

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : ANCRAGE THEORIQUE	4
1. La formation linguistique du public réfugié	4
1.1. La formation linguistique des adultes réfugiés	4
1.2. L'apprentissage du FLS aux élèves allophones	11
2. La prise en compte des besoins sociolangagiers du public réfugié	17
2.1. Interroger la notion de « besoin »	17
2.2. Les besoins sociolangagiers du public adulte	21
2.3. Les besoins sociolangagiers des élèves allophones	28
3. L'intégration au sein de la société d'accueil	36
3.1. L'insertion socio-professionnelle	36
3.2. L'intégration et inclusion scolaire	41
3.3. La famille au cœur du projet migratoire	46
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	50
1. Démarche de recherche	50
1.1. Formulation d'une problématique	50
1.2. Hypothèses	51
1.3. Une recherche hypothético-déductive	51
2. Terrains d'enquête et informateurs	52
2.1. La famille	52
2.2. Les enseignants et formateurs	54
2.3. Terrains d'enquête	56
3. Techniques d'investigation	59
3.1. Les questionnaires sociolinguistiques	59
3.2. Les entretiens semi-directifs	62
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES	73
1. Analyse des questionnaires	73
1.1. Questionnaire des adultes	73
1.2. Questionnaire des enfants	75
2. Analyse des entretiens de la famille	77
2.1. Analyse des entretiens avec les parents	77
2.2. Analyse des entretiens avec les enfants	90
3. Analyse des entretiens des formateurs et des enseignants	96
3.1. Analyse des entretiens avec les formateurs	97
3.2. Analyse des entretiens avec les enseignants	106
4. Synthèse des résultats	112
CONCLUSION	115
BIBLIOGRAPHIE	117
SITOGRAFIE	122
ANNEXES	124

Glossaire

CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CLA	Classe d'accueil
CLIN	Classe d'initiation
CIR	Contrat d'intégration républicaine
CECRL	Cadre commun de référence pour les langues
DEL F	Diplôme d'études en langue française
DILF	Diplôme initial de langue française
DNB	Diplôme national du brevet
EANA	Élèves allophones nouvellement arrivés
FLE	Français langue étrangère
FLP	Français langue première
FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
FLI	Français langue d'intégration
FLM	Français langue maternelle
FOS	Français sur objectifs spécifiques
GREF	Groupement des éducateurs sans frontières
ICOR	Interactions Corpus
L1	Langue(s) première(s)
L2	Langue(s) seconde(s)
LEC	Lire Écrire Compter
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
OFII	Office français de l'immigration et de l'intégration
OFPRA	Office français de protection des réfugiés et apatrides
UPE2A	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
TP	Tour de Parole

Introduction

« Réfugiés, migrants, demandeurs d'asile, mais aussi réfugiés de guerre, migrants économiques, migrants clandestins, sont autant de termes apparemment descriptifs qui, pourtant, engagent toute une épistémologie et une politique des classifications institutionnelles, médiatiques, populaires ou savantes. » (Agier, M., Madeira, A-V., 2017 : 5)

Le 21^{ème} siècle fait face à une explosion migratoire sans précédent ; face à l'ampleur du phénomène, on assiste à la naissance d'une multitude de termes tâchant de décrire l'une des plus grandes catastrophes humanitaires de ce début de siècle. À l'origine, c'est une crise « des migrants » qui est évoquée par la plupart des médias, notamment français (De Montaigne, 2016) ; le terme est critiqué en Août 2015 par le média qatarien Al Jazeera (Malone, 2015), qui le dénonce comme étant un « [...] *outil péjoratif qui déshumanise et distance* »¹, esquivant les réalités sous-jacentes à l'utilisation d'un autre mot, celui de « réfugié ». Il est pourtant défini par le droit international, par une des conventions de Genève, « relative au statut des réfugiés »², signée en 1951 et ratifiée par 145 membres des Nations unies ; ce que l'on pourrait réduire à un débat sémantique revêt pourtant une grande importance, puisque les mots sont directement liés à nos représentations du monde : « *Nous pensons un univers que notre langue a d'abord modelé.* » (Benveniste, 1966 : 6). C'est donc bien la guerre qui constitue la raison majeure des migrations vers l'Europe aujourd'hui, l'exil est la seule option pour ces populations afin d'échapper aux atrocités commises contre elles : selon l'UNHCR (The United Nations Refugee Agency), il existerait plus de 65,3 millions de personnes déracinées à travers le monde (UNHCR, 2015), soit l'équivalent de la population française, et on compte parmi elles 21,3 millions de personnes réfugiées. En ce qui concerne la France, « *en 2016, 85244 demandes ont été*

¹ Traduit de l'anglais : « *It has evolved from its dictionary definitions into a tool that dehumanises and distances, a blunt pejorative.* »

² *Convention relative au statut des réfugiés*, Genève, 28 juillet 1951, Nations Unies, *Recueil des Traités*, vol. 189, p.137. En ligne. Consulté le 26 mai 2017

https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=V2&chapter=5&Temp=mtdsg2&lang=fr

enregistrées à l'OFPRA, dont 77 886 premières demandes (mineurs inclus) et 7358 réexamens » (MI, 2016) dont 3562 émanant de la Syrie.

Face à l'augmentation annuelle des demandes d'asile, l'État et les organismes de formation ne peuvent pas ignorer les besoins sociolangagiers de ces nouvelles populations, pour qui l'apprentissage du français représente un enjeu crucial, condition nécessaire pour une intégration sociale, professionnelle ou scolaire au sein du pays d'accueil. Pour ce faire, le Contrat d'Accueil et d'Intégration (désormais CAI) est créé en 2003, réformé le 7 mars 2016 sous l'appellation Contrat d'Intégration Républicaine (désormais CIR). Il est accompagné en 2006 de la création du Diplôme d'Initial de Langue Française (désormais DILF). L'ajout au champ de la recherche en 2011 de la dénomination Français Langue d'Intégration (Désormais FLI) marque un tournant dans le domaine : le référentiel FLI (Vicher, 2011), donne une orientation pragmatique à la formation des adultes migrants, en mettant l'accent sur une triple intégration : sociale, économique et citoyenne. Le manque de financement de ces organismes, associé à la faible professionnalisation des intervenants ont constitué le point de départ de nos réflexions concernant cette étude. Notre ambition est d'apporter un éclairage nouveau aux recherches déjà menées sur ce sujet, en envisageant la migration non pas seulement de façon individuelle, mais sous l'angle de la famille, pierre angulaire du projet migratoire.

Cette recherche s'inscrit donc dans un champ interdisciplinaire, au sens où l'entend Piaget, lorsque « [...] *la collaboration entre disciplines diverses ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduits à des interactions proprement dites, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges, tel qu'il y ait au total enrichissement mutuel* » (Piaget, 1972 : 167), si bien que nous ferons autant appel à la sociologie qu'à l'andragogie, en passant par le domaine de la psychologie de l'apprentissage. Mais il est certain que cette étude s'inscrit essentiellement dans le champ de la recherche en didactique des langues et des cultures : ce n'est qu'en opérant un certain décloisonnement de ces disciplines que nous pourrons observer, selon une approche systémique, la complexité des dynamiques d'insertion et d'apprentissage du français à l'échelle d'une famille.

Ces réflexions ont fait naître une problématique que nous pouvons formuler ainsi : **Comment les besoins sociolangagiers des adultes migrants et de leurs enfants sont-ils pris en compte, et par quels moyens ces dispositifs favorisent-ils leur intégration sociale et scolaire ?**

Une enquête de terrain a été réalisée afin d'apporter des réponses à cette problématique : des questionnaires sociolinguistiques ont été remis à cinq membres de la famille pour déterminer leurs biographies langagières respectives. Ces questionnaires ont été complétés par des

entretiens approfondis, semi-directifs, des parents et de leurs enfants, mais également de leurs enseignants de français : en effet, trois entretiens supplémentaires ont été menés respectivement au sein d'un organisme de formation professionnelle, d'un institut municipal et d'un collège à Angers.

Ce travail s'organise en trois parties. Une première partie consistera en un état des lieux de la formation en français des adultes migrants, puis des dispositifs d'accueil à destination des EANA (Elèves allophones nouvellement arrivés). Les besoins sociolangagiers de ces publics, essentiellement spécifiques, sont décrits respectivement dans le référentiel FLI (Vicher, 2011) et le bulletin officiel de l'Éducation nationale : les organismes de formation et l'institution scolaire sont les garants de ces ordonnances, qui ont à terme les objectifs d'insertion professionnelle, d'intégration sociale et scolaire : Il s'agira donc de confronter ces prescriptions aux réalités du terrain.

Dans la deuxième partie du mémoire, nous présenterons la méthodologie retenue : l'utilisation de questionnaires sociolinguistiques, d'entretiens semi-directifs ainsi que l'adoption d'une démarche qualitative complétés par l'exposition de nos outils d'investigation sont autant de choix méthodologiques à expliciter.

Une troisième partie sera consacrée à l'analyse qualitative des données recueillies, permettant la confirmation ou l'infirmité des hypothèses pour ensuite apporter des solutions provisoires à la problématique précédemment énoncée.

Partie 1 : Ancrage théorique

Dans une première partie, nous apporterons un éclairage théorique sur les notions clés de notre étude afin de la contextualiser. Les termes de « migrants », « réfugiés », « allophones » doivent être explicités car ils constituent les principaux acteurs de cette recherche : nous envisagerons la variété des dispositifs existants et leurs actions et influences sur l'intégration socio-professionnelle et inclusion scolaire de ces publics.

1. La formation linguistique du public réfugié

1.1. La formation linguistique des adultes réfugiés

Nous effectuerons dans un premier temps un état des lieux du champ de la recherche de la formation aux migrants. Il s'agira d'abord d'établir des distinctions entre « migrants » et « réfugiés » pour présenter leurs réalités sociojuridiques. Il apparaît ensuite nécessaire de présenter succinctement l'évolution de la formation linguistique destinée aux migrants afin d'envisager les glottopolitiques actuelles.

1.1.1. Migrants, réfugiés : quelles distinctions ?

Au 21^{ème} siècle, on assiste à la mondialisation des flux migratoires (Wihtol de Wenden, 2010), tous les pays du monde sont désormais concernés : une nouvelle migration apparaît avec la globalisation des échanges, celle de migrants qui n'avaient pas de liens antérieurs avec les pays qui les accueillent. Dans une interview donnée au journal CNRS, Wihtol de Wenden, politologue et militante française, caractérise ce terme en reprenant la définition de l'ONU (Organisation des Nations Unies) : « *Une personne née dans un pays et qui vit dans un autre pays pour une durée supérieure à un an, quelles qu'en soient les raisons.* » (Cailloce, 2015).

Les raisons qui amènent des individus à quitter leur pays d'origine sont aussi diversifiées que les types de migration existantes. Il peut s'agir de migrations économiques : le migrant quitte son pays pour travailler dans un autre, afin d'améliorer ses conditions de vie. Une autre migration, dite « forcée » ou de « contrainte », sur laquelle se centrera notre propos, regroupe des individus forcés de quitter leur pays d'origine pour des raisons religieuses, politiques ou ethniques. Ces distinctions sont essentielles puisque « *interchanger les deux termes détourne l'attention de la protection juridique précise dont les réfugiés ont besoin.* » (Edwards, 2015). Cependant, si effectuer cette différenciation est nécessaire pour comprendre la situation

sociojuridique vécue par les réfugiés, son objectif n'est pas discriminant, en cela notre propos se réclame de la déclaration d'Eric Fassin à Libération³ (Andrillon, 2015).

Le terme de « réfugié » constitue une catégorie juridique définie par l'article 1^{er} A2 de la Convention internationale de Genève du 28 juillet 1951, qui le caractérise comme étant « *Toute personne qui (...) craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays* ». Il convient alors de distinguer les statuts de « réfugié » et de « demandeur d'asile » : le demandeur d'asile est dans un processus pour obtenir le statut de réfugié.

Le processus est long et difficile pour obtenir ce statut en France : le demandeur d'asile doit tout d'abord effectuer un dépôt de sa demande d'asile, en s'enregistrant dans un premier temps à la préfecture pour être en mesure de faire un dépôt à l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides). Ensuite, il s'agit de déterminer par quel pays européen cette demande doit être instruite, suivant certains critères présentés dans le texte dit « règlement Dublin III⁴ ». Selon ce texte de loi européen, le pays qui doit instruire la demande du demandeur d'asile est « *soit celui par lequel [il est] entré et dans lequel [il a] été contrôlé, soit celui qui [lui] a accordé un visage ou un titre de séjour* ». D'autres critères sont mentionnés, par ordre hiérarchique d'importance, on peut particulièrement citer celui selon lequel un membre de la famille du demandeur d'asile réside dans un pays particulier en tant que demandeur d'asile ou réfugié : c'est la situation dans laquelle se sont trouvés nos informateurs. Après ces étapes, le demandeur d'asile voit sa demande instruite par l'OFPRA : sa demande est examinée, accompagnée d'un entretien, d'un examen médical, et c'est seulement après tout cela que l'OFPRA rend sa décision finale. Si la demande est acceptée, le demandeur d'asile accède au statut de réfugié : il est ainsi placé sous la protection juridique et administrative de l'OFPRA (OFPRA, 2016), ce qui lui permet d'avoir des droits au sein du territoire français, selon l'article

³ « *S'il est important de rétablir la distinction entre migrants et réfugiés, il ne faudrait pas pour autant qu'elle serve à opposer les bons réfugiés aux mauvais migrants, comme si chercher du travail pour échapper à la misère ailleurs que dans son pays était en train de devenir un délit* »

⁴ Le règlement du Parlement européen et du Conseil européen n°604-2013 du 26 juin 2013, Repéré le 7 juin 2017 à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32013L0032>

L314-11 du CESEDA (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile), paragraphe 8⁵, impliquant notamment la délivrance d'une carte de résident.

Dans certains cas, notamment celui de nos informateurs, la situation des individus ne correspond pas stricto sensu à la définition du statut de réfugié. Cependant, « *il existe des motifs sérieux et avérés de croire [qu'un individu] courrait dans son pays un risque réel de subir [...] des atteintes graves [...]* » (OPFRA, 2016). Ces personnes bénéficient alors d'une protection subsidiaire, et se voient octroyer une carte de séjour temporaire d'une durée de un an renouvelable, en application de l'article L.313-13 du CESEDA (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile).

Ces définitions juridiques apparaissent nécessaires pour contextualiser notre recherche : il est essentiel de les développer car elles amènent nécessairement avec elles droits et devoirs, et dans notre cas, le droit à la formation linguistique au sein de la société d'accueil, que nous développerons plus loin dans notre propos. Avant cela, il s'agira de présenter brièvement les évolutions du champ de la formation aux adultes.

1.1.2. Évolutions du champ de la formation aux adultes

Saisir la complexité du paysage actuel en matière de glottopolitiques est difficile sans effectuer un bref historique de l'évolution du champ de la formation aux adultes migrants : cette dernière a fait l'objet de peu de recherches académiques (Adami, 2009) au sein du champ de la didactique des langues étrangères : son cadre s'éloigne résolument des terrains universitaires et scolaires, déjà amplement investis par les recherches.

La formation aux adultes migrants naît dès la fin des années 50, durant la guerre d'Algérie. L'Éducation nationale française sollicite des bénévoles pour donner des cours du soir aux adultes originaires d'Afrique du Nord, travaillant en métropole. Une recherche menée par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) aboutit à la création de la méthode d'Alger : ce qui apparaît comme une grande innovation pédagogique se révèle pourtant être un échec, car cette méthode « (...) est destinée à un public rural, toujours en Algérie : les apprenants ont des besoins différents, à présent installés en Métropole. » (CREDIF, 1957, cité

⁵ Source : CESEDA, Article L314-11. Repéré le 6 juin 2016 à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006180202&cidTexte=LEGITEXT000006070158&dateTexte=20091125>

Passage : « (...) la carte de résident est délivrée de plein droit (...) À l'étranger qui a obtenu le statut de réfugié en application du livre VII du présent code ainsi qu'à son conjoint et à ses enfants dans l'année qui suit leur dix-huitième anniversaire (...) »

par Adami, 2009 : 17). En 1958, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs étrangers (Renommé plus tard en FAS) est créé, son objectif d'origine est l'intégration des immigrés algériens en France⁶ ; cependant l'Etat Français, se remettant difficilement des affres de la guerre d'Algérie, ne fait pas de la formation des adultes migrants une priorité. Il faudra attendre les années 60 pour observer de véritables transformations dans ce domaine (Leclercq, 2012), la croissance économique du début des années 60 entraîne une forte immigration : c'est un public « *peu ou pas scolarisé, faiblement qualifié* » (Leclercq, 2012 : 174) qui donne naissance à un secteur dit « d'alphabétisation », car il ne maîtrise pas le français écrit, mais a acquis les rudiments du français oral par imprégnation. Cette immigration de main d'œuvre étrangère est considérée comme temporaire, il s'agit de donner, en matière de formation, une « *d'alphabétisation de survie [qui] consiste à apporter les éléments minimaux de la communication pour que les immigrés puissent s'adapter à la société d'accueil* » (Etienne, 2004 : 25). La confédération générale du travail (CGT), avec l'amicale des algériens en Europe donne notamment des cours d'alphabétisation dès 1963 (Adami, 2009 ; Leclercq, 2012).

Les années 70 marquent un tournant dans le champ de la formation des adultes migrants : la crise économique résultant du choc pétrolier, a des retombées sociales importantes : le 3 juillet 1974, l'immigration est suspendue par le conseil des ministres (Laurens, 2008), les entrées sur le territoire pour le travail sont accordées de façon plus restreinte, le regroupement familial, rendu légal par le décret du 29 avril 1976⁷ permet aux travailleurs immigrés de faire venir en métropole femmes et enfants. Le champ de la formation est amené à évoluer, pour prendre en compte ce nouveau public. Cependant, il ne fait l'objet que d'actions d'alphabétisation ayant pour objectif la socialisation et non l'insertion professionnelle. Le « mythe du retour » et le caractère éphémère supposé de cette immigration est bien ancré au sein de la société française.

L'arrivée d'un autre profil de migrants, les réfugiés politiques, fait évoluer de façon considérable la formation : les cours de FLE côtoient désormais les cours ALPHA, pour un public « *qui ne parle pas le français (..) mais qui a été scolarisé, voire très scolarisé dans son pays d'origine et donc dans sa langue maternelle (ou seconde). Il pourra donc suivre un vrai cours de langue (...) et le formateur pourra avoir recours à des méthodes de « FLE » [effectivement*

⁶ Les autres populations immigrées seront prises en charge par l'organisme à partir de 1964

⁷ Décret disponible à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006062480&dateTexte=19941108>

destinées à un public scolarisé]. (...) La visée de l'enseignement-apprentissage sera communicative, différente donc de celle de l'alpha. » (Vicher, 2007 : 273)

Parallèlement à la naissance des cours de FLE aux adultes migrants, on assiste à l'émergence de la formation professionnelle. La crise économique provoque de nombreux licenciements et le public immigré est le premier à être touché : la formation professionnelle constitue alors une nécessité pour se réinsérer dans le marché du travail. Les formations de L'AFPA (L'agence nationale pour la formation professionnelle des adultes) ont des prérequis trop élevés en langue, les rendant inaccessibles aux migrants : les stages professionnels sont alors modifiés et complétés avec d'autres contenus attenants à l'alphabétisation, comme les raisonnements logiques et les calculs (Donnard, 2009). En 1971, le vote de la loi sur la formation professionnelle constitue une avancée majeure : les migrants ont désormais les mêmes droits à la formation que les français (Leclercq, 2012), militants syndicaux et associatifs et universitaires créent les premiers organismes de formation pour les migrants.

Les années 80 sont marquées par « *une déssectorisation de la formation des migrants et des français* » (Vicher, 2007 : 274). En effet, l'Etat fait face à une nouvelle problématique : l'illettrisme. Il concerne « *les adultes ou les jeunes adultes, alphabétisés dans le cadre de l'école, qui sont sortis du système scolaire sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant des aptitudes élémentaires.* » (Cuq, 2003 : 124) La centration de la société sur cette problématique a pour conséquence le développement d'une grande hétérogénéité du public en formation : analphabètes, illettrés, migrants et réfugiés ayant été scolarisés dans leur pays d'origine ou non s'y côtoient, jetant un voile sur leurs difficultés et besoins respectifs.

Les années 90 voient la création du HCI (Haut conseil à l'intégration) conjointement à l'effondrement du « mythe du retour ». Avec la globalisation des flux migratoires, l'immigration est de plus en plus diverse, renforçant l'hétérogénéité des profils des migrants déjà présents en formation : « *Les migrants sont de langues et de cultures de plus en plus diverses, de plus en plus éloignées du français et du modèle socioculturel français (...) Ils sont de milieux socio-culturels et religieux différents (...) de niveaux de scolarisation hétérogènes (...) ils sont en France depuis 15 jours ou 15 ans (...)* » (Vicher, 2007 : 275)

L'année 1995 constitue un changement important dans le domaine de la formation des adultes migrants, avec la création du système d'appel d'offres : auparavant, les associations fonctionnaient par le biais de subventions accordées par le FAS, elles doivent désormais répondre

à des appels d'offres pour obtenir des marchés, restructurant complètement le champ de la formation pour adultes⁸.

1.1.3. Glottopolitiques actuelles

Le champ de la formation aux adultes a subi des transformations majeures des années 50 à nos jours, construisant progressivement le paysage actuel en matière de glottopolitiques : il s'agira à présent de les exposer afin de saisir dans quel contexte notre recherche s'inscrit.

A partir des années 2000, la globalisation et la diversification des flux migratoires entraînent une évolution du champ de la formation des adultes migrants avec la mise en place de nouvelles glottopolitiques : Les dynamiques d'apprentissage « *sont fortement marquées par les politiques publiques concernant les migrants et leur formation linguistique qui ont fait l'objet d'une inflation législative au cours de la dernière décennie* » (Leconte, 2016 : 21). La formation linguistique des adultes migrants devient un enjeu politique et social, car l'Etat lie le droit à la nationalité et au séjour à l'obtention d'un niveau de langue selon le CECRL.

En 2001, le HCI⁹ (Haut conseil à l'intégration) propose dans un rapport la signature d'un contrat individuel d'intégration, ayant trois objectifs : tout d'abord, il s'agit d'individualiser l'accueil en identifiant les besoins spécifiques de chaque migrant. Ensuite, l'ensemble des services et prestations d'accueil lui sont présenté, dont les formations linguistiques. Enfin, le contrat fonctionne sur le principe de réciprocité : le migrant s'engage en le signant à respecter la constitution française et les valeurs de la République, tandis que l'État s'engage à lui procurer des prestations d'accueil de qualité. En 2003, un programme interministériel propose de créer un service public qui favoriserait l'insertion socioprofessionnelle des migrants, le CAI (Contrat d'accueil et d'intégration) (Gloaguen Vernet, 2009). Il est généralisé et rendu obligatoire le 1^{er} janvier 2007 ; La loi du 7 mars 2016 ayant réformé ce contrat, il s'agira de présenter son homologue, le CIR (Contrat d'intégration républicaine).

La signature du CIR engage le migrant sur « *un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans* » (MI, 2016) : lors d'un entretien personnalisé à l'OFII, la situation ainsi que les besoins de l'étranger sont évalués, à la suite de quoi il lui est prescrit une formation civique obligatoire ainsi qu'une formation linguistique, conditionnant l'obtention de la carte pluriannuelle de séjour. Un test de positionnement écrit et oral permet à l'auditeur de l'OFII de lui prescrire un des trois parcours existants (50h, 100h ou 200h), visant une progression vers

⁸ Les changements accompagnant le système d'appels d'offre seront détaillés

⁹ Il est dissous en 2012

le niveau A1¹⁰. Atteindre le niveau A2, à partir du 7 mars 2018, sera une condition pour obtenir la carte de résident.

La mise en place du CAI en 2007 avait permis la reconnaissance d'un « *droit, organise et finance les formations linguistiques* » (Adami, 2009 : 23). Accompagné du DILF (Diplôme Initial de Langue Française) il permettait la validation d'un premier niveau de compétence en français, le niveau A1.1. Ces changements sont suivis de la création du label FLI (Français Langue d'Intégration) en 2011, le FLI s'adresse à un public désireux d'obtenir la nationalité française : la publication du référentiel a suscité de nombreuses controverses qu'il ne s'agira pas de développer ici (Bruneau et *alii*, 2012 ; Leconte, 2016). Avec la formalisation d'un contrat, naissent des questionnements légitimes : en effet nous pouvons interroger la modalité du « contrat » et ce qu'il induit, ainsi que le public auquel il se destine.

