba - savez-vous s'ils ont la nationalité française\

Violetta - non non\ je ne sais pas

Ruba - connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît ou parle\

Violetta - non\

Ruba - savez-vous pourquoi participent-ils aux ateliers\

Violetta - non\

Ruba - alors vous savez quels sont leurs besoins et leurs attentes\

Violetta - j'ai supposé qu'ils voulaient savoir parler français puisqu'ils venaient à l'atelier « Communiquons en français » voilà\

Ruba - mais peut-être que+ pour le public+ les objectifs et les attentes ne sont pas forcément les mêmes que pour le centre social+ ou pas les mêmes pour les animateurs\

Violetta - alors voilà ce qui s'est passé dans mon expérience+ quand j'ai pris le groupe de Bernadette\ parce qu'i y avait à un moment donné+ il y avait une réorganisation+ alors c'est moi qui ai vraiment mené le groupe+ j'étais pas seulement le bénévole qui aide le bénévole+ j'étais vraiment celle qui menait le groupe et donc+ j'ai demandé aux gens ce qu'ils voulaient+ et donc là j'ai répondu le plus possible à leur attente ou leurs attentes+ il y en avait qu'une mais plusieurs

Ruba - et quand ils ont exprimé leurs besoins+ c'était quoi exactement\

Violetta - c'était plus savoir ce qu'il était un verbe+ la conjugaison voilà\

Ruba - c'était plutôt linguistique alors\

Violetta - oui mais je sais que c'était une très bonne chose+ parce que je me suis aperçue qu'en fin de compte que les migrants que++ les gens que je rencontre dans le groupe+ quand ils parlent d'eux ou de ce qu'il leur est arrivé\ puisqu'en début de séance moi je demandais toujours s'ils avaient passé une bonne semaine+ si quelqu'un a quelque chose à raconter+ c'est des gens qui\ par rapport à l'expérience que j'ai eue+ s'exprimaient toujours+ la plupart du temps en français+ et les notions de futur+ passé étaient difficilement appliquées dans leurs propos+ et donc j'ai trouvé ça très judicieux qu'ils aient envie de travailler sur la conjugaison pour++ parce que même en français ils avaient du mal à identifier+ quand quelqu'un parlait au futur ou au passé

Ruba - quelle est votre réaction quand un de ces participants parle sa langue d'origine pendant l'atelier\

Violetta - alors ça dépend de dans quelles circonstances+ si c'est par exemple+ ce sont des gens qui parlent entre eux entre guillemets avec le voisin+ ça m'embête toujours un peu parce que j'ai l'impression que comme en classe+ ils peuvent ne pas écouter ce qu'on est en train de dire+

en train d'apprendre mais autrement moi j'ai++ ce sont des gens qui ont besoin de repasser par leurs langues maternelles pour s'approprier le français+ certains vont recopier ce qui était écrit au tableau par exemple et vont écrire aussi à côté la traduction+ donc+ la question c'était qu'est-ce que j'en pense\ qu'est-ce que ça me fais\

Ruba - quelle est votre réaction quand un de ces participants parle sa langue d'origine pendant l'atelier\ est-ce que ça vous gêne\ ça vous choque\

Violetta - non non\ ça me gêne pas\ non non\ c'est en terme de me choquer\ pas du tout\ vraiment pas\

Ruba - selon vous+ le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français de vos apprenants\

Violetta - non pas du tout\ je trouve que c'est++ la plupart ce sont des gens qui font preuve de grand courage et++ non non c'est absolument pas\

Ruba - alors+ avoir plusieurs langues dans sa tête+ ça peut retarder l'apprentissage d'une nouvelle langue ou le contraire\

Violetta - absolument pas\ non non pas du tout\ je sais que dans++ j'ai pas bien les mots pour expliquer ça au niveau scientifique mais+ je sais qu'on peut compter sur la plasticité du cerveau pour en magasiner un tas de connaissances et++ non non\ c'est justement\ c'est aussi ce qui est remarquable chez certains+ qu'ils arrivent à passer d'une langue à une autre assez facilement et quand on a l'habitude d'apprendre et d'autant plus une langue étrangère\ ce qu'on apprend comme une langue étrangère est au fur et à mesure facilite l'apprentissage+ en facilité\

Ruba - une personne qui parle plusieurs langues aura plus de facilité ou plus de mal à apprendre d'autres\

Violetta - je pense qu'il aura plus de facilité

Ruba - pourquoi\

Violetta - parce que si elle apprend une nouvelle langue+ c'est déjà qu'en a envie+ c'est de la motivation et le cerveau+ son cerveau est habitué à apprendre des langues

Ruba - alors vous pensez que c'est un atout ou obstacle pour apprendre le français par vos apprenants dans l'atelier\

Violetta - je pense que c'est un atout+ vraiment\

Ruba - la diversité linguistique de vos apprenants constitue-t-elle une ressource que vous exploitez\

Violetta - je n'ai pas l'impression+ et si je le fais+ je ne me rends pas compte\ non+ je ne vois pas ça non\

Ruba - vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme de vos apprenants\

Violetta - j'espère\ (rire)

Ruba - pouvez-vous donner un exemple\

Violetta - qu'est-ce que vous entendez par plurilinguisme et les activités plurilinguistes\

Ruba - en fait+ les apprenants+ ils sont plurilingues ou au moins bilingues+ est-ce que vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme des apprenants\

Violetta - non+ je n'ai pas l'impression+ je ne vois pas qu'est-ce que ça pourrait être+ je ne connais pas ça\

Ruba - quelle place accordez-vous aux langues d'origines des participants dans vos pratiques enseignantes\

Violetta - aucune\

Ruba - c'est parce que vous ne savez pas ou parce que vous n'avez pas l'envie\

Violetta - non+ si ça se trouve+ si une personne qui++ entre guillemets parle sa langue ou fait une réflexion sur « dans mon pays » ou « dans ma langue on va dire comme si comme ça »+ si ça trouve c'est là mais moi je n'ai pas++ je n'ai pas cette formation par rapport à la langue de l'autre+ donc+ je dois absolument passer à côté de certaines choses\ c'est évident\ non non+ ce n'est pas une dimension à laquelle je pense\

Ruba - selon vous+ il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Violetta - non\ meilleures en quoi\

Ruba - elles ont plus de valeur\

Violetta - non non\

Ruba - toutes les langues sont pareilles\

Violetta - dans le sens où c'est+++ de savoir parler anglais parce que c'est parler à peu près dans le monde entier+ mais ce n'est pas de jugement de valeur là\ c'est plus un jugement sur la pratique+ facilité de communication avec le reste de la population ou mieux comprendre certaines mots techniques+ quand on est sur son ordinateur+ par exemple+ je suis embêtée de temps en temps parce que l'ordinateur propose en anglais et moi je ne peux pas lui répondre+ je ne comprends pas bien\ mais ce n'est pas de jugement de valeur\

Ruba - alors+ c'est un côté pratique+ ce que vous voulez dire\

Violetta - bien sûr\

Ruba - pensez-vous que les langues peuvent valoriser ou dévaloriser un locuteur\

Violetta - ça dépend dans quelles circonstances+ moi dans « Communiquons en français »+ je ne vois pas ça du tout\ je ne sens pas ça\

Ruba - en général+ est-ce que la langue peut valoriser ou dévaloriser son locuteur\

Violetta - là on++ sur des questions sur des jugements de valeurs ou de avis qu'on peut avoir ou des opinions+ des croyances et++ je ne peux pas parler pour tous les autres\ maintenant est-ce que pour moi il y a des langues plus nobles ou pas\ non non\ je sais qu'il y a des langues qui m'interpellent d'avantage+ moi je suis très sensible au portugais+ j'adore cette musique\ la musique+++ du portugais mais c'est une langue que j'entends exceptionnellement\

Ruba - mais ce n'est pas une question de valeur\

Violetta - non non\ c'est une histoire de musique+ voilà\ et tout dépend aussi si la langue est parlée par un homme+ par une femme+ par un enfant++ les circonstances+ si c'est pour exprimer la joie+ le bonheur ou+++ colère+ alors là\++ et le vocabulaire employé voilà\

Ruba - de plus de la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle\

Violetta - oui oui\

Ruba - comment\ est-ce que vous pouvez expliquer\

Violetta - dès que l'occasion se présente de savoir comment++ je les apprends comment ça se passe en France+ je le fais\

Ruba - il s'agit juste de connaissance sur la culture française\

Violetta - comment ça juste\

Ruba - vous dites que dès que l'occasion se présente

Violetta - [oui dès que l'occasion se présente j'explique aux gens comment ça se passe en France\

Ruba - alors+ c'est entre leur pays et la France+ l'interculturalité\

Violetta - ils viennent à un atelier « Communiquons en français »+ maintenant si dans le groupe+ il y a un échange en français de l'un à l'autre pour expliquer à une personne dans le groupe qui::++ si des gens dans le groupe se parlent en français pour expliquer chacun comment ça se passe dans son propre pays\ moi je trouve ça très bien\ mais ce n'est pas forcément de moi à eux\

Ruba - ah\ ça ne vient pas forcément de vous de demander comment ça se passe dans votre pays sur une question\

Violetta - si si\ mais moi je n'ai pas une expérience très grande+ parce que je n'ai commencé qu'en septembre j'ai eu un groupe en charge quelques séances+ donc+ je n'ai pas un recul sur tous ces cas de figure-là+ je ne peux qu'imaginer que dès que ça se passe+ je le ferai quoi\ je l'encourageai\

Ruba - arrive-t-il d'avoir des malentendus quand vous abordez une question de la culture française\

Violetta - je n'ai pas d'exemple en tête mais bien évidemment\ parce que déjà entre deux Français qui vivent en proximité+ il y a des malentendus+ donc+ dans un cours il y en a forcément\

Ruba - et que faites-vous dans ce cas\

Violetta - si je me rends compte+ j'essaie d'explicitier du mieux ce qui se passe

Ruba - évitez-vous d'aborder certains sujets parce que vous savez que cela peut choquer certains apprenants en raison de la différence culturelle\

Violetta - en tout cas+ j'y vais à tâtons\ parce que+ notamment+ tout ce qui est rapport homme-femme+ la sexualité+ ça peut être délicat pour certains et là++ je sais que dans le groupe de Bernadette il a été question en mois d'octobre de la campagne de dépistage du cancer+ et notamment du cancer du sein et on comptait+ je pense+ les unes sur les autres pour en parler assez ouvertement et inciter que ce soient les hommes ou les femmes du groupe à aller++ pas chez le médecin mais à en parler autour d'eux et autour d'elles et là donc c'était++ je pense que tout le monde sentait que c'est un sujet délicat et qu'il fallait faire attention+ et j'avais senti un grand respect dans le groupe parce que tout le monde étaient vigilant+ j'avais l'impression à ce qui s'est passé+ voilà\ (silence) je peux rajouter une chose\

Ruba - oui\

Violetta - mais je me suis rendu compte que moi+ je peux avoir tendance à toucher les gens sur les bras par exemple+ ou à leur prendre leurs crayons si je passe à côté deux pour corriger une erreur par exemple dans leurs cahiers+ et donc en générale dans une classe++ avec des enfants ça peut passer+ bon+ c'est la maitresse qui fait et ils s'habituait+ ça va\+ mais là\ je me dis bon et encore je fais attention bien évidemment+ et là je me suis dit+ « oh là là\ j'ai à faire aux adultes\ »+ et je demandais la permission aux gens+ « est-ce que je peux prendre votre crayon\ excusez-moi\ » voilà\

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leurs valeurs ou croyances quand elles ne correspondent pas avec celles de la France pour intégrer la société française\

Violetta - est-ce qu'on peut changer une croyance\ alors là\ c'est très difficile de changer ses croyances\

Ruba - et bien+ il y a des gens qui passent d'une religion à l'autre par exemple\

Violetta - oui bien évidemment+ quand on passe d'une religion à une autre+ c'est qu'on va avoir réfléchi+ qu'on va avoir rencontré l'autre gens+ voilà si ça résonnait+ si c'est à partir d'un ressenti+ on ne peut pas++ non+ c'est un jugement et je pense qu'il s'agit là d'une adaptation+ les gens s'adaptent\

Ruba - alors ils doivent acquérir les valeurs de la France à côté\ ou avec leurs valeurs ou bien c'est que les valeurs de la France qui doivent rester\

Violetta - moi je n'ai pas d'idée+++ je pense que tout individu dans un groupe essaie de s'intégrer au maximum et par la même+ de s'adapter à son milieu

Ruba - mais en tout cas+ ils peuvent garder leurs traditions\ leurs valeurs++

Violetta - je n'ai pas à dire+ ils peuvent ou ils ne peuvent pas+ pour moi chacun fait comme il euh

Ruba - mais vous pensez qu'ils peuvent intégrer la société française sans oublier leurs cultures\

Violetta - mais c'est impossible d'oublier sa culture\ si les gens oublient++ de la culture française à un moment donné ils vont++ de la pression parce que leur culture va se toquer à leurs portes d'enfance et non\ ça va créer un conflit à l'intérieur de l'individu et++ puis non+ c'est impossible à faire\ impossible\ on a bien vu il y a plein de dictatures qui ont essayé de mettre les gens aux+++ et de leur faire changer d'avis et on a vu qu'est-ce que ça a donné dans l'histoire\+ donc on respecte la personne humaine et le plus important pour moi+ c'est l'échange+ si les gens veulent vivre en France+ qu'ils viennent vivre en France et qu'il y a un minimum d'adaptation+ c'est évident\

Ruba - comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés que les apprenants peuvent avoir à l'esprit\ par exemple sur la culture française+ la société française+ un apprenant qui vient d'un pays+ peut-être qu'il va avoir des préjugés+ des stéréotypes+ alors comment vous abordez ça si ça arrive ou est-ce que vous pensez à ce côté-là\

Violetta - ça c'est une chose qui a été bien signifiée dans la formation que j'avais fait sur l'interculturel+ donc+ j'avais trouvé que c'est très intéressant que ça soit pointé\ parce que ça permet de::++ justement de faire attention aux évidences qu'on peut avoir et moi en occurrence+ et quand ça arrive+ moi j'essaie d'être la plus réactive possible pour expliquer comment ça se passe en France+ parce que la culture fait qu'on a certaines habitudes et certains réflexes qui sont inconscients quoi\ et donc ça me permet d'expliquer aux gens le plus possible qu'est-ce que c'est vivre en France\ et pourquoi certains Français peuvent réagir comme ci ou comme ça+ voilà\

Ruba - alors vous pensez que les préjugés et les stéréotypes peuvent être changés\

Violetta - non\ mais expliqués

Ruba - non\ on ne peut pas les changer\

Violetta - est-ce qu'on peut me changer moi\ ouai++

Ruba - ce n'est pas changer la personne\ mais changer les stéréotypes et les préjugés\

Violetta - c'est expliquer que ce que l'autre pense+ c'est un préjugé+ parce qu'il y a d'autres gens

Ruba - alors les images qu'une personne a sur une autre culture ou un autre pays peuvent évoluer ou ils sont stables\

Violetta - non non\ elles sont évolutives+ à partir du moment qu'on connaît+ ça évolue mais il faut avoir la connaissance+ avoir l'échange avec l'autre+ moi je peux avoir plein d'idées sur comment parler média parce que j'ai eu cette connaissance là ou par certaines émissions sous-entendu ou certains livres lus ou des articles sur les Japonais+ les Chinois ou d'autres ailleurs

et++ moi-même je peux avoir des préjugés sur des gens de cette culture-là mais+ si j'ai l'occasion de rencontrer un Japonais ou une Japonaise+ c'est le moment justement de mettre à l'épreuve un peu ce que je sais ou ce que je crois savoir+ d'écouter un peu++ ce que je crois savoir de leur culture

Ruba - comment choisissez-vous les sujets ou les thèmes à travailler avec vos apprenants\

Violetta - par l'écoute

Ruba - vous pouvez expliquer\

Violetta - s'il y a quelqu'un++ par exemple quand je suis arrivée dans le groupe de Bernadette+ elle travaillait sur la santé parce qu'un des personnes avait++ dans la séance précédente+ elle avait dit qu'elle a un souci de santé+ donc Bernadette était partie travailler sur la santé et voilà comment ça se fait\ je parle de Bernadette mais moi je réagis de la même façon\

Ruba - alors ça dépend de besoins des apprenants\

Violetta - oui et de ce que les gens disent+ parlent++ les deux\ maintenant la difficulté c'est de trouver des ressources+ par exemple+ moi quand le jeune homme avait parlé de deuil+ des enterrements+ donc+ il en était question dans le cours+ pour la fois d'après+ c'était difficile de trouver des ressources et des textes sur ce sujet-là quoi\ voilà\ et puis de l'occasion de parler de Noël par exemple+ ou des fêtes qui peuvent y avoir en France+ voilà ça peut être un prétexte social si on peut le dire

Ruba - selon vous+ l'élément le plus important pour vos apprenants c'est la connaissance de la langue française telle que la pratique les « Français »\ ça veut dire+ savoir parler comme les natifs\

Violetta - les natifs ils ne savent pas déjà tous parler le même français+ donc+ pour moi l'essentiel c'est que les gens se débrouillent tant bien que mal+ qu'ils comprennent le monde dans lequel ils sont en France

Ruba - quand j'ai dit comme les natifs+ je ne parlais pas de l'accent mais ça veut dire qu'ils parlent le français d'une manière parfaite+ ou bien il suffit de savoir parler un peu+ comprendre un peu+++ qu'est-ce que vous en pensez\ c'est quoi l'essentiel\ l'élément le plus important\

Violetta - pour moi+ l'essentiel c'est qu'on est dans la vie+ ce qu'on a envie de progresser+ donc+ c'est pareil pour le français+ si les gens bien évidemment comptent selon le temps+ on parle tous quand on apprend une langue++ au début on a les petites connaissances et puis petit à petit on se débrouillent de mieux en mieux

Annexe 30 - Entretien avec la bénévole Marine (transcription intégrale)

Ruba - quelle est+ où quelles sont vos nationalités\

Marine - française

Ruba - vous avez une autre nationalité\

Marine - non

Ruba - quel est votre âge\

Marine - soixante-deux ans

Ruba - quelle est votre ou vos langues maternelles\

Marine - euh+ le français

Ruba - quelles sont les langues que vous connaissez+ que vous parlez\

Marine - l'anglais+ un petit peu l'italien

Ruba - ce sont des langues que vous avez apprises à l'école\

Marine - euh l'anglais à l'école et l'italien pour m'amuser+ pour voyager

Ruba- d'accord+ et quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers\

Marine - professeur de français et de latin+

Ruba- et de latin aussi\

Marine - hum::

Ruba - depuis quand vous animez cet atelier\

Marine - depuis janvier de cette année+ bf:: peut-être un petit peu avant mais je ne me souviens++ enfin c'est pas très vieux\

Ruba - cette année\

Marine - cette année voilà\

Ruba- et vous étiez animatrice bénévole dans un autre lieu pour animer des ateliers d'apprentissage du français\

Marine - non+ parce que je suis à la retraite depuis un an seulement+ donc j'ai commencé en janvier ici

Ruba - d'accord+ et pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier\

Marine - alors je l'ai choisi parce que je connais quelqu'un qui travaille+ enfin qui forme les gens ici+ et qui est Janette+ donc c'est elle qui m'a parlé de l'atelier et c'est pour ça que je suis venue ici

Ruba - d'accord+ et vous participez à l'animation de quel groupe de « Communiquons en français »\

Marine - alors+ l'alphabétisation

Ruba - et ce sont des gens qui parlent un peu ou pas du tout\

Marine - le problème\ c'est que les groupes sont très hétérogènes+ et certains parlent un petit peu+ d'autres beaucoup moins+ le::+ enfin+ très peu sont capables de faire des phrases+ ils peuvent éventuellement s'exprimer par des mots ou:+ euh+ ou eu:h des mots euh accolés les uns aux autres+ mais ils n'ont pas de syntaxe+ ils ne peuvent pas avoir un discours fluide on va dire\

Ruba - d'accord+ il y a plusieurs sous-groupes dans le groupe alpha\

Marine - le groupe alpha oui+ mais alors justement\ la façon dont ces groupes sont faits n'est pas satisfaisante\ parce qu'ils n'ont pas été évalués+ leurs besoins+ leur niveau n'a pas été bien évalué au départ+ et donc eu::h on a des groupes dans lesquels on a encore des niveaux+ par

exemple+ moi je suis dans le groupe de ceux qui se débrouillent le mieux+ mais j'en ai deux qui ne se débrouillent pas du tout\ qui ne devraient pas être là

Ruba - mais pourquoi vous ne pouvez pas alors les mettre dans un autre sous-groupe\

Marine - parce que le groupe de ceux qui sont au stade de la syllabation hein\ de b et a ça fait ba+ ils sont déjà sept ou huit+ et ça pour moi c'est inacceptable\ parce que on ne peut vraiment travailler que si on est deux voir trois\ l'idéal étant le face-à-face hein\ ou alors+ être avec trois apprenants mais un plus avancés qui aident le formateur+ qui+++ qui est aussi+ qui prend part eu:h à l'apprentissage+ hein que tout ne vient pas du formateur\ mais qu'il y a un interface avec une personne qui partage la même langue hein par exemple\ mais là+ eu:h aujourd'hui par exemple+ celle qui fait+ celle qui s'occupe de ceux qui ont le plus de difficultés hein\ elle en avait sept\ elle était toute seule+ c'est impossible hein\ donc je trouve qu'ici on ne nous donne pas les conditions+ euh+ les bonnes conditions pour travailler hein\ on est à la marge+ on doit tout faire\ euh avec peu de moyens+ dans une même salle+ on doit installer les tables+ euh ce qui n'est pas normal non plus hein\ et on doit gérer+ et on n'est pas assez nombreux+ on doit gérer quand il y a des absents

Ruba - oui d'accord+ c'est intéressant\ et quelle est la spécificité de votre public selon vous\

Marine - alors euh+ je pense que ce sont des personnes qui+ pour la plupart+ qui vivent ici depuis longtemps+ qui en fait euh+ n'avaient pas ce besoin d'apprendre le français parce que les enfants faisaient eu:h+ l'interface avec les institutions hein\ et puis là+ les enfants sont partis+ et donc ces femmes elles se retrouvent un peu\ parce qu'on a une majorité de femmes+ deux ou trois hommes c'est tout+ et elles se retrouvent donc face à des tâches quotidiennes+ prendre le métro+ prendre le bus+ aller voir le médecin+ et elles ne peuvent pas se débrouiller parce qu'elles n'ont absolument pas appris le français hein\ et donc c'est vrai que c'est un public qui est à la fois en demande mais qui en même temps+ n'est pas dans la situation d'un demandeur d'asile par exemple+ qui va lui travailler+ euh enfin+ à la maison\

Ruba- il a plus de motivation peut être\

Marine - voilà\ et moi je crois que c'est vers là que je me tournerai à l'avenir+ parce qu'ici elles sont adorables ces dames\ mais elles ne vont pas travailler à la maison+ parce qu'elles n'ont pas certaines d'entre elles+ été habituées eu:h+ à l'école+ donc elles n'ont pas le réflexe d'aller travailler après+ et puis peut être aussi qu'à la maison+ elles sont seules et que personne ne peut les aider ou ne souhaite les aider+ ou quand elles rentrent à la maison+ elles parlent dans leurs langues à elles+ et je ne crois pas qu'en une heure par semaine+ sans travailler chez soi+ on puisse apprendre une langue+ voilà donc il faudrait multiplier les séances\ et avoir des exigences eu:h+ par rapport au travail+ un petit peu à la maison

Ruba - c'est pas facile avec ce public qui était pas scolarisé

Marine - tout à fait\ et puis ce sont des dames qui ont un vécu derrière elles+ que::++ à qui on doit beaucoup de respect\ ce sont des mamans+ ce sont des femmes qui ont certainement eu des vies assez difficiles parce que finalement en France+ ben on intègre pas tellement les gens\ on les laisse un peu se débrouiller+++ pour apprendre le français

Ruba - vous parlez là de la politique française\

Marine - ben je trouve qu'en matière d'intégration+ on a beaucoup d'efforts à faire oui\ parce que tout repose sur le bénévolat hein\ et eu:h ces personnes+ enfin je trouve choquant qu'elles soient là depuis vingt ans+ trente ans+ sans parler français+ sans qu'on soit allé un petit peu les solliciter et leur donner envie d'apprendre le français\

Ruba - quand elles étaient plus jeunes\

Marine - plus jeunes voilà\ que ben l'école+ c'est difficile pour quelqu'un qui ne parle pas de suivre la scolarité de ses enfants par exemple\ donc+ si elles ne suivent pas la scolarité des enfants+ pour les enfants c'est aussi plus difficile+ hein\ il faut toujours que+ enfin ça ne fait que renforcer les inégalités\ enfin je crois qu'une maman ou un papa qui suit les études de son fils ou sa fille+ eu:h ben ça facilite énormément la réussite scolaire\ voilà\

Ruba - oui+ ben alors vous pensez_i quelles sont les compétences ou les capacités nécessaires pour animer les ateliers d'apprentissage du français pour un public migrant\

Marine - alors+ je pense qu'il faut distinguer le public migrant qui a été scolarisé+ qui a appris à écrire+ hein\ et là je pense que des compétences en français langue étrangère+ une formation sur trois ou six mois suffit+ par contre\ pour ce qui est des personnes qui n'ont jamais été scolarisées\ et bien là\ je pense qu'il faut une formation en phonologie+ sémiologi:e++ il faut avoir une meilleure connaissance des mécanismes linguistiques hein pour pouvoir+++ ou avoir+ par exemple+ été institutrice en CP+ où on a là déjà là beaucoup plus d'outils pour aider ces gens-là\

Ruba - oui+ il y a aussi le fait qu'ils sont adultes

Marine - oui aussi

Ruba - ça change aussi la méthode à adopter je pense+ non\

Marine- oui et puis aussi+ eu:h je crois qu'on mélange tout+ il faut savoir si on fait de l'oral+ ou si on fait de l'oral et de l'écrit+ or ces personnes+ elles ont souvent envie d'écrire parce qu'elles pensent sans doute que c'est plus+++ qu'elles apprennent plus en écrivant+ mais euh c'est très difficile de faire les deux quand il n'y a pas de base\ ne serait-ce qu'au niveau du_i des sons de la phonologie+ « pe »+ « be » si elles n'entendent pas la différence+ on peut toujours répéter « bébé » et « primevère » ou euh « bébé » et « papa »+ elles n'entendent pas\ donc il faudrait par exemple pouvoir avoir des moyens informatiques+ il y a des sites qui sont très bien faits hein\ pour faire toutes ces paires minimales+ systématiquement+ jusqu'à ce qu'elles entendent et qu'elles discriminent dans la chaîne sonore+ déjà ça avant de passer à l'écriture+ mais comme ici on fait comme une sorte de condensé+ on veut tout faire en fait\ la conversation+ on fait de l'écriture euh+++ moi je vois là aujourd'hui j'avais des étiquettes euh+ on a fait répéter les mots+ on a mis les étiquettes+ on a coupé les mots on les a mis en désordre+ ça peut pas\ on n'arrive pas à les remettre en ordre+ donc je crois que c'est un peu+++ le public qui est euh en alphabétisation hein\ est très différent du public migrant en général+ et comme tu le dis+ ce sont des gens avec une histoire+ qui sont déjà::+++ qui ont déjà un certain âge+ c'est différent d'un enfant+ qui apprend vite+ qui est malléable+ qui est curieux+ qui_i voilà quoi\ mais je tiens à dire quand même qu'elles sont pendant les séances à fond\ elles demandent+ elles sont à fond dans le travail+ et c'est un peu démoralisant de voir que+ ben on ne leur donne pas vraiment les conditions pour progresser+ même si on est bien ensemble pendant les séances+ je ne crois pas qu'elles vont apprendre le français comme ça+ certaines viennent ici sans doute depuis deux ou trois ans+ donc euh voilà+ alors quand on parle de formation+ j'ai entendu dire qu'on pouvait bénéficier de formations par l'intermédiaire de la plateforme « France ailleurs » mais on n'a pas+ nous+++ on devrait avoir accès à un site informatique avec une liste des formations possibles+ pouvoir s'inscrire+++ on nous dit qu'on a le droit mais où\ on va où\

Ruba - normalement on reçoit des mails

Marine - ben moi je reçois pas\

Ruba - envoyés par « France ailleurs » et on répond pour dire oui ou non+ je vais m'inscrire ou non

Marine - eh bien jamais depuis que je suis là+ je n'ai reçu un seul mail de « France ailleurs »\

Ruba - parce que vous n'êtes pas inscrite sur la liste+ malheureusement

Marine - voilà hein++ donc euh+++ et quand je suis allée à « France ailleurs » pour voir un peu ce qu'il y avait comme son dans la bibliothèque eu:h+ j'aurais bien voulu emprunter des choses+ et les garder mais c'est pas possible non plus\

Ruba - et sur place\

Marine - ben on peut les garder un petit peu mais pas un mois par exemple hein\ donc il faudrait un petit budget pour avoir des cartes+ des choses qui sont adaptées à ce public+ et aussi accès à l'outil informatique+ parce que je pense quand même que sur alpha lire+ sur le point du FLE+ il y a beaucoup de ressources\ mais c'est pareil hein\+++ on va pas prendre un ordinateur pour sept apprenants\

Ruba - et selon vous+ les objectifs de l'atelier « Communiquons en français »+ c'est quoi\

Marine - c'est quoi\ c'est bien difficile à dire\+ c'est+++ parce que je vous dis on mêle l'oral et l'écrit+ et tant qu'on fera ça+++ parce qu'on pourra avoir pour objectif de leur apprendre à parler+ à se débrouiller+ et puis ensuite dans un deuxième temps à écrire+ mais là on mêle les deux+ donc l'objectif c'est de les rendre autonomes par rapport au quotidien+ « je vais chez le médecin je dois+++ »+ ben « est-ce que je vais chez l'orl\ »+ « est-ce que je vais »\ je sais pas moi\ chez le dentiste+ « je prends le métro+ est-ce que je peux lire les stations\ »+ etcetera+ bon parce qu'on s'aperçoit+ on a fait une sortie+ on s'aperçoit que ces dames+ elles photographient les lieux+ elles savent qu'elles doivent descendre à cet arrêt+ par exemple en bus+ mais elles ne savent pas le nom de l'arrêt hein\ alors quand c'est dans un trajet familier ça va+ mais imaginons qu'elles aient besoin+ pour une raison ou une autre+ de se déplacer en territoire inconnu+ ben ce sera certainement difficile\ et donc l'objectif+ si l'objectif c'est vraiment de les amener à l'écrit+ il faut faire un apprentissage d'abord systématique des sons+ des liens syntaxiques+ hein par exemple+ elles vont toujours utiliser des verbes à l'infinitif+ ou eu:h+ des mots qu'elles assemblent+ mais tant qu'elles n'ont pas fait le lien entre le pronom qui remplace le nom et qui marche avec le verbe+++ tant qu'il n'y a pas ça comment faire\ elles vont toujours rester dans cet espèce de séquençage de mots qu'elles ont appris pendant la séance+ et qui la semaine d'après sont oubliés\ donc c'est vrai que+++ des objectifs clairs+ des groupes plus homogènes+ des gens qui aident le formateur+ qui sont parties prenantes+ qui connaissent éventuellement la langue des apprenants+ mais aussi un référentiel dans lequel on met les fiches+ qu'on peut aller reconsulter+ tout ça+++ ce serait bien que ce soit mis en place\

Ruba - oui

Marine - mais franchement\++ là ce matin quand on est arrivé+ on a trouvé une salle où il a fallu qu'on installe tout\ on ne se sent pas non plu:s+ enfin voilà\ on ne sent pas qu'on a envie euh

Ruba - de bonnes conditions

Marine - voilà\ de nous donner de quoi travailler hein\

Ruba - alors quelles sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances\

Marine - alors moi\ j'ai eu:h+ un master deux de linguistique et un master un de FLE+ donc euh j'ai aussi une expérience de trente-sept ans d'enseignement+ donc je puise dans+ dans

Ruba -

[dans votre

expérience professionnelle\

Marine - dans mon expérience professionnelle voilà\ mais je suis parfois dégoûtée par ce que j'ai été enseignante en collège et en lycée professionnel+ par rapport à une amie qui était institutrice et qui est beaucoup plus performante que moi\ donc on échange+ on travaille ensemble et donc j'apprends aussi moi tout ce qui est le b-a-ba hein\

Ruba - mais est-ce que vous adoptez une méthode spéciale\ une méthode d'apprentissage du français ou non\

Marine - alors eu::h+ ça ce serait possible si on avait accès à des ordinateurs+ mais là\ y a une méthode là je crois qui s'appelle alpha plus ou je ne sais pas\+ qui en fait n'est pas satisfaisante parce qu'elle est axée uniquement sur la maison\ et je crois que un des objectifs c'est de faire sortir ces personnes de la maison justement+ pour les amener à vivre dans leur environnement+ donc je n'ai pas\ on n'a pas de méthode particulière mais je vous dis+ tout ça c'est souhaité et souhaitable\

Ruba - alors vous aviez parlé des difficultés que vous rencontrez avec ce public+ est que vous pouvez me parler plus des difficultés\

Marine - oui+ alors donc la difficulté principale+ je crois+ c'est déjà le:: eu::h+ la chaîne sonore+ distinguer « pre »+ « bre »+ « vre »+++ voilà\ donc on est sans cesse dans la confusion+ et puis ensuite euh le peu de temps+ hein\ qui fait que c'est+++ elles sont très demandeuses mais qu'on n'a pas le temps d'apporter vraiment tout ce qui faudrait\+ de faire vraiment de l'apprentissage systématique hein\ répéter+ faire répéter+ faire++ discriminer+ faire écouter+ et aussi le fait que: euh+ ces personnes ne reprennent pas ce qui est fait+ à la maison+ donc euh je crois que c'est trois handicaps qui gênent vraiment+ par contre\ eu::h+ il n'y a pas que des difficultés non plus hein\ il y a un grand bonheur à échanger+ donc ça c'est très positif+ ces dames elles nous disent qu'elles apprécient ce qu'on fait et nous\ on apprécie leur envie+ leur désir d'apprendre\

Ruba - est-ce que vous connaissez les origines socioculturelles des participants\

Marine - hum::+ non\ euh quand on est arrivé là on a eu aucune information hein\ et euh ce qui est aussi extrêmement désagréable+ c'est parfois de voir arriver une personne+ elle arrive alors qu'on est installés\

Ruba - cette personne ne se présente pas\

Marine - ben non la pauvre\+ on ne sais pas d'où elle vient+ on ne sait pas quel est son niveau+ on lui demande de s'asseoir+ mais je trouve que c'est irrespectueux par rapport à cette personne et par rapport à nous\ parce que on ne sait pas comment gérer\+ à un moment donné il y avait sans arrêt des personnes nouvelles qui arrivaient comme ça sans qu'on ait été prévenues+ donc eu:h (son téléphone sonne)+ excusez-moi+++ désolée+ excusez-moi mai::s+++

Ruba - donc normalement les gens qui arrivent ici+ ils sont déjà passés par l'association « France ailleurs » et qui a fait une évaluation+ et après elle va les envoyer dans les centres+ je suppose que « France ailleurs »+ elle fait déjà un petit questionnaire pour les personnes+ alors les informations collectées sont pas communiquées\

Marine - rien\ absolument rien\ alors je pense que ça aussi ça euh+++ « France ailleurs » fait ce travail-là depuis peu de temps hein\ parce qu'il y avait avant des gens+++ les gens allaient papillonner un peu partout et là apparemment\+ il y a une plate-forme qui essaye effectivement

de::++ d'envoyer les gens là où il y a des structures qui conviennent hein\ mais en tout cas nous+ on a aucune information\ rien du tout\

Ruba - d'accord

Marine - donc ça aussi c'e::st++

Ruba - mais vous demandez pas quand quelqu'un arrive\ vous demandez pas « vous venez d'où\ est-ce que vous pouvez vous présenter\ »

Marine - mais la personne arrive et on est avec nos quatre ou cinq dames\ euh+ c'est très fatiguant hein\ on est en train de leur apprendre+ la dame+ la personne arrive+ ben on lui dit « asseyez-vous\ » et puis voilà c'est tout ce qu'on peut faire\+ il faudrait qu'on la rencontre avant+ il faudrait une petite+++ qu'on nous prévienne+ qu'y aura une personne qui va arriver jeudi prochain+ « est-ce que vous pouvez venir\ »\ on vient toujours en avance\+ « est-ce que vous pouvez venir dix minutes avant de manière à ce qu'on vous présente\ » et à ce moment-là qu'on sache mettre la personne dans le groupe qui convient+ qu'on sache d'où elle vient+ si elle a été à l'école+ si elle sait lire+ si elle sait écrire+ voilà\ on a comme une porte qui s'ouvre+ quelqu'un arrive+ vous êtes avec d'autres apprenants+ qu'est-ce que vous faites\ vous pouvez pas laisser vos apprenants tout seuls\ parce qu'elles nous sollicitent comme des enfants hein\ il faut venir et faut les aider+ donc ben+++ on gère quoi\ mais on avait dit à Alice que c'était pas normal qu'on ait des gens comme ça qui arrivent\++ on ne peut pas dire à une personne qui arrive « non\ revenez la semaine prochaine\ »+ là quand même on accueille donc voilà\ mais du coup-là aussi on ne fait pas de bon travail\

