

UNIVERSITE DE ROUEN  
UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE  
DEPARTEMENT SCIENCES DE L'EDUCATION  
LABORATOIRE CIVIIC

ANNEE UNIVERSITAIRE 2011-2012

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS UN CENTRE  
SOCIAL

Les motivations et le vécu des stagiaires.

*En vue de l'obtention du Master 2 de recherche à distance francophone*

Sous la direction de monsieur Bernard Terrisse, professeur à l'Université du Québec à  
Montréal

Odile Millischer

N° d'étudiant 209 120 51

## Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à monsieur Bernard Terrisse pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée tout au long de cette recherche. Ses recentrages pertinents et constructifs m'ont évité un égarement probable, dans cette difficulté que fut parfois ce travail à distance.

Je remercie Marianig, pour son soutien sans faille, sa disponibilité, sa patience et son écoute tout au long de ses trois intenses et riches années de voyage que représente le Master 2.

Merci également à Céline Riquois pour sa gentillesse et sa réactivité à toutes mes demandes. Je n'oublie pas Jérôme Panchout pour la création de la plate forme Mardifienne qui me permit d'être au cœur de cette formation et de pouvoir découvrir et apprécier la richesse de ces nombreux étudiants francophones. Merci à lui.

Mes amicales et affectueuses pensées pour Marie-Claude, consœur d'écriture dans cette aventure. Sa présence, sa vaillance, son humour furent des havres de détente et de fous rires dans les moments d'incertitude et de découragement devant la tâche à accomplir. Je lui souhaite la réussite qu'elle mérite et que nous fêterons ensemble dans quelques mois.

Merci à Bruno pour le temps accordé à la lecture de mon travail. Son regard neutre et décentré fut important et me permit d'affiner mon analyse afin qu'elle soit comprise de tous.

Merci à mes cinq enfants, Marie, Aude, Mélanie, Damien et Anne-Lise pour leur soutien et l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail.

Merci à vous, homme et femmes d'ici et d'ailleurs pour vos témoignages de vérité et de sincérité. Sans vous, ce travail n'aurait pas existé. Vous avez donné vie à cette recherche.

## TABLE DES MATIERES

### Sommaire

TABLE DES MATIERES .....	3
Liste des acronymes .....	4
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE I.....	9
L'enseignement du Français Langue Etrangère .....	9
- Sous l'angle de la formation. ....	9
- Sous l'angle de l'environnement.....	9
- Sous l'angle de la loi.....	10
- Le diplôme initial de langue française. (DILF).....	11
- Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI).....	11
Les conditions de l'enseignement du français langue étrangère. ....	13
CHAPITRE II.....	16
LE CADRE THEORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE A DES ADULTES ALLOPHONES. ....	16
Les spécificités de l'oral.....	16
Les spécificités de l'écrit.....	22
La formation des adultes migrants .....	28
Les populations concernées.....	32
CHAPITRE III .....	37
LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	37
a) Les entretiens .....	37
b) Les discussions informelles .....	38
CHAPITRE IV .....	41
L'analyse des ressentis.....	41
1 - L'IMMIGRATION EN FRANCE .....	41
2 - LA RECHERCHE D'UN TRAVAIL .....	43
3- LES RAISONS DE L'INSCRIPTION AUX COURS DE FRANÇAIS. ....	44
5 - LA PRATIQUE DE LA LANGUE FRANCAISE EN DEHORS DE LA CLASSE. ....	46
6-LES OBJECTIFS DES COURS DE FRANÇAIS .....	47
7-LES RELATIONS ENTRE LES REPONSES ET LES CARACTERISTIQUES SOCIO- ECONOMIQUES DES SUJETS .....	48
CHAPITRE V .....	51
Analyse des données - discussion .....	51
CONCLUSION .....	61
BILBLOGRAPHIE.....	65
ANNEXES .....	67

## Liste des acronymes

ANAEM	Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants.
AMC	Attestation ministérielle de compétences linguistiques.
ASL	Ateliers sociolinguistiques.
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration.
CAIF	Contrat d'accueil et d'intégration des familles.
CECR	Cadre européen commun de références linguistiques.
CESEDA	Code d'entrée du séjour des étrangers et du droit d'asile.
CIEP	Centre international d'études pédagogiques.
CMU	Couverture maladie universelle.
CREDIFC	Centre de recherche pour la diffusion du français.
DEFL	Diplôme élémentaire de langue française.
DILF	Diplôme initial de langue française.
FAS	Fond d'action sociale.
FLE	Français Langue Etrangère.
FLI	Français langue d'intégration.
FLP	Français langue professionnelle.
PRE	Programme de réussite éducative.
PRU	Programme de rénovation urbaine.
PSCI	Prévention, secours civile, premier degré.
ZEP	Zone d'éducation prioritaire.
ZUS	Zone urbaine sensible.

## INTRODUCTION

Saint-Augustin écrit :

*« Ceux qui après avoir été longtemps, rudement ballotés ne cessent pas de percevoir certains signaux qui les font se souvenir de leur très douce patrie : alors, ils la regagnent d'un seul trait sans se laisser égarer ni retarder, ou bien le plus souvent, soit qu'ils perdent leur route au milieu des brouillards ou s'attachent à fixer des astres qui plongent dans la mer, soit que retenus par certaines séductions, ils laissent passer le moment d'une bonne navigation, ils errent longuement et souvent même risquent le naufrage ».*<sup>i</sup>

Il n'est sans doute pas original de constater qu'un centre social est perçu comme un lieu d'accueil et d'assistanat envers un public majoritairement issu de l'immigration, fragile économiquement et socialement. Dans le domaine de la formation linguistique pour un public d'adultes migrants, où je travaille depuis plusieurs années et assume la fonction de coordinatrice/formatrice, cette même approche pose le problème de la finalité de cette formation par rapport à la personne, à sa demande, à ses motivations et à son vécu.

*« Si je parle le français, je pourrai aider mes enfants à l'école et comprendre ce que disent les professeurs »*<sup>ii</sup> *« Je apprendre le français pour trouver un travail, et rester en France ».*

*« Je viens d'arriver, je vais vivre en France, je dois parler français »*

*« Je apprendre le français pour papiers, pour être français ».*

*« Je ne peux plus parler avec mes enfants. Ils parlent plus dans ma langue ».*

Ainsi d'expriment certaines personnes, adultes, hommes et femmes qui posent une demande d'apprentissage de la langue française. Les expressions de ces demandes ont éveillé en moi l'importance de construire une recherche et en ont été le moteur. Ces mots pour dire l'envie d'apprendre le français, souvent récurrents m'ont laissée perplexe. Je me demandais qui étaient ces hommes et ces femmes qui venaient ainsi au centre social de leur quartier pour demander des cours.

Je m'apercevais que je ne savais rien d'eux. Ils viennent au cours, à l'heure pour certains, en retard pour d'autres, irrégulièrement encore pour quelques uns. Leur présence est discrète, silencieuse parfois.

Certains sont très appliqués, concentrés, acharnés à quitter le cours en ayant appris quelque chose de nouveau. Souvent installés en France, depuis de longues années, ou nouvellement

arrivés, ils évoluent dans plusieurs mondes, celui où ils préservent leurs racines, leurs coutumes et celui de la société d'accueil qui les pousse à s'y inscrire économiquement et socialement. A cela, s'ajoute celui de leurs espoirs de réussite pour trouver leur place.

Quelle est finalement la nature des postures de ces stagiaires ? Est-ce une attitude de passivité, ou d'attente ? Est-elle liée à ces demandes semblables et uniformes ? Quelle pratique de la langue française ont-ils en dehors de la classe ?

Qu'en est-il de l'espace de formation, de la formation elle-même ? Une question surgissait « en quoi cette formation pouvait-elle donner une place à leurs expériences d'adultes, leurs compétences, et permettre que les différences culturelles deviennent une richesse ? Avant de commencer cette recherche, il m'a fallu définir les modalités qui régissent les cours de français dispensés aux migrants et les conditions d'enseignement, autant le lieu que le contenu. Pour cette recherche, il était important de comprendre comment se situaient ces personnes dans leur contexte familial, formatif, professionnel et social, d'entendre leurs paroles pour mieux éclairer la formation en français langue étrangère qu'ils venaient demander.

Durant les discussions informelles, j'ai rencontré les stagiaires et discuté avec eux, notamment lors de sorties pédagogiques au cinéma ou lors d'ateliers photographiques ponctuant l'année de cours.

Même si ces moments ne donnent lieu à aucune prise de note, les données empiriques de ces instants informels sont souvent très riches, car les personnes ont un comportement différent de celui observé en classe. Cette « non retenue » du langage fut souvent pertinente et m'a permis de mieux entrevoir les motivations des stagiaires, leurs espoirs pour cette existence en France. Les pensées que ces personnes avaient mises en mots me semblaient plutôt déterminées et je me demandais si ce simple exercice pédagogique pouvait être un outil possible de construction d'un nouveau statut de « sujet » intégrant la langue et la culture du pays d'accueil, sans pour autant renoncer aux leurs. Il m'est apparu essentiel de construire une recherche où les motivations, les vécus des stagiaires nourrissent la formation en français langue étrangère.

Je sais qu'en essayant de construire cette recherche, je ne dois pas écarter les effets inévitables de mon implication en tant que formatrice du groupe. Cette implication engendre une part de subjectivité qui pourrait être ressentie comme un obstacle à l'objectivité scientifique.

Mais, elle peut aussi favoriser l'émergence de nouvelles connaissances et compréhensions qui peuvent nourrir ma recherche et en éclairer les objectifs.

Mon hypothèse de départ est que, dans ce contexte de choc culturel, l'espace de formation puisse être un outil de construction où la globalité des stagiaires dans leurs expériences de vie, leur rapport au monde soient le cœur de l'apprentissage de la langue française et que celui-ci donne aux apprenants des raisons et des envies de communiquer.

### La problématique

Enseigner dans un centre social implanté au cœur d'un quartier sensible est un choix singulier qui interroge autant les formés que les formateurs. L'enseignement devient parfois académique et n'utilise pas les singularités culturelles, linguistiques et sociales des formés. Depuis plusieurs années, la politique de la Ville et les organismes de formation classent les apprenants dans des catégories spécifiques, ceux qui apprennent le « Français langue professionnelle » (FLP), ceux qui sont inscrits aux « Ateliers sociolinguistiques de base » (ASL), « ceux qui bénéficient du Revenu de Solidarité Active (RSA) », « les primo-arrivants » et les privent ainsi de la possibilité d'exprimer leur vécu au travers de l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'une nouvelle intégration. En effet, ces formations ne prennent pas en compte les motivations, ni le vécu de ces adultes migrants et, finalement, nous constatons beaucoup de découragement et d'abandons au cours de l'année de formation. Au fil de mes quinze années d'enseignement du français langue étrangère ou d'alphabétisation cette déconstruction identitaire des formés m'est apparue, dans une présence parfois transparente au cours, dans une attitude de passivité, d'incompréhension. La langue enseignée de manière académique ne faisait pas sens pour les apprenants qui, en dehors de l'espace de formation, ne l'utilisent pas, pratiquant la langue maternelle quotidiennement en utilisant leurs enfants scolarisés pour qu'ils deviennent leur porte-parole dans la vie quotidienne. Ainsi, au fil du temps, l'écart se creuse également entre les enfants et les parents, entre les parents et les institutions. Cette rupture est accentuée lorsque les enfants entrent au collège, deviennent adolescents et ressentent parfois de la honte pour leurs parents qui ne maîtrisent toujours pas la langue française. Nous remarquons également que ces adultes en formation linguistique viennent au centre social prendre des cours, orientés par les services municipaux ou les assistantes sociales des quartiers. Ce lieu est souvent proche de leur domicile, ne demande aucun transport en commun et reste dans un univers connu et rassurant. Les cours ont un coût peu élevé, environ 30€ pour l'année scolaire. Les stagiaires désirent suivre des cours de français mais ne sont pas prêts à rompre avec leurs habitudes de vie, ne sont pas prêts à suivre des cours loin de chez eux, ne s'autorisent pas à réellement prendre du temps pour cet apprentissage difficile et complexe. Entrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère en laissant sur le seuil ses expériences, ses compétences, son rapport

au monde différent, est souvent ressenti comme une grande violence et suscitent alors des maux du corps : « *Je suis malade, le dos* » dira une femme, « *Je vais à l'hôpital pour le ventre* » ajoutera une autre. Entrer dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, c'est aussi prendre un certain pouvoir sur sa vie et ses choix. Nous constatons que certains apprenants, notamment les femmes, renoncent lorsque cette nouvelle autonomie leur permet de s'extraire du joug familial ou marital. « *Pas m'amuser à Paris, il veut pas mon mari* » confiera une stagiaire sri lankaise ». L'objectif d'une année de cours de langue française est la passation du diplôme initial de langue française (DILF) et, pour les plus avancés, du diplôme élémentaire de langue française (DELF), obligatoires souvent pour l'obtention de la nationalité française. Cette orientation des politiques d'insertion par la maîtrise de la langue française occulte la mission première d'un centre social qui est l'accueil des personnes dans leur globalité d'être. Un centre social n'est pas un centre de formation et ne pourrait le devenir. La création à venir d'une plate-forme linguistique destinée à recevoir et orienter les stagiaires vers des groupes/classes précis risque d'enfermer les personnes dans des voies sans issue. Les adultes migrants restent dans cet entre-deux et nous constatons que l'investissement dans un parcours linguistique formaté entraîne pour les formateurs un questionnement sur leur rôle et leur engagement dans un centre social. Les futurs stagiaires veulent tous trouver du travail mais peu ont un réel projet professionnel. Nous pensons que la mission d'un centre social est aussi de faire émerger ce projet professionnel en permettant l'épanouissement des personnes dans une ouverture au monde nouveau qui les entoure, social, culturel et linguistique.

Ce travail de recherche a pour objectif d'envisager des solutions qui permettraient l'existence d'une cohérence cognitive entre les formés, le formateur et le centre social pour un apprentissage de la langue qui fasse sens auprès des personnes. L'objectif de cette recherche est donc de mieux comprendre les attentes, les motivations et le vécu des adultes migrants inscrits aux cours de français langue française et de vérifier l'adéquation ou non entre les cours proposés et les objectifs des formés..



## CHAPITRE I

### **L'enseignement du Français Langue Etrangère**

Dans ce chapitre, nous étudierons les différentes modalités de l'enseignement du français langue étrangère en France.

#### **- Sous l'angle de la formation.**

La formation, telle qu'elle est proposée, dans un centre social, est une réponse rapide à une demande de la personne, pas toujours clairement formulée, poussée souvent par une nécessité d'emploi : la personne « prend » des cours de français pour accéder à un travail !

La demande d'apprentissage est aussi récurrente pour pouvoir aider les enfants dans leur scolarité. La particularité de ces cours de français est qu'ils sont donnés dans un centre social, implanté au cœur du quartier où vivent les adultes, hommes et femmes qui en font la demande. Un centre social n'a pas pour mission de devenir un centre de formation. Ses missions ne s'inscrivent pas dans cet objectif de rendement. Il est avant tout une structure de proximité, un ancrage dans un territoire précis, un accompagnement des familles et des habitants, un soutien aux associations de quartier. L'enseignement de la langue française tient une place prépondérante dans la structure où j'exerce et est partie prenante d'une éducation interculturelle. Les personnes qui fréquentent le centre social attendent une politique de loisirs à moindre coût, espèrent trouver un lieu calme, accueillant où les soucis quotidiens restent à la porte. D'autres encore, vivent ce lieu « social » comme un dû et y développent une exigence parfois excessive.

#### **- Sous l'angle de l'environnement.**

Ce quartier cristallise toutes les politiques de la ville : zone d'éducation prioritaire (ZEP), zone urbaine sensible (ZUS), programme de rénovation urbaine (PRU), programme de réussite éducative (PRE).

Excentré du cœur de la ville, il y règne un fort sentiment de ghettoïsation et d'exclusion. Les habitants ne se sentent pas appartenir à la ville mais juste à leur quartier. Les émeutes de novembre 2005 ont stigmatisé davantage ce quartier, le laissant exsangue et en grande paupérisation. Mon « expérience » dans ce domaine me permet de penser que la personne, en demande d'apprentissage de la langue française est souvent la grande oubliée au profit de commandes politiques d'insertion, voire même de l'obligation d'apprendre la langue française pour l'obtention de la nationalité française.

### **- Sous l'angle de la loi.**

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2012, les candidats à la nationalité française par voie de naturalisation ou en raison de leur mariage avec un (e) français (e) doivent obligatoirement présenter un document certifiant leur niveau de langue française. Désormais, il leur revient d'apporter cette preuve.

Tout candidat à la nationalité française doit prouver qu'il parle la langue française de façon courante.

Le niveau requis est celui d'un élève en fin de scolarité obligatoire. Il correspond au niveau B1 « oral » du cadre européen commun de référence pour les langues »(CECR). Pour prouver son niveau de langue, le candidat doit fournir, au choix, un diplôme ou une attestation : Un diplôme français de niveau supérieur ou égal au brevet des collèges, délivré en France ou à l'étranger ou le diplôme d'études en langue française (DELF) de niveau B1. Une attestation délivrée par un organisme doté du label « Français Langue d'intégration » (FLI), agréé par le ministère de l'intérieur ou de l'Outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration (le centre international d'études pédagogiques, la chambre de commerce et d'industrie de Paris, l'université de Cambridge ou « *l'Education testing service* »).

Depuis la parution de cette loi, nous recevons des demandes empreintes d'inquiétude, notamment pour les personnes arrivant en France avec l'objectif d'un mariage avec un ressortissant français. A ces demandes, s'ajoutent aussi celle de personnes vivant depuis longtemps en France et qui souhaitent l'obtention de la naturalisation française. Ce sont essentiellement des femmes qui ont élevé leurs enfants, n'ont jamais exercé de profession et encore moins pris le temps d'apprendre la langue française au sein d'un cours. Cette nouvelle disposition de niveau de langue occulte la vision plurielle des cultures de la société d'accueil. Elle ne fait que souligner la centralité de l'Etat de droit et de ses principes de coexistence démocratique dans le respect de la loi et la sensibilisation à construire différemment la perception « ethnique » que pourrait avoir les adultes migrants.