Les dernières décennies, la France s'est alignée sur les pays européens les plus restrictifs en matière de droit au séjour et de nationalité (Extramania, 2012), en liant droit au séjour et à la nationalité à l'obtention d'un niveau de langue selon le CECRL. Avec la transformation du droit à langue en « *devoir de langue* » (Etienne 2007), c'est un raidissement des glottopolitiques dont il s'agit, qui se cristallise à travers la notion de contractualisation : « *À la faveur de ce mouvement de contractualisation, on voit se dessiner un changement quant à la manière de concevoir l'intégration : on passe d'une vision processuelle de l'intégration à une vision axée sur le caractère « intégrable » des migrants et sur leur adhésion préalable aux valeurs de la société du pays d'installation* » (Hachimi Aloui, 2016 : 14). Avec la mise en évidence d'un lien entre droits au séjour et compétences en langue, on peut également interroger le caractère déontologique de ces tests (Van Avermaet, 2012) d'autant plus qu'ils sont conçus d'après les recommandations du CECRL, qui n'est pas adapté pour l'apprentissage du FLS : « *ces personnes [peuvent] se voir refuser la nationalité, la résidence ou le visa d'entrée parce qu'elles auront échoué à un test de langue n'ayant pas été conçu pour elles* » (Van Avermaet, 2012 : 161). Enfin, le caractère de non-appartenance à l'Union Européenne pour désigner les signataires de ce contrat soulève des interrogations légitimes (Leconte, 2016) : au regard de ces considérations, on peut se demander si les glottopolitiques actuelles tendent à favoriser l'intégration ou à faire des tests de langue un instrument de contrôle de l'immigration (McNamara, 2005). Pourtant, toute politique d'exclusion est contradictoire avec les recommandations du Conseil de l'Europe : ces dernières placent les droits de l'homme et la cohésion sociale au centre des politiques migratoires et mettent en garde

¹⁰ L'ancien CAI visait la progression vers le niveau A1.1, avec 400h maximum de formation linguistique (Adami, 2009)

contre toute utilisation biaisée des niveaux de langue, selon le principe de « bienveillance linguistique » : « *Les formations linguistiques tendent ainsi à être détournées de leur fin première, l'intégration, pour être mises – dans les cas les plus extrêmes – au service de formes multiples d'exclusion* » (Beacco, Little & Hedges, 2014 : 11).

Comme nous l'avons vu, le terme de réfugié est indissociable des réalités sociojuridiques. Les politiques linguistiques ont évolué au fil des siècles en participant à la construction progressive du champ actuel de la formation des adultes. Étant donné que cette recherche s'intéresse à la migration envisagée à travers le prisme de la famille, il s'agira dans un deuxième temps de s'intéresser aux enfants en envisageant les mêmes thématiques.

1.2. L'apprentissage du FLS aux élèves allophones

Nous effectuerons dans un deuxième temps un état des lieux du champ de la recherche de l'apprentissage du FLS aux élèves allophones. Il s'agira d'abord de présenter l'élève allophone et ses caractéristiques. Il apparaît ensuite nécessaire de présenter brièvement l'évolution du champ de l'enseignement aux allophones afin d'envisager les politiques éducatives du MEN (Ministère de l'Éducation Nationale).

1.2.1. Les élèves allophones : qui sont-ils ?

À l'origine, d'un point de vue étymologique, le terme « allophone » est issu du grec « allos (autre) et phonè (le son, mais aussi le langage) » (Cuq, 2003 : 17) : l'allophone est donc par extension, celui qui parle une autre langue. Le mot aurait été inventé au Canada selon le Larousse : « *Au Canada, se dit de quelqu'un qui a une autre langue maternelle que l'anglais ou le français* » (Larousse, 2016). Transposé au système scolaire français, l'allophone est un élève qui n'a pas pour langue première le français et par conséquent, il apprend le français comme langue seconde. Les élèves allophones sont désignés depuis la circulaire du 2 octobre 2012 (MEN, 2012) par l'acronyme EANA (élèves allophones nouvellement arrivés). Les EANA sont des enfants ou adolescents « *qui viennent s'installer en France accompagnés de leur famille ou d'une partie seulement, pour une durée de séjour plus ou moins longue* » (Galligani, 2007 : 13) et qui ont l'âge d'être scolarisés.

Ce public est marqué par son hétérogénéité : leur origine, leur âge, leur parcours scolaire et leur(s) langue première(s) sont variés (Davin-Chnane, 2008). La diversité des profils est telle que peuvent se côtoyer dans une même classe des « *élèves issus de familles expatriées travaillant en France (...) aux élèves issus de familles installées dans les centres d'hébergement provisoires (...)* » (Cherqui & Peutot, 2014 : 12) aux réalités sociales et parfois juridiques, opposées. Dans le cas de notre recherche, qui s'intéresse plus particulièrement aux réfugiés et

demandeurs d'asile, il convient de souligner que ce public a été contraint de tout quitter, et en cela il fait l'expérience douloureuse de l'exil : « *autrement dit, il s'agit d'un exil géographique mais aussi culturel, social et linguistique puisqu'en général il y a une rupture entre deux milieux socio-culturels, deux systèmes de valeurs et deux systèmes linguistiques.* » (Davin-Chnane, 2008 : 24)

Les EANA ont entre 6 et 16 ans, en concordance avec la circulaire du 25 avril 2002 qui stipule que la scolarisation des individus entre ces âges, quels que soient leur sexe ou leur nationalité, relève à la fois « *du droit commun et de l'obligation scolaire* » (MEN, 2002a). À ces variables s'ajoute celle de leur parcours scolaire : certains EANA n'ont pas été scolarisés auparavant ni même alphabétisés, alors que d'autres ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine.

Malgré toutes ces différences, ce qui rassemble ces élèves c'est « (...) *d'être accueillis dans une langue qu'ils ne parlent pas. Cette langue du pays hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études, mais c'est aussi celle qui va leur permettre de s'orienter dans un nouvel espace qui ne peut être conquis sans elle.* » (Lang, 2001). Cette « conquête » passe par l'acquisition/apprentissage du français dans des dispositifs spécifiques, dont l'objectif est de donner un bagage linguistique minimal aux EANA afin de les préparer à intégrer le cursus scolaire commun (Cuq & Gruca, 2008) : « *le français va devenir la langue pour communiquer avec à peu près tout le monde sauf leur famille. [...] L'enfant étranger va devoir maîtriser une langue à la fois sociale et vecteur de ses apprentissages. Une langue qui va lui permettre de communiquer et de s'intégrer à son environnement.* » (Goï, 2005 : 21) L'enjeu est de taille, car « *pour ce public comme pour l'école, le défi est de rater ou de réussir leur rendez-vous* » (Bron, 2007 : 1).

La définition du terme « allophone » et des réalités qu'il sous-tend apparaît nécessaire afin d'envisager ensuite ce public au sein de dispositifs spécifiques, régis par les politiques éducatives du MEN. Avant cela, il s'agira de présenter rapidement les multiples évolutions qui ont participé à construire le champ de l'enseignement aux allophones.

1.2.2. Évolutions du champ de l'enseignement aux allophones

Les évolutions au sein du champ de l'enseignement aux allophones sont perceptibles dès lors qu'on s'intéresse aux termes utilisés pour les désigner. En effet des années 70 jusqu'à 2002, les terminologies se sont succédées : « enfants immigrés », « primo-arrivants », « enfants étrangers », « élèves de nationalité étrangère », « élèves nouvellement arrivés en France », etc. Ces élèves font l'objet de différentes catégorisations, par leur statut social, juridique ou encore par la langue (Cherqui & Peutot, 2014). Loin de l'anodin débat sémantique, « *Le choix des vocables va contribuer à changer le regard porté sur ces enfants venus d'ailleurs au sens propre*

(géographique) comme au sens figuré (social, culturel, linguistique, religieux, etc.) » (Galligani, 2010 : 69). D'ailleurs, l'évolution des termes est directement perceptible au sein des circulaires de l'Éducation nationale, qui peu à peu choisit d'autres expressions, « plus récentes, plus neutres et moins stigmatisantes » (Cherqui & Peutot, 2014 : 10) telles que « nouveaux arrivants », « nouvellement arrivés en France » pour plusieurs raisons : tout d'abord, ces expressions constituent une acception plus large, directement liée à la diversité des publics accueillis et de leurs situations. Ensuite, il s'agit de mettre l'accent sur un processus temporaire, a contrario d'une catégorisation à caractère définitif.

Les évolutions au sein du champ de l'enseignement du FLS aux allophones sont directement liées à l'histoire de l'immigration en France : à partir des années 1960, on recense la création d'un premier dispositif spécifique d'enseignement du français au sein de l'institution scolaire pour les élèves non-francophones (MEN, 2009), directement lié à l'augmentation de la population étrangère en France. En effet, de 1946 à 1974, la population s'est accrue de 12 millions de personnes : en 1975, 7,5% de la population totale est étrangère (Tapinos, 1975).

Mais il faudra attendre les années 1970 pour voir la création des premières classes « passerelles » : Les CLIN (Classe d'initiation), qui s'adressent à un public constitué « d'enfants étrangers » du premier degré âgés de 6 à 12 ans, sont ainsi créées en 1970 par une circulaire de l'Éducation nationale (MEN, 1970). Ce texte constitue le premier texte officiel organisant l'accueil et la formation des enfants étrangers en France. Il préconise la double inscription, d'une part administrative dans la classe correspondant à son âge, et pédagogiquement dans la CLIN : deux formules sont préconisées, l'une accueillant les enfants étrangers dans une classe durant une année entière, tandis que l'autre pourrait les accueillir durant un trimestre ou un semestre, s'adaptant au rythme d'arrivée des enfants (MEN, 1970). Des CRI (Cours de rattrapage intégré) sont également institués pour les établissements ne pouvant pas disposer pas de CLIN, ces cours sont pris en charge par des « maîtres itinérants » (Gloaguen-Vernet, 2009).

Une circulaire publiée peu de temps après donne naissance aux ELCO (Enseignements de langue et de culture d'origine) (MEN, 1973a), ces enseignements ont pour objectif de permettre aux enfants de migrants de maintenir un lien avec leur pays d'origine et faciliter leur retour (MEN, 2009).

La création des CLA (Classe d'accueil) se fait en 1973, peu de temps après celle des CLIN (MEN, 1973b). Destinées à un public âgé de 12 à 16 ans, elles constituent l'adaptation des CLIN au second degré. La scolarisation au sein de ce type de dispositif est transitoire, elle peut durer de trois mois à une année scolaire, son objectif principal est de préparer les élèves à intégrer le cursus commun : pour cela, il leur faut acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire (Gloaguen-Vernet, 2009). La CLA doit à la fois donner « (...) le

plus vite possible aux élèves des bases pour la communication courante en français et de développer dans le même temps des compétences transversales à toutes les disciplines : lire, écrire, compter. » (Cuq & Gruca, 2003 : 350). Une évaluation¹¹ est nécessaire en début de parcours pour diriger les allophones vers le dispositif répondant le mieux à leurs besoins : en effet, une autre classe est créée conjointement à la CLA, la CLA-NSA (Classe d'accueil / Non ou peu scolarisés antérieurement) destinée aux élèves n'ayant pas été ou peu scolarisés auparavant. Le double objectif de cette classe est d'apprendre aux EANA à lire, écrire, compter, ainsi qu'apprendre à apprendre : ce dispositif, également transitoire, doit permettre à terme l'intégration dans une CLA.

Après le passage dans un dispositif d'accueil durant un an maximum, les élèves sont orientés vers la « classe ordinaire ». L'âge est le critère pris en compte pour déterminer la classe de rattachement de l'allophone : « *l'apprenant est orienté vers une classe selon son âge et non pas en fonction de ses capacités linguistiques et intellectuelles* » (Davin-Chnane, 2008 : 31)

À l'origine, ces dispositifs étaient pilotés par les CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants), créés en 1976 par une circulaire de l'Éducation nationale (MEN, 1976) leur octroyant la mission de la prise en charge des enfants issus de l'immigration. Ses missions, ainsi que le public cible auxquels ils se destinent vont évoluer au fur et à mesure des années. En 1990, une circulaire étend la mission des CEFISEM aux ZEP (Zones d'éducation prioritaires) et à la lutte « *contre les difficultés, spécifiques ou non, que connaissent les élèves.* » (MEN, 1990) L'année 2002 constitue un vrai bouleversement concernant la prise en charge des EANA au sein de l'institution scolaire, avec la publication de trois circulaires : une circulaire de 2002 (MEN, 2002a) transforme les CEFISEM en CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), la réorganisation des ex-CEFISEM se fait avec la prise en compte d'un nouveau public, les enfants du voyage : « *l'Éducation nationale entendait à la fois donner une nouvelle dynamique aux dispositifs, s'adapter à l'évolution de la population d'élèves concernés et opérer un recentrage de la politique* » (MEN, 2009 : 91).

Les missions du CASNAV sont diverses mais elles peuvent être réunies sous trois points principaux. Le CASNAV est à la fois un centre de ressources pour les écoles et les établissements, un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif ainsi qu'une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels (MEN, 2002). Une autre circulaire parue également en 2002 clarifie la prise en charge des EANA au sein de l'institution scolaire en

¹¹ Cette évaluation est désormais mise en œuvre par le CASNAV

France. Tout d'abord, la mission de l'école est soulignée : « *l'école est le lieu déterminant l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents nouvellement arrivés en France.* » (MEN, 2002) Les modalités de sortie du dispositif sont précisées « *un élève accueilli dans une classe d'accueil quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.* » (MEN, 2002). Cette circulaire constitue une avancée concernant la professionnalisation des enseignants, puisqu'il est fait mention d'une reconnaissance « *des diplômes universitaires de français langue étrangère ou de français langue seconde* ». Elle insiste également sur la collaboration nécessaire de tous les acteurs de l'établissement pour une prise en charge réussie des EANA : « *L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante.* » (MEN, 2002)

Présenter les multiples évolutions qui ont façonné le champ de l'enseignement du FLS aux allophones paraissait nécessaire dans le cadre de notre recherche qui s'intéresse à la prise en compte des besoins socio-langagiers de ce public. Il s'agira à présent d'explicitier les politiques éducatives actuelles du MEN, afin, dans une troisième partie, de les confronter aux réalités du terrain.

1.2.3. Politiques éducatives actuelles du MEN

Trois circulaires parues dans le Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012 ont fait évoluer le champ de l'enseignement du FLS aux allophones : elles sont respectivement intitulées « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) » et « Organisation des CASNAV » (MEN, 2012). Il s'agira dans cette partie de présenter la première et la dernière circulaire, qui concernent spécifiquement notre public.

Premièrement, le nom du dispositif change pour « UPE2A » avec la circulaire de 2012, les anciennes dénominations (CLIN/CLA/CRI/CLA-NSA) sont regroupées sous ce sigle dans un souci de clarté : « *Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants », « UPE2A ».* » (MEN, 2012) Le changement du nom du dispositif d'accueil, de « classe d'accueil » à « UPE2A » soulève quelques questions. En effet, ces préconisations tendent à jeter un voile sur

les besoins particuliers de deux publics distincts, les EANA et le public d'élèves en situation de handicap, scolarisé dans les ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire)¹², au risque de « *médicalise[r] la non francophonie* » (Davin-Chnane, 2013, citée par Guédat-Bittighoffer, 2014 : 45) et d'occulter les besoins des élèves allophones, essentiellement langagiers : « *Les élèves allophones ont besoin d'acquérir le FLS. Leur situation relève d'une problématique langagière : ils ne sont pas en situation de handicap, comme pourrait le laisser croire ce rapprochement sémantique.* » (Guédat-Bittighoffer, 2014 : 45).

Si l'on s'intéresse aux deux circulaires précédemment citées, on se rend compte qu'elles reprennent les traits généraux de la circulaire de 2002 sur divers sujets : la mission de l'école reste la même, la double inscription est recommandée, ainsi que l'enseignement des mêmes contenus disciplinaires. Le suivi des élèves allophones est mis en avant « *si la maîtrise de la langue de scolarisation (...) notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, [il] doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la « classe ordinaire ».* (MEN, 2012). L'usage du PEL (Portfolio des langues), réalisé par le Conseil de l'Europe, est également recommandé car il « *peut constituer un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.* » (MEN, 2012). Le PEL a plusieurs objectifs, il contribue à la fois « *au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme et de la conscience interculturelle* » (COE, 2017).

Mais ces circulaires présentent de nouveaux concepts n'ayant pas été évoqués dans la circulaire de 2002, avec l'apparition notamment du terme « d'inclusion scolaire » : « *L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.* » (MEN, 2012). Le modèle d'inclusion s'oppose ainsi à un ancien modèle, celui dit « d'intégration ». On déplace la focalisation, auparavant sur l'élève, vers l'environnement scolaire. La scolarisation de l'élève allophone est désormais pensée depuis la classe ordinaire, et non pas par rapport au dispositif spécifique mis en place. Cette perception permettrait donc de laisser une place à chaque élève au sein du système scolaire, quelles que soient ses caractéristiques. Cependant il convient de modérer la portée de ces propos au regard des

¹² Ce dispositif s'appelait auparavant UPI (Unité pédagogique d'intégration), il a été remplacé par les ULIS le 18 juin 2010

modalités recommandées par le MEN, et des conséquences sur les élèves allophones de la mise en application de ce dispositif¹³.

2. La prise en compte des besoins sociolangagiers du public réfugié

2.1. Interroger la notion de « besoin »

Nous avons envisagé dans un premier temps les champs respectifs de la formation aux adultes migrants et de l'enseignement du FLS aux élèves allophones en présentant leurs évolutions successives pour aboutir à la constitution du champ actuel. Afin de répondre à nos hypothèses¹⁴ concernant la prise en compte des besoins de ces publics, il s'agira à présent de définir et de discuter la notion de « besoin ».

2.1.1. Qu'est-ce qu'un besoin ?

La notion de besoin a été introduite par Richerich (1973) : « *les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes* » (Richerich, 1973 : 36). Les besoins sont alors directement liés à l'environnement dans lequel un individu est amené à utiliser une langue.

La notion de besoin est souvent évoquée avec le terme « langagier » ou « linguistique » accolé. Pourtant, ces termes recouvrent des définitions distinctives qu'il convient d'explicitier : « *il connote l'usage du langage ou de la langue comme moyen de communication, alors que linguistique, qui est également utilisé mais moins courant, se rapporte plutôt à la science du même nom ou au système de signes appelé langue.* » (Richerich, 1985 : 91/92). Parler alors de « besoin sociolangagier », c'est envisager la langue comme un outil de communication mais pas seulement : il s'agit, pour un public réfugié, d'appréhender le fonctionnement de la société d'accueil pour s'y intégrer.

L'identification des besoins a plusieurs fonctions :

- Identifier les besoins permet de déterminer des objectifs et amène les enseignants à effectuer des choix pédagogiques (Richerich, 1985)

¹³ Les conséquences relatives à la mise en place de l'école inclusive sont détaillées en 2.3.3

¹⁴ Nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 2, où nous présenterons les hypothèses de cette recherche

- En prenant en compte les besoins au sein du processus d'enseignement-apprentissage, on donne à « *l'apprenant, un moyen supplémentaire d'apprendre la langue et pour l'enseignant, de l'enseigner* » (Richterich, 1979).
- S'intéresser aux besoins favorise l'autonomie chez l'apprenant : « *En s'habituant à identifier ses besoins et à participer, l'individu apprend à apprendre et à devenir autonome* » (Holec, 1979 cité par Richterich, 1985)
- Enfin, l'identification des besoins est une étape essentielle dans l'élaboration de formations, en sa qualité « *[d']instrument de prise de conscience et de négociation* » (*Ibid.*, p. 41) elle permet un lien entre les différents acteurs de la formation : centres de formation, enseignants, apprenants..

Ces différentes fonctions de l'identification des besoins exposent « *[l'] isomorphisme entre objectifs et besoins* » (Coste, 1977 : 63). En effet la notion de besoin est directement liée à celle d'objectif ; elle est à la croisée d'autres, comme celles d'attente, demande, désir, intérêt et motivation. Selon Richterich (1985), cette notion s'est imposée en didactique des langues pour plusieurs raisons : tout d'abord, le besoin est primordial à la vie de l'être humain ; ensuite, chaque individu ressentant et satisfaisant un besoin de façon différente, il met en avant la singularité de chacun. Enfin la notion de besoin fait écho au manque qu'éprouve un individu, il représente « *l'écart mesurable entre ce qui est et ce qui devrait être* » (Kaufman, 1972 : 5)

La notion de besoin a évolué conjointement aux courants didactiques : dès les années 50, on élaborait déjà des listes des mots les plus utilisés, à l'origine des méthodes structuro-globales audio-visuelles (Richterich, 1985). Les méthodes structurales-béhavioristes quant à elles, sont nées en réponse à un besoin, celui de rompre avec la grammaire normative pour mettre au premier plan la dimension utilitariste de la langue. Ces méthodes sont remises en cause dans les années 70 avec la centration sur l'apprenant pour « *marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique* » (Cuq, 2003 : 39). En se recentrant sur le sujet, on s'intéresse désormais à la description des différents publics : il s'agit de mieux connaître les apprenants pour élaborer des programmes plus adaptés. Les questionnaires et les entretiens interrogeant les publics sur leurs raisons d'apprendre, leurs représentations sur l'utilisation de la langue sont alors des instruments d'analyse privilégiés pour prendre en compte leurs différentes caractéristiques. Cependant ces moyens restent incomplets devant la complexité du besoin et de la pluralité de ses expressions.

2.1.2. La pluralité des besoins

Le caractère pluriel du besoin le rend d'autant plus complexe. Richterich (1985) évoque une déclinaison de besoins :

- « *Les besoins individuels et sociaux ou institutionnels* » font écho ce qui manque à l'individu ou groupe d'individus dans une situation de communication. Tous les individus ou groupes d'individus ne rencontrent pas les mêmes situations de communication, ils n'ont pas le même usage de la langue donc ils n'ont pas les mêmes besoins

- « *Les besoins objectifs et subjectifs* » représentent d'un côté, ce qui peut être prévu objectivement des usages d'une langue dans une situation de communication, et de l'autre ce que l'on ne peut pas prévoir.

- Les besoins « *concrets* » correspondent aux usages de la langue observés par des moyens objectifs (la certitude concernant le déroulement de la situation de communication, l'intervention de spécialistes), s'opposant de ce fait aux besoins dit « *figurés* » qui sont liés aux représentations des apprenants sur les usages de la langue.

- Enfin, les besoins « *exprimés* » sont ceux que l'apprenant conscientise et explicite, opposés aux besoins « *inexprimés* », dont il n'est pas conscient ou n'arrive pas à définir.

La complexité de la notion de besoin amène inévitablement à la confondre avec les usages de la langue dans les situations de communication. Il s'agit alors d'utiliser d'autres catégorisations pour envisager cette notion sous un autre angle : faire appel aux quatre aptitudes langagières (compréhension et production orales et écrites), aux composantes situationnelles (lieu, moment, interlocuteurs) ou encore aux catégories linguistiques (phonétique, morphologie, syntaxe, pragmatique) (Richterich, 1985). Porcher (1978) fait appel à trois niveaux :

- *ce pour quoi l'apprenant veut ou doit apprendre telle langue ;*
- *ce que l'on a besoin de savoir-faire, sur le plan langagier, pour être en mesure de réaliser ce qui précède ;*
- *ce dont on a besoin, sur le plan linguistique, pour construire les compétences langagières mentionnées ci-dessus. (Porcher, 1978 : 7-8)*

Cependant, même si Richterich reconnaît l'intérêt de ces classifications, il leur reproche de prendre en compte séparément l'individu (et ses besoins nés de lui-même) et l'environnement dans lequel il évolue (qui lui impose nécessairement d'autres besoins).

2.1.3. Une notion controversée

Bien que la notion de besoin soit centrale dans le champ de la recherche en didactique des langues, les diverses classifications des besoins sont loin de faire l'unanimité chez tous les chercheurs, et ce pour plusieurs raisons :

Tout d'abord, si l'on se place sur un plan strictement individuel, la prise en compte des besoins devient impossible car « *chaque personne a des besoins différents, de sorte que la prise en compte de leur multitude devient illusoire ou impossible.* » (Richterich, 1985 : 98). Deux réfugiés, juridiquement semblables, peuvent faire face à des situations de communication très différentes selon par exemple, la nature de leur projet professionnel : ce serait illusoire de penser que les formations peuvent s'adapter à cette déclinaison infinie de besoins spécifiques.