Ruba - alors vous n'avez pas beaucoup d'informations sur eux+ alors est-ce qu'ils ont la nationalité française+ par exemple\

Marine - je ne sais pas\ on ne sait pas\ je pense que oui pour la plupart des dames d'un certain âge+ mais on a eu deux ou trois personnes qui venaient d'arriver hein\ est-ce qu'elles avaient la nationalité\ on ne sait pas\ et ces personnes ne reviennent pas en général+ alors est-ce que elles n'ont pas trouvé réponse à leurs besoins\+ est-ce que ces personnes justement sont un peu dans l'urgence et que ce que l'on fait n'est pas suffisant\+++ mais y a des gens qui ne revient jamais\ qu'on voit quatre ou cinq fois puis++ on les revoit pas\ on ne sait pas ce qu'ils deviennent\

Ruba - vous vous demandez pourquoi\

Marine - mais oui\ mais on ne sait pas non plus ce qu'ils deviennent hein\ on sait pas s'ils sont partis ailleurs parce qu'ils ont trouvé un groupe plus adapté hein+ on n'en sait rien\ y a aucune information qui nous parvient par rapport à qui ils sont+ quelles sont leurs besoins\

Ruba - mais pendant la séance+ vous demandez pas en général\

Marine - mais c'est impossible\ venez\ venez\ je voudrais vous voir+ venez faire avec cinq ou six personnes+ ou sept personnes+ eu:h en une heure+ euh+ toutes elles veulent que vous veniez à côté d'elles+ hein+ toutes elles veulent que vous entouriez le petit mot+ donc vous ne pouvez pas prendre quelqu'un à part et laisser votre groupe\+ et en plus+ et en plus+ certaines de ces personnes viennent d'arriver et elles sont intimidées+ elles ne savent pas trop où elles sont+ elles ne comprennent pas trop ce que vous demandez+ ou elles répondent mais vous+ vous ne comprenez pas+ c'est très désagréable\ faudrait à ce moment-là quelqu'un qui parle la langue maternelle et qui présente la personne+ qui parraine un peu la personne et qui nous\ qui évite si vous voulez+ quand une personne arrive et qu'on vous demande « bonjour+ vous venez de quel pays\ » et qu'elle ne comprend pas+ et que la réponse qu'elle vous donne vous ne la comprenez

pas non plus\ je trouve que c'est+++ ça bloque+ hein comme un enfant qui arrive en classe+ ben on l'accueille+ on l'assoit et puis on le met à l'aise+ ben là c'est tout ce qu'on peut faire\

Ruba - est-ce que vous savez quelles sont les langues que chacun parle ou connaît\

Marine - je pense que la plupart parle arabe

Ruba - c'est-ce que vous supposez\

Marine - ben on les entend entre elles hein+ moi j'ai fait un an d'arabe donc de toute façon elles parlent arabe entre elles+ bon y a une dame+ y a certaines personnes qui viennent du Laos ou bon peut être aussi des gens qui parlent afghan+ et y avait un monsieur qui venait mais qui ne vient plus+ mais on sait pas ça non\ on ne sait pas\

Ruba - euh alors+ vous savez pas quels sont leurs attentes ou besoins je suppose\

Marine - je vous dis+ par rapport à la plupart des mamans là+ qui vivent depuis un moment ici si+ elles nous disent qu'elles veulent se débrouiller dans la vie quotidienne+ par rapport par exemple aux autres personnes qui viennent de+ d'Afghanistan+ d'autres peut être d'Egypte+ enfin je ne sais pas d'où elles viennent+ enfin là non on ne sait pas quels sont leurs besoins non\+ il y a des personnes qui écrivaient parfaitement l'arabe par exemple\

Ruba - alors elles étaient déjà scolarisées\

Marine - ouais voilà\ alors peut être qu'elles se sont senties+++ pas senties à leur place dans ces ateliers

Ruba - et vous avez dit que vous entendez les gens parler dans leur langue+ alors quelle est votre réaction quand les gens parlent+ si des participants parlent dans leur langue\

Marine - euh si elles le font discrètement+ enfin sans que ça va se+++ comment dire+ parce qu'elles ne sont pas++ par exemple là dans mon groupe j'ai des personnes qui parlent arabe+ mais j'ai une dame qui doit venir du Laos+ ou de Thaïlande ou+++ je ne sais pas\+ en tout cas qui n'est pas arabophone+ donc il faut pas que le groupe qui parle arabe euh investisse l'espace on va dire\+ mais sinon qu'elles s'expliquent des choses entre elles en arabe+ moi je trouve ça bien hein\ je me sens pas exclue euh+ je sais qu'elles sont en train de s'expliquer des points entre elles+ hein+ c'est très bien\

Ruba - est-ce que vous pensez que le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français des participants\

Marine - ah non\ non\+ je pense que c'est une richesse+ plus on parle de langues+ plus on peut apprendre des langues

Ruba - même si on avait appris ces langues d'une manière naturelle+ spontanée quand on était tout petit\ alors c'est pas des langues qu'ils ont appris à l'école

Marine - c'est pas des langues qu'ils ont appris à l'école mais ils ont appris dans la famille+ ouais\

Ruba -oui+ est-ce qu'ils ont des stratégies d'apprentissage\ ou même sans avoir de stratégie+ c'est une richesse d'avoir euh++

Marine - oui\+ je pense que c'est une richesse d'avoir plusieurs langues+ de découper du son différemment+ de voir le monde avec des mots différents+ de voir aussi+++ mais+++ alors est-ce que ces dames comprennent aussi l'arabe classique\ je ne crois pas+ elles doivent parler marocain ou tunisien

Ruba - des dialectes\

Marine - des dialectes+ ben je vois pas ça comme un obstacle+ ça c'est sûr\+ hein+ maintenant c'est vrai que la personne qui connaît l'arabe classique+ qui sait écrire l'arabe classique+ elle a

un atout de plus que la personne qui ne parle qu'un dialecte c'est sûr+ parce qu'elle a l'écrit quoi\

Ruba - et est-ce que la diversité linguistique des participants constitue-t-elle une ressource que vous exploitez\

Marine - comment\

Ruba - le fait qu'elles parlent d'autre langues+ peut-être pas plusieurs langues mais il y a plusieurs nationalités

Marine - alors comment exploiter ça quand on a des grands groupes comme ça\ on peut pas hein\+ et il faudrait impliquer à ce moment-là les personnes dans la transmission+ c'est à dire en faire des aides+ des collègues+ qu'ils soient partie prenante pour valoriser les langues nationales+ mais à ce moment-là il faudrait regrouper ensemble les gens quand même qui parlent la même langue+ parce que comment faire autrement\ hein on va pas se mettre à parler arabe avec une dame qui parle cambodgien+ c'est ridicule\ ou l'inverse+ le cambodgien avec les gens qui sont arabophones+ donc il faudrait homogénéiser et faire en sorte que y ait un petit groupe d'apprentissage qui se gère un petit peu en autonomie+ qu'on n'ait pas ces grandes tables+ euh+ tous pareils pour tout le monde+ ça veut dire aussi qu'on puisse s'isoler avec un petit groupe

Ruba - euh bon+ j'ai une question que+ sur le plurilinguisme+ mais je ne sais pas s'il faut le demander ou non+ je vais vous demander quand même+ alors est-ce que vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme des participants\

Marine - alors on fait des petites choses sur les petits déjeuners du monde+ sur les jardin du monde avec le::s+++ en demandant aux personnes de nous expliquer comment elles déjeunent+ en utilisant les mots dans leurs langues mais voilà\

Ruba - alors là vous parlez de l'interculturalité je suppose plus que le plurilinguisme\

Marine - mais non\ mais non\ on ne peut pas\ à ce moment-là il faudrait que nous aussi on ait une connaissance de la langue des apprenants\

Ruba - alors vous pensez que si vous savez pas leur langue c'est pas possible d'exploiter ces langues-là\

Marine - je vois pas comment\ je veux bien qu'on me dise comment+ je veux bien assister à une séance où ça se produit mais moi je ne me sens pas capable de faire ça+ non\

Ruba - alors les langues maternelles des apprenants+ elles n'ont pas de place dans la démarche\

Marine - alors c'est dommage mais non\

Ruba - est-ce que vous pensez qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\ je vais essayer de poser la question autrement+ est-ce qu'il y a des langues qui valorisent certaines personnes et d'autres qui dévalorisent d'autres personnes\

Marine - par rapport à la perception qu'ont les gens de+++ ou par rapport à moi\

Ruba - alors vous-même+ et en général pour la société+ comment vous voyez\

Marine - alors pour moi toute langue est égale+ voilà\

Ruba - est-ce que vous pensez que c'est partagé par la société française\+ cette vision\ la société dominante parce qu'on peut dire qu'il y a plusieurs sociétés

Marine - oui+ alors parce qu'il y a plusieurs façons de penser heureusement hein\+ non je pense que la langue des immigrés est souvent au départ rejetée+ au départ parce que si on voit les différentes vagues d'immigration+ au début les Italiens c'était les « ritals »+ personne

s'intéressait à leur langue\+ aujourd'hui on++ si on parle italien+ si on apprend l'italien c'est plutôt un plus+ hein\ même chose pour les Espagnols+ pour les Portugais+

Ruba - mais ce sont des langues européennes+ est-ce que c'est pareil pour les langues des Africains\ d'autres eu::h

Marine - c'est vrai que pour certaines personnes+ elles ne trouvent pas normal qu'on s'exprime autrement qu'en français+ hier y avait Marine Le Pen qui disait que l'école française n'était pas le lieu pour apprendre l'arabe+ ça à mon avis+ c'est raciste tout simplement\+ parce qu'à l'école française+ on peut apprendre euh le breton+ le français+ mais des petites heures pourquoi pas l'arabe\ pourquoi pas le farsi\ y a aucune raison que+++ non je pense que certaines personnes effectivement n'apprécient pas la langue des immigrés parce que: eu::h+ ils vivent euh sur la peur de l'autre quoi\ et ils n'ont pas envie d'aller vers leur culture+ mais les gens un peu lettrés savent très bien que les cultures+ qu'elles soient arabes ou thaïlandaises ou cambodgiennes+ elles sont riches\+ et donc on a aucune raison de mettre sur un piédestal une langue et pas l'autre\+ mais je pense que ça s'arrange avec le temps+ il faut vraiment que les gens soient intégrés et à ce moment-là la langue ne choque plus+ hein+++ mais bon++

Ruba- de plus de la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle\ il y a que le côté linguistique ou il y a plus que ça\

Marine - y a plus que ça et en même temps+ je ne sais pas si c'est vraiment une bonne chose+ alors je vais prendre un exemple tout bête+ si on parle du petit-déjeuner+ on peut euh travailler donc du vocabulaire+ des sons+ des phrases et puis après on peut euh mélanger et parler du petit déjeuner équilibré+ là on n'est plus dans des compétences linguistiques+ on est dans+ du::++ comment dire\+++ de l'apprentissage un petit peu plu::s

Ruba - culturel\

Marine - culturel et puis des normes alimentaires en vigueur ici hein\ et en fait ça on fait un peu les deux+ hein et je ne sais pas si c'est souhaitable\

Ruba - par les gens qui apprennent\

Marine - nous+++ euh quand on travaille+ on essaye de+++ on ne fait pas que du linguistique+ on essaye aussi d'expliquer les us et les usages ici+ mais je ne sais pas s'il faut mélanger tout de suite les deux\+ ou alors on en arrive à ce qu'on appelle les actes de paroles+ mais à ce moment-là+ il faut sortir avec les gens+ il faut aller sur des lieux+ faire des courses+ être vraiment dans la vie quoi+ mais pas en étant dans une salle coupée de l'extérieur+ et puis c'est vraiment qu'à ce moment-là on en arrive à parler toujours des normes de la France\

Ruba - alors là vous parlez de la France+ de la culture française+ mais il y a plusieurs nationalités dans la séance+ alors est-ce qu'il y a des liens entre ces différents gens viennent de plusieurs nationalités+ de plusieurs pays\+ est-ce que vous essayez des les approcher peut être\ de découvrir quelque chose sur l'autre\

Marine - on ne peut pas\ on est épuisé\+ moi je ne continuerai pas cet atelier\ il m'épuise\ il me frustre\+ je ne me sens pas à ma place là\+ je suis trop fatiguée et je ne vois pas comment je peux aller vers ce dont tu parles+ hein\+ dans ces conditions+ si j'avais deux personnes+ que je voyais trois fois par semaine+ il est bien évident qu'il y aurait un échange et que je serais curieuse de leur façon de vivre+ et que je familiariserais mon oreille aussi avec certains mots de leur langue+ ou certaines façons de voir la vie+ hein++ mais là non\+ là on est dans l'urgence\

Ruba - alors il y a pas d'échange dans votre groupe\

Marine - ben l'échange linguistique quoi\+ à partir du travail qu'on demande

Ruba- alors est-ce qu'il arrive d'avoir des malentendus quand vous abordez des questions de société française\

Marine - non+ non\

Ruba - est-ce que les gens parlent\ vous sollicitez les gens à parler+ qu'ils s'expriment\

Marine - ben ils ne peuvent pas\ comment dire\+++ et c'est bien le problème\

Ruba - alors peut être ça arrive qu'il y ait des malentendus+ des stéréotypes+ des images+ des préjugés

Marine - mais on peut pas s'en rendre compte\++ non\

Ruba - alors eu::h+++ une question bête+ puisque vous| je pense que vous avez déjà répondu à ça mais je vais poser la question quand même+ alors est-ce que vous pensez que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leurs valeurs ou croyances quand elles ne correspondent pas avec celles de la France pour intégrer la société française\ on parle toujours que+ qu'il faut s'adapter mais jusqu'à quel point\

Marine - ben je crois qu'il faut respecter la::++ ce qu'on appelle ici la laïcité+ point\+ hein mais la laïcité elle protège aussi::

Ruba - la liberté\

Marine - la liberté de culte+ la liberté de ne pas croire+ et puis aussi euh ben bien sûr les fondamentaux comme les+++ l'égalité homme-femme qui n'est pas du tout respectée en France hein\ entre parenthèses+ on a beaucoup de travail à faire mais+ disons que quand on veut vivre dans une société euh+ on en| on adhère+ on accepte de partager des mêmes valeurs+ et en France+ c'est surtout la laïcité qui est eu::h

Ruba - d'accord+ alors s'ils respectent ces valeurs là mais ils gardent leurs traditions+ leurs habits+ ils parlent dans leurs langues quand ils se trouvent au moins entre eux et dans la rue+ dans le métro+ est-ce que vous pensez que ils peuvent être bien intégrés dans la société françaises\ même s'ils gardent leurs traditions et tout ça\

Marine - ça dépend des+++ dans les grandes villes oui je pense

Ruba - et dans des sociétés plu::s

Marine - plus fermées+ c'est pas sûr non\+ mais c'est comme ça euh à propos aussi de marginaux qui sont Français+ qui sont un peu dans les marges+ qui ont des tenues vestimentaires originales+ bon ils sont aussi mis un peu de côté+ mais sinon eu:h+ je ne vois pas pourquoi+++ au contraire euh c'est agréable d'avoir des gens qui ne sont pas habillés pareil\+ qui ne parlent pas la même langue\+ qui ne mangent pas la même chose\+ c'est plutôt une richesse pour une société\

Ruba - alors la dernière question+ selon vous l'élément le plus important pour vos participants+ c'est la connaissance de la langue française telle que la pratiquent les Français\ sinon c'est quoi le plus important\

Marine - pour moi le plus important c'est d'apprendre à parler français oui+ pour être autonome dans la vie de tous les jours

Ruba - c'est plutôt l'oral

Marine - c'est plutôt l'oral+ dans un premier temps+ et ensuite+++ effectivement la maîtrise de l'écrit c'est bien+ mais d'abord entendre et savoir parler de manière plus ou moins fluide+ et comprendre ce que disent les gens

Ruba - d'accord+ mes questions sont terminées+ je vous remercie beaucoup pour votre participation+ merci\

Marine - merci\

Annexe 31 - Entretien avec la bénévole Nathalie (transcription intégrale)

Ruba - quel est ou quels sont vos nationalités\

Nathalie - française

Ruba - vous avez d'autres nationalités\

Nathalie - non\

Ruba - quel est votre âge\

Nathalie - soixante-sept

Ruba - quel est votre+ ou vos langues maternelles\

Nathalie - français

Ruba - que le français\

Nathalie - oui\

Ruba - avez-vous appris une ou plusieurs langues étrangères à l'école\

Nathalie - oui\+ anglais+ allemand

Ruba - quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers de français\

Nathalie - [professeur de français

Ruba - professeur de français\

Nathalie - oui\

Ruba - depuis quand vous animez cet atelier\

Nathalie - un peu eu::h+ six ans\

Ruba - six ans\ vous étiez\

Nathalie - je veux dire+ avant+ j'ai pré\ avant j'ai travaillé à l'OPAT²² avec Janette+ donc c'était pas ici mais c'était aussi le même genre de cours

Ruba - hum+ ah oui\

Nathalie - donc là\ je dirais peut-être+ quatre ans+ excusez-moi\++ parce que j'ai un plu:::\

Ruba - [d'accord+ c'est-ce que je voulais vous demander+ si vous avez\ avant si vous avez si vous aviez d'autres\

Nathalie - oui\ oui\ oui\ peut-être deux ans à peu près à l' OPAT\

Ruba - hum+ et quatre ans ici\

Nathalie - [c'est à côté de l' OPAL enfin\ ça c'est pas l' OPAL\ ça c'est pas les retraités\ je ne sais plus\+ c'est un organisme qui s'occupe de l'ouverture culturelle vers les étrangers+ j'ai oublié le nom excusez-moi\ c'est ainsi que je ne sais plus

Ruba - eu::h+ pourquoi vous avez choisi d'animer cet atelier\

Nathalie - pour aider Janette ma collègue+ ou qui était ma collègue au lycée+ voilà\+ parce qu'elle s'était reconvertie dans les cours aux étrangers+ elle a pris sa retraite tôt+ et puis moi\ que ça me faisait une activité pour la retraite+ la retraite mais c'est vraiment elle qui a pris en charge l'atelier+ moi je suis une aide en quelque sorte+ une assistante+ je vais arriver\ je suis eu::h+ j'ai été amenée parfois à la remplacer\+ euh quand elle était absente\+ mais pas souvent\ ha\

Ruba - hum+ vous participez à l'animation des quels groupes de « Communiquons en français »\

²² OPAL : Observatoire et Pôle D'animation des Retraités Louvrexien (le nom des habitants de la ville a été changé).

Nathalie - plutôt faible

Ruba - faible\

Nathalie - oui\

Ruba - cours d'alphabétisation\

Nathalie - oui voilà\

Ruba - quelle est la spécificité de votre public\

Nathalie - beaucoup de bonne volonté::\ mais vraiment::t euh+ puisque moi j'ai le les plus faibles\ ce sont des gens qui ont beaucoup de lacunes en ce qui concerne non seulement la connaissance de notre langue\ mais aussi la connaissance du::+ milieu scolaire+ je pense qu'elles ont\ sont allés peu à l'école+ puisque:: là encore ce matin j'ai constaté qu'il y en a une parmi celles que j'ai\ qui ne connaît même pas notre alphabet en fait+ oui++ elle est pleine de bonne volonté

Ruba - quelles sont les compétences nécessaires pour animer des ateliers d'apprentissage du français pour un public migrant selon vous\

Nathalie - je pense que il faut beaucoup d'ouverture d'esprit\ beaucoup de patience\++ et puis eu:::h+ vraiment aimer les gens\ avoir envie qu'ils progressent

Ruba - quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous\

Nathalie - pour moi l'objectif principal+ si je puis dire c'est progresser tranquillement dans la connaissance de notre langue+ mais aussi j'y vois une dimension plu::s affective et sociale+ c'était\ je trouve c'est un court où::+ il y a une bonne ambiance et je pense que ça contribu:e à une insertion dans notre société+ pas seulement à mieux connaître notre langue

Ruba - il y a aussi une dimension sociale

Nathalie - oui\

Ruba - quels sont vos ressources pour construire le contenu de vos at : euh de vos séances\

Nathalie - j'avoue que c'est Janette qui s'en charge+ il m'est arrivé\ d'ailleurs j'inscris au Delta²³ pour ça\ d'aller au Delta qui est une bibliothèque municipa:le\ au rayon qui est consacré justement à l'alphabétisation des migrants+ notamment des publics étrangers et là\ y a pas mal de ressources mais ce sont+ surtout des des+ de:::s livres des manuels comportant parfois un cd aussi+ qui qui est à l'intérieur+ mais je ne suis pas allée à l'autre organisme qui je dirais euh rue Sainte Enimie²⁴ dont j'ai oublié le nom\ qui est très riche en documents et puis Janette a de plus en plus eu recours à des supports audiovisuels qui ont beaucoup de succès\ j'avoue que je n'ai pas participé à ça+ j'ai utilisé aussi quand même\ par contre des cd par contre+ des supports audio+ ça les intéressait bien aussi+ mais maintenant qu'on a recours au support audiovisuel+ ils sont plus intéressés encore++ j:e+ je ne sais pas si elle va les chercher à rue Saint Enimie ou si elle cherche sur Internet\ parce que je sais que pour l'apprentissage des langues étrangères\ moi par exemple j'ai suivi des cours anglais et il y a toutes sortes de ressources sur Internet\ donc on a de la chance à notre époque de disposer d'autant de facilité\ de supports nouveaux

Ruba - alors est-ce que vous adoptez une méthode spéciale\

Nathalie - non je pense que Janette+ elle fait une combinaison personnelle+ elle s'approprie\+ eu:::h bah toutes sortes de supports et elle recombine à sa façon+ elle ne suit pas une méthode+

²³ Un centre culturel à Louvrex qui contient une bibliothèque. Le nom du centre a été changé.

²⁴ Le nom de rue a été changé.

de de plus+ suivre une méthode c'est compliqué\ parce que nous n'avons pas une fidélité extrême de notre public+ oui alors c'est!

Ruba - [oui\ il y a des gens qui viennent!

Nathalie - [qui viennent+ qui ne! qui repartent+ qui retournent dans leurs pays un certain temps qu'ils reviennent enfin bref\ eu::h+ ça\ je trouve que:: ça se conjugue mal avec l'utilisation d'une méthode très::s+ eu::h+ hum::+ pointue\ et qui qui progresse euh d'une manière eu::h+ inaliénable\ on ne peut pas faire autrement\ donc ça je trouve que le fait qu'on ait un public qui n'est pas extrêmement fidèle\+ ça s'adapte moins à::+ à l'adoption d'une méthode rigoureuse++ ça veut pas dire qu'on n'est pas rigoureux mais\ euh

Ruba- alors vous pensez!

Nathalie - [et là+ elle est plus complète

Ruba - [qu'on peut pas adopter une méthode spéciale pour ce public+ il faut toujours euh+ combiner++

Nathalie - oui\+ à cause des absences

Ruba - quels sont les types des difficultés que vous rencontrez\

Nathalie - et bien euh+ et ce qui peut être un petit peu euh+ rebutant\ c'est qu'on n'a! ça existe pas+ des progrès extraordinaires\ c'est lent+ et je pense que ça tient beaucoup au fait comme j'ai dit que beaucoup dans ce public\+ notamment les dames plus âgées+ n'ont pratiquement pas été alphabétisées+ donc ça empêche une progression plus rapide+ moi qui étais professeur\ c'est vrai qu'on a! quand on a un public jeune+ on a forcément l'impression d'une évolution plus rapide

Ruba - avez-vous suivi une ou plusieurs formations des bénévoles proposées par l'association « France ailleurs »\

Nathalie - non\+ j'y étais tenté mais j'ai pas forcément le temps\

Ruba - et vous avez l'intention de suivre des formations là-bas\

Nathalie - n::on\+ pas vraiment parce que à vrai dire je suis! comme je le disais une aide et je ne prends pas en charge les choses+ et peut-être même qu'à l'avenir je laisserais peu à peu+ il y a fait déjà longtemps que le fait+ et puis je maintenant je suis grand-mère je vais être amenée malheureusement\ (rire) si je peux le dire être! m'absenter plus donc je vais+ je vais réfléchir peut-être me retirer progressivement\+ désolée\ (rire)+ mais heureusement cette année nous avons beaucoup de nouvelles bénévoles\ et donc la relève est assurée en fait avec ça parce que au début avec Janette+ on était toutes les deux pendant des années+ on a été toutes les deux\+ alors que maintenant on est bien cinq ou six\

Ruba - connaissez-vous les origines socioculturelles des participants\

Nathalie - oui on les connaît\+ bon ce sont souvent des dames qui ont suivi leurs maris+ donc ce sont des dames qui+ comme je l'ai dis euh+ elles se sont consacrées à leur vie familiale\ n'ont pas eu un métier\ même si certaines quand même ont pratiqué par exemple le tissage ou ont travaillé dans les champs\+ donc c'est plutôt je pense d'origine plutôt modeste\

Ruba - mais vous demandez!

Nathalie - [parce que nous n'avons pas par exemple les étudiants les étudiants suivre euh+ vont dans d'autres organismes+ si ::\ eu::h+ elles parlent de leurs métiers\ de leurs eu::h+ si si\+ on les amène à parler de leurs familles de leurs métiers de ce qu'elles faisaient dans leur pays\+ bien sûr\

Ruba - savez-vous s'ils ont la nationalité française\

Nathalie - je pense que oui\+ depuis le temps\ parce que beaucoup sont là depuis très très longtemps\ des dizaines d'années\+ donc beaucoup e::t+ la plupart ont la nationalité française mais\+ parmi les jeunes c'est moins sûr+ certains essaient de l'obtenir mais souvent nous n'avons pas ce public-là+ ceux qui essaient de l'obtenir vont dans d'autres structures\ peut-être plus e::h+ apte à les former plus rapidement hein\+ la compétence du français\ parce que les exigences sont grandes\ pour passer les qualifications pour avoir la nationalité française+ je pense nous n'avons pas\ nous avons eu temporairement par exemple une dame d'Algérie qui avait été refusée je me souviens+ elle était mécontente mai::s+ c'est pas la majorité de notre public

Ruba - connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît au parle\

Nathalie - bien souvent c'est simplement leur langue d'origine\ alors c'est à dire l'arabe populaire\ oui\ parfois le berbère\ euh+ pour pour les dames que nous avons en majorité\+ et puis fin par exemple nous avons une dame du Lao:s enfin\ du du\ nous avons plein de pays c'est sûr\+ et bah oui\ par exemple+ ce qui nous étonne\ c'est que nous avons parfois des ressortissants de de: Mayotte ou de Comores\+ et nous sommes surpris\+ de leur mauvaise maîtrise du français+ (silence)+ donc c'est leur langue donc ils sont dan:s\

Ruba -

[parce qu'ils parlent des

langues locales peut-être\

Nathalie - oui+ peut-être+ j'imagine ou ils ont été peu scolarisés malgré tout+ même si l'école était obligatoire ils ont dû\ il y a une jeune femme qui me disait que sa maman lui interdisait d'aller à l'école parce qu'elle avait besoin d'elle à la maison+ hum

Ruba - oui+ savez-vous pourquoi ils participent aux ateliers\ quelles sont leurs attentes\ leurs besoins\

Nathalie - oui ben m::oi j::e\ l'atelier était déjà constitué mais moi j'y voi:s\ bon le plaisir de se retrouver entre elles\ parce que beaucoup de dame marocaines par exemple viennent avec leurs amis\ elles ont plaisir à se retrouver entre elles\ c'est une motivation comme une autre\ mai:s je pense qu'elles sont poussées parfois aussi\ à:: mieux maîtriser notre langue\ parce qu'elles sont de plus en plus insérées dans la société\ et puis par leurs enfants que:+ qui hum peut-être leur reprochent je ne sais pas\ parfois de leur mauvaise maîtrise de français ça peut être une motivation\

Ruba - oui\ alors mais est-ce que vous demande:z euh\ c'est plutôt des dames\

Nathalie -

[oui\+ plutôt des

dames+ nous avons que\

Ruba - [pourquoi vous venez ici\ quand elle quand il y a une nouvelle qui arrive\

Nathalie - quand il y a une nouvelle qui arrive\ e::h+ nous considérons que s'il vient ici c'est pour apprendre le français\ je ne suis pas sûre que la question soit posée\ ça peut être Janette qui la pose\+ mais non\ je trouve que peut-être c'est pas assez posé+ Oui

Ruba - quelle est votre réaction quand des participan\ des participants parlent euh+ un des participants parle sa langue pendant l'atelier\

Nathalie - et bien\ (rire) nous y voyons\ (rire) une façon e::h peut-être euh de pour le:: le participant à qui s'adresse la personne+ euh une volonté de::+ de lui faire mieux comprendre\ ça part de bonnes intentions\ mais souvent nous sommes obligés de dire « en français\ s'il vous plaît\ »+ nous les ramenons au fait qu'elles sont là pour pratiquer notre langue

Ruba - selon vous+ le fait de parler plusieurs langues peut retarder l'apprentissage du français de vos participants\

Nathalie - au contraire\+ l'apprentissage\ le fait de connaître plusieurs langues\ c'est toujours un facteur épanouissant dans le domaine linguistique\ ça contribue à e::t une mauvaise\ une meilleure maîtrise je veux dire\ une meilleure maîtrise dans l'apprentissage des autres langues\+ c'est bien connu que plus on a appris des langues\ plus on est souple pour en acquérir d'autres

Ruba - même si:: euh+ ils ont appris des langues d'une manière intuitive\ quand ils étaient euh tous petits\

Nathalie - oui\+ oui oui\+ peu importe\ peu importe

Ruba - [c'était pas un apprentissage eu::h++

Nathalie - oui systématique mais je pense que le le+ le fait de naviguer entre plusieurs langues est facilitateur pour l'apprentissage d'une autre

Ruba - alors vous voyez que c'est un atout\

Nathalie - oui\ je vois beaucoup un atout

Ruba - la diversité linguistique de vos apprenons constitue-t-elle+ une ressource que vous exploitez\

Nathalie - non\

Ruba - non\

Nathalie - non+ on exploite pas

Ruba - pas du tout\

Nathalie - hum::+ moi-même\ bon c'est vrai que j'ai beaucoup voyagé\ je suis allée en Afghanistan etcetera+ quand j'ai des af\ j'ai des Afghans+ il me revient quelques mots de:: farsi parce qu'ils parlent farsi là-bas\ ou pachtou+ ils sont contents+ quand je eu::h+ j'utilise quelques mots très peu de leur langue\+ c'est vrai que:+ je comprends que:: s+ soit hum+ agréable pour eux d'entendre parler quelques mo\ ne serait que quelques mots de leur langue+ pour l'arabe je connais pas vraiment très peu (rire)+ comme toute touriste+ qui voyage+ oui\

Ruba - d'accord+ mais en général\

Nathalie - [mais en général j'aimerais bien\

Ruba - oui\

Nathalie - oui je le fais mais à titre personnel un petit peu oui+ mais j'aimerais bien pouvoir le faire plus oui

Ruba - vous proposez des activités visant à solliciter le plurilin\ le plurilinguisme de::s participants\

Nathalie - non

Ruba - non\

Nathalie - non

Ruba - pas du tout\

Nathalie - jamais+ non+ on leur demande pas comment on dit ça en arabe+ non non on dit pas non non\

Ruba - quelle place accordez-vous aux langues d'origine+ d'origine des participants dans vos pratiques enseignantes\ est-ce qu'elles ont de place\

Nathalie - très peu très peu+ non

Ruba - selon vous+ il y a des langues qui sont meilleures que d'autres\

Nathalie - non\

Ruba - qui sont^l qui ont plus de valeur\

Nathalie - non\ (rire) absolument pas\ non

Ruba - [qui valent

Nathalie - non non\+ absolument pas+ à vous voulez dire peut-être que+ sur le plan des échanges internationaux+ vous voulez dire du point de vue utilitaire\

Ruba - non

Nathalie - non non+ non\ non\ mais je ne (inaudible) certainement pas\ chaque vis^l chaque langue est intéressante parce que c'est une vision du monde\+ chaque langue comporte euh sa grille de lecture du monde et c'est forcément\ à respecter

Ruba - vous pensez que les langues peuvent valoriser ou dévaloriser un locuteur\

Nathalie - non\+ non je ne pense pas que ça puisse les valoriser dévaloriser\ du tout\

Ruba - alors si un de vos apprenant parle euh anglais

Nathalie - oui\

Ruba - et un autre qui parle une deux langues locales d'Afrique+ par exemple

Nathalie - [oui\

Ruba - alors est-ce que ça valorise celui qui parle anglais ou dévalorise l'autre qui parle^l

Nathalie - mais non\ mais souvent souvent ceux qui parlent anglais et bien c'est quand même malgré tout pas leur langue première\ ils parlent anglais ça prouve qu'ils ont été d'abord scolarisés e::t ce qu'on peut dire\

Ruba - d'accord+ mais c'est pas une question de^l

Nathalie - [non non\ non non\ par-delà je m'interdirai bien de faire une hiérarchie entre les langues ha\

Ruba - de plus que la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle\

Nathalie - oui\+ malgré tout\+ interculturel\ enfin on essaie surtout de mieux les faire comprendre notre société et notre culture françaises\++ interculturelle\ oui quand même\ il est arrivé par exemple qu'on fasse qu'on fasse participer les gens que nous avons à cette activité qu'il consistait dans la connaissance des différents petits déjeuners du monde\+ bon on peut dire que c'était un échange qui les aidait à mieux se connaître et connaître leur cultures respectives mais même pour le travail qui a été fait sur les comptines de différents pays

Ruba - mais ce sont de des choses que sont^l qui ont été faites à l'extérieur^l

Nathalie - [qui ne parlaient pas^l qui venez pas de nous+ c'est vrai\ oui

Ruba - mais dans l'at^l l'atelier vous sol^l

Nathalie - [bah c'est-à-dire+ Si quand même\ parce que à travers euh+ bah par exemple la cuisine qui est abordée souvent ha\ bah on est amenés à les faire parler de de+ des cuisines de leurs pays\ par exemple\+ ou alors de la manière dont eu::h on a travaillé aussi une fois sur les jouets des enfants\ quels quels jouets elles avaient quand elles étaient petites\ etcetera c'est une façon de de+ de:: faire s'exprimer chacun\ à propos de sa propre culture

Ruba - oui

Nathalie - si on le fait ça

Ruba - arrive-t-il d'avoir des malentendus quand vous abordez une question de la:: culture française\++ que faites-vous dans ce cas\

Nathalie - hume:::il n'y a pas eu de malentendu\+ nous nous gardons quand même d'aborder des sujets comme euh eu:::h+ je sais pas\ par exemple on travaillait ce matin sur les les déchets\+ on n'a pas parlé par exemple de l'alco\ on évite de parler de l'alcool du vin des choses comme ça (rire)

Ruba - vous évitez\

Nathalie - on évite+ oui\ en ce qui concerne la religion\ aussi\ on parle de la religion et de la religion française\ si si on en parle\+ par exemple des fêtes religieuses pour le calendrier\ oui\

Ruba - oui

Nathalie -et ça nous amène aussi à parler des fêtes que par exemple musulmane ou peut-être\ si si+ on le fait

Ruba - alors est-ce que\ évitez\ vous évitez d'aborder certains sujets\

Nathalie - [oui+ je disais ça

Ruba - [parce que vous savez que ça peut choquer certains participants en raison de la différence culturelle\

Nathalie - oui\+ si peut-être euh l'alcool\ beh pour les vêtements\+bon parfois c'est vrai c'est difficile de parler de mode par exemple puisque:: enfin\ c'est pas vers les dames musulmanes n'ont pas la même façon de se vêtir que nous aussi\+ bah si\ on fait des allusions au fait que l'été elles mettent un autre fouloir que l'hiver\ mai::s+ on ne fait pas d'autres d'autres remarques+

Ruba - d'accord

Nathalie - oui+ on évite++ certains sujets de de mode trop pointus sur la minijupe ou le (rire) on évite+ voilà

Ruba - mai::s+ elles vivent en France alors c'est pas bien de d'essayer d'ouvrir leurs esprits pour accepter la société française telle qu'elle est\ vous pensez\

Nathalie - j'ai peur de les heurter+ non enfin

Ruba - ça fait peur vous pensez\ ça peut conduire à de\

Nathalie - mais non\+ elles ont beaucoup d'humour\ ils ont beaucoup d'humour\ si+ on pourrait le faire davantage parce que il faut tabler davantage sur leur+ Leur humour je pense

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français doivent modifier leurs valeurs ou croyances quand elles ne correspondent pas avec celles de la France pour intégrer la société française\