Ces nouvelles compétences linguistiques interrogent la citoyenneté juridique accordée aux adultes migrants. La fluidité orale requise accentue fortement les critères évaluatifs établis jusqu'à présent.

L'intégration des candidats à la citoyenneté était fondée sur la participation à ces activités sociales collectives, sur des connaissances linguistiques et des connaissances de base sur la société d'accueil. Elle était mise en œuvre avec soin, pour une insertion effective des immigrés et donc pour une cohésion sociale réelle. L'obtention de la nationalité n'était pas un aboutissement ultime mais une nouvelle étape dans un processus. Cette évaluation de la

maîtrise de la langue considérée aujourd'hui comme indispensable à l'exercice de la citoyenneté est parasitée par la rudesse des nouveaux critères, la correction, la fluidité ou l'absence d'accent, le respect de la norme sociolinguistique dominante.....caractéristiques qui n'empêchent nullement les locuteurs natifs, d'agir en tant que citoyens. Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) ne visait que l'obtention du diplôme initial de langue française (DILF). Deviendrait-il obsolète au regard de ces nouvelles mesures ?

Le centre social, ne devra t-il accueillir que des personnes soucieuses de naturalisation et développer des sessions du diplôme élémentaire de français langue étrangère (DEL F), plus onéreuses et sélectives ?

### **- Le diplôme initial de langue française. (DILF)**

Le DILF est un diplôme officiel du ministère de l'Education nationale qui prend sa place dans la continuité des autres diplômes de langue française pour les non-natifs, le diplôme élémentaire de langue française (DEL F) et le diplôme approfondi de langue française (DALF). Comme les deux diplômes précités, le DILF correspond au CECR pour l'apprentissage des langues étrangères. Il valide un premier niveau de compétences en français : le niveau A1.1.

Il évalue les compétences dans les quatre aptitudes que sont la réception orale et écrite et la production orale et écrite. Son autorité de tutelle pédagogique est la commission nationale du DILF au centre international d'études pédagogiques (CIEP). Ce diplôme possède la caractéristique de tenir compte des particularités de certains migrants, notamment en terme de maîtrise de l'écrit. La faible maîtrise de l'écrit, par un jeu de pondération, ne peut empêcher un apprenant, faible lecteur et faible scripteur d'obtenir ce diplôme.

Le site Internet du CIEP, qui conçoit les sujets, donne des exemples d'épreuve du DILF et permet aux formateurs de proposer aux stagiaires des mises en situation fidèles à l'examen officiel.

### **- Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI)**

La loi immigration et intégration du 24 juillet 2006 a prévu que le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) soit systématiquement proposé aux étrangers, hors Espace économique européen, admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans, et qui souhaite s'y maintenir durablement afin de préparer son intégration républicaine dans la société française (article L.311-9 du code d'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA)). Le CAI est

conclu pour une durée d'un an et peut être prolongé, sur proposition de l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII ex agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants (ANAEM) chargé du suivi et de la clôture du CAI, sous réserve que le signataire ait obtenu le renouvellement de son titre de séjour. Par ce contrat, l'État s'engage à offrir aux signataires une session d'information sur la vie en France, une journée de formation civique, une formation linguistique, si nécessaire, et un accompagnement social si la situation personnelle ou familiale du signataire le justifie. Chaque formation est gratuite et donne lieu à la délivrance d'une attestation. La personne étrangère, quant à elle, s'engage à respecter la Constitution française, les lois de la République et les valeurs de la société française, à participer à une journée de formation civique et à une session d'information « vivre en France » et à suivre la formation linguistique si sa connaissance de la langue est insuffisante et à se présenter à un examen pour l'obtention du DILF, ce diplôme de l'éducation nationale venant remplacer l'ancienne attestation ministérielle de compétences linguistiques (AMCL). La loi du 20 novembre 2007 complète ce service de l'accueil en France en trois points :

- Les étrangers souhaitant rejoindre la France dans le cadre du regroupement familial et les conjoints étrangers de Français seront désormais soumis, dans les pays de résidence, à une évaluation de leur degré de connaissance de la langue française et des valeurs de la République. Si le besoin en est établi, elles devront suivre une formation d'une durée maximale de deux mois organisée par l'administration. L'attestation de suivi de cette formation sera nécessaire pour obtenir le visa de long séjour.

- Mise en place, pour les conjoints bénéficiaires du regroupement familial, dès lors qu'ils ont des enfants, du Contrat d'accueil et d'intégration pour la famille (CAIF) qui sera conclu entre l'État et les deux conjoints (demandeur et rejoignant). Les personnes concernées devront suivre, dans le cadre de ce contrat, une journée de formation spécifique sur les « droits et devoirs des parents » dont le contenu est organisé autour de quatre thématiques : l'égalité entre les hommes et les femmes, l'autorité parentale, les droits des enfants et un focus sur la scolarité des enfants ;

- Mise en place d'un bilan de compétences qui vise à permettre aux signataires du CAI de connaître et valoriser leurs expériences, compétences professionnelles ou leurs apprentissages dans une recherche d'emploi. Ce bilan vise à encourager les signataires du CAI à trouver un

emploi. Le résultat de cette prestation doit pouvoir être présenté par le bénéficiaire à un employeur potentiel ou à un intermédiaire pour lui permettre d'accéder rapidement à l'emploi.

Ces nouvelles dispositions sont applicables depuis la parution du décret n°2008-1115 du 30 octobre 2008, institué par le Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement durable et relatif à la préparation de l'intégration en France des étrangers souhaitant s'y installer durablement. Contrairement aux années 1930, qui virent des intégrations chaotiques d'italiens ou de polonais, mais finalement réussies par le choix de ces populations de préférer les coutumes locales aux leurs, « *le point commun des crises, du point de vue de l'immigration, c'est (...) qu'elles représentent des phases de stabilisation des communautés étrangères* » (Noisiel, 2006, p 257), l'étranger est dorénavant défini administrativement. Il est celui qui ne possède pas la nationalité du pays dans lequel il vit. La définition de l'immigré est ainsi étroitement articulée à celle de l'étranger. Ainsi, la langue est devenue un élément majeur de l'identité nationale. Le français est un facteur d'unicité et une condition incontournable pour entrer dans une démarche de citoyenneté. Ainsi, nous comprenons mieux l'accent mis et renforcé sur la maîtrise de la langue en ce qui concerne l'intégration des immigrés parce que la langue n'est pas seulement conçue comme un outil de communication mais comme une référence identitaire. Est-il besoin pour répondre à ce constat auquel je ne peux me résoudre, de rappeler que pourtant la formation est une « *activité parmi d'autres, mais une caractéristique de l'existence humaine .et que « l'éducation n'est pas fabrication mais relation au monde* » (Honoré, (1990). Aussi pour ces hommes et ces femmes, la formation en « français langue étrangère » devient une bouée de sauvetage, leur permettant un nouveau départ, leur octroyant une reconnaissance de la société et de la famille. Mais après deux ou trois années en formation linguistique, nous constatons que ces personnes ne poursuivent pas cet apprentissage. Les relais d'organismes proposant des formations qualifiantes sont peu nombreux et plongent les demandeurs dans des méandres administratifs décourageants et lents. La reconstruction ne peut advenir que s'il y a reconnaissance de l'autre comme sujet dans un espace institutionnel garantissant les droits de chacun

### **Les conditions de l'enseignement du français langue étrangère.**

Les cours de français sont dispensés quatre matinées par semaine de 9h15 à 12h. Ils suivent le rythme scolaire et se déroulent de septembre à juin. Ils ont lieu dans une salle du centre social récemment transformée et réduite dans son espace. Cette salle ne peut accueillir que quinze personnes.

Le français enseigné est celui du quotidien, utilitaire pour effectuer les premiers pas dans la société d'accueil. Les cours permettent assez rapidement d'être dans la compréhension et l'expression orales en lien avec la compréhension et l'expression écrites. Cet apprentissage touche tous les domaines de la vie quotidienne, balayant les notions de base essentielles. La finalité est que les stagiaires présentent le DILF, et l'Attestation de prévention de secours civile, premier degré (PSC1) des cours d'initiation à l'informatique sont également proposés en complément par un formateur. Ils sont ainsi familiarisés avec les outils Word, Excel et internet. En début d'année scolaire, les demandes abondent. Quotidiennement, des personnes viennent au centre social pour s'inscrire aux cours. Le bouche à oreille fonctionne pour les inscriptions. Le Pôle emploi oriente également des personnes demandeuses d'emploi, la mairie de la ville d'Aulnay donne aux personnes la liste de tous les organismes de la ville dispensant des cours. Les abandons sont fréquents lorsque les stagiaires trouvent un emploi, souvent non déclaré. L'urgence de survie prédomine sur l'acquisition de la langue. Les places manquent cruellement et le centre ne peut satisfaire toutes les demandes. Aussi faisons-nous appel à d'autres structures qui dispensent des cours. Malheureusement, certaines associations travaillent avec un public féminin captif qui vient depuis plusieurs années. Peu de places sur ces structures restent possibles pour satisfaire les demandes.

Les stagiaires sont testés et des groupes de 18 personnes sont formés avec le souci de respecter au mieux l'homogénéité des niveaux.

Des tests oraux, écrits et d'entretiens formels sont proposés aux futurs stagiaires et durent environ 30 minutes. A l'issue de ce positionnement, la personne s'inscrit au centre social, en règle l'adhésion et le coût de l'enseignement du français est lié au quotient familial. Il n'excède pas 30 € pour l'année.

Depuis deux années environ, nous constatons l'impossibilité pour certains stagiaires de régler la somme demandée pour le suivi des cours. Certaines personnes ne sont pas en règle au regard de la législation française et ne possèdent pas de papiers qui justifient leur présence sur le territoire.

La particularité d'un centre social est de ne pas les refuser. Un règlement intérieur décline quelques règles de base pour que les cours se déroulent au mieux. Il traite de l'assiduité, de l'inscription aux cours, de la ponctualité. Il offre un cadre de références pour l'apprentissage de la langue. Il engage les formateurs et les formés au respect de règles de vie commune.

Le groupe de stagiaires de l'année en cours est composée de 15 adultes, 2 hommes et 13 femmes dont la moyenne d'âge est d'environ 25 ans. Les nationalités sont variées et se déclinent ainsi : roumaine, sri-lankaise, polonaise, vietnamienne, thaïlandaise, serbe,

algérienne et kazakh. Les rapports à la langue française sont singuliers pour chacun. Les stagiaires roumaines l'apprennent plus facilement, ayant déjà une construction cognitive proche de la langue française. Les Sri-lankais, anglophones rencontrent des difficultés pour la langue écrite, tous n'ayant pas intégré l'alphabet latin. Les asiatiques peinent pour la langue orale, la prononciation française étant très éloignée de la leur, quant aux serbes et aux kazakh, ils entretiennent également une relation difficile à la langue écrite, leur graphie marquant une différence forte avec celle de la langue française. Lorsqu'ils viennent s'inscrire aux cours de français, les besoins sont assez similaires. Ils souhaitent tous trouver du travail, pouvoir suivre la scolarité de leurs enfants, s'inscrire dans la société française en maîtrisant le quotidien. Les stagiaires sri-lankais sont des réfugiés politiques et ont fui une région de leurs pays en guerre. Ils sont souvent absents, obligés d'effectuer des démarches administratives pour régulariser leur situation. Ils disent clairement qu'ils envisagent de retourner dans leur pays lorsqu'il aura retrouvé le calme et l'investissement dans l'apprentissage de la langue n'est pas le même. Ils sont entre deux mondes, deux vies et vivent une expérience douloureuse d'un exil non choisi. Les autres ont un désir de s'insérer professionnellement mais les temps professionnels qu'ils trouvent sont au sein de leur communauté de langues. Pourtant, ils n'envisagent pas de retour au pays et fondent une famille où la langue française est appréhendée comme un futur moyen de communiquer avec leurs enfants. Leur vision du rapport entre l'emploi et la formation est souvent réduite à des impossibilités vécues quotidiennement, renforcées par la conscience de leur faible niveau de compétences linguistique de départ. L'intégration sociale par le professionnel apparaît donc difficile, d'autant plus que l'emploi à ce niveau est incertain et les possibilités de formation qualifiantes limitées. La formation n'est donc pas seulement un lieu d'acquisition de connaissances ou de compétences. C'est aussi un espace-temps dans lequel l'individu est amené à voir se modifier l'image qu'il a de lui-même ou celle que lui renvoient les autres. Si elle apporte des éléments de qualification sociale exploitables dans divers environnements, la formation est également un lieu de socialisation à part entière

## CHAPITRE II

### LE CADRE THEORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE A DES ADULTES ALLOPHONES.

Dans ce chapitre, nous présenterons les concepts oraux et écrits de l'apprentissage de la langue française pour des apprenants allophones.

#### Les spécificités de l'oral.

La première particularité de l'oral est son caractère éphémère. En effet, s'il est toujours possible de relire un écrit pour le comprendre ou le modifier, cette approche n'est pas envisageable à l'oral. Certes, nous pouvons toujours, dans une situation de communication de la vie courante, faire répéter son interlocuteur bien que ce soit délicat de le faire systématiquement, et fréquemment. En revanche, une information diffusée à la radio, à la télévision ou par un haut-parleur, dans le métro, une gare un aéroport ne pourra jamais être explicitée davantage. Le système oral doit tenir compte à la fois de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation dans laquelle il est émis, c'est-à-dire :

- Des conditions d'émission et de réception spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication,
- Un discours syntaxique propre, organisé avec des répétitions, des ruptures de constructions, des raccourcis, des hésitations, etc.
- Un découpage en unités significatives linguistiques et extra linguistiques (groupes de souffles, phonèmes, mais aussi intonations, rythmes et pauses etc.),
- L'existence de facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de voix (tendues, agressives, accélérées ou posées douces etc.), les bruits externes et situationnels, les silences, mais également les brouillages ou des interférences.

Ces différents facteurs peuvent être regroupés en trois catégories :

Les traits de l'oralité

Ils concernent les fonctions syntaxiques et sémantiques de l'oral.



Nous distinguerons les traits prosodiques qui regroupent les pauses, les accents d'insistance, les modifications de la courbe intonative, le débit. Si nous nous appuyons sur le travail de recherche de M. Leybre Peytard et J.L. Malandain (décrire et découper la parole (BELC, 1982) ces traits prosodiques regroupent quatre fonctions :

Une fonction « syntaxo-sémantique », car les pauses opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi l'organisation syntaxique.

Une fonction « sémantique et argumentative » pouvant produire des effets d'emphase sur certaines unités.

Une fonction « modalisante » pouvant aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.

Une fonction « sémiologique » contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée.

Quant à l'intonation, je citerai le livre Tardieu, pour qui seule l'intonation éclaire la compréhension des dialogues.

-Les liaisons et les enchaînements

Pour certains étrangers, notamment les hispanophones, il est difficile de percevoir la différence entre deux énoncés tels que « ils sont peut-être en vie » et « ils ont peut-être en vie ». Aussi la phonétique revêt un caractère essentiel pour palier au mieux cette surdité phonologique.

-Les contractions

Elles sont souvent occultées par les enseignants, ceux-ci préférant transmettre une langue grammaticalement correcte. Or, dans toutes les conversations des francophones, les raccourcis sont nombreux et procèdent de la langue orale : « y a qu'à y aller » « t'as compris » « j'sais pas ».

Nous pouvons ajouter les tronctions très souvent utilisées : « le prof est absent » « ce soir, on dîne au resto ».

-Les hésitations et les ruptures

Nous les définirons comme les hésitations, ruptures de construction, constructions inachevées et reformulations, liées à la linéarité de la chaîne parlée.

Il est très fréquent de commencer une phrase, de s'interrompre puis de reprendre différemment. Par exemple : « je pense que si.....enfin on pourrait dire que..... » A cette

déclinaison de particularités de l'oral, nous ajouterons les interjections et mots de discours, les parasitages, les interruptions de parole et les conversations croisées.

- Le jeu social.

Pour tout étranger qui arrive en France, la rencontre avec les accents régionaux, se révèle surprenante et souvent déroutante pour entrer en communication. Il percevra tantôt une langue chantante, tantôt gutturale, tantôt avec le « e » final prononcé ou muet, tantôt avec le « r » roulé !!! A ces accents régionaux s'ajoutent les accents sociaux selon l'appartenance des locuteurs. Les classes sociales aisées du 16<sup>ème</sup> arrondissement ne parleront pas de la même façon que les jeunes des quartiers populaires de certaines banlieues. C'est une reconnaissance d'appartenance qui se jouent là et l'apprenant FLE devra exercer son oreille afin d'en comprendre les nuances. Ensuite, les registres de langue interfèrent quotidiennement selon que le locuteur s'adresse à un supérieur hiérarchique, à un ami, à une personne âgée ou à un enfant. Outre l'interlocuteur, la situation de communication déterminera également le registre de langue : entretien d'embauche, intervention dans une réunion, exposé face à un public, conversation à bâtons rompus dans un café ou encore dispute avec un voisin. Dans son livre De Salins, (Didier 1992) insiste sur ces situations de communication que rencontrent les étrangers arrivant en France. Bourdieu, dans son ouvrage « ce que parler veut dire. L'économie des échanges verbaux » développe aussi les différentes situations de communications qui induisent un comportement et une attitude précis des locuteurs.

Pour conclure, nous distinguons quatre registres de langues : soutenu, courant, familier et argotique. En ce qui concerne le lexique, la langue française dispose d'une grande richesse de vocabulaire. Cette langue évolue très vite et il est essentiel que l'apprenant en FLE soit confronté rapidement dans son apprentissage à ses multiples facettes. Les implicites culturels, autrement dit, les références culturelles qui peuvent être claires pour un locuteur français natif, se révèlent souvent difficiles à percevoir pour un étranger.

Les slogans publicitaires, les phrases de personnalités, les répliques de films, les citations littéraires peuvent laisser dans l'incompréhension totale les apprenants en langue française.

- Le corps

La gestuelle, différente d'une culture à l'autre devra être abordée rapidement par l'apprenant afin qu'il puisse interpréter correctement les gestes des interlocuteurs.