Selon Richterich (1985), on trompe l'apprenant dans l'identification présumée de ses besoins, cela a « *pour effet pervers de lui imposer technocratiquement, parce qu'il ne peut pas les connaître, des contenus d'apprentissage* » (Richterich, 1985 : 98). Il ne constituerait pas réellement un acteur dans l'identification et la satisfaction de ses besoins, on lui prescrira toujours ce que d'autres (les enseignants, l'institution, les pouvoirs politiques) ont décidé de lui enseigner. Comme le souligne Porcher (1977), la notion même de besoin constitue « *un objet construit, le nœud de réseaux conceptuels, et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques (qui eux-mêmes, bien entendu, ne sont pas innocents)* » (Porcher, 1977 : 6). Une autre critique possible à l'encontre de l'analyse des besoins est la suivante : « *Toute analyse des besoins est nécessairement biaisée par celui qui la mène ou par l'institution qui la commande* » (Besse, 1980 : 65), car de nombreux enjeux existent, qu'ils soient financiers, politiques ou encore institutionnels. À l'inverse, des résultats d'enquêtes ou des analyses sur la prise en compte des besoins peuvent ne pas être exploités, et ce pour des raisons similaires (Richterich, 1985). Cette analyse est d'autant plus pertinente lorsqu'on l'envisage à travers le système d'appel d'offres en vigueur dans le domaine de la formation aux adultes¹⁵.

Enfin, identifier des besoins amène nécessairement à définir des objectifs. Or ces derniers peuvent bloquer le déroulement naturel de l'enseignement-apprentissage en ne prenant pas en compte le caractère évolutif et irrégulier des besoins : « *L'apprenant va découvrir et construire ses besoins par le fait même d'apprendre* » (Richterich, 1985 : 28).

Comme nous l'avons vu, la notion de besoin est complexe : l'analyse des besoins des apprenants, préalable à toute formation, se heurte aux exigences institutionnelles et financières

¹⁵ Le fonctionnement du système d'appel d'offres et ses conséquences sur le champ de la formation aux adultes est présenté en 2.2.3. « les obstacles à la prise en compte des besoins par les dispositifs de formation »

ainsi qu'au caractère spécifique de chaque besoin. Cependant, il apparaît pertinent de développer certaines spécificités du public réfugié en relation avec les prescriptions des didacticiens, pour ensuite évoquer les freins à leur application sur le terrain.

2.2. Les besoins sociolangagiers du public adulte

2.2.1. Le public réfugié adulte : quelles spécificités ?

Le public d'adultes réfugiés présente des spécificités qu'il convient de présenter dans la mesure où ces caractéristiques ont des impacts sur leurs besoins sociolangagiers.

Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué précédemment, le public réfugié fait face à une migration de contrainte, en cela, ils correspondent à la définition de Courtillon (2003) du public captif : « *On désigne généralement par captifs les publics qui sont « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre* » (Courtillon, 2003 : 13). Le caractère « captif » de ce public a des conséquences sur leur rapport à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, affectant par exemple, leur motivation. À l'inverse, comme « *la maîtrise de la langue du pays d'accueil conditionne à la fois l'insertion professionnelle, l'obtention des titres de séjour voire l'entrée sur le territoire* » (Lebreton, 2016 : 89), la formation représente un enjeu majeur, provoquant chez ce public une indisponibilité cognitive, qui constitue un frein considérable à l'apprentissage de la langue cible : « *L'épuisement moral des parents migrants, induit d'une part par les traumatismes dont ils ont souffert corrélativement à la migration et d'autre part par les conditions de vie difficiles, entraîne souvent un épuisement intellectuel* » (Pourtois et al., 2004 : 54). L'indisponibilité cognitive de ce public est renforcée par le poids des formalités administratives, qui « *augmentent le stress des migrants en les maintenant parfois dans la précarité et en ajoutant des préoccupations supplémentaires à une situation déjà difficile* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 56). La visée pragmatique des contenus de la formation apparaît alors essentielle pour donner les moyens à ce public de sécuriser leur situation sociojuridique, sans quoi ils ne pourront s'investir à long terme dans une formation en langue.

Les adultes réfugiés sont pour ainsi dire noyés dans l'hétérogénéité des publics présents en formation : comme nous l'avons vu précédemment, « *le profil sociologique de ces migrants n'est pas aisé à définir dans la mesure où il ne s'agit pas d'un groupe social homogène. Les migrants ne représentent pas une catégorie sociale aux contours sociologiques et culturels définis.* » (Adami, 2009 : 13). Malgré l'hétérogénéité manifeste de ce public, les missions du champ de la formation aux adultes migrants se sont longtemps concentrées sur l'alphabétisation de ces publics. Or la diversification des flux migratoires a pour conséquence une hausse du niveau de scolarisation des primo-arrivants : selon une étude menée par le HCR sur les

personnes réfugiées, « Parmi les personnes interrogées, 86 % ont un niveau d'études élevé (secondaire ou universitaire). »¹⁶ (Fleming, 2015). En changeant de pays, les réfugiés changent la plupart du temps de catégorie sociale : « Les migrants qualifiés ou diplômés dans leur pays d'origine doivent parfois accepter, pour des raisons de non-reconnaissance de leur diplôme ou de discrimination, des emplois qui ne correspondent pas à leurs qualifications. » (Adami, 2009 : 14). Les acteurs de la formation aux adultes ne peuvent pas ignorer l'évolution des profils migratoires, ils sont tenus de proposer des formations qui concourent à valoriser les compétences professionnelles ou diplômes obtenus dans le pays d'origine. Ne pas prendre en compte le parcours antérieur de ces individus c'est nier de ce fait leur identité, tout en favorisant chez ce public la mise en place de stratégies freinant l'apprentissage de la langue cible car « la situation d'exilé intensifie les résistances face à l'apprentissage » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 64). Un adulte réfugié peut se sentir menacé par la langue et la culture dominantes et développer des mécanismes de résistance. Selon Hétu (1990) la résistance est un moyen qu'adopte inconsciemment la personne « pour éviter de ressentir et d'exprimer les prises de conscience douloureuses sur son vécu. Pour sauvegarder la cohérence interne et ne pas avancer trop rapidement vers le changement. [...] la résistance demande à être respectée et surmontée » (Hétu, 1990, cité par Roquet-St-Arnaud, 2002 : 53)

Comme nous l'avons vu, les spécificités du public adulte réfugié ont une influence importante sur leurs besoins. Il apparaît maintenant nécessaire d'évoquer les différents sigles existants dans le domaine de didactique des langues (FLE, FLI, FOS) et les réalités didactiques qu'ils sous-tendent.

2.2.2. Prescriptions didactiques

Les recherches dans le domaine de la formation aux adultes ont fait émerger des sigles qu'il convient à présent d'expliquer, puisqu'ils présentent tous un mode d'enseignement du français différent, faisant écho à la prise en compte (ou non) des besoins de ce public. D'un autre côté, des démarches pédagogiques ayant fait leurs preuves antérieurement ne sont pas beaucoup utilisées avec le public adulte en formation. Il apparaît intéressant d'en développer une, la pédagogie différenciée.

¹⁶ Cette étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire, auquel ont répondu 1200 réfugiés syriens, arrivés en Grèce entre les mois d'avril et septembre 2015. En ligne à <http://www.unhcr.org/fr/news/briefing/2015/12/56697a14c/questionnaire-hcr-revele-plupart-syriens-arrivant-europe-viennent-directement.html>

• Du FLE au FLI, en passant par le FOS

Les recherches en didactique des langues ont fait émerger une déclinaison de sigles sous l'appellation « FLE » : le FOS, le FLS et le FLI ont en commun l'enseignement d'une même langue, le français, avec des objectifs d'utilisation différents.

Tout d'abord, on peut affirmer qu'« *une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s)* ». (Cuq & Gruca, 2008 : 93) Selon cette affirmation, la formation linguistique des migrants concerne l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère et relève donc du domaine du FLE. Cependant, le FLE s'intéresse surtout à cet enseignement à l'étranger (Cuq & Gruca, 2008) contrairement au public cible de cette recherche, les adultes réfugiés, qui apprennent la langue dans un contexte homoglotte. (Adami, 2012) Le positionnement de la formation d'adultes au sein du champ de la didactique des langues a toujours été complexe, en raison du peu de recherches menées par les didacticiens d'une part, et par la méconnaissance de la diversité des publics accueillis d'autre part : « *La formation d'adultes a longtemps souffert d'une absence de clarification des définitions des publics qu'elle accueillait* » (Adami, 2009 : 26). Ce champ a longtemps été marqué par l'alphabétisation (Leclercq, 2012) et ce malgré une diversification notable des profils migratoires. Peut-on dire alors que ce public relève de l'enseignement/apprentissage du FLS ? Il est peu probable que la formation pour adultes relève du domaine du FLS, car elle ne s'inscrit pas dans cette notion si l'on s'intéresse aux origines de sa conception : « *Cette notion (Cuq, 1991) est née pour décrire la situation du français dans les pays officiellement francophones (l'Afrique essentiellement) où le français est langue dominante du point de vue politique mais minoritaire du point de vue des usages.* » (Adami, 2012 : 41) De plus, cette acception est utilisée pour décrire la situation d'enseignement/apprentissage des élèves allophones (Cuq, 2003), intensifiant le flou terminologique existant dans le domaine de la formation d'adultes.

Le FLI peut être utilisé pour parler de ce public, cependant il s'adresse aux publics désireux d'obtenir la nationalité française : or ce n'est pas le cas de tous les réfugiés. Le FLI est enseigné dans des centres labellisés, l'enseignement du FLI est requis pour toute demande de nationalité. Publié en 2011 par le Ministère de l'Intérieur, le référentiel FLI a souffert de nombreuses critiques par les didacticiens (Bruneau et *alii.*, 2012) pour plusieurs raisons : il légitimerait le manque de professionnalisation du domaine, effectuerait un lien entre le niveau de langue obtenu par l'apprenant et son intégration dans la société d'accueil, selon une logique

contestée qu'il « *serait nécessaire de parler d'abord la langue pour ensuite s'intégrer.* »¹⁷ (Bruneau et *alii.*, 2012 : 188) Enfin, les didacticiens lui reprochent des principes assimilationnistes selon lesquels :

- Le français est amené à devenir la langue première des adultes migrants
- Pour devenir français, il est nécessaire que le migrant « [adhère] *aux usages et aux valeurs de la République* » (Vicher, 2011 : 4), présentés comme faisant consensus alors qu'ils ne sont pas explicites
- L'assimilation est présentée comme l'aboutissement du parcours d'intégration en France : « *Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France* » (Vicher, 2011 : 8)

Le recours au domaine du FOS est de plus en plus fréquent au sein du champ de la formation pour adultes. En effet, le FOS est « *né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* » (Cuq, 2003 : 109). Il s'inscrit dans une démarche résolument fonctionnelle où le but principal n'est pas la maîtrise de la langue, mais l'apprentissage/acquisition de savoir-faire langagiers, auxquels les apprenants font appel dans des situations de communication précises : en cela, le mode d'enseignement du FOS est caractérisé par des objectifs d'apprentissage précis, qui doivent être atteints dans un temps limité. Ce mode d'apprentissage du français peut être rapproché de l'enseignement dispensé dans toutes les formations pour adultes visant l'insertion professionnelle.

• La pédagogie différenciée

Au sein du champ d'étude de la formation pour adultes migrants, la différenciation a été peu utilisée alors qu'elle a fait ses preuves avec d'autres publics. La pédagogie différenciée est définie par Legrand : « *La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants.* » (Legrand cité par Robbes, 2009 : 26) Elle se caractérise par une prise en compte de la différence selon le principe d'égalité : « *La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs.* » (Perrenoud, 2012 : 26). Avec la globalisation des flux migratoires, les migrants ont un niveau de littératie élevé et des répertoires langagiers de plus en plus complexes (Leconte, 2016) accentuant l'hétérogénéité en formation. La démarche de pédagogie différenciée

¹⁷ Nous développerons ce lien contestable entre langue et intégration dans la troisième partie de ce mémoire

donne des clés pour la prise en compte des besoins de ce public. Meirieu (1985) distingue en distingue deux types, « la différenciation successive » et la « différenciation simultanée ». La première accentue sur la variation des outils et des supports, « elle consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. » (Meirieu, 1985) La deuxième est plus complexe à mettre en place puisqu'il s'agit de diviser la formation en deux temps : par exemple, le matin est consacré à des objectifs communs en classe hétérogène ; l'après-midi constitue un temps pendant lequel les élèves sont répartis en fonction de besoins dans tel ou tel domaine, dans une configuration d'ateliers. Dans cette logique, le travail donné à l'apprenant correspond précisément à ses besoins et le formateur se mue en « personne-ressource » (Perrenoud, 2012 : 31) qui encadre les activités et donne des conseils aux apprenants.

Cette démarche, initialement pensée pour le contexte scolaire, peut tout à fait s'adapter au public adulte. Cependant la mise en place de cette démarche au sein des organismes de formation pour adultes implique des connaissances didactiques chez les acteurs de la formation. Or, le manque de professionnalisation des formateurs constitue un des obstacles à la prise en compte des besoins : nous allons à présent développer l'ensemble des difficultés relatives à cette prise en compte par les dispositifs de formation.

2.2.3. Les obstacles à la prise en compte des besoins par les dispositifs de formation

Comme nous l'avons vu précédemment, les caractéristiques inhérentes au public adulte réfugié a un impact sur la nature de leurs besoins sociolangagiers. Aborder les prescriptions didactiques des chercheurs concernant ce public nous amène à interroger la nature des difficultés concernant leur mise en application sur le terrain. La prise en compte des besoins par les dispositifs de formation se heurte à deux difficultés majeures : le passage aux marchés publics et le manque de professionnalisation des acteurs de la formation pour adultes.

L'année 1995 constitue un changement important dans le domaine de la formation des adultes migrants, avec la création du système d'appel d'offres : auparavant, les associations fonctionnaient par le biais de subventions accordées par le FAS, elles doivent désormais répondre à des appels d'offres pour obtenir des marchés.

Cette évolution provoque deux changements importants :

- L'élaboration des offres de formation est désormais cadrée par le FAS avec pour enjeu le développement de l'employabilité des adultes inscrits en formation, l'insertion économique devient la finalité première de ces formations (Lebreton, 2014)

- La logique de marché a induit une coopération avec les financeurs, notamment dans la rédaction des cahiers des charges, si bien que « *le marché aurait tendance à prendre le pas sur le contenu des offres de formation, au point d'arriver à se demander si les offres de formation correspondent aux besoins des individus en formation.* » (Lebreton, 2014 : 97)

L'adoption de ce système d'appel d'offres a eu plusieurs conséquences. Tout d'abord, la logique de marché a créé de la concurrence entre les différentes structures : les grandes structures sont nécessairement avantagées par rapport aux plus petites, pourtant plus proches du terrain. La mission sociale est désormais accompagnée d'une contrainte de taille : assurer la survie de la structure. Or les organismes de formation n'ont pas vocation à faire des profits : « *Ils sont donc soumis aux mêmes contraintes que les sociétés privées tout en ne bénéficiant pas des mêmes droits qui sont la raison d'être de celles-ci* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 62). En effet, on multiplie les contraintes envers ces institutions (public concerné, volume horaire, objectifs de la formation, etc.) si bien que les professionnels ont l'impression de « *réduire la formation linguistique à une équation selon laquelle on exige un ensemble de qualité à moindre coût alors que celui qui emporte l'appel d'offre ne propose pas de contenu didactique plus approprié* » (Lebreton, 2016 : 93). Pour obtenir le marché, les organismes peuvent fixer un taux horaire très bas qui a une incidence sur le salaire des formateurs et sur la constitution des groupes (Gloaguen-Vernet, 2009). Par exemple, un organisme peut réunir deux publics différents, qui n'ont donc pas les mêmes objectifs d'apprentissage, pour un seul intervenant. Les formateurs sont forcés d'appliquer « *la règle empirique du plus petit dénominateur commun en termes d'objectif, de progression ou d'activités.* » (Adami, 2012 : 77), bien qu'elle se relève insatisfaisante pour tous, constituant de ce fait un frein pour la satisfaction des besoins sociolinguistiques des réfugiés.

Le manque de professionnalisation des acteurs de la formation aux adultes constitue un second obstacle important à la prise en compte des besoins sociolinguistiques de ce public. En effet, même si le domaine s'est progressivement professionnalisé ces dernières décennies (Adami, 2012), la formation initiale des formateurs ne correspond pas ou peu aux missions qui leur sont confiées, entraînant des difficultés sur des points essentiels de la prise en charge :

- La typologie des publics : en effet, une mauvaise connaissance des différents publics en formation peut se répercuter sur la constitution des groupes. Les publics relevant de l'alphabétisation, de l'illettrisme, du FLE, du FLS, n'ont pas les mêmes besoins sociolinguistiques et ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés, le matériel pédagogique se doit d'être adapté au public cible : « *Ce manque de formation des formateurs se répercute sur des choix pédagogiques et des outils inadaptés et parfois infantilisants* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 58)

- La connaissance des parcours antérieurs : une personne réfugiée a eu un parcours de vie antérieur à l'arrivée dans le pays d'accueil et « *La connaissance de ces parcours (formatifs, migratoires et linguistiques) peut rendre compte des rapports à l'apprentissage de la langue, des attentes et des besoins subjectifs* » (Lebreton, 2016 : 98) La connaissance de ces parcours paraît indispensable pour prendre en compte les besoins des apprenants présents en formation.
- Une posture professionnelle adaptée : l'absence de formation initiale en didactique des langues peut se répercuter sur l'attitude des formateurs¹⁸, qui peuvent faire le choix de « *parler plus fort, choisir des mots simples, faire « à la place de » plutôt que d'expliquer* » (Gloaguen-Vernet, 2009 :59)

La présence de formateurs et/ou de bénévoles à des postes initialement prévus pour des professionnels, titulaires de Master 1/Master 2 en didactique des langues entraîne ces derniers dans la précarité. En effet, Vadot (2014) dresse un état des lieux des conditions de travail des formateurs qualifiés en France : le CDD est majoritaire contre « *une faible proportion d'emplois à temps complet (25%), et une durée hebdomadaire moyenne de travail proposée s'établissant à 19,3h.* » (Vadot, 2014 : 111). La forte proportion de temps-partiels contraignent les formateurs à multiplier les CDD et ainsi jongler entre les institutions, « *ce qui rend difficile le suivi du public et renforce ce sentiment d'insécurité des migrants et de perte de vue des objectifs* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 59). À ces difficultés s'ajoute celle de la rémunération. En effet, selon Vadot (2014), les formateurs sont la plupart du temps embauchés à l'échelon D1 de la convention collective de 1988¹⁹ leur garantissant un taux horaire minimal brut de 11,19 euros, alors que ce taux correspond à une qualification de type bac + 2. Les organismes de formation compliquent parfois la tâche de ces formateurs en ne respectant pas toujours la convention collective de 1988 concernant les actes du formateur. Ils sont divisés en trois temps, les actes de formation, les temps de préparation et de recherche et les activités dites « connexes » : « *Le nombre d'heures dédié aux activités connexes est laissé à l'appréciation de l'organisme ; par contre, une fois ces heures comptabilisées, le pourcentage d'actes de formation ne peut excéder 72% du reste des*

¹⁸ L'objectif de notre propos est de signaler que la prise en compte des besoins sociolinguistiques des adultes réfugiés ne peut se faire sans l'intervention de professionnels de la formation. Nous n'ignorons pas pour autant l'investissement important des bénévoles dans les formations linguistiques à destination du public migrant.

¹⁹ Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988. Source : https://www.legifrance.gouv.fr/affichIDCC.do;jsessionid=5B2108092925A2821EC49E09C13DE202.tpdila20v_1?idConvention=KALICONT000005635435

heures travaillées - ce qui laisse 28% des heures pour la préparation et la recherche ». (Vadot, 2014 : 115) Les formateurs, en l'absence de prise en compte des heures de préparation et de recherche dans leur rémunération oscillent entre deux choix : prendre sur leur temps libre, ou « *réduire leurs exigences pédagogiques pour ne pas dépasser le temps de préparation rémunéré* » (Vadot, 2014 : 116). À ces conditions de travail particulièrement éprouvantes pour les formateurs, s'ajoute un manque de reconnaissance de leur métier comme l'en témoigne la lettre écrite n°02889 de Mme Monique Cerisier-BenGuiga publiée dans le JO Sénat du 20/12/2007, qui rappelle que « *les deux domaines de compétence des diplômés de FLE-FLS constituent une référence obligée de toute politique nationale et internationale pour la diffusion de notre langue mais aussi pour l'insertion réussie des étrangers en France* » (Cerisier-BenGuiga, 2007 : 2312). Cet état des lieux donne naissance à un paradoxe car même si les besoins sont là, il n'existe aucun concours national équivalent au CAPES au sein du Master FLE, alors même que de nombreuses universités françaises proposent cette filière : seule une option FLE peut être désormais choisie parmi d'autres options aux épreuves du CAPES en 2013²⁰ (MEN, 2013).

2.3. Les besoins sociolangagiers des élèves allophones

2.3.1. Le public allophone : quelles spécificités ?

Le public allophone réfugié présente également des spécificités qui ont, comme les adultes réfugiés, des impacts sur leurs besoins sociolangagiers. Même si les adultes et les adolescents en situation d'exil présentent des caractéristiques communes, certaines sont intrinsèques au public allophone.

Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué précédemment, les familles de réfugiés/demandeurs d'asile vivent une migration forcée ; or les enfants ont un positionnement différent vis-à-vis du projet migratoire familial, ils n'ont généralement pas été acteurs dans cette décision (Davin-Chnane, 2008) : ils n'ont pas choisi le pays d'accueil, ni sa langue, et laissent derrière eux beaucoup de repères, qu'ils soient familiaux, géographiques ou culturels. Aux difficultés antérieures s'ajoutent celles liées à la situation actuelle : les familles de réfugiés/demandeurs d'asile subissent généralement un déclassement social dans le pays d'accueil (Adami, 2009), ayant un impact direct sur la transmission de(s) langue(s) et culture(s) d'origine : « (...) *la difficulté sociale, en renvoyant aux individus une image négative, complique*

²⁰ La mise en place de l'option FLE au CAPES sera développée dans une partie consacrée aux obstacles à la prise en compte des besoins sociolangagiers des élèves allophones, puisque les étudiants passant le CAPES se destinent à l'enseignement au premier et au second degré.

la transmission, y compris celle de la langue d'origine. On sera davantage préoccupé par la nécessité de trouver des moyens de survie que par celle de transmettre aux enfants une histoire, une culture, une langue. » (Moro, 2012 : 53). Or cette transmission est d'autant plus importante dans le cas de familles de réfugiés, car obtenir la protection du pays d'accueil empêche la famille de retourner dans le pays d'origine, fragilisant de ce fait le lien entre l'enfant et son pays d'origine.

Les élèves allophones sont ainsi particulièrement vulnérables aux crises identitaires, amplifiées à l'adolescence : « *La question de la représentation identitaire est cruciale pour les collégiens, et l'est donc doublement pour les ENA étrangers.* » (Auger, 2008, citée par Guédat-Bittighoffer, 2014 : 126). En effet, selon Moro (2002), « *les enfants de migrants sont vulnérables, ils appartiennent à un groupe à risques* » (Moro, 2002 : 55) car s'ajoute à la situation d'exil une période particulière, l'adolescence, « *où se repose la question de la filiation et des appartenances.* » (Ibid.) Réussir à s'adapter à l'institution scolaire du pays d'accueil constitue alors un enjeu crucial puisque cela « *détermine de façon quasi irréversible la place de l'enfant à l'extérieur* » (Moro, 2002 : 59).