Nathalie - il faut+ il faut bien sûr leur montrer comment ça se passe en France+ je suis d'accord au même si j'ai eu quelques réserves avant\ eu::h++ oui\+ je pense qu'on le fait quand même\ je pense qu'on le fait+ souvent dire euh en France on fait comme ça où on fait comme si\+ elles le savent bien d'ailleurs parce que pour beaucoup+ elles sont ici depuis si longtemps qu'elles connaissent aussi bien no\ no\ notre société

Ruba - mais là je demande\

Nathalie - [oui

Ruba - [est que vous pensez que:: pour qu'ils soient int\ bien intégrés en France+ dans la société française\+ ils doivent modifier\+ leurs habitudes leurs cul\ eu:::h leurs croyances leurs\

Nathalie - [non\ je pense pas\+ je ne pense pas que qu'elles doivent le faire\ par exemple ne plus porter euh ne plus porter\ fin moi ça me choque pas du tout de de voir les dames qui porte le voile\+ j'ai l'esprit ouvert j'ai beaucoup voyagé\ (rire)+ je ne pense pas qu'il faille qu'elle se

renient mais je pense que s'il y a une évolution dans l'intégration\+ elle se fera par exemple je suis sûre que eu::h par le biais de leurs enfants\ peu à peu\ ça se fait ça se fera sur des générations\+ on n'a jamais vu des gens s'intégrer comme ça de plein fouet du jour au lendemain\+ en régnant exactement à ce qu'ils étaient\ ce serait catastrophique pour eux\+ donc je pense que ça se fera progressivement\+ par le biais de leurs enfants notamment par la scolarité\+ et l'insertion dans la société

Ruba - comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés que les apprenants on a l'esprit
Nathalie - oui\ (rire)

Ruba - par exemple ils ont des stéréotypes et des préjugés sur la société française

Nathalie - oui\ oui oui\ tout à fait oui oui\

Ruba - alors comment abordez-vous ce côté-là\

Nathalie - ouais\+ ouf\+ je sais pas j'ai pas d'exemple qui me vient exactement à l'esprit mais\+ c'est sûr que pour beaucoup parfois ben je parlais de minijupe etcetera ou::\+ le fait qu'une femme vive trop librement\ ça peut les choquer effectivement\+ alors eu::h\+ bah\ ouf\ elles abordent\+ comme je le disais elles ont souvent quand même beaucoup d'humour mais je ne sais pas parfoi::s euh eu::h\+ on les taquine et elles pensent comme nous\ mais je pense que qu'on qu'on n'atteint pas au fond leurs convictions\+ on ne sait pas exactement au fond ce qu'elles ce qu'elles pensent\+ c'est difficile d'at\ d'atteindre profondément de\+ ce qui a été ancrée en elles depuis le début

Ruba - oui\+ mais si quelque chose\ on parle de\ d'une question\ par exemple que les Français ils sont\ je sais pas\ juste pour donner un exemple\ les Français ils sont\ ils aiment pas le travail ils aiment\+ rester toujours en vacances\+ par exemple

Nathalie - d'accord\ (rire) oui oui il y a pas que les\

Ruba - [ils souhaitent pas travailler

Nathalie - [il y a pas que nos élèves qui pensent ça\ c'est plutôt la vision du monde entier un petit peu ha\

Ruba - dans ce cas\+ qu'est-ce que vous faites\

Nathalie - [oui\

Ruba - comment vous faites pour expliquer\ est-ce que vous expliquez peut-être\

Nathalie - n::on\ on n'a pas abordé forcément ce ce sujet-là\+ en plus c'est faux je trouve\ (rire)
e ::t

Ruba - c'est juste un exemple ha\

Nathalie - oui oui oui\+ c'est un exemple oui\+ de de préjugés et pour aller à l'encontre de préjugés de ce de ce genre-là

Ruba - oui

Nathalie - eu::h\+ bah non on a pas abordé cette question-là mais je je pense que\+ dans ces sociétés de fait de travailler n'est pas forcément non plus considéré comme si exaltant que ça\ dans leurs sociétés je pense que\+ c'est plutôt\+ c'est pas déconsidéré mais enfin c'est pas non plus une façon d'être archi considéré\ donc je pense que pour ce qui est du travail\ eu::h\+ même le fait que par exemple les femmes travaillent je ne sais pas si c'est si bien considéré que ça par euh par ces dames\+ qui elles se consacrent entièrement leurs familles et leurs enfants

Ruba - [mais est-ce que\ est-ce que vous discutez\ est-ce que vous expliquez\ si quelque chose arrive\+ si vous voyez que là ils ont des préjugés et montrent ce qu'ils pensent\

Nathalie - oui\+ mais comme je le disais+ on fait souvent sur le mode sur le mode de l'humour\+ en exagérant un petit peu et ça les fait sourire

Ruba - oui

Nathalie - moi je pense que c'est la dimension humoristique il faut (inaudible)+ et ça marche assez bien\ c'est une très bonne ambiance\

Ruba - comment choisissez-vous les sujets où les thèmes à travailler avec vos apprenons\

Nathalie - oui+ alors c'est Janette qui s'en charge+ elle le fait bah en partant de situations concrètes qui répondent à ce qu'elles ont vécu dans notre société+ donc c'est souvent centrés autour des préoccupations familiales+ mais ça permet de déboucher sur tout+ aussi bien les courses que la maladie voilà\ enfin aujourd'hui on travaille sur le compostage et déchets c'est vraiment\ des situations concrètes et je trouve que ça s'est très très bien\+ parce que elles sont motivées\ elles voient de quoi il retourne et puis on peut les amener dans ce domaine par exemple pour le compostage et tout ça c'est une sorte d'éducation ha\ de même pour ce qui est du domaine de la santé+ em::+ la maladie enfin bref+ eu::h+ par le biais de quelque chose qui leur parle\+ je pense qu'on leur fait une ouverture en ce qui concerne le vocabulaire mais aussi une ouverture culturelle+ en élargissant leur+ leur monde en quelque sorte

Ruba - la dernière question+ selon-vous l'élément le plus important pour vos apprenants+ c'est la connaissance de la langue française telle que la pratique les Français\ sinon c'est\ qu'elle est le plus important selon vous\

Nathalie - le plus important selon moi\ c'est d'être euh+ en confiance euh dans notre société\ de se sentir de plus en plus intégré\ c'est par le biais de la langue\ qui\ que l'on maîtrise de mieux en mieux\ mais c'est lent\ je le disais ces à cause des lacunes initiales dans le domaine de la scolarité\ mais moi je vois dans ce cours vraiment\ un bon mode d'intégration même si euh sur le plan linguistique la rentabilité n'est pas extrême

Ruba - d'accord+ je vous remercie beaucoup

Annexe 32 - Entretien avec le bénévole Mathieu (transcription intégrale)

Ruba - quelle est votre ou vos nationalités\

Mathieu - alors euh je suis français

Ruba - est-ce que vous avez d'autres nationalités\

Mathieu - euh non\+ non non

Ruba - quel est votre âge\

Mathieu - j'ai vingt ans ans

Ruba - quelle est votre ou vos langue(s) maternelle(s)\

Mathieu - eu::h+ le français+

Ruba - vos parents vous parlaient une autre langue quand vous étiez enfant\

Mathieu - euh non non non

Ruba - que le français\

Mathieu - que le français+ tous les deux+

Ruba - quelles sont les langues que vous connaissez+ parlez\

Mathieu - alors euh+ je parle de façon courante l'anglais+ et j'ai aussi appris euh les bases euh d'allemand et d'espagnol

Ruba - euh+ avez-vous appris une ou plus de ces langues étrangères à l'école\

Mathieu - oui+ le::s trois+ j'ai les apprise à l'école

Ruba - quel métier exerciez-vous avant de commencer l'animation des ateliers\

Mathieu - euh je suis étudiant+ je fais une licence d'histoire

Ruba - depuis quand vous animez ces ate| euh cet atelier\

Mathieu - euh j'ai commencé en:: octobre deux-mille-seize

Ruba - vous étiez animateur bénévole des ateliers d'apprentissage du français dans un autre euh lieu\

Mathieu - euh non+ c'est ma première expérience

Ruba - pourquoi vous avez choisi d'animer ce ce ce type d'atelier\

Mathieu - euh parce que à l'origine mon projet professionnel était d'être prof+ d'histoire-géo+ mai:s ça restait quand même d'être prof+ euh de plus euh mon projet professionnel se dirige maintenant vers la filière sociale+ e::t+ par conséquent+ j'avais envie d'avoir une première approche avec euh un public étranger

Ruba - hum+ ok++ vous participez à l'animation de quel groupe de « Communiquons en français »\

Mathieu - euh alors+ étant donné que c'est ma première année+ eu::h+ je suis intervenu sur à peu près tous les groupes avec les différents niveaux e::t+ en fait+ j'assume le remplacement en fonction de disponibilité ou des absence des bénévoles qui sont là depuis plusieurs années

Ruba - quelle est la spécificité de votre public\

Mathieu - eu::h++ alors++ euh dans quel sens\

Ruba - alors+ est-ce que c'est le même public que::+ d'une formation FLE\ français langue étrangère ou:: il est un peu différent\

Mathieu - eu ::h

Ruba - de ce public-là\

Mathieu - moi| alors euh+ le public qu'on a à faire c'est le public euh+ étranger\ avec quand même pas mal de nationalités différentes\+ eu:::h+ donc c'est quand même assez spécifique+

qui est^l ça permet quand même euh^l eu:::h+ en fait le public il est quand même assez au final euh même^l étant donné qu'il y a plein de nationalités+ ce public quand d même qui est vachement différent avec des cultures différentes et e::t+ je pense des des approches d'une autre culture différente aussi\

Ruba - hum+ d'accord+ et au niveau de scolarisation+ est-ce que:: euh+ c'est un public euh+ scolarisé\

Mathieu - alors euh+ je trouve que en fonction de différents groupes\+ euh on voit euh+ le public qui est scolarisé ou non+ les groupes les plus faibles c'e::st+ euh+ au moins la moitié du groupe qui n'a pas été scolarisé et du coup qui a plus de difficultés dans l'apprentissage+ que ceux qui sont déjà: scolarisés

Ruba - euh selon vous\+ quelles sont les compétences nécessaires pour animer des ateliers d'apprentissage du français pour un public migrant\

Mathieu - euh hum+ alors déjà il faut être tolérant\+ digne c'est quand même la base\+ ensuite la patience parce que euh tout le monde ne comprend pas de la même façon::\++ euh pas la même rapidité pour l'apprentissage pour la patience\+ ensuite très important la pédagogie\+ euh ne pas hésiter à reformuler si l'apprenant ne comprends pas\+ le but étant de quand même au final qu'il ressorte avec des connaissances+ donc ça serait les qualités principales

Ruba - d'accord+ (silence)+ eu::h de quoi un atelier d'apprentissage du français pour un public migrant+ est différent d'une classe des langues\ selon vous\

Mathieu - alors déjà lié à la problématique on a évoqué\+ c'est à dire la scolarisation\+ eu::h+ hum+ eu::h+ la personne s'est construite sans scolarisation donc sans sans méthode d'apprentissage\+ donc eu::h+ cela: cela fait qu'on est forcément obligé de s'adapter\+ eu::h+ de plus+ c'est pareil on est déjà à faire à des apprenants qui ont+ bah qui ont un certain sens de la culture\ de la vie quotidienne\+ eu:h+ eu:h+ en dehors de la langue\+ on est sur un+ on est pas forcément sur un apprentissage de la vie quand il aura des enfants+ donc eu:h+ les formulations sont différentes\+ la façon de:: la façon de faire comprendre est aussi différente

Ruba - hum+ alors eu::h+ le fait qu'ils sont adultes aussi:: euh+ ça joue un rôle euh+ dans la méthode euh+ adoptée pour l'appren^l pour l'enseignement de la langue\

Mathieu - forcément et puis eu::h+ on est quand même^l alors bien sûr même s'il est toujours eu::h+ pour une classe la pédagogie+ on est quand même moins dans de l'éducatif+ euh ce sont des apprenants qui viennent sur la base du volontariat\+ donc eu::h+ le but c'est de leur transmettre ce dont ils ont besoin+ et non se fixer un programme comme l'éducation nationale impose par exemple

Ruba - ah oui\+ euh quels sont les objectifs des ateliers « Communiquons en français » selon vous\

Mathieu - alors\+ selon les groupes les objectifs sont quand même différents+ le par exemple les groupes qui ont un niveau plus faible+ je dirais que d'abord on est dans l'apprentissage euh du quotidien+ de la vie en France+ par exemple ça va être des thématiques comme se repérer\+ euh par exemple échanger avec les dif^l différentes administrations françaises\+ euh dans les dans les magasins etcetera on est plus sûr de la vie quotidienne\+ alors que sur des groupes qui ont déjà un niveau plus élevé\ on va être plus sur des thèmes qui sont un peu plus poussés pour peut-être euh là dans l'optique d'un projet professionnel\+ ou ou une concrétisation un peu plus+ un peu plus poussée\+ de la vie en fait des apprenants quoi

Ruba - alors il s'agit d'un apprentissage euh linguistique et culturel en même temps\

Mathieu - en même temps ouai\+ en même temps\ eu::h+ sachant que même si on peut jamais faire de généralités\+ je trouve que euh++ on est quand m\ on est on est\ le culturel est plus prépondérant dans un pub\ ou dans un an un public qui ne parle pas bien du tout français\+ alors que on voit bien que+ ce qu'i::ls ont appris le français donc la langue est en parallèle à la culture on a quand même un groupe qui parle un peu mieux français et plus acclimaté à la culture française et du coup même si+ euh ça reste toujours un thème qui est lié à l'apprentissage du français\+ c'est moins prépondérant que sur des groupes qui commencent l'apprentissage du français

Ruba - hum+ d'accord+ euh quels sont vos ressources pour construire le contenu de vos séances\

Mathieu - alors moi étant donné que je viens d'arriver\+ je me base et sur l'expérience des bénévoles+ par rapport aux exercices qu'ils ont déjà fait en fonction du niveau du groupe\+ mais j'ai aussi eu l'occasion de feuilleter les différentes ressources que le centre social prête+ pour euh+ pour les bénévoles afin de trouver+ et les exercices et la méthode qui correspondent le mieux pour les apprenants pour qu'ils en retirent le mieux possible et aussi pour moi\+ pour transmettre en fait euh euh de la meilleure façon

Ruba - alors euh je pense que vous adoptez pas une méthode spéciale\

Mathieu - euh non pas forcément\+ je me fie aussi au eu::h+ au comportement du groupe+ chaque groupe est différent\+ il y en a qui ont plus de besoins dans l'oralité\+ d'autres plus dans l'écrit\+ e::t+ et en fonction aussi des semaines\+ les apprenants ont plus en plus besoin de parler que certaines fois euh+ donc il y a une part de bien sûr on a on a un thème avec un sujet qui établit\+ mais il y a toujours une certaine improvisation dans le sens où on fera plus d'oralité ou plus d'écrit\+ en fonction du du bon vouloir des+ des apprenants

Ruba - est-ce que vous pensez qu'il faut adopter une méthode spéciale pour ce public\

Mathieu - eu::h+ non\ pas forcément parce que:+ eu:h+ chaque personne a son ressenti\+ et j'ai constaté qu'une méthode qui marchera dans un groupe ne marche pas forcément dans l'autre\+ tout dépend bah forcément de de la volon\ fin\ de ce que les apprenants veulent veulent apprendre\+ du caractère aussi\ quelqu'un qui est plus avenant\+ qui a plus envie de discuter\+ arrivera plus par exemple à des choses comme l'échange plutôt que quelqu'un qui est renfermé\+ et qui se force à l'apprentissage du français parce que là il en a besoin\+ mais qui est quand même plus sur la réserve+ donc je ne pense pas qu'il y ait de méthodes spéciales\+ d'autant plus que chaque bénévole\ pour qu\ pour qu'il réussisse au mieux à transmettre\+ euh même s'il se base sur une méthode va toujours se l'approprier d'une certaine façon

Ruba - hum+ oui c'est possible que ça ser\ euh que ça va être la méthode spéciale\ s'adapter aux besoins du public euh

Mathieu - oui\ voilà oui ça peut\ dans ce cadre-là oui ça peu::t+ ça peut faire partie+ moi j'étais plus parti sur le fait que c'est une méthode spéciale\

Ruba - ah des livres\

Mathieu - voilà\+ ou::+ une méthode prépondérante qu'on devrait tous suivre dans chaque groupe+ j'étais plus parti sur cette+ idéologie-là pour ça je vous disais ça mais+ sinon si la méthode spéciale est propre à chacun\

Ruba - quels sont les types de difficultés que vous rencontrez\

Mathieu - eu::h+ hum::+ alors+ hum::+ la langue française est une langue quand même qui est particulièrement fine+ avec beaucoup de nuances sur les mots+ et en fait on se rend compte que

même en reformulant\+ eu::h+ les apprenants\ ont des difficultés ont des difficultés eu::h+ on des difficultés sur les nuances de mots et les différentes écritures+ ce qu'on ne retrouve pas forcément dans toutes les langues+ par exemple tout simplement un mot comme on a vu la dernière fois « vert »\+ ça peut être le ver l'objet\+ le verre la matière\+ le vert la couleur\+ écrit différemment\+ et pour les apprenants c'est c'est des nuances qui sont difficiles parce qu'ils sont dans un ap\ un apprentissage continu+ ponctué\+ avec\ même si on a des thématiques donc c'est vrai que c'est des choses qui sont assez difficile+ eu::h+ sinon on a aussi la\ une autre difficulté qui est présente c'est+ parfois on a quand même des apprenants qui+ à force d'être en France à force de parler+ ont une oralité en français qui est quand même d'un niveau supérieur à ce qui pourrait produire du même niveau à l'écrit+ ça veut dire dire qu'il n'y a pas forcément assez d'écrit+ donc ce qui\ les phrases correctes qu'ils arrivent à prononcer+ à l'oral+ par l'écriture+ par la lecture+ eu::h ils ont beaucoup de difficultés par rapport à ça+ c'est c'est ce que j'ai remarqué

Ruba - c'est ce décalage entre l'oral et l'écrit

Mathieu - ouais+ ouai+ et ça ça se remarque quand même dans tous les groupes même à différents niveaux+ c'est quand même quelque chose qui est+ qui qui se remarque facilement

Ruba - avez-vous suivi+ une ou plusieurs formations des bénévoles proposées par l'association « France ailleurs »\

Mathieu - non\+ étant donné que je suis nouveau bénévole je n'ai pas suivi+ donc j'ai entre guillemets appris sur le tas et j'ai essayé+ je me suis quand même servi euh de mes expériences personnelles\+ c'est à dire que j'ai fait euh de l'aide aux devoirs pour des enfants j'ai aussi mon bafa+ je suis un animateur l'été\+ donc eu::h+ en termes de contact\+ ou bah+ en termes de pédagogie\+d et par rapport à mes études+ j'essaie de de faire au mieux+ euh pour réussir à transmettre

Ruba - de votre expérience personnelle

Mathieu - c'est ça

Ruba - mais ce que\ est-ce que vous avez l'intention de suivre quelques formations proposées par « France ailleurs »\

Mathieu - eu:h+ alors je sais pas si le centre social en propose\+ on n'a pas eu connaissance\+ sinon oui je suis tout à fait ouvert à+ à une formation+ car nous trouvons intéressant pour mon bénévolat euh+ pour les apprenants du français\+ mais également d'un point de vue personnel

Ruba - connaissez-vous les origines socioculturelles des participants\

Mathieu - eu:h+ oui\+ ben c'est très diversifié+ on a quand même on avait eu l'occasion de faire pendant les vacances de Noël une sorte de petit atelier\ euh où en fait on avait+ essayé de refaire une carte du monde humaine\+ où on essayait de placer les gens en fonction d'où il se trouvaient\ enfin où l'origine était dans le monde\+ et c'est là qu'on avait vu qu'il y avait vraiment de la diversité\+ eu:h tous les continents sont touchés au final+ et après je pourrais vous en citer il y en a+ il y a beaucoup eu::h les Comores\+ les Comores il y a beaucoup+ il y a aussi+ hum:+ il y a l'Europe de l'est\+ on a le moyen orient\ enfin c'est très diversifié+ et donc culturellement c'est très enrichissant aussi+ car dans les ateliers\+ eu::h au niveau des thématiques qu'on aborde\ les apprenants aiment bien échanger sur+ sur leurs cultures et sur leurs différences e:t+ e::t euh c'est très important car ils parlent de leurs origines et ils en sont fiers et moi ça me permet aussi toujours d'en apprendre plus quoi\ donc à ce niveau-là c'est très intéressant

Ruba - euh savez-vous saison la nationalité française\

Mathieu - eu:h+ non je n'ai pas trop d'infos sur ça+ eu:h+ beaucoup quand même ont des visas mais j'ai j'ai pas l'impression que beaucoup ont été naturalisés+ même après dix ans eu:h+ dix ans sur le territoire français

Ruba - vous pensez que ça peut changer quelque chose\+ s'ils sont euh naturalisés ou non\

Mathieu - dans quel cadre\

Ruba - euh plus de motivation pour apprendre le français:s\ euh moins de difficulté:\+ loin des chocs euh

Mathieu - bah je pense que les personnes qui sont apprenant en français comptent rester sur le territoire français+ donc eu::h est ce que le fait d'être naturalisé qui leur qui leur ouvre quand même des droits par rapport à à à des personnes qui sont en visa+ leur donne plus de motivation\+ c'est dur de vous répondre parce que je pense que c'est un choix très personnel mais je je pense pas parce que les personnes qui sont là même en ayant un visa+ sont vraiment dans une+ fin\ dans une motivation d'intégration et e::t voilà\

Ruba - connaissez-vous la ou les langues que chacun connaît au parle\

Mathieu - (silence)+ e::h

Ruba - les participants\

Mathieu - alors oui et non parce que souvent les participants ou donnent euh la langue euh officielle mais il y a aussi des nombreux dialectes+ e::t parfois\ ils ont un faible niveau dans leurs langues nationales alors qu'ils parlent très bien leurs dialectes+ donc je ne connaissais| au niveau de langues nationales+ je connaissais quand même un peu près tout mais au niveau dialecte+ après c'est plus spécifique donc j'ai pas forcément connaissance

Ruba - mais vous demandez pas aux gens de dire euh+ quelles sont les langues qu'ils connaissent\

Mathieu - alors eu::h+ n::on n'a pas forcément demandé+ eu::h alors après on demande souvent surtout quand il y a des nouveaux apprenants de se présenter\+ et en fonction de l'échange on demande un peu plus de détails\+ mais on laisse aussi la personne se livrer à son bon vouloir ou non quoi\

Ruba - euh savez-vous pourquoi participe-t-ils aux ateliers\+ ça veut dire quels sont leurs attentes et besoins\

Mathieu - ben++ je pense que la plupart sont dans un souci d'intégration+ de facilité aussi+ alors après il y a de: nombreuses situations+ euh on a des apprenants qui travaillent et donc euh+ euh qui parlent déjà un peu français mais dans un souci d'amélioration je pense de leurs conditions+ euh ils veulent euh+ ils veulent euh+ parler français mieux\+ on a aussi des familles donc des des parents ou leurs enfants apprennent le français à l'école et je pense que pour la communication au quotidien et même par rapport à leurs enfants ils souhaitent aussi+ apprendre le français+ voilà\

Ruba - mais est-ce que ça vous demandez aux apprenants quand elles arrivent+ pourquoi vous êtes ici qu'est ce que vous voulez exactement\

Mathieu - oui oui+ c'est vrai qu'on a déjà demandé+ il y en a quand même beaucoup qui répondent par rapport au travail+ pour eux parler français c'est+ c'est pouvoir travailler

Ruba - ok+ pour l'insertion euh

Mathieu - professionnelle

Ruba - professionnelle e::t

Mathieu - quotidienne aussi+ c'est très important

Ruba - quelle est votre réaction quand un des apprenants par sa langue pendant l'atelier\

Mathieu - alors on essaye en fait de::| alors j'essaye de reprendre en disant qu'il faut parler français\+ parce que la difficulté aussi pour les apprenants c'est que eu::h+ ils ont l'occasion de parler français à l'atelier « Communiquons en français »\+ mais une fois dans leur cercle familial dans leur cercle d'amis+ ne parlent pas forcément français\+ d'où la facilité de la langue\+ et c'est que je comprends bien+ mais on demande de faire l'effort de parler français+ justement bah pour progresser et parce qu'ils n'ont pas l'occasion de le parler autrement quoi\

Ruba - euh selon vous+ le fait de parler plusieurs langues+ peut retarder l'apprentissage du français de vos ap| de vos participants\

Mathieu - non c'est pas incompatible selon moi\+ euh l'effort qui est à faire pour l'apprentissage des apprenants+ c'est d'essayer de travailler tout seul+ où de trouver des interlocuteurs qui parlent français pour continuer de progresser+ hors de l'atelier « Communiquons en français » car euh+ à à deux heures hebdomadaires+ c'e::st+ c'est trop faible pour euh finir à un niveau correct+ même au bout de quelques années

Ruba - alors est ce que vous considérez que parler une autre langue est un abo| ob| obstacle+ pour apprendre le français\ par vos apprenants\

Mathieu - alors tout dépend+ euh ce que je vous dis c'est c'est pas incompatible mais il faut vraiment faire la part des choses+ ensuite tout dépend de la langue aussi que l'apprenant parle+ eu::h parce que les différentes langues sont pas valorisées de même de la même façon dans le pays donc+ par exemple un étudiant qui| beh un étudiant\ un apprenant pardon\ qui euh+ parle euh+ l'anglais ou l'espagnol\++ ça c'est plus forcément un atout que quelqu'un qui va parler euh une langue nationale qui n'est pas vraiment reconnue en France+ ou alors eu::h++ ou alors par exemple les langues euh la langue arabe qui euh qui a un certain atouts pour la scolarisation parce que du coup ils ont quand même une manière d'apprentissage mais qui est en France n'est n'est pas vraiment reconnue+ enfin pour retrouver du travail quoi\

Ruba - d'accord mais là je demande à propos d'apprentissage du français\+ alors puisqu'ils parlent d'autres langues+ est ce que ça peut être un obstacle pour leur apprentissage du français dans les ateliers ou non\ est-ce que le fait d'avoir une autre langue dans sa tête ça peut retarder l'apprentissage du français\

Mathieu - alors ça c'est c'est pareil c'est très personnel à l'apprenant je pense mais+ tout dépend de l'apprenant+ on a pu remarquer dans les ateliers+ que certains en fait eu::h+ eu::h avec leur compréhension du français\+ une fois qu'ils ont trouvé le mot du français qui correspond à leur langue\+ marchent en traduction+ et je pense que ça peut| pour certains ça marche bien comme méthode d'apprentissage+ après\+ la difficulté reste dans les constructions de phrases la grammaire la conjugaison+ ou là il y a certainement un décalage et+ ça peut être un atout pour certaines choses est une contrainte pour d'autres

Ruba - la diversité linguistique de vos apprenons constitue-t-elle une ressource que vous exploitez\

Mathieu - oui\+ euh dans le sens où++ l'apprentissage de français est une chose+ la motivation de l'apprenant est une autre+ et forcément dans les ateliers « Communiquons en français »+ tout revient au culturel parce qu::e parce que ::euh+ après je pense que certains apprenants sont venus parfois en France+ d'autres non et la culture d'origine est très importante pour eux et leur motivation se base aussi sur leur partage d'expériences+ euh donc on se base vachement sur la

culture euh tout en parlant français pour trouver la motivation et pour les faire progresser parce qu'on voit que c'est quelque chose qui est très prépondérant pour eux

Ruba - euh vous proposez des activités visant à solliciter le plurilinguisme des participants\

Mathieu - (silence)+ qu'est-ce que vous entendez par plurilinguisme\

Ruba - euh plurilinguisme c'est le fait de parler plusieurs langues plusieurs langues pardon\+ ou bien peut-être ils sont bilingues+ peut-être qu'ils parlent deux langues+ alors parce que ça peut être une ressource qu'on peut exploiter\ le fait de parler plusieurs langues+ pour l'apprentissage des français\

Mathieu - alors après eu::h+ (silence)+ je sais pas trop\+ je dirais bah tout dépend en nous on essaie vraiment de se concentrer sur le français+ parce que c'est quand même une langue qui est assez atypique\+ en termes de construction+ après pour euh+ il est vrai que pour des apprenants qui parlent euh espagnol ou qui ont une langue de base latine\+ il y a quand même des bases qu'ils ont et qu'on retrouve\+ mais sinon\+ euh étant donné que les langues sont quand même très différentes+ même le plurilinguisme euh++ n'est pas vraiment un atout pour l'apprentissage du français+ ce qui est juste un atout pour l'apprenant+ c'est que s'ils parlent plusieurs langues\+ il a peut-être appris+ à part sa langue maternelle d'autres langues et donc il a déjà une méthode d'apprentissage de langues+ et ça ça peut servir comme atout

Ruba - alors c'est ça en fait+ on peut solliciter le plurilinguisme\+ ça veut dire qu'ils ont déjà des compétences dans d'autres langues et sûrement ils ont des stratégies d'apprentissage+ des méthodes+ et ça peut être utile dans leur apprentissage du français

Mathieu -ah\ à mon avis oui forcément c'est un atout+ parce que+ euh pour leur apprentissage d'une langue ils ont\ je pense que on acquiert tous une méthode personnelle peut-être qui nous va le mieux\+ pour apprendre une langue et si si enfin s'ils le transposent au français\+ ça permet de::+ je pense que dans leur apprentissage ça va être des apprenants qui+ vont apprendre plus rapidement que d'autres+ qui n'ont pas forcément cet atout là

Ruba - mais ça dépend des langues\ alors si:: c'est une langue latine+ ça va aller plus vite+ ou: ça peut être un atout\+ mais si c'est une langue très loin par exemple s'il part chinois ça peut être euh le contraire\

Mathieu - [une contrainte+ une contrainte+ oui une contrainte

Ruba - une contrainte\

Mathieu - tout dépend de ce qu'on entend dans l'apprentissage du français+ parce que l'oralité\+ voilà ça sera peut-être une contrainte\+ mais à l'écrit ça se sera une double contrainte+ par rapport aux termes d'écriture+ euh les signes chinois sont très différents euh+ euh de l'écriture française ou européenne\+ et donc euh oui\+ ça représente une contrainte qui est quand même pas négligeable quoi\ pour l'apprenant

Ruba - euh+ quelle place accordez-vous aux langues d'origine des participants dans vos pratiques enseignantes\

Mathieu - eu::h+ hum::+ bah\ si tou\ j'y accorde de l'importance dans le sens des thématiques\+ ça nous permet d'échanger en fait sur les différentes cultures et+ les différentes langues\+ et ça permet vraiment à+ à l'apprenant de se sentir acteur en fait dans son apprentissage\+ euh+ après\+ euh on se concentrent quand même sur le français donc ça nous sert plus de base dans les échanges euh culturels\+ plus que dans l'apprentissage des langues

Ruba - alors c'est plutôt au niveau culturel mais pas au niveau linguistique\

Mathieu - non\

Ruba - la langue maternelle c'est plutôt dans les échanges culturels\

Mathieu - voilà\ bah je pense parce que::+ eu::h la diversité fait que euh+ si on veut aussi sur le volume horaire de deux heures pouvoir transmettre sur une thématique\+ euh non parce que ce n'est pas intéressant de s'intéresser toutes les langues etcetera\ mais ça nous dégagerait pas assez de temps pour progresser et suivent entre guillemets notre objectif de l'apprentissage du français+ mais culturellement c'est très important dans les échanges et++ et c'est vraiment ça qui est mis en valeur euh+ euh dans leurs langues dans leurs d'origine

Ruba - ok+ selon vous il y a des langues qui sont meilleurs que d'autres\

Mathieu - pour l'apprentissage du français\

Ruba - non\ en général+ il y a des gens qui sont meilleurs que d'autres\

Mathieu - (silence) alors eu::h++

Ruba - est-ce que toutes les toutes les langues elles ont la même valeur\

Mathieu - ah bah bien sûr\+ bah pour moi c'est une langue appartient à une nation c'est une nation ce qui s'est créé e::t il n'y a pas de différence\+ toutes les langues se valent et toutes les langues eu::h eu::h+ valent la peine d'être apprises pour une raison ou pour une autre\+ donc il n'y a pas d'hierarchie pour moi\ entre les langues

Ruba - et en France est ce qu'il y a+ il y a une hiérarchie\

Mathieu - dans la mentalité française\

Ruba - oui+ des langues

Mathieu - (silence)+ alors tout dépend eu::h+ c'est une réponse large qu'on pourra donner tout dépend sur quel facteur on se base mais\+ si on peut parler la hiérarchie des langues\ à part le français:\ oui bien sûr l'anglais\ eu::h+ l'espagnol l'allemand\+ même le chinois\+ en point de vue d'économies du commerce\+ e::st prépondérante par rapport à à d'autres langues par exemple euh hum:::+ je vais dire de Centrafrique\+ qui: ne dépasse pas\ la nation elle-même\+ je veux dire par exemple l'anglais a une forte influence dans le monde\+ l'espagnol aussi\+ et dans la mentalité française\+ il y a une hiérarchie\+ qui leur donne des atouts\+ dans la vie quotidienne eu::h et dans la vie professionnelle surtout

Ruba - hum\+ alors c'est plutôt un côté pratique\+ mais est-ce que vous pensez qu'une langue peut valoriser ou dévaloriser son locuteur\

Mathieu - ah non\ ça valorise forcément\+ de que ce soit euh que ce soit dans les différentes catégories socioprofessionnelles ou en t\ ou en terme de de::++ de positions sociales\ eu::h aujourd'hui les langues sont très valorisées\+ e::t c'est ce qui permet d'avoir un atout\+ dans l'échelle sociale\ dans la vie pratique\

Ruba - e::t+ toutes les langues elles sont au même niveau\ de valoris\ valorisation\

Mathieu - alors+ c'est toujours un plus\+ plus on parle des langues\+ plus forcément c'est un plus dans la ans la valorisation\ parce que ça permet aussi euh si on est bilingue ou trilingue ou encore plus de langues\+ ça sous-entend que la personne est en capacité d'apprendre des langues et donc il y a des facilités intellectuelles\+ et dans la société s'est ainsi reconnu mais après eu::h comme je vous disais\ il y a des langues qui sont prépondérantes\+ je vais dire si on parle russe\+ si on parle espagnol\+ si on parle italien\ si on parle chinois\+ ce sont quand même des langues qui sont plus valorisées+ par rapport à des langues qui ne dépassent pas\+ euh les chaînes nationales\+ comme euh+ euh j'ai pas forcément d'exemple mais comme bah en Afrique ou+ ou voilà

Ruba - d'accord+ de plus de la compétence linguistique+ vous visez à faire acquérir aux participants une compétence interculturelle\

Mathieu - oui parce que eu:::h+ ça reste quand même+ ça reste quand même dans le but\+ de l'atelier qu'on qu'on+ qui a été mis en place selon moi+ on a cert\ le point fin\+ l'apprentissage du français c'est l'objectif central\+ eu::h de l'atelier\+ mais tout ce qui en découle\+ c'est euh la culture car euh que ce soit dans l'atelier+ que ça soit avec l'éducation nationale+ que ce soit dans un autre cadre\+ eu::h+ l'apprentissage d'une langue\+ est forcément liée directement à la culture+ e:t ça permet aussi\+ à par l'apprentissage du français\+ bah de s'enrichir personnellement\+ le fait d'avoir eu une inter eu ::h interculturalité\+ que ce soit pour les bénévoles\+ que ce soit pour les apprenants\+ tout ça véhicule des valeurs de tolérance et selon moi c'est très important et ça doit aussi avoir une place centrale

Ruba - est-ce que les apprenants sont conscients\+ de ce côté-là\ par exemple vous parlez de de la tolérance+ est-ce qu'ils sont conscients\

Mathieu - eu:::h+ alors moi je pense que oui+ au sein des apprenants+ parce que je pense que quand même la plupart ont conscience que même en étant de différentes nationalités+ chacun son parcours de vie+ chacun a ses raisons d'être venu en France+ et à ce titre-là eu:::h+ il y a quand même une forme de respect et de solidarité qui est euh+ qui qui n'est pas explicite qui est plutôt implicite mais qui se ressent dans l'atmosphère du groupe

Ruba - pour vous l'interculturalité c'est quoi exactement\

Mathieu - (silence)+ eu:::h alors je définirai:s ça comme+ comme comma ça ha\ de première vue\+ l'échange entre les différentes cultures+ les interactions entre les différentes cultures à tous points de vue+ les interactions sociales+ les interactions ça peut être religieux+ ça peut être sur la vie quotidienne+ ça peut être\ c'est vraiment de point de vue globale\+ voilà comment je définirais ça

Ruba - eu:::h arrive-t-il d'avoir des malentendus\+ qu\ quand vous abordez une question de la culture française\