En effet, un haussement d'épaules peut exprimer ici en France le doute, l'agacement, voire le désintérêt. De même, l'enseignement devra connaître et comprendre la gestuelle des

apprenants pour éviter malentendus et incompréhensions. Un dodelinement de la tête de droite à gauche pour un Sri Lankais ou un Indien signifie « oui ». Que de confusions évitées !

- La compréhension orale.

« *Ce qui se perd dans la transcription, c'est tout simplement le corps, du moins ce corps extérieur (contingent) qui, en situation de dialogue, lance vers un autre corps, tout aussi fragile ou affolé que lui, des messages dont la seule fonction est en quelque sorte d'accrocher l'autre et de la maintenir dans son état de partenaire* » Barthes (1962 p 98). La constitution du groupe-classe est un préalable essentiel à de bonnes conditions d'apprentissage. La communication orale est une série de contacts que chacun, quel que soit son vécu, son histoire, ses difficultés ou ses réussites d'apprentissage, devra nouer avec les autres et avec l'enseignant.

C'est un voyage commun où l'instauration d'un rapport de confiance est vitale. Chacun devra trouver sa place dans cette parole qui va se dire, se tresser, et se dénouer. En permanence l'apprenant est confronté à deux mondes oraux, celui de l'enseignant et celui de ses pairs.

L'enseignant donne des consignes, des explications, des conseils, joue un rôle de guide, de médiateur entre la langue d'origine et celle apprise.

Ainsi, le professeur de FLE reformule les signes du message qu'il veut transmettre au moyen des signes déjà connus, déjà acquis afin de rendre le message assimilable. Nous parlons alors de traduction « *intralinguale* », telle que l'a définie Jakobson (1973). Cette traduction impose le réemploi constant des formes déjà étudiées dans la progression de l'apprentissage : la richesse, la justesse d'une explication juste vient de l'utilisation permanente des rappels de ce qui a été étudié préalablement.

L'intérêt de cette stratégie est donc double : elle facilite la compréhension et favorise l'acquisition des nouveaux signes, tout en obligeant à mobiliser ce que l'apprenant a acquis. Par ailleurs, il est important d'encourager les apprenants à solliciter un éclaircissement ou une explication supplémentaire s'ils en éprouvent le besoin.

Parfois, l'enseignant est confronté à la difficulté car dans certaines cultures, il est impensable de poser des questions au professeur. La compréhension des uns et des autres en classe dépend de la qualité de l'expression de chacun liée à la prononciation et au respect de la correction linguistique. Là, encore, l'enseignant doit encourager le récepteur à intervenir auprès du locuteur pour lui demander de répéter, de reformuler ou de préciser ses propos. La compréhension orale est également un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. En effet, nous ne pouvons pas inventer les formes discursives utilisées par un groupe social dans une situation donnée. L'étudiant doit ainsi être exposé à des situations

suffisamment diverses pour qu'il dégage un comportement linguistique adéquat. Le discours, aussi bien que la langue, s'apprend en situation et non à partir de listes, de mots ou de formules.

Si l'objectif est centré sur la demande, l'apprenant doit être à même de comprendre les refus les hésitations de ses interlocuteurs et être capables de reformuler sa demande avec tact ou insistance ou toute autre nuance qui convienne à la situation.

Jakobson (1977) a défini les différentes fonctions du langage :

La fonction référentielle ou cognitive, orientée vers le contexte sur le signifié du message

La fonction expressive, centrée sur le destinataire qui vise à une expression de l'attitude du sujet par rapport à ce dont il parle

La fonction conative orientée vers le destinataire tout comme la fonction phatique, très importante à l'oral puisqu'elle sert à établir, prolonger ou interrompre la communication.

La fonction métalinguistique qui spécifie le discours sur la langue elle-même, est présente en classe de FLE. Elle aide à comprendre le sens d'un mot ou d'une construction syntaxique.

La fonction poétique, centrée sur le signifiant du message, c'est-à-dire sur le choix d'un mot à la place d'un autre, d'une intonation voulue, ou encore une modalisation du discours.

Autrement dit, nous pouvons dire que la compréhension suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques mais aussi la connaissance des règles socioculturelles.

Il est donc préférable d'utiliser des documents sonores authentiques ou du moins vraisemblables, intéressants par leur contenu et variés.

Nous distinguerons plusieurs sortes de supports :

-les documents sonores et les documents vidéo.

-les dialogues de méthodes, les interviews fabriquées ou authentiques, les émissions radiophoniques, etc., sont le panel possible des documents sonores, les extraits de films, les documentaires, les spots publicitaires, les journaux télévisés constituent celui des documents vidéo

Cette image qui accompagne la parole permet deux genres d'information :

-une information de type référentiel

-une information de type situationnel.

L'image devient alors facilitatrice mais elle nécessite une certaine vigilance de la part de l'enseignant. Celui-ci devra veiller à la qualité de la perception sonore afin qu'elle ne soit pas détournée au profit de la perception visuelle.

La perception auditive.

Pour un débutant, c'est l'une des principales difficultés dans l'accès au sens de l'oral.

Elle réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons.

Identifier la forme auditive d'un message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'apprenant est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère enseignée. « On ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir » écrivent Cuq et Gruca (PUG, 2002), la langue maternelle est importante à cibler afin de mesurer à quel point elle est proche ou non de la langue française. L'écoute à la différence de la perception auditive est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus.

L'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée attirent ou bloquent celui qui l'écoute, soutiennent l'intérêt ou, au contraire, font décrocher l'attention. Il convient donc de jouer sur la diversité des locuteurs et des contenus. Enseigner à apprendre signifie : donner à l'apprenant les moyens de repérer les indices dans un document, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire. Que cette compréhension soit partielle ou totale, globale ou détaillée, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute d'un document. Il peut être aussi préparé à l'écoute par une discussion sur un thème précis, sur des aspects culturels, par des associations de mots ou d'idées, par l'analyse d'une photo ou encore en faisant appel à son vécu. Il reste essentiel que l'apprenant infère également fréquemment afin d'instaurer en lui l'autonomie dans la recherche. Une découverte qui est le résultat d'une recherche personnelle place l'apprenant dans une situation plus active et, donc, plus réceptive que lorsqu'il reçoit simplement une information.

La compréhension doit rester interactive pour conserver l'intérêt de l'apprenant et lui éviter de sombrer dans un ennui et une fatigue permanente. Après la phase de perception auditive, l'apprenant va retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques. Il ne va pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face à face.

Le jeu de rôles est certainement l'activité à privilégier

Des scénarios fonctionnels sont proposés à l'apprenant. La situation, les rôles, l'objectif à réaliser, la consigne à suivre lui est proposée. Il s'agit de reproduire la situation, l'intonation, les formes linguistiques proposées. La simulation globale est également un exercice de production orale très pertinent. Cette activité est conçue pour conduire l'apprenant à une

production plus libre. Celui-ci crée un décor, des personnages et un contexte situationnel. Nous citerons les ouvrages de Jean-Marc Carré, édités chez BELC, « l'immeuble » et « l'île » qui présentent deux simulations globales qui ont fait leurs preuves dans l'efficacité et la pertinence pour l'apprenant.

Même si la situation de classe est toujours artificielle, la motivation doit être là et favoriser le désir de communiquer et la liberté de parole. Cette artificialité est acceptée par l'apprenant, tous les apprenants une fois qu'ils ont compris que c'est la meilleure manière d'apprendre en « jouant », à être dans le jeu de la parole en langue d'apprentissage pour ensuite se sentir prêt à l'échange lorsqu'ils seront au cœur de situations vécues ou la langue est indispensable.

### **Les spécificités de l'écrit.**

L'enseignement d'une langue étrangère comporte une approche pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine, ni même la norme subordonnée que proposent les méthodologies audio-visuelles. Écrire devient alors un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen de signes singuliers qui sont ceux de la graphie. L'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en œuvre des structures linguistiques dans le but de réaliser une intention de communication. L'aspect socio-culturel de la communication écrite mais aussi l'aspect individuel et affectif du scripteur sont pris en compte. Deux questions se posent quant à cette communication : « Écrire pour quoi faire » et « Comment faire pour écrire » ?

La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. Elle est fortement liée à la relation qu'a entretenue l'apprenant à l'écrit dans sa propre langue. Nous évoquerons également quelques paramètres spécifiques que comporte l'écrit. Ils sont essentiellement au nombre de cinq et peuvent se décliner ainsi.

#### **L'absence de face à face**

La communication caractérisée par l'absence de face à face entre le scripteur et le destinataire. La communication est ainsi différée entre l'émetteur et le récepteur du message. Ainsi l'émetteur ne peut vérifier l'impact de son message sur le récepteur. Ce décalage dans le temps contraint le scripteur à respecter quelques règles précises d'organisation de sa pensée

une organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation typographie) pour une lisibilité du texte.

La clarté dans le message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision)

L'élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques). Un texte écrit doit être avant tout lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible

La situation du scripteur

Le scripteur n'est pas en situation de dialogue. Il a donc la maîtrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours. Il influe, sans être interrompu sur son projet de texte. Il peut le modifier, l'ajuster, faire des choix lexicaux et syntaxiques.

Cette situation est impossible à l'oral où se joue l'immédiateté des propos.

L'angoisse de la page blanche.

Cette situation d'écriture est « anxigène ». Généralement, les apprenants ont une représentation normative de l'écrit, et des souvenirs parfois traumatisants, même dans leur propre langue. Il est essentiel que l'enseignant dédramatise l'acte d'écrire.

Le transfert de compétences.

Nous supposons qu'il existe un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Les progrès en production sont transférables d'une langue à l'autre, notamment pour les langues ayant un alphabet identique.

L'immaturation dans l'écriture.

La production écrite en langue étrangère induit une certaine immaturité dans l'écriture. Les apprenants, débutants en langue étrangère (bien qu'adultes) développent des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle. Ils perdent de vue le sens global de leur production et se concentrent sur des détails orthographiques ou grammaticaux. Ils cantonnent leurs écrits à des phrases simples, pauvres. L'enseignant devra sensibiliser les apprenants à la globalité d'un texte et proposera à ces scripteurs des textes riches, variés et, parfois, un peu au-dessus de leur capacité de compréhension.

Les apprenants doivent pouvoir interroger le texte afin que leur propre production soit plus fournie et offre des chemins de progression qui aient du sens.

La compréhension écrite.

L'essentiel est qu'il ne s'agit pas de proposer une lecture/déchiffrage puisque les apprenants sont des adultes, ayant des compétences et des expériences de femmes et d'hommes responsables de leur vie. Nous entrons dans la compréhension du sens d'un texte. En langue étrangère, les théoriciens de l'approche communicative ainsi que les cognitivistes ont réfléchi

sur la signification de l'entrée dans le sens d'un texte. Ils ont retenu trois aspects significatifs de cette composante langagière

Les trois phases de l'interprétation d'un texte.

La première approche se fait par l'œil. Elle met en jeu une mémoire sensorielle qui saisit des impressions visuelles sous forme d'images et de mots. Nous noterons qu'elle retient des photos de ces mots, retenus pour très peu de temps. Cette sélection est ensuite véhiculée vers la mémoire à court terme qui tente de lui attribuer une signification. Les apprenants, scolarisés dans leur pays d'origine ont d'ailleurs recours à l'utilisation systématique du dictionnaire ou du traducteur de langue. La dernière étape consiste à transférer ces éléments vers la mémoire à long terme. En langue étrangère, ces trois niveaux de mémoire fonctionnent en interactif. Nous remarquons, pour les débutants notamment, une difficulté récurrente pour la phase 2 de ce processus. Cette sélection est très liée au niveau de chaque lecteur, à sa connaissance dans ce domaine de l'écrit, à ses compétences linguistiques et à son intention avérée d'entrer dans la langue du pays d'accueil. Une façon pertinente de contourner l'obstacle de la seconde phase est de proposer aux apprenants une lecture globale en continu. Ainsi, ils ne s'attardent pas ou moins, à s'arrêter sur la compréhension de chaque mot rencontré, ce qui nuirait à la compréhension du texte. La compréhension de tous les mots d'un texte n'en donne pas forcément le sens.

L'interprétation d'un texte.

Comprendre un texte, c'est mettre en mouvement, outre des compétences linguistiques mais aussi des compétences culturelles et référentielles. La méconnaissance du contexte culturel, sociologique, politique ou historique constitue un handicap pour les apprenants. Il n'y a pas alors d'accès à l'implicite d'un texte. L'attention au choix des textes devra être une des priorités de l'enseignant afin de préparer les apprenants à recevoir l'écrit par la présentation de la situation dans laquelle celui-ci a été mis. Les expériences autour de l'apprentissage de la grammaire par les chansons justifient pleinement l'attention qui doit faire sens pour les apprenants. Les thèmes des chansons se rejoignent dans une universalité qui permet une entrée dans la compréhension plus rapide et efficace.

Les stratégies de lecture, sont inhérentes à chaque lecteur, chaque construction d'un rapport à l'écrit depuis la tendre enfance.

Trois grands modèles sont retenus par des chercheurs. Ici, nous les évoquerons rapidement.

*Du bas vers le haut* C'est un processus sémasiologique, soit une démarche ascendante de la forme vers le sens. Le lecteur part des formes graphiques, des plus petites unités qu'il trie, classe et interprète. C'est la démarche des lecteurs débutants.



*Du haut vers le bas* C'est un processus inomasologique, soit une démarche du sens vers la forme. Le lecteur s'attache en premier lieu aux notions, aux idées et ainsi fait des hypothèses sur la signification qu'il modifie et vérifie au cours de sa lecture. C'est la démarche de lecteurs plus expérimentés.

*L'interactif*: Cette troisième démarche combine les deux précédentes. Le lecteur utilise les deux démarches à tout de rôle, l'une compensant les lacunes de l'autre. C'est ce modèle qui prévaut actuellement. Pédagogiquement, ce modèle est le plus intéressant car il est le plus naturel. Il est comparable à ce que nous pouvons faire en langue maternelle.

L'apprenant adulte en classe de FLE possède généralement ces stratégies dès lors qu'il maîtrise l'écrit dans sa langue maternelle. L'aide que l'enseignant doit lui apporter est celle d'un transfert de ces stratégies en langue étrangère.

Exercer l'apprenant à répondre à des questions de compréhension globale et de structure d'un texte se révélera très fructueux.

*La compréhension d'un texte en langue étrangère* La meilleure progression à offrir à un apprenant est de l'exposer à des textes authentiques. Ils permettront l'accès à la culture de la langue cible. L'enseignant tentera de leur faire retrouver des stratégies de compréhension utilisées dans la langue maternelle.

Quelques objectifs seront à prendre en compte :

- Donner un objectif de lecture
  - Choisir les textes et leur niveau
- Etablir une progression
- Privilégier les textes authentiques.
- Lire et analyser le texte.
- Evaluer la compréhension

L'expression écrite.

La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des écrits divers. Néanmoins, nous constatons que tous les lecteurs ne sont pas des écrivains.

Les processus mis en œuvre dans la production écrite, en langue maternelle comme en langue étrangère, sont particulièrement complexes. Quelques chercheurs, cognitivistes et psycholinguistes ont proposé quelques opérations mentales qui président à la production

d'écrits. Nous évoquerons ici celles qui ont des implications pédagogiques : L'acte d'écrire se décompose en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité et du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur.

En classe de FLE, l'enseignant devra faire pratiquer des exercices mettant en œuvre ces trois phases.

Les deux niveaux d'opérations mentales

Les opérations mentales induites par les trois phases se situent à deux niveaux : les opérations de « haut niveau » et celles de « bas niveau ». Par « haut niveau » nous ciblons la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte. Nous nommons cette compétence, « discursive ». Par le « bas niveau » nous ciblons la maîtrise de l'orthographe et la syntaxe. Nous nommons cette compétence, linguistique. La difficulté pour l'apprenant en langue étrangère est qu'il doit maîtriser ces opérations de façon simultanée. Or, en langue étrangère, la non maîtrise de la compétence linguistique l'empêche souvent de se concentrer sur des opérations plus complexes. L'enseignant doit s'attacher à faire acquérir des compétences orthographique, morphologique et lexicale.

La mémoire à long terme

Celle-ci se met en action, dès lors que l'apprenant, n'étant plus dans une situation de face-à-face, prend le temps et la tranquillité nécessaires pour aller puiser dans cette mémoire ses connaissances linguistiques antérieures.

C'est ici que l'utilisation du métalangage explicatif se justifiera. L'apprenant est une personne douée d'abstraction et de capacités d'analyse.

Un cours de FLE est un outil parfait pour faire émerger les compétences précitées.

Le contexte de production

L'essentiel est d'écrire dans un but précis. L'écrit suppose d'inscrire un texte dans une simulation la plus plausible possible. Cette simulation doit toucher au plus près la réalité sociale et culturelle de l'apprenant. L'écrit sert à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris. Apprendre à écrire en langue étrangère suppose deux types de savoir-faire :

- savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit). Cette activité implique la connaissance du système graphique du français, qui à lui seul présente deux langues distinctes, l'oral et l'écrit.

- Savoir rédiger, c'est-à-dire, construire une phrase écrite, enchaîner les paragraphes, produire un texte cohérent. L'enseignant devra donc maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue) en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d'écrits.

Il s'agira de respecter les conseils suivants :

- Donner des modèles
- Faire écrire très tôt
- Etablir une progression
- Etablir une liste d'écrits
- Utiliser des écrits littéraires.

Du point de vue de la didactique, les méthodes abondent et émanent d'éditeurs spécialisés, tels que Didier, CLE international, Nathan, Le bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC), Hatier, pour les plus connus d'entre eux. Toutes ses méthodes se recoupent, se ressemblent pour finalement s'appauvrir. L'enseignant doit faire preuve de créativité, d'interactivité pour qu'elles fassent sens auprès des apprenants. L'apprentissage ne peut se concevoir sans laisser un espace de création entre le formateur et le formé. Ces méthodes visent à adapter l'étudiant à un contexte situationnel global. Elles préparent le formé à vivre et à communiquer dans un environnement francophone.