Toutes ces difficultés sont anxiogènes pour ce public ; or les émotions ont un impact non-négligeable sur le traitement des informations, et ce d'autant plus lorsque l'on ancre notre propos dans la perspective de l'apprentissage d'une L2 : « *Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes.* » (Arnold & Brown, 1999, citées par Guédat-Bittighoffer, 2014 : 125) Au regard de leur situation, le public réfugié allophone a besoin d'une sécurisation au niveau psycho-affectif que le système inclusif mis en place par l'institution scolaire n'est pas en mesure de lui donner²¹. Ainsi, « *Les émotions ressenties en « classe ordinaire » sont ainsi pour la plupart du temps négatives et celles-ci sont une entrave à leur compréhension de l'input en classe.* » (Guédat-Bittighoffer, 2014 : 131)

L'institution scolaire, afin d'éviter d'alimenter un « cercle vicieux » menant indubitablement ce public vers l'échec scolaire, se doit de reconnaître la pluralité de leurs besoins : selon Davin-Chnane (2008), les besoins du public allophone se subdivisent en trois types. Tout d'abord « les besoins langagiers », qui font écho à l'apprentissage de la L2 à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire ; ensuite, les « besoins langagiers disciplinaires » (Davin-Chnane, 2008 : 31) qui supposent un usage spécifique de la langue lié au contexte scolaire. Il est

²¹ Nous développerons en 2.3.3 que le système inclusif constitue un obstacle à la prise en compte des besoins du public réfugié allophone.

appelé « français langue de scolarisation » (Désormais FLSc) et sert à la construction des apprentissages. L'auteur évoque également des « besoins langagiers socioculturels » car les élèves allophones doivent être en mesure de comprendre la société dans laquelle ils vivent tout en « [construisant] *des ponts (...) entre la culture d'origine et la culture d'accueil.* » (Davin-Chnane, 2008 : 31) Au regard du contenu théorique évoqué précédemment, nous pouvons souligner la présence de « besoins psycho-affectifs », transversaux aux autres besoins, puisque leur satisfaction initiale détermine celle de l'ensemble des autres besoins de ce public.

2.3.2. Prescriptions didactiques

De nombreuses recherches se sont intéressées à l'apprentissage/acquisition en contexte scolaire. (Adami, 2009) Dans un premier temps, il apparaît nécessaire de s'intéresser au mode d'enseignement du français utilisé pour ce public, en définissant les sigles « FLS » et « FLSc ». Enfin, nous présenterons des approches plurielles des langues et des cultures qui contribuent au développement du plurilinguisme.

• Du FLS au FLSc

Comme nous l'avons vu précédemment, les recherches en didactique des langues ont fait émerger de nombreux sigles, le « FLS » et le « FLSc » sont utilisés par les recommandations officielles et les didacticiens pour parler du contexte scolaire.

Le FLS, selon Cuq (2003) est « [fondé] *sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue* » (Cuq, 2003 : 109). Cette acception est récente puisqu'à l'origine seules les notions de FLM et de FLE étaient l'objet de recherches par les didacticiens. Cuq (2000) caractérise ces deux branches en y ajoutant une, le FLS, selon une « triade FLE/FLS/FLM », en postulant que la situation linguistique des élèves allophones relève à la fois du FLE, par son enseignement du français comme langue étrangère, et du FLM, car l'objectif final de ce public est l'intégration dans la classe ordinaire. Le FLS serait né de la nécessité de caractériser cet état d'entre-deux : « *Le FLS n'est pas une discipline mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le FLM. Le FLS doit devenir non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques.* » (MEN, 2009 : 93) Cette notion a fait l'objet de nombreux débats, néanmoins la terminologie s'est imposée institutionnellement en 2000 avec les recommandations officielles

publiées par le CNDP²² (Centre national de documentation pédagogique) et plus particulièrement avec la diffusion d'une brochure intitulée « français langue seconde ». Cependant cette publication a renforcé la confusion existante entre le « français » en tant que discipline et le français en tant que langue étrangère/seconde, écartant de ce fait les autres disciplines enseignées en français : or on demande au professeur d'enseigner également le vocabulaire spécifique aux autres disciplines : d'où la naissance de la notion de FLScO. Vigner (1992) est le premier à définir cette notion comme une « *langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves.* » (Vigner, 1992 : 40) Le FLScO tel qu'il est défini par Vigner (1992) comprend à la fois sa dimension initiale historique et ce nouveau sens d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire pour l'usage scolaire, dû à l'augmentation croissante du nombre d'enfants de migrants en France. (Cuq & Gruca, 2008) Verdelhan-Bourgade (2002) recentre la définition du FLScO sur la deuxième acception en postulant que « *le français s'apprend à l'école et pour l'école* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 2) Selon elle, le FLScO se diviserait en quatre fonctions : la première fonction est heuristique, puisqu'il s'agit pour l'élève allophone de découvrir un nouveau contexte scolaire, dans lequel il sera confronté à de nouvelles situations de communication (fonction langagière). Il devra être en mesure d'acquérir des méthodes de travail et d'apprentissage différentes (fonction méthodologique) ainsi que des comportements et des valeurs (fonction sociale et citoyenne). (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Le « FLS », « FLM » et « FLScO » sont des modes d'enseignement du français différents qui n'ont par conséquent pas les mêmes objectifs, ils ne répondent pas aux mêmes besoins. Il apparaît intéressant dans un deuxième temps d'envisager dans une perspective complémentaire, une approche intégrant plusieurs variétés linguistiques et culturelles au sein de la classe : les approches plurielles des langues et des cultures peuvent s'adapter à tous les modes d'enseignement tout en faisant écho aux besoins des élèves allophones.

• Les approches plurielles des langues et des cultures

La prise en compte de la diversité culturelle et linguistique à l'école paraît nécessaire au regard de la diversité des répertoires langagiers des élèves allophones. Les approches plurielles sont définies par Candelier (2008), comme étant des approches « [qui mettent] *en œuvre des*

²² Le CNDP change de nom en février 2014, en devenant le « réseau Canopé ». Il dépend de l'Éducation nationale et a de nombreuses missions, dont notamment une mission d'édition et de diffusion de ressources pédagogiques.

activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : 68), elles ont comme but le développement du plurilinguisme. (Castellotti, 2008) Ces approches présentent de multiples intérêts pour les élèves allophones, puisqu'elles permettent de valoriser les compétences langagières des apprenants en les positionnant en tant qu'« experts langagiers » (Armand & Dagenais, 2005 : 49) vis-à-vis du groupe classe.

Il existe 4 approches plurielles :

- L'approche interculturelle, tout d'abord, permet l'émergence en classe d'une « *réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.* » (Candelier et al., 2012 : 6) En cela, l'interculturel n'est pas envisagé comme un objet (puisque'il s'agit de s'éloigner de toute représentation stéréotypée) mais comme un référent qui permet aux apprenants de prendre position sur un sujet particulier, en cela « *l'interculturel ne réside pas dans l'objet mais dans le regard porté sur cet objet* » (Adbellah-Pretceille, 1999 : 34). L'appel aux universels-singuliers en classe peut être un exemple d'activité à mettre en œuvre dans le cadre d'une approche interculturelle.

- L'éveil aux langues est une approche privilégiée pour la prise de conscience des phénomènes langagiers. (De Pietro & Matthey, 2001) Il permet le côtoiement dans le contexte scolaire, de langues et de variétés de langue de tout statut, au sein d'activités d'observation, d'écoute, de comparaison et de réflexion. Cette approche plurielle permet de développer chez les apprenants des capacités d'observation et de compréhension du langage tout en favorisant chez eux la décentration et la valorisation de la diversité.

- L'intercompréhension entre les langues parentes, qui est définie comme étant « *La capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise* » (Meissner et al., 2004 : 16) L'objectif de cette approche est de faire apparaître la parenté entre les langues en utilisant les ressources (lexicales, morphologiques, etc.) acquises dans la L1 afin de comprendre un texte dans une langue cible.

- Enfin, la didactique intégrée des langues, « *vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire* » (Candelier, 2012 : 6). Le but de cette approche est de prendre appui sur la L1 pour faciliter l'apprentissage d'une L2. Cependant on peut opposer des limites à cette approche, Candelier (2006) notamment si on l'envisage pour le public allophone. En effet, cette approche plurielle est plus adaptée pour des élèves parlant une langue minoritaire autochtone plutôt que pour les enfants issus de la migration, car leurs langues sont nombreuses et leur prise en compte dans des établissements bilingues (sans évoquer les contraintes financières) risquerait de ghettoïser des communautés à travers l'école (Candelier, 2006).

Cependant la mise en place d'approches plurielles suppose une sensibilisation des enseignants à la question du plurilinguisme et sa valorisation en contexte scolaire, interrogeant par la même occasion la professionnalisation des acteurs et la vision de la diversité linguistique et culturelle à l'école. Il s'agira à présent de développer les difficultés rencontrées par l'école pour la prise en compte des besoins des élèves allophones.

2.3.3. Les obstacles à la prise en compte des besoins par l'institution scolaire

La prise en compte des besoins sociolangagiers des élèves allophones se heurte à des difficultés importantes. En effet, il convient de s'interroger simultanément sur la professionnalisation des enseignants de FLS, la place qu'occupe la langue première des élèves allophones au sein de l'institution scolaire ainsi que le système d'inclusion mis en place ces dernières années.

La professionnalisation des enseignants de FLS apparaît nécessaire pour une meilleure connaissance du public allophone et de ses spécificités ainsi qu'une meilleure gestion de l'hétérogénéité (notamment dans la situation qui nous intéresse ici, à savoir les élèves allophones réfugiés/demandeurs d'asile) : « *Or ces enseignants, pour la plupart d'entre eux, ont peu, voire pas de formation dans le domaine du français langue étrangère et seconde (FLES)* » (Davin-Chnane, 2008 : 32) tout en étant généralement vacataires ou contractuels. Des directives ont pourtant été émises dans le sens d'une professionnalisation du domaine en 2002 avec la mise en place de la certification FLS, reconnaissant une aptitude à enseigner dans les structures d'accueil (MEN, 2002). La certification s'appuie à la fois sur des acquis universitaires (en FLE ou FLS) et sur une formation complémentaire dispensée en 2^{ème} année d'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres). Cependant, selon Davin-Chnane (2008) les résultats restent insatisfaisants : les exigences sont élevées, il y a donc peu d'enseignants qui disposent de cette certification. On retrouve donc peu d'enseignants certifiés FLS au sein des dispositifs d'accueil, et aucun disposant uniquement d'un Master FLE, puisque ces postes leur sont fermés malgré leur formation centrée sur la didactique du FLE/S. La création des ESPE en 2013 (MEN, 2013) laisse entrevoir une avancée car elle provoque de nombreux changements au sein du Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), notamment au niveau des épreuves du CAPES. Désormais, le CAPES comprend une épreuve orale intitulée « *analyse d'une situation professionnelle* » où les futurs enseignants sont invités à choisir parmi plusieurs options, dont une option FLE/S. Ils doivent analyser des documents portant sur le FLE/S en fonction d'une question posée par le jury, pour ensuite proposer une séquence pédagogique. (MEN, 2013) Cependant la mise en place de cette option peut poser quelques difficultés, développées par Guédat-Bittighoffer (2014) : même si la création de cette option semble aller

dans le sens d'une reconnaissance des compétences professionnelles liées à l'enseignement du FLE/S, elle constitue un paradoxe puisqu'elle n'est pas intégrée à la formation initiale de tous les étudiants, contrevenant à « *l'injonction ministérielle selon laquelle tout professeur de français doit être capable d'enseigner le FLS en « classe ordinaire »* . » (Guédat-Bittighoffer, 2014 : 85)

À l'absence de formation initiale adaptée pour ce poste s'ajoute de nombreuses difficultés d'ordre didactique : jusqu'à présent, aucun programme national pour ces dispositifs n'a été mis en place créant de ce fait des inégalités dans l'accueil des élèves allophones sur le territoire. L'enseignant se retrouve bien souvent à « *[bricoler] sa progression, fixant lui-même les objectifs des cours* » (Davin-Chnane, 2008 : 35) Le recours à des outils inadaptés est courant, comme par exemple des méthodes de FLE. Pourtant, ces méthodes, si elles ont l'avantage de donner une place importante à l'oral, elles ne préparent pas les élèves allophones à l'apprentissage d'une langue scolaire, qui leur permettra l'acquisition de savoirs de base.

Une réflexion concernant la place de la langue première des élèves allophones s'impose au regard des préconisations du CECRL (2001), qui soulignent l'importance d'une compétence plurilingue et plurilingue, pouvant être définie comme étant « *La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.* » (CECRL, 2001 : 129) Cette composante est définie comme étant « composite » et ne constitue pas une juxtaposition de compétences distinctes. Or nous pouvons constater que la « *tradition monolingue de la France et aussi sa culture monolingue de l'enseignement des langues* » (Chiss, 2005 : 128) s'opposent au développement d'une telle compétence. L'histoire singulière de la France l'a amenée à ériger le monolinguisme comme idéologie (Castellotti, 2008) en refusant de ce fait, tout patois ou variation de la langue française. Selon Castellotti (2008) cette orientation n'est pas absolue puisque les circulaires de 2002 (MEN, 2002) mentionnent pour la première fois les élèves allophones en rappelant que « *l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté.* » (MEN, 2002 : 24) Il souligne le paradoxe de l'institution scolaire, qui tolère voire encourage le bilinguisme tout en le reléguant à la sphère privée. Pour Castellotti (2008), ce paradoxe n'est que l'expression « *de tensions plus fondamentales au sein de la société.* » (Castellotti, 2008 : 235) Pour comprendre ces tensions il faut se pencher sur l'histoire de la France ainsi que sur les représentations défavorables vis-à-vis de la prise en compte des langues premières des élèves allophones, qui ont imprégné à la fois le pays, le peuple et les institutions. On aboutit aujourd'hui à la représentation selon laquelle la langue première d'un élève allophone constitue un obstacle dans le processus d'apprentissage scolaire (Puren, 2004), créant un couple sémantique, « élèves allophones » et « difficultés scolaires ». Les représentations parfois négatives des acteurs intervenant dans le contexte scolaire

(enseignants, éducateurs, professionnels, etc.) participent à la dévalorisation du plurilinguisme. Mais pas n'importe lequel, puisqu'il existerait « un « bon » et un « mauvais » plurilinguisme » (Castellotti, 2008 : 240) : ce chercheur évoque comme exemple le statut de la langue arabe, bien qu'enseignée en France dans les ELCO, elle souffre d'une certaine stigmatisation sociale. Pourtant, dans un souci de rupture avec une « politique différentialiste » (Castellotti, 2008 : 258) symbolisée par les ELCO, des initiatives ont vu le jour dans le sens de l'intégration des langues de l'immigration dans le cursus commun, avec la naissance des sections internationales. La mise en place d'une section internationale trilingue²³ à Paris enseignant des langues de l'immigration a eu des résultats très encourageants puisque qu'avec 5h de français de moins par semaine, les apprenants avaient pourtant un taux de réussite 15% supérieur dans certaines matières en comparaison avec le fonctionnement traditionnel (Castellotti, 2008). Cependant ces initiatives restent trop marginales pour impacter en profondeur les représentations, d'où la nécessité de généraliser dans le contexte scolaire des approches didactiques qui intègrent toutes les langues.²⁴

Enfin, il convient d'interroger le système d'inclusion scolaire et son impact sur la prise en compte des besoins sociolangagiers des élèves allophones. La mise en place de ce système soulève quelques questionnements, dans la mesure où depuis 2012, le temps dans le dispositif d'accueil est défini avec « 12 heures minimum avec des temps de présence en « classe ordinaire » » (MEN, 2012). En effet, contrairement à la circulaire de 2002, le but est d'augmenter de façon significative le temps de présence dans la classe ordinaire, au détriment de la prise en compte des besoins particuliers des élèves allophones : « Réduire le temps de scolarisation des élèves allophones au sein de structures spécifiques au profit d'une inclusion plus fréquente en « classe ordinaire » avec du suivi ne semblerait pas constituer une véritable avancée mais au contraire une régression ». (Guédat-Bittighoffer, 2014 : 52) Les élèves allophones réfugiés/demandeurs d'asile, qui auraient besoin d'une sécurisation psycho-affective en plus d'un bagage linguistique minimal préalable à l'entrée dans la classe ordinaire, se trouvent fragilisés par les modalités de ce dispositif. De plus, une recherche menée en contexte scolaire (Guédat Bittighoffer & Maillard, 2017) a permis de confronter les prescriptions didactiques aux réalités du terrain : les résultats révèlent qu'il existe très peu d'interactions entre les élèves allophones inclus dans la classe ordinaire et les autres élèves. La plupart des élèves ne connaissent même pas leurs prénoms et

²³ Les élèves, étrangers et français, avaient des enseignements en français / arabe ou turc ou portugais / anglais.

²⁴ Voir partie précédente sur les approches plurielles des langues et des cultures

ont des représentations négatives d'eux, entraînant leur exclusion progressive du groupe-classe. Ainsi, de façon paradoxale, la mise en place du système inclusif favorise une « exclusion de l'intérieur » des élèves allophones.

Nous avons constaté que les spécificités des deux publics, adultes réfugiés et élèves allophones, ont un impact non négligeable sur leurs besoins sociolangagiers, dont la prise en charge se heurte à des difficultés diverses. À présent, en concordance avec les hypothèses formulées, il est essentiel d'envisager l'intégration de ces deux publics au sein de la société d'accueil.

3. L'intégration au sein de la société d'accueil

3.1. L'insertion socio-professionnelle

Nous avons présenté le caractère spécifique des besoins sociolangagiers respectifs des adultes réfugiés et des élèves allophones, ainsi que les difficultés que rencontrent les organismes de formation et l'institution scolaire pour les prendre en compte. Afin d'apporter des compléments de réponse à nos hypothèses concernant l'influence de cette prise en compte sur les processus d'insertion sociale et d'inclusion scolaire, il s'agira de distinguer les termes d'« intégration » et d'« assimilation » puisqu'ils font référence à des conceptions différentes de l'accueil des étrangers.

3.1.1. Qu'est-ce que l'intégration ?

L'usage du mot « intégration » pour désigner le processus par lequel les migrants deviennent progressivement des membres de la société d'accueil est relativement récent, puisqu'à l'origine, on lui substituait le terme « d'assimilation ». D'ailleurs, il est toujours utilisé au sein du Code civil français, à l'article 21-24 qui indique que « *nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue, de l'histoire, de la culture et de la société françaises (...)* ». ²⁵ Les termes utilisés pour désigner ce processus ont fait l'objet de nombreux débats, aussi bien dans les sphères politiques que dans les travaux des chercheurs. Cependant, l'assimilation fait l'objet d'une critique majeure, car elle « [implique] *que l'étranger serait absorbé, comme digéré, dans la société d'installation, en perdant toute originalité et toute identité particulière* »

²⁵ Source : *Code civique*, art. 21-24. Repéré le 15 juillet 2017 à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721&idArticle=LEGIARTI000024197100&dateTexte=20111207>

(Schnapper, 2007 : 14) et plus encore, ce terme porte en lui des « *connotations coloniales et ethnocentriques* » (Sayad, 1994 : 11) Le terme d'« intégration » le remplace progressivement car il ne suppose pas que l'étranger soit contraint d'oublier ses origines. Mais avant de désigner un processus individuel, il est utilisé pour analyser les groupes sociaux. Durkheim (1897), éminent sociologue français, en fait un concept central au sein de son œuvre, que Besnard (1987) résume ainsi : « *Un groupe social sera dit intégré dans la mesure où ses membres : 1. Possèdent une conscience commune, partageant les mêmes sentiments, croyances et pratiques (société religieuse) ; 2. Sont en interaction les uns avec les autres (société domestique) ; 3. Se sentent voués à des buts communs (société politique).* » (Besnard, 1987 : 99) Ainsi les trois instances que sont la famille, la religion et la patrie constituent des sociétés dites bien intégrées, puisqu'elles assurent une bonne cohésion, et ce sans excès dans un sens ou dans l'autre (Schnapper, 2007). Selon Durkheim (1893), l'éducation a un rôle privilégié puisque c'est elle qui est la garante d'une certaine homogénéité de pensée sans laquelle la vie en collectivité demeure impossible. Ainsi, c'est l'éducation qui fera des migrants des nationaux : « *Ce n'est pas assez d'une génération pour défaire l'œuvre des générations, pour mettre un homme nouveau à la place de l'ancien* » (Durkheim, 1893 : 37).

Selon Merton (1957), les modes d'intégration des individus dépendent à la fois de leurs buts culturels et des normes institutionnelles, tout en prenant en compte la distribution objective des voies d'accès à ces buts : un décalage entre normes et buts entraîne l'anomie. C'est l'égalité des chances qui est conceptualisé ici, car selon Schnapper (2007) « *le véritable problème [n'est] pas celui de l'assimilation (...) mais de l'égalité devant l'Ecole, l'emploi et le logement de toutes les populations, quelles que soient leurs origines ethniques, géographiques ou sociales, des discriminations que subissent certaines d'entre elles.* » (Schnapper, 2007 : 82)

De nombreux chercheurs ont essayé de théoriser l'intégration selon différentes étapes : l'intégration économique et la maîtrise de langue précéderaient les processus d'acculturation et l'intégration de normes, coutumes et valeurs de la société d'accueil, pour aboutir à l'ascension sociale (Tiberj, 2010). Cependant, Sayad (1994) rompt avec ces conceptualisations linéaires pour insister sur le caractère multidimensionnel de l'intégration, « *c'est un processus continu auquel on ne peut assigner ni commencement ni aboutissement, un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence.* » (Sayad, 1994 : 8) La recherche menée par Safi (2006) s'inscrit dans la continuité de ces propos, à travers la présentation d'une assimilation dite « segmentée », qui « *repère une multitude de facteurs qui déterminent le mode d'incorporation*

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

*des immigrés. Ces facteurs sont de deux types : individuels ou contextuels*²⁶. » (Safi, 2006 : 9)
La prise en compte du caractère segmenté de l'intégration permet d'expliquer le fait qu'être intégré linguistiquement ne signifie pas que l'on est inséré économiquement²⁷.

Cependant, il convient d'affiner notre analyse au regard des nombreuses recherches menées sur ce sujet : il s'agira dans une deuxième partie, de présenter la maîtrise de la littératie comme facteur non négligeable d'insertion professionnelle.

3.1.2. Maîtrise de la littératie et insertion professionnelle

Selon les derniers chiffres publiés dans le cadre d'une enquête menée par l'INSEE, les étrangers sont deux fois plus atteints par le chômage que les français²⁸. Selon Donnard (2009), les raisons sont multiples, dues à une « *faible qualification, absence de mobilité, non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience professionnelle acquise à l'étranger... mais aussi la faiblesse ou l'absence de maîtrise de la langue du pays d'accueil (écrite ou orale).* » (Donnard, 2009 : 17). La non maîtrise de la langue du pays d'accueil constitue, selon ce rapport, un des obstacles majeurs à l'insertion professionnelle des migrants. En effet, maîtriser la langue c'est garantir une certaine cohésion sociale et compétitivité économique, car selon Vicher, l'enjeu des migrants dans la société d'accueil est de « *ne pas être discriminé par rapport au locuteur natif, pour être en vraie compétition sur le marché de travail avec les autochtones, à compétence professionnelle égale* » (Vicher, 2007 : 281). Or la maîtrise de la littératie est directement corrélée à cette insertion professionnelle. La littératie est définie par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2000) comme étant « *L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.* » (OCDE, 2000 : 10) Comme nous l'avons évoqué précédemment²⁹, la France a fait appel à une immigration de main d'œuvre pour aider à la reconstruction du pays durant les deux après-

²⁶ Selon Safi (2006), les facteurs individuels sont « *l'éducation, les aspirations, la maîtrise de la langue du pays d'accueil, le lieu de naissance, l'âge d'arrivée et la durée de séjour.* » (Safi, 2006 : 9) tandis que les facteurs contextuels sont « *le statut social et ethnique de la famille, le lieu de résidence, les caractéristiques socio-économiques de la communauté à laquelle appartient l'individu et l'attitude du pays d'accueil* » (Ibid.)

²⁷ Nous interrogerons dans une troisième partie le lien systématiquement fait entre maîtrise de la langue et intégration.