Mathieu- oui\+ oui car euh+ euh d'un pays à l'autre les codes sociaux sont très différents+ et que ce soit en Asie en Afrique en Europe\+ même nous en France\+ des codes sociaux très différents\+ eu:::h de plein d'autres pays\+ donc souvent ça ça reste dans une\ dans une+ fin\ on en rigole\+ mais c'est euh c'est c'est très récurrent le fait qu'on on replace les codes sociaux et+ et je pense que c'est même central aussi dans l'atelier\+ car ça permet+ en dehors de l'apprentissage du français de manière pure et brute+ euh d'avoir un comportement qui euh+ qui est en adéquation avec la société française et tout ça\+ enfin l'atelier euh d'apprentissage du français\+ est fait aussi pour ça\

Ruba - hum\+ mais si si ça arrive qu'il y a des malentendus+ que faites-vous dans ce cas\

Mathieu- ah\ eu:::h+ l'important justement c'est de ne pa:s laisser le malentendu s'installer+ que ça prend deux minutes ou cinq minutes+ ont fait l'effort de le régler parce que c'est si+ s'il y a un malentendu ça va servir à la personne forcément d'une manière ou d'une autre d'un jour+ d'en avoir parlé+ et+ ce qu'on se dit aussi dans l'atelier c'est que+ un malentendu qui est dit un apprenant servira à tous les apprenants qui n'ont pas forcément osé demander mais qui ont peut-être qu'ils ont peut-être eu ce malentendu aussi

Ruba - évitez-vous d'aborder certains+ euh sujets parce que vous savez que cela peut choquer certains participants en raison de la différence culturelle\

Mathieu - alors oui et non+ euh+ pour moi tout sujet peut être évoqué\+ euh il y a une manière de l'évoquer\+ avec euh+ une certaine généralité\+ euh une certaine pudeur\+ euh parce que oui\ il y a des différences+ culturelles+ religieuses qui fait que+ on se doit pour le respect euh des apprenants+ euh de+ d'amener le sujet avec beaucoup de tact+ mais je considère qu'il n'y a aucun sujet tabou car eu::h+ justement je disais que l'atelier « Communiquons en français » est aussi basée sur la tolérance+ et à ce titre là on se doit de parler de tout+ euh voilà\

Ruba - pensez-vous que les participants aux ateliers d'apprentissage du français+ doivent modifier leur valeur aux croyances+ quand elles ne correspondent pas avec celle de la France pour intégrer la société française\

Mathieu - eu::h+ ça reste un débat+ eu::h+ alors+ je dirais que non\+ bien sûr que non :+ eu::h+ alors il y a quand même à deux niveaux+ eu::h+ on se doit\ alors la France se doit de respecter les traditions+ de chacun\ et ses valeurs+ et à contrario+ les apprenants doivent aussi faire l'effort de s'acclimater à la société française+ pour moi ça ça correspond à entre guillemets un accord entre la France accepte d'accueillir des personnes étrangères dans leur respect+ dans leurs valeurs+ dans leurs traditions+ dans leurs coutumes+ et à contrario les apprenants enfin les migrants\ doivent aussi s'acclimater à la société française pour un bon vivre ensemble\+ et cela passe également par euh par tout ce qui est de point de vue implicite+ c'est à dire au quotidien dans le comportement+ la façon de se comporter euh+ par rapport aux normes entre guillemets+ l'Etat aux codex français et aussi par rapport au respect+ au respect des principes qui sont donnés par sur la laïcité\+ sur sur différents sujets comme ça+ ça reste d'un point de vue personnel

Ruba - hum+ et pour vous la société française\+ c'était une société homogène\+ eu::h+ eu::h qui euh+ qui a euh+ un certain degré de stabilité\

Mathieu - (silence) alors euh+ sous sous quel point de vue\ parce que c'est pareil c'est c'est large aussi++ forc\ vous voulez dire au point de vue de population\ point de vue de::\ cette question est un peu large en fait\ et je n'arrive pas à dégager\

Ruba - [est-ce que vous pensez que la société franç\ vous dites qu'ils doivent s'adapter avec la société française+ doivent faire des efforts pour+ pour s'adapter à la société française+ alors est-ce qu'on im\ on imagine que la société française c'est quelque chose de stable\ et aux ils doivent+ s'adapter avec la société française\ ou bien c'e::st++

Mathieu- non\+ c'est très hétérogène a::h+ eu::h+ je veux dire tous les in\ tous les interlocuteurs ne réagiront pas de la même façon\ euh toutes les situations sont différentes\+ e::t à ce titre-là non c'est très hétérogène+ bien sûr quand je dis qu'il faut s'adapter+ c'est d'une manière générale parce que forcément on a dans la société française des gens qui sont tolérants+ qui sont prêts justement à eu::h+ faire l'effort+ et on a des gens qui ne sont pas prêts\ donc euh\ eu::h voilà\ c'est un débat qui est quand même très large et euh+ et euh+ de ce point de vue-là moi de mon point de vue personnel+ je privilégie le vivre ensemble mais je sais très bien que la société à ce niveau-là+ est très hétérogène\+ que ce soit au niveau de euh hum+ je vais dire de de+ du du+ du françai:s\+ du français en général et même de la classe politique\ parce que c'est quelque chose qui revient très souvent en débat\+ donc non\ la société française est très inter\ hétérogène e::t les efforts sont à faire des deux côtés pour tous on peut\+ c'est trop dur de faire des généralités par rapport à ça

Ruba - elle est évolutive alors la culture et la société françaises\

Mathieu - constamment+ constamment sur tous les sujets que ça soit en terme de mentalité+ que ça soit en termes de politique dirigée+ elle est toujours elle est toujours en évolution+ des bonnes évolutions\+ des mauvaises évolutions\+ et euh+ e::t euh je vais dire l'interculturalité aujourd'hui\ euh l'échange entre la société et les migrants\+ la relation\ euh la perception dans les médias en font aujourd'hui\+ dans dix ans\+ ce sera complètement différent et on sait pas dans quel sens : donc euh+ oui elle est complètement évolutive

Ruba - comment abordez-vous les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit\ si ça arrive\

Mathieu - (silence)+ alors euh++ il est important pour eu::h+ pour les apprenants par rapport aux stéréotypes eu::h+ parfois d'expliquer d'où le stéréotype vient+ même s'il a pas de raisons fondées ha\ mais il y a souvent une origine si on la connaît\+ ça peut être pour ça\ eu ::h+ ça peut être aussi rassurer+ de dire que ben oui des stéréotypes existent+ ça existe pour les migrants+ ça existe pour tous en fait des stéréotypes+ et qu'à ce niveau-là\ eu::h c'est sûr que ça peut être mal perçu\+ et c'est blessant mais eu::h+ il est bien dans toute société on vit des stéréotypes+ et et le but c'est quand même euh+ euh d'essayer d'en discuter\ euh de les combattre\ et enfin de les combattre entre guillemets+ de vraiment d'en discuter dans l'échange et et de montrer que justement ces stéréotypes sont fabriqués à partir de caricatures+ et qu'ils ne sont la plupart du temps pas du tout représentatifs de ce qu'ils veulent+ de ce qu'ils veulent montrer

Ruba - comment choisissez-vous les sujets où les thèmes à travailler avec vos apprenants\

Mathieu - alors+ eu::h+ hum::+ il y a souvent en échange aussi par rapport euh+ entre guillemet on les| on peut leur demander quand même assez régulièrement euh leurs envies leurs besoins\ parce que c'est quand même à prendre en compte c'est pour leur apprentissage à eux++ et ensuite en fonction du niveau de l'apprenant+ euh on choisit par exemple du niveau plus faible avec euh des sujets de la vie quotidienne qui vont être très simples comme je vous disais tout à l'heure des choses élémentaires+ des choses un peu plus+ un peu plus poussés pour ceux qui ont un meilleur niveau+ ça peut être en termes de grammaire+ en termes de vocabulaire e:t ensuite en termes aussi d'échange+ où on essaye d'adapter un vocabulaire un petit peu plus un peu plus élevé euh en fonction euh des+ des apprenants

Ruba - la dernière question+ selon vous l'élément le plus important pour eu::h vos apprenants c'est la connaissance de la langue française telle que la pratique les Français\

Mathieu -(silence)

Ruba - ça veut dire qu'ils doivent savoir parler comme les natifs\

Mathieu - non\

Ruba - non\

Mathieu- non c'est pour moi\ euh+ leur objectif premier c'est d'acquérir euh un niveau de français courant+ qui leur permet de se débrouiller dans leur vie quotidienne+ eu::h et éventuellement+ euh de se créer euh leurs projets professionnels de l'insertion professionnelle mais\+ dans tous les cas+ c'est pas possible euh euh| je pense pas leur objectif c'est c'est d'obtenir le niveau d'un Français qui est natif+ car eu::h+ comme dans toutes langues il y a trop de finesse+ il y a trop de raccourcis+ et à trop de choses entre guillemets qui ne font pas partie de la langue française+ telle qu'on l'apprend mais+ dans le parler c'est différent+ et donc pour

moi leur objectif premier c'est vraiment de parler un français courant qui peut être compréhensif par euh la société française+ pour pouvoir eu::h eu::h+ être autonome dans la société+ voilà

Ruba - alors+ les accents\ euh ça vous pose pas problème\

Mathieu- ah alors à ce point de vue-là+ eu::h+ oui et non parce que:: eu::h alors+ si l'accent::t+ empêche eu::h+ de parler correctement en français courant justement\+ eu::h oui\ ça peut être problématique+ après\+ l'action ça se travaille tout seul et je pense que ça se travaille ça:+ ça+ ça s'améliore au fil du temps aussi+ et il y a aussi une notion de durée+ dans laquelle on ne peut pas vraiment lutter

Ruba - hum+ alors pour vous la la+ le le plus important c'est la compréhension réciproque peut-être\

Mathieu- la compréhension réciproque+ et le fait de parle:r un français correct+ eu::h en essayant même s'il y a un accent+ essayer de+ articuler le mieux+ e::t après s'il y a un accent ça ne pose pas de souci si euh+ si:: euh le français est compréhensible selon moi

Ruba - d'accord alors les questions sont terminées\+ je vous remercie beaucoup pour votre participation

Mathieu- merci à vous

Annexe 33 - Activité proposée au groupe Alpha

(09:16 -

Ruba - et celui-là\

AN1²⁵ - c'est anglais+ *monday*

AN2 - moi je ne connais pas

Ruba - alors+ regardez+ même si vous connaissez pas l'anglais+ on a dit que ce mot est en anglais+ regardez\ *monday*+ est-ce que vous voyez quelque chose qui ressemble à ce mot\

AN2 - non\

Ruba - regardez bien |

AN1- ça\ (le d de monday)

Ruba - que ça\

AN1 - non ça aussi (le ay de monday)+

Ruba - ah oui c'est toute cette partie-là\ (le day)

(un des apprenants essaye de prononcer un mot en anglais(

Ruba - en tout cas+ même si on connaît pas la langue+ on peut remarquer qu'il y a une ressemblance non\

AN2 - sa+ me+ di

Ruba - oui\

(...)

AN1 - vendredi non\

AN2 - lundi\

Violetta - moi+ ce que je remarque c'est qu'en arabe c'est toujours pareil la fin+ la fin en arabe

Ruba - c'est pas la fin\

Violetta - en fait+ c'est la fin ou le début

Ruba - le début

Violetta - ça commence toujours pareil

AN3- lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche \

Ruba - on a toujours « di » à la fin+ sauf dimanche+ c'est au début+ celui-là\

AN3- c'est chinois

Ruba - comment vous savez\ est-ce que vous avez déjà vu ça quelque part

AN3- oui oui oui dans le magasin chinois |

Ruba - ah dans le magasin chinois\

(...)

Ruba - bon+ ce que je vous ai proposé moi+ c'est du français+ comme ici lundi+ est-ce que vous connaissez tous\

AN1 - oui

AN2 - oui

Ruba - et ici+ c'est en anglais+ c'est quoi là\

AN1 - lundi

²⁵ J'ai choisi de nommer les apprenants dans cette activité collective par AN (apprenant inconnu) et d'ajouter un chiffre derrière (1. 2. 3) selon le nombre d'apprenants participant à la discussion.

Ruba - regardez\ dans ces deux langues-là+ est-ce qu'on écrit de droite à gauche\ de gauche à droite\ on commence en haut et on descend\ quel est le sens de l'écriture\

AN1 - pareil\

Ruba - c'est pareil\

AN3- non\

Ruba - non\ alors+ si vous voulez écrire lundi vous allez commencer là\ non\ (de gauche) et en anglais+ est-ce que c'est pareil\

AN3 - non\

Ruba - non\ on commence par-là\ (de droite)

AN2 - non\ (rire)

Ruba - on commence par-là et on écrit dans ce sens (de gauche à droite)+ alors c'est pareil+ c'est le même+ n'est-ce pas\ regardez\ en français on commence de gauche à droite+ et en anglais\

AN1 - la même chose aussi\

Ruba - la même chose+ on commence de gauche à droite

AN1 - oui\

Ruba - alors+ c'est le même sens de l'écriture +regardez\ est-ce qu'on utilise les mêmes lettres |

AN3 - non\

Ruba - si je vous demande+ c'est quelle lettre ici\

AN3 - m

Ruba - vous connaissez alors\ on utilise les mêmes lettres qu'en français+ pour écrire en anglais+ on utilise les mêmes lettres parce que vous savez les lire+ n'est-ce pas\ « m - o - n - d - d - a - y »+ bien sûr ce n'est pas le même mot en français mais ce sont les mêmes lettres et le même sens de l'écriture+ alors+ on peut dire qu'en français et en anglais+ on utilise le même système d'écriture

(...)

Ruba - mais est-ce que c'est pareil avec ce mot-là\

AN1 - c'est lundi\

Ruba - oui c'est lundi mais en quelle langue\

AN1 - arabe\

Ruba - c'est en arabe+ en arabe+ est-ce que c'est pareil+ je commence ici et je vais dans ce sens-là\ (de gauche à droite)

AN1 - non non |

Ruba - qu'est-ce que je fais alors |

AN2 - j'écris de droite à gauche

Ruba - de droite à gauche+ alors est-ce que c'est le même système d'écriture\

AN2 - non\ non\

Ruba - non\ est-ce que ce sont les mêmes lettres\ regardez+ ceux qui savent lire en arabe+ ils vont me dire qu'ici à la fin on a « n »+ est-ce que c'est le même « n » ici\ (le « n » de lundi(

AN1 - non\ non |

Ruba - alors+ en arabe+ on utilise un autre système d'écriture+ c'est différent+ et on écrit de droite à gauche+ si par exemple j'ai un livre+ je vais lire en français+ comment j'ouvre le livre \

AN1 - à gauche

Ruba - ouvrez vos cahiers+ comment vous faites\

)ils me montrent le geste(

Ruba - vous ouvrez de gauche+ est-ce que c'est pareil en arabe\

AN2 - non |

Ruba - non+ en arabe c'est le contraire+ je vais l'ouvrir de ce côté (je montre qu'on ouvre le cahier de droite(+ ici c'est quoi cette langue\

AN3 - c'est chinois

Ruba - alors est-ce que vous savez comment on écrit en chinois\ est-ce qu'on écrit de droite à gauche \

AN 3 - non\ (rire)+ on connaît pas ça\

Ruba - en fait+ en chinois on écrit verticalement+ on commence en haut et on descend

AN1 - ah\

Ruba - ce sont des colonnes+ alors+ chaque pays a son écriture+ c'est pas forcément la même chose qu'en France+ des fois on écrit avec des lettres+ des fois avec des dessins\ comme en chinois

(...)

Ruba - vous connaissez d'autres langues | vous parlez quelle langue s'il vous plaît\

AN1 - français

Ruba - et votre langue d'origine \

AN1 - c'est Mayotte

Ruba - vous pouvez nous dire les jours de la semaine dans votre langue\

AN1 - je parle mahorais comme ça\

Ruba - oui

AN1 - *mfumoraru*

Ruba - *mfumoraru* |

AN1 - *mfumonne mfumotsano yahoa djumwa mfumotsi mfumovili*

(...)

Ruba - est-ce que vous entendez quelque chose qui se répète | recommencez s'il vous plaît\

AN1 - *mfumonne mfumotsano yahoa djumwa mfumotsi mfumovili*

Ruba - est-ce qu'il y a quelque chose qui se répète\ on entend mfu au début+ pas toujours mais souvent+ excusez-moi\+ vous parlez quelle langue |

AN2 - tigrinya

Ruba - est-ce que vous pouvez nous dire les jours de la semaine dans votre langue |

AN2 - *senuy selus rebuah hamus arbi kadam senbet*

Ruba - bon+ dans cette langue c'est différent+ on sent pas vraiment qu'il y a quelque chose qui se répète

(...)

Ruba - vous voyez\ alors en anglais aussi on peut couper les mots de la même façon qu'en français+ on peut couper+ comme en français+ on peut dire lun+ di+ mar+ di+ mer+ cre+ di+ jeu+ di+ ven+ dre+ di+ sam+ di+ di+ manche+ alors on coupe les mots

Pour aider les apprenants à comprendre l'idée de découpage de la chaîne parlée+ je leur ai demandé d'imaginer qu'ils étaient des robots et de parler comme des robots+ Cette proposition ne m'a pas semblé très bien comprise par les apprenants+ même si certains ont fini par pouvoir découper les jours de la semaine en anglais :

Ruba - alors on a trois jours en anglais+ alors je veux vous demander un truc+ imaginons que vous êtes de robots+ vous connaissez les robots\ comment ils parlent les robots\

AN1 - robots\

Ruba - comment ils disent\ bon+ jour+ n'est-ce pas\

AN2 - ah oui

Ruba - bon+ jour+ ma+ dame+ n'est-ce pas\

AN2 - ah oui

Ruba - imaginons que vous êtes de robots+ est-ce que vous pouvez prononcer les mots de cette manière\ comment vous allez prononcer ce mot-là\

AN1 - (inaudible)

Ruba - non+ alors moi je suis un robot+ je sais pas parler comme vous+ alors je vais vous dire\ à la place veut dire bonjour+ je vais couper le mot+ qu'est-ce que je vais dire\ je vais dire bon+ jour

AN1 - bon+ jour

Ruba - j'ai coupé le mot+ est-ce que vous pouvez essayer de couper ce mot de la même façon\ alors on a dit c'est **monday**+ est-ce que vous pouvez le couper\

AN1 - mon+ day

Ruba - très bien\ elle l'a coupé+ elle a dit mon+ day\

(...)

Ruba - cette maison-là+ est-ce que c'est une maison familiale où la famille dort

AN1 - non

Ruba - non\

AN1- c'est pas nous c'est pas la maison familiale

Ruba - alors c'est quoi\

AN1- (silence)

Ruba - c'est une maison non\

AN1- oui+ c'est une maison eu::h habiter tout seul

Ruba - ah bon\ c'est une maison pour une personne

AN2 - si quelqu'un tout seul

Ruba - oui+ alors par exemple moi je peux habiter dans cette maison\

AN1- voilà

AN2 - oui

Ruba - hum+ et pourquoi on fabrique les maisons pour une seule personne\

AN1- parce qu'i::l célibataire

Ruba - ah pour les célibataires\

AN1- oui

Ruba - écoutez c'est intéressant\ oui\

(inaudible)

AN1- comm::e comm::e comme studio

Ruba - ah comme un studio\ ah

AN1- studio

AN2 - studio

(rire)

Ruba - alors c'est une dépendance\ une dépendance en français alors+ alors racontez-nous+ comment ça se passe\ cette personne c'est à un adulte\ c'est quoi alors\ c'est une personne qui va dans cette maison

(bruit)

Ruba - écoutez\ écoutez\ écoutez s'il vous plait\

AN1- une personne+ adulte+ quand célibataire

Ruba - alors c'est pour un célibataire

AN1- oui

AN2- oui

Ruba - adulte ou enfant

(Silence)

Ruba - quel âge à peu près\ il faut partir\

AN1- ouai

AN2- dix-huit ans

AN1- ouai dix-huit ans

Ruba - ah à dix-huit an:s\ on est déjà adulte+ alors on va habiter dans une maison

AN1- oui

Ruba - et c'est pour les garçons et les filles\

AN1- non

AN2- non

Ruba - que pour les garçons\

AN1- garçons

AN2- pas pour les filles

Ruba - ah bon\

(rire)

Ruba - vous voyez\ c'est intéressant ha\ alors+ c'est les garçons qui vont quitter la maison familiale et aller habiter dans cette petite maison\

AN1- oui

Ruba - et comment ça s'appelle\ c'est ça\ (j'indique le mot écrit sur le tableau) *nyoumba*\

AN1- *nyoumba*+ oui

AN2- oui

AN1 - en mahorai::s moi:: hum::

Ruba - oui\

AN1- comment ça s'appelle\ ehu::

AN2- s'appelle

(...)

Janette - en français on dit une garçonnière

Ruba - ah une garçonnière\ que pour les garçons\

Janette - que pour les garçons

(...)

Ruba - vous pouvez l'aider\

AN3 - *valani*

Ruba - est-ce que vous pouvez nous expliquez\

AN3 - c'est comorien c'est *valani*

Ruba - alors en comorien ça s'appelle *valani*\

AN3 - oui

Ruba - on va ajouter *valani* alors (j'écris le mot sur le tableau) c'est *valani*\ va+ la+ ni+\ oui\

AN3 - oui

Ruba - ça veut dire aussi la maison

AN3 - oui

Ruba - alors ça s'appelle *valani* et++ c'est pour les garçons+ alors si j'ai bien compris+ je sais pas+ corrigez-moi si j'ai mal compris+ quand on est ado+ les garçons quittent la maison familiale pour aller vivre dans ce type de de:: de maison

AN3 - oui

Ruba - c'est petit je pense alors non\ c'est petit

AN3 - non c'est pas petit+ c'est après quinze ans+ quinze ans même quinze ans ok

Ruba - ah à partir de quinze ans

AN3 - voilà

Ruba - on quitte la maison familiale+ que les garçons+ les filles restent

AN3- voilà+ les garçons+ les garçons restent eu::h rester hum::+ tous seuls comme ça

Ruba - hum+ ça veut dire qu'ils sont devenus des hommes\

AN3 - voilà

Ruba - c'est ça+ ils sont responsables+ ils peuvent vivre tous seuls\ alors en France on pensait que les enfants quittent la maison tôt à dix-huit ans mais bon\ on a qui quittent la maison plutôt

AN3 - toujours avec maman+ vivait avec maman

Ruba - en France\

AN3 - voilà

(...)

Ruba - vous vous souvenez là quand on a coupé les mots\ en partie+ on va essayer de faire la même chose avec le mot maison| mais on va jouer un peu+ alors je vais prendre la photo d'une maison+ je vais la couper+ bon+ je vais la couper en deux parties+ regardez+ c'est une maison que j'ai coupée en deux parties

AN1 - deux morceaux+ deux morceaux

Ruba - deux morceaux+ alors est-ce que vous pouvez savoir+ si je dois mettre cette photo avec un mot ici+ ça sera avec quel mot\ ça veut dire+ regardez+ essayez de trouver le mot maison ici+ qu'on peut couper en deux+ vous voyez\ j'ai coupé la maison en deux parties+ ce que vous devez faire+ c'est chercher

AN1- chercher les mots

Ruba - les mots qu'on peut couper en deux parties pour les mettre ensemble+ avec le| cette euh| avec mot+ alors là j'ai coupé en deux parties+ alors on va chercher+ cherchez vous-mêmes

AN2 - maison

AN3 - dar

Ruba - on va la mettre là\ (à côté du mot dar)

AN2 - oui\

AN1 - maison

AN3 - mai+ son

AN1 - maison

Ruba - ah\ on peut la mettre là+ peut-être eu::h

AN1 - c'est la maison
Ruba - aussi quelque part\ par exemple euh est-ce qu'on peut la mettre là\
AN2 - dar
Ruba - là non\ (à côté du mot valani)
AN3 - non
Ruba - peut-être là\ (à côté du mot nyoumba)
AN1 - oui\
Ruba - est-ce qu'on peut couper en deux ou plus\ c'est nyoum
AN1 - nyoum+ ba
Ruba - nyoum+ ba+ peut-être en deux aussi
AN2 - deux
AN3 - deux
Ruba - alors on peut la mettre cette photo là ou là+ c'est pareil+ ici on peut couper en deux+ bon alors+ si je vous dis je vais pas couper+ je vais garder cette photo comme ça
AN1 - on va pas couper
Ruba - on va pas couper+ alors où on peut mettre celle-ci qui est pas coupée\
AN3 - ça
AN1 - ici
Ruba - ici\ ça veut dire où\
AN2 - dar
Ruba - dar\ dar ah\ est-ce qu'on peut couper le mot dar\
AN1 - dar
AN3 - non+ pas couper
Ruba - non on peut pas la couper
AN2 - dar
Ruba - est-ce qu'on peut dire da+ ar\ non\
AN2 - dar+ (rire)
AN1 - dar
Ruba - dar+ c'est déjà coupé
AN1 - déjà coupé
Ruba - peut être quelque part+ peut-être+ on peut la mettre là\ regardez+ *manzel*+ est-ce qu'on peut la mettre là sans couper\ man+ on peut couper
AN3 - man
Ruba - ça marche là\
AN3 - ça marche pas
Ruba - non+ ça marche pas+ ça marche pas+ parce que le mot *manzel*+ on peut le couper (...)
Ruba - bon+ est-ce que vous avez tous choisi\ ça y est vous avez choisi\
AN1 - oui
AN2 - oui
Ruba - très bien+ alors on va commencer avec qui\ avec vous\
(rire)
Ruba - alors dites-nous+ regardez
(bruit+ plusieurs apprenants parlent en même temps)

Ruba - il a coupé en trois+ regardez\ il a coupé en trois+ alors dites-nous+ vous pensez que c'est en quelle langue celle-ci\

AN3 - *bayt*

AN4 - *manzel*

Ruba - vous pensez que c'est *manzel*\ est-ce qu'on peut couper *manzel* en trois parties\

AN3 - non

Annexe 34 - Activité proposée au groupe intermédiaire

(04:31 -

Ruba - imaginons que vous allez dans un magasin pour acheter des vêtements et il y a des soldes+ par exemple moins cinquante pour cent+ alors c'est très bien n'est-ce pas\ alors vous arrivez et on vous dit 'aujourd'hui c'est la fête des mères\'+ alors vous avez dix pour cent supplémentaires\ alors vous allez payer encore moins+ alors vous dites « o:h\+ c'est la cerise sur le gâteau\ »+ ça veut dire que c'est très bien\+ c'est un avantage de plus+ c'est très bien\+ ok\+ donc en français+ comme dans toutes les langues+ on a des expressions+ on dit par exemple une phrase qui veut dire autre chose+ comme ça « la cerise sur le gâteau\ »+ c'était pas vraiment pour dire qu'on a un gâteau et qu'on va mettre une cerise au-dessus+ d'accord\+ mais c'est pour dire autre chose+ pour dire que c'est très bien+ que c'est un avantage supplémentaire (...)

Ruba - alors chez nous\ je sais pas si vous avez la même chose+ on dit « le travail est sur ma tête\ »+ ça veut dire me dépasse+ c'est comme ça qu'on dit+ j'ai beaucoup de travail+ alors le travail

Hamssa - ça me dépasse

Ruba - ça veut dire que j'ai beaucoup de travail qui me dépasse même il arrive jusque-là+ est-ce ce que vous connaissez cette ex\ cette expression-là\ *عنديش غل فوق ريلي* (j'ai du travail jusqu'au-dessus de la tête)

Hamssa - oui\ *عنديش غل فوق ريلي* (j'ai du travail jusqu'au-dessus de la tête)+ vous dites ça aussi\

Ruba - ah ça existe chez vous aussi\

Hmasa - oui oui\

Katya - euh euh je fais+ je vais traduire

Ruba - oui\

Katya - comme nous euh *я работаю до знопа*+ c'est+ je travaille jusqu'à ce que vous+ les yeux tombent

Ruba - a::h\ alors+ elle a dit+ une expression+ alors si on traduit mot par mot+ l'expression+ ça veut dire qu'elle a travaillé beaucoup jusqu'à ce que les yeux tombent

Claire - ah oui\

Zahya - ouai ouai

Ruba - alors ça veut dire qu'elle a travaillé beaucoup+ elle a beaucoup de travail

Béatrice - c'est quelle langue\

Katya - le russe

Ruba - c'est russe+ le russe

Béatrice - d'accord\

Bernadette - est-ce tu peux le dire dans ta langue+ en russe\ tu peux le dire\

Ruba - on peut l'entendre\

Bernadette - en russe

Ruba - en russe

Katya - *я работаю до знопа*

Ruba - c'est joli ha\ mais c'est difficile à dire
(rire)

Ruba - e:::t zamfati elle a dit aussi

Zamfati - moi\ *fa hazi mindji*

Ruba - et qui veut dire\ beaucoup de travail

Zamfati - beaucoup de travail

Ruba - très bien

(...)

Ruba - est-ce qu'il y a des expressions\ peut-être euh+ vous connaissez quelque chose en arabe\
pour dire quelqu'un il est++

Hamssa - peut-être il y a quelque chose+ *مركز شبع عت + ع م رك ش بع عت*

Ruba - a::h\ c'est bien celle-là\ écoutez\

Hamssa - *مركز شبع عت + ع م رك ش بع عت*

Ruba - alors on dit+ on dit+ que que qu'il a jamais mangé à ses faims

Bernadette - à sa faim

Ruba - à sa faim+ en arabe

Hamssa - vouloir toujours manger

Ruba - ça veut dire qu'on a toujours faim+ toujours envie

Claire - [c'est pas la même chose+ toujours

gourmant oui c'est\

Ruba - [non non c'est+ pas ça mais en fait+ il est toujours il est jamais satisfait

Claire [oui oui non non mais elle+

elle dit gourmant+ elle traduit

Ruba - non+ pas gourmand

Claire - non non c'est pas c'est

Katya - [c'est pas gourmant

Claire - [pas satisfait

Ruba - [c'est pas satisfait+ c'est

Katya - gourmant

Ruba - ah vous\

Katya - oui:\

Claire - qui demande trop+ ça peut être ça

Ruba - demande trop\

Katya - oui\

Ruba - demande trop

Claire - demande trop

Ruba - c'est pas forcément pour manger ha\ on peut demander beaucoup pour d'autres choses

Hamssa - *بلا عجب ع؟ ع م ر ه ا لم ق ت ن ع + لم ق ت ن ع ش* (en arabe+ jamais elle est satisfaite+ pas satisfaite)

(inaudible+ plusieurs personnes parlent en même temps)

Ruba - écoutez\ elle va nous dire ça en russe

Katya - *жадина*

Ruba - jadina+ ça veut dire que+ on est jamais satisfait

Katya - oui

(...)

Ruba - bon+ alors est-ce que vous avez compris qu'est-ce que ça veut dire mettre du beurre
dans les épinards\

(bruit)

Ruba - ah écoutez\ ils ont trouvé une expression+ qu'est-ce que vous d' vous dites\

Zahya - *جريت غراية غايك برايّة*

Ruba - et qu'est-ce que ça veut dire c'est en traduit en français\

Hamssa - travailler eu::h jeune+ quand tu jeune pour te:::s\

Zahya -

يعني من الصغر+ نضاهد والالكى+ عن دال لبر

يكون عن الكلي موجد

(ça veut dire quand on est jeune+ on travaille dure e:::t pour+ pour notre vieillissement)

Ruba - ah\ il faut commencer à travailler très jeune\

Hamssa - oui\

Ruba - pour être à l'aise quand on est plus âgé+ c'est à peu près ça\

Hamssa - oui oui

Bernadette - peut-être que ça n'existe pas

Ruba - [oui oui mai:s+ on cherche des choses un peu proches

Bernadette - un peu similaires mai:s que+ l'expression

(...)

Ruba - est-ce que vous voulez qu'on fasse une petite pause\

(silence)

Ruba - oui\ mais pas longtemps parce qu'on a quelque chose à faire+ bon+ aller

Bernadette - bah tu leur demandes ha\ nous on veut faire la pause

Claire - on fait bah oui\

Ruba- si vous voulez on peut continuer

Claire - oui oui\

Bernadette - bah oui

Ruba - comme ça on peut avancer

Bernadette - en fonction de la majorité

Ruba - est-ce que vous voulez continuer\

(collectif) - oui oui+ oui

Ruba - d'accord

(...)

Ruba - ah c'est bien ça\ écoutez\ alors+ tu peux le dire en russe s'il te plait\

katya - eu::h+ *делать из мухи слона*

Ruba - [écoutez\ s'il vous plait\ écoutez ce qu'elle dit

(les apprenants continuent à discuter entre eux)

Ruba - s'il vous plait\ on va la la l'écouter+ alors que qu'est-ce que tu dis en russe\

katya - *делать из мухи слона*+ elle a::

Ruba - [alors ça veut dire qu'il fait+ d'une petite mouche+ un aigle\

Hamssa - a::h\ d'accord\

(...)

Zahya - *قولوا لالباب مچنون*

Ruba - ah\ écoutez ça\ c'est bien+ ils ont trouvé une expression+ on dit « c'est un chien qui mord »

Amadieu - ouai

Ruba - les chiens+ si vous énervez les chiens+ ils vont+ mordre

Amadieu - ah oui\

Zahya - mordre euh

Ruba - alors c'est\ on dit\ tu peux le dire en arabe\

Zahya - *الكل جوعور* (le chien affamé)

Ruba - *المس عور* ? (enragé)

Zahya - oui+ *الم جوعور* (affamé)

Hamssa - *م جوعور* (affamé)

Ruba - alors+ c'est comme un chien+ qui+ qui va mordre tout d\ tout de suite+ dès qu'on lui parle

(...)

Ruba - est-ce que vous avez quelque chose\ pour dire que

Hamssa -

يطلع اعيا الدم

Ruba - j'ai comm\ oui\

Hamssa - *يطلع اعيا الدم*

Ruba - ah oui\ est-ce que tu peux traduire\

(silence)

Ruba - alors+ elle a dit une expression+ en arabe+ qu'est-ce que t'as dit\ *يطلع اعيا الدم* ?

Hamssa -

يطلع اعيا الدم + يطلع اعيا

الدم

Ruba - ça veut dire que+ le sang a commencé à monter+ le sang+ vous connaissez le sang\

Zahya - oui

Ruba - le sang a commencé à monter

(...)

Ruba - en russe qu'est-ce qu'il y a\

Katya - c'est euh+ tu as+ euh+ c'est+ eu::h+ (inaudible) comme ça+ tu as assis comme+ doucement e::t+ lac et d'ou

Ruba - oui\ assis et doucement\

Katya - assis de lac+ d'où (inaudible)

Ruba - alors c'est quelque chose pour s'asseoir alors+ assis doucement\

Katya - d'où

Ruba - pour ne pas casser quelque chose peut-être\

Katya - assis comme ça+ pour parler rousse+ tu assis+ a::h+ tu assis eu::h dessus du lac et d'ou et comme ça

Claire - tu es assise sur l'arabe+ il tombe\

Katya - d'où d'où+ d'eau

Ruba - de l'eau\

Katya - l'eau oui\

Ruba - ah\ il est assis sur l'eau\

Katya - sur+ oui

Ruba - ah oui:\ alors c'est pour dire que+ s'asseoir sur l'eau+ c'est presque impossible\ c'est c'est

Katya - c'est da::

Ruba - [c'est trop compliqué

Katya - oui

Ruba - alors pour s'asseoir sur l'eau+ il faut être très prudent

Claire - oui mais c'est pas c'est pas ça+ ça correspond pas à marcher sur les œufs

Katya - en russe+ il est d'autres euh

Béatrice - d'autres explications

Katya - il est traduit+ c'est pas bien+ mais le russe il est euh (inaudible)

(...)

Ruba - ah mais j'ai oublié de vous demander si vous avez des expressions+ qui disent la même chose+ il faut faire des économies pour plus tard+ pour ne pas avoir des problèmes

Hamssa - [عجبي لقرش؟؟ ضاللي وم ا؟ وء]

Ruba - très bien+ c'est ça

Hamssa - rire

Ruba - alors+ عجب لي لقرش؟؟ ضاللي وم ا؟ وء là c'est un arabe+ alors+ qu'est-ce que ça veut dire\ garde eu::h ton argent blanc+ pour les jours noirs

Hamssa - noirs

Zahya - c'est ça

Claire - ah oui\

Ruba - ça c'est une expression en arabe+ garde ton argent blanc pour les jours qui sont noirs+ ça veut dire+ quand vous êt\ quand quand tu vas avoir des problèmes

Claire -

[les jours difficiles

Ruba - tu tu as déjà des économies

(...)