Les apprentissages se font par tâches. Le CECR donne la définition au mot tâche « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre » (CECR, page 16). Remplir une demande de visa, retrouver un objet perdu (en cherchant, en demandant, en téléphonant aux objets trouvés, dire quelques mots à la gardienne de son immeuble en la croisant dans l'escalier sont des tâches, car, pour un étranger, elles posent des problèmes (linguistiques et comportementaux) qu'il peut se représenter clairement

Toutes les méthodes précitées tendent vers une cohérence de cette notion de tâches et les déclinent ainsi :

#### Les tâches naturelles

Ce sont celles qui sont suscitées par le groupe social de la classe. Comme dans tout groupe social, ses membres ont envie de parler d'eux, de connaître les autres, de réaliser des choses ensemble et de maintenir la cohésion du groupe. Bien qu'au commencement d'un cours, les stagiaires se sentent rassurés en se regroupant par langues d'appartenance, peu à peu s'établit entre eux une communication en français. Ces tâches peuvent être individuelles (tenir un journal d'apprentissage, faire un test sur la connaissance du monde francophone) mais la plupart du temps, elles sont collectives (donner son opinion, faire un projet de fête, organiser un petit spectacle).

Ces exercices se heurtent parfois à la construction identitaire de certains stagiaires qui n'ont pas pour habitude de donner leur avis, notamment les femmes venues de l'Inde ou du Maghreb.

#### Les tâches simulées.

Ce sont celles qui ne peuvent pas apparaître naturellement dans la vie de la classe mais que l'apprenant devra effectuer dans un pays francophone et qu'il devra par conséquent anticiper. Il s'agit en particulier des nombreuses tâches quotidiennes ou pratiques : ouvrir un compte en banque, acheter un vêtement, s'inscrire à un club de sport etc.

#### Les tâches techniques d'apprentissage.

Nous pensons ici aux tâches d'observation de langue, de conceptualisation, de mémorisation, d'automatisation des formes linguistiques ainsi que des tâches qui permettent l'acquisition des stratégies de compréhension et de production.

### **La formation des adultes migrants**

L'éducation nationale a organisé des cours de français pour des adultes originaires d'Afrique du Nord, dès les années 1950, pendant la guerre d'Algérie. Des instituteurs bénévoles assurent ces cours, en soirée aux travailleurs immigrés, essentiellement algériens. Cette initiative pédagogique faisait suite aux préconisations de l'ONU, qui au lendemain de la seconde guerre mondiale souhaite mettre l'accent sur l'éducation et le développement culturel des peuples. L'expérience menée par le centre de recherche pour la diffusion du français (CREDIF) aboutit à la publication d'une méthode inspirée des travaux sur le français fondamental qui se développent à cette époque. Cette méthode de lecture pour les africains du Nord était conçue pour cette situation particulière que vivaient ces adultes non francophones, différentes de

leurs homologues qui vivent toujours en Algérie : « cependant, quelles que soient ses qualités, la méthode d'Alger ne pouvait satisfaire pleinement les besoins des cours d'adultes organisés en France même. Elle était destinée à des adultes qui continuaient à vivre chez eux, dans leur village, dans leur famille, dans leur propre situation essentiellement rurale ».

Dans la métropole, les cours s'adressent à des hommes qui, à travers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du langage français, cherchent passionnément à mieux connaître, pour mieux s'y adapter, les conditions de vie d'une civilisation urbaine et industrielle très différente de la leur »(CREDIF, 1957, page 4). Finalement, avec quelques années d'avance et assez justement, l'analyse est juste au regard de la situation de français langue seconde, dans laquelle se trouvent aujourd'hui les travailleurs/apprenants. Déjà, en 1957, les auteurs de cette méthode comprirent l'importance des documents sociaux. A cette époque, l'apprentissage de la lecture repose sur la combinatoire. Ce qui est à retenir, c'est l'existence même de cette méthode qui est en soi une innovation parce qu'elle est la première concrétisation pédagogique d'un champ pédagogique en train de naître. C'est à cette époque que le Fonds d'action sociale (FAS) est créé. Cet organisme deviendra un acteur majeur de la formation des migrants. Dans un premier temps, il sera chargé de favoriser l'intégration des Algériens travaillant en métropole. Son action sera progressivement étendue aux autres immigrés, à partir de 1964. Néanmoins, la formation linguistique n'est pas la priorité première de ces quelques initiatives. L'étape décisive ne viendra que quelques années plus tard, en 1971, date à laquelle la loi n°71-575 du 16 juillet, sur la formation professionnelle est votée. Cette loi est véritablement la base du développement de la formation d'adultes en insertion en France, et notamment des immigrés.

Dans cette brèche, s'engouffrent de militants syndicaux, des associations animées par des bénévoles, des universitaires qui créent les premiers organismes de formation pour les migrants. Au début des années 1980, la demande de formation institutionnelle pour les migrants augmente en raison du chômage de masse qui s'installe.

Les travailleurs immigrés, en plus de leur faible niveau de qualification, doublé de leur analphabétisme ne trouvent plus de travail.

Le fond d'action sociale ( FAS) est alors chargé du financement de la formation des migrants et les associations de formation sont subventionnées pour leurs prestations. Vient alors le temps des professionnels qui assureront les cours de français.

Ce champ nouveau de la pédagogie devient alors le terreau, souvent de façon empirique des propres démarches pédagogiques des enseignants, conciliant leurs principes, leurs outils et leurs références théoriques. Les bénéficiaires de ces cours sont essentiellement des

travailleurs nord-africain analphabètes et c'est ainsi qu'est né ce terme « alpha ». Malheureusement, c'est une étiquette qui restera longtemps collée à la peau de ce domaine de formation des migrants alors même que tout aura changé. Ces apprenants viennent essentiellement des Pays du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne, c'est-à-dire pour la majorité d'entre eux dans anciennes colonies françaises et ne sont donc pas francophones natifs, même si la langue officielle d'un certain nombre de leur pays d'origine. « *Le français y occupe une position de langue seconde* » d'après Cuq (1991).

Cela induit que les apprenants doivent non seulement apprendre à écrire et à lire mais ils doivent également le faire dans une langue qu'ils ne maîtrisent que partiellement, voire pas du tout. Cette particularité perdure encore aujourd'hui. Pour certains formateurs bénévoles, apprendre la langue française, c'est apprendre à lire et à écrire.

L'apprentissage de la langue se confond avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, oubliant l'oral au passage. L'écrit devient la priorité. Il représente dans les sociétés économiquement développées, une référence culturelle indispensable. Pour les militants en alphabétisation, l'accès à la citoyenneté ne pouvait s'acquérir que par le savoir. Or, ce savoir, c'est en premier lieu, la culture écrite. Les marques laissées par cette période charnière de « l'alpha », sont une démarche pédagogique fondée sur un lien étroit avec les préoccupations de la vie quotidienne des apprenants. Ces personnes devenues ouvrières par l'exil rencontrent les mêmes difficultés, les mêmes problèmes sociaux que les français qu'ils côtoient dans les usines et dans les quartiers populaires. Ces problèmes sont cumulés avec les difficultés pour communiquer et aussi avec le problème rédhibitoire de la non maîtrise de l'écrit. Très tôt, pour palier l'urgence du quotidien, la formation des adultes a utilisée les documents authentiques, sans toutefois renoncer aux documents fabriqués et aux bricolages didactiques. Cette période de constitution du champ professionnel et social de la formation d'adultes migrants s'étale du début des années 1970 au milieu des années 1980. Puis vinrent deux éléments nouveaux qui modifieront en profondeur le paysage institutionnel et pédagogique de la formation d'adultes. En 1995, la formation d'adultes connaît une véritable révolution. Les associations, devenues pour certaines de véritables organismes de formation, à statut associatif, qui fonctionnaient par le biais de subventions accordées par le FAS, se voient contraintes de répondre à des appels d'offres pour obtenir ce qu'il convient désormais d'appeler « des marchés ». Le secteur devient concurrentiel. Pourtant, ce secteur n'est pas préparé culturellement à affronter des financeurs, à imaginer que certaines associations devront se battre pour leur survie. La formation des migrants restent avant tout une mission sociale. D'autre part, la mise en concurrence favorise les grosses structures qui sont en

mesure de répondre aux appels d'offres et les petites associations risquent de disparaître, notamment celles des quartiers populaires. Cependant, ces mêmes petites associations ont l'avantage de mailler le terrain et sont plus proches des besoins de la population concernée. L'inconvénient est qu'elles sont très peu professionnalisées.

Néanmoins, la mise en concurrence des organismes de formation par les systèmes d'appel d'offre a eu aussi un effet bénéfique. Elle a contribué à renforcer la professionnalisation des structures, qui au-delà de pouvoir répondre aux appels d'offres, développe une exigence de technicité. Les financeurs demandent aujourd'hui des formateurs possédant des diplômes correspondant à la fonction et au poste qu'ils occupent : maîtrise de FLE hier, master aujourd'hui. Cette élévation du niveau doit profiter aux apprenants. C'est aussi une marque de respect pour ces mêmes apprenants. Le deuxième changement est le CAI et l'instauration du DILF qui l'un comme l'autre lient les migrant primo-arrivants qui sont obligés de la signer, et le pays d'accueil. Dans une salle de cours, les langues des apprenants sont, au sens propre innombrables. Ils parlent parfois, une langue éloignée, parfois très éloignée de la langue standard ou officielle.

Ce constat a des répercussions directes sur l'acculturation linguistique, sur les stratégies d'intégration des apprenants ou sur le développement des compétences épilinguistiques ou métalinguistiques comme l'a montré Leconte, 2000. Les langues des migrants sont également des systèmes d'écriture parfois différents : alphabet arabe, latin, cyrillique, tamoul ou cambodgien. Une analyse rapide serait de dire que plus la langue écrite est éloignée de la langue cible, plus la difficulté est grande d'entrer dans l'apprentissage.

Or, d'une part l'apprentissage ne se limite pas à l'écrit, et peut même s'en passer. D'autre part, certaines langues, très différentes du français par leurs structures utilisent l'alphabet latin comme le turc et le vietnamien. Nous pouvons dire que le rôle et l'influence des langues d'origine des apprenants ne se réduisent pas au fait qu'elles sont plus ou moins différentes : cette différence est évidemment un facteur important, mais il se conjugue avec d'autres différences qui sont d'ordre sociolinguistique et ont des implications en termes de représentations de la langue première et de la langue cible (Bretegnier, 2008) ou avec d'autres encore qui ont un lien avec le niveau de scolarisation, ou encore avec les raisons qui se cachent derrière la demande d'apprentissage du français. En dehors de l'espace classe, nous constatons une autarcie linguistique, marquée fortement dans les quartiers où la population française de souche est peu visible, voire inexistante.

Cette espace où est utilisée la langue dominante est la sphère familiale ou communautaire. Les stagiaires qui ont des enfants vivent une situation de bilinguisme : les enfants acculturés,

scolarisés en France utilisent la langue française pour échanger avec leurs parents. Or, ceux-ci préfèrent continuer à s'exprimer dans leur langue d'origine. La perversité consiste à définir ces enfants nés ici comme des migrants de « deuxième génération » voire de « troisième génération ». Ces termes sont impropres, puisque ces enfants n'ont jamais été déplacés et ne sont pas des migrants. Etre migrant n'est pas une condition qui se transmet mais un état juridique et administratif concernant un individu à un moment de sa vie.

Un clivage se crée entre les parents et les enfants. Pour les futurs stagiaires, l'appropriation de la langue française n'est pas en but en soi mais un moyen d'intégration. L'apprentissage du français est dicté par les impératifs de la vie en milieu exolingue. Les urgences du quotidien en termes de travail, de transport, de consommation, de démarches administratives donnent une orientation essentiellement pragmatique à l'apprentissage de la langue française. Je reprends ici la distinction que fait Véronique (1984) entre « *apprentissage naturel* » et *apprentissage guidé* ».

L'apprentissage guidé se caractérise par un temps et un espace spécifique, par la présence physique ou non d'un enseignant ou d'un conseiller, par une démarche pédagogique et par des outils.

L'apprentissage naturel au contraire ou « apprentissage hors institution » selon Véronique (op.cit : 46) se caractérise « par le fait qu'il s'appuie sur des activités linguistiques et communicatives non dissociées du faire social

### **Les populations concernées.**

Le profil sociologique de ces migrants n'est pas simple à définir. Ils ne forment pas un public homogène. Ils ne représentent pas une catégorie sociale aux profils sociologiques et culturels bien définis.

Ces personnes, en changeant de pays, changent aussi souvent de catégorie sociale. Ce changement est le plus souvent un déclassement. Lorsqu'ils trouvent un emploi, il s'agit le plus souvent d'un travail d'ouvrier ou d'employés non qualifiés. Les migrants qualifiés et diplômés doivent accepter, pour des raisons de non reconnaissance de leur diplôme et de discrimination, des emplois qui ne correspondent pas à leur qualification. Fréquemment, ceci cause une difficulté émotionnelle et la prise de conscience du chemin à parcourir pour être « intégrés » dans la nouvelle société d'accueil. Les demandes d'apprentissage émanent essentiellement d'adultes vivant dans le ou les quartiers proches du centre social. Ces quartiers populaires sont le plus souvent affublés de qualificatifs ou de noms en fonction de l'actualité et du discours politique du moment. Ces quartiers sont tantôt « sensibles » quand il



s'agit d'évoquer la délinquance ou la violence, ou « défavorisés » quand le point de vue est compatissant.

Ce sont aussi des banlieues mais, le terme « les quartiers », est souvent évoqué. Aulnay-sous-Bois, en Seine Saint-Denis est une ville coupée en deux. Nous distinguons les quartiers sud, plus riches abritant une population aisée et les quartiers Nord, montrant toutes les difficultés sociologiques et territoriales de lieux habités par une population immigrée. Les échanges entre ces deux pôles dans une même ville sont inexistantes. La méfiance et surtout la méconnaissance entretiennent la peur entre ces deux mondes. Nous notons depuis plusieurs années un rajeunissement des personnes demandeuses. Les personnes plus âgées correspondent davantage à un public en alphabétisation. Des mères de familles ayant élevé leurs enfants se tournent vers l'acquisition de la langue écrite, souvent pour palier un vide dans leur vie et le ressenti d'une inutilité auprès des leurs. Ces migrants, issus des pays du Maghreb, n'ont majoritairement pas suivi de scolarité longue dans leur pays d'origine. Cette scolarité est même très faible ou nulle (ANAEM, 2000). Ces personnes, que ce soit sur leur lieu de travail, dans le quartier ou dans leurs relations interpersonnelles, entretiennent des rapports essentiellement avec leurs pairs sociaux. Cette connivence sociale est aussi une connivence langagière (Riley, 2000). La verbalisation n'est plus forcément nécessaire par la force de l'évidence partagée. Lahire (1993, 1998, 2008) a montré que pour ces adultes de milieu populaire, le langage n'est pas un objet qui existe en soi et pour soi qui n'a pas d'existence autonome en dehors de la réalité sur laquelle il pèse. Les migrants ont ainsi moins de chance de trouver des partenaires efficaces, dans leur contexte social pour apprendre la langue cible. Les cours, mis en place au centre social, offrent cette possibilité là. Ils s'en saisissent si l'interférence avec leur vie quotidienne n'est pas trop violente ni déstabilisante. Souvent, des femmes au seuil de l'écrit renoncent à poursuivre. La pression familiale est forte, le statut de la femme se modifie, elle prend un pouvoir sur sa propre vie, entre dans la sphère publique qui bouscule l'ordre familial établi. Depuis deux ans, émane une forte demande de populations venant de l'Europe de l'Est. Des femmes et des hommes jeunes quittent la Roumanie, la Pologne, la Serbie pour rejoindre en France des membres de leurs familles déjà installés sur le territoire. Nous ressentons chez eux une urgence à apprendre la langue française, une impatience à être intégré dans un groupe d'apprenants, une nécessité d'obtenir des attestations d'inscription pour bénéficier de la couverture maladie universelle (CMU) ou autre aide de l'état. La langue française devient alors un moyen, un outil pour rester et vivre dans le pays d'accueil. Ces personnes ne sont pas toujours en recherche d'emploi. Elles exercent souvent des emplois non déclarés, bien en deçà de leur formation initiale, telles que

des heures de ménage non déclarées chez des particuliers ou dans les entreprises de leurs pairs. Le regard posé sur les populations arrivant d'Asie, d'Inde ou du Sri Lanka est différent. Le mariage avec la personne vivant en France, souvent l'homme, amène une demande d'apprentissage de la langue. Nous constatons que c'est fréquemment le mari qui fait la demande pour son épouse. Avec insistance parfois, il inscrit sa femme, nous assure de sa régularité et persévérance. Lorsque celle-ci mettra au monde un enfant, la priorité ne sera plus donnée à l'apprentissage de la langue et le mari dira : «*Elle s'occupe de l'enfant, elle n'a plus le temps pour venir aux cours de français.* » Nous accueillons aussi des personnes ayant fui un pays en guerre. Souvent en attente de papiers, leur statut de réfugiés politiques ne leur permet pas de se présenter au DILF. Toutes ces personnes sont anglophones, vivent en communauté et parfois disparaissent du cours de français, sans en donner la raison. Elles ont, contrairement aux populations du Maghreb, suivi une scolarité, parfois longue, dans leur pays d'origine. A leur arrivée en France, elles se sentent infériorisées, humiliées et souffrent de n'avoir plus de place dans la société d'accueil. Ces apprenants, bien scolarisés ont acquis tout au long de leur parcours scolaire, des compétences métalinguistiques et métacognitives qui leur permettent de mettre à distance leurs pratiques langagières, de recourir à des outils comme des dictionnaires ou des manuels pour renforcer les nouveaux acquis. La validation de leurs diplômes ressemble à un parcours du combattant ! Les qualifications professionnelles dans le pays d'origine ne sont jamais prises en compte dans le pays d'accueil. La barrière de la langue entraîne un obstacle supplémentaire, vécu douloureusement et parfois insurmontable. Au sein d'un cours de français, les stagiaires se regroupent par nationalités et langues. Ils éprouvent le besoin de se rassurer et rejoignent leurs pairs. Ils règnent une méfiance dans la méconnaissance de la culture de l'Autre, de son rapport au monde différent. Cette remarque corrobore le concept « d'habitus » énoncé par « *Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus....., systèmes de dispositions durables et transposables,.....sans être en rien le* Bourdieu (1980, p 88/89). *produit de l'obéissance à des règles* » En focalisant sur les « différences culturelles » des uns et des autres, nous occultons d'autres différences qui traversent les groupes en formation : différences sociales, différences sexuelles, de niveau scolaire, individuelles etc. Or, ce sont ces différences qui constituent les véritables clivages entre les apprenants en formation d'adultes. Dans le champ de l'intervention didactique, la prise en compte de la culture des apprenants devrait s'orienter vers l'analyse de ces habitus particuliers qui concernent les rapports spécifiques des uns et des autres à la langue, à l'écrit, à l'apprentissage ou au savoir.