²⁸ Source : INSEE. (2012). *Tableaux de l'économie Française*. « Taux de chômage selon la nationalité en 2012 ». Repéré le 17 juillet à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288329?sommaire=1288404>

²⁹ Se référer au point 1.1.2, « Évolutions du champ de la formation aux adultes »

guerres, permettant d'occuper les emplois dont les Français mieux qualifiés ne voulaient plus. Or le secteur de l'emploi a beaucoup évolué, avec notamment l'augmentation de « *la part langagière du travail* » (Mourlhon-Dalliers & De Ferrari, 2007 : 105), le recours à l'écrit devenant de plus en plus nécessaire au travail. Mais ce changement n'affecte pas seulement le secteur du travail, il est le reflet du fonctionnement de « *toute la société [qui] est structurée par l'écrit : administration, école, commerce, services, loisirs, relations interpersonnelles.* » (Adami, 2007 : 76) Ainsi, selon Adami (2007), la question migratoire ne pose problème pour la société que dans le cas où les migrants ont un faible capital culturel et économique (et donc une faible maîtrise de la littératie), symbolisé par la différence sémantique entre « l'expatrié » et « l'immigré ». (Beacco, 2016). Et pour ceux qui ont été peu ou pas scolarisés, « *la non-maîtrise ou la maîtrise insuffisante de l'écrit est un véritable handicap social dans ces sociétés hyper-scripturalisées.* » (Adami, 2007 : 76) Ainsi Adami (2007) évoque une ligne de partage sociale, où d'autres privilégient la culture (critères nationaux, ethniques, religieux, etc.) pour expliquer la diversité des rapports à l'écrit et au savoir. Le rapport à l'écrit est différent dans toutes les sociétés. Dans certaines sociétés, l'écrit s'impose « *comme un intermédiaire obligé dans les rapports humains* » (Adami, 2007 : 77), dans d'autres l'écrit occupe une place secondaire, comme par exemple au sein de la société syrienne : le recours aux lettres de motivation, attestations sur l'honneur, et même aux boîtes aux lettres est peu fréquent voire inexistant. Ces différences dans le rapport à l'écrit créent un « *double obstacle sémiotique et social* » (*Ibid.*) pour les réfugiés au sein de la société d'accueil.

Les différences de rapport à l'écrit apportent un éclairage différent au lien existant entre la maîtrise de la littératie et l'insertion professionnelle. En effet, même si la loi du 4 mai 2004 a rendu éligible les formations linguistiques au titre de la formation professionnelle, les entreprises trouvent des moyens de contourner les difficultés linguistiques de leurs salariés (Mourlhon-Dalliers & De Ferrari, 2007) car la mise en œuvre de formations linguistiques est complexifiée au regard du peu de formations spécifiques existantes au sein des organismes de formation accueillant les publics concernés. Les formations orientées vers l'insertion professionnelle « *se rapprochent davantage d'un traitement « scolaire » d'une problématique socioprofessionnelle que d'une véritable réponse formative adaptée au contexte professionnel* » (Mourlhon-Dalliers & De Ferrari, 2007 : 106), accentuant le flou déjà existant entre « formation professionnelle » et « formation aux savoirs de base/lutte contre l'illettrisme ». Une tendance générale qui considère la maîtrise de la langue comme relevant uniquement de la responsabilité individuelle entraîne donc des difficultés supplémentaires pour les migrants, qui sont confrontés à des exigences linguistiques de plus en plus élevées dans tous les corps de métiers.

Comme nous l'avons vu, les rapports à l'écrit diffèrent selon les sociétés, ajoutant des difficultés d'ordre sémiotique pour les primo-arrivants en France. La maîtrise de la littératie constitue alors un enjeu crucial conditionnant la réussite de leur insertion professionnelle. Cependant, les formations professionnelles répondent difficilement aux exigences des entreprises. Il s'agira dans un deuxième temps d'analyser un autre « couple sémantique », celui d'intégration et maîtrise du français.

3.1.3. Parler français, est-ce s'intégrer ?

La maîtrise de la langue du pays d'accueil est souvent présentée comme un préalable à l'intégration, à l'heure où le CIR³⁰ est obligatoire et l'obtention de la nationalité nécessite d'avoir le niveau B1 du CECRL. Cette évidence se doit d'être interrogée au regard des évidences relevées par les chercheurs : « *On juge souvent de l'insertion par la maîtrise d'une langue de la société d'accueil, mais il n'y a pas de relation directe et proportionnelle entre la maîtrise d'une langue et les attitudes positives par rapport à cette société : on peut être bien inséré et faire preuve d'une compétence linguistique limitée.* » (Beacco, 2008 : 38) Cette constatation est directement liée au caractère multidimensionnel du processus d'intégration que nous avons évoqué précédemment³¹. Mais alors, pourquoi la maîtrise de la langue est-elle systématiquement associée à l'intégration au sein de la société d'accueil ? Beacco (2016) apporte des réponses en évoquant l'idéologie de l'inégalité des langues selon laquelle les langues auraient des valeurs inégales. Cette idéologie participe à la dévalorisation des autres groupes et « *sert aussi à justifier une politique linguistique orientée vers l'assimilation des minorités culturelles par l'éradication des langues régionales et minoritaires.* » (Beacco, 2016 : 46) Directement liée à la précédente, l'idéologie de la nation fait de « *la langue [un] des critères de l'appartenance nationale* » (Beacco, 2016 : 46), expliquant alors que l'acquisition de la nationalité est directement conditionnée à un certain degré « *d'assimilation linguistique.*³² »

L'expression « intégration linguistique » est substituée à la précédente par Beacco (2014), qui la définit comme étant « *une reconfiguration réussie des répertoires linguistiques des migrants adultes* » et non comme « *l'obligation faite aux migrants d'apprendre la ou les langues de la société du pays d'accueil (langue(s) nationale(s), officielle(s), majoritaire(s), etc.) pour des*

³⁰ Contrat d'intégration républicaine

³¹ Se référer au point 3.1.1, « qu'est-ce que l'intégration ? »

³² MI. (2016). *Les conditions et modalités de l'acquisition de la nationalité française*. Repéré le 17 juillet 2017 à <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Les-conditions-et-modalites-de-l-acquisition-de-la-nationalite-francaise>

raisons non seulement pratiques mais aussi idéologiques. » (2014 : 14) Elle aurait deux aspects, un fonctionnel et un identitaire et culturel, car « *l'intégration signifie reconfiguration des identités et des comportements* » (Beacco, 2016 : 176). L'intégration linguistique serait perçue comme un processus en co-construction avec d'autres (notamment, avec l'insertion socio-professionnelle) et serait matérialisée par l'adaptation du répertoire langagier au contexte dans lequel se trouve l'individu. Beacco (2016) distingue plusieurs formes d'intégration linguistique : « *l'intégration faible de la nouvelle langue dans le répertoire* », « *l'intégration fonctionnelle de la langue nouvelle dans le répertoire* » et enfin « *une intégration des langues du répertoire* ».

Enfin, en guise de conclusion à cette partie, il apparaît nécessaire d'insister sur le caractère réciproque du processus d'intégration : « *les processus d'intégration sociale concernent autant les structures de la société d'accueil que la volonté des migrants de s'adapter.* » (De Pietro et Matthey, 2003 : 144). En effet, le mettre de côté c'est courir le risque de faire reposer cette intégration uniquement sur la maîtrise de la langue, et par conséquent sur la responsabilité individuelle de l'individu : c'est occulter par la même occasion les moyens matériels, linguistiques, les représentations des citoyens et le rôle de l'État, des facteurs qui ont une influence importante sur les processus d'intégration.

Nous avons présenté dans un premier temps le processus d'insertion professionnelle des adultes réfugiés, ainsi que la maîtrise de la littératie comme influençant son déroulement ; nous avons également interrogé le lien entre maîtrise de la langue et intégration. Il s'agira à présent, dans une même dynamique, de présenter l'intégration et l'inclusion scolaire des élèves allophones.

3.2. L'intégration et inclusion scolaire

Après avoir présenté le processus d'insertion professionnelle des adultes réfugiés, il convient d'aborder le processus d'intégration et d'inclusion scolaire. La mise en application du système inclusif se heurte aux réalités du terrain et créent des inégalités directement observables à travers le choix des contenus à évaluer, interrogeant par là même l'égalité des chances.

3.2.1. L'inclusion scolaire

Nous avons évoqué dans une précédente partie³³ consacrée aux évolutions des politiques éducatives du MEN, les différences existantes entre le système d'intégration et celui d'inclusion :

³³ Se référer à 1.2.3, « Politiques éducatives actuelles du MEN »

« Dans le modèle d'intégration, c'est l'élève qui fait le chemin essentiel pour intégrer une école qui n'est pas conçue pour lui ; dans le modèle d'inclusion, c'est l'école qui fait le chemin pour aller vers l'élève qui a droit, comme les autres, aux meilleures conditions de réussite » (Cherqui & Peutot, 2015 : 57). Le modèle d'inclusion scolaire veut ainsi rompre avec toute une tradition selon laquelle l'école « par principe porteuse des valeurs de la République (...) garantit les conditions de la réussite » (Cherqui & Peutot, 2015 : 57) et l'élève est désigné comme le seul « responsable de son échec. » (Ibid.) Cependant si l'orientation de l'école est désormais inclusive, elle doit mettre en œuvre des moyens concrets afin d'éviter de nourrir d'éventuelles discriminations qui vont nuire au bon déroulement du processus d'intégration des élèves allophones au sein de l'établissement. Et pour cela, il s'agit en premier lieu de s'interroger sur la localisation des dispositifs mis en place : « Un des premiers éléments à repenser dans le cadre d'une école inclusive est que toute école ou tout établissement est que toute école ou tout établissement est susceptible d'accueillir des élèves allophones, et donc on ne doit plus penser le territoire en termes de dispositifs installés dans tel ou tel établissement qui serait un établissement fléché. » (Cherqui & Peutot, 2015 : 58) En effet, les établissements situés dans des quartiers prioritaires³⁴ ont beaucoup de dispositifs³⁵ pour accueillir ces élèves, les enseignants sont très sollicités alors que d'autres établissements sont moins concernés, comme par exemple ceux possédant des filières internationales (Cherqui & Peutot, 2015). Dans un système véritablement inclusif l'élève allophone serait scolarisé systématiquement dans son établissement de secteur, or c'est loin d'être le cas à l'heure actuelle. Au regard de ces considérations on peut se poser une question essentielle : où sont scolarisés les élèves allophones issus des familles aisées « d'expatriés » ? Force est de constater qu'elles privilégient les sections internationales et les écoles privées plurilingues à la classe ordinaire : l'éducation à deux vitesses supplante l'utopie inclusive et participe à la création de ghettos scolaires.

Tout ceci nous amène à nous interroger sur la place laissée aux élèves allophones au sein de l'institution scolaire. Or, l'évaluation constituant l'instrument d'orientation par excellence au

³⁴ Les quartiers où se trouvent les dispositifs d'accueil à Angers sont également les plus défavorisés.

Source : MEL. (2015). Les quartiers prioritaires de la politique de la ville (2015-2020). « Carte des quartiers prioritaires en Pays de Loire ». Repéré le 18 juillet 2017 à <http://www.maine-et-loire.gouv.fr/carte-des-quartiers-prioritaires-en-pays-de-la-a2979.html>

³⁵ L'exemple d'Angers : Historiquement, il existe trois quartiers d'accueil des familles de demandeurs d'asile à Angers ; les trois structures d'accueil ont été positionnées dans les collèges de secteur des hébergements, soit Jean Vilar pour la Roseraie, Jean Lurçat pour Monplaisir et Montaigne pour Grand-pigeon.

sein du système éducatif, il convient à présent d'envisager les différents contenus qu'elle mesure à l'aune du système inclusif.

3.2.2. L'évaluation des élèves allophones

La question de l'évaluation des élèves allophones n'est pas abordée par les textes institutionnels entre 1970 et 1986, il faudra attendre les années 2000 pour qu'elle soit mentionnée au sein d'un fascicule intitulé Français langue seconde – collège (MEN, 2000). Ce n'est qu'en 2002 qu'elle devient un enjeu, avec la convention cadre entre le MEN, le ministère de l'emploi et de la solidarité et le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille. (Huver & Goï, 2010) En effet, l'article 1 stipule que « *tout élève nouvellement arrivé dans le système scolaire français doit pouvoir bénéficier, par les services de l'Éducation nationale, d'une évaluation de ses compétences scolaires et de son degré de maîtrise de la langue française en vue d'une orientation qui lui soit la plus favorable et lui permette ainsi d'intégrer, le plus rapidement possible, une classe du cursus ordinaire.* » (Annexe II du BO 2002, s.p.) Pour cela l'évaluation doit être construite à la fois sur le degré de maîtrise du français et sur les compétences scolaires apprises antérieurement. Ce qui nous amène à distinguer les différents contenus sur lesquels les élèves allophones sont évalués :

- **Les évaluations en langues d'origine** sont des évaluations qui sont effectuées pour déterminer les compétences antérieurement construites, elles ont une fonction diagnostique. Huver & Goï (2010) évoquent celles centrées sur la compréhension écrite et les mathématiques. Les traductions, quand elles étaient effectuées correctement, ne prennent pas en compte les implicites culturels au sein de la langue : les mathématiques ne sont pas enseignées de la même façon dans tous les pays et certains exercices n'existent pas dans le système éducatif d'origine. Cet exemple témoigne d'un certain ethnocentrisme du système éducatif, ce qui n'est pas sans conséquences pour les élèves allophones : « *En effet, les outils d'évaluation, en laissant paraître – tout en contribuant à les renforcer – des représentations de la langue, de l'altérité, de l'identité, construisent un regard sur ces enfants, leur réussite et leurs potentialités d'insertion, et sont, en ce sens, producteurs d'identités.* » (Huver & Goï, 2010 : 103/104)
- **Les évaluations de français** sont des évaluations qui visent à évaluer la maîtrise de la langue. Selon Huver & Goï (2010), la nouvelle place accordée à l'évaluation au sein des préconisations institutionnelles a fait émerger deux orientations : une première orientation dite « communicative » s'emploie à évaluer les élèves allophones selon des situations de communication alors que la seconde, dite « structuraliste » s'intéresse uniquement à la maîtrise du code linguistique. Au regard des observations empiriques de ces deux chercheuses, la seconde orientation est privilégiée à la première donc « les ENA sont évalués sur la base d'une

langue écrite, normée et franco-centrée, voire littéraire » (Huver & Goï, 2010 : 101). Tout semble concorder si d'un côté on explicite les attentes de l'école, et que de l'autre on les compare avec la nature des dispositifs mis en place : « *Cependant, on peut s'interroger sur la pertinence des activités au regard de finalités plus vastes d'insertion – scolaire et sociale – au moyen de la langue.* » (Huver & Goï : 2010 : 101) Les chercheuses évoquent le DELF scolaire comme évaluation, car elle a l'avantage d'évaluer les quatre compétences (Production et compréhension orales et écrites) ; cependant elle « ne rend pas compte de l'hétérogénéité des compétences construites » (Huver & Goï, 2010 : 102) et elle ne tient pas compte, entre autres, des exigences d'insertion auxquelles les élèves allophones sont confrontés.

- **Les évaluations en français** sont des évaluations qui peuvent relever de différents types : les évaluations sommatives ou formatives. Elles sont mises en place dans la classe ordinaire et évaluent des contenus différents selon les matières. Avant la mise en place des UPE2A, la question de l'évaluation ne se posait pas puisque les élèves allophones étaient évalués en classe d'accueil sur leurs compétences langagières. Avec le système inclusif, évaluer les élèves devient source de difficulté pour les enseignants ; en les évaluant comme les autres, ils occultent les visées de l'école inclusive tout en compromettant l'orientation de ces élèves. Une école véritablement inclusive s'orienterait vers la mise en place d'une évaluation différenciée et d'un aménagement des évaluations certificatives, or pour le moment, la formation initiale des enseignants ne les y prépare pas, et cet aménagement ne concerne que les élèves en situation de handicap³⁶.

Comme nous l'avons vu, aussi bien les contenus à évaluer que le déroulement des évaluations sont critiquables ; et plus encore, c'est la vision ethnocentrique du système éducatif qui est dénoncée par les chercheurs. Il s'agira dans un dernier temps, d'envisager les conséquences du maintien de l'ensemble de ces dispositifs sur l'orientation des élèves allophones.

3.2.3. L'égalité des chances en question

Remettre en cause l'évaluation c'est finalement interroger l'égalité des chances. Toute sa scolarité (ainsi que dans sa future vie professionnelle) un élève, qu'il soit allophone ou non, passe des évaluations qui vont avoir une influence sur son parcours scolaire, et sur sa future insertion professionnelle. Nous avons évoqué précédemment les différents contenus sur lesquels

³⁶ Source : Service Public (2016). *Comment sont aménagés les examens pour un candidat en situation de handicap ?* Repéré le 24 juillet à <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F15112>

les élèves allophones sont évalués ; cependant, il ne faut pas ignorer que dans de nombreux établissements scolaires, en l'absence de formation des enseignants sur l'évaluation différenciée, la distinction entre niveau linguistique et niveau scolaire est parfois complexe, les difficultés liées à cette distinction pousse parfois les enseignants à ne pas évaluer les élèves allophones qui dès lors ne participent pas pleinement à la classe. En effet, « *L'évaluation est un processus fortement lié à l'idée d'égalité républicaine* » (Cherqui & Peutot, 2015 : 64), ce qui peut expliquer la réticence de certains enseignants à accorder un traitement différent à ces élèves (qui pourrait pourtant leur éviter l'exclusion) alors même qu'il s'insérerait pertinemment dans la lignée du système d'inclusion scolaire.

Au regard de ces considérations, on peut imaginer « *combien ces hésitations sur l'évaluation ont pu peser sur les procédures d'orientation.* » (Ibid. : 65) Sans une réflexion en profondeur sur l'évaluation des élèves allophones au sein du système scolaire ainsi que la mise en œuvre de formations initiales permettant aux professeurs d'acquérir les compétences requises pour enseigner à ce public, force est de constater que la mise en place d'une évaluation différenciée semble illusoire. Pourtant, il est nécessaire de s'interroger sur les inégalités générées par ces évaluations, à l'heure où le système français peine à assurer une orientation juste et choisie³⁷. Les élèves allophones sont directement affectés par les inégalités générées par le système éducatif, et bien souvent leur « *orientation [est] plutôt une antichambre de la déscolarisation.* » (Cherqui & Peutot, 2015 : 66) Mais au-delà de l'institutionnalisation des discriminations, il serait pertinent de s'interroger sur les finalités de l'école inclusive : pourquoi essayons-nous de mettre en place un tel système au sein de l'école alors que la société toute entière est régie par la compétitivité ? Et si l'on considère, à juste titre, que c'est à l'école de changer la société, les élèves allophones ne peuvent – et ne doivent pas – être tributaires de cette ambitieuse entreprise.

Nous avons exposé successivement les dynamiques d'intégration des publics adultes et enfants, sous les angles respectifs de l'insertion professionnelle et d'inclusion scolaire. Afin de répondre à notre hypothèse³⁸ concernant la mise en œuvre d'un projet migratoire soutenu par un

³⁷ Se référer à l'enquête PISA (2012) Repérée le 18 juillet à <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>

Et le rapport IGEN (2009). *Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Repéré le 18 juillet http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

³⁸ Nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 2, où nous présenterons les hypothèses de cette recherche

ensemble de stratégies familiales, il s'agira tout d'abord d'envisager la famille comme moteur de la migration.

3.3. La famille au cœur du projet migratoire

Nous avons envisagé les processus d'intégration selon les spécificités de nos deux publics. À présent, nous l'évoquerons à travers le prisme familial : la famille, moteur de la migration, est vectrice de stratégies familiales ; elle rencontre de nombreux bouleversements qui sont à l'origine de reconfigurations identitaires.

3.3.1. La famille comme moteur de la migration

La famille constitue un moteur dans la migration, puisque l'on part d'abord pour protéger sa vie et celle de sa famille, pour pouvoir vivre dans des conditions décentes : « *D'un côté la famille représente le moteur – pour ne pas dire le motif – de l'exil. De l'autre, elle est aussi, pour diverses raisons, la porte d'entrée dans les pays d'accueil.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 26) Si vivre en famille est considéré comme un droit fondamental, le regroupement familial rendu légal par le décret du 29 avril 1976³⁹ en atteste, la famille constitue également un pilier de la société et doit être défendue, selon la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant : « *Convaincus que la famille, unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté.* » (ONU, 1989 : 3) Au regard de ces considérations, on peut imaginer qu'elle pourrait constituer un moteur important dans le processus d'intégration dans la société d'accueil. Pourtant, elle est rarement considérée comme tel au sein de la société d'accueil, qui considère souvent l'immigration comme « *un handicap, au même titre que certains déficits, et la famille migrante est parfois elle-même conçue comme un handicap pour ses membres.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 56) Ainsi, la famille est peu présente dans les dispositifs proposés aux migrants favorisant les processus d'insertion/intégration, qui envisagent plutôt ces processus de façon individuelle. Alors qu'elle constitue la grande absente des discours politiques sur l'intégration et la citoyenneté, elle est au contraire particulièrement présente dans l'action sociale : « *Les familles immigrantes sont perçues comme ayant tout à apprendre de et par leur nouvelle société* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 49) ce qui explique la variété de dispositifs mis en place sur différents thèmes qui leur sont

³⁹ Décret relatif aux conditions d'entrée et de séjour en France des membres des familles des étrangers autorisés à résider en France, 29 avril 1976, n°76-383 Repéré le 20 juillet 2017 à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006062480&dateTexte=19941108>

implicitement ou explicitement adressés : programmes d'information sur les droits de l'enfant et leur application au sein de la famille, de prévention de la violence conjugale, formation à des relations égalitaires entre les hommes et les femmes, ateliers sur la question de l'hygiène, de l'alimentation et du sommeil des enfants, etc. (Vaatz Laroussi, 2001). Pourtant, ces questions paraissent centrales pour toutes les familles ; adresser ces dispositifs aux populations migrantes semble discriminatoire et contraire au but recherché, favoriser l'intégration des familles au sein de la société d'accueil. Pour ce faire, il paraît essentiel de se dégager de toute interprétation culturaliste ou ethnocentrée des stratégies mises en œuvre par les familles de réfugiés.

3.3.2. Stratégies familiales

La migration s'accompagne d'un projet migratoire, même s'il ne déclenche pas en lui-même la migration, et « *dans ce sens, l'action précède l'intention.* » (Ma Mung, 2009 : 24) Cela signifie que la formation du projet ne précède pas la migration, mais qu'il se co-construit dans l'action de migrer. On peut imaginer les difficultés auxquelles sont confrontées les familles de réfugiés dans la co-construction d'un tel projet : en effet, le départ précipité du pays d'origine, les conditions précaires de vie ainsi que des adieux douloureux avec certains membres de la famille constituent des véritables freins à l'élaboration d'un tel projet. Cependant, son élaboration devient vite nécessaire « *afin de pouvoir surmonter le traumatisme de l'exil, se redonner un certain pouvoir de définition de sa vie et donner un sens constructif à sa migration forcée.* » (Jacob et alii., 1994 : 221) Ce projet est accompagné par un ensemble de stratégies familiales qui visent à atteindre le but précis porté par ce dernier. Ainsi, la famille de réfugiés est envisagée comme « *une ressource, le catalyseur qui permet la mise en œuvre de multiples stratégies individuelles et collectives de changement, d'adaptation, de reconstruction identitaire et de citoyenneté.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 9) Vaatz Laroussi (2001) effectue une conceptualisation de ces stratégies familiales en les déclinant selon plusieurs dimensions, l'ensemble de certaines d'entre elles créé plusieurs modèles de stratégies (cf. annexe 1, « Conceptualisation des stratégies familiales », p. 125). Même si nous nous refusons à une lecture par « catégories » des stratégies mises en œuvre par les familles, intrinsèquement singulières, cette conceptualisation demeure intéressante au regard de notre recherche et peut constituer une première approche des phénomènes complexes que sont les stratégies familiales. Vaatz Laroussi (2001) présente quatre modèles de stratégies familiales :

- **Les stratégies de compétition** demeurent les plus utilisées : « *Elles consistent à se mettre dans une position de compétition avec l'extérieur de la famille, le milieu local et la société d'accueil.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 211) Tous les membres de la famille sont ainsi à être reconnus par leurs compétences dans tous les milieux (scolaire, professionnel, etc.), ils élaborent

des projets communs (créer une entreprise, un restaurant, etc.) S'ils effectuent des comparaisons entre la société d'accueil/d'origine, les valeurs demeurent quant à elles extérieures à la société d'accueil.

- Dans les **stratégies de réseaux**, « *ce sont les relations de réseaux qui sont favorisées pour définir et viser l'insertion et la participation sociales.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 212) Les familles faisant appel à ce type de stratégies accumulent différents réseaux (de tous les membres de la famille) et s'en servent pour mener à bien leurs différents projets.