Ruba - là je connais cette express\ expression parce que ça vient de la Syrie+ en fait au douzième siècle+ quand il y avait la guerre de Croisades quoi+ Croisade+ Croisades c'est ça\

Claire - oui Croisades

Ruba - oui Croisades+ ils sont arrivés à Damas en Syrie+ alors ils voulaient occuper la ville+ ils ont essayé pendant un certain temps+ ils sont pas arrivées+ ils ont échoué+ alors ils voulaient re re re eu::h rentrer chez eux+ alors sur la route+ à côté de Damas+ ils ont trouvé des prunes

Claire - prunes

Ruba - alors ils ont apporté+ cette variété de prunes+ les prunes de Damas+ alors quand ils sont arrivés+ on a dit « mai::s+ vous avez fait toute cette guerre pour des prunes\ »

Claire - ah oui\

Ruba - alors c'est pour rien en fait\ vous êtes allés jusque-là pour revenir avec des prunes\ c'est tout\ alors ça vient de là les prunes+ les prunes de Damas+ alors ils ont fait une guerre pour revenir avec de:+ des prunes\ pour rien à peu près

Claire - pas grand-chose

Ruba - oui

Annexe 35 - Activité proposée au groupe avancé - première séance

(18 :41 -

Ruba - alors+ ceux qui ont choisi la couleur rose\

(Rire)

Marie-Angèle - la couleur rose

Flavia - j'ai pensé:: aux aux sentiments

Jacques - ah\

Marie-Angèle - ah\

Flavia - oui

Marie-Angèle - la richesse de sentiments\ très bien\

Flavia - je pense à la richesse de sentiments+ parce que bon c'est un passage de tranquillité e::t

Jacques - la richesse du cœur

Marie-Angèle - oui\

Flavia - oui\

(rire)

Flavia - oui je pense que la richesse doit être++ ro::se+ pas pas noir

Marie-Angèle - alors pourquoi tu as pris rose Marie Clémence\

Anne - en fait rose parce que++ comme ça c'est le mot rose eu::h com::e euh comme a dit l'autre la richesse de:: de la couleur+ en fait la fleur rose en fait pour moi c'est| je:

Ruba - oui+ c'est comme comme comme on est riche+ on voit la vie en rose c'est ça\

Marie-Angèle - [j'ai pensé comme ça moi [en rose

(rire)

Anne - tu vois c'est ça

(rire)

Ruba - alors+ est-ce que c'est| vous avez choisi ces couleurs en lien avec votre culture ou non\

Giovani - non

Ruba - c'est personnel

Giovani - c'est personnel

(...)

Ruba - alors vous avez choisi le le: la couleur grise+ alors+ pourquoi\

Marie-Angèle - oui+ pourquoi le gris tous les deux\

Austar - c'est c'est le: la couleur de de la petite monnaie\

Ruba - ah\

Marie-Angèle - ah\ argent quoi\

Ruba - argent

Marie-Angèle - argent+ argent la couleur de la monnaie+ des pièces de monnaie

Nasroudin - et encore dans la Tchétchénie+ richesse+ peut être sa maison+ trois maisons couleur gris

Marie-Angèle - la maison des gens riches+ les gens riches leur maison est grise

Jacques - ah oui\

Nasroudin - euh peut-être+ un petit peu gris foncé+ gris clair

Marie-Angèle - d'accord\
Nasroudin - ils s'habillent gris clair gris foncé
Marie-Angèle - ils s'habillent en gris claire peut-être
Nasroudin - peut-être+ je pense
Marie-Angèle - d'accord\
Ruba - oui oui
Marie-Angèle - d'accord
Ruba - très bien
(...)
Ruba - et Ekaterina+ qu'est-ce que tu as choisi\
Ekaterina - choisi violet parce que ce que j'ai remarqué dans mon pays les gens âgés+ ils portent les vêtements eu::h de couleur violet les chemises euh jusqu'à::| les gens âgés pour moi sont associés avec sagesse
Marie-Angèle - oui\
Ruba - oui oui
Marie-Angèle - tu choisis le violet parce que dans ton pays il y a du violet
Ekaterina - oui
Ruba - oui oui
(...)
Giovani - le noir+ ce n'est pas une couleur en fait
Ruba - hum
Marie-Angèle - ce n'est pas une couleur en fait
Ruba - c'est l'absence d'une couleur
Giovani - pas de couleur+ pas de vie
(...)
Ruba - et ceux qui ont choisi le rose+ pourquoi vous avez choisi++ rose\
Adriano - oui
Anne - oui
Adriano - oui c'est culturel+ en fait eu::h+ les petites eu::h+ ma sœur adore le rose
Marie-Angèle - les petites filles en général adorent le rose
(inaudible. plusieurs apprenants parlent en même temps)
Ruba - c'est toujours+ les garçons c'est bleu et les filles c'est rose
Adriano - oui
Ruba - chez vous c'est pareil aussi\
Giovani - oui
Anne - oui
Marie-Angèle - c'est vrai les petites filles+ elles adorent le rose
Ruba - oui
Marie-Angèle - moi ma petite fille je lui ai acheté un manteau l'autre fois+ elle a choisi elle a pris un manteau rose quoi\
Ruba - oui
Marie-Angèle - toujours c'est le rose les petites filles

Ruba - oui+ mais avec les le::s les les femmes+ quand elles sont plus âgées\ alors+ une jeune femme est-ce que c'est lié à la couleur rose toujours\

Flavia - ouai+ eu:h tous les| tous les filles+ tous les petites filles+ tous les jeunes

Ruba - oui\

Marie-Angèle - mais pas pour les femmes

(...)

Ruba - alors qu'est-ce que vous voyez\ c'est la nuit+ vous voyez\ la lune+ des étoiles+ il y a des chats

Giovani - chats noirs

Ruba - non+ est-ce que c'est noir\

Marie-Angèle - c'est bleu

Giovani - c'est bleu

Adriano - c'est bleu+ le ciel bleu

Marie-Angèle - c'est la nuit

Ruba - regardez la la la photo à côté+ vous voyez les chats\ ils se ressemblent+ non\

Adriano - non+ il est un peu

Giovani - c'est bleu

Ruba - alors est-ce qu'ils ont la même couleur\

Giovani - ouai+ il y a une expression effectivement

Ruba - dites+ qu'est-ce que l'expression dit\

Giovani - a::h+ la nuit tous les chats sont bleus

Jacques - tous les chats sont gris

Giovani - sont gris

Marie-Angèle - sont gris+ avant j'ai dit sont bleus

(rire)

Marie-Angèle - c'est de ma faute+ c'est moi qui leur ai dit que c'était bleu

(rire)

Marie-Angèle - ils peuvent être bleus les chats la nuit quand même\ ils peuvent être bleu::s\

Jacques - ah oui comme euh comme c'est la vie

Ruba - [l'expression c'est plutôt gris ha\

Jacques - bah oui plutôt gris

Marie-Angèle - bah oui+ excusez-moi

Ruba - alors+ qu'est-ce que ça veut dire la nuit tous les tous les chats sont gris\

Flavia - en Portugal il y a une expression comme ça

Adriano - il y a une expression

Ruba - ah oui\ en portugais ça existe aussi\ qu'est-ce que ça veut dire\

Flavia - euh euh la nuit tout| euh pendant la nuit toute ressemble+ euh on peut faire des fautes tout le| tout semble égal+ une personne qui est bonne la nuit

Ruba - [on se ressemble

Flavia - [toute ressemble

Ruba - alors+ et comment on dit ça en portugais\

Flavia - eu:h+ *à noite+ todos os gatos são pardos*

(rire)

Ruba - et est-ce que vous pouvez expliquer aux autres qu'est-ce que ça veut dire\ la signification de l'expression\

Flavia - ah

Ruba - qu'est-ce que ça veut dire\

Flavia - ah oui\ ça veut dire que::+ a::h+ à la à la nuit ou quand les choses n'est pas très bien claires+ oui+ euh tous les chats ou toutes les personnes semblent égal

Marie-Angèle - semblent de la même couleur

(...)

Giovani - oui+ le sel gris+ sel gris

Ruba - sel gris\ qu'est-ce que ça veut dire\

Giovani - euh+ *o céu cinza*

Flavia - *o céu cinza*+ ah oui

Ruba - qu'est-ce que ça|

Flavia - [quand les choses n'est pas très bien

Giovani - [très pas bien

Flavia - oui::+ le ciel est gris

Ruba - ah oui+ c'est quelque chose

Giovani - [le ciel est gris

Ruba - le ciel\ ah oui\ le ciel

Giovani - le ciel

Marie-Angèle - le ciel+ quand le ciel est gris c'est triste ha+ il y a pas de soleil

Giovani - oui+ c'est triste+ y a pas de soleil

Jacques - c'est vrai

Marie-Angèle - d'accord

(...)

Ruba - Ekaterina est-ce qu'il y a des expressions\

Ekaterina - oui par exemple+ une souris grise+ ça signifie que la personne n'attire pas attention+ est très timide

Ruba - ah oui\ quelqu'un qui est une souris grise\

Flavia - ah oui\

Ruba - ça veut dire qu'il est très timide+ euh qu'il reste à côté peut être\

Marie-Angèle - d'accord

(...)

Ruba - est-ce que vous avez des expressions avec cette couleur\ non\

Ekaterina - le sang bleu\

Ruba - le sang bleu\ ça existe en France\ vous connaissez\ avoir le sang bleu

Jacques - ah\ avoir le sang bleu

Marie-Angèle - le sang royal

Adriano - sang royal+ ouai

Ruba - ça existe en français aussi

Austar - oui

Ruba - ça existe chez vous aussi\ c'est partout ha\

Austar - ouai

Ruba - le sang bleu

Adriano - (inaudible) sang bleu
Ruba - comment on dit ça+ le sang bleu\
Ekaterina - *голубая кровь*
(rire)
Ruba - ça existe en Island aussi\
Austar - oui oui
Ruba - comment on le dit\
Ekaterina - *голубая кровь*
Austar - *blátt blóð*
Ruba - c'est difficile\
(...)
Ruba - qu'est-ce que vous voyez ici\ pour les autres aussi\
Giovani - donner carte blanche
Ruba - très bien\
Marie-Angèle - c'est quoi carte blanche\
Ruba - qu'est-ce que ça veut dire+ donner carte blanche\
Giovani - une carte blanche
Ruba - qu'est-ce que ça veut dire\
ANNE - on peut faire beaucoup de choses
Ruba - vous pouvez faire ce que vous voulez
Giovani - (inaudible) donner euh
Ruba - très bien+ vous voyez\ vous voyez\ c'est c'est exactement pareil
Marie-Angèle - c'est donner le feu vert+ c'est pareil
Jacques - ouai
Marie-Angèle - donner une carte blanche c'est pareil
Ruba - alors+ donner (j'écris sur le tableau)
Austar - une carte blanche
Ruba - le feu vert (je continue l'écriture)
Flavia - vert
Adriano - carte blanche
Flavia - vert
Ruba - alors+ est-ce que vous avez cette expression+ donner le:: le| une carte blanche\ chez vous\ dans vos langues\
Flavia - oui
Giovani - oui oui c'est le même
Ruba - oui\ c'est exactement pareil\ comment on dit ça en portugais\
Giovani - *carta branca*
Ruba - et en islandais\
Austar - ha ha ha\
Ruba - donner carte blanche+ à quelqu'un\
Austar - alors++
Ruba - ça n'existe pas\ cette expression\
Austar - pas comme ça\
Marie-Angèle - pas comme ça

Ruba - ah oui\ vous voyez\ c'est pas partout alors\
Austar - ouai
Ruba - alors est-ce que vous avez donner le feu vert\ tous\
Adriano - oui
Austar - oui
Ruba - comment on dit ça en islandais\
Austar - *gefa grænt ljós+ gefa grænt ljós*
Ruba - *ljós*\ (rire) très bien
(...)
Ruba - et vous\ est-ce que vous avez les deux expressions\ c'est Congo\ vous êtes congolaise\
Anne - oui chez nous c'est c'est souvent c'est presque le français
Jacques - ah oui\
Marie-Angèle - et bah oui\
Anne - c'est nous souvent c'est le français quand on parle+ il y a toujours le français
Marie-Angèle - parce que autrement c'est les dialectes dans ton pays\ entre les régions à Burkina
Anne - oui
Ruba - et dans votre langue maternelle\
Anne - c'est-ce que je vous ai dit+ quand on parle c'est souvent\ on emploie souvent le français+ parce que+ donner un peu+ je peux dire « *rana* » mais il faut que je prononce encore « carte »
Ruba - ah oui\ vous mélangez les deux langues\
Anne - oui:\
Ruba - ils mélangent
Anne - [voilà
Ruba - ils mélangent les deux langues
Anne - bah oui+ alors donner ça veut dire dans ma langue « *rana* »+ donc donne
Ruba - *rana*+ une carte\
Anne - *rana* carte\+ il faut toujours dire carte+ oui
Ruba - oui+ et blanche\
Anne - eu::h+ le blanc c'est *mpémbé*
Ruba - *mpémbé*\
Anne - *mpémbé*
Giovani - *mpémbé* ε
Ruba - alors rené\
Anne - *rana* carte *mpémbé*+ voilà\
Ruba - très bien
Anne - (rire)
Marie-Angèle - c'est un mélange quoi
Anne - oui c'est un mélange
Marie-Angèle - avec le français
Anne - oui
Ruba - e::t (je regarde l'apprenante russe)
Ekaterina - *дать белую карту*
Ruba - c'est donner carte blanche\
Ekaterina - ouai

Ruba - et donner le feu vert\
Ekaterina - *дает' зеленый свет*
Ruba - très bien
(...)
Ruba - alors on voit quelqu'un qui porte des vêtements rouges et regardez comment il fait+ regardez+ tu peux montrer la photo\ regardez\
Adriano - ah\ d'accord+ il euh
Ruba - [il a\ regardez le portemonnaie
Flavia -a::h\
Ruba - c'est vide+ alors+ eu::h+ Austar+ il a trouvé l'expression tout seul+ alors tu peux nous dire\
Austar - être dans les rouges
Marie-Angèle - ne pas avoir d'argent
Austar - oui
Adriano - c'est le même en portugais
Marie-Angèle - c'est pareil en portugais
Adriano - oui+ peut-être+ exactement le même
Marie-Angèle - être dans les rouges+ ça veut dire que ton compte bancaire+ il n'est plus approvisionné+ puis que t'as plus d'argent dans ton portemonnaie
Ruba - c'est le même+ la même expression\
Adriano - oui
Ruba - comment on dit ça en\ chez vous\
Adriano - *estar no vermelho*
Giovani - *estar no vermelho*
Ruba - est-ce que c'est pareil\ c'est lié à:: ne pas avoir de de d'argent+ la couleur rouge chez vous\
Flavia - [oui
Marie-Angèle - c'est un mauvais signe être dans les rouges
(...)
Ruba - alors+ est-ce que vous avez cette expression\ vous discutiez avant+ vous avez les éléphants roses\
Giovani - oui+ même chose
Flavia - ah oui mai::s
Marie-Angèle - [ça veut dire quoi\
Giovani - on parle voir l'éléphant rose au Brésil et je ne sais pas
Flavia : [l'utilisation oui [l'utilisation c'est totalement le contraire
Marie-Angèle - alors c'est quoi\
Flavia - c'est une personne qui est toujours+ amoureux qui est toujours enchanté par quelqu'un+ on dit qu'elle a vu des éléphants roses ou
Jacques - [ah oui\
Flavia - [às vezes verde (ou parfois c'est vert)
Marie-Angèle - ah oui\ ah d'accord
Jacques - [ah c'est pas
Ruba - [comment on dit\

Flavia - *elefantes rosa* ou *às vezes verde*

Adriano - rose ou vert

Ruba - c'est pas la même signification

Marie-Angèle - ça veut dire pas la même chose

Ruba - non+ c'est différent+ mais c'est c'est intéressant parce que:: on utilise éléphants rose+ c'est exactement les mêmes mots

Marie-Angèle - ah oui mais c'est pas la même signification

(...)

Flavia - ah oui\ ah\ il+ il a dit qu'il y a une autre expression

Adriano - (inaudible)

Flavia - eu::h

Adriano - voir la vache

Flavia - euh voir la vache eu::h

Adriano - les euh fait haut+ fait haut

Ruba - voir la vache qui qui qui vole\

Adriano - qui vole

Flavia - qui vole

Adriano - qui vole+ voir la vache qui vole

Marie-Angèle - ça veut dire voir les éléphants roses en fait

Adriano - ouai

Marie-Angèle - voir la vache qui vole+ c'est quelqu'un qui a bu qui s'est drogué

Adriano - [ouai

Marie-Angèle - [et ça veut dire la

vache qui vole+ d'accord

Ruba - alors c'est!

Marie-Angèle - [c'est pas l'éléphant+ c'est une vache+ voir une vache qui vole c'est++

(rire)

Ruba - voilà+ ici on a des éléphants+ chez vous une vache

(...)

Ruba - alors vous avez aussi une expression\

Ekaterina - une expression mais à la place des éléphants+ on dit les petits hommes verts

Ruba - les petits\

Adriano - hommes verts\

Ekaterina - verts

Ruba - les petits quoi\

Ekaterina - les petits hommes verts

Adriano - hommes verts

Ruba - hommes verts\ ah oui\

Flavia - ah oui::\

Marie-Angèle - bah extraterrestres+ des martiens quoi

(rire)

Marie-Angèle - quand on voit des hommes verts en France+ c'est des martiens+ des extraterrestres en fait

Adriano - l'éléphant+ vache

Flavia - hommes verts

Adriano - hommes extraterrestres

(rire)

Ruba - et en Island+ est-ce que ça existe\

Austar - avec éléphant non+ plutôt avec couchon

Marie-Angèle - a::h\ cochon\

(rire)

Ruba - on va avoir tous les animaux

(rire)

Annexe 36 - Activité proposée au groupe avancé - deuxième séance

(11:13 -

Flavia - on appris eu:h+ les gens va appris euh à l'école+ l'alphabet latin euh et l'alphabet rousse\

Ekaterina - j'ai appris à l'école l'alphabet de Russie et on a aussi on a appris les langues romains+ l'alphabet latin

Flavia - a::h\

Ekaterina - parce que je parle aussi d'autres langues

Flavia - non non il est

Ruba - [à écrire avec les lettres euh (je m'adresse à un autre apprenant)

Violetta - [à l'école

Flavia - les enfants à l'école

Ekaterina - ils apprend le le russe e::t le romain+ le russe c'est comme la langue maternelle et romain+ c'est obligatoire+ c'est la langue de l'Etat

Violetta - donc vous apprenez les deux à l'école

Ekaterina - oui les deux

Austar - oui

Violetta - vous apprenez les deux

Marie-Angèle - ah ouai\

(...)

Violetta - c'est extraordinaire\

Flavia - oui\

Violetta - ça manque de: (elle souffle)

Marie-Angèle - ah oui\

Flavia - oui oui

Violetta - c'est comme| c'est c'est+ c'est dingue quoi\

Ruba - de droite à gauche

Violetta - c'est incroyable\

Jacques - ah ouai\

Ruba - vous voyez\ c'est très différent

Violetta - ah ça commence à::

Ruba - de droite à gauche

(rire)

Nasroudin - ah Rouba\+ en Syrie+ c'est arabe langue\

Ruba - mais c'est pas la même langue+ c'est c'est le même alphabet mais c'est pas la la même langue

Marie-Angèle - et bah tu vas faire toi aussi après Ruba\

Ruba - c'est c'est le même alphabet

Nasroudin - oui

Ruba - mais c'est pas la même langue (entre le afghan et l'arabe)+ après c'est comme le russe e::t la

Marie-Angèle - [c'est différent le syrien alors+ oh là là\

(rire)

(...)

Flavia - Ruba\ il euh il y a:: les mots euh dans l'alphabet euh pas le latin+ l'autre

Ruba - celui-là\ (j'indique l'écriture en afghan)

Flavia - oui oui oui

Ruba - l'alphabet arabe

Flavia - où est le le mot chat\

Ruba - le chat c'est ça en fait (j'indique le mot)

Jacques - le chat c'est ça

Ruba - c'est ça

Flavia - a::h\

Ruba - ça c'est

Jacques - [le le::

Ruba - le il est là

Flavia - on écrit tout ensemble\

Violetta - il y a pas de séparatifs entre les mots quoi+ c'est ça ce que tu veux dire\

Ruba - [entre les lettres

Flavia - entre les lettres

Ruba - dans le même mot

Flavia - oui

Ruba - il y a pas de séparation

Flavia - a::h\

Ruba - c'est comme quand tu écris| tu vois comment j'ai écrit là\ (j'indique la phrase « je vois le chat gris écrite en français en cursif)

Flavia - a::h\

Ruba - c'est pareil ha\

Marie-Angèle - il n'y a pas de phrases ni le virgule ni des points dans dans vos langues\

Hassina - phrase si::\

Violetta - mais où

Marie-Angèle - [oui quand même\

Hassina - si\

Violetta - mais où est le « je » là par exemple\

Ruba - ça+ je suppose

Marie-Angèle - ah ouai\

Ruba - alors là on a « je »+ « vois » (j'indique les mots en afghan)

Flavia - ah oui\

Jacques - ah oui d'accord

Ruba - « chat »

Jacques - le chat

Ruba - chat le+ « chat le » (le nom procède l'article)+ et ici+ gris

Flavia - a::h\

Violetta - d'accord\

Ruba - vous voyez\ alors ici j'ai| vous voyez comment j'ai j'ai écrit là\ (j'indique le mot « vois » écrit en cursif)

Flavia - oui\

Ruba - « vois »+ on peut écrire « vois » comme ça (j'écris avec les lettres détachées)+ mais en arabe ou ou avec l'alphabet arabe

Flavia - [non non non

Ruba - on peut pas séparer

Flavia - euh parce que

Violetta - [non+ c'est pas ça la question

Ruba - vous pensez qu'il y a pas de séparation entre les mots\

Violetta - oui

Flavia - oui

Ruba - en fait c'est ça (je montre les espaces entre les mots)

Jacques - oui oui

Marie-Angèle - donc on pourrait mettre un espace entre ces mots-là\

Ruba - mais oui\ bien sûr qu'il y a un espace là\

Flavia - a::h\

Marie-Angèle - d'accord\

Jacques - oui oui quand on écrit rapidement c'est++

Ruba - oui oui

Violetta - d'accord\

Ruba - oui oui il y a un espace\ bon c'est pas ma langue mai::s+ puisque c'est le même alphabet+ très bien mais est-ce que

Flavia - [mais comment s'appelle cet alphabet\

Ruba - em\

Adriano - arabe

Flavia - comment s'appelle l'alphabet\

Ruba - c'est l'alphabet arabe

Flavia - ah\ l'alphabet arabe\

Ruba - mais c'est pas la même langue+ moi j'arrive pas à lire

Flavia - oui

Marie-Angèle - l'alphabet arabe+ il s'emploie dans plein de pays mais en fait vous parlez pas le même arabe d'un pays à l'autre

Ruba - non non c'est pas c'est pas la même langue\

Adriano - c'est comme latine comme nous+ je parle italien

Marie-Angèle - [mais oui c'est vrai je suis bête\

Adriano - toi français

Ruba - oui c'est le même alphabet mais c'est pas la même langue

(...)

Ruba - alors+ là ce qu'on va faire+ c'est de regarder+ d'abord dans vos langues+ on va commencer avec le portugais+ regardez+ l'adjectif il est où+

Adriano - dernière la fin+ la fin

Ekaterina - dernière

Ruba - est-ce que c'est c'est à la fin de la phrase ou derrière le nom\

Jacques - derrière le nom

Ekaterina - derrière le nom

Ruba - derrière le nom

Jacques - ouai
Ruba - on voit ha\ là ici on a chatte
Jacques - chatte+ c'est la chatte grise
Ruba - il est derrière
Jacques - oui
Marie-Angèle - comme en français
Flavia - comme en français
Ruba - ici c'est+ tchéchénien\
Violetta - Tchétchénie
Ruba - Tchétchénie+ alors+ l'adjectif+ il est où\
Violetta - avant le nom
Nasroudin - avant
Ruba - il est avant
Flavia - avant
Ruba - avant le nom+ c'est pareil ici+ en russe+ il est avant
Jacques - aussi
Ruba - islandais - il est avant+ eu::h afghan+ il est après
Jacques - ah ouai\
Ruba - il est après
Marie-Angèle - après
Ruba - arabe+ il est après+ alors+ en français\ il est où\ l'adjectif de couleur\
Austar - après
Marie-Angèle - après le nom+ toujours+ après toujours
(...)
Ruba - alors+ la règle c'est+ en français+ l'adjectif de couleurs est après le nom+ toujours+ alors si dans vos langues+ vous mettez avant+ il faut pas faire cette erreur en français+ par exemple de dire un gris chat+ ça marche pas en français+ il faut faire attention+ ça fon| ça fonctionne pas toujours comme dans vos langues+ par hasard ça fonctionne comme dans ma langue ici ha en arabe+ parce que je je vais mettre après+ ça fonctionne pareil en portugais+ je vais mettre l'adjectif après+ et en afghan+ mais vous voyez dans d'autres langues+ c'est pas la même chose+ l'adjectif
Violetta - de couleurs
Ruba - de couleurs
Violetta - uniquement
Ruba - oui+ l'adjectif de couleur+ ici c'est avant (en tchéchène)+ en français c'est après+ alors les adjectifs de couleurs en français+ l'adjectif vient après les noms+ d'accord\ là on parle de la place de l'adjectif
(...)
Ruba - après on va voir l'accord+ regardez ici en portugais+ dites-nous en portugais+ est-ce que ça change entre masculin et féminin\
Adriano - quoi le couleur\
Ruba - l'adjectif
Violetta - oui de couleur
Ruba - l'adjectif+ c'est pareil\

Adriano - oui c'est pareil
Ruba - alors si c'est masculin+ ou si c'est féminin
Adriano - oui
Ruba - l'adjectif est invariable\
Adriano - oui
Ruba - d'accord+ alors en portugaise c'est invariable\ toujours\
Flavia - ça dépend
Ruba - ça dépend de l'adjectif\
Adriano - ah là-bas\
Ruba - ça dépend de l'adjectif je suppose\
Flavia - oui
Ruba - alors si c'était rouge par exemple+ qu'est-ce qu'on peut mettre ici\
Adriano- **vermelho+ eu vejo o gato vermelho**
Ruba - juste rouge+ c'est quoi\
Flavia - oui c'est la même chose
Ruba - rouge\
Flavia - rouge
Marie-Angèle - quelles sont les couleurs alors qui changent\
Flavia - noir
Marie-Angèle - il y a uniquement le noir qui s'accorde\
Flavia - oui noir toujours+ euh je crois que c'est le noir c'est couleur c'est unique
Ruba - ah il y a que le noir qui s'accorde\
Flavia - oui oui
Jacques - et le blanc donc\
Flavia - non non
Jacques - non
Flavia - non\ aussi pardon pardon\
Jacques - blanc aussi
Ruba - noir et blanc
Adriano - **preto e branco**
Ruba - alors on peut peut-être dire que+ en portugais+ l'adjectif de couleur+ est invariable+ sauf avec les deux couleurs blanc et noirs\
Marie-Angèle - oui
Jacques - bah oui on peut dire
Ruba - on peut dire ça\
Flavia - oui
Ruba - d'accord+ alors c'est invariable en général+ ça reste stable+ et si c'était pluriel\ est-ce que ça reste stable\
Flavia - eu::h
Ruba - si c'était « les chats »
Flavia - il peut il peut être il y a les deux possibilités
Marie-Angèle - oh là ça se complique\
Flavia - oui
Marie-Angèle - c'est compliqué

Ruba - ah il y a pas de règle donc\
 Flavia - non
 Ruba - on peut accorder ou non
 Flavia - [on peut [ou non
 Ruba - bon+ c'est intéressant\ merci bien
 (...)
 Ruba - alors+ Nasroudin\
 Nasroudin - oui
 Ruba - tu peux nous dire\
 Ruba - regardez ici l'adjectif+ on voit que+ si c'est masculin ou féminin+ ça change rien\
 Nasroudin - c'est couleur
 Ruba - oui+ l'adjectif de couleur
 Jacques - adjectif de couleur
 Nasroudin - c'est même
 Ruba - c'est la même chose
 Nasroudin - la même chose
 Ruba - et si c'était pluriel\ alors si on dit je vois
 Jacques - [les chats gris
 Ruba - les chats gris+ pluriel\
 Nasroudin - c'est un peu+ ajouter « tchi tchi » dernière mot+ dernière mot+ « a+ ch »
 Ruba - ah mais si:+ mais mais l'adjectif
 Nasroudin - (inaudible)
 Ruba - oui:+ on va dire+ ajouter quelque chose pour le nom
 Nasroudin - c'est c'est pluriel+ (inaudible)
 Ruba - alors+ mais ici la couleur va rester
 Nasroudin - oui oui euh c'est rouge noir
 Ruba - [c'est stable+ ça change pas
 Nasroudin - c'est pas changer+ et même même
 Ruba - [avec même masculin féminin pluriel+ c'est pareil\
 Nasroudin - oui oui c'est pareil
 Jacques - c'est pareil
 Ruba - alors c'est presque la même chose pour¹ en portugais ha\ à peu près+ alors l'adjectif de couleur ça reste stable+ dans votre langue
 Marie-Angèle - mais est-ce qu'il y a des couleurs où ça change quand même comme les blanc et noir en portugais+
 Nasroudin - non non
 Marie-Angèle - non\ c'est stable pour les couleurs
 Jacques - ha\
 Ruba - c'est plus facile+ qu'en français+ parce que on va mettre la couleur et c'est tout
 Nasroudin - oui oui+ oui ça gris noir vert+ la même chose+ y a pas de change de place
 Ruba - pas de place mais là est-ce que ça change la forme\ parce que là on voit que c'est le même mot
 (silence)
 Ruba - par exemple+ ici+ en français+ on a ajouté quelque chose pour dire que c'est féminin

Nasroudin - oui

Ruba - dans dans ta langue+ est-ce qu'on doit changer\

Nasroudin - non non non+ pas changer

Ruba - c'est stable

Nasroudin - c'est féminin masculin

Marie-Angèle - [c'est invariable+ c'est le nom qui change en fait en fonction de ce qu'on voit

Nasroudin - oui

Jacques - d'accord

Marie-Angèle - d'accord

Ruba - si si c'est là ici en fait qu'on doit ajouter quelque chose si c'est féminin ou si c'est pluriel (au niveau du nom)

Nasroudin - oui oui

Ruba - c'est pas c'est pas la couleur elle-même+ très bien (...)

Ruba - alors en russe

Jacques - ouai

Ruba - en russe on voit que c'est pas pareil+ non\

Ekaterina - ça changera seulement si le nom sera pluriel mais pour les autres couleurs (elle cite les couleurs en russe)+ ça reste

Ruba - alors avec la couleur grise ça change\

Ekaterina - **серый**+ non+ si on met par exemple le chat en pluriel

Ruba - oui\

Ekaterina - alors met l'adjectif

Ruba - en pluriel+ mais est-ce que si c'est féminin ou masculin ça change\

Ekaterina - oui+ par exemple ici **киска**+ on dit **серая киска**

Ruba - d'accord+ on peut dire que c'est comme en français alors\

Marie-Angèle - eh oui\

Jacques - ouai

Ruba - ça change si c'est masculin ou féminin si c'est pluriel ou singulier\ on accorde+ l'adjectif avec le nom

Ekaterina - oui

Ruba - en genre et en nombre+ en genre si c'est féminin ou masculin+ en nombre si c'est pluriel ou singulier

Ekaterina - en pluriel ça sera **я вижу серых кошек**

Ruba - hum+ c'est pas la même chose là (entre russe et tchéchène)+ ce sont deux langues qui sont proches mais c'est pas pareil+ c'est plus facile dans sa langue (la tchéchène)

Marie-Angèle - bah oui\ c'est marrant oui\

Nasroudin - ouai

Ruba - merci bien (...)

Ruba - et en islandais\

Austar - oui\

Ruba - est-ce que c'est pareil exactement ou non\ je vois qu'il y a « n » à la fin\ (au mot chat au masculin)

Austar - oui oui+ « n »+ sans « n » à la fin

Ruba - alors on ajoute quelque chose si c'est masculin\

Austar - oui « n »

Ruba « n »+ et si c'est féminin+ c'est sans « n »

Austar - oui sans « n »

Ruba - d'accord

Austar - pluriel+ **ég sé gráa köttur+ köttur** oui+ sans « n »

Ruba - d'accord

Austar - le mot **kött**

Ruba - [alors oui+ si c'est pluriel c'est le nom

Austar - au pluriel c'est **köttur**

Ruba - c'est le nom qui va porter le::

Austar - oui

Ruba - euh la la euh

Violetta - la marque du pluriel

Ruba - [la marque du pluriel+ c'est c'est pas l'adjectif+ c'est pas la couleur\ non\

Austar - non

Jacques - la couleur ça reste invariable

Austar - le couleur on on met le le « n »

Ruba - ici\

Austar - non

Ruba - ah ici\ ça change alors\

Austar - oui oui

Ruba - m+ n+ vous voyez\ si c'était pluriel\

Austar - oui c'est « r »+ c'est le même

Ruba - on va ajouter quelque chose pour dire que c'est pluriel\ les chattes grises

Austar - oui+ « r » là-bas (au masculin) et « r » aussi (au féminin)

Ruba - ici « r » et ici « r »

Austar - oui

Ruba - alors+ on peut dire que c'est comme en français+ c'est\ les adjectifs des couleurs s'accordent en genre et en nombre avec le nom

(...)

Ruba - alors en afghan+ on voit déjà\ je vois que c'est pareil+ avec l'écriture+ c'est pareil\ on change pas\

Hassina - change pas

Ruba - si c'est masculin ou féminin\

Hassina - non+ change pas

Ruba - et si c'était pluriel ou singulier\

Hassina - non non+ change pas

Ruba - ah c'est juste ça\

Hassina - toujours c'est+ c'est nom change+ c'est chat

Ruba - oui+ le chat

Violetta - là il y a **korbe** et là y a un a

Ruba - ah oui\

Violetta - **korba**

Ruba - oui+ alors+ en afghan+ la l'adjectif de couleur ça reste stable+ on change rien+ c'est plutôt le nom qui va porter la marque du pluriel ou de féminin ou masculin

(...)

Ruba - en français+ on va revenir sur le français+ en français qu'est-ce qu'il y a\ regardez+ on a gris et grise

(les apprenants brésiliens discutent entre eux)

(...)

Ruba - on va contenir+ gris+ et ici on a grise+ est-ce que c'est pareil en français+ si c'est masculin ou féminin\

Ekaterina - non ça change

Ruba - non ça change+ alors ça change+ si c'est masculin et féminin+ alors et si c'était pluriel\ je vois les ch\ les chats gris

Marie-Angèle - là ça va pas changer

Jacques - par exemple le chat noir

Ruba - oui

Jacques - et à ce moment-là

Ruba - [en fait avec gris+ ça change pas parce qu'on a « s »

Marie-Angèle - [parce qu'on a « s » à la fin

Ruba - parce qu'on a « s » à la fin

Marie-Angèle - si on voit un autre exemple

Ruba - mais si c'était rouge par exemple

Jacques - chat noir

Ruba - euh y a pas de chats rouges+ chat noir\

Jacques - chat noir

Ruba - un chat noir+ alors si c'était euh masculin singulier+ ça va donner noir

Jacques - ouai+ le chat noir

Ruba - si c'était pluriel (j'écris)

Violetta - les chats

Marie-Angèle - les chats noirs+ il y aura un « s »

Jacques - les chats

Marie-Angèle - les adjectifs s'accordent toujours

Flavia - mais on prononce pas+ n'est-ce pas\

Ruba - le « s »\ non

Flavia - non

Jacques - et la chatte

Ruba - on prononce pas les marques de pluriel

(...)

Ruba - en français+ qui peut me donner la règle là\ alors+ en français\ d'abord la place de l'adjectif c'est où\ l'adjectif de couleur+ il faut préciser

Flavia - après le après le substantif+ en fait

Ruba - après le nom

Marie-Angèle - après le nom

Flavia - après le nom

Ruba - après le nom+ alors l'adjectif de couleur en français+ on met cet adjectif après les noms+ ok\ est-ce que l'adjectif de couleur s'accorde en genre et en nombre en français\

Flavia - oui

Marie-Angèle - bah oui\

Ruba - alors l'adjectif de couleur s'accorde en genre et en nombre+ alors si c'est pas| si c'est invariable dans vos langues+ on a vu que dans sa langue c'est invariable (le Tchétchène)+ dans ta langue aussi c'est invariable (l'Afghane)+ à peu près aussi en portugais+ il faut faire attention que en français c'est pas la même chose que dans vos langues+ dans vos langues ça reste stable peut-être comme pour certains et en français ça change+ selon le genre et le nombre+ bon c'est la règle générale en fait après il y a des exceptions

Annexe 37 - Activité proposée au groupe « grammaire » - les stéréotypes

(48:21 -

Ruba - regardez un peu+ réfléchissez avec moi+ quand on parle de quelqu'un qui est Français+ est-ce que vous pensez que vous avez une image plutôt positive de cette personne\

AN1 - oui c'est vrai

Ruba - n'est-ce pas\ regardez bien+ c'est plutôt quelqu'un du bien

AN2 - ouai

Ruba - et quand on dit Ali est marocain+ il est étranger

(un fou rire chez les apprenants)

Valérie - oh la la la la la\

Mélissa - madame tout ce qui est noir est mauvais

(rire)

Ruba - alors regardez bien

AN3 - c'est marocain

AN4 - bah oui\

Ruba - vous avez dit plutôt\ en fait vous avez dit qu'il est gentil+ qu'il est sincère

AN1 - oui

AN2 - ouai

AN3 - c'est ça

Ruba - mais en même temps vous avez mis d'autres adjectifs comme+ il fume beaucoup+ il cherche un travail+ ne travaille pas+ et ne parle pas bien français+ ok\ n'est-ce pas\ et il est musulman+ n'est-ce pas\

AN5 - oui::\

Ruba - il dérange quelqu'un+ il s'énerve beaucoup+ il ne il ne parle pas beaucoup

(...)