Dans l'immigration, l'être est déconstruit !

La paupérisation des quartiers, le repli des habitants dans une survie alimentaire ne priorisent plus la formation linguistique comme indispensable à l'intégration.

Nous constatons également une autarcie linguistique due à la fuite des populations françaises de souche vers un habitat pavillonnaire ou moins excentré du centre ville. Huit cents logements, soit environ 4000 personnes vivent dans ce quartier. Essentiellement, des familles issues du Maghreb, d'Afrique noire, d'Inde, du Sri Lanka et d'Europe de l'Est en sont les composantes culturelles et linguistiques.

Les familles, françaises de souche ont quitté le quartier pour devenir propriétaires de petites maisons à la périphérie du quartier. La mixité sociale est devenue inexistante. Cette absence a plongé le quartier dans une autarcie de langues et nous constatons une renaissance du communautarisme. Les familles restent entre elles et entretiennent des rapports de méfiance, parfois d'intolérance vis-à-vis des autres. Si la langue française réunit les stagiaires dans un même lieu, la salle de classe, elle les désunit au sortir du cours, chacun regagnant sa communauté de langue. Nous constatons au quotidien très peu de communication entre ces différentes communautés.

Le groupe de stagiaires se trouve entre deux mondes, deux vies et vivent une expérience douloureuse d'un exil non choisi. Ils ont un désir de s'insérer professionnellement mais les temps professionnels qu'ils trouvent sont au sein de leur communauté de langues. Pourtant, ils n'envisagent pas de retour au pays et fondent une famille où la langue française est appréhendée comme un futur moyen de communiquer avec leurs enfants. Leur vision du rapport entre l'emploi et la formation est souvent réduite à des impossibilités vécues quotidiennement, renforcées par la conscience de leur faible niveau de compétences linguistique de départ. L'intégration sociale par la profession apparaît donc difficile, d'autant plus que l'emploi à ce niveau est incertain et les possibilités de formation qualifiantes limitées. La formation n'est donc pas seulement un lieu d'acquisition de connaissances ou de compétences. C'est aussi un espace-temps dans lequel l'individu est amené à voir se modifier l'image qu'il a de lui-même ou celle que lui renvoient les autres. Si elle apporte des éléments de qualification sociale exploitables dans divers environnements, la formation est également un lieu de socialisation à part entière

Nos objectifs pour cette recherche se déclinent ainsi :

- Décrire le contexte et les personnes
- Comprendre les motivations et le vécu des adultes migrants, demandeurs de cours de français dans un centre social.

- Vérifier l'adéquation entre les attentes des stagiaires et la réponse du centre social

## CHAPITRE III

### LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présenterons les différentes phases de cette recherche.

Au sein de la classe de français se joue aussi l'usage de la culture, Abdallah-Preteceille et Porcher (1996, p106) parlent même d'« Arlésienne » et d'« Auberge espagnole ». L'interculturel est donc plutôt une approche, une démarche qui vise d'abord à la « prise de conscience » de l'altérité, (Zarate 1986, p 39). Or cette altérité est constituée de multiples facettes : l'autre n'est pas forcément et uniquement l'étranger. La langue française, qui est le lien entre tous, dans cet espace classe renvoie à l'identité et aux attentes et besoins de chacun et cette identité est multiple, complexe et changeante.

Afin de mieux comprendre les motivations et le vécu des stagiaires, j'ai pu d'interroger onze personnes. Mon intention n'a pas été de fonder ma typologie sur un échantillonnage représentatif, mais au moins sur un échantillonnage semi-aléatoire, garantissant une diversité d'approche, de la question posée et du statut de l'information ainsi obtenue. Dans cet échantillonnage, j'ai retenu six caractéristiques : l'âge (de dix-sept à cinquante neuf ans), le pays d'origine, la situation familiale, la variable générationnelle par rapport à l'immigration, la scolarité dans le pays d'origine, le niveau d'études et le parcours de formation en France.

Ce qui fait que les techniques d'investigation ont été de deux types :

- Les entretiens semi-directifs
- Les discussions informelles.

#### a) Les entretiens

Les sujets ont été recrutés dans la classe de français, au sein du centre social. Ces entretiens ont débuté au mois de janvier 2012 lorsqu'ils avaient acquis une meilleure compréhension de la langue orale.

Pour cette recherche, il était important de comprendre comment se situaient ces personnes dans leur contexte familial, formatif, professionnel et social. . Ces entretiens ont été semi-directifs. Ils se sont échelonnés sur un mois et furent individuels. D'une durée d'une heure environ, ils me permirent de mieux comprendre les motivations et le vécu des stagiaires en français langue étrangère. Les personnes qui ont accepté ces entretiens ont souhaité garder l'anonymat par un souci de confidentialité, au regard de leurs proches et de leurs communautés. Dix femmes et un homme ont répondu à mes questions. Les autres adultes

sollicités, soit dix stagiaires, n'ont pas souhaité participer à ces entretiens, prétextant de ne pas suffisamment s'exprimer et comprendre la langue française.

Les questions posées portèrent sur les motivations et le vécu des personnes afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles elles demandaient à suivre des cours de français :

-pour quelles raisons êtes-vous venu (e) en France ?

-pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit(e) aux cours de français dans un centre social ? :

-D'après vous, comment ces cours peuvent-ils vous aider à:

obtenir un diplôme ?

obtenir la nationalité française ?

aider vos enfants à l'école ? Suivre leur scolarité ?

vous intégrer dans la communauté française ?

Pensez-vous que ces cours de français vous permettront de :

trouver un emploi ? Comment ? Pensez-vous que cet objectif soit atteint ?

comment avez-vous vécu cette expérience ?

pour quelles raisons avez-vous choisi le centre social pour suivre les cours ?

quelles occasions avez-vous de parler la langue française dans la vie courante?

## **b) Les discussions informelles**

Ce sont tous les moments où la communication en langue française était liée à des expériences pédagogiques, créatives et culturelles, telles que les séances de cinéma, le chant ou encore l'initiation à la photographie et la réalisation d'un calendrier et de cartes postales liées à l'environnement des apprenants.

L'approche que j'ai choisie pour cette recherche est une approche, qualitative, descriptive et compréhensive, visant une approche en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations et les événements. Les entretiens ont permis d'accéder aux représentations du vécu, des sujets interrogés.

- Tableau 1 : Caractéristiques socio-économiques des onze sujets interrogés :

Nom	Sexe	Age	nationalité	Situation de famille	Emploi occupé dans le pays d'origine	Niveau d'études	Date d'arrivée En France
Anishoara	F	19	roumaine	célibataire	coiffeuse	CAP	2011
Bouchra	F	35	marocaine	mariée, 4 enfants	aucun	collège	2007
Ioana	F	17	roumaine	célibataire	aucun	lycée	2011
Nishakar	M	21	sri lankais, réfugié politique	célibataire	aucun	lycée	2011
Pauline	F	59	cambodgienne	mariée, 3 enfants	restauration	lycée	1980
Raghad	F	35	syrienne	mariée, 4 enfants	enseignante	supérieur	2004
Ramona	F	31	roumaine	mariée, 1 enfant	commerciale	supérieur	2009
Sarala	F	24	Srilankaise, réfugiée politique	célibataire	aucun	lycée	2011
Subashini	F	39	sri lankaise	mariée, 3 enfants	aucun	collège	2002
Sukitha	F	32	sri lankaise, sans papiers	mariée, 2 enfants	aucun	collège	2005
Thi Hien Thao	F	30	vietnamienne	mariée, 1 enfant	pharmacienne	supérieur	2010

A la lecture de ce tableau, nous remarquons qu'en seul homme est inscrit aux cours de français. Généralement, les hommes s'inscrivent aux cours du soir, pour des raisons professionnelles ou souvent parce qu'ils sont dans l'attente d'un possible emploi.

Les femmes sont plus nombreuses parce que les cours sont dispensés durant la journée et suivent les horaires scolaires. Ainsi, les mères de famille peuvent aller chercher leurs enfants à l'école.

Trois roumaines et quatre sri lankais font partie de ce groupe. Depuis quelques années, nous constatons une augmentation de l'immigration de l'Europe de l'Est et du Sri Lanka, ces personnes étant souvent en situation irrégulière, un centre social peut les accueillir contrairement aux organismes de formation. Le niveau d'étude des sujets interrogés est assez élevé et ceux qui ont fait des études supérieures ou professionnelles occupaient un emploi dans leur pays d'origine. C'est un groupe dont la moyenne d'âge est jeune, environ 28 ans et nous constatons que les attentes et espoirs d'un mieux vivre en France sont forts. *«Ici, c'est freedom»*, dira une sri lankaise.



## CHAPITRE IV

### L'analyse des ressentis

Dans ce chapitre, nous présentons le protocole d'entretien et les réponses apportées par les sujets interrogés.

#### 1 - L'IMMIGRATION EN FRANCE

Pour quelles raisons êtes-vous venu (e) en France ?

##### a) En raison de la guerre

Trois stagiaires ont fui la guerre dans leur pays, que ce soient les troubles politiques au Sri Lanka pour Sarala, 24 ans et Nishakar, 21 ans ou les années d'horreur du régime de Pol Pot, au Cambodge, pour Pauline. Les deux stagiaires sri lankais sont en France depuis 2 ans. En 2010 et 2012, ils ont tout quitté, leur famille, leur amis, leurs études, leur vie. Pauline est passée par des camps de réfugiés en Thaïlande avant de rejoindre la France où elle vit depuis 32 ans.

Pauline dit : *« C'était la mort de rester là-bas, mon père avait jolies mains, Pol Pot pas aimé ça, pas possible reste car moi ils disent terroriste. »*

Leur venue en France était davantage liée à une urgence de vie et non à un choix mûrement réfléchi. Sarala et Nishakar ont trouvé un toit auprès de membres de leur famille installée en France depuis de longues années, un frère et une sœur pour madame, un oncle pour Monsieur. Pauline, 59 ans, a rejoint une communauté cambodgienne installée en France peu de temps avant son arrivée.

##### b) Dans l'espoir d'un travail

Ramona, Iona et Anishoara, roumaines, sont venues pour trouver un emploi plus facilement que dans leur pays. Ramona, âgée de 31 ans, travaillait en Roumanie dans une usine qui a fermé ses portes. Elle n'envisage pas de retourner en Roumanie et elle précise : *« C'est un pays pauvre, pas d'avenir pour moi là-bas et ma famille »*. Elle est en France depuis trois années, est mariée et a un enfant scolarisé en école élémentaire.

Ces « sœurs de langue », célibataires, nourrissent également l'espoir de trouver un emploi ici. Iona habitait la campagne roumaine, chez ses grands-parents, ses parents étant en France depuis quelques années. Elle dit : *« Je m'ennuyais chez mes grands-parents. Trop loin de la*

*ville, rien à faire* » Elle est venue rejoindre ses parents et petit à petit vit comme une jeune-fille de 17 ans, sans pour autant côtoyer de jeunes français de son âge.

Anishoara, âgée de 19 ans a rejoint sa sœur vivant en France depuis 10 ans. Elle dit : « *Ici, je veux travailler comme coiffeuse, en Roumanie, très difficile* » Ses parents sont restés en Roumanie, dans un village assez éloigné de la capitale et elle y retourne assez souvent. « *Ils me manquent, c'est dur sans eux.* » confie-t-elle lors de l'entretien.

### **c) Pour rejoindre un conjoint vivant en France**

Deux stagiaires ont rejoint leur conjoint, nés en France et y travaillant. Thi Ien Thao, 30 ans, est vietnamienne et est installée avec son mari depuis deux ans. Elle a un enfant de 6 mois et elle vit douloureusement cet exil. Elle s'est mariée au Vietnam et savait qu'elle partirait vivre en France peu de temps après.

« *Parle pas, connais personne, pas des amis* » dit-elle. Thi Ien Thao exerçait la profession de pharmacienne dans son pays et ici se sent inutile : « *Sors pas, moi inutile ici* ». Elle avait également une vie sociale intense et côtoyait beaucoup d'amis. Elle s'est mariée en France. Elle a tout quitté, sa famille, ses amis, son métier de pharmacienne. « *Très difficile ici, moi, seule* »

Subashini a 39 ans, elle est sri lankaise et a rejoint son conjoint installé en France, dans une communauté sri lankaise. Ce n'est pas un choix pour elle et elle le vit douloureusement dans son corps. Elle était durant l'année de cours, souvent absente. « *Aime pas ici, sais rien* » Ses deux enfants sont nés ici et sont scolarisés dans les écoles élémentaires du quartier.

### **d) Pour se marier**

Bouchra et Sukhita, 35 et 32 ans sont venues en France pour se marier. Les conjoints de ces femmes étaient installés en France depuis de longues années. Elles ont fondé une famille et se consacrent à leurs enfants. L'une et l'autre ont quitté leur famille restée au Maroc pour Bouchra et au Sri Lanka pour Sukhita. Cette dernière vit et ne côtoie que ses pairs : « *Maison, toujours maison et enfants* ».

Bouchra s'est rapidement tournée vers la société d'accueil et sent à l'aise pour y vivre de façon définitive. « *Pour mes enfants, je dois être bien ici, eux, ils sont nés ici* ».

### **d) En raison des études du conjoint**

La dernière personne interrogée a un parcours atypique. Raghad est syrienne et a 35 ans. Sa venue en France est liée aux études de médecine que son mari a effectuées dans une université

parisienne. Elle était là pour l'accompagner. Leur projet était de retourner vivre en Syrie avec leurs quatre enfants mais la situation terrible de cette partie du monde a bouleversé leurs projets. « *C'est la Vie* » dit-elle avec fatalisme.

## **2 - LA RECHERCHE D'UN TRAVAIL**

### **- Souhaitiez-vous trouver un emploi ?**

Derrière les réponses à ces questions, se profile cet Eldorado que représente encore la France pour ces adultes migrants : « *Oui, ici travail, dans mon pays, non* » dit Sarala. « *Ici freedom, plus facile pour moi, trouver un travail* » ajoute une autre femme sri lankaise. Nishakar, sri lankais, travaille de temps en temps dans la restauration, avec un membre de sa famille. C'est un emploi non déclaré mais ce jeune homme, réfugié politique, dit : « *Pas possible autre chose.* ».

Cet espoir habite également les jeunes stagiaires roumaines qui n'ont pas encore de responsabilités familiales. En revanche, pour les femmes qui sont mères de famille, trouver un travail est en filigrane dans leur projet de vie : « *Plus tard, j'ai mes enfants* ». Nous remarquons également que les personnes qui ont fait de longues études dans leur pays et y exerçaient un métier, sont conscientes que dans leur pays d'accueil, elles ne retrouveront pas l'équivalent : « *Ici pas possible pour moi, trop difficile* » dit la stagiaire vietnamienne, pharmacienne dans son pays. La réalité est brutale. Oui, certains stagiaires trouveront du travail, mais le plus souvent, un travail non déclaré, dans leur communauté de langue ou des travaux excessivement pénibles, essentiellement de nettoyage, avec des horaires difficiles et très peu rémunérés. Raghad, syrienne, a trouvé un travail dans une association culturelle où elle donne des cours d'Arabe à des enfants. Très lucide, elle ajoute : « *Je porte un voile, je ne trouverai pas d'emploi ailleurs* ».

Les stagiaires roumaines sont venues en France pour travailler. Ramona, pour l'instant, se contente de petits contrats de femme de ménage chez des particuliers, ne reflétant pas du tout ses compétences initiales. Elle dit : « *C'est mieux que rien, je peux aussi être avec mon fils, je ne peux pas partir loin, mon fils ne mange pas à la cantine* ».

### **- Souhaitez-vous insérer dans la communauté française ?**

Les onze sujets interrogés ont sans exception répondu que l'insertion dans la société française était liée à l'obtention de la nationalité française. Aucun n'envisage de retourner dans son pays : « *Maintenant, ici ma vie, mes enfants sont nés ici* » « *Je veux être français, mais difficile maintenant avec nouvelle loi* » (Cf, loi du 1<sup>er</sup> janvier 2012).

Les femmes évoquent l'autonomie qu'elles désirent acquérir dans les tâches quotidiennes :  
« *Je veux aller au marché seule* » « *Pour le médecin, expliquer* » « *La poste, ai peur si comprends pas* ».

### 3- LES RAISONS DE L'INSCRIPTION AUX COURS DE FRANÇAIS.

#### - Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit (e) aux cours de français ?

Les onze personnes interrogées ont fait des études dans leur pays d'origine. Certains stagiaires ont renoncé à les suivre pour fuir un pays en guerre ou rejoindre un conjoint en France ou encore venir pour se marier. Les sri lankais sont anglophones et ont une connaissance de notre alphabet latin. Les raisons de cette demande d'apprentissage se rejoignent sur plusieurs points : trouver un travail, aider les enfants à l'école, obtenir la nationalité française par la passation du DILF. Chaque parcours de vie néanmoins témoigne aussi de réalités plus complexes. Les stagiaires, réfugiés politiques, en attente de reconnaissance de ce statut ne pourront pas passer l'examen. Trois personnes sont dans ce cas, Sarala, Nishakar et Sukhita. Pourtant ce qu'ils disent témoigne de cette envie d'apprendre : « *Moi, j'ai restée ici maintenant, j'ai besoin français pour trouver travail, je sais bien les mathématiques au Sri Lanka, je veux caissière* » précise Sarala. « *Mes enfants petits, maintenant grandi, je cherche travail, besoin apprendre français* » ajoute Sukhita.

Sukhita est venue s'inscrire aux cours de français, accompagnée par son mari et nous remarquons que seul monsieur prenait la parole et répondait aux questions que la formatrice adressait à madame.

Sarala est venue s'inscrire accompagnée de sa sœur chez laquelle elle vit. Souvent, elle garde les enfants de sa sœur se sentant redevable de vivre chez elle. « *Elle demande moi garder les enfants, je dis oui* » mais dit-elle « *J'ai bon courage pour apprendre* ».