- Les familles mettant en œuvre des **stratégies de promotion des différences** « *vont revendiquer leurs différences valorielles, mais aussi sur le plan des formations et des expériences* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 215) Elles vont accorder une place particulière à la culture d'origine tout en développant le pluralisme au sein même de la famille.

- Enfin, les familles présentant des **stratégies collectivistes** laissent peu de place à l'individu, qui est considéré avant tout comme membre d'un collectif (famille, communauté d'origine, société locale) qui « *est à la fois lieu de repli, de ressourcement, d'identité, d'appartenance et un moteur d'insertion.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 217) Il est avant tout question de l'autonomie et de l'intérêt de la famille ainsi que celui de la communauté.

Comme nous l'avons vu, le projet migratoire est porté par un ensemble de stratégies familiales : ces dernières, bien que variées et dépendantes de nombreux facteurs, poursuivent le même objectif, favoriser les processus d'intégration au sein de la société d'accueil. Ces stratégies sont accompagnées de reconfigurations identitaires familiales qu'il convient à présent d'évoquer.

3.3.3. Des identités dynamiques

Les stratégies identitaires peuvent être définies comme étant des « *procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation.* » (Camilleri et alii., 1998 : 24) L'identité n'est donc pas une entité statique, aux frontières délimitées, elle par définition dynamique, évoluant au gré des interactions. Il est également important de souligner la part de responsabilité du groupe dans le choix de l'appartenance au groupe de référence (Gutnik, 2002). Ainsi, dans le cadre de la migration, la famille peut connaître de nombreuses reconfigurations identitaires. Paradoxalement, le « nous » familial subit de multiples recompositions pour faire face aux nouvelles situations qui se présentent, mais en même temps, il demeure « *la seule continuité entre les divers univers spatio-temporels, sociaux, culturels et politiques de référence* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 73). Dans le cas des familles de réfugiés, la

perte peut être le déclencheur de ces reconfigurations identitaires : la perte d'un statut social peut bouleverser l'identité familiale et modifier les rôles de chacun dans la famille même si *la « stabilité, associée à la paix et à la sécurité, [peut] compenser les pertes et les baisses de reconnaissance »* (Vaatz Laroussi, 2001 : 89) Selon l'auteure, les familles de réfugiés sont celles qui connaissent les changements les plus brutaux, mais ce sont aussi ceux qui perçoivent le changement comme particulièrement positif au regard de leur situation antérieure. À l'inverse, certaines familles dans un premier temps, « *orientent davantage leur projet de vie en fonction d'un retour éventuel advenant un changement dans la situation sociopolitique ou politico-militaire de leur pays d'origine* » (Jacob et alii., 1994 : 228) tentant de conserver une certaine unité tout en se préservant de conflits identitaires.

Cette première partie nous a permis d'apporter un éclairage théorique sur les notions clés de notre étude, portant sur les dynamiques d'insertion et d'apprentissage du français du public réfugié adulte et des élèves allophones. Dans une deuxième partie, il s'agira de présenter le cadre méthodologie choisi, de présenter les outils d'investigation et de justifier leur utilisation pour mener à bien cette recherche.

Partie 2 : Méthodologie de recherche

Cette deuxième partie visera à exposer la méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche. Pour cela, nous expliciterons notre démarche de recherche, en explicitant notre problématique et nos hypothèses. Nous présenterons ensuite nos terrains d'enquête ainsi que nos informateurs. Enfin, nous justifierons le choix des techniques d'investigation retenues dans le cadre de cette recherche.

1. Démarche de recherche

1.1. Formulation d'une problématique

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, notre recherche a pour objectif d'apporter des réponses vis-à-vis de la problématique suivante :

- Comment les besoins langagiers des adultes réfugiés et de leurs enfants sont-ils pris en compte, et par quels moyens ces dispositifs favorisent-ils leur intégration socio-professionnelle et scolaire ?

Il apparaît nécessaire au regard de cette problématique et du cadre théorique développé précédemment d'expliquer de quelle façon nous l'avons choisie. Au départ, nous souhaitons nous intéresser aux trajectoires migratoires d'hommes seuls réfugiés/demandeurs d'asile diplômés en France. Il s'agissait de s'intéresser à la prise en compte de leurs besoins spécifiques en langue liés à leur projet professionnel, en partant d'un constat simple : les réfugiés/demandeurs d'asile diplômés restent invisibles au sein de la société d'accueil, considérés comme une minorité parmi les « migrants »⁴⁰. Cependant après des échanges avec ma directrice de recherche et des lectures sur le sujet il est apparu que la migration est finalement peu envisagée sous l'angle de la famille. Pourtant, la famille est au cœur même du projet migratoire car elle est « *le seul groupe permanent et présent dans des trajectoires de rupture liées à l'immigration.* » (Vaatz Laroussi, 2001 : 46) Le sujet de la recherche s'est alors centré sur le parcours d'une famille de réfugiés syriens, primo-arrivants, au sein de la société d'accueil : les centres de formation et l'institution scolaire étant au départ les premiers interlocuteurs de ces familles (avec les travailleurs de l'OFPPA⁴¹), il nous a paru intéressant d'analyser comment les organismes de formation et l'institution pouvaient répondre aux besoins sociolangagiers des membres de la famille et

⁴⁰ Pourtant comme nous l'avons évoqué précédemment dans notre propos, les réfugiés/demandeurs d'asile issus de la Syrie seraient 86% à avoir un niveau d'étude secondaire ou universitaire. (Fleming, 2015).

⁴¹ Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

surtout, en quoi la prise en compte de ces besoins pouvaient avoir une influence sur leur insertion professionnelle (pour les adultes) et leur intégration sociale/inclusion scolaire (pour les enfants).

Après avoir explicité le cheminement qui nous a amené à notre problématique il s'agira à présent de présenter nos hypothèses.

1.2. Hypothèses

Pour répondre de façon provisoire à notre problématique, nous avons retenu trois hypothèses dans le cadre de cette recherche :

- **Hypothèse 1 (H1)** : Étant donné que les migrants et leurs enfants font face à une situation d'exil, ils porteraient un projet migratoire, mis en œuvre par un ensemble de stratégies familiales (Camilleri et al., 1990 ; Vaatz Laroussi, 2001) facilitant leur intégration dans la société d'accueil.
- **Hypothèse 2 (H2)** : Compte tenu de l'orientation essentiellement pragmatique du processus d'apprentissage des migrants adultes (Adami, 2009), la nature spécifique de leurs besoins langagiers respectifs ne serait pas suffisamment prise en compte par les organismes de formation, mettant en péril leur projet professionnel.
- **Hypothèse 3 (H3)** : Dans la mesure où l'acquisition du FLS par les enfants allophones des migrants est nécessaire afin de réussir leur scolarité (Cuq & Gruca, 2008) l'institution scolaire devrait y répondre en prenant en compte leurs besoins langagiers spécifiques en français tout en accordant une place à leur langue première, sans quoi leur intégration socio-scolaire en serait perturbée.

Une enquête de terrain a été réalisée dans le but de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Nous avons utilisé trois outils d'investigation que sont les entretiens exploratoires, les questionnaires sociolinguistiques et les entretiens semi-directifs. Le choix de ces outils pour mener cette recherche sera explicité dans une troisième partie.

1.3. Une recherche hypothético-déductive

Notre recherche s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive, telle que décrite par Dépelteau (2003) : elle commence par une question de recherche, suit un processus de déduction/induction pour aboutir à la construction de plusieurs hypothèses. Après des tests empiriques et une analyse des données, il s'agit de vérifier si les hypothèses concordent ou non avec les faits présentés. Nous avons fait le choix, conjointement à cette démarche, d'une méthode qualitative puisque cette méthode s'intéresse à de plus petits échantillons mais étudiés en profondeur, a contrario des méthodes quantitatives. Ce choix nous a paru cohérent dans la mesure où il s'agit d'une étude portant sur les besoins sociolangagiers, difficilement

quantifiables, et sur la famille, un groupe restreint. Et enfin, la seconde raison qui a motivé notre choix n'est autre que le caractère « *herméneutique* » de la méthode qualitative, « *c'est-à-dire qu'elle recherche le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux.* », (Dépelteau, 2003 : 223) ce qui constitue la visée de notre recherche.

Après avoir explicité notre démarche de recherche et ses objectifs, il s'agira à présent de présenter nos terrains d'enquêtes et nos informateurs.

2. Terrains d'enquête et informateurs

2.1. La famille

Nous avons mené quatre entretiens semi-directifs avec la famille, deux entretiens avec les parents, Aya et Sayid, et deux entretiens avec les enfants, Nour et Omar. Il s'agit dans un premier temps d'effectuer une présentation de chacun des enquêtés⁴².

• Les parents (Aya et Sayid)⁴³

Sayid et Aya, de nationalité syrienne, sont âgés respectivement de 46 et 33 ans. Ils sont parents de 5 enfants : Nour, Omar et Maryam issus d'un premier mariage de Sayid, alors que Reem et Lely sont les filles de Sayid et d'Aya. Leurs langues premières sont l'arabe levantin septentrional (variété régionale du syrien central) ainsi que l'arabe littéraire, la langue d'enseignement en Syrie. Ils maîtrisent de façon limitée la langue anglaise.

La famille est arrivée en France durant l'été 2015 : Aya et ses filles sont arrivées en août 2015, tandis que Sayid et ses enfants sont arrivés fin juillet. Sayid exerçait la profession de chef d'entreprise en Syrie tandis qu'Aya restait au foyer. Les deux ont poursuivi leurs études jusqu'à 19 ans et ont obtenu un bac littéraire en Syrie.

Avec la guerre, les propriétés ainsi que l'entreprise de Sayid ont été détruites : c'est après avoir été personnellement victime d'exactions et d'atteintes à sa personne que Sayid prend la décision, en concertation avec sa famille, de quitter la Syrie. Ils décident de partir en France où vit déjà une partie de la famille d'Aya. Ils y obtiennent au bout d'un an et demi la protection

⁴² La présentation des enquêtés contient des informations issues du questionnaire sociolinguistique distribué à la famille. La justification de cet outil sera présentée au 3.1.1 « explication du choix des questionnaire sociolinguistique », nous effectuerons son analyse dans la troisième partie de ce mémoire, au 1. « Analyse des questionnaires sociolinguistiques »

⁴³ Pour préserver l'anonymat de nos enquêtés, nous avons modifié leurs prénoms.

subsidaire. Ils signent alors en 2016 un CAI⁴⁴ (Contrat d'accueil et d'intégration) et après avoir passé des tests à l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) on leur prescrit 100h de formation linguistique chacun qu'ils effectueront à l'APTIRA (Association pour la Promotion et l'Intégration dans la Région d'Angers). Pourtant, aucun des deux n'avaient de connaissances en français avant de venir en France. C'est d'ailleurs pour cela qu'ils décident volontairement dans un premier temps (avant d'obtenir la protection subsidiaire) de suivre les cours de français proposés par France terre d'asile, à raison de 4 fois par semaine, 2h par jour. 2 ans après leur arrivée, Aya et Sayid ont respectivement les niveaux A2.2⁴⁵ et A1.1 : Aya suit des cours payants à l'Institut municipal⁴⁶ à raison de 3h par semaine, tandis que Sayid est inscrit à un stage de 7 mois et demi à l'association LEC (Lire Écrire Compter). Ce stage a non seulement l'objectif d'améliorer les compétences en langue française, mais il a également une visée professionnelle.

• Les enfants (Nour et Omar)

Omar et Nour, de nationalité syrienne, sont âgés respectivement de 12 et 14 ans. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ils sont arrivés en France avec leur père en juillet 2015. Comme leurs parents, leurs langues premières sont l'arabe levantin septentrional (variété régionale du syrien central) ainsi que l'arabe littéraire. Omar a suivi l'école en Syrie jusqu'à 9 ans, Nour jusqu'à 11 ans. Ils ont également appris l'anglais dès la première classe (l'équivalent du cours préparatoire en France). Ils n'avaient aucune connaissance en français avant d'arriver en France. À leur arrivée en France, Omar et Nour ont été scolarisés dans la SAIP (Session d'accompagnement et d'immersion pédagogique), un dispositif expérimental du MEN dans lequel ils ont acquis des bases de français ainsi que le métier d'élève. Ce dispositif a constitué une transition avant d'intégrer l'UPE2A du collège Montaigne. Ils ont intégré parallèlement la classe ordinaire : aujourd'hui, ils ne bénéficient que de 3h dans l'UPE2A par semaine, contre 23h de cours en classe ordinaire. Selon les enseignants, Omar a rencontré depuis des difficultés d'apprentissage ne relevant pas de la maîtrise de langue. Les enseignants ainsi que la

⁴⁴ Les parents n'ont pas signé le CIR (Contrat d'intégration républicaine) puisqu'il est rentré en vigueur le 1^{er} juillet 2016.

⁴⁵ Ces niveaux constituent notre évaluation de leurs compétences orales. L'enseignante de l'Institut municipal l'a inscrite dans le groupe de niveau B1, ce qui peut constituer une éventuelle indication concernant ses compétences à l'écrit.

⁴⁶ Les différentes structures seront présentées en 2.3 « Terrains d'enquête »

psychologue de l'établissement ont donc préconisé une orientation vers le dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). Cependant à ce jour, elle n'a finalement pas été mise en œuvre. Les deux enfants souhaitent passer le brevet et s'orienter vers une filière générale.

Inclure les plus jeunes enfants dans cette recherche aurait été intéressant ; en effet, nous aurions pu avoir un échantillon varié en termes d'âges et de dispositifs mis en place. Cependant nous ne l'avons pas fait pour plusieurs raisons : tout d'abord, malgré quelques tentatives, la communication avec les plus jeunes demeurait très difficile. En effet, elles étaient très intimidées de me voir rentrer dans le domicile familial, et ce même si elles ont l'habitude de fréquenter des enseignants et des camarades français à l'école. Il est apparu rapidement que les parents n'ont pas eu, jusqu'à ce jour, de contacts prolongés avec des français en dehors du cadre administratif ; ma présence était donc perçue comme inhabituelle même si j'ai rencontré la famille à plusieurs reprises, et cela se manifestait par un mutisme. Pour ne pas les forcer, les parents ont par la suite exprimé le souhait de ne pas inclure leurs plus jeunes enfants au sein de la recherche.

Après avoir présenté la famille, il s'agit de présenter brièvement les enseignants et les formateurs qui interviennent ou ont intervenu auprès des différents membres de la famille.

2.2. Les enseignants et formateurs

Les enseignants et les formateurs⁴⁷ choisis pour les entretiens semi-directifs avaient tous comme point commun d'intervenir auprès des membres de la famille au moment du déroulement de cette recherche. Nous avons donc exclu les formateurs et les enseignants des formations suivies antérieurement par la famille à l'exception de l'enseignant en charge de la SAIP⁴⁸ (Session d'accueil en immersion pédagogique).

- **Nathalie de l'Institut municipal**

Nathalie, une femme d'une cinquantaine d'années, a effectué sa formation initiale à la Sorbonne à Paris. Après y avoir validé une maîtrise de lettres modernes avec une option didactique et didactologie, elle poursuit ses études en République Tchèque où elle obtient un doctorat en lettres. En République Tchèque elle enseigne le français et l'espagnol aux futurs musiciens professionnels de l'école nationale supérieure tchèque de musique, et devient par la

⁴⁷ Pour prélever l'anonymat des enseignants et des formateurs, nous avons modifié leurs prénoms.

⁴⁸ Nous justifierons ce choix dans une deuxième partie consacrée à la présentation de nos terrains d'enquête, se référer à 2.3.3 « le collège Montaigne : la SAIP et l'UPE2A »

suite chef du département de langue. Quelques années après elle revient en France pour enseigner au sein de l'association AFPI⁴⁹ (Association de formation professionnelle de l'industrie) à Chartres et à Dreux. Au sein de cette association qui forme des publics variés (français et étrangers, peu diplômés jusqu'aux cadres) elle dispense des cours de français et d'espagnol à des cadres étrangers ainsi que cours de culture générale à un public français. Par la suite, elle déménage avec sa famille à Angers où elle enseigne désormais à l'Institut municipal et à l'Université catholique de l'Ouest. À l'Institut municipal elle enseigne un français langue étrangère général, et elle est en charge de tous les cours gratuits et payants. Le public auquel elle enseigne à l'Institut municipal est très hétérogène dans les cours gratuits (migrants, réfugiés, étudiants, salariés, etc.) et plus homogène dans les cours payants.

- **Marc de l'association LEC**

Marc, un homme d'une quarantaine d'années, est comptable de formation. Il occupe par la suite plusieurs postes différents dans le secteur de la grande distribution. Ensuite, il s'oriente vers le domaine de la banque dans lequel il travaillera durant 8 ans. Après il décide de se réorienter en effectuant une formation DEFA (Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation) à Rennes, qui permet d'exercer la fonction d'éducateur/animateur. C'est avec ce diplôme qu'il rentre dans le milieu de la formation : il commence à la maison de quartier Monplaisir à Angers où il accompagne des jeunes en difficulté. Il décide parallèlement à cette expérience de travailler en tant que bénévole au LEC (Lire Écrire Compter), une association qui dispense des formations pour les personnes en situation d'illettrisme. Il y est engagé par la suite en tant que professionnel de la formation : il anime actuellement plusieurs modules d'un stage professionnel de 7 mois et demi axé sur l'acquisition de compétences clés pour aller vers l'insertion professionnelle.

- **Julien de l'UPE2A du collège Montaigne**

Julien, un homme d'une trentaine d'années, a passé le CAPES de lettres modernes en 2008 avec une certification cinéma-audiovisuel. Il demande par la suite un report de stage pour passer l'agrégation qu'il finira par abandonner. En 2009 il commence à enseigner dans un lycée à Bain-de-Bretagne et parallèlement à cette expérience il décide de passer la certification FLS qu'il obtient. Pour l'obtenir il fait valoir ses expériences dans le domaine de l'enseignement du français

⁴⁹ Depuis cet organisme de formation a été regroupé avec d'autres sous le nom « pôle de formation des industries technologiques ».

en tant que langue seconde : il écrit un mémoire à l'IUFM⁵⁰ (Instituts universitaires de formation des maîtres) sur la phrase interrogative en français langue seconde, il effectue un stage d'une trentaine d'heures en classe d'accueil puis il part une dizaine de jours pour un stage d'observation des systèmes éducatifs au Mali. Ensuite, il part à Segré pour son premier poste en tant que titulaire au collège Georges Villon. Il part ensuite pour enseigner de 2010 à 2014 à Mayotte où il peut mettre à profit sa certification FLS. Puis il revient en France, à Angers puisqu'il est affecté au lycée Renoir, avant d'occuper un poste FLS au collège Montaigne, où il est actuellement en charge de classes de français et de l'UPE2A.

• Alexandre de la SAIP du collège Montaigne

Alexandre, un homme d'une cinquantaine d'années, est issu de la formation continue puisqu'il valide tout d'abord une licence de sciences du langage et poursuit avec une maîtrise FLE non achevée. Parallèlement il obtient un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) d'instituteur ainsi qu'une certification FLE⁵¹. Concernant son parcours professionnel, il exerce la fonction d'instituteur ce qui lui permet de prendre en charge différentes classes, aussi bien en primaire qu'en collège, même si l'enseignement au CP (Cours préparatoire) constitue une partie importante de sa carrière. Il enseigne par la suite en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) où il encadre des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou en situation de rupture scolaire. Il travaille également en ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) avec des élèves en situation de handicap. C'est en 2015 qu'il est sollicité par le rectorat pour mettre en œuvre la SAIP (Session d'accueil et d'immersion pédagogique). Il enseigne donc actuellement à un public de mineurs isolés étrangers et d'élèves allophones arrivés en France par le regroupement familial, scolarisés ou peu ou pas scolarisés antérieurement, à raison de 21h par semaine.

2.3. Terrains d'enquête

Au regard de notre problématique, qui s'intéresse à la prise en compte des besoins sociolinguistiques à l'échelle d'une famille, il paraissait essentiel de retracer le parcours de chacun des enquêtés au sein des diverses institutions proposant des cours de langue ainsi que des dispositifs d'accueil au sein de l'institution scolaire.

⁵⁰ Les IUFM sont remplacés en 2013 par les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation)

⁵¹ La certification FLE était alors composée de 4 épreuves : didactique du FLE, apprentissage réflexif d'une langue inconnue, civilisation étrangère et syntaxe et lexique.

2.3.1. L'Institut municipal

L'Institut municipal est issu de l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres, créée par la municipalité d'Angers le 7 juillet 1855. Depuis sa création l'Institut municipal propose des conférences et des séances publiques (gratuites, sans inscription) ainsi que des cours à effectif limité (payants, avec inscription) de septembre à mai, avec la possibilité de suivre des cours intensifs l'été. L'Institut municipal dispense plusieurs cours de langue tout au long de l'année (anglais, espagnol, allemand) en plus de cours de français langue étrangère⁵². Les séances publiques gratuites sont en accès libre toute l'année pour les adultes et les jeunes (à partir de la fin de la 3^{ème}) sans inscription préalable. Deux cours gratuits d'une durée d'1h30 par semaine sont proposés aux apprenants, un de niveau A2 et l'autre de niveau B1. Des cours payants font également partie de l'offre de formation de l'Institut municipal, avec 5 niveaux (du A1 au C1) et deux formules (une intensive et une annuelle, à raison de 39h par session, soit 3h par semaine). Les modalités d'enseignement-apprentissage sont différentes selon les dispositifs : les cours payants sont à effectif limité contrairement aux séances publiques gratuites. Le public accueilli par l'Institut municipal est très hétérogène : en effet, il accueille aussi bien des demandeurs d'asile, réfugiés, migrants, expatriés qu'étudiants. Au moment de notre recherche, en mai 2016, une seule formatrice était en charge de tous les cours de français langue étrangère, publics et payants et tous niveaux confondus. Dans le cadre notre recherche, nous avons effectué un entretien avec cette formatrice qui a dispensé durant un an des cours de FLE niveau A2 (formule payante) à deux de nos enquêtés.

2.3.2. L'association LEC

L'association LEC (Lire Écrire Compter), créée en 1986, est un centre de formation professionnelle continue située à Angers. Cette association intervient dans des domaines tels que l'orientation et la recherche d'emploi : « *Ses actions de formation visent l'acquisition et le développement des compétences clés, l'accès à l'employabilité et à la formation professionnelle, l'accompagnement à la définition et à la mise en place des projets individuels dans une logique*

⁵² Depuis notre entretien avec une formatrice de français langue étrangère à l'Institut municipal, un autre cours de français langue étrangère a été ajouté à l'offre de formation : un français « objectif emploi » dont l'objectif est de « *favoriser l'accès à l'insertion professionnelle, à la vie sociale, civique et culturelle de l'individu* » avec trois modules : avec des cours de français (20h), de communication professionnelle (12h) et d'informatique (6 à 8h).

Source : http://www.angers.fr/fileadmin/plugin/tx_dcdownloads/objectif_emploi_francais_comm_prof_et_les_bases_en_informatique.pdf



de parcours d'insertion professionnelle et sociale. »⁵³ Le public accueilli par le LEC est constitué de salariés et de demandeurs d'emploi, sans qualification ou avec un bas niveau de qualification. La spécificité de cette association est qu'elle assure la formation de personnes en situation d'illettrisme. L'illettrisme est défini par l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) comme étant la situation de personnes qui malgré avoir suivi leur scolarisation en France, « *n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante.* » (ANLCI, 2012) Au regard de cette définition, les personnes étrangères ayant été scolarisées dans leur pays d'origine ne sont pas en situation d'illettrisme mais sont dans un processus d'apprentissage/acquisition d'une L2, et relèvent donc du FLE⁵⁴.

Le LEC propose une formation « compétences clés », gratuite pour les stagiaires, dont l'objectif est de permettre l'acquisition ou la remise à niveau dans diverses compétences : la formation dispense des cours de communication en langue française (Production et compréhension orales et écrites) mais aussi de mathématiques, d'informatique ainsi que de cours développant les compétences spatiales et temporelles, de raisonnement et l'apprendre à apprendre. Cette formation a pour objectif principal de faciliter l'insertion socio-professionnelle des apprenants ou de les aider à garder leur emploi. À leur arrivée dans l'association, une convention individuelle est établie avec chaque stagiaire selon ses objectifs d'apprentissage. Enfin, les formateurs privilégient les modalités pédagogiques variées et s'appuient sur des situations que peuvent rencontrer les stagiaires dans leur vie professionnelle, sociale et culturelle.