Ruba - bon+ alors+ vous voyez\ quand on dit juste le prénom+ ok\ c'est suffisant pour vous donner une image+ n'est-ce pas\ alors est-ce que vous pensez+ que ça veut dire que vous+ quand vous rencontrez quelqu'un+ dès que vous savez qui vient de de Maroc+ qui vient d'un pays d'Afrique+ qui vient de l'Europe+ vous attendez quelque chose de précis de lui\ vous imaginez qu'il doit être comme ça\ oui\

(silence)

Ruba - vous avez une image sur la personne qui vient du Maroc+ vous avez une image de l'Européen blanc

(rire)

Ruba - vous avez des images dans votre tête\

(...)

Mélissa - madame en fait nous si on a des images sur le:s les a\ Marocains les les personnes un peu étrangères+ parce que on on les a dans notre pays+ du coup i::ls ils ne sont pas les personnes faciles à vivre+ donc du coup quand on dit les Marocains tout de suite++ on sait\ on récit comme c'est\ on sait on connaît le reste

Ruba - hum

Mélissa - parce que déjà c'est par rapport au comportement+ bon je parle précisément au Gabon+ je sais pas donc dans un autre pays continent+ quand un Européen un Blanc+ ou un

Marocain les deux arrivent en même au même moment+ le b^l le Français il va se comporter comme ça se doit+ même si après^l même s'il ne reste pas dans les normes+ mais qu'on ne le voit pas+ mais le Marocain il va tout faire on le voit+ il manque le respect aux gens en fait+ un Blanc il va t'insulter+ peut être « putain fait chier »+ tu vas pas entendre ce qu'il^l pourtant il a sorti la parole+ mais le Marocain il va te dire ça tout ça « charamouta machin nanani nanana » il va te dire ça comme ça donc on a une idée de qui est le marocain et qui est le Français+ ça veut pas dire qu'on aime le peuple français que le marocain (rire)

Ruba - mais est-ce que c'est une idée^l on peut l'appliquer pour tout le monde\ alors n'importe quel blanc+ quel Français doit être comme ça\

Mélissa - non non

Ruba - n'importe quel Marocain doit être comme ça\

Mélissa - non non non

Ruba - non+ alors ce que vous venez de dire que+ quand c'est un blanc peut-être qu'il va insulter mais vous allez pas faire attention+ peut-être si l'autre fait exactement pareil vous allez faire attention parce que vous êtes très attentive à ce que celui le:: le le ce qui est étranger+ le Marocain ou autre+ ce qui^l ce qu'il va dire+ mais si c'était un blanc vous allez peut-être être plus tolérante

Mélissa - non c'est pas ça que je voulais dire+ je disais+ je me répète+ et que le blanc dès qu'il va faire quelque chose de mauvais

Ruba - oui\

Mélissa - il va pas le faire directement

Ruba - [de façon

Maryam - [il va pas faire au visage mais il va faire après derrière toi

Mélissa - et nous tous savons c'est en fait il y a de l'hypocrisie

Maryam - oui hypocrite avec les Blancs

(...)

Mélissa - oui+ il va pas le faire s'il peut par exemple^l moi je:: je vous je vous^l je vous dirai qu'en bref+ moi par exemple mon fils il a le visa visiteur+ quand je suis allée eu:::h+ à l'OFFII comme on m'ai dit+ on m'a pas dit que l'enfant ne peut pas apprendre sur le territoire+ je suis allée^l on m'a dit allez à la mission locale je suis allée à la mission locale+ « mais non c'est pôle emploi\ »+ pôle emploi me dit il ne peut rien faire sur le territoire français+ cependant tout le reste que j'ai fait+ ils pouvaient très bien me le dire+ ils me l'ont pas dit+ et là-bas ils me disent d'ap^l appeler les affaires sociales+ j'appelle les affaires sociales et cette dernière qui me dit+ ce qui devait être fait avant ou après

Ruba - ok

Mélissa - alors que chez nous+ che::z+ Africains+ nous c'est direct+ ça c'est comme ça+ on va pas dire+ on va pas vous dire+ allez chez tel tel tel pour que vous puissiez

Maryam - oui\

Mélissa - pour que vous puissiez savoir la vérité+ et quand vous parlez de de du Marocain+ je veux dire que chez nous on dit+ quand une dent est pourrie dans la bouche+ c'est toute la bouche qui sent même si les autres elles sont fortes

Ruba - hum:

Mélissa - quand je vais parler elle va sentir je vais pas dire qu'une dente qui va sentir ma bouche+ c'est toute la bouche qui va sentir parce que une dent elle est pourrie dans la bouche+

et le Marocain fait plus de mal que les les Européens mais ça veut pas dire qu'ils sont saints+ mais chez nous on l'a pas| on est pas dans la tête de gens s'ils sont gentils\

(...)

Ruba - oui+ alors c'est-ce que je cherchais à vous dire+ vous avez des images+ sur l'Européen+ sur le le blanc+ sur le noir+ ou bien autre chose\ c'est pas forcément blanc et noir+ ok\ sur les nationalités+ alors quand vous voyez la personne+ vous attendez tout de suite qu'elle soit être comme ça+ car dans votre tête+ vous avez une image+ même avant de de parler+ vous avez un jugement sur lui+ ah il est marocain\ je suppose qu'il va être comme ça+ n'est-ce pas\ il est blanc alors il doit être comme ça+ il est Français\ il doit être comme ça+ alors que+ on peut trouver ce qui est bien ou ce qui est mauvais partout+ par exemple là+ on a dit que Ali est

Maryam - [il est beau

Ruba - marocain+ alors vous avez pensé tout de suite qu'il est musulman+ est-ce que tous les marocains sont musulmans\

Maryam - oui\

Ruba - non

AN1- non

Maryam - oui\

AN2 - non\

Ruba - non\

Maryam - tous les marocains sont musulmans

Ruba - il y a les juifs

Marine - [et si tu n'es pas musulman+ on te rejette

Maryam - non non\

Ruba - il y a des juifs+ il y a des juifs au Maroc

(le débat fait rage parmi les apprenants sur la question de savoir si tous les Marocains sont musulmans ou non)

Ruba - est-ce que vous me permettez de parler\ il y a beaucoup de musulmans ça c'est vrai

Maryam - oui\

Ruba - mais ça veut dire pas que tou:s les Marocains sont musulmans+ il y a des juifs

AN1 - oui+ bien sûr\

Ruba - il y a des athées+ qui ne croient pas

Valérie - ah\

Ruba - partout dans le monde

Valérie - [au Maroc\

Ruba - oui:+ partout\ alors si je ne crois pas+ alors est-ce que je suis musulmane\

Maryam - non

Ruba - est-ce que je suis chrétienne\ non\

Mélissa - non+ t'es athée

Ruba - athée+ alors il y a des gens qui ne croient pas

Maryam - oui

Ruba - il y a il y a des+ des juifs aussi\ vous connaissez Gad Elmaleh\

Maryam - hum\

Ruba - le le:: humoriste\

Mélissa - oui\

Ruba - Gad Elmaleh+ il est juif

AN3 - ah il est juif\

Ruba - il est marocain

Maryam - oui oui

Ruba - il est juif+ il est pas musulman+ il y a d'autres aussi qui sont juifs

(...)

Ruba - mais\ dès qu'on dit qu'il est marocain+ on va penser tout de suite qu'il est musulman+ et après+ puisqu'il est musulman on va penser qu'il est comme ça+ alors peut-être il est pas musulman+ peut-être il est musulman mais il est pas comme ça

Maryam - oui

Ruba - n'est-ce pas\

Collectif - hum

Ruba - mais\ tout de suite on a des images+ qui nous guident+ bah il est doit être comme ça+ je suppose qu'il est comme ça+ et c'est-ce qu'on fait dans la vie quotidienne+ quand on se rencontre

(...)

Marine - j'ai appelé c'est pour commander le poulet chez une dame+ euh

Ruba - oui\

Marine - euh à la ferme+ bon+ je l'appelle et comme ma voie+ je suis Africaine et tout ça+ je l'appelle sur téléphone+ je dis allo Madame+ s'il vous plait je peux| je veux faire commande pour le samedi+ elle me dit écoutez Madame je ne vends pas mes poulets aux musulmans+ aie aie aie\ elle m'a dit ça+ je l'appelait+ j'ai dit plus jamais+ que+ même si+ personne est musulmane+ vous vous êtes là+ vous cherchez votre argent+ vous vendez pour avoir de l'argent+ à ce sens+ la personne qui vient acheter chez vous n'avait pas d'argent+ donc+ vous vous êtes là pour vendre+ elle m'a raccroché mais j'ai rappelé+ j'ai appelé son mari+ c'est le Monsieur qui a des poules+ j'ai dit monsieur si j'étais devant votre femme

(rire)

Marine - elle allait me connaître mon putain africain

(rire)

Marine - je l'avais sorti+ mais maintenant le Monsieur me demande mais qu'est-ce qui s'est passé\ j'explique+ j'ai dit mais vous vous êtes là pour vendre+ vous n'êtes pas là pour juger l'origine des gens+ je suis musulmane ou pas+ ça ne vous regarde pas\ je suis chrétienne ou pas+ ça ne regarde pas votre femme+ si vous êtes là c'est pour chercher votre argent+ parce que si nous on vient pas acheter pas votre poulet vous n'allez pas votre argent+ vous allez fermer votre magasin+ il dit « ça c'est vrai monsieur »+ madame excusez-moi\ j'ai dit plus jamais| dites à votre femme+ plus jamais+ après je suis allée dire à mon mari+ mon mari non\ je laisse pas je vais aller+ mon mari « non\ fais pas ça\ »+ je suis allée dimanche+ il veut pas ça+ j'ai dit à la dame c'est moi qui vous a appelé+ quand vous ne connaissez pas quelqu'un+ ne jugez pas\ que ça soit chrétien+ que ça soit musulman+ ça ne vous regarde pas

Ruba - oui mais

(...)

Ruba - écoutez+ bon+ je suis d'accord+ ça arrive à nous tous+ qu'on soit jugé par les autres+ parce qu'on a telle ou telle origine+ telle ou telle couleur+ mais+ est-ce que vous avez déjà pensé que vous même vous faites ça sur les autres\

Maryam - bah oui\

Valérie - non+ j'ai pas fait

Ruba - tout le monde fait ça

Mélissa - oui\

Ruba - parce que vous vous avez vu ha\ quand on a dit marocain

AN2 - [oui [oui

Ruba - vous aviez une image+ alors ça veut dire que vous-même vous faites ça aussi+ sans en être conscient+ pas forcément vous faites du mal\ non+ je pense pas que vous faites du mal+ mais vous avez déjà des images

AN3 - oui\

Ruba - c'est ça l'idée+ vous avez déjà des images+ par exemple+ alors par exemple+ quand on dit qu'il est Français+ tout de suite ce sont des adjectifs positifs

AN1 - oui

Ruba - n'est-ce pas\

AN2 - oui

Ruba - vous avez vu\ il est gentil+ il est intelligent+ il aime tr\il aime travailler+ il aime le sport+ il travaille bien+ et je sais pas quoi+ ok\

(rire)

Ruba - vous voyez\ vous avez déjà des images

(...)

Marine - madame. vous savez qu'on nous a / nous a vendus en Libye+ en Libye nous+ nous a vendus+ nous les noirs. nous a ven/ nous a vendus+ il y a des choses que nous chez nous+ nous on a. on a vu

(...)

Ruba - là je parle pas de jugements+ je dis juste+ quand vous+ vous rencontrez quelqu'un+ peut-être à cause de sa couleur ou bien de son origine+ de quel pays il vient+ ok\ de son âge des fois\ parce qu'il est vieux ou non+ on va avoir tout de suite des images sur cette personne+ et on va dire que cette personne doit se comporter comme ça+ on va dessiner une image dans notre tête pour cette personne+ euh des fois l'image qu'on fait dans notre tête+ des fois elle nous rend aveugle\

AN1 - oui

Ruba - peut-être il est pas bien mais PARCE QUE+ par exemple il est français+ on va voir que le côté qui est bien+ chez lui

AN1 - ouai

Ruba - on va fermer les yeux sur tout ce qui est mauvais+ peut-être l'autre+ il a d\ il a un côté mauvais mais il a un côté qui est bien

AN2 - oui

Ruba - mais là+ comme elle l'a dit+ on va voir que la dent

Mélissa - [qui est pourrie

Ruba - voilà\ vous voyez\ alors pour ça\ c'était juste pour vous dire que vous-mêmes+ nous tous+ on a des jugements+ on a des images+ et on se comporte à partir de ces images quand on rencontre quelqu'un+ il faut juste penser à ça quand vous rencontrez quelqu'un+ d'attendre pour lui donner le temps pour qu'il s'exprime+ pour que vous voyiez il se comporte comment+ avant

d'avoir cette idée qu'il doit être comme ça ou comme ça+ alors là elle était très surprise de dire que+ il y a des gens qui ne sont pas musulmans au Maroc+ parce que son image

Maryam - [oui]

Ruba - ils sont musulmans

Maryam - oui

Ruba - alors que qu'il y a des gens qui sont athées+ qui ne croient pas du tout

Maryam - oui

Ruba - il y a des gens qui sont juifs+ je ne suis pas sûre qu'il y a des chrétiens ou non mais ils peuvent être chrétiens+ si quelqu'un a décidé de changer sa religion et de devenir chrétien+ alors mais si vous pensez tout de suite qu'il est marocain il est musulman+ marocain égal musulman+ bon là vous jugez des gens+ peut-être qu'ils sont pas musulmans+ qu'ils sont chrétiens ou autres+ qui ne croient pas+ la même chose+ il est Blanc alors elle doit être comme ça+ non+ bah il est Gabonais il doit être comme ça+ non+ alors il faut laisser le temps à la personne pour qu'elle s'exprime pour montre ce qu'elle est+ peut-être elle est bien ou non+ après vous jugez

(...)

Valérie - au Brésil c'est pareil+ connaissez pas favela favela\ tu connais\

Ruba - favela\

Valérie - favelas sont des maisons si si tu es riche+ (inaudible) à Rio de Janeiro il y a beaucoup de favelas+ et quand on parle+ « ah (inaudible) au Brésil\ ah Rio de Janeiro\ favela\ »+ non+ Brasil c'est pas Rio de Janeiro+ c'est pas

Ruba - [écoutez c'est qu'elle dit s'il vous plait elle est en train de

Valerie - [c'est pas Rio Brésil+ parce que si tu parles+ tu vis où\ tu viens de quel pays\ du Brésil+ « ah du Brésil\ Rio de Janeiro\ samba\ favela\ »+ parle de favela+ par ce que au Rio de Janeiro+ C'est pas tout favela+ dit dit favela si on habite des des personnes qui fait le trafic

Ruba - ah oui\

Valérie - c'est tout tout tout le temps police avec les trafiquants+ c'est favela+ mais+ on j'on j'habite+ la ville qui habite+ il y a pas favela+ (inaudible) pas de favela+ mais si tu parles que tu viens du brésil+ c'est directement+ favela

Ruba - [après dès qu'on dit Brésil par exemple+ on va penser que tout le monde danse+ alors est-ce que c'est vrai\

Valérie - oh c'est+ c'est pas vrai+ oui c'est ça

Ruba - oui\ bon

Valérie - c'est comme ça+ c'est pas vrai

(...)

Ruba - alors Valérie+ elle était en train de dire+ écoutez\ Valérie elle avait dit que quand on dit brésilien+ on va penser tout de suite qu'il danse samba+ je ne sais pas quoi+ n'est-ce pas\ de Rio de Janeiro+ ok\ on pense à cette image+ pour les Brésiliens+ c'est que vous avez dit

Valérie - oui

Ruba - ok\ en même temps+ hier pour Maryam+ à chaque fois vous dites lulululuch (j'essaie d'imiter les youyous)

Valérie - oui

Ruba - alors comme si vous avez cette image+ sur elle+ que| pas forcément elle-même+ mais sur quelqu'un qui vient de là-bas qui doit savoir ça

Valérie - hum

Ruba - alors+ est-ce que vous pensez que vous-même+ vous avez exactement la même l'image+ comme les gens qui font des images sur le brésilien\

Valérie - non+ mais c'est différent+ c'est différent parce que je pense je pense+ que tous les personnes+ je pense je pense que tous les personnes qui qui oh (elle fait le geste de mettre le voile)

Ruba - qui mettent le voile\

Valérie - qui mettent le le voile+ ces personnes qui déjà lulululuch\ qui dan| qui pour danser+ et je pense que c'est tout tout tout tout c'est comme ça

Maryam - non\

(...)

Ruba - est-ce que c'est vrai\

Maryam - non

Ruba- non

Valérie - bah moi mais je connais pas\

Ruba - oui c'est ça alors+ on juge sans savoir+ vous voyez\

Valérie - ah oui

Ruba - elle pense que tous les le::s

Valérie - les femmes

Ruba - les femmes qui mettent le voile+ elles dansent de cette manière+ et elles savent faire lulululuch+ ok\

Valérie - [dansent comme ça (elle imite la danse orientale)

(rire)

Valérie - elle est+ c'est très joli aussi+ c'est pour ça que je::

Ruba - oui oui+ alors je dis pas que c'est une image négative ou non

Valérie - a::h\

Ruba - je dis que vous avez déjà une image+ et la même chose pour vous+ quand vous avez dit que quelqu'un qui pense+ vous êtes Brésilienne

Valérie - oui::\ c'est ça

Ruba - alors vous dansez ça vous dansez ça+ vous dansez tout tout le temps+ vous êtes tout le temps à la plage

Valérie - ça fait bien parler ça\ parce que c'est c'est c'est+ c'est mal\ Miniam Mahyam Maryam\ tout le| euh si si je fais lulululuch+ c'est pas bon pour pour personne\

Maryam - non tout les femmes+ les les quelques femmes qui jouaient comme ça+ comme votre pays+ je sais pas+ moi-même je ne sais pas faire

Valérie - oui si si si si+ si je fais comme ça

Ruba - non non si elle dit lulululuch+ est-ce que c'est ça vous gêne\

Valérie - [moi

(Maryam rit)

Valérie - non\

Ruba - est-ce que vous dites pourquoi elle fait ça\

Maryam - non

Valérie - non\ ah d'accord parce que je connais pas

Maryam - oui

(...)

Ruba - peut-être ça gêne pas Maryam+ mais peut-être que ça gêne les autres\

Maryam - oui+ les autres+ ça gêne oui\

Ruba - alors il faut penser à ça

Maryam - oui\

Ruba - alors vous avez demandé à Maryam+ est-ce que ça vous gêne\ elle a dit non mais peut-être il y a d'autres\ une deuxième+ une autre femme qui va être gênée

Valérie - c'est vrai+ c'est vrai

Ruba - vous voyez\ on a tous des images+ on a\ des fois on a des jugements+ on dépasse l'image ha\ on juge les gens+ même sans\ avant qu'ils parlent mais il faut toujours penser à ces points que+ on a ces images dans notre tête+ on doit les oublier pour laisser la personne s'exprimer voir comment elle se comporte+ quelle est sa culture\

Valérie - ah oui

Ruba - parce que chacun a sa personnalité+ son identité+ c'est pas pas forcément parce qu'on vient du même pays\ par exemple par exemple Mamoudou et Hanné+ ils viennent du même pays mais ça veut dire pas forcément qu'ils sont pareils+ ça veut pas dire qu'ils ont la même personnalité+ qu'ils se comportent de la même façon

Valérie - ah oui c'est ça

Ruba - n'est-ce pas\ on doit pas généraliser+ nous euh+ c'est-ce qu'on attend des autres pour nous

(...)

Mélissa - justement je comprends+ parce que ta\ tu sais c'est pas tout le monde qui peut le savoir+ parce que quelqu'un est arrivé+ il s'est dit que tu es blanche+ ha\ parce que à cause de la couleur de ta peau+ tout le monde n'a pas

Valérie - [mais pour moi+ c'est la même chose

Marine - elle a pensé que tu as fait ça

Mélissa - [il a pensé que tu as fait ça

Marine - voilà\

Mélissa - je te dit pourquoi+ moi-même dans le métro+ je monte dans le métro

Hanné - [on nous fait ça

Mélissa - ha\ là il y a une blanche+ là il y a une noire+ là il y a une blanche+ tu es d'accord\ mais quand tu arrives+ tu es la première+ t'es noire+ tu t'assois au coin+ selon ce que tu es+ la place du milieu elle va rester vide

Ruba - vide\

Mélissa - l'autre va s'asseoir au coin+ celle du milieu il a vu que tu es noire+ personne il va\ il préfère rester debout

Hanné - debout oui mais

Mélissa - une fois ça était avec mon fils que j'ai vu ça+ donc mon fils il était assis

Hanné - oui

Mélissa - entre eu::h+ mon fils il était au coin+ après il y avait une chaise vide+ après il y avait un Monsieur+ la dame est venue+ elle avait un sac+ elle voulait s'asseoir+ elle est bien entrée vers+ mais quand elle a vu que c'était mon fils+ elle a préféré rester\ elle a attrapé\ elle

est restée debout+ mon fils m'a regardé j'ai dit c'est bon+ je vais t'expliquer à la maison+ parce que chez nous on connaît pas ça

(...)

Mélissa - et au niveau de de comment\ euh de de l'injustice entre le le: euh la peau noire et la peau blanche+ c'est c'est c'e::st+ bon+ c'est pas caché en fait+ ça se voit+ ça se voit direct e::t\ du coup nous on s'est dit que c'e::st (silence)+ personnellement moi je trouve ça euh+ triste en fait+ je trouve ça triste parce que ces personnes-là dans votre pays+ ils sont ils sont pas traités de la manière que nous+ on est traité+ dans leur pays\

Ruba - on a pas une image mondiale pour les blancs+ ils sont comme ça+ les noirs sont comme ça+ il faut pas généraliser\ ce qu'on fait souvent c'est qu'on généralise+ alors bah\ il est il est Afghan\ je suppose qu'il est musulman+ qu'il euh je sais pas quoi+ qu'il qu'il a peut-être trois femmes+ qui est je s\ vous voyez\ peut-être il est tout le contraire de ça+ il est marocain\ bah il mange pas de cochon+ il prie à la mosquée+ il fume beaucoup+ il aime le chicha+ il boit beaucoup de thé+ alors peut-être qu'il est tout le contraire de tout ça

AN1 - ouai

Ruba - ok\ il est Africain\ ah il parle beaucoup à haute voix+ je sais pas il dérange les gens dans la rue+ alors que peut-être il est il est le contraire+ ok\ nous aussi on fait ça+ quand on voit les gens+ on généralise tout de suite+ on a une image+ alors si on pense à ces côtés-là+ que nous+ on fait comme les autres+ on a des images et eux ils ont des images sur nous

AN2 - ouai

Ruba - alors si nous on pense à ça+ à l\ aux images que nous\ images que nous+ on a sur les autres et que les autres ont sur nous+ peut-être ça va aider à régler un peu le problème

Mélissa - oui

Ruba - oui\ alors+ ça veut dire que+ si moi je p\ je je pars du principe que+ moi je dois pas juger les gens parce que ils ont telle ou telle couleur+ parce qu'ils ont telle ou telle religion+ ou bien parce qu'ils ont telle ou telle origine+ des fois on a la même couleur mai::s+ ah quelqu'un qui vient de Roumanie+ il est blanc+ il est européen+ mais est-ce qu'on le juge comme un français est-ce qu'on le voit comme un français\ non+ vous voyez\ des fois c'est la culture+ l'origine+ alors si on part de ce principe que on doit attendre+ on doit voir cette personne comment elle réagit comme elle fait+ qu'est-ce qu'elle dit+ après on peut faire l'image sur lui+ ça sera beaucoup mieux que+ avoir une image et attendre pour montrer+ ah\ ça correspond à l'image qu'on a ou bien+ c'est différent de l'image qu'on a+ n'est-ce pas\ qu'est-ce que vous en pensez\

AN1 - bah oui

AN2- oui

(les apprenants discutent autour de religions et de sectes)

Ruba - bon+ alors est-ce que c'était intéressant\

Collectif - oui\

AN3 - c'est bien\

AN4 - c'est bien\

(...)

Ruba - alors là par exemple+ pour notre exercice+ Ali peut-être il a bien fait des études+ il est très gentil+ ok\ peut-être Marc+ c'est tout le contraire+ ok\ c'est possible

Valérie - ah oui c'est ça

Ruba - on peut peut-être euh penser que+ Ali+ il est le copain de Marc+ mais il travaille+ Marc il cherche un travail+ Ali ne fume pas+ Marc il fume+ parce que c'est un individu qui est différent+ peut-être ils sont| on a deux frères+ et chacun il est différent de l'autre n'est-ce pas\

Maryam - oui

Ruba - il y en a un qui fume+ l'autre qui fume pas

Maryam - oui\

Annexe 38 - Retour des apprenants sur les activités proposées

Ruba - alors on va revenir à notre séance quand on a travaillé ce type d'actⁱ activités+ est-ce que vous avez trouvé que vous avez parlé plus que d'habitude ou bienⁱ avec ce que j'ai fait avec vous+ est-ce que vous parlezⁱ vous avez parlé plus que d'habitude+ qu'avant avec les autres bénévoles\

Hamssa - oui

Austar - oui

Ruba - oui\

Austar - oui

Ruba - avec cette démarche+ quand j'ai utilisé les expressions+ les adjectifs possessifs et tout ça+ est-ce que vous avez parlé plus que d'habitude\

Austar - oui

Hamssa - oui+ pour moi+ je venue ici+ je pa::s+ le le::+ j'ai pa::s+ euh+ (silence)+ euh j'ai pas la la patience pour parler rien+ et maintenant ça va+ pour les cours pourⁱ

Ruba - [et là tu parles en général+ tu parles du cours+ n'est-ce pas\

Hamssa - après les cours

Ruba - mais là je parle qu'avec moi+ ce que j'ai fait avec vous+ quand j'ai utilisé cette démarche+ est-ce que vous avez parlé plus\ ou non

Hamssa - bien sûr

Austar - oui\

Ruba - vous avait parlé plus\

Austar - oui

(...)

Adriano - pour moi+ c'estⁱ je comprends mieux

Ruba - hum

Adriano - parce que j'aiⁱ a::h+ nous travaillons avec les couleurs+ et le::s+ eu::h+ esprits+ forme d'esprit en français+ et donc il y a des fois que j'écoute+ ah une carte blanche\ ou+ ou::+ aider les autres et je comprends

Ruba - alorsⁱ

Adriano - [l'éléphant rose

Ruba - oui:+ ça t'a aidé à bien comprendre\

Adriano - oui::+ je comprends+ plus+ qu'avant+ c'est sûr+ a::h+ moi je suis une personne qui+ euh je+ euh très eu::h+ je parle beaucoup donc

Ruba - hum+ en habitude+ tu parles beaucoup en habitude

Adriano - oui:

Ruba - et toi Austar\

Austar - oui::+ je suis d'accord avec lui+ qu'on+ qu'on comprend mieux+ c'est plus facile à+ dialoguer\

(bruit)

Ruba - euh+ j'entends pas+ qu'est-ce que tu asⁱ

Adriano - [dialoguer+ c'est plus facⁱ

Austar - [pour parler avec les autres

Ruba - oui:

Austar - on+ on+ c'est+ c'est plus facile+ on peut+ on peut discuter

Ruba - hum+ alors vous avez aimé cette possibilité de discuter\

Collectif - oui\ oui\

Adriano - oui\ c'est sûr

(...)

Ruba - d'abord+ est-ce que vous trouvez que c'est bien de d'avoir l'occasion de parler dans vos langues\ vous avez aimé cette idée de vous demander comment on dit dans votre langue\ est-ce que vous avez cette expression par exemple dans votre langue\ est-ce que vous avez aimé cette idée de revenir à vos langues+ de dire des choses dans vos langues+ de dire des mots+ des phrases\

Adriano - pour moi

Ruba - oui\

Adriano - c'est pas idée+ ma+ je vois+ comme ça je pourrais regarder que les autres+ qui parlent par exemple+ l'arabe

Ruba - hum\

Adriano - il y a plus difficulté+ que moi quand je parle italien et portugais

Ruba - hum

Adriano - pour moi+ c'est ça

Ruba - et et comment tu as vu qu'ils qu'ils ont plus de difficultés\

Adriano - parce que::+ le::+ l'adjectif possessif+ peut-être sont dans notre parte\ et tout le temps pour les langues latines sont eu::h a a::+ c'est pareil\

Ruba - ah oui\ tu veux dire que dans ta langue+ que c'est c'est le même système

Adriano - oui+ c'est le même système+ pour moi c'est\

Ruba - [quand on a travaillé les adjectifs possessifs

Adriano - a::h+ ma maison+ je vais seulement traduire+ ah ma maison c'est féminin\ en les deux langues+ et donc pour moi+ en français+ c'est féminin aussi

Ruba - [oui

Adriano - donc pour moi+ c'est un peu plus facile+ je pense que les autres\

Ruba - [oui+ mais là+ là tu parles des adjectifs possessifs

Adriano - [non\

Ruba - peut-être si on travaille autre chose+ ça va être le contraire+ peut-être on peut trouver des choses qui sont plus loin dans ta langue que dans+ par exemple+ en arabe+ du français

(...)

Adriano - oui donc+ c'est un peu culturel pour moi+ ah\ arabe c'est comme ça\ ou::

Ruba - oui alors+ au niveau culturel+ c'était intéressant

Adriano - oui+ pour moi oui

(...)

Ruba - et c'était intéressant pour vous d'entendre par exemple que eu::h+ euh que+ dans\ en arabe peut-être ou une autre langue+ dans vos langues qu'il y a des choses en commun avec le français\ par exemple quand on a dit qu'il y a des expressions\ c'était intéressant de découvrir ça\

Collectif - oui\

Ruba - oui\

Adriano - oui me fait plaisir

(...)

Ruba - alors est-ce que vous faites des comparaisons\ avec vos langues+ ou non\

Adriano - [moi

Ruba - oui\

Adriano - a::h+ c'est dit bon+ pour la langue+ je pense que construire la phrase+ c'est plus que proche d'italien+ donc je pense italien+ mais les des fois que je pense en portugais je pense en anglais

Hamssa - tu as plus de possibilités\ (rire)

Adriano - oui\ donc eu::h+ pour moi ça marche+ très bien

Ruba - parce que tu parles plusieurs langues\

Adriano - oui donc eu::h!

Ruba - [et pour vous\ qu'est-ce que vous en pensez\

Adriano - je pense que quand tu as seulement une possibilité+ des langues!

Ruba - [mais chacun a sa langue maternelle\ où il a au moins une langue+ pour faire des comparaisons\

Adriano - oui oui oui+ je sais+ donc je pense que c'est un peu plus difficile+ si j'ai que le portugais+ c'est c'est pas pareil+ il y a beaucoup de mots+ qui! c'est très proche de l'italien

Ruba - hum

Adriano - donc+ pour moi+ a::h+ peut-être pour Amadeo (l'apprenant portugais)+ a::h+ euh+ il y a des chaque fois+ il y a des mots qui e::st+ c'est c::+ c'est pas pareil de le portugai::s+ et pour moi c'est comme ça+ c'est euh peut-être que j'écoute une fois

Ruba - hum

Adriano - pour moi d'accord+ italien

Ruba - après tu choisis quelle langue est plus proche

Adriano - oui::

(...)

Adriano - quand je parle en ma langue+ ah je pense que c'est plus+ intéressant pour eux+ que pour moi+ ma quand+ a::h+ leur parle+ sa::+ leurs langues+ a::h fait plaisir pour moi

Ruba - ah oui\

Adriano - je pense à l'échan!

Ruba - c'est l'échange en fait

Adriano - ouai+ pour moi

Ruba - c'est l'échangé+ alors!

Adriano - « ah c'est pas ara::be\ »

Ruba - alors+ tu penses que+ ce que tu peux dire sur ta langue+ c'est intéressant pour les autres+ et c'est que les autres disent sur leurs langues et leurs cultures+ c'est intéressant pour toi

Adriano - je pense que!

Ruba - [c'est l'échange qui est intéressant

Adriano - pour moi+ c'est l'échange+ j'adore que c'est culturel et tout

(...)

Ruba - oui:+ ça veut dire que vous pouvez transmettre votre culture

Adriano - je vois ça comme ça les personnes sont plus proches

Austar - oui

Adriano - et comme ça je comprends les autres cultures aussi+ donc eu::h+ je peux dire c'est encore plus euh dans le monde+ c'est tout le monde comprend+ et tout le monde connaît un peu les autres cultures+ donc eu::h

(...)

Ruba - peut-être si on travaille autre chose+ ça va être le contraire+ peut-être on peut trouver des choses qui sont plus loin dans ta langue que dans+ par exemple+ en arabe+ du français

Hamssa - non c'e::st+ il a raison euh+ la France et le Portugal euh+ plus près (...) ça tu prends l'habitude+ travail beaucoup+ tu prends (inaudible) pour le+ pour la+ la différence+ pour l'arabe+ c'est rien à voir\ (rire)

(...)

Ruba - alors si j'ai bien compris+ vous pensez que+ si la langue est proche du français ça peut être utile+ de réfléchir de cette manière+ si la langue est loin du français+ c'est pas vraiment utile\

Hamssa - oui c'est ça

Austar - ouai

Ruba - c'est ça\

Austar - oui c'est ça

(...)

Ruba - est-ce que vous pensez que ça peut vous aider dans votre apprentissage du français\ de revenir à vos langues+ de penser « ah dans mes langues ça fonctionne comme ça+ en français ça fonctionne comme ça+ des comparer\ qu'est-ce que vous en pensez\ ça peut vous aider\ Austare+ qu'est-ce que tu en penses\

Austar - ça ne m'aide+ m'aide pas+ je pense parce que c'est c'est+ c'est normalement+ chaque mot+ masculin en français+ c'est+ féminin en islandais+ c'est+ c'est très très+ différent

Ruba - c'est différent\

Austar - oui oui+ islandais français+ on peut pas+ comparer

(...)

Adriano - je pense que nous besoin+ en plus de disconnecte+ da:ns+ nos nos pays et commencer à penser ici

(...)

Ruba - alors+ t'as dit que ta langue+ l'islandais+ c'est très loin du français

Austar - oui oui oui\ en général+ on peut essayer+ je pense pas en islandais

Ruba - tu+ tu essaies de ne pas penser en islandais\

Austar - oui en islandais mais+ il y a des phrases+ souvent c'est c'est+ similaire

Ruba - hum

Austar - en islandais

Ruba - et quand c'est similaire+ est-c'est que ça de| ça devient plus facile\

Austar - peut-être

Ruba - à apprendre en français\

Austar - peut-être+ oui+ alors en général+ la différence est+ très grande

Ruba - oui

Austar - ça ça+ c'est+ penser en islandais+ quand quand tu dis français+ c'est++

Ruba - c'est très loin du français

Hamssa - dans la langue française+ euh eu::h+ je réfléchis bien fait+ euh+ eu::h+ c'e::st+ c'est pas la même pour en arabe

(...)

Ruba - alors+ euh très bien+ vous faites des comparaisons parce que ce sont deux langues qui sont plutôt proches+ est-ce que vous pensez que vous pouvez faire de comparaison avec des langues qui sont loin+ par exemple islandais+ est-ce que tu penses que c'est possible de faire des comparaisons\ des comparaisons dans le fonctionnement de la langue+ comment ça fonctionne+ ma langue\ par exemple euh est-ce que j'ai masculin et féminin ou bien est-ce que j'ai::+ est-ce que j'ai plusieurs temps verbales euh verbaux en fran| comme en français ou bien+ les les temps+ les les verbes+ la conjugaison des verbes c'est très différent+ qu'est-ce que je dois faire pour mettre un verbe au présent+ dans ma langue\ est-ce que tu penses que c'est possible\ avec une langue qui+ que que tu trouves| qui est très loin du français\

Austar - (silence)+ je ne suis pas sûr

Ruba - non\ t'es pas sûr\

Austar - non

Ruba - bon

(...)

Hamssa - tu as vécu ici+ tu prendre la culture+ tu prendre tous les choses en français

(...)