Nishakar est venu s'inscrire aux cours de français, accompagné par son oncle. L'entretien s'est déroulé en anglais et ce jeune homme est resté très vague sur son avenir. Il dit : « *Difficile pour moi ici, moi pas parlé, loin ma famille, veux travail* » Il semble être ici en sursis. Quant à Subashini, en France depuis 10 ans, elle est venue au centre social pour suivre les cours de français, poussée par une amie. Très vite après le début des cours, elle semblait découragée : « *Je pas compris, trop difficile, je sais rien* ». Ses raisons d'apprendre la langue française n'étaient pas réellement claires et, très vite, elle est tombée malade et fut hospitalisée de longs mois. Elle souhaite simplement obtenir la nationalité française mais

devant le niveau de langue demandé, elle ne sait pas si elle va poursuivre ce projet : « *Je reste ici maintenant, c'est mieux être français* ».

Les trois stagiaires roumaines ont un rapport à la langue plus simple que les autres stagiaires. Elles ont étudié la langue française en Roumanie, durant leur scolarité. Elles disent clairement qu'elles veulent travailler en France parce qu' « *Il n'y a pas de travail en Roumanie*. Elles ont, pour deux d'entre elles, Ioana et Anishoara des projets professionnels précis et déterminés « *Je veux apprendre la manucure* » confie Ioana, « *Je suis coiffeuse et veux travailler en France* » ajoute Anishoara. Ses besoins sont d'avoir rapidement un curriculum vitae et une lettre de motivation. Ramona, est mère d'un petit garçon scolarisé et il est très important pour elle de bien communiquer avec les enseignants : « *Je veux bien comprendre ce que doit apprendre mon fils à l'école* » Ces trois stagiaires sont en transition dans le cours de langue française. Elles maîtrisent suffisamment la langue pour être autonomes dans la vie de tous les jours.

Bouchra, marocaine et Thi Hien Thao, vietnamienne ont rejoint en France leur conjoint.

Déracinées, elles s'inscrivent aux cours de français pour tenter de palier de gouffre qui les sépare de leur existence d'avant. « *Je suis seule, ici, ne connais pas personne, toujours à la maison avec ma belle-mère* »dit

Bouchra. « *J'ai peur, pas compris les gens* » ajoute Thi Hien Thao. « *J'ai maintenant des copines aux cours de français, c'est mieux pour moi* » se réjouit Bouchra, « *Je peux mieux aider mes enfants à l'école* » ajoute t'elle. La jeune vietnamienne travaille beaucoup en cours, note, utilise en permanence un dictionnaire. « *Moi, trop de fautes, toujours travailler* ».

Pauline, la cambodgienne, est à la retraite depuis peu de temps. Elle a toujours travaillé dans sa communauté et a appris le français de façon peu académique. Elle comprend tout mais s'exprime dans un français fossilisé. Son inscription aux cours de français est juste pour « *Ne pas rester seule chez moi, voir mes copines, car j'ai du temps maintenant* » Néanmoins, cette année, elle a préparé le DELF et l'a réussi.

La stagiaire syrienne, Raghad, est dans une démarche d'insertion totale en France, elle sait qu'elle y restera, ne pouvant rentrer dans son pays en guerre. Son mari, chirurgien exerce dans un hôpital parisien et leur quatre fils sont scolarisés près de leur domicile. « *Maintenant la France, c'est mon pays, c'est la vie* » confie t'elle « *Je veux bien parler, suivre l'école de mes enfants, et rester avec mon mari* ».

#### **4- LE CHOIX DU CENTRE SOCIAL POUR SUIVRE LES COURS.**

##### **- Pour quelles raisons avez-vous choisi le centre social pour suivre les cours de français ?**

*« À la mairie, ils m'ont dit de venir ici » « C'est pas loin, je sais le quartier » « C'est près de l'école, mes enfants » « C'est pas beaucoup d'argent » « Bons horaires, pas toute la journée » « Ici, c'est bien, ai peur d'aller à Paris » « Ici, j'ai mes copines, elles viennent avec moi » « Ici, avec pas de papiers, c'est possible ».*

Les réponses à ces questions sont les mêmes, la proximité du centre social par rapport à leurs lieux de vie, la connaissance du territoire, le coût peu élevé des cours et la possibilité de suivre les cours, même dans une situation irrégulière.

De nombreux stagiaires sont orientés par les services sociaux, par le Pôle emploi qui reçoit les demandeurs d'emploi migrants et les dirige vers des cours de français : *« Vous devez apprendre à parler français avant de trouver un emploi »* disent les conseillers.

D'autres organismes de formation, tels que les Groupements d'Etablissement (GRETA), émanation de l'Education nationale ou les associations de formation professionnelle pour adultes (AFPA) dispensent également des cours de français langue étrangère. Les cours y sont intensifs, et les structures éloignées des lieux de vie des stagiaires. Peu d'entre eux acceptent d'y aller sauf, parfois, lorsqu'ils comprennent que les stages sont rémunérés.

#### **5 - LA PRATIQUE DE LA LANGUE FRANCAISE EN DEHORS DE LA CLASSE.**

##### **- Pratiquez-vous la langue française en dehors des cours de la classe ?**

*« Non, jamais, connais pas de français » « Non, sors pas, c'est mon mari qui fait tout » « Non, ai peur dehors, ici dans la classe, ça va » « Oui, pas beaucoup, dans ma famille, parle jamais le français »*

*« Non, mes enfants parlent en français, je réponds pas ».* Ainsi s'exprime la majorité des stagiaires inscrits en cours de français langue étrangère. Ils vivent dans une autarcie de langue maternelle et ne pratiquent jamais la langue française en dehors de l'espace de formation. Ils vivent dans les quartiers nord de la ville, désertés par les habitants de souche française. Au retour des vacances scolaires, nous nous rendons compte que les stagiaires n'ont pratiquement jamais réinvesti les connaissances en langue française acquises durant les cours.

Nous remarquons que ce sont les enfants qui souvent sont les médiateurs entre les parents et les institutions, entre les parents et l'école. Les stagiaires roumaines, bien que jeunes et très

réactives, ne côtoient pas de personnes françaises du même âge. Elles sont aussi dans cette autarcie de langue et d'espace social restant uniquement entre pairs.

## **6-LES OBJECTIFS DES COURS DE FRANÇAIS**

### **Les cours de français vous ont-ils permis d'atteindre vos objectifs ?**

#### **a) Sous l'angle du diplôme :**

L'objectif principal de cette année scolaire 2011/2012 était la passation du DILF et du DELF. Nous nous sommes heurtés au règlement administratif qui ne permet pas aux personnes sans papiers de prétendre à cet examen. Trois stagiaires furent dans ce cas. Aussi, seules neuf personnes sur un groupe de quinze ont passé le DILF et trois le DELF. A la clé, la réussite pour chacun et une grande fierté : « *Je suis contente, important pour moi ce diplôme, je vais à la Préfecture pour la nationalité française* » dit Thi Hien Thao. « *Mes enfants sont fiers de moi, c'est mon premier diplôme en France* » ajoute Bouchra.

#### **b) Sous l'angle de la vie quotidienne :**

« *Je comprends mieux, moins peur de partir seule* » dit Sukhita. « *Je pars à l'école, mes enfants et parle à maîtresse, avant non* » dit Subashini. « *Aimé bien les photos, connais le quartier mieux maintenant* » ajoute Sarala. « *Je prends bus seul, je demande où je vais, c'est bien liberté* » dit Nishakar.

#### **c) Sous l'angle de l'avenir :**

« *Encore apprendre, ne connais pas encore bien* » « *Je reviens encore une autre année avec vous le professeur* » « *Veux rester apprendre ici, pas loin, école mes enfants, maison* » « *Quand j'ai mes papiers, je veux le diplôme* ».

### **Comment avez-vous vécu cette expérience ?**

#### **a) Dans l'espace de formation :**

La proximité géographique du centre social favorise la venue des personnes sans contrainte de transports et devient rapidement un lieu rassurant et bien identifié. « *C'est facile pour venir ici* » « *J'ai peur prendre le bus* » « *Je connais, venir seule c'est bien pour moi* ». « *Mieux je connais les autres, très gentils* » « *Apprends beaucoup cette année, avec vous c'est bien* »

Au sein du groupe, se créèrent assez rapidement une reconnaissance de pairs et de langue, et les stagiaires occupèrent un espace délimité par ces éléments. Seules, les roumaines, bien que réunies elles aussi, s'ouvrirent plus rapidement aux autres. Leur maîtrise de la langue était meilleure et elles éprouvaient moins d'appréhension à l'employer. « *Je suis là pour parler français* » dit Ramona. Raghad, la syrienne, consciente de l'importance de progresser vite, n'hésita pas à prendre la parole souvent : « *Je fais beaucoup fautes, je veux savoir*

*mieux* ». Les autres stagiaires ne prendront la parole que tardivement dans l'année scolaire, notamment lors des ateliers photographiques ou durant les préparations des séances de cinéma et encore à l'approche de la passation du DILF, diplôme essentiellement oral.

**b) Dans votre vie quotidienne :**

« *J'ai moins peur de sortir* » « *A l'école, je comprends mieux, parle un peu avec la maîtresse* » « *Difficile encore, parle pas, trop difficile, ai peur* » « *Je vais chez docteur pour mes enfants, je sais mieux* ». Les paroles sont différentes, et nous apparaissent comme le reflet de ce qu'ils s'autorisent à investir d'eux-mêmes dans la découverte d'une nouvelle langue.

## **7-LES RELATIONS ENTRE LES REPONSES ET LES CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES DES SUJETS**

A la lecture du tableau présentant les caractéristiques des onze sujets interrogés, nous comprenons mieux les réponses de ces adultes face à cette aventure linguistique que représente l'apprentissage du français.

**a) L'âge**

Le groupe est jeune, exception faite pour Pauline, la cambodgienne âgée de 59 ans. La jeunesse du groupe dynamise les échanges et permet à la formatrice de proposer des expériences pédagogiques créatives avec une ouverture sur les espaces culturels de la ville. Ce groupe se déplace facilement et montre une curiosité pour apprendre la langue française dans d'autres lieux que le centre social.

**b) La nationalité**

Les réponses données par les personnes sont très liées au statut qu'elles ont dans leur pays d'origine, notamment, celui de leur place dans la famille et par conséquent, lié au temps et à l'investissement dans l'apprentissage qu'elles s'autorisent à faire. C'est probant chez les stagiaires sri lankaises qui sont mères de famille : « *J'ai mes enfants, cours pas longtemps, c'est bien* » dit Subashini, « *Ecole pas loin, dois chercher mes enfants* » « *mon mari veut moi à la maison* » ajoute Sukhita. En revanche, les roumaines sont beaucoup plus libres de leur temps et Ramona n'hésite pas à laisser son enfant à la cantine pour participer aux sorties sur une journée à Paris. « *J'aime bien découvrir Paris, aller au musée, comme ça j'apprends encore mieux* » dit-elle. Anishoara et Iona sortent beaucoup le WE et vivent comme tous les jeunes de leur âge. « *J'aime surtout le shopping sur les Champs Elysées* » dit Ioana. « *Moi, je vais toujours me promener avec mes amis* » complète Anishoara. Bouchra, la marocaine s'investit dans le cours en respectant avant tout son rôle premier d'éducatrice de ses enfants :



« *Je suis les cours pour mes enfants, pour suivre leur scolarité, c'est le plus important pour moi* » dit-elle. Nishakar, sri lankais cherche à travailler avant tout : « *Moi, veux pas mon oncle donner moi argent , très important pour un homme* » dit-il.

#### **c) La situation de famille.**

Nous constatons que les stagiaires célibataires, beaucoup plus libres en apparence ont des contraintes liées à leur place dans leur famille. Sarala, sri lankaise doit garder les enfants de sa sœur dès que celle-ci en a besoin. « *Je dis pas non ma sœur pour enfants garder* » dit-elle. Nishakar ajoute « *Mon oncle besoin de moi pour travail* ». Seules les deux stagiaires roumaines profitent pleinement de leur liberté ainsi que Pauline dont l'âge lui permet de se sentir libérée de toutes obligations familiales.

#### **d) L'emploi occupé dans le pays d'origine.**

Les stagiaires qui exerçaient un métier dans leur pays vivent difficilement de ne pas pouvoir l'exercer ici en France. C'est le cas notamment de Thi Hien Thao qui était pharmacienne et a tout quitté pour suivre son mari. Elle dit : « *Là-bas, c'était bon métier, argent, ici rien, pas possible* » Ramona qui avait un emploi de commerciale dans une entreprise est consciente qu'elle ne pourra pas trouver l'équivalent : « *Je prends ce que je trouve même le ménage* » m'explique-t-elle « *Mon mari ne gagne pas beaucoup* ». Les sri lankaises qui n'avaient pas d'emploi avant de venir en France aimeraient travailler ici en France mais n'ont pas fait les démarches pour s'inscrire au Pôle emploi de la ville. « *Après, mes enfants grandi* » « *Sais pas aller seule* » « *Mon mari dit non* » nous confient Suhkita, Subashini et Bouchra. Pauline a travaillé dès son arrivée en France. Elle était comme ses pairs, dans la restauration et durant plus de 30 ans, elle a vécu ainsi. Aujourd'hui, elle nous dit fièrement « *Je suis en retraite, j'ai le temps pour moi* ».

#### **e) Le niveau d'études**

Tous les stagiaires ont été scolarisés dans leur pays. Leur première demande est d'apprendre la langue du pays d'accueil pour une meilleure insertion sociale. « *C'est mieux comprendre, ici je reste toujours* » dit Sarala, la sri lankaise. « *Mon mari est médecin ici, moi ai besoin d'apprendre aussi* » précise Raghad la Syrienne. « *J'aime bien les études, important pour un bon métier* » complète Ioana.

Le bilinguisme des stagiaires sri lankais dont l'anglais est plus ou moins fluide , transforment ces adultes migrants en personnes bilingues à part entière. Ils ont fait leurs études en anglais. Immergés dans une société à langue dominante unique, pressés par les innombrables problèmes de la vie

quotidienne, les migrants anglophones ont tout d'abord des problèmes très concrets que seule la maîtrise de la langue dominante peut les aider à résoudre. Lors des tests de positionnement, ils demandent toujours : « *You speak english ?* » et se sentent soulagés lorsque la réponse est positive. Durant les cours, ils savent qu'une traduction est toujours possible en anglais et parfois ils ne font plus l'effort de parler en français : « *Madame Odile sait dire anglais* » dit souvent Sarala. L'anglais qu'ils parlent est souvent difficilement compréhensible dans l'espace public, auprès des institutions ou des administrations et ils ne le pratiquent pas très souvent : « *Pas compris anglais, médecin, ni à l'école* » déplore Subashnini. La reconnaissance de leur langue maternelle, le tamoul, la difficulté d'être compris en anglais les contraignent souvent à abandonner ce bilinguisme, pour se consacrer uniquement à l'apprentissage de la langue française.

#### **f) La date d'arrivée en France**

Mise à part Pauline, arrivée en France en 1980, tous les apprenants sont arrivés depuis une année pour les plus récents entrées en France et 10 ans pour les plus anciens. Nous constatons que les mères de familles ont attendu quelques années avant de s'inscrire aux cours de français : « *Pas le temps, toujours enfants, maison* » disent Subashini et Sarala. Bouchra, arrivée en 2005 a attendu que ses enfants soient scolarisés pour venir apprendre la langue française. Les deux roumaines, célibataires, en France depuis une année se sont inscrites immédiatement. Raghad, arrivée en France en 2004 nous explique qu'elle attendait que son mari ait terminé ses études pour penser à elle : « *C'était lui le plus important, et il est médecin, alors j'attendais plus tard pour moi* » Thi Hien Thao, est venue s'inscrire très peu de temps après son arrivée en France. Son mari parle parfaitement la langue française et il nous expliquait que son épouse devait apprendre très vite pour se débrouiller dans le quotidien : « *Je suis souvent absent de la maison, et elle doit savoir parler pour se débrouiller* » dit-il.

Les adultes primo-arrivants en situation régulière doit justifier auprès de 'OFII de leur inscription à des cours de langue française pour prouver de leur intention réelle de s'intégrer dans la communauté française.

## CHAPITRE V

### Analyse des données - discussion

Dans ce chapitre nous étudierons les effets des cours de langue française sur les onze stagiaires interrogés, en prenant en compte l'origine culturelle de ces adultes et la posture qu'ils occupent face à cet apprentissage.

La diversité de langues dont sont porteurs les adultes migrants de ce groupe en formation linguistique est l'un des aspects du caractère multilingue et multiculturel de la société française. Cette diversité se manifeste aussi par les durées d'apprentissage nécessaires de la langue française selon que les personnes ont été ou non scolarisées ou ont déjà fait l'expérience de l'apprentissage d'une langue inconnue, et selon les moments du processus migratoire (arrivée, installation brève, de longue durée ou définitive). Les stagiaires qui ont étudié longtemps dans leurs pays et qui exerçaient une profession avant d'immigrer vers la France ont une soif d'apprendre et de progresser rapidement et efficacement pour s'intégrer et pouvoir trouver un travail. Ainsi, Thi Hien Thao et Raghad, pharmacienne pour la première et enseignante pour la deuxième, aimeraient des cours beaucoup plus intensifs. Elles constatent néanmoins que leur rôle de mère de famille d'enfants jeunes ne leur laisse pas la possibilité de mener à bien ce projet. Aussi, elles s'investissent totalement dans l'apprentissage, usant et abusant de leurs dictionnaires ou de traducteurs électroniques.

Nous remarquons que trois stagiaires sur les onze interviewés demeurent dans un entre-deux de vie personnelle depuis leur arrivée en France. Ils ne possèdent pas de papiers, ni de logement propre leur permettant de construire un parcours d'indépendance financière, professionnelle ou privée. Ils vivent pour deux d'entre eux dans la famille qui les héberge, les nourrit en contrepartie de quelques services qui les rendent dépendants et non investis à 100 % dans l'apprentissage de la langue française.