2.3.3. Le collège Montaigne : la SAIP et l'UPE2A

Le collège Montaigne, au moment où nous avons effectué les entretiens en mai 2017, disposait de deux dispositifs d'accueil : la SAIP (Session d'accueil en immersion pédagogique) et l'UPE2A. Au moment de notre recherche, nos deux enquêtés étaient scolarisés au sein de l'UPE2A : cependant, après avoir appris que ces derniers ont été scolarisés à leur arrivée au sein de la SAIP, un dispositif expérimental du MEN, il nous a paru intéressant de l'inclure dans nos terrains de recherche et ce même si nos enquêtés n'en suivaient plus les enseignements.

⁵³ Source : LEC. (2017). Qui sommes-nous ? Repéré le 12 juillet 2017 à <http://www.lec-angers.fr/new-qui-sommes-nous>

⁵⁴ Pourtant, comme nous le verrons dans une troisième partie, les publics en situation d'illettrisme (français et étrangers) et en situation d'apprentissage/acquisition du français, ayant été scolarisés dans leur pays d'origine sont accueillis indifféremment au sein de la structure.

L'UPE2A du collège Montaigne est en concordance avec les recommandations officielles du MEN puisqu'il s'agit d'une unité d'accueil dans laquelle les élèves allophones sont scolarisés parallèlement à la classe ordinaire. Ils y bénéficient de l'enseignement du FLS jusqu'à 9h par semaine ; au fur et à mesure les heures sont diminuées au profit de l'inclusion totale en classe ordinaire. Au moment de notre recherche, nos enquêtés suivaient les cours de l'UPE2A à raison de 3h par semaine.

La SAIP est un dispositif expérimental initié par le rectorat en janvier 2015. L'enseignant mettant en œuvre ce dispositif suit une lettre de mission qui lui donne des orientations pour gérer cette unité d'accueil. Les deux principales missions de ce dispositif sont l'apprentissage du français et du métier d'élève. En effet, ce dispositif accueille aussi bien les élèves peu ou pas scolarisés que les élèves ne maîtrisant pas suffisamment la langue et qui ne peuvent donc pas être directement affectés dans une UPE2A : la majorité des élèves sont des mineurs isolés mais il accueille également une faible proportion d'élèves allophones arrivés en France dans le cadre du regroupement familial. Il revient au CIO (centre d'information et d'orientation) d'effectuer un bilan avec l'élève, et c'est par la suite qu'il est affecté dans le dispositif ou non, selon les directives de l'inspecteur académique. Chaque élève intégrant ce dispositif est préalablement inscrit dans le collège Montaigne ou dans un autre collège en concordance avec les prescriptions officielles ; cependant ils sont tenus de suivre l'emploi du temps de la SAIP. Ce dispositif met en œuvre trois sessions dans une année scolaire (septembre-décembre / janvier-avril / avril-juillet) à raison de 21h d'enseignement par semaine et de 15 élèves par session. L'objectif à court-terme de la SAIP est de préparer les élèves à l'intégration d'une UPE2A et plus largement à l'inclusion scolaire dans un établissement français.

3. Techniques d'investigation

Après avoir présenté notre démarche de recherche, nos informateurs et nos terrains d'enquête, il s'agit dans un troisième temps de présenter et de justifier les techniques d'investigation retenues : les questionnaires sociolinguistiques et les entretiens semi-directifs.

3.1. Les questionnaires sociolinguistiques

Dans le cadre de cette recherche, quatre questionnaires sociolinguistiques ont été distribués aux parents et aux enfants. Il convient à présent d'explicitier le choix de cet outil tout en présentant le canevas des questionnaires.

3.1.1. Explication du choix des questionnaires d'enquête

Avant d'expliquer le choix du questionnaire dans le cadre de notre étude, encore faut-il le définir : « *Nous entendons le terme enquête au sens d'une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres.* » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 25) Selon Bachar (1982, cité par De Ketele & Roegiers, 2015) deux problèmes peuvent être étudiés par le questionnaire d'enquête, dont l'un concerne directement notre étude, soit « *des problèmes complexes mettant en jeu un grand nombre de facteurs.* » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 26) Notre recherche s'inscrit dans cette visée puisqu'elle s'intéresse à la prise en compte des besoins langagiers des enquêtés, et aux moyens par lesquels les dispositifs peuvent favoriser leur insertion socio-professionnelle et leur intégration scolaire. Cependant, il est essentiel de préciser que ce n'est pas la représentativité de l'échantillon qui nous intéresse puisque la famille constitue un groupe spécifique : la visée de cette recherche est d'étudier ce cas en profondeur, d'où le choix des entretiens semi-directifs comme outil complémentaire⁵⁵.

Le questionnaire a été mis en œuvre dans une situation dite « naturelle », définie par De Ketele & Roegiers (2015) comme étant une situation dans laquelle « *la personne n'est pas contrainte par l'environnement lorsqu'elle remplit le questionnaire.* » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 133) Cette situation peut être définie comme étant « manipulée » (*Ibid.*) puisque nous avons orienté les informations recueillies : en effet, l'objectif principal du questionnaire sociolinguistique était de recueillir des informations précises sur les enquêtés (identité, biographie langagière, formations suivies, etc.) ainsi que leurs représentations afin de contextualiser notre recherche et enrichir nos analyses d'entretiens. Il est important de préciser qu'au regard de sa longueur et de la précision des réponses attendues, il a été préalablement traduit en arabe littéraire avant d'être donné à la famille.

Après avoir explicité le choix du questionnaire d'enquête comme outil d'investigation, il s'agit à présent d'expliquer les contenus du questionnaire sociolinguistique distribué à la famille.

3.1.2. Explication des contenus du questionnaire sociolinguistique

Comme nous l'avons vu, l'objectif du questionnaire était le recueil d'informations, des informations précises et des représentations, concernant les enquêtés. Pour cela, deux questionnaires différents ont été distribués, un pour les adultes (cf. annexe 3, « Questionnaire pour les adultes », p. 127) et un pour les enfants (cf. annexe 4, « Questionnaire pour les enfants

⁵⁵ Nous expliciterons ce choix en 3.3.1 « Explication du choix des entretiens semi-directifs »

», p.132), afin de s'adapter aux différents contextes d'apprentissage des membres de la famille. Les deux questionnaires sont composés de quatre rubriques ; nous proposons ici un tableau récapitulatif justifiant de la pertinence des différentes rubriques :

Rubriques	Apports pour la recherche
QA ⁵⁶ : « Vous et vos langues »	- Ces rubriques visent à établir la biographie langagière des apprenants. Pour les adultes, son objectif est également d'avoir des informations sur leur niveau de scolarisation et sur leur activité professionnelle antérieure.
QE ⁵⁷ : « Toi, tes langues et l'école avant »	
QA : « Votre apprentissage du français en cours »	- Ces rubriques permettent de recueillir des informations concernant les organismes et les dispositifs d'accueil et les cours qu'ils proposent. Il s'agit également d'interroger les apprenants sur leur apprentissage du français dans les cours pour déterminer s'ils répondent à leurs besoins et s'ils rencontrent certaines difficultés dans leur apprentissage.
QE : « Ton apprentissage du français à l'école »	
QA : « Votre apprentissage du français en dehors de vos cours »	- Ces rubriques ont pour objectif de déterminer le niveau d'exposition à la langue française des adultes et des enfants en dehors des cours de français.
QE : « Ton apprentissage du français en dehors de l'école »	
QA : « Votre regard sur le français »	- Ces rubriques viennent interroger les représentations des apprenants sur la France et la langue française.
QE : « Ton image du français »	

Les informations recueillies grâce aux questionnaires ont été exploitées de différentes façons : elles nous ont permis dans un premier temps de prendre connaissance des différentes structures et dispositifs. Dans un deuxième temps, les réponses aux questionnaires sociolinguistiques sont venues nourrir les analyses⁵⁸ des entretiens menés avec les formateurs et la famille.

Nous avons dans un premier temps justifié l'utilisation des questionnaires d'enquête pour mener à bien cette recherche. Il convient à présent d'expliquer pour quelles raisons nous avons

⁵⁶ Questionnaire pour les adultes

⁵⁷ Questionnaire pour les enfants

⁵⁸ Les analyses des entretiens seront présentées dans une troisième partie

choisi de compléter cette technique avec une méthode d'investigation principale, l'entretien semi-directif.

3.2. Les entretiens semi-directifs

Dans le cadre de cette recherche, huit entretiens semi-directifs ont été réalisés avec nos informateurs. Avant de présenter le canevas de l'entretien et son déroulement effectif, il convient de justifier l'usage de cet outil au regard de notre recherche.

3.2.1. Explication du choix des entretiens semi-directifs

Avant même d'explicitier notre choix de l'utilisation de l'entretien semi-directif pour mener à bien cette recherche, il s'agit d'abord d'apporter une définition de ce que l'on entend par entretien. Un entretien constitue, selon Dépelteau (2003) « *une rencontre interpersonnelle, où un enquêteur interroge un enquêté afin de recueillir des informations sur des concepts, des dimensions et des indicateurs, pour corroborer ou falsifier une hypothèse de recherche.* » (Dépelteau, 2003 : 316) Cette technique d'investigation s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive dans la mesure où les données recueillies grâce à cet outil ont pour finalité de corroborer ou de réfuter les hypothèses précédemment formulées.

Comme le soulignent De Ketele & Roegiers (2015), « *Il est rare qu'une seule méthode de recueil d'informations permette à elle seule de donner toute l'information nécessaire.* » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 28) Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous pouvons parler de « stratégies composées » dans le sens où l'entendent ces deux chercheurs, « *un ensemble coordonné de méthodes et de techniques* » (*Ibid.*) : c'est ainsi que notre méthode de recueil de données prioritaire, l'interview, a été complétée par deux autres méthodes secondaires présentées précédemment, les entretiens exploratoires et le questionnaire sociolinguistique.

De Ketele & Roegiers (2015) distinguent plusieurs types d'entretiens : l'entretien directif tout d'abord, où les questions sont préparées à l'avance et sont posées dans un ordre précis. Ce type d'entretien laisse peu de liberté à l'interviewé, mais il présente en contrepartie des avantages, donc celui de permettre une récolte rapide de l'information, même si la qualité de cette dernière est moindre. À l'inverse, l'entretien libre s'en distingue par une liberté totale laissée à l'interviewé, matérialisée par l'absence de questions. Si ce type d'entretien permet d'obtenir une information de qualité, on ne peut pas en revanche prévoir à l'avance si cette dernière sera exploitable dans le cadre de notre recherche. C'est en réalisant les avantages et les inconvénients de ces deux types d'entretiens que nous avons décidé de mettre en œuvre des entretiens semi-directifs. Une interview « *sera dite semi-dirigée lorsque l'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère.* » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 14)

Ainsi, on peut dire qu'il constitue une alternative centrale aux autres types d'entretiens. Il présente deux avantages : les informations recueillies sont au plus près des représentations des enquêtés, puisqu'ils ont davantage de liberté pour s'exprimer, et elles sont de meilleure qualité (que l'entretien dirigé) et plus pertinentes (que l'entretien libre) tout en étant orientées vers le but poursuivi, la corroboration ou la réfutation des hypothèses.

Le choix de la population à interviewer s'est révélé évident au regard de notre problématique, qui s'intéresse à la prise en compte des besoins d'une famille par les organismes de formation. En effet, la famille a constitué notre point de départ, et les formateurs ont été sélectionnés selon un critère temporel : ils intervenaient tous auprès de la famille au moment du déroulement de la recherche.

Après avoir justifié l'utilisation de l'entretien semi-directif, il convient à présent de présenter les différents guides utilisés pour la conduite de ces entretiens.

3.2.2. Explication des guides d'entretien

L'élaboration de guides d'entretien paraissait nécessaire au regard du choix des entretiens semi-directifs. Cependant, même si un canevas est indispensable pour aborder les différents thèmes de la recherche, il doit rester indicatif au risque de faire basculer l'entretien semi-directif vers un entretien directif : « *Les formes les plus fermées d'entretiens dirigés sont très proches de la méthode par questionnaires d'enquêtes.* » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 146) Ainsi pour construire nos guides d'entretien, nous avons utilisé la méthode de Guédat-Bittighoffer (2014) : le guide est divisé en deux colonnes, l'une présentant les thèmes et les questions générales, l'autre mettant en évidence le lien existant entre les questions choisies avec les hypothèses précédemment formulées.

Au regard de notre recherche, qui s'intéresse à la prise en compte des besoins d'une famille par les organismes de formation et l'institution scolaire, il s'agissait d'établir plusieurs guides d'entretien selon les publics et les contextes d'enseignement. C'est ainsi que concernant la famille, nous avons construit un guide d'entretien aussi bien pour les parents que pour les enfants. Pour les formateurs et les enseignants, nous avons construit un guide d'entretien pour ceux travaillant dans des organismes de formation, et un pour ceux relevant de l'institution scolaire.

Il convient de préciser que les entretiens avec la famille ont été réalisés en arabe levantin septentrional, et plus particulièrement la variété régionale du syrien central. En effet, même s'il était possible de communiquer en français avec la famille, leur niveau de français ne leur permettait pas de répondre en profondeur aux questions posées, ce qui aurait eu un impact non

négligeable sur la qualité de l'information recueillie. Nous avons donc fait appel à un interprète pour traduire les questions et co-diriger l'entretien.

• Guide d'entretien pour les parents

Questions

Séquence thématique n°1 : les besoins en langue française

Quels étaient vos besoins en langue française ?

Comment ont-ils évolué ?

- Questions de relance sur la formation linguistique :

Qu'est-ce qui vous a amené à entreprendre cette formation linguistique ? Avez-vous eu le choix de votre formation ? Quelles étaient vos attentes ? Est-ce que la formation correspond à vos attentes ? Pourquoi ? Est-ce que l'on vous a demandé quels étaient vos besoins ? Si oui, est-ce que le formateur adapte le contenu en fonction d'eux ?

- Questions de relance sur l'évolution des besoins :

Quels étaient vos besoins linguistiques à votre arrivée en France ? Comment ont-ils évolué ? Quelle compétence aviez-vous le plus besoin de développer ? Maintenant ? (PO/PE/CO/CE) Est-ce que vous avez progressé en français ?

Séquence thématique n°2 : L'insertion professionnelle

Avez-vous un projet ? (professionnel, de vie, d'orientation) Quel est-il ?

- Questions de relance sur le projet :

Quand avez-vous pensé à mettre en œuvre ce projet ? Est-ce qu'il a évolué depuis votre installation en France ? (au début, au bout d'un an, récemment ?) Pour quelles raisons ? (choix, contraintes diverses ?) Est-ce que l'on vous a orienté pour votre projet ? Comment ? Est-ce que vous l'avez mis en œuvre (partiellement, totalement ?)

- Questions de relance sur la place de la langue française :

Est-ce que la maîtrise de la langue française est importante/ou non dans la mise en œuvre de votre projet ? Est-ce que ce la formation vous aide directement dans la réalisation de votre projet ? Pourquoi ?

Séquence thématique n°3 : les stratégies familiales

Quel est le rôle de la famille dans votre intégration ?

Lien avec les hypothèses

- Cette séquence thématique permet de savoir pour quelles raisons ces structures ont été choisies par les apprenants, et si elle correspond à leurs attentes en concordance avec leurs besoins **(H2)**.

- Ces questions de relance permettent de faire un état des lieux de l'évolution de leurs besoins. Les réponses des apprenants seront analysées avec celles du questionnaire.

- Cette séquence thématique vise à déterminer la nature du projet des apprenants et l'importance qu'a la maîtrise de la langue française dans ce projet.

- Ces questions de relance permettent de savoir si le projet initial a subi une évolution et si c'est le cas, pour quelles raisons.

- Cette partie permet de déterminer si l'apprenant considère la formation comme directement utile dans la mise en œuvre de son projet. **(H2)**

- Cette séquence thématique vise à déterminer le rôle de la famille dans l'intégration, dans

- Questions de relance générales sur l'intégration :

Est-ce que vous vous sentez intégré ? Au niveau professionnel, social (dans la communauté, avec les français, dans le quartier) ou dans la société d'accueil en général ?

- Questions de relance sur le rôle de la famille :

Est-ce que vous pensez que la famille constitue un élément positif/négatif/neutre dans l'intégration au sein de la société d'accueil ? Pourquoi ? Est-ce que vous mettez en œuvre des projets de famille ayant un lien avec l'intégration ?

- Questions de relance sur l'influence des enfants :

Est-ce que vos enfants constituent une aide pour votre intégration ? Avec l'école (rencontres parents-professeurs) ? Avec leurs amis (rencontres avec d'autres parents d'élèves) ? Les sorties scolaires ? Est-ce qu'ils ont un rôle d'interprète, de traducteur ? Est-ce que vous participez à des dispositifs accordant une place importante aux liens parents-enfants ? (Par exemple, ouvrir l'école aux parents) Est-ce que vous discutez avec vos enfants de vos projets respectifs ?

- Questions de relance sur l'influence des parents :

Est-ce que vous pensez constituer une aide dans l'intégration de vos enfants ? Si oui, de quelle façon ? Comment envisagez-vous l'orientation scolaire de vos enfants ? Est-ce que vous en discutez ensemble ? Est-ce que vous discutez de leur intégration sociale au sein de leur établissement ?

- Questions de relance sur les dynamiques identitaires

Est-ce que l'arrivée en France a modifié les rôles de chacun au sein de la famille ? Si oui, comment cela s'est-il manifesté ? Est-ce que vous avez l'impression d'avoir changé depuis que vous vivez ici ? Est-ce que vous êtes face à des conflits identitaires ? (conflits de valeurs pays d'origine/société d'accueil) Quelle importance a pour vous la transmission de votre langue d'origine ? (syrien central / arabe littéraire)

le but d'infirmer ou de réfuter **H1**.

- Ces questions de relance générales nous paraissent essentielles dans un premier temps pour envisager l'intégration sous l'angle familial ensuite.

- Cette partie permet de déterminer les stratégies familiales mises en place par la famille **(H1)**. Nous avons décidé d'aborder ce thème à travers les influences réciproques.

- Ces questions de relance ont pour but de déterminer les dynamiques identitaires à l'œuvre au sein de la famille. **(H1)**

• Guide d'entretien pour les enfants

Questions

Séquence thématique n°1 : les besoins en langue française

Quels étaient tes besoins en langue française ?

Lien avec les hypothèses

- Cette séquence thématique permet de savoir si les

Comment ont-ils évolué ?

- Questions de relance sur les dispositifs :

Pour la SAIP/L'UPE2A : Quelles étaient tes attentes ? Est-ce que les dispositifs correspondent/ ont correspondu à tes attentes ? Pourquoi ? Est-ce que l'on t'a demandé quels étaient tes besoins en français ? Si oui, est-ce que l'enseignant s'est adapté à tes besoins ?

- Questions de relance sur l'évolution des besoins :

Quels étaient tes besoins en français à ton arrivée en France ? Comment ont-ils évolué ? Quelle compétence avais-tu le plus besoin de développer ? Maintenant ? (PO/PE/CO/CE) Est-ce que tu as progressé en français ?

Séquence thématique n°2 : l'orientation

As-tu un projet d'orientation ?

- Questions de relance sur l'orientation :

Depuis quand tu envisages cette orientation ? Est-ce que tu envisageais la même orientation scolaire quand tu étais en Syrie ? Si non, pourquoi ? Est-ce que tu as été voir une conseillère d'orientation ? Est-ce que tu parles avec tes parents de ton orientation scolaire ?

Séquence thématique n° 3 : l'intégration sociale

Comment se passe ton intégration sociale au collège ?

- Questions de relance sur l'intégration sociale :

Comment s'est passé ton intégration dans la SAIP/dans l'UPE2A/ Dans la classe ordinaire ? Est-ce que tu as plusieurs amis dans le collège ? (de l'UPE2A, dans la classe ordinaire) Est-ce que tout le monde est sympathique avec toi ?

Séquence thématique n°4 : les stratégies familiales

Quel est le rôle de ta famille dans ton intégration ?

- Questions de relance sur le rôle de la famille :

Est-ce que tu penses que la famille constitue un élément positif/négatif/neutre dans l'intégration en France ? Pourquoi ? Est-ce que tu participes à des projets de famille ayant un lien avec l'intégration ?

- Questions de relance sur ton influence :

Est-ce que tu aides tes parents à t'intégrer ? Avec l'école (rencontres parents-professeurs) ? Avec tes amis (rencontres avec d'autres parents d'élèves) ? Les sorties scolaires ? Est-ce que tu as un rôle d'interprète, de

structures correspondent aux attentes des apprenants en concordance avec leurs besoins **(H3)**.

- Ces questions de relance permettent de faire un état des lieux de l'évolution de leurs besoins. Les réponses des apprenants seront analysées avec celles du questionnaire.

- Cette séquence thématique vise à déterminer la nature du projet d'orientation des apprenants. Les réponses aux questionnaires concernant le déroulement de l'inclusion scolaire permettent de compléter cette partie.

- Cette séquence thématique vise à savoir si l'apprenant s'est senti / se sent intégré dans les différents dispositifs d'accueil ainsi que dans la classe ordinaire avec ses camarades. Cette partie sera analysée parallèlement aux réponses du questionnaire.

- Cette séquence thématique vise à déterminer le rôle de la famille dans l'intégration, dans le but d'infirmer ou de réfuter **H1**.

- Cette partie permet de déterminer les stratégies familiales mises en place par la famille **(H1)**. Nous avons décidé d'aborder ce thème à

traducteur ? Est-ce que vous participez à des dispositifs accordant une place importante aux liens parents-enfants ? (Par exemple, ouvrir l'école aux parents)

- Questions de relance sur l'influence des parents :

Est-ce que tu penses que tes parents t'aident à t'intégrer ? Si oui, de quelle façon ? Est-ce que vous discutez de ton intégration au sein du collège ? Est-ce qu'ils te donnent des conseils ?

- Questions de relance sur les dynamiques identitaires

Est-ce que depuis l'arrivée en France tu as l'impression que les rôles ont changé dans la famille ? Si oui, comment ? Est-ce que tu as l'impression d'avoir changé depuis que tu vis ici ? Est-ce que tu te sens perdu parfois (valeurs du pays d'origine/d'accueil) ? Quelle importance a pour toi d'apprendre ta langue d'origine ? Pourquoi ?

travers les influences réciproques.

- Ces questions de relance ont pour but de déterminer les dynamiques identitaires à l'œuvre au sein de la famille.
(H1)

• Guide d'entretien pour les formateurs

Questions

Séquence thématique n°1 : parcours du formateur

Quel est votre parcours universitaire et professionnel ?

- Questions de relance sur le parcours universitaire :

Quel est le public visé par la formation que vous avez suivi ? (Enfants, adolescents, adultes ?) Aviez-vous des cours de spécialité ? Si oui, lesquels ? (FOS, FOU, FLI) ⁵⁹

- Questions de relance sur le parcours professionnel :

Avez-vous enseigné à des publics variés ? Si oui, lesquels ? Dans quelles structures ? Avez-vous constaté des différences entre les besoins de ces publics ?

Séquence thématique n°2 : organisation des cours de français

Comment sont organisés les cours de français au sein de la structure ?

- Questions de relance sur l'organisation générale de la formation :

Depuis quand votre structure propose des cours de français ?

Disposez-vous de plusieurs niveaux ? Si oui, lesquels ? Combien d'heures de cours les apprenants ont-ils par semaine ? Combien avez-vous d'apprenants par groupe ? Combien de personnes formez-vous par an ?

Lien avec les hypothèses

- Cette séquence thématique a pour but de déterminer la formation initiale du formateur (En FLE, FLI, autres) ainsi que son expérience dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

- Cette séquence thématique permet de contextualiser notre recherche en apportant des informations générales sur la structure, son offre de formation et les publics qu'elle accueille.

Rapport-gratuit.com



⁵⁹ Français sur Objectifs Spécifiques, Français sur Objectifs Universitaires, Français Langue d'Intégration

- Questions de relance sur les publics accueillis :

Quel(s) public(s) accueillez-vous au sein de vos cours ? Pour quelles raisons s'orientent-ils vers cette formation ?

- Questions de relance sur les formateurs :

Combien de formateurs de français y a-t-il dans votre structure ? Connaissez-vous leur parcours ? Est-ce que vous échangez avec eux sur l'organisation des cours ?

Séquence thématique n°3 : l'enseignement du français

Comment se déroulent vos cours ?