Hamssa - pour moi+ je veux bien+ bien pour apprendre

Ruba - hum

(...)

Adriano - je suis ici pour apprendre le français+ à là-bas je vais parler tout le temps en portugais+ ou+ l'anglais+ l'italien

(...)

Ruba - est-ce que vous| par exemple si on propose un atelier où les gens peuvent raconter des choses dans leurs langues aux autres+ est-ce que ça peut vous intéresser\

Hamssa - pour moi non

Pauline - non

Ruba - non\

Pauline - non+ ça m'intéresse pas+ parce que je::+ si on parle les autres langues+ (silence) je m'intéresse pas|

(...)

Ruba -là+ vous allez parler en français

Pauline - oui

Ruba - mais sur votre culture+ de nous dire des choses de votre culture+ « dans ma culture c'est comme ça »+ les fêtes par exemple|

Hamssa - [en français\

Ruba - en français

Hamssa - a::h\

Pauline - en français\

Ruba - oui

Hamssa - oui c'est ça\

Pauline - oui::\

Hamssa - ah\ j'ai pensé+ apprendre ma langue\
 (...)
 Ruba - que parler français\ ou bien+ encore de de dire des choses dans vos langues\
 Pauline - parler en français
 Hamssa - pour moi+ c'est dire en français
 Austar - oui oui oui
 (...)
 Ruba - alors+ si j'ai bien compris+ vous souhaitez vous détacher de vos langues+ et de vos cultures+ et de se concentrer sur le français\
 Austar - oui
 Adriano - oui
 Ruba - c'est ça
 Pauline - oui
 Adriano - c'est important le culturel|
 Hamssa - [non\ on a mis beaucoup de choses pour+ pour la langue euh+ ma langue+ maintenant je: je+ je voudrais apprendre le le français parce que je suis là+ ici+ pas besoin de l'arabe
 Adriano - et c'est+ et c'est vous+ à::+ un peu de culturel+ française c'est+ c'est impeccable+ donc eu::h
 Ruba - alors+ travailler du français mais+ avec un peu de culturel en même temps
 Hamssa - oui oui\
 Austar - oui
 Adriano - oui ça va
 Hamssa - [j'aimerais eu::h a::h+ donner l'image du Maroc+ en français
 Ruba - hum
 Hamssa - le le+ la culture+ le repas+ tout ça+ en français
 Ruba - hum
 Hamssa - c'est pas arabe
 Ruba - hum
 Hamssa - j'aimerais comme ça
 (...)
 Ruba - alors est-ce que vous souhaitez qu'on continue à travailler de cette manière\
 Austar - oui\
 Ruba - ce que j'ai fait avec vous+ ou bien ça vous intéresse pas\
 Hamssa - oui (inaudible)
 Adriano - c'est agréable
 Austar - oui+ oui oui+ c'est+ c'est bénéficiaire+ continuer+ je pense
 Ruba - oui\ qu'est-ce que vous en pensez vous\ (à Pauline)
 Pauline - oui+ oui moi aussi+ je préfère continuer
 (...)
 Ruba - oui\ parce qu'en fait+ j'ai pensé à proposer un atelier+ plutôt interculturel+ où les gens peuvent s'exprimer+ dire des choses+ transmettre un peu de leur culture+ transmettre| apprendre des choses sur les autres cultures+ est-ce que ça peut vous intéresser ce type d'atelier\
 Austar - oui\

Adriano - oui

Ruba - peut-être vous pouvez plus comprendre les autres+ pourquoi ils pensent comme ça

AN1 -

[ouai c'est

ça

Ruba - pourquoi ils se comportent comme ça

Austar - ouai

Ruba - mais ça vous intéresse de vous^l de transmettre+ une image de votre pays aux autres\

Austar - oui

Hamssa -oui

Pauline - c'est ça l'avantagé de connaitre et (inaudible)

Hamssa - oui

Ruba - mais ça vous intéresse si c'est en français ce que vous dites\

Austar - ouai

Annexe 39 - Retour des bénévoles sur les activités proposées

Ruba - bon+ alors eu::h pourquoi ce cet| ces approches\ parce qu'en fait euh on pense que+ avec ces approches les apprenants peuvent parler et s'exprimer dans leurs langues maternelles+ ça leur donne plus de confiance+ ça leur leur rend plus actifs en fait+ parce qu'ils vont être plus que réceptifs+ ils peuvent être acteurs aussi+ ils peuvent prendre la parole+ ils peuvent nous expliquer des choses qu'on connaît pas+ alors ils peuvent devenir experts+ pour quelques moments+ après l'animateur c'est lui qui va+ qui va diriger le déroulement de la séance mais+ les les apprenants+ ils vont pas rester assez réce| réceptifs et eu::h++ puisque notre public c'est un public étranger++ alors valoriser leurs langues maternelles+ ça peut être un point eu::h positif dans notre démarche socioculturel+ leur donner l'occasion de de de dire une phrase dans leurs langues+ de dire des mots+ de de nous raconter des choses++ ça peut re| leur rendre fiers aussi de leurs langues et leurs cultures aussi+ alors c'est ça plutôt le but+ c'est de leur donner l'occasion de s'exprimer dans leurs langues maternelles+ et en même temps+ eu::h profiter de:: de leurs langues maternelles pour leur apprentissage du français+ alors c'est ça le principe de des approches plurielles des langues et des cultures+ après là+ ce qu'on ce qu'on| de que je souhaite voir avec vous+ c'est comment vous avez vécu cette expérience+ bon alors je sais qu'une seule séance+ c'est pas suffisant en fait+ normalement cette approche-là+ elle était euh appliquée euh dans les écoles+ pendant une année scolaire+ et comme ça on pourrait voir les progrès+ les changements+ mais dans une seule séance c'est impossible en fait+ on peut pas faire beaucoup de choses+ et pourtant c'est juste pour vous donner une idée+ de comment on peut exploiter les langues maternelles des apprenants dans++ leur apprentissage du français+ bon+ alors ++ qu'est-ce que je vais poser comme questions\ (rire)++ d'abord est ce que vous pensez que ce que j'ai proposé dans vos groupes+ il était adopté au niveau des apprenants au non\

Jacques - ouai ++ ouai

Bernadette - si

Florence - oui

Marie-Angèle - adopté ou adapté\

Jacques - adopté

Ruba - adapté plutôt ça+ ça convient à vos apprenants\ ce qui concerne le niveau

Marie-Angèle - hum

Jacques - oui là effectivement oui

Marie-Angèle - ils ont bien participé+ moi je trouve la première impression si+ donc au début| cela aujourd'hui | au début aujourd'hui me suis j'ai trouvé trouvé qu'ils avaient un peu mal+ Nasroudin et toutes+ ils avaient un peu mal d'entrer dedans+ mais finalement après+ ce que je trouvais qu'il l'avait pas et il s'est mis là dans après tu vois\

Ruba - et vous que ce que vous avez trouvé\

Bernadette - moi ils l'ont fait comme comme ils le font toujours+ ils participaient

Ruba - ils participent toujours\

Bernadette - oui

Ruba - mais est-ce que vous vous +++ vous avez trouvé que ce qu'ils aimaient pas qu'elles étaient pas à l'aise ou::

(silence)

Bernadette - eu:::h

Marie-Angèle - oui elles étaient pas à l'aise\

Bernadette - mais en fait j'ai trouvé qu' bah ils travaillent+ ils avaient exact| elles ont eu la même attitude qu'ils ont+ ils ont une attitude eu::h

Marie-Angèle - [avec toi

Ruba - oui

Bernadette - c'est à dire que certains vont être à l'aise euh par moments d'autres enfin tu vois\ (inaudible) de chacun enfin c'est pas c'est pas pas c'est ton | c'est ta séance qui les a perturbés ça veut dire+ c'est pas ++ mais pour moi ils ont eu le comportement que si eu::h c'était eu:h moi enfin+ ils avaient fait comme ils l'auraient fait avec moi quoi\

Ruba - oui:: on a apporté un changement quand même+ parce qu'on a mélangé les deux groupes on a fait des| on a travaillé en euh en sous groupes

Bernadette - [oui enfin je pense pas que ça les a eu::h perturbés+ non enfin je trouve pas eu::h

Mathieu - [c'est plus facile après par de petits groupes parce que ça favorise leur reprise de paroles parce que si non:: c'est c'e::st

Ruba - oui

Bernadette - oui

Mathieu - [si non ils seront toujours ++ ouai

Bernadette - oui bien sûr+ mais autrement moi enfin+ ce qu'on avait enfin chais pas je trouve que eu:::h j'ai pas bah enfin moi ce comment moi j'ai pas trouvé des différences en tout cas par rapport à ce::

Ruba - d'accord

(...)

Ruba - alors est ce que vous pens| euh comme vous avez vu | vous avez trouvé les participants\ alors quand est-ce que vous av| là je parle de place des participants+ alors là quand j'ai expliqué qu'est-ce que ça veut dire les approches plurielles+ j'ai dit que ces approches visent à donner plus de:: de place à l'apprenant+ pour qu'il s'exprime plus+ pour qu'il se montre plutôt acteur+ actif+ plus que réceptif+ alors là+ concernant de la place de l'apprenant comment vous avez vu+ comment| je sais pas ce que vous voulez dire\

Marie-Angèle - bah nous dans nos cours ils sont toujours actifs ha de toute façon+ ils sont jamais que réceptifs

Ruba - [oui\

Jacques - ouai nous nous+ on leur demande de venir au tableau aussi ha\ toute façon jamais que réceptifs et le double on leur demande de venir au tableau aussi ha\ Marie-Angèle - pareil\

Ruba - oui

Marie-Angèle - oui+ donc nous+ ils étaient bah acteurs comme d'habitude quoi\ je veux dire eu:::h

Ruba- d'accord

Marie-Angèle - tu vois\ pour notre groupe à nous

Ruba - oui+ et pour vous (à la troisième bénévoles qui était présente lors de l'animation de séance avec le groupe avancé)

Violetta - y a eu ce matin+ enfin eu:h+ quand le::+ Adriano

Marie-Angèle - [oui

Violetta - est allé parler avec Valérie
Ruba - oui\
Jacques - ouai ouai
Violetta - en fin de compte ils n'étaient pas en train de bavarder+ c'était une question
Marie-Angèle - [non\ ils parlaient brésilien+ ils parlaient portugais
Jacques - [il lui posait une question
Violetta - oui oui+ sur le portugais
Jacques - voilà
Rube - hem
Violetta - oui oui+ il cherchait une autre eu::h+ portugaise et il demandait confirmation de::
Ruba - oui\
Violetta - ce qu'ils étaient|
Marie-Angèle - [ils travaillaient en fait\
(...)
Marie-Angèle - ils parlaient du travail+ enfin ils travaillaient+ oui oui+ c'était pas pour papoter
Bernadette - oui oui
Violetta - un éclaircissement
Marie-Angèle - ouai ouai
(...)
Bernadette - c'est vrai que peut-être+ par rapport à tes études très précis c'est vrai que:| mais ils le font de toute façon
Ruba - oui
Bernadette - ils te découvraient+ ils découvre le:::+ le sujet+ bah de toute façon certains m'ont laissé | certains ont mis du temps à::| plus de temps à:::+ à intégrer le sujet quoi
Ruba - oui oui+ là je suis bien consciente que+ pendant une seule séance+ on ne peut pas faire beaucoup de choses
Marie-Angèle - bah non\
Ruba - même ils ont | ils auront pas le temps pour euh+ comprendre le fonctionnement de de cette|
Bernadette - [au sujet de+ à ton:: euh à ton à ton contenu\ ou au fait simplement que c'était nouveau pour eux enfin tu vois\
Ruba - oui
Bernadette - mais autr| enfin euh nous on a pas vu de différence dans+ le comportement de chacun+ ceux qui parlaient+ enfin ils parlent quoi\
Ruba - d'accord
(...)
Ruba - alors là+ on va parler des langues maternelles et des identités+ alors est-ce que vous pensez que cette démarche peut valoriser les langues maternelles et les identit| les identités des des apprenants\
(silence)
Ruba - quand ils ont quand ils ont eu l'occasion de nous expliquer des choses dans leurs langues Maternelles et
Marie-Angèle - ah pour nous c'est nouveau\

Bernadette - là j'ai trouvé que justement certaines étaient drôlement intéressés

Ruba - hem

Bernadette - ça::+ je ne sais pas si tu l'as ressenti\

Mathieu - il y a certaines vraiment de suite+ qui bah oui moi+ même si ça n'avait pas d'équivalent etcetera+ il faudrait choisir d'autres euh d'autres supports que les phrases d'après moi+ mais je sais que certaines+ je sais plus qui quoi où non+ mais je sais que ça m'est venu de dire tiens\ ouai ça ça c'est c'est ça aide bien quand on veut+ parler de leurs+ leurs langues

Ruba - ils sont\

Mathieu - [la démarche est intéressante+ parce que en fait ça permet de faire le lien et ça les valorise quelque part+ parce que il y a des fois ils arrivent pas à s'exprimer en français+ ils s'expriment entre eux dans leurs langues mais on voit bien+ tout ce qui ça peut faire+ pour moi tout ce qui peut faire le lien avec leurs langues+ même à un moment donné+ qui est très court participe à leur euh leur reconnaissance+ je pense à::+ à l'identification+ à dire pourquoi ils sont là en France aujourd'hui\ parce qu'ils ont une langue aussi mais+ il y a quelques ch\ il y a un lien qui peut faire et du coup+ ils sont là pour apprendre et+ je pense que ça participe à aussi à leur motivation et à leur reconnaissance en fait de leurs cultures avec une culture qu'ils apprennent aujourd'hui+ la démarche peut+ je pense aider ceux qui sont surtout+ ceux qui sont moins sûrs d'eux+ à les valoriser et à les aider à continuer pour apprendre

Ruba - d'accord

Bernadette - il faut passer+ pour certains aussi+ il faut passer justement le le\ certains ont été très étonnés+ Par rapport à Fatima (inaudible)+ au départ elle était\ vu que ce c'était eu:h elle ét\ enfin parler dans sa langue\ non\ il y a eu une sorte de mouvement de rejet+ pas de rejet mai::s+ c'est ça\

Ruba - oui+ Elle était surprise

Bernadette - oui oui oui

Bernadette - bah enfin+ je tente du coup+ je pense qu'on touche quelque chose effectivement+ quelque chose à:: euh à exploiter (inaudible)+ si on peut aller justement les \ si ça réveille quelque chose ah ben il faut pas que ça soit trop douloureux non plus+ mais faut voir il faut vraiment essayer et et et ça remue quelque chose e::t+ je pense que passer l'effet de surprise+ sur l'habitude de le faire+ effectivement ça peut ça peut vraiment permettre à certains de se donner confiance+ se donner le droit d'utiliser sa langue au cours fin tu vois\

Mathieu - bah ça comme ça+ je trouve euh ça permet aussi ça permet de::+ entre guillemets de leur donner l'impression de faire des traductions et vraiment aussi assimiler la notion parce que je pense que parfois+ même s'ils comprennent en français même s'ils comprennent+ ça reste flou alors que:+ si on leur donne l'occasion de temps en temps d'avoir la vraie traduction dans leurs langues+ je pense que du coup ils ont aussi \ et ça permet d'assimiler presque::

Ruba - en fait+ il s'agit pas vraiment de la traduction mais de la comparaison en faite

Mathieu - oui\ mai::s+ au final voilà traduction+ le mot est fort peut-être

Alice - ils passent ils passent par la traduction quand même pour réussir à comparer

Mathieu - ouai

Bernadette - la comparaison est très difficile+ pour moi les exercices que tu avais demandés+ ils étaient très difficiles+ parce que déjà on se rend compte qu'entre nous Français+ Français de souche entre guillemets+ on n'était pas exactement la même notion sur la même expression+ des expressions je trouve que c'est très difficile

Marie-Angèle - [ouai ouai ouai
Bernadette - du coup+ je me dis mais+ du coup c'est par rapport c'est très objectif+ si c'est très objectif+ déjà nous+ français+ c'est aussi subjectif+ alors j'imagine+ retrouver les| déjà la notion ce n'est pas sûr qu'elle existe+ maintenant on n'est pas sûr que ça existe dans leurs pays+ même eux ce n'est pas sûr
Ruba - [mais là tu parles d'expression de l'alimentation+ on a cherché d'équivalent+ mais si on travaille par exemple comme aujourd'hui+ on a travaillé un peu de grammaire+ on a fait des comparaisons
Marie-Angèle - oui+ par contre les expressions employées la semaine dernière sur les comment les proverbes et pas les proverbes mais c'est un peu ça
Ruba - oui
Marie-Angèle - là c'était vraiment très très dur pour eux
Jacques - ouai\
Marie-Angèle - pour leur expliquer ce que veut dire (inaudible) parce qu'on peut donner comme (inaudible) je trouve que c'était très dur pour eux+ très très dur je pense
Jacques - ouai
Marie-Angèle - ils avaient l'air un peu perdus là je trouvais
Ruba - ah oui\
Marie-Angèle - dans| à ce moment-là tu vois\
Ruba - quand on a travaillé les expressions de couleurs\
Marie-Angèle - [quand on a dit blanche-neige par exemple
Jacques - une expression
Marie-Angèle - une expression blanc comme neige par exemple+ Une expression blanche comme neige+ expliquer ce que ça veut dire
Jacques - [expressions française
Marie-Angèle - mais c'était que que: que ça quoi\
Jacques - ouai
Ruba - je pense que c'était trop trop
Ruba - [oui mais il faut pas oublier que::+ le but de notre atelier+ c'est plutôt culturel\
Jacques - bah oui
Marie-Angèle - mais il faut quand même comprendre quoi
Ruba - c'est pour ça que j'ai choisi des expressions françaises
Bernadette - il faut quand même qu'ils puissent saisir
Marie-Angèle - ben ouais et puis leur expliquer quoi\
Bernadette - il faut que ça soit un sujet enfin le le contenant il faut qu'il soit pas eu::h+ ambiguë
Marie-Angèle - et ça c'était ambigu+ c'était ambigu ces expressions-là+ forcement\
Bernadette - parce que | bah c'est passer la même chose pour nous quoi\
Marie-Angèle - oui\
Bernadette - quelque soit le niveau que tu as fait+ c'est que des expressions
Marie-Angèle - oui\
Bernadette - c'est+ finalement | et c'est là qu'on se rend compte qu'on maîtrise

Marie-Angèle - [pourtant aujourd'hui+ je trouve que ce que t'as fait+ je trouve enfin ça c'est passé+ très bien+ mais l'autre jour les expressions au moment des expressions-là+ je pense que::

Ruba - d'accord

Jacques - travailler au noir\ eu:h

Marie-Angèle - travailler au noir par exemple\ bah oui bah oui\

Ruba - oui\

Marie-Angèle - alors nous+ on essaie de leur expliquer avec nos mots à nous+ des mots faciles

Jacques - ouai\

Marie-Angèle - comment comme on explique tous les mots bah t'as vu mai::s++ c'est pas facile quoi\

Ruba - c'est pas facile à expliquer alors\

Marie-Angèle - bah non\

Bernadette - prendre un support plus facile+ enfin plus plus| plus objectif

Marie-Angèle - je pense que ça+ c'était trop dur pour eux+ c'était trop dur

Ruba - mais+ imaginons que que

Florence - [tu leur demandais la traduc| fin s'ils avez la même expression

Marie-Angèle - oui mais

Florence - mais ils avaient du mal à:::+ à

Marie-Angèle - et bah oui\ oui\ c'était pareil

Florence - et s'ils ont don| donné une+ c'était pas beaucoup qu'ils ont donné

Bernadette - non

Florence - et on sait pas si ça correspond parce que::

Ruba - oui+ alors quand j'ai demandé s'ils ont la même expression+ c'est plutôt au niveau culturel+ pour voir que: au niveau cul| culture+ on peut partager des choses

Bernadette - oui\

Ruba - dans plusieurs cultures+ et s'ils n'ont pas la même expression+ ce que j'ai demandé c'est de donner une expression qui peut dire à peu près la même chose mais avec d'autres mots par exemple+ c'est pas forcément l'alimentation ou les les+ les adjectifs de couleurs+ mais qui peut dire la même chose+ par exemple quand on a parlé de travail au noir+ quelqu'un qui touche de l'argent sans être eu::h déclaré

Marie-Angèle - oui+ c'est ce que tu as montré+ t'avais illustré ça+ mais pour eux c'était quand même pas facile

Ruba - mais je pense que+ si par exemple vous êtes en train de lire un texte+ et vous avez vu cette expression+ vous auriez été obligés à expliquer quand-même+ n'est-ce pas à pas\

Marie-Angèle - at bah bien sûr

Jacques - ouai

Ruba - c'est la même chose

Bernadette - oui oui mais+ entre expliquer+ dans ce contexte-là+ et leur demander eux le même+ eu:h+ ils ont vraiment mal

Marie-Angèle - ouai ouai

Bernadette - même+ même+ est-ce qu'ils sont la capacité à être très abstraits en fait+ en plus des notions c'est très abstrait+ est-ce que déjà eux-mêmes ont les les compétences réelles pour être dans l'abstrait comme ça\ c'est pas évident non plus+ ça demande un certain recul

Jacques - ah oui\

Bernadette - sur sur (inaudible) ça demande un petit peu de de

Jacques - ah oui\

Bernadette - déjà fin+ même s'ils sont scolarisés chez nous mais je pense que^l ils ont été dans le « b-a- ba »+ là c'était quand même+ fin pour nous c'était::t

Marie-Angèle - oui\

Bernadette - c'est ce:: eu:::h+ je pense que le le support était eu:h

Ruba - d'accord

Bernadette - a:h

Florence - compliqué

Bernadette - euh

Marie-Angèle - oui\ trop compliqué+ moi je pense que c'est trop compliqué

Bernadette - pour euh pour beaucoup trop compliqué mais même la | sur tous les plans tu vois\

Ruba - oui

Bernadette - t'as vu tout ce que: ça dégénère chez nous\

Marie-Angèle - parce que tu as |même les personnes fin des Français qui ne comprennent pas\

Bernadette - [bah oui oui

oui en effet il y a des expressions que je connaissais même pas\

Marie-Angèle - bah oui\

Bernadette - sans doute peut-être que c'était à l'école mais (inaudible)

Alice - ce que je disais+ ce que tu as dit ce matin sur les couleurs+ moi je suis sûre j'ai jamais appris ça à l'école\ j'en ai même pas le souvenir\

Ruba - tu parles de la grammaire là+ c'est autre chose

Alice - oui\ oui\

Ruba - c'est la grammaire

Alice - mais du coup+ si nous les Français^l moi j'aurais été incapable d'expliquer ça parce que JE NE CONNAIS PAS\+ parce que ce que tu as expliqué ce matin+ JE NE CONNAIS PAS\

Ruba - oui mais là tu parles des règles+ alors que tu connais pas de règles+ c'est autre chose

Bernadette - en général quand le support quand ça va pas

Ruba - oui\

Alice - ça devient déj^l pourquoi tu

Bernadette - [des notions grammaticales+ pense à autre chose quoi+ c'est+ c'est ça qui est difficile en fait+ et pour tester+ mais c'est justement c'est parce que tu l'as fait qu'on se rend compte+ qu'on se rend compte+ tu vois\ donc là ce sont nos retours+ donc eu:::h+ par rapport à ta thèse+ c'est^l de toute façon c'est positif parce que ce que tu as fait c'est positif+ du coup c'est constructif+ c'est qu'il faut faire attention à::

Ruba - en fait si c'était positif ou négatif ça m'est^l ça m'est égal parce que c'est une expérimentation+ alors c'est pas forcément que ça doit être positif

Marie-Angèle - bah oui\

Bernadette - oui oui\

Ruba - vous pouvez dire ce que vous voulez

Jacques - bah oui\

Bernadette - voilà\ mais je pense que::+ eu:::h+ après j'essaie de te trouver quelque chose+ je sait pas+ aucune autre déjà sur le vocabulaire+ plus simple ha\ des animaux devient tout simple

Ruba - oui

Bernadette - les animaux tu vois\ si tu étais partie sur les animaux+ voilà ça c'est concert et puis que certains existent ou n'existent pas+ est-ce que vous avez le| déjà pour eux c'est plus facile+ en tout cas pour notre groupe+ peut-être pas chez| chez vous qui sont pluus+ plus scolarisés enfin

(...)

Ruba - et est aujourd'hui+ c'est qu'on a fait aujourd'hui+ un peu de grammaire parce que c'était différent

Jacques - ouai\

Ruba - c'est la m| la même démarche en fait+ c'est avec la comparaison avec les langues maternelles+ mais c'était au niveau de+ au niveau grammatical+ alors comment vous avez vu| est-ce que c'était | comment vous avez vécu cette expérience ce matin\

Marie-Angèle - ah ils ont bien participé

Jacques - ah oui\

Marie-Angèle - c'était pas trop | enfin je pense qu'ils ont bien compris quand même avec le support que t'as donné+ ils ont bien compris ha\

Jacques - ouai

Marie-Angèle - c'est | ça n'a rien à voir avec ce que tu as fait la semaine dernière avec les expressions

Jacques - non\

Florence - en fait+ est-ce que c'est utile\ fin je pense eu::h

Ruba - oui\

Florence - l'accord+ c'est déjà la preuve+ c'est qu'on sait pas tous les écrire en français nous-mêmes\

Ruba - oui\

Marie-Angèle - les couleurs oui

Florence - est-ce que c'est pas tro::p+ compliqué\ est-ce que c'est utile dans la rue\

Jacques - c'est là la question

Ruba - en fait là+ puisque que vou:s+ vous êtes natifs+ bien sûr vous savez qu'il faut accorder ou non mais sans réfléchir+ vous n'allez pas dire une veste verte-marron n'est-ce pas\ vous allez dire vert-marron+ vert-bleu par exemple+ d'accord\ parce que vous faites ça d'une manière un peu

Marie-Angèle - bah c'est notre langue quoi\

Ruba - voilà\ mais pour eux c'est pas pareil+ ils ont besoin d'apprendre

Marie-Angèle - est-ce qu'ils ont besoin d'apprendre ça+ tu veux dire quoi+ voilà\

Florence - voilà+ est-ce que c'est

Marie-Angèle - [autant les participes passés quand on leur apprend les participes passés ils ont besoin d'apprendre en fait

Ruba - [oui+ ils ont besoin bien sûr\

Marie-Angèle - [c'est des règles de base en grammaire mais ça\ bleu+ vert\

Ruba - oui+ accorder les adjectifs avec les noms+ je pense qu'ils ont besoin\ si si vous êtes en train d'apprendre une langue+ une langue étrangère+ est-ce que vous allez avoir besoin d'apprendre l'accord des adjectifs ou non\

Marie-Angèle - oui quand-même+ si quand-même si+ oui oui+ si si on va apprendre quand on a un certain niveau quand-même

Jacques - ouai\

Ruba - c'est pour ça que j'ai travaillé ça avec votre groupe+ pas avec les autres\

Marie-Angèle - non+ non mais je pense que c'est bien passé ce matin nous avec notre groupe enfin+ ha Violetta\

Violetta - bah oui\ oui oui oui+ ils étaient en questionnement+ est-ce que

Marie-Angèle - [oui\ ils cherchaient enfin\ ils avaient bon l'exercice et tout\

Violetta - bah bon ils ont participé au collectif+ à l'individuel+ sur leur feuilles+ oui ça eu::h+ voilà ça aujourd'hui eu::h enfin

Alice - [ce groupe-là+ il est plus demandeur\

Marie-Angèle - [oui j'ai dit les expressions la semaine dernière par contre là+ c'était beaucoup plus compliqué quoi+ mais là aujourd'hui+ non aucun problème enfin\ moi quand je leur apprends les participes passés c'est pareil+ c'est pas facile pour eux verbe avoir et tout à expliquer+ si tu veux enfin+ je dis plusieurs fois dans l'année d'ailleurs+ on l'explique plusieurs fois+ dans l'année+ parce que::+ ils oublient+ ils oublient

Ruba - oui

Violetta - on explique plusieurs fois dans l'année l'accord du genre

Marie-Angèle - oui

Violetta - avec le nom+ et là c'est revenu encore

Jacques - bah oui\

Violetta - cette notion d'accord euh en genre

Marie-Angèle -oui

Violetta - ça permet pl\ plus

Marie-Angèle - [ça::

Violetta - [plus tard de revenir plusieurs fois sur la même notion d'accord

Marie-Angèle - oui

Violetta - pour les les hum+ pour les apprenants et au niveau de à quoi | est-ce que c'est vraiment utile ou pas+ enfin là moi je me pose pas sur la la question+ ni la réponse+ mais ce que j'ai noté ce matin c'est que ça avait en même temps à un apport de vocabulaire+ et et aussi de de préciser si les noms qui étaient au pluriel+ S'il faut faire l'accord+ S'ils étaient masculins ou féminins

Marie-Angèle - [bah oui+ bah oui+ on faisait tout ça avant

Violetta - ça permettait aussi de de de+ de de

Marie-Angèle - [ne pas travailler que sur les couleurs quoi\

Violetta - oui\

Marie-Angèle - voilà c'est ça aussi

Violetta - de voir aussi la signification de mot

Marie-Angèle - [ban oui+ Parce que dans chaque phrase quand il y avait un mot+ on fait toujours ça+ dès qu'il y a une phrase+ on explique+ ils ont appris des mots du vocabulaire quand-même quoi\

Jacques - il y a du vocabulaire

Violetta - ah oui oui oui+ vraiment+ bah oui+ fauve+ mauve+ ha

Marie-Angèle - oui\

Violetta - enfin c'est hum::

Ruba - oui

Bernadette - tu vois\

Ruba - [oui mais là vous parlez pas de

Violetta - [et donc voilà+ même si euh+ tu vas apprendre ça ou pas+ bon

Bernadette - (inaudible)

Violetta - mais à travers ça il y a plusieurs choses+ tu vois\ pointer pointer+ les gens participaient+ questionnaient+ chercher sur leur+ une image de telle couleur (inaudible)+ ils cherchaient ça+ oui oui+ c'est euh

Ruba - bon

Violetta - c'est pour ça je dis qu'ils ont été actifs parce qu'ils euh ils euh

Marie-Angèle - bah oui\

Violetta - enfin actifs dans le groupe+ et actif aussi au niveau individuel quoi\ vraiment vouloir préciser enfin bah+ être sûr d'une notion d'une couleur+ tu vois\ non non c'e::st

(...)

Ruba - alors+ à propos des stratégies d'apprentissage+ est-ce que vous pensez que+ avec une telle démarche euh+ basée sur les langues maternelles pour euh+ apprendre le français+ ça peut développer de nouvelles compétences d'apprentissage chez les a| chez eux\ est-ce que d'abord vous considérez que la comparaison+ ça peut être une stratégie d'apprentissage ou::++ oui+ une stratégie d'apprentissage+ parce qu'avant quand vous avez travaillé le français avec eux+ c'était que avec le: la langue française

Jacques - ah oui\

Ruba - alors ils n'avaient pas cette occasion ou cette possibilité de voir comment ça se passe dans leurs langues+ le fonctionnement de la langue+ elle-même

Bernadette - hem+ bien+ je me pose la question de savoir quand on maîtrise aucune des langues eu:::h

Jacques - ah voilà\

Ruba - on a notre langue maternelle

Bernadette - non

Ruba - on peut faire ça avec notre langue maternelle

Bernadette - c'est pas ça+ comment tu fais pour juger si si::: ce qu'ils ce qu'ils disent c'est vrai\

Ruba - [c'est pas ça en fait+ moi je connais pas leurs langues+ mais eux+ ils sont experts dans leurs langues+ chacun est expert dans sa langue

Marie-Angèle - mais tu peux pas vérifier si ce qu'ils disent est bon par rapport à ce que tu (inaudible)

Ruba - [ça ça+ ça n'a pas beaucoup d'importance en fait si c'était bon ou non

Bernadette - bah ça dépend du sujet que tu choisis dans ce cas\

Jacques - bah ouai\

Ruba - alors+ c|

Bernadette - [est-ce que c'est quelque chose que tu vas apporter ou|

Alice - [l'idée c'est qu'ils intègrent quand-même
le sens que ça a en français\
Bernadette - oui+ voilà\
Jacques - bah oui\
Alice - s'ils arrivent à faire la référence avec leurs langues et qu'il y a un équivalent ou quelque
chose qui est proche\
Ruba - [oui
Bernadette - voilà\
Alice - il faut pas qu'ils se trompent+ donner des faux non plus+ parce que s'ils sont vraiment à
côté+ s'il se trouve+ ils ont rien compris\
Ruba - alors si si s'ils maîtrisent pas leurs langues maternelles+ ça c'est autre chose\
Bernadette - non c'est pas ça
Alice - non c'est pas ça+ c'est dans la compréhension
Bernadette - [s'ils ont pas compris comme nous on l'entendait\
Ruba - oui alors c'est au niveau de la compréhension\
mais ça peut arriver avec cette démarche
ou une autre+ la non compréhension+ même si s'ils travaille dans| que en français+ ils vont
penser| chacun en fait quand quand on apprend une langue étrangère+ quand on va apprendre
quelque chose+ on va toujours penser à notre langue maternelle+ est ce que ça existe ou non+
on fait ça tous+ alors c'est ce qu'on fait là c'est juste de mettre ça en commun en fait+ à la place
de penser dans notre tête|
Marie-Angèle - [mais on peut pas vérifier que ce qu'il a compris+ c'est bien ce qu'il dit
dans sa langue étrangère+ parce qu'on a+ c'est ça qu'on a:
Ruba - [c'est c'est c'est| ça n'a pas beaucoup d'importance
je pense
Jacques - il y a plusieurs langues en fait
Marie-Angèle - bah oui\
Jacques - c'est ça qui est difficile\
Ruba - par exemple aujourd'hui quand on a travaillé les le:s adjectifs des couleurs+ on a choisi
une phrase simple+ je vois le chat gris et au féminin+ je vois la chatte grise+ et on a mis la
traduction dans plusieurs langues+ dans leurs langues maternelles+ alors vous pensez que si je
demande à quelqu'un de me dire+ est ce que tu peux me dire cette phrase « je vois la chatte
grise » dans ta langue\
il peut se tromper\
Bernadette - attention\
si| moi je parlais sur | justement\
ça ça ce que tu as pris+ t'as pris un peu
(inaudible) une phrase qui est assez objective+ assez neutre+ assez (inaudible)
Ruba - oui
Bernadette - voilà\
nous+ on part | moi je pars sur les expressions fin tu vois\
fin moi j'ai en tête
donc ce que tu as fait+ c'était les expressions+ c'est pour ça c'est cette fin+ évidemment\
si tu
prends une phrase c'est ça justement\
si tu arrives à cadrer+ à trouver un sujet en français+ qui
soit+ qui soit neutre+ qui soit à peu près universel là+ ça peut fonctionner normalement bien\
Ruba - mais imaginons que qu'on souhaite travailler|
Violetta - [tu peux donner un exemple\
Bernadette - ben eu::h
Violetta - sais pas parce que je vois pas de quoi tu parles\
Bernadette - bah la maison\
le le le:: euh

Florence - l'expression tournée à l'époque+ c'est évident\

Bernadette - oui\ il n'existe pas vraiment bah comment+ comment+ comment es tu sûre que ce fin ça\ comment dire\ entre une pomme est verte+ et e:t puis+ tomber dans les pommes\ tu vois\ la notion d'abstrait que ça implique\

Ruba - alors vous\ je sais pas pourquoi vous liez ça aux langues maternelles+ mais imaginons que ça existe dans vos textes+ comme vous utilisez des textes+ et vous tombez sur une expression+ vous allez expliquer cette expression+ et ils peuvent se tromper aussi\ ils peuvent ne pas comprendre\ ils peuvent mélanger avec quelque chose d'autre+ alors c'est ce qu'on fait ici+ c'est juste de ne\ de travailler en commun en fait+ c'est pas+ c'est c'est qu'on fait en fait+ ce qui se passe dans leur tête mais chacun tout seul+ mais ce qu'on fait+ c'est les mettre en\

Alice - [c'est de les inviter à les exprimer pour déclencher quelque chose

Ruba - oui+ c'est ça en fait+ parce que même si on ne fait pas ça+ ça arrive en fait+ si+ si moi je suis en train d'apprendre le français+ on va me dire « tomber dans les les pommes »+ je vais tout de suite dire+ est ce que ça existe dans ma langue\ est-ce que \ qu'est-ce que j'ai dans ma langue qui est proche de ça+ n'est-ce pas\

Florence - en même temps+ j'ai pas souvenir+ je me trompe sans doute aussi+ qu'il fallait justement pour apprendre une langue+ parce qu'on a tendance à traduire mot par mot+ enfin quand on fait de l'anglais+ c'était mot par mot+ tu penses français+ puis traduit que e::t+ j'avais pu comprendre qu'au contraire+ il fallait penser dans dans l'autre langue+ pour maîtriser une langue

Ruba - oui parce que là tu parles de la traduction

Florence - dans les deux sens+ tu:::