Les deux autres femmes stagiaires mariées vivent dans l'ombre de leur mari, n'ayant pas de reconnaissance officielle aux yeux de la loi française

C'est dans l'acte d'apprendre qu'ils tentent de se faire une place dans la société d'accueil et en cela, le choix de suivre les cours de français dans un centre social n'est pas anodin. Nous accueillons

fréquemment des personnes en situation irrégulière qui ont besoin de maîtriser rapidement la langue pour entamer les démarches administratives et complexes pour l'obtention du sésame « papiers » qui débloquent leur délicate situation.

Le centre social devient alors un espace des apprentissages, un lieu la fois sans bornes et aussi une étendue limitée induite par la situation des personnes en formation. Au début d'une année de formation, cet espace est bien construit, déterminé par des contenus et des contenants, contraintes nécessaires aux apprentissages car « *pour apprendre, il faut se confronter à des modèles, des règles, des lois clairement identifiables* » (Develay, 1993, p 76). Cette notion de cadre est indispensable à la construction de l'identité. Or, nous sommes là face à un paradoxe. Les stagiaires les plus fragiles ne peuvent s'investir totalement dans cette recherche identitaire ni construire un apprentissage de la langue pleinement vécu. Ces adultes en formation entrent dans un conflit cognitif entre la réalité de leur situation qu'ils doivent parfois taire et le besoin d'entrer dans la langue pour pouvoir procéder à des choix de vie future, en France. Bourgeois le montre bien lorsqu'il écrit « *Il n'y aura accommodation d'une structure d'accueil que si le processus d'assimilation a conduit à un déséquilibre, un conflit entre cette structure et les éléments assimilés, rendant aussi nécessaire, la recherche d'une nouvelle adaptation à la structure d'accueil* » (1999, p 61).

Le lieu « centre social » s'inscrit alors dans un contexte culturel et socio-affectif de l'apprentissage.

Ma posture de formatrice ne peut pas occulter l'importance du conflit cognitif mais aussi dans ma pratique, mettre en œuvre une multiplication de ces conflits pour faire émerger les réels besoins des apprenants, mêlés subtilement aux attentes produites par le discours des stagiaires : « *Je veux parler français pour trouver du travail, pour aider mes enfants à l'école, pour me débrouiller seule, pour obtenir la nationalité française* ». Les apprentissages dans ces conditions ne peuvent pas être mécaniques, posés là et simplement utilitaires. Les onze stagiaires interrogés sont dans une attente de reconnaissance de la société d'accueil et, de leur point de vue, cela passe par la maîtrise de la langue française. L'acte d'apprendre serait déterminé par l'établissement d'une « *intersubjectivité, d'une interactivité entre le sujet apprenant et son environnement « membre de la culture » ou par « une autre forme culturelle* » (Barth, 1996, p 34). Mérieu l'exprime ainsi « *Apprendre, c'est pour un sujet dans un milieu culturel donné, hériter d'une histoire dont il perçoit les enjeux, comprendre son rapport au monde* ». (1997, p 66).

Quatre stagiaires parmi les cinq stagiaires dont le statut n'est pas encore clarifié sont de nationalité sri lankaise et de sexe féminin. Ces spécificités posent la complexité de la place de

la femme dans notre société au regard de celle-ci dans leur monde. La formation proposée tend à rendre les stagiaires autonomes, sujets dans leurs démarches et vie quotidienne. Or, cette notion de sujet n'est pas un acquis dans la société sri lankaise. Lorsqu'elles vivaient au Sri Lanka, aucune n'a exercé de profession et Subashini ainsi que Sukitha ont arrêté leurs études pour se marier, fonder une famille, s'occuper des enfants et de la maison. La primauté pour une femme reste la famille. La mère doit être entièrement disponible pour ses enfants. Le jeune enfant est lié à la mère par un lien exclusif, n'ayant de repères qu'elle et lui adressant toute son affection. Subashini et Sukitha viennent au cours de français si leurs enfants vont bien, vivent bien le monde de l'école et celui de la maison. Généralement, les femmes sri lankaises ne demandent jamais à apprendre la langue française si elles doivent faire garder leurs enfants pour être libérées durant le temps de la formation. Or, en France, la séparation avec la mère, à l'âge de l'entrée à l'école est souvent brutale. Elles en ressentent parfois de la culpabilité à devoir confier leur enfant à un système éducatif et ouvert sur le monde différent du leur. Aussi viennent-elles au centre social pour apprendre la langue française dans laquelle entrent leurs enfants, se distanciant ainsi d'elles. Néanmoins, elles restent à l'écoute des besoins primaires de leurs enfants et sont souvent absentes des cours. Elles demeurent en retrait de l'apprentissage ne s'autorisant à outrepasser la place qu'elles ont dans la famille, celle d'être au service du mari et des enfants. Dès sa naissance, une fille est destinée à se marier ou être mariée « *Comment vas-tu garder une jeune fille à la maison sans la marier ? Les gens vont jaser de tous les côtés ! « Garder une jeune fille la maison, c'est comme avoir des braises ardentes sur le ventre »* (Bama, 2002, p 15). *Pour une femme, point de salut en dehors du mariage.* ». Nous ajouterons que, pour ces apprenantes, le choix de suivre les cours dans un centre social s'inscrit dans l'idée que ce lieu n'est pas un organisme de formation, car ayant des règles de fonctionnement plus souples quant à la gestion des absences récurrentes de ces stagiaires. De plus ces femmes savent que la maternité leur confère une identité que rien d'autre ne peut apporter et, bien sûr, pas l'engagement dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. En devenant mère, c'est la seule façon pour elle d'être respectée et valorisée. « *Chaque enfant mis au monde représente à la fois une reconnaissance et une rédemption.* » (Kahar, 1985, p 96).

Quant à Sarala et Nishakar, ils sont réfugiés politiques, en attente d'un statut officialisant ce statut. L'un et l'autre vivent dans la famille lointaine et sont au service de celle-ci. Depuis plusieurs semaines, Nishakar travaille, un emploi non déclaré qui lui permet de participer financièrement aux frais chez un oncle. Ces quatre personnes sont de la même nationalité sri lankaise. Pour les trois

femmes, la confrontation avec le groupe venant de tous horizons n'est pas facile. Comme nous le constatons chaque jour, ces stagiaires se dévoilent très peu dans l'espace de formation. Face à la différence, notamment avec les stagiaires de L'Europe de l'Est, elles s'arc-boutent et restent souvent silencieuses dans un espace pédagogique ouvert sur le monde. Dans cette situation interculturelle, qu'elles vivent à l'intérieur du groupe de formation, ces femmes ont une faible estime d'elles-mêmes, conscientes d'un trop grand écart entre ce qu'elles sont et ce qu'elles voudraient être. Elles résistent à l'apprentissage, craignant d'être déstabilisées au milieu de leurs propres pairs. Elles disent à la formatrice : « *Je viens, si travail à la maison fini* ». Nous avons rencontré le mari de l'un des stagiaires mariées et cet homme nous a clairement fait comprendre que la formation devait rapidement déboucher sur une possibilité de travail. Face à nos explications, il a compris que la formation que suivait son épouse n'était pas qualifiante et nous avons senti qu'il ne souhaitait qu'elle suive une année de plus : « *Si c'est pour travail, c'est bien, sinon ce n'est pas la peine* ». Une formation doit être rentable. Dans cette situation d'acculturation, les femmes mariées tiennent des rôles contradictoires. Dans leur famille, surtout auprès des hommes, elles sont invisibles. En formation, nous leur demandons d'exister en tant qu'individus, d'avoir une place dans le groupe, de prendre la parole. Nous nous rendons compte de la difficulté que cet état de transformation intérieure requiert et que l'apprentissage d'une langue rend forcément « sujet » afin qu'il soit efficient. L'apprentissage du français ne peut se faire que dans un contexte d'interactions et nous constatons que dans les cas précités, ce n'est pas ce qui se produit. Pourtant ces femmes étaient dans leur demande d'apprentissage dans une démarche d'autonomie. Elles n'ont pas pu se départir de la représentation qu'elles avaient d'elles-mêmes ni se décentrer de la place occupée dans le quotidien. Subashini est tombée malade, Sukitha n'a pas pu s'investir dans une parole libérée et Sarala est restée soumise aux contraintes que lui donnait sa sœur en lui demandant de garder ses enfants. Le savoir ne peut pas être statique, mais dynamique. C'est un processus. Apprendre n'est donc pas une simple acquisition ou une simple reproduction de modèles tous faits.

Biarnès (1999) parle d'une « transgression ». Transgresser pour apprendre c'est « *Construire sa propre vision du monde* ». « *Apprendre, c'est se donner les outils pour relier de façon singulière ce qui est de l'ordre de l'universel, du culturel, du sub-culturel, afin de pouvoir créer sa propre histoire de manière de plus en plus autonome et en pouvant relier cette autonomie aux rapports que l'on entretient avec l'autre, car il n'y a d'autonomie que dans la mesure où il y a dépendance* » ( p85). L'acte d'apprendre est donc un acte de création et nous remarquons que ces trois femmes sri lankaises ne se sont pas donné cette autorisation là.

Nishakar a déserté le cours depuis notre entretien pour travailler dans un restaurant tenu par une famille sri lankaise. Il exerce la tâche de plongeur et n'est pas déclaré mais dans l'urgence de gagner sa vie, il n'a pas hésité à mettre entre parenthèses l'apprentissage de la langue. Lors de l'entretien, il me disait combien il était essentiel pour lui de ne pas dépendre financièrement de son oncle mais qu'il lui fallait s'assumer rapidement et que le travail trouvé lui importait peu.

Nous sommes dans une toute autre analyse pour les trois stagiaires roumaines. Elles entretiennent un rapport à la langue française plus proche, facilité par cette appartenance aux mêmes racines linguistiques. Leurs demandes d'apprentissage de la langue française s'inscrivent dans l'exigence d'exercer un métier proche de celui qu'elles avaient en Roumanie. Pour deux d'entre elles, Ramona et Anishoara, travailler c'est exercer ici en France le métier de commerciale pour l'une et de coiffeuse pour l'autre. La troisième stagiaire roumaine âgée de 17 ans se reposait beaucoup sur les deux autres. Souvent, elle restait dans son monde de l'adolescence, semblant plus préoccupée par la mode, les sorties entre amis et évoluait dans un univers de compatriotes. Elle n'a pas réellement investi ce temps d'apprentissage de la langue française pour faire des connaissances d'amies ou amis français. Leur entrée dans la langue française fut facilitée par quelques années d'apprentissage du français en Roumanie et très vite elles sont pris un ascendant sur le groupe d'apprenants, créant rapidement un fossé entre elles et les autres, notamment à l'oral. Cette posture a permis aux autres personnes du groupe de tenter de se décentrer, de faire cet effort là pour garder une cohésion dans le groupe. La compréhension de l'autre passe nécessairement par une ouverture de soi doublée d'une curiosité. L'individu prend de la distance par rapport à lui-même et tente de mieux cerner ce nouvel

environnement et petit à petit, les participants du groupe de FLE deviennent sujets. Biarnès (1999) écrit « *Pouvoir situer l'autre, pouvoir reconnaître l'écart qui existe entre moi et l'autre, c'est d'abord pouvoir se situer soi-même dans un espace, dans un mouvement, dans des limites* ». (p 296).

Ce n'est qu'en se heurtant avec le différent que peut se réaliser cette décentration. Les trois stagiaires roumaines par leur relative aisance en langue française ont en quelque sorte été un révélateur pour les

autres personnes du groupe. Nous constatons que les apprenants sri lankais ne se sont pas arrêtés et n'ont pas ont accédé à cette différence de références, ils se sont laissés enfermer dans un malaise persistant, sans jamais le dépasser. L'urgence qui était pour eux de trouver un travail s'est alors manifestée et leurs absences se firent plus importantes.

Dans le groupe des stagiaires, Pauline a un parcours atypique. Elle est très participative, curieuse, n'évoque jamais son parcours douloureux et n'entretient pas de relations avec les stagiaires en dehors du groupe. Elle reste en autarcie de communauté avec des amies cambodgiennes et aussi au cœur de sa famille. Elle est très consciente qu'elle ne progressera plus en langue française et souvent prétend que cette formation ne lui apportera rien mais depuis qu'elle est à la retraite, l'apprentissage de la langue, les cours, les projets développés dans les cours lui permettent de se sentir mieux dans son quotidien. Elle vit une transformation dans ce qu'elle apporte aux autres stagiaires. Elle a plusieurs fois initié le groupe au Tai Chi qu'elle pratique régulièrement avec ses pairs. Pauline fait partie de ces stagiaires pour lesquels l'éducation ne peut pas être réduite à un processus de traitement de l'information. Le cerveau ne peut être comparé à un ordinateur. Seule la culture permet de donner un sens au monde qui entoure l'apprenant. « *La signification que chacun de nous donne au monde et de soi-même est modelée par la culture et dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté* » (Brunner, 1991, p 56). L'espace culturel de l'apprenant et celui divers du groupe sont à prendre en compte. Cette différence, nourrie aussi par celle du formateur, donnera une approche différente du savoir. « *Les savoirs n'ont de sens pour l'apprenant qu'à condition d'être successivement regardés par lui en extériorité (le rapport au savoir est ce qui permet de comprendre les autres et le monde) et en intériorité (ce qui permet de se comprendre)* » (Develay, 1993, p 59).

C'est ainsi que Pauline en partageant son rapport au corps au travers de sa pratique du Tai chi a permis au groupe de la voir et de l'accueillir dans sa dimension culturelle, incontournable pour elle. Cette stagiaire n'a pas de projet professionnel. Elle ne ressent pas le besoin de trouver un champ d'application immédiat dans son environnement humain et social, revêtant un aspect utilitaire. Depuis 32 ans qu'elle vit en France, Pauline n'a pas eu beaucoup l'occasion de parler la langue française durant toutes ces années en France. Elle travaillait dans un milieu de langue et de communauté

similaires aux siens. Elle s'intéresse beaucoup à la culture française et participe avec plaisir aux sorties culturelles et approches photographiques et créatives proposées pour le groupe par la formatrice.

Nous constatons à la lumière de ces analyses posées sur huit des onze stagiaires interrogés qu'aucun individu n'apprend de la même façon ni ne transforme l'apprentissage de manière identique. Les deux dernières personnes interrogées, Bouchra et Raghad appréhendent l'apprentissage d'une façon complètement différente. Maîtriser la langue française est pour elles nécessaire, vitale pour vivre pleinement une insertion qu'elles souhaitent personnelle,



sociale et professionnelle. L'une comme l'autre se veulent efficaces et réactives pour mieux aider leurs enfants dans leur scolarité et se veulent femmes autonomes dans la vie quotidienne. Néanmoins, Bouchra résiste plus de Raghad dans cette transformation opérée par l'apprentissage de la langue française. Elle se refuse à se laisser photographier pour nourrir des projets artistiques, de même qu'elle hésite à ce que son témoignage d'apprenante soit publié dans le journal de la ville d'Aulnay-sous-Bois. C'est une femme voilée, pratiquant sa religion avec intensité et ne bravant pas les « directives » que pose son mari sur l'apprentissage. « *Tu vas à l'école, oui mais pas de photos, de sorties* ». Cette posture nous fait comprendre que quiconque entreprend une formation se voit traversé, mobilisé, dynamisé ou paralysé par des conflits psychiques et socioculturels. En effet, se former, c'est se mettre en danger, c'est mettre une image de soi défailante face à un groupe constitué et quotidiennement présent. Se former, c'est perdre aussi un code social, relationnel, souvent une appartenance à un groupe, pour tenter d'en acquérir un autre supposé plus adéquat. (Kaés 1975, p 73) parle très bien de cet entre-deux que peuvent vivre certains stagiaires, notamment des femmes « *le moment d'entre-deux qui caractérise le passage d'un code et d'une structure de relation à d'autres codes et à d'autres structures relationnelles est confidentiel, et il doit être conflictualisé pour être dépassé* ». Ce dilemme menace fréquemment les migrants qui prennent conscience qu'un acte de formation projette l'individu dans un processus qui le poursuit toute sa vie « quitter le passé » rassurant pour le « présent futur » ré-assurant. C'est un acte de transformation que certaines stagiaires ne vivent pas pleinement. « *L'apprenant doit gérer de concert sa logique personnelle et la dimension sociale de son engagement. Se former et se*

*transformer en tant que personne, se former et se transformer en tant que professionnel et/ou en tant qu'acteur socioculturel* » (Josso, 1996, p 90). Raghad vit le choix de vivre en France comme une

survie, une échappatoire aux troubles sanglants qui règnent dans son pays, la Syrie. Elle se trouve dans une insertion obligatoire et n'envisage aucun retour vers ses racines. Elle fait preuve d'initiative et est devenue le moteur du groupe en investissant pleinement les projets artistiques et culturels proposés au groupe de formation par la formatrice. Néanmoins, elle garde un lien fort avec sa langue et enseigne l'arabe littéraire à des enfants de son quartier. Elle est dans une dynamique de s'ouvrir à la langue française dans tous les domaines où cette langue prendra du sens pour elle et sa famille. Ses quatre garçons la maîtrisent parfaitement et son mari, chirurgien exerce dans un hôpital de la région parisienne. Sa demande était claire « *Je veux bien parler le plus vite possible, je vis ici maintenant et pour toujours* ». Elle

souhaitait un français pratique, lui permettant de se débrouiller rapidement, se faire comprendre et être comprise. Elle impulse au groupe ce besoin de reconnaissance rapide de la société dans laquelle elle choisit de vivre. Nous sommes alors confrontés à ce que Biarnès nomme « *ouvrir aux possibles* » (1999, p 277) quand le formateur choisit de créer un espace pour permettre à l'apprenant de progresser, de se construire ». nous respectons ainsi la légitimité que l'apprenant a de penser, de dire et de faire à égalité avec sa légitimité de penser et de faire. Raghad apprend autant qu'elle enseigne au formateur et au groupe.

Enseigner à des adultes migrants, dans cet abandon d'une vie d'avant, parfois choisi, souvent douloureux ne peut être l'acceptation des dispositifs pensés par les institutions ou organismes de formation. Dans ces groupes particuliers, la dimension affective du savoir est importante, incontournable. Le savoir est toujours partagé, né des interactions dans le groupe et est donc modelé par lui. Cette dimension affective complète, harmonise la dimension cognitive du savoir et induit la notion « *d'attention conjointe* » dont parle Brunner.