Ruba - là je parle pas de la traduction+ là on on parle au niveau des notions+ est-ce que cette notion existe dans ma langue ou non+ est ce qu'il y a un équi\ équivalent ou non\

Florence - oui

Ruba - mais il y a aussi la comparaison des fonctionnements de la langue+ par exemple aujourd'hui on a vu que+ en arabe+ on met pas de sujet+ on met que les verbes

Marie-Angèle - oui

Ruba - on n'a pas besoin de de mettre le sujet+ alors si on explique à un arabophone+ qui est débutant+ que en français+ c'est c'est obligatoire de mettre le sujet+ c'est pas comme dans ta langue \

Marie-Angèle - ça si tu veux+ c'est parce que toi+ tu connais un peu l'arabe+ parce que nous+ on a nous+ on n'aurait pas pu le voir+ on connaît pas l'arabe ha\

Ruba - [là je l'ai mis comme un exemple+ mais en fait par exemple aujourd'hui on a vu que dans la langue euh eu:h

Violetta - [moi je sais plus laquelle

Ruba - [laquelle

Violetta - l'objectif ne change pas+ alors c'e::st

Marie-Angèle - la tchéchéne

Ruba - oui

Violetta - c'est c'est leurs langues

Ruba - [moi je connais pas ces langues+

Bernadette - c'est ce que tu dis là pour l'instant+ ce sont des catégories+ c'est très simple+ c'est c'est pareil

Marie-Angèle - oui

Bernadette - c'est le verbe+ etcetera+ donc c'est beaucoup plus facile à à:::+ nous+ français+ je pense qu'on maîtrise déjà beaucoup+ bien avantagé ces notions-là+ il y a pas d'abst| pour nous+ comment dire\ par rapport à une expression+ pour comprendre une expression+ il faut le contexte+ pour comprendre un sujet\ c'est une catégories grammaticale+ c'est pareil+ tu vois ce que je veux dire\

Ruba - hem

Bernadette - moi c'est ça+ c'est c'est ça ce que je voulais dire+ la différence donc+ tu as un retour direct+ c'est plus facile d'avoir retour direct+ le le: la personnes face de toi+ s i tu parles d'un verbe+ bon+ est-ce que tu as l'équivalent chez toi\ qu'est-ce que ça veut dire+ voilà\ on a tous | je pense c'est quel| un un mot+ pas plus+ tu vois\ alors que c'est c'est| il y a pas de | trop d'ambiguïté autour+ donc tu peux arriver à les faire avoir l'équivalent dans leurs langues+ mais sur une expression+ ou sur des des de catég| des catégories ou des des sujets beaucoup plu:::s abstrait+ c'est là où moi je me perds dans ton truc+ bah sais pas comment+ je pense que là pour l'instant+ les le | ce ce que tu dis c'est le sujet+ donc c'est tout à fait une catégorie

Marie-Angèle - oui

Bernadette - objectif+ c'est le sujet+ c'est le verbe+ c'est une phrase |

Ruba - [alors là je vais vous demander une chose+ est ce que ça vous est arrivé une fois+ que vous étiez en train de travailler sur un question culturelle en français+ et vous avez demandé aux apprenants comment ça se passe chez vous\

Marie-Angèle - ah oui\

Bernadette - oui\

Ruba - alors c'est ça+ c'est exactement pareil+ sauf que là+ on travaille avec des expressions+ Et on de| on leur demande « est ce que ça existe chez nou| chez vous\ »

Jacques - bah oui+ bah oui

Ruba - c'est tout+

Bernadette - mais simplement euh+ moi+ en ce qui me concerne en tout cas+ eu::h+ ce truc- là+ moi j'ai j'ai un sens je sais j'ai conscience du sens que je veux+ que je cherche derrière cette expression-là+ tu vois ce que je veux dire\ je la vois dans son contexte+ donc je sais que j'ai déjà une une une façon+ je vais déjà orienté la compréhension de cette expression là

Ruba - parce que normalement les expressions+ ils ont plusieurs eu:h+ explications\

Bernadette - bah oui\ selon le contexte+ il y a des nuances+ on a bien dit aux gens la même expression+ ils l'utilisent pas exactement de la de la même manière

Ruba - oui+ ça peut arriver+ mais normalement les expressions ont une signification+ n'est-ce pas\ alors si je te dis euh « prêter main forte »+ je pense qu'on va tous comprendre qu'est-ce que je vais dire non\ on ne va pas se tromper\

Bernadette - bah ça existe ouais mais comment je peux dire\ aider quelqu'un\ eu::h

Marie-Angèle - ouai mais+ tu vas leur dire aider quelqu'un+ ils vont pas comprendre « prêter main forte »+ que ça veut dire aider quelqu'un quoi+ ça n'a pas eu:h

Bernadette - [il y a pas justement

Marie-Angèle - c'est justement

Bernadette - c'est ça qui|

Ruba - [alors c'est pour ça qu'on a expliqué qu'est-ce que ça veut dire+ on a demandé l'équivalent de l'explication+ pas de l'expression+ on n'a pas demandé tout de suite «qu'est-ce que ça veu| est-ce que vous avez un équivalent dans vos langues\ »+ on a expliqué qu'est-ce que ça veut dire+ par exemple quand on a dit avoir du pain sur la planche+ la planche+ on a expliqué qu'est-ce que ça veut dire+ alors on a demandé quand quelqu'un a beaucoup de travail+ « est-ce que vous avez des expressions pour dire qu'on a beaucoup de travail\ »

Florence - alors tu penses que::+ en faisant la comparaison+ ils vont mieux intégrer\

Ruba - [oui [oui+ mais là+ on a travaillé sur l'explication des expressions+ pas les expressions elles-mêmes

Bernadette - c'est ça mais il faudra connaître les langues étrangères pour s'assurer que::

Ruba - [et comme ça|

(plusieurs bénévoles parlent en même temps)

Ruba - c'est comme ça en fait+ on a vérifié s'ils ont bien compris ou non+ parce que quand ils ont donné des réponses qui étaient pas justes+ on a dit « non non+ vous n'avez pas encore compris ce qu'est-ce que ça veut dire »+ on a réexpliqué alors+ quand ils arrivaient à donner une expression qui dit la même chose+ la même signification+ ça veut dire qu'ils ont compris+ alors ça ça peut être un moyen pour vérifier s'ils ont compris

Bernadette - si on comprend aussi leurs langues\

Florence - [non mais+ je sais plus quelle phrase tu avais dit+ y a une qui a dit chez nous bah| elle l'a traduit en français

Bernadette - hum:

Florence - l'expression de chez elle+ elle l'a traduit en français

Bernadette - hum+ en français

Florence - et on voyait alors que c'était pas les même mots mais ça donner le sens

Bernadette - oui alors ça veut dire|

Jacques - [ouai

Bernadette - oui alors elle a bien compris l'expression+ c'est ça oui oui

Florence - c'est pas le:+ elle le dit pas dans sa langue+ elle le traduit

Marie-Angèle - [après ils ont pas tous le niveau pour comprendre les expressions

Bernadette - voilà\ c'est ça

Ruba - oui oui+ mais là on parle au niveau de su| euh de continu+ sur ce qu'on a choisi+ ça peut être| en fait mon idée c'est pas de de travailler les expressions+ mais c'est juste pour vous montrer cette démarche+ qu'on peut profiter des langues maternelles pour l'apprentissage de langue française +et en même temps pour valoriser leurs langues et leur identité+ et ça peut être au niveau lexical+ grammatical ou culturel+ des fois on peut travailler avec des chansons

Florence - ça c'est ce qu'on fait nous-même quand on | fin moi l'anglais+ j'arrive pas\ fin je voulais me former à l'anglais+ et je suis allée six mois à l'institut franco-américain là+ et j'ai commencé le| je me rappelle plus le prétérit et eu:h l'autre-là et pourtant je sais plus+ c'est ce qui nous a| effectivement là je me suis dit « tiens\ mais chez nous | moi j'ai fait le lien avec » et là tu dis ça

Ruba - oui

Florence - ça m'a aidé un peu plus+ et j'avais compris+ mais moi j'avais compris+ la différence entre le prétérit et le truc machin je sais pas quoi+ voilà

(...)

Ruba - alors je vais passer à une autre question+ est ce que vous pensez qu'il est nécessaire que vous connaissez+ les langues maternelles des apprenants+ pour pour utiliser cette démarche+ parce qu'aujourd'hui moi car j'ai fait le | quand on a traduit la phrase|

Marie-Angèle - [mais toi t'as t'as traduit à l'arabe+ tu étais plus à l'aise que nous qui connaissons pas d'autres langues

Jacques - bah oui\

Ruba - oui mais c'est parce que c'est ma langue maternelle mais je connais |

Marie-Angèle - bah oui oui

Jacques - oui oui

Ruba - je parle pas l'islandais+ ni le portugais+ ni même

Marie-Angèle - [non+ mais quand-même+ au mois sur une langue+ tu étais à l'aise quoi\

Jacques - oui\

Ruba - oui mais |

Marie-Angèle - nous ne connaissons aucune langue\

Jacques - aucune oui

Ruba - oui mais c'est |

Bernadette - bon après+ qu'on n'a pas un passé non plus de | fin moi+ tu vois\ je suis restée ici+ donc sais pas+ je suis franco française+ tu vois ce que je veux dire\ je vais pas du tout le la eu::h+ comment\ ouai\ moi je pense que non seulement tu es| tu tu fin tu vis la même chose qu'eux+ a un moment donné+ tu as vécu un peu la même chose qu'eux+ d'apprendre une langue étrangère quoi\

Ruba - [là là je parle de rôle de l'animateur+ pas eux

Bernadette - oui oui+ mais pareil|

Ruba - [pour vous comme animateurs+ est ce que vous avez pensé que+ vous avez besoin de savoir et de connaître+ si vous voulez+ leurs langues maternelles pour pouvoir profiter de ces langues\ c'est nécessaire pour vous\ vous auriez pensé|

Marie-Angèle - [bah non+ on fait bien sans\ on fait bien sans\ non non+ non non\

Alice - en tant que bénévoles ici on fait sans (rire)

Marie-Angèle - bah ouai on fait sans ha\

Alice - on connaît pas les langues des autres+ si non

Marie-Angèle - ouai

Alice - si non+ on aurait beaucoup de mal à trouver des bénévoles ha\

Marie-Angèle - on trouvera pas\

Alice - bah non\

Bernadette - (inaudible) tu vois\ il y a des choses à côté quoi\ s'ils ont bien compris\

Jacques - bah oui\

Ruba - là l|

Bernadette - tu connais leurs langues+ tu peux t'assurer qu'effectivement+ ce qu'ils proposent eux dans leurs langues+ c'est bien en rapport avec eu::h

Ruba - oui mais c'est| ce qu'ils proposaient dans leurs langues+ ils essa| ils essayaient de traduire en français+ alors là+ on on+ on voyait si c'était bien on non selon leur traduction en français

Florence - là tu viens de me dire et je le savais pas+ qu'en arabe+ il y a pas de sujet+ je l'aurais même pas penser que c'était une question\ fin j'aurais même pas penser\ donc+ eu:h il y a des petites choses comme ça

Ruba - oui+ mais mais mais imaginons que vous connaissez pas l'arabe+ et vous allez trav\ travailler conjugaison des verbes au présent+ alors vous allez mettre « je suis+ tu es+ il est »

Jacques - oui

Marie-Angèle - oui\

Ruba - alors+ demandez à l'apprenant de dire la même chose en arabe+ il va dire (*كنت+كان*)
كان c'est que le verbe\ alors là vous allez trouver+ vous allez découvrir « ah bon\ alors+ ce dans votre langue+ on met pas les sujets\ »+ il va vous dire oui+ alors là+ vous allez dire « mais en français attention\ c'est pas comme dans votre langue\ en français il faut mettre le sujet »+ alors vous avez pas besoin de connaître cette langue\

Bernadette - si eux ne sont pas capables de dire que c'est le verbe+ on se rend pas compte qu'il y a les terminaisons qui jouent+ même s'ils le disent+ on n'est pas sûr de savoir+ ouai+ moi je suis pas (inaudible)

Ruba - alors+ si je dis « le chat »+ est-ce qu'ils sont capables de le dire\

Bernadette - ouai+ oui normalement

Ruba - aujourd'hui on a trouvé quand que dans une langue on met le le l'article « le »+ le chat derrière le nom+ alors est-ce qu'ils ont besoin de sa\ ils vont dire ça+ ça veut dire chat et ça+ c'est « le » et vous allez voir que c'est derrière le nom+ alors vous allez dire attention\ en français\

Bernadette - [oui+ ils sont capables de traduire\ toujours pareil+ il faut un intermédiaire

Marie-Angèle - eh bah voilà\ et ça\

Jacques - eh oui\

Bernadette - ils sont capables de traduire+ le chat dans ma langue+ ça se dit comme ça (inaudible)

Marie-Angèle - [et on ne peut pas vérifier si c'est vrai ce qu'ils disent

Jacques - bah non\

Ruba - mais ils parlent vos apprenants\ ils parlent\ non\

Jacques - c'est vrai

Ruba - bah oui\ ils parlent\

Bernadette - eu::h+ je suis pas sûre qu'ils sachent euh forcément+ qu'ils sachent expliquer+ en fait ils ont vraiment+ qu'ils ont la conscience+ mais de là+ de pouvoir l'exprimer+ expliquer à quelqu'un d'autre+ c'est pas sûr

Florence - il y avait euh je sais plus qui lequel+ elle nous avait dit+ dans sa langue+ c'était pas+ c'était pas comme ça quoi+ donc euh

Bernadette - oui

Florence - dans la construction de sens

Bernadette - on a souvent+ on a souvent des réflexions comme ça mais+ ils sont pas forcément capables d'aller eu::h + il manque un compétence

Ruba - [c'est une compétence qu'ils peuvent apprendre+ en fait+ de comparer le fonctionnement de leurs langues maternelles avec la langue qu'ils sont en train d'apprendre+ c'est une compétence qu'ils peuvent apprendre

Bernadette - [euh imagine que t'as dix-huit nationalités différentes

Ruba - oui+ mais tu sais en fait+ aussi le cours de grammaire vendredi+ ça marche très bien et avec deux niveaux différents des apprenants+ et avec toutes les nationales

Marie-Angèle - c'est de la grammaire+ c'est pas des expressions

Ruba - oui+ mais là+ elle dit que+ est-ce qu'ils sont capables de de de traduire

Bernadette - [de verbaliser

Ruba - de verbaliser+ ils sont capables en fait+ et ça marche\ ça marche bien\ ils sont capables+ et ce sont de vos apprenants non\ j'ai pas de des apprenants qui viennent d'ailleurs en fait+ ils sont capables\

(silence)

Violetta - quand tu dis ils sont capables+ ils sont capables tout le temps+ début d'année+ eu:h

Ruba - non+ en fait+ a l'oral ils ont-ils ont un niveau à l'oral qui est déjà suffisant pour qu'ils s'expriment+ c'est ça

Bernadette - ils faut qu'ils viennent!

Ruba - [alors si je::+ si je demande par exemple+ qu'est-ce que ça veut dire travailler chez vous\ ils sont capables à dire

(la référente de l'atelier explique à Violetta de quoi je parlais quand j'ai dit l'atelier de vendredi)

Alice - elle l'anime le vendredi+ depuis qu'elle est en stage+ Ruba a mis en place un petit groupe plus autour de la grammaire le vendredi+ ça regroupe des apprenants+ de trois groupes en fait e::t

Florence - qui savent+ qui maîtrisent déjà

Jacques - ouai\

Alice - les groupes les plus avancés+ c'est pas c'est pas les gens qui viennent euh avec Janette et tout ça+ et et et+ Ruba elle fait des choses plus sur la grammaire

Marie-Angèle - [ils apprennent que la grammaire

Bernadette - ça se fonctionne bien

Violetta - oui\

Alice - donc les gens sont preneurs de+ effectivement de choses euh théoriques

Violetta - [mais là tu parles des gens que tu reçois vendredi\

Ruba - oui+ mais qui | ils ils ont leurs apprenants

Violetta - a::h\ d'accord\

Ruba - ils sont les mêmes+ ils sont les mêmes+ je reçois leurs apprenants

Violetta - je comprenais pas la discussion\

Ruba - ils sont les mêmes en fait+ ils viennent vendredi

Violetta - d'accord\

Bernadette - y a pascaline+ y a Mandalina+ y a pauline+ y a |

Ruba - [y a presque tout le monde en fait

Marie-Angèle - chez nous+ il y a Denise+ il y a August tu vois\

Ruba - il y a six de votre groupe

Bernadette - [il y a Fatima

Marie-Angèle - il y a six de notre groupe+ oui

Violetta - ah ok\

Bernadette - t'as aussi les meilleurs+ fin les meilleurs\ les plus scolaires de de+ de mon groupe

Jacques - oui\

Ruba - en fait+ il y a Fatima qui est venue et qu'

Bernadette- ouai+ elle m'a dit qu'elle arrête parce que c'est trop compliqué pour elle

Ruba - oui+ parce qu'elle arrive pas à comprendre quand on dit féminin masculin+ elle est pas scolarisée

Jacques - ah ouai ah ouai\

Bernadette - tu vois quelqu'un comme elle+ dans mon groupe (inaudible)+ fin aujourd'hui là+ euh elle sait pas ce que c'est une eu:h\ fin je veux dire+ il faudrait que nous quand elle me le dit+ a l'oral+ il faudrait que moi j'arrive à sa\ euh à lui faire comp\ à lui faire prendre conscience+ bah tu vois\ ça finalement+ c'est une marque de de sujets chez vous+ tu vois ce que je veux dire\ c'est l'équivalent dee+ quand tu dis ça pour ce verbe-là

Ruba - mais c'est votre rôle\ c'est pas leur rôle\

Bernadette - bah non\ c'est pas mon rôle non plus\ moi je sais pas |

Ruba - [comment ça\ tu es t'es l'animatrice\

Bernadette - leur leur

Ruba - moi aussi je connais pas|

Jacques - [bah non\ on connaît pas l'arabe\

Bernadette - bah non\ bah non\

Ruba - non mais mais+ aujourd'hui quand on a|

Bernadette - [il faut pas dire des bêtises\

Ruba - quand on a mis les phrases en russe en islandais et en portugais+ moi je connais pas ces langues-là\ et pourtant il faut juste voir pour | regarder pour voir est-ce que c'est+ est-ce que c'est\ on a coloré par exemple aujourd'hui+ on a mis l'adjectif dans une couleur pour voir sa place

Bernadette - oui\ parce qu'ils sont capables de te le dire\ parce que tes apprenants ils sont capables de te dire+ en russe voilà mon mon adjectif+ voilà mon verbe\

Jacques - oui\

Bernadette - voilà mon article\

Ruba - ils ont pas besoin+ alors si je dis « il est où gris »

Bernadette - [ils montrent+ ils montrent

Ruba - si s'ils comprennent pas qu'est-ce que ça veut dire adjectif+ alors je dis « le chat gris »+ alors je dis « il est où gris\ »+ ils vont me dire « c'est celui-là »+ j'ai pas j'ai pas besoin de dire l'adjectif+ « il est où le chat\ »+ « c'est celui-là »+ ils ont pas forcément besoin de savoir les notions grammaticales

Bernadette - et dans ce cas c'est+ oui\ oui\ oui\

Jacques - ouai\

Bernadette - oui\ et dans ce cas+ c'est vraiment intéressant\ si c'est | si on peut utiliser effectivement les mêmes euh+ si on a un langage si on trouve un mode de communication commun\ y a pas de problème\

Ruba - mais-là+ j'ai | ma question c'était pour vous+ comme animateurs+ est-ce que vous avez besoin+ de connaître leurs langues pour euh+ pour travailler avec une euh démarche

Marie-Angèle - [on fait sans+ parce
qu'on connaît pas leurs langues\ on va pas les apprendre\
Ruba - oui non non+ vous avez pas besoin
Bernadette - [(inaudible)
Ruba - en fait moi+ ce matin quand je suis partie dans cet exercice+ je savais pas quelles quelles
seront les nationalités d'aujourd'hui+ je savais pas | par exemple il y avait une une dame
afghan+ qui va
Violetta - afghane
Ruba- afghane+ je dis toujours afghan\ qui est venue pour la première fois+ moi je: je l'ai jamais
vu
Marie-Angèle - bah oui
Ruba - je savais pas qu'elle va être là+ on a travaillé avec sa langue\
Alice - elle était dans un groupe|
Ruba - [je connais pas cette langue+ ni l'islandais+ ni le portugais+ alors il
faut juste euh+ nous-mêmes en fait+ on doit faire ce travail+ de voir comment ça se passe
Bernadette - oui\ tout ç fait
Ruba - et après de transmettre ça à eux+ on n'a pas besoin de parler leurs langues
Jacques - bah oui\
Bernadette - oui mais moi je |
Ruba - [après ils vont se montrer | ce ce sont les experts+ pas nous+ quand ils vont
nous expliquer des choses+ dans leurs langues+ nous on est les apprenants+ et eux ils sont les
experts+ alors ils sont plus fiers en fait+ de leurs langues de leurs identités+ c'est ça l'idée+
qu'ils se montrent|
Marie-Angèle - ils expliquent pas beaucoup dans leurs langues\ parce qu'il y a plusieurs langues
eu::h+ ils expliquent pas beaucoup dans leurs leurs langues qu'est-ce que ça veut dire+ si on dit
un truc+ ils expliquent pas beaucoup
Ruba - oui mais si on les motive bien+ on les invite à expliquer+ alors j'ai dit « ce mot-là+
qu'est-ce que ça veut dire\ est-ce que ça change\ pourquoi t'as mis ça ici\ pourquoi pas là\ »
(une discussion)
Alice - il faut le penser
Marie-Angèle - voilà+ c'est ça
Bernadette - ou alors il faut être formé eu::h+ ou alors « entrer dans les pommes » euh je veux
dire faire le binôme de quelqu'un qui va tester ça+ tu vois\ mais+ moi|
Marie-Angèle - bah moi non plus j'ai pas les capacités pour le faire
Jacques - alors on a pas le:s++
Marie-Angèle - moi j'ai pas les capacités pour le faire
Bernadette - non avec leurs langues fin
Marie-Angèle - avec leurs langues quoi\
Bernadette - non+ moi non plus ça me demanderait d'autres efforts et autres|
Marie-Angèle - [si\ des fois ils nous
disent+ quand on fait des exercices+ tels mots+ bah tiens\ on utilise ça dans notre langue mais+
un mot comme ça
Jacques - un mot\
Bernadette - oui mais c'est appuyer|

Ruba - [oui mais si ça devient systématique+ c'est ça
Bernadette - c'est ça mais+ il faut le faire
Jacques - [un mot\
Bernadette - mettre en place+ ça+ moi personnellement+ je ferai pas
Marie-Angèle - non
Bernadette - après je suis ouverte à+ mais je ne ferai pas moi-même
Florence - il faut y pen| on a pas l'obligation de résultats non plus\
c'est essayer d'y pensez+ déjà on va faire de temps en temps quand on peut\
Violetta - ouai mais+ je repense à l'exercice-là de ce matin+ le fait que+ il y a eu plusieurs euh gens de différentes nationalités qui viennent écrire leurs phrases+ la même phrase au tableau
Bernadette - la même phrase
Jacques - au tableau
Violetta - on réfléchissait en temps sur la même phrase et on voyait quand-même que l'adjectif bouge
Ruba - oui\
Violetta - qu'il y a des différences
Ruba - oui\
Violetta - ça aurait été en fran| si on a écrit que celle du français+ parce que l'objectif était aussi de voir où était l'adjectif+ on aurait pris plein d'exemples en français
Bernadette - ouai\
Jacques - ouai\
Violetta - et on cherchait\
Bernadette - plus d'un modèle ah ouai\
ah oui\
je vois
Violetta - et on| et là tout de suite+ j'étais en train de me dire en fin de compte c'est un support
Bernadette - ouai+ je suis d'accord avec toi
Violetta - tu vois\
qui vient seulement d'eux quoi+ tu vois\
Bernadette - ouai+ c'est vrai
Violetta - c'est pas eu::h
Bernadette - avec ce groupe-là
violetta - tu vois\
Bernadette - parce qu'ils savent écrire ce groupe-là+ voilà
Marie-Angèle - oui t'as fait une expérience+ après+ ils sont là pour apprendre le français
Bernadette - [ils sont pour pour euh
Jacques - oui\
Florence - oui\
elle pensait que (inaudible)
(plusieurs bénévoles parlent en même temps)
Alice - ça on en parlera aussi jeudi prochain parce qu'on est sur l'idée des ateliers quoi\
Marie-Angèle - bah oui+ « communiquons en français »
Alice - c'est là où::+ comment (inaudible)
Marie-Angèle - c'est ça\
c'est pas des cours de français
Alice - oui\
voilà
Jacques - non\
Marie-Angèle - nous c'est « communiquons en français »+ effectivement on les fait beaucoup parler en fait+ nous dans notre cours+ on fait beaucoup d'oral+ on fait beaucoup d'oral nous

Alice - oui\

(...)

Marie-Angèle - nous on les fait beaucoup PARLER quand-même\ on fait beaucoup d'oral nous\ nous on fait beaucoup d'oral+ on fait de la lecture et on explique des mots+ comment on fait et la lecture+ on explique chaque phrase euh+ s'il y a des mots qu'ils comprennent pas dans une phrase+ on fait pour euh qu'ils s'expriment en fait

Alice - bah ouai\

Marie-Angèle - quand on fait le petit prince par exemple+ on a fait cette année+ bah on s'arrête au bout d'un paragraphe et dans chaque paragraphe « est-ce que vous avez compris tous les mots\ » et on leur expliquent à notre façon à nous+ enfin on prend pas\ on emploie pas de dictionnaire+ on leur explique qu'est-ce que ça veut dire chaque mot+ ça ce qu'on fait nous

Ruba - oui+ mais là+ par exemple ce qu'on a fait c'était::t

Marie-Angèle - c'était bien\

Ruba - c'était pareil mais avec des expressions

Marie-Angèle - oui\

Ruba - alors il faut expliquer les expressions et pas les mots

Marie-Angèle - mais c'est beaucoup plus dure+ c'est beaucoup plus dur

Ruba - oui

Marie-Angèle - les expressions c'est\ parce que c'est en comparaison quoi la situation+ c'est pa::s+ eu::h+ ça veut pas dire la même chose ouai

(...)

Ruba - là je vais vous raconter une de mes expériences+ quand j'étais plus plus jeune+ quand j'étais en train d'apprendre le français+ pour que vous vous mettiez à la place des apprenants+ alors quand j'ai appris les adjectifs possessifs+ dans ma langue par exemple+ on dit ma maison+ ont dit le mot maison+ on va ajouter une marque à la fin du mot maison qui revient sur le sujet « moi »

Jacques - ça veut dire c'est ma maison

Ruba - oui

Violetta - ou la maison à moi

Ruba - oui+ comme si c'était la maison à moi+

Violetta - hum

Ruba - alors si moi j'étais\ si si c'est une fille qui parle+ alors je vais dire ma maison je vais ajouter la marque de féminin+ si c'était masculin je vais ajouter la marque de f\ du masculin+ quand j'ai commencé à apprendre les adjectifs possessifs en français+ j'ai passé peut-être deux ans+ j'étais à l'école+ pour comprendre le fonctionnement des ad\ des adjectifs possessifs en français+ parce qu'on nous a pas expliqué que « attention\ en français+ c'est pas celui qui+ qui euh qui est propriétaire de la chose+ on doit pas regarder que celui-là+ mais on doit regarder le mot est-ce qu'il est féminin+ masculin+ pluriel+ singulier+ ça change selon le genre et le nombre du mot+ pas que les sujets »+ alors moi+ je n'arrivais pas à comprendre ça+ j'ai passé deux ans+ quand j'étais à l'école+ pour comprendre que+ en français ça fonctionne pas comme dans ma langue\ toujours je me disais « mais pourquoi on doit dire ma maison\ » maison par exemple ou bien pas maison+ par exemple ça peut être eu:h eu:h

Florence - si si c'est la maison d'un homme+ ça va être\

Ruba - [oui\ pourquoi\ lors\ moi je suis « féminin »+ pourquoi je dois \ là je n'arrivais pas à comprendre+ alors vous voyez\ alors mais+ quand j'ai eu l'occasion de comparer+ de voir que ici ça fonctionne comme ça+ quand on a verbalisé ça si vous voulez+ là j'ai compris+ alors là c'est ce que j'ai essayé de faire ce matin+ alors peut-être c'était facile de dire « écoutez\ en français on met l'adjectif des couleurs après le nom\ »

Jacques - ah oui\

Ruba - c'était plus facile+ mais quand ils voyaient avec leurs langues+ alors c'est plus concret+ ils vont plus oublier

Marie-Angèle - oui oui oui+ bien sûr\

Ruba - vous voyez\ c'était ça en fait+ et la même chose avec l'accord en fait+ quand on a dit par exemple que \ quand on a vu que qu'il y a plusieurs langues où l'adjectif est invariable+ ça change rien+ alors là j'ai dit « écoute\ attention\ dans ta langue+ ça change pas+ mais en français c'est différent+ en français tu dois regarder le suj\ tu dois regarder le nom+ le genre+ le nombre et tu te dois accorder avec

Bernadette - c'est bien (inaudible)+ donc ça c'est\ tout à fait d'accord avec toi et surtout pour des choses quand les fautes grammaticales et choses bien carrées comme ça là+ les notions comme ça c'est plus facile à faire\

Ruba - c'est vrai qu'avec la grammaire+ ça va être que plus facile+ parce que la comparaison c'est plus claire+ mais on peut quand-même travailler sur autre chose+ par exemple là+ je vais vous donner un autre exemple qui en a+ qui n'a rien à voir avec la grammaire+ par exemple la mélodie de la langue française+ si vous entendez quelqu'un qui parle français avec son accent+ même s'il parle français très bien+ peut-être vous n'allez pas comprendre+ parce que il parle avec la musique de sa langue+ car il n'est pas conscient que la musique de sa langue+ que c'est pas la même chose que la langue française+ alors quand on met une phrase par exemple+ qu'est-ce qu'on peut dire\ « comment allez-vous\ » par exemple+ ok\ on va montrer que le « vous »+ à la fin+ on met l'accent sur \ le bruit qui va être un peu plus long+ et c'est comme ça en français en fait+ alors que dans d'autres langues+ peut-être ils vont faire le contraire comme en anglais par exemple+ on met l'accent sur le le::+ oui+ la première syllabe+ alors si+ si si on fait pas de comparaison+ ils vont pas forcément comprendre que c'est qu'ils parlent+ c'est pas la musique de la langue française

Bernadette - oui mais tu demandes dans ce cas que les les+ les les animateurs soient des des+ des professionnels de la langue\

Ruba - non non non+ alors je peux je peux leur dire \ par exemple j'ai remarqué j'ai remarqué que le brésilien+ celui qui s'appelle Rogério+ à chaque fois que je lui demande son nom+ il me dit « Rogé::rio »+ alors je dis « attention\ »

Marie-Angèle - [bah oui\ mai::s+ ça c'est l'accent euh

Ruba - oui\ mais moi je connais pas l'accent portugais\ mais j'ai remarqué que qu'il met l'accent sur la syllabe la l'avant eu:h+ avant la fin en fait+ « Rogé:rio »+ tu vois\ alors+ je peux lui dire+ en français+ si on doit prononcer ton prénom+ on va pas dire « Rogé:rio »+ on va dire « Rogério: »

Jacques - bah oui\

Ruba - tu vois\

Marie-Angèle - ça dépend des régions de la France déjà

Bernadette - oui oui\

Jacques - bah oui quoi\

Marie-Angèle - si tu entends quelqu'un du midi et quelqu'un du Finistère+ c'est pas pareil quoi\ tu vois\ donc eu:h

Bernadette - concernant le fonctionnement de la langue+ a part de l'allemand+ moi je maîtrise pas ha\

Ruba - c'est c'est ça en fait+ on n'a pas besoin de maîtriser\ il faut juste eu:h+ réfléchir sur les langues+ moi aussi je ne maîtrise pas le portugais+ je ne maîtrise pas beaucoup de langues\

Marie-Angèle - oui mais ça c'est peut-être pas dans le cadre de « communiquons en français »+ ça peut être dans le cadre de cours de français\

Ruba - pourquoi ça peut être dans le cadre d'un cours\

Marie-Angèle - c'est pas la même chose+ « communiquons en français »+ des cours de français+ « communiquons en français » c'est surtout | fin pour moi c'est faire de eu:h+ de leurs faire parler quoi\ les reprendre quand ils prononcent mal des mots enfin\ tu vois\ c'est ça\

Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles.

Mots clés : immigrant, approches plurielles, représentations sociolinguistiques, insécurité linguistique, construction identitaire.

Résumé : Cette recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage (E-A) du français par un public d'adultes « issus de la migration » dans un milieu associatif en France. Des difficultés d'apprentissage et de progression sont régulièrement constatées dans les ateliers proposés, qui sont animés par des bénévoles. Ces derniers ne sont ni formés, ni sensibilisés à la compréhension et à la gestion de la pluralité linguistique de leur public. Dans l'objectif d'offrir une meilleure compréhension des difficultés d'apprentissage du français et d'envisager une intervention didactique dans ce contexte, j'ai analysé les représentations relatives aux langues et aux cultures chez les apprenants et chez les bénévoles. J'ai examiné le rôle que pouvaient jouer ces représentations sur le processus d'E-A. Ma recherche s'est également penchée sur les processus d'identification chez les apprenants et a cherché à déceler des signes éventuels d'insécurité linguistique dans leurs discours métalinguistiques, afin d'étudier l'impact de cette insécurité linguistique et/ou identitaire sur leur apprentissage du français. La méthode a consisté en une observation participante suivie d'entretiens semi-directifs et d'une expérimentation didactique. Dans une perspective d'intervention, la thèse vise également à construire des outils pédagogiques fondés sur des approches plurielles des langues et des cultures.

Le but est de développer des compétences et des stratégies d'apprentissage chez les apprenants pour faciliter l'appropriation du français, à travers des activités impliquant et légitimant leurs langues et leurs cultures. L'analyse révèle des représentations sociolinguistiques qui freinent l'apprentissage du français ainsi que des situations d'insécurité linguistique et/ou identitaire chez les apprenants. Les apprenants qui ont un discours révélant des tensions, des contradictions et des processus identitaires difficiles, ont montré des indices d'insécurité linguistique et confirmé avoir des difficultés d'apprentissage du français. En ce qui concerne les bénévoles, mes enquêtes et mon analyse ont montré qu'ils ont des représentations sociolinguistiques plutôt défavorables de l'E-A plurilingue et du développement d'une compétence interculturelle, plurilingue et pluriculturelle chez leur public d'apprenants. L'intervention didactique proposée a révélé l'existence d'une forte résistance aux changements pédagogiques chez les bénévoles et d'une certaine résistance de la part des apprenants, à l'idée d'impliquer leurs langues et leurs cultures dans le processus d'E-A. La conclusion montre que les conditions nécessaires pour la mise en œuvre d'activités plurielles ne sont pas encore réunies dans ce contexte.

Adult learners of migrant descent learning French with volunteer teachers: a case study of needs and practice in the light of plurilingual and intercultural approaches

Keywords: immigrant, pluralistic approaches, sociolinguistic representations, linguistic insecurity, identity construction.

This research focuses on the teaching and learning (T-L) of French by an audience of adults "from migrant backgrounds" in an associative environment in France. Learning and progression difficulties are regularly observed in the workshops offered, which are led by volunteers. The latter are neither trained nor made aware of the understanding and management of the linguistic plurality of their audience. In order to provide a better understanding of the difficulties in learning French and to consider a didactic intervention in this context, I analyzed the representations relating to languages and cultures among learners and among volunteers. I examined the role that these representations could play in the T-L process. My research also looked at the identification processes in learners, and sought to detect possible signs of linguistic insecurity in their metalinguistic discourse, in order to study the impact of this linguistic and / or identity insecurity on their learning of French. The method consisted of participant observation followed by semi-structured interviews and having a didactic experience. From an intervention perspective, the thesis also aims to build educational tools based on pluralistic approaches to languages and cultures.

The aim is to develop skills and learning strategies in learners to better appropriate French, through activities involving and legitimizing their languages and cultures. The analysis reveals sociolinguistic representations that hinder the learning of French as well as situations of linguistic and / or identity insecurity among learners. The learners who have a speech revealing tensions, contradictions and difficult identity processes, showed signs of linguistic insecurity and confirmed having difficulties in learning French. As far as volunteers are concerned, my surveys and my analysis have shown that they have rather unfavorable sociolinguistic representations of plurilingual T-L and the development of intercultural, plurilingual and pluricultural competence among their learners. The proposed didactic intervention revealed the existence of a strong resistance to pedagogical changes among the volunteers and a certain resistance on the part of the learners, to the idea of involving their languages and cultures in the process of T-L. The conclusion shows that the necessary conditions for the implementation of plural activities have not yet been met in this context.