Cette diversité de réactions, au plus près de leur vécu, implique que les formations devront être ouvertes et diversifiées et exclure toute réponse unique : cours unique (par niveau visé), test unique, niveau de compétence unique à atteindre, contenus culturels uniques, modalités d'enseignement uniques..... Des réponses standard sont sans doute moins coûteuses mais elles risquent de ne pas correspondre aux attentes des migrants en formation et donc de leur faire perdre de l'efficacité.

Conscients que la transmission de la langue ne pouvait pas être ni académique, ni détachée de la globalité de l'apprenant, nous avons expérimenté au sein de la classe de FLE, des projets culturels et artistiques destinés à toucher les stagiaires là où ils en étaient dans leurs parcours d'insertion en France et ainsi leur donner une parole, une expression qui soient réellement les leurs. Ces différents projets ont permis que le groupe devienne important dans l'espace d'apprentissage. Petit à petit, l'apport de chacun et la négociation du sens ont permis de donner une signification à l'activité artistique commune. Ces diversités d'approche ont créé une cohérence dans le groupe, en laissant la place à l'histoire de chacun. Ces propositions culturelles et artistiques ont ouvert le dialogue entre les stagiaires et cette médiatisation des actions proposées ont donné aux personnes la possibilité de produire des transformations, d'oser entrer dans la langue française pour être compris de tous.

Le savoir à cet instant est donc perçu comme un processus dynamique se structurant comme un système de relations connectées. Nous avons proposé des actions en relation avec des partenaires culturels et artistiques de la ville d'Aulnay-sous-Bois. Un vivier important de tous ces possibles artistiques existe dans cette ville et nous souhaitons que les stagiaires les

découvrent, les pratiquent et se les approprient. Nous pouvons citer les ateliers photographiques, le chant choral, la réalisation d'un DVD sur des parcours de vie avec les élèves de 1<sup>ère</sup> d'un lycée voisin, les séances de cinéma et théâtre.

Les stagiaires ont apprécié ces moments où une autre parole s'est libérée dans des espaces moins formels que la salle de classe. Ce qu'ils en disent : « *J'ai oublié, sais plus, mais c'est bien la musique* » « *Je sais des mots nouveaux avec la chanson* » : « *J'aime chanter pour mes enfants* » « *C'est pareil, comme chez nous, ce chant* » « *C'était très beau, triste, c'est comme ça chez nous* » à propos du film « *le Grand voyage* » d'Ismael Ferroukhi ( sortie le 24/11/2044) « *Pour ma nièce, même vie* » à propos du film « *Retour à Brick Lane* de Sarah Gavron ( sortie en 2007). « *J'ai beaucoup ri, c'est drôle la France* » à propose du film « *Mon Oncle* de Jacques Tati ( sortie en 1958). « *C'est comme parler aussi la photo* » plaisante Bouchra. « *J'essaie de faire beau pour le groupe* » ajoute Ramona. « *J'aime bien, je sais mieux faire photos mes enfants* » dit Subashini. « *J'ai peur les jeunes pas gentils, mais maintenant Youssef mon ami* » dit Nishakar *Belle école pour eux* » constate Sarala. « *C'est comment pour aller dans cette école ?* » demande Ioana.

Ces expériences ou activités ont permis la construction d'un système de références commun au groupe et nous rejoignons l'analyse que fait Sallaberry « *construire un sens cohérent et exister en tant que producteur de sens, c'est-à-dire en tant que sujet* » (Sallaberry, 1996, p142). Elles ont aussi

éclairé la posture de la formatrice qui a dû repérer l'élaboration du sens en étant attentive à la façon dont le groupe s'est construit, quel chemin il a emprunté et envisagé de créer d'autres perspectives d'apprentissage qui mettront le groupe en interactivité permanente. Ces pratiques artistiques et

culturelles ont donné du sens à la langue française, des raisons pour les stagiaires de la parler en dehors de la classe, voie de progrès significative. Elles ont affirmé l'estime de soi de ces adultes dans cet entre-deux où l'insertion dans le nouveau pays d'accueil n'est pas encore vécue pleinement, où ces entrelacs d'histoires vécues, entendues, rêvées ou inventées, de récits parfois tragiquement arrêtés existent mais elles sont aussi initiation à d'autres mondes, d'autres possibles, d'autres solitudes mais aussi d'autres libertés.

Le centre social représente souvent le premier lieu identifié, par les personnes nouvellement arrivées en France pour toute forme de renseignement et notamment la demande de formation en français. La politique de la ville oriente ses directives vers une augmentation des cours, préconisant le français professionnel, les ateliers sociolinguistiques de base (ASL), sans pour autant prendre en compte les réalités de vie, les parcours singuliers des personnes

demandeuses de cours. Les stagiaires sont mis dans des cases afin de justifier des subventions obtenues par les mairies ou autres organismes de formation. Nous constatons alors beaucoup d'abandons ou d'absences. La demande première, celle d'apprendre la langue correspond au besoin premier, exprimé de ces personnes migrantes. L'urgence est d'avoir un statut clair, d'être reconnu comme un citoyen à part entière, d'être posé dans une vie où tracer un avenir devient possible.

Pour certains adultes en formation qui ont un bagage solide d'études dans leur pays d'origine, la déception est souvent amère de comprendre qu'aucune équivalence n'est envisageable en France. Nous pensons à la jeune femme vietnamienne, pharmacienne qui a tout quitté pour rejoindre son mari, vivant en France depuis de longues années. Elle disait se sentir inutile, mutilée presque de ne pouvoir travailler, de ne pas espérer retrouver un emploi de préparatrice en pharmacie !! Il lui faut tout réapprendre, tout recommencer, repasser le diplôme dans une université française. Cette langue française, si loin d'elle, est ressentie comme un obstacle de plus à cet illusoire espoir. Néanmoins, sa demande était claire : « *Je veux apprendre le français* » mais derrière cette demande se profilait une

lucidité de devoir se contenter d'une vie dans l'ombre d'un mari et d'un enfant, locuteurs potentiels et intégrés. Nous avons rencontré de nombreuses situations similaires à celle de cette jeune vietnamienne sans pour autant trouver une solution adéquate ni pertinente pour combler le manque que vivent ces personnes dans la non-reconnaissance de leurs aspirations.

## CONCLUSION

Pour clore cette recherche, nous présenterons les réflexions issues de la discussion suite aux recueils de données et ouvrirons les possibles d'une formation linguistique novatrice et porteuse de sens pour les stagiaires.

L'enseignement de la langue française dans un centre social a permis que la parole des stagiaires existe, naturellement et sans contrainte. Cette structure de proximité, sa mission première d'accompagner les personnes la fréquentant, se différencie d'un organisme de formation par la souplesse de fonctionnement qu'elle offre aux stagiaires. Les cours n'y sont pas intensifs et peu onéreux. Nous constatons depuis l'année dernière que certains stagiaires, notamment en situation irrégulière ne peuvent pas s'acquitter de la somme demandée pour participer aux cours de français. Nous acceptons qu'ils ne règlent que l'adhésion au centre social, leur permettant ainsi de pouvoir commencer une formation avant que leur situation ne soit clarifiée au regard de la loi. Proche de leur domicile, cet espace de formation est vite identifié, reconnu et rassurant. Ils peuvent rester deux années consécutives dans un même niveau de langue puis s'inscrire sur un autre centre social, dans le quartier voisin.

Les stagiaires, s'ils le désirent et en ont la possibilité, peuvent participer aux autres activités du centre et rejoindre les sorties familiales, les débats sur la parentalité et bénéficier des services d'un écrivain public pour obtenir une aide à la régularisation de leur situation. Un centre social est avant tout un lieu de vie, d'accueil de la personne là où elle en est dans son parcours, sans jugement aucun.

Un parcours de formation est une histoire que vivent ensemble, formateur et formés. L'enjeu de ses situations d'apprentissage est de provoquer un changement, aussi pertinent que possible dans les représentations des apprenants et du formateur ou de la formatrice. C'est un travail de compréhension que permet un enseignement plus souple de la langue française. La formatrice et le lieu même de la salle de cours doivent être décentrés de l'action. Les apprenants eux-mêmes ne peuvent s'ouvrir à des

apprentissages nouveaux, tant que leur situations ne sont pas clarifiées au regard de la loi française. Les réfugiés politiques du groupe ne peuvent être investis totalement dans l'apprentissage de la langue tant que cet entre-deux de vie n'est pas résolu. Une situation régulière pour certains stagiaires permettra une régulation avec l'environnement et entraînera réellement un investissement total dans la découverte et la pratique de la langue française. Se décentrer signifie prendre la distance par rapport à soi-même, en tentant au mieux de cerner

ses propres cadres de références, conscients d'être porteurs d'une culture intégrée dans une trajectoire personnelle. Opérer ce décentrement, c'est décider d'aller à la rencontre de l'autre, c'est choisir de sortir de soi, dans une attitude d'ouverture et de curiosité. Les stagiaires, notamment sri-lankaises prennent, en venant au cours de français, le risque que leurs savoirs d'expériences soient déconstruits, sans être reconstruits parce qu'ils mettent en lumière des obstacles culturels et identitaires liés à leurs positions de femmes.

Nishakar restera en France s'il obtient la reconnaissance de son statut de réfugié politique. Pour l'instant, sa priorité de gagner sa vie, même dans un travail non déclaré. Il ne peut rester longtemps à la charge entière de son oncle. Pauline la cambodgienne n'attend pas de miracle des cours de français. Sa façon de parler est si ancrée, si fossilisée que les progrès sont devenus improbables, voire impossibles. En revanche, dans le groupe, Pauline côtoie d'autres stagiaires, roumaine, marocaine, syrienne, serbe dont les objectifs sont très différents et visent à une intégration sociale et professionnelle rapide et stable.

Tout système de formation a pour objectif de créer l'émergence de l'autonomie chez chaque apprenant, c'est-à-dire sa capacité à se fabriquer un point de vue personnel sur ce qu'il étudie et essentiellement à se l'approprier.

Tous les apprenants sont porteurs de savoirs que l'enseignant ne connaît pas et doit au fil de l'année de formation découvrir et exploiter avec eux. La seule façon pour chaque protagoniste de la formation est de construire ensemble l'objet de cette formation linguistique. La formation devient alors création et s'écarte des méthodes toutes faites et de l'a priori sur ce qui est juste ou non pour les stagiaires. Ceux-ci vont alors accéder à leur propre évaluation, pouvoir mesurer l'écart de ce qu'ils peuvent faire pour se sentir reliés aux autres membres du groupe/classe. Ils seront ainsi dans le réajustement de leur cheminement et pourront ainsi affiner leurs attentes et leurs besoins réels. Les différences deviennent alors des richesses et non plus des obstacles qui les empêcheraient d'entrer dans un « prêt à porter pédagogique ». Concevoir ainsi l'espace d'apprentissage de la langue, c'est-à-dire comme un lieu, un temps de création, est donc indispensable pour permettre aux personnes de sentir « vivantes » dans ce parcours. En permanence, pouvoir être les mêmes et différents à la fois, aura un impact positif pour conserver cette envie d'une intégration réussie et harmonieuse. Dans cet espace à construire chaque jour, chacun va apprendre de lui-même et de l'autre. Oser ce risque là, c'est aussi placer le lieu centre social dans une ouverture au monde, Comme nous l'avons déjà écrit dans cette recherche, le cadre institutionnel a beaucoup d'influence sur l'espace pédagogique dans lequel évoluent la formatrice et les stagiaires. Explicitement ou non, un centre social a un projet de changement pour le territoire sur lequel il est implanté. « *Et si ce*

*changement concerne chaque participant, chaque groupe et chaque lieu d'insertion professionnelle et social, il concerne aussi l'institution elle-même, dans son ensemble »* (Piroton, 2001, p 131).

Cette recherche a permis également de mesurer l'écart d'implication dans l'apprentissage de la langue selon la nationalité et la culture des stagiaires. Les femmes sri lankaises, marocaine et syrienne suivent les cours si leur rôle de mère et d'épouse n'est pas fondamentalement bousculé. Les stagiaires roumaines espèrent un avenir professionnel grâce à la maîtrise de la langue française. Pauline, la cambodgienne suit les cours de français, par plaisir, savourant le temps que la retraite lui donne. La jeune femme vietnamienne se plonge totalement dans l'apprentissage avec l'énergie de pouvoir exercer à nouveau un métier dans le domaine pharmacologique. Nishakar ne veut plus dépendre de son oncle et dès qu'il aura obtenu la reconnaissance de son statut de réfugié politique, il cherchera un travail et n'est pas certain de pouvoir continuer à apprendre la langue française.

Face à la diversité des motivations, aux attentes parfois complexes, nous pouvons conclure que les cours dispensés dans le centre social répondent dans un premier temps aux demandes des stagiaires à l'instant T de celles-ci. Le rythme des cours de français, l'accueil des personnes en situation irrégulière, le coût peu élevé de l'enseignement permettent aux adultes migrants de se poser, de pouvoir effectuer les démarches nécessaires à leur régularisation pour certains, à oser franchir plus tard un espace de formation plus intensive, tout en entrant dans l'apprentissage de la langue française au cœur même de leur environnement proche.

### **Les limites de la recherche.**

La limite première de cette recherche est le peu de personnes interrogées. Onze ont accepté de livrer leurs réponses aux questions posées. Les autres personnes sollicitées ont refusé, craignant d'être jugées, interpellées par leurs pairs. Cette retenue, ces refus étaient aussi dus à ces vies sur le tranchant de la légalité, et à la crainte de ne pas s'en sortir dans le pays d'accueil.

La seconde limite est le niveau de langue global des adultes interrogés. La compréhension orale, souvent faible était un obstacle à la mise en récit de leur vie dans les mots d'une langue qu'ils ne maîtrisaient pas suffisamment.

La troisième limite est parfois le manque de temps que les personnes interrogées pouvaient nous consacrer. Prises dans le quotidien d'une existence rythmée par les horaires scolaires pour les mères de famille, par des démarches administratives pour les sans papiers, par la

recherche d'un travail ou la prise d'un emploi non déclaré pour d'autres, nous avons rencontré la difficulté de composer avec des entretiens parcellisés, parfois espacés de quelques semaines.

Travailler sur les parcours des migrants nécessite un temps de recherche qui dépasse celui du protocole méthodiquement calibré, de la rencontre ou de l'entretien. Cela ne fut pas toujours possible devant les réalités de vie de ces personnes décrites plus haut.

Cette recherche est une étude exploratoire, reposant sur les réponses de quelques sujets, dans un centre social précis et pourrait se prolonger en s'ouvrant sur d'autres centres sociaux, d'autres lieux de formation, d'autres niveaux de langue. Il serait passionnant également d'étudier les différentes pédagogies d'apprentissage de la langue française et d'en mesurer l'impact sur les adultes migrants en formation linguistique.

*« Aucun apprentissage n'évite le voyage .... Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot pédagogie. Apprendre lance l'errance .... Fil émouvant, mince et fin comme une crête, ce seuil décide du voyage et de tout apprentissage » (Serres, 1991, p 85).*



## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH PRETCEILLE Martine, 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- BAMA, 2002, *Sangati*, Paris, Editions de l'Aube.
- BARTHES, Roland, 1962, *Entretiens Le grain de voix*, Paris, Editions du Seuil
- BIARNES, Jean, 1999, *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, Paris, l'Harmattan, collection « Défi/Formation.
- BIARNES, Jean, 1996, *La trahison culturelle, la question du sujet en formation*, Paris, L'Harmattan
- BOURDIEU, Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges verbaux*, Paris, Fayard.
- BOURGEOIS, Etienne, 1996, *L'adulte en formation*, Paris-Bruxelles, de Boeck Université.
- BRUNER, Jérôme, 1990, *Car la culture donne sens à l'écrit*, Paris, Eshel.
- COURTILLON, Janine, 2002, *Pour élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CULIOLI, Antoine, 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Editions Orphrys
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, *Cours de didactique du FLE, langue seconde*, Grenoble, PUG.
- DEBYSER, Francis, 1996, *L'immeuble, simulations globales*, Paris, Hachette FLE
- DE SALINS, Geneviève, 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier
- DEVELAY, Michel, 1993, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris ESF.
- DON MILANI, Lorenzo, 1977, *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France.
- ERNAUX, Annie, 1974, *Les Armoires Vides*, Paris, Gallimard.
- JACQUARD, Albert, 1987, *Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau*, Paris, Editions du Seuil
- JAKOBSON, Roman, 1963 *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit
- JOSSO, Marie-Christine, 1996, *Se former en tant qu'adultes*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- KAES, René, 1968, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod .
- KAHAR, Sudhir, 1985, *Eros et imagination en Inde, récits intimes*, Paris, Editions des Femmes.

LAHIRE, Bernard, 1993, *La raison des plus faibles. Rapports au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires* Lille, PUL.

LEYBRE-PEYTARD, Monique et MALANDRIN, Jean-Louis, 1982, *Décrire et découper la parole*, Paris, Editions BELC.

MERIEU, Philippe, 1977, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.

MUCCHIELLI, Roger, 2007, *La dynamique des groupes*, Paris, ESF.

PIROTON, Gérard, 2008, *Valorisation des acquis de l'expérience : une chance pour les adultes en formation continue, un défi pour l'enseignement, un enjeu pour l'accompagnement*, Presse Universitaire de Louvain.

SALLABERRY, Jean-Claude, 1996, *Dynamique des représentations de la formation*, Paris, éditions l'Harmattan

TARDIEU, Jean, *Un mot pour un autre*, Paris, Gallimard

TOURAINÉ, Alain, 2000, *La recherche de soi, dialogue sur le sujet*, Fayard.

RILEY Philip, 2002 « *Epistémic communities ! the social knowlegde, discourse and identity* » , Berne. Peter Lang

VERONIQUE, Daniel, 1984, *Apprentissage naturel et apprentissage guide, Le français dans le monde* n° 185, p 45-52.

ZARATE, Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

## ANNEXES

N° 1 : le dossier d'inscription aux cours de langue française.

N° 2 : Projet Terre de Riz 2009/2010

N°3 : Projet « Journée du 8 mars »2008/2009

N°4 : Projet calendrier 2009/2010

N° 5 : Projet « Autour de l'environnement, la santé, l'éducation » 2009/2010

N°6 : Projet autour du « Mieux vivre ensemble » 2010/2012.

---