- Questions de relance générale sur la méthode d'enseignement :

Quelle approche utilisez-vous ? Est-ce que vous privilégiez plutôt l'oral, l'écrit ? Est-ce que vous disposez d'une marge de manœuvre pour l'élaboration de vos cours ?

- Questions de relance sur les outils utilisés :

Est-ce que vous utilisez un manuel ? De quelle méthode d'enseignement se réclame-t-il ?

- Questions de relance sur les activités/exercices proposés :

Quel(s) type(s) d'exercices/activités proposez-vous ?

Séquence thématique n°4 : les besoins langagiers des apprenants

Vos groupes sont-ils plutôt homogènes ou hétérogènes ?

- Questions de relances générales sur les besoins :

Est-ce que vous échangez avec vos apprenants sur leurs besoins en français ? Est-ce que vos apprenants vous demandent de travailler des notions particulières ? Est-ce que vous pouvez vous adapter à ces demandes ?

Séquence thématique n°5 : les besoins langagiers des personnes réfugiées

Comment se déroule l'apprentissage du français pour les personnes réfugiées ?

- Questions de relance sur le public :

Est-ce que vous accueillez beaucoup de demandeurs d'asile/réfugiés ? Sont-ils plus présents au sein de votre structure ces dernières années ?

- Questions de relance sur les besoins spécifiques des

- Cette séquence thématique permet de déterminer la méthode utilisée par le formateur, et si celle-ci peut répondre aux besoins des apprenants réfugiés **(H2)** tout en la comparant aux préconisations des didacticiens.

- Cette séquence thématique a pour objectif de déterminer si l'hétérogénéité des publics en formation peut avoir un impact sur la prise en compte des besoins des adultes réfugiés **(H2)**

- Dans un deuxième il s'agit de déterminer si les formateurs peuvent s'adapter aux demandes des apprenants, en concordance avec leurs besoins **(H2)**

- Cette séquence thématique permet de mieux connaître le public des adultes réfugiés présent en formation.

- Cette partie a pour objectif de

personnes réfugiées :

Constatez-vous des différences sur les attentes des personnes réfugiées concernant la formation, par rapport aux autres publics ? Est-ce que vous constatez des différences concernant la progression de ce public ?

savoir si le formateur constate des différences entre les besoins de ce public et les autres publics.

• Guide d'entretien pour l'UPE2A/la SAIP

Séquence thématique

Séquence thématique n°1 : parcours de l'enseignant

Quel est votre parcours universitaire et professionnel ?

- Questions de relance sur le parcours universitaire :
Quel est le public visé par la formation que vous avez suivie ? (Enfants, adolescents, adultes ?) Avez-vous des cours de spécialité ? Si oui, lesquels ? (FOS, FOU, FLI)
- Questions de relance sur le parcours professionnel :
Avez-vous enseigné à des publics variés ? Si oui, lesquels ? Dans quelles structures ? Avez-vous constaté des différences entre les besoins de ces publics ?

Séquence thématique n°2 : organisation des cours de FLS

Comment sont organisés les cours de FLS ?

- Questions de relance sur l'organisation générale :
Depuis quand le collège propose-t-il l'UPE2A ? Disposez-vous de plusieurs niveaux ? Si oui, lesquels ? Combien d'heures de cours les apprenants ont-ils par semaine ? Combien avez-vous d'apprenants par groupe ?
- Questions de relance sur les publics accueillis :
Quel(s) public(s) accueillez-vous au sein de vos cours ? Dans quelle proportion ?
- Questions de relance sur les temps en UPE2A/Classe ordinaire :
Depuis quand le collège propose-t-il l'UPE2A ? Disposez-vous de plusieurs niveaux ? Si oui, lesquels ? Combien d'heures de cours les apprenants ont-ils par semaine ? Combien avez-vous d'apprenants par groupe ?
- Questions de relance sur les enseignants de FLS :
Combien d'enseignants de FLE y a-t-il au sein du collège ? Connaissez-vous leur parcours ? Est-ce que vous échangez avec eux sur l'organisation des cours ?

Séquence thématique n°3 : l'enseignement du français

Comment se déroulent vos cours ?

- Questions de relance générales sur la méthode :
Quelle approche utilisez-vous ? Est-ce que vous privilégiez

Lien avec les hypothèses

- Cette séquence thématique a pour but de déterminer la formation initiale du formateur (En FLE, FLI, autres) ainsi que son expérience dans le domaine de l'enseignement.

- Cette séquence thématique permet de contextualiser notre recherche en apportant des informations générales sur le dispositif et les publics qu'il accueille.

- Cette partie a pour objectif de déterminer si le dispositif s'inscrit dans les préconisations du MEN.

- Cette séquence thématique permet de déterminer la méthode utilisée par l'enseignant, et si celle-ci peut

plutôt l'oral, l'écrit ? Est-ce que vous disposez d'une marche de manœuvre pour l'élaboration de vos cours ?

- Questions de relances générales sur les besoins :

Est-ce que vous échangez avec vos apprenants sur leurs besoins en français ? Est-ce que vos apprenants vous demandent de travailler des notions particulières ? Est-ce que vous pouvez vous adapter à ces demandes ?

Constatez-vous des différences sur les attentes/besoins des apprenants réfugiés concernant les cours, par rapport aux autres publics ? Est-ce que vous constatez des différences concernant la progression de ce public ?

- Questions de relance sur les outils utilisés :

Quels outils avez-vous à votre disposition ? Est-ce que vous utilisez un manuel ? De quelle méthode d'enseignement se réclame-t-il ?

- Questions de relance sur les activités/exercices proposés :

Quel(s) type(s) d'exercices/d'activités proposez-vous ? Quelles modalités privilégiez-vous ? Mettez-vous en place des projets sur l'année scolaire ?

- Questions de relance sur les langues premières :

Quelle est la place des autres langues au sein de l'espace de classe ? Comment cela se manifeste-t-il ?

Séquence thématique n°4 : intégration ou inclusion scolaire des apprenants réfugiés

Comment se passe l'intégration/ou inclusion scolaire des élèves allophones au sein du collège ?

- Questions de relance sur le public réfugié :

Comment se passe l'intégration du public réfugié ? (Au sein du collège, les classes ordinaires / au sein du dispositif d'UPE2A) Est-ce qu'il y a des différences dans ce processus entre ce public et les autres apprenants allophones ?

- Questions de relance sur l'intégration :

Qu'est-ce qui est mis en place pour faciliter l'intégration des élèves allophones au sein de l'établissement ?

Séquence thématique n°5 : La famille et l'UPE2A

Quels liens entre la famille et la classe d'UPE2A ?

- Questions générales de relance sur les liens :

Comment se déroulent les échanges entre la famille et

répondre aux besoins des élèves allophones. **(H3)**

- Cette séquence thématique permet de mieux connaître le public des élèves allophones présent dans l'UPE2A tout en demandant au formateur s'il constate des différences entre les besoins de ce public et les autres publics.

- Ces questions de relance permettent en partie de confirmer ou d'infirmer **H3** en interrogeant l'enseignant sur la place de la langue première dans l'apprentissage du français.

- Cette séquence thématique permet d'avoir une vision globale de l'intégration des élèves au sein de l'établissement scolaire en relation avec la deuxième partie de **H3**.

- Cette partie vise à savoir dans quelle mesure l'établissement et l'équipe enseignante prennent part à l'intégration des élèves allophones.

- Cette séquence thématique apporte quelques informations sur les liens entre la famille et la classe d'UPE2A, en relation

l'institution scolaire ? Comment sont impliqués les membres de la famille dans le suivi scolaire des élèves allophones ? Du public réfugié particulièrement ?

avec **H1**. Il s'agit de déterminer si des stratégies sont mises en œuvre par la famille en relation avec l'institution scolaire.

Après avoir justifié de la technique d'investigation retenue, l'entretien semi-directif, ainsi que les différents guides d'entretien que nous avons élaboré, il s'agit dans un troisième temps de présenter le déroulement des entretiens avec nos informateurs.

3.2.3. Le déroulement des entretiens

Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs puisque « *cette technique permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche.* » (Blanchet & Gotman, 2015 : 62) Cependant il convient de souligner l'importance des paramètres venant influencer la situation d'entretien, à ce propos Blanchet & Gotman (2015) en reconnaissent trois : « *l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer.* » (Blanchet & Gotman, 2015 : 67) Nous avons donc, dans la mesure du possible, prêté attention à tous ces paramètres dans la mise en œuvre de nos entretiens.

Les entretiens menés avec les formateurs et les enseignants se sont tous déroulés sur leur lieu de travail, au sein de leur salle de classe car « *dans son bureau, l'interviewé s'inscrit davantage dans un rôle professionnel qui facilite la production d'un discours soutenu et maîtrisé sur des thèmes opératoires.* » (Blanchet & Gotman, 2015 : 68) De nombreuses informations de qualité ont été recueillies car l'environnement leur a permis de contextualiser leurs propos. Concernant le cadre conceptuel, que ce soit pour les entretiens menés auprès des formateurs ou de la famille, les objectifs de la recherche ont toujours été précisés et la confidentialité toujours garantie ; ces précisions ont permis d'établir un rapport de confiance, nécessaire pour le bon déroulement des entretiens.

Cependant, nous avons rencontré des difficultés imprévues lors des entretiens avec la famille, qui ont eu une influence non négligeable sur la qualité des données recueillies : tout d'abord, nous avons rencontré des difficultés d'ordre méthodologique. L'entretien était co-dirigé avec un interprète mais ce dernier n'avait jamais mené d'entretiens auparavant, il a donc éprouvé des difficultés à traduire en temps réel tout en respectant la technique de l'entretien semi-directif. Mais la difficulté principale a résidé dans l'environnement social dans lequel s'est déroulé l'entretien : en effet, nous avons exprimé le souhait de nous entretenir seuls avec les informateurs. Cependant, même si notre demande a été comprise, elle n'a pas été acceptée :

chaque membre de la famille a eu accès aux propos des autres, de sorte que leur environnement a pu avoir une influence sur leurs réponses⁶⁰. Enfin, les entretiens avec les enfants ont posé plus de difficultés que prévu : en effet, pour des raisons que nous ignorons, ils ont peu développé leurs réponses malgré nos nombreuses relances, ce qui a appauvri les données recueillies.

Cette deuxième partie nous a permis de présenter notre cadre méthodologique : la présentation des hypothèses, des informateurs, des terrains d'enquête ainsi que les techniques d'investigation retenues était essentielle avant d'aborder notre troisième partie, consacrée à l'analyse qualitative des données recueillies. Il s'agira ensuite de valider ou de réfuter nos hypothèses, et de répondre à notre problématique.

⁶⁰ Nous développerons cet aspect dans la troisième partie consacrée à l'analyse des données, et plus particulièrement lorsque nous ferons l'analyse des entretiens menés avec les parents. En effet, notre informatrice Aya nous a livré des informations complémentaires en aparté pour éclairer la situation familiale.

Partie 3 : Analyse des données

Cette troisième partie visera à exposer l'analyse des données recueillies par les deux techniques d'investigation présentées précédemment. Il s'agira dans un premier temps d'analyser les questionnaires sociolinguistiques distribués à la famille, pour ensuite étudier les données recueillies par les entretiens semi-directifs menés avec la famille, les formateurs et les enseignants. Enfin, nous présenterons une synthèse des données recueillies pour répondre à nos hypothèses.

1. Analyse des questionnaires⁶¹

Afin d'analyser les données recueillies par les questionnaires sociolinguistiques, il s'agira d'en effectuer une synthèse pour les adultes et les enfants. Pour plus de clarté, nous diviserons celle-ci selon les rubriques du questionnaire.

1.1. Questionnaire des adultes

1.1.1. Vous et vos langues

Dans cette première partie du questionnaire, nous pouvons remarquer qu'Aya et Sayid ont une biographie langagière très similaire. En effet, tous deux ont l'arabe (dialecte syrien) et l'arabe littéraire comme langues premières. Le dialecte a toujours été la langue de communication avec les enfants, en Syrie comme en France. Ils ont été tous les deux à l'école, où ils ont obtenu un baccalauréat littéraire, aux âges de 19 et 20 ans. Ils ont appris également l'anglais durant 8 ans, qui constitue leur L2, puisque l'apprentissage de cette langue est obligatoire dans le système scolaire syrien. Tous deux ont une compétence limitée dans cette langue. Ce qui les différencie particulièrement, c'est leur statut en Syrie. En effet, Sayid était chef d'entreprise, tandis qu'Aya était femme au foyer.

1.1.2. Votre apprentissage du français en cours

On remarque dans cette deuxième rubrique, que leur apprentissage du français présente quelques similitudes, même s'il existe quelques différences. En effet, tous deux ont appris le français à leur arrivée en France de façon volontaire, à France Terre d'asile (4 jours par semaine et 2h par jour). Dans le cadre du CAI, on leur a prescrit à tous deux 100h de formation

⁶¹ Certaines informations ont déjà été présentées auparavant, car les questionnaires sociolinguistiques ont permis l'élaboration de la présentation des enquêtés, au point 2.1 intitulé « La famille »

linguistique à l'APTIRA : nous pouvons remarquer qu'Aya et Sayid n'avaient jamais appris le français auparavant, il est donc étonnant qu'ils n'aient pas bénéficié du maximum d'heures.

Aujourd'hui, Aya apprend le français à l'Institut municipal (2 jours par semaine, 1h 30 par jour), une formation que Sayid a également suivie. Cependant, ce dernier suit actuellement un stage de formation aux compétences clés au LEC (Lire Écrire Compter). Aya comme Sayid n'ont pas passé de tests linguistiques avant d'être intégrés aux groupes. Ils suivent les cours avec respectivement, 6 et 11 autres apprenants. Sayid, contrairement à Aya, a plusieurs enseignants.

Tous deux s'accordent à dire qu'ils ne travaillent ni l'oral, ni l'écrit. Pour Aya comme pour Sayid, la difficulté des cours dépend majoritairement des cours suivis. En effet, Aya comprend les cours de français selon les thématiques abordées, tandis que Sayid, en général, comprend un peu ses cours de français. Tous les deux parlent un peu en français durant leurs cours. Concernant leur travail à la maison dans le cadre des formations suivies, Aya ne retravaille pas ses cours car elle n'en a pas le temps. Sayid quant à lui, retravaille ses cours 2 à 3 fois par semaine. Les deux utilisent le dictionnaire bilingue français-arabe sur internet.

1.1.3. Votre apprentissage du français en dehors de vos cours

C'est au niveau de leur apprentissage du français en dehors de leurs cours qu'ils se distinguent particulièrement. En effet, Aya semble plus exposée à la langue française que Sayid : même si elle n'a pas beaucoup d'occasions de parler français depuis son arrivée (tout comme Sayid), elle bénéficie tout de même de plus d'occasions par semaine (3 occasions, 1 à 2h par jour), contrairement à Sayid (1 occasion, 0 à 1h par jour). Aya et Sayid parlent français dans des lieux en commun (dans les différentes administrations, dans les magasins pour faire les courses), cependant Aya parle français dans certaines circonstances (pour la recherche d'une formation/d'un emploi, avec des amis) qui lui permettent de développer son réseau social et professionnel, contrairement à Sayid.

Concernant leur exposition à la langue à la maison, Aya apparaît un peu plus exposée à la langue que son mari. Tous deux disent ne pas regarder la télévision en français, cependant ils écoutent la radio de temps en temps. Aya lit des livres et des magazines de temps, contrairement à Sayid. Elle regarde par contre souvent des vidéos et des sites en français, Sayid de temps en temps.

1.1.4. Votre regard sur le français

Dans cette dernière rubrique, les réponses d'Aya et de Sayid sont très contrastées. En effet, avant son arrivée en France Aya avait des représentations plutôt positives sur le pays : *« c'est un pays où tu peux vivre facilement, c'est un pays puissant avec une grande histoire. »*

(Aya, Q24) Sayid avait presque la même représentation, qu'il présente à ce jour comme erronée : « *je pensais qu'en France, comme dans toute l'Europe en fait, on pouvait vivre facilement. Cependant ce n'est pas le cas en réalité.* » (Sayid, Q24). Aya n'avait pas de représentation particulière concernant la langue française, tandis que Sayid lui en avait une mauvaise image. Tous deux pensaient avant leur arrivée en France que l'apprentissage du français était comme les autres langues. Aya aime la langue française : « *j'aime la langue française, j'ai appris un peu le français et je veux continuer* » (Aya, Q27) contrairement à son mari : « *je n'aime pas être en France, je n'aime pas la langue française* » (Sayid, Q27).

Dans une deuxième partie, nous allons présenter la synthèse des réponses des enfants aux questionnaires.

1.2. Questionnaire des enfants

1.2.1. Toi, tes langues et l'école avant

Nous pouvons remarquer que les enfants ont répondu de façon similaire aux questions portant sur leur biographie langagière : Omar et Nour ont pour langues maternelles l'arabe (dialecte syrien) et l'arabe littéraire. Ils ont été scolarisés en Syrie jusqu'à l'âge de 9 ans pour Omar, jusqu'à 11 ans pour Nour, et en arabe littéraire. Tous deux ont trouvé la difficulté de l'école normale en Syrie. Ils ont tous deux appris l'anglais, à partir de la classe 1 (CP en France), ils n'ont pas appris de deuxième langue, et n'avaient jamais appris le français avant de venir en France.

1.2.2. Ton apprentissage du français à l'école

À leur arrivée en France, ils ont été scolarisés dans la SAIP, puis dans l'UPE2A. Parallèlement à l'UPE2A, ils ont été inscrits en 6^{ème} (Pour Omar) et 4^{ème} (Pour Nour). Aujourd'hui, ils bénéficient de 3h de cours dans l'UPE2A contre 23h en classe ordinaire. Ils ne bénéficient pas de soutien en français en dehors de ces heures. Au collège Montaigne, ils apprennent également l'espagnol et l'anglais. Ils parlent tous deux arabe (le dialecte syrien) avec leurs parents, frères et sœurs et les autres membres de la famille.

Leur apprentissage en classe est similaire, même s'il présente quelques différences : en effet, tous les deux comprennent un peu le français, mais ils ajoutent que cela dépend des matières. Tous deux parlent beaucoup français en classe, mais répondent peu aux questions des enseignants. Cependant, Nour, contrairement à Omar, demande souvent aux enseignants quand il ne comprend pas, même si cela dépend des matières ; Omar, quant à lui, sollicite peu les enseignants quand il ne comprend pas. De plus, ses camarades ne l'aident pas, et il ne leur

demande rien, contrairement à Nour. Tous deux semblent avoir des amis au collège, avec qui ils parlent français.

Nous remarquons que les enfants s'investissent beaucoup dans leur apprentissage du français : Nour retravaille ses cours tous les soirs de la semaine et le weekend, 1h à chaque fois. Omar, quant à lui, retravaille tous les soirs de la semaine durant 30 minutes. Ils utilisent tous deux le dictionnaire bilingue français-arabe sur internet, ils travaillent également ensemble.

1.2.3. Ton apprentissage du français en dehors de l'école

Leur apprentissage du français en dehors de l'école est similaire. En effet, tous deux jouent au football 3h par semaine : c'est l'occasion pour eux d'avoir des échanges en français avec les autres enfants. Ils sont modérément exposés au français en dehors de l'école : les deux lisent des livres en français (très souvent pour Nour, souvent pour Omar). Nour, contrairement à Omar, écoute souvent des chansons en français. Ils ne regardent pas de vidéos ni la télévision en français.

1.2.4. Ton image du français

Leurs images respectives du français sont plutôt contrastées : en effet, même si Nour et Omar ne savaient rien de la France avant leur arrivée, et n'avaient pas d'avis particulier sur la langue, ils se distinguent par rapport à leurs positionnements actuels sur l'apprentissage du français. En effet, Nour déclare aimer le français sans savoir vraiment pourquoi, tandis qu'Omar n'aime pas le français car il le trouve trop difficile.

2. Analyse des entretiens de la famille

Il s'agira dans un premier temps d'effectuer une analyse des entretiens menés avec la famille. Pour cela, nous nous inspirerons de la méthode employée par Guédat-Bittighoffer (2014) en effectuant pour chaque groupe d'enquêtés une double-analyse : une analyse verticale s'attachera à identifier les thèmes présents dans les discours des membres de la famille tandis qu'une analyse horizontale permettra de croiser les entretiens au sein de chaque groupe d'enquêtés.

2.1. Analyse des entretiens avec les parents

2.1.1. Analyse thématique verticale

Selon Blanchet & Gotman (2006), l'analyse verticale permet de « *passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet séparément pour en faire la synthèse.* » (Blanchet & Gotman, 2006, cités par Guédat-Bittighoffer, 2014 : 231). Pour mener à bien une telle analyse, nous présenterons les entretiens à la manière de Guédat-Bittighoffer (2014), dans un tableau constitué de quatre colonnes :

- la première colonne vise à rappeler des informations essentielles sur nos enquêtés telles que leur prénom, leur niveau de français ainsi que l'organisme où ils suivent des cours de français. Nous rappelons que les enquêtés ont été présentés en détail auparavant⁶².
- Dans la deuxième colonne figurent les thématiques des questions posées lors de l'entretien. Les thématiques principales sont indiquées en gras contrairement aux sous-thématiques. Les thématiques apparues dans l'entretien sont indiquées avec un astérisque.
- Dans la troisième colonne nous présenterons les fragments transcrits concernant la prise en compte des besoins des apprenants et les stratégies familiales mises en œuvre. Nous restituerons les passages avec les conventions de transcription.
- Enfin, dans une quatrième colonne nous identifierons les sous-thèmes qui apparaissent dans le discours des enquêtés. Nous les développerons ensuite dans l'analyse horizontale.



⁶² Se référer à la présentation des enquêtés au point 2.1 « La famille »

Présentation des parents	Thématiques de la grille d'entretien	Fragments en lien avec la prise en compte des besoins sociolangagiers et le lien avec le projet professionnel / et les stratégies familiales mises en œuvres	Identification des thèmes
<p>SAYID -Niveau A1.1 -Association LEC</p>	<p>Les besoins en langue française L'évolution des besoins La formation linguistique</p>	<p>- « Euh: la langue n'était pas développée (.) je ne parle pas la langue française toujours\» (TP⁶³ 2) - « Pas du tout pas du tout enfin (.) tu vois par exemple MOI je te comprends quand tu parles (.) mais j'peux pas m'exprimer\ » (TP 12) - « J'ai besoin d'améliorer l'oral et euh: (...) la compréhension orale aussi (...) j'ai besoin de communiquer avec euh : avec les gens c'est tout (.) Pour travailler quoi\ » (TP 22) - « Euh: c'est moi qui a décidé d'aller là-bas (.) pour améliorer la langue notamment l'oral\ » (TP 4) - « Pareil pareil (.) c'était la même chose que l'aptira et les autres (.) c'était le même système (.) » (TP 6)</p>	<p>- Les besoins sociolangagiers n'ont pas évolués puisque l'apprenant n'a pas progressé. - Développement de la compréhension orale mais production orale très difficile. - Besoin d'améliorer les compétences de production et de compréhension orales pour travailler. - Choix de la formation linguistique suivie, pour améliorer les compétences orales. - La formation s'inscrit dans la continuité des formations proposées par les associations et encadrées par des bénévoles.</p>

⁶³ Tour de parole

	<p>L'insertion professionnelle</p> <p>Le projet</p> <p>*Les contraintes liées au pays d'accueil</p> <p>La place de la langue française</p> <p>Les stratégies familiales</p> <p>L'intégration individuelle</p>	<p>- « Ils se sont comportés avec moi comme tous les étudiants (.) Y'avait pas de trucs spécifiques\ » (TP 8)</p> <p>- « Non ça n'a pas ajouté beaucoup de trucs\ » (TP 20)</p> <p>- « Non pas du tout (.) La formation ne m'aide pas\ » (TP 36)</p> <p>- « Je veux travailler dans le secteur du commerce mais euh: je ne PEUX PAS (.) il faut étudier le: la loi française euh: en plus les impôts ça pose beaucoup de problèmes (.) donc avant de faire cette étape il faut étudier\ » (TP 24)</p> <p>- « Parce qu'on a fait des contacts pour euh: pour CHERCHER des: des matériels par exemple pour des produits (.) mais c'était toujours la même réponse (.) la réalité de la France\ » (TP 30)</p> <p>- « C'est pas juste pour les arabes (.) je veux orienter les produits pour tout le monde\ » (TP 34)</p> <p>- « ((rires)) je ne suis pas intégré même avec les syriens(.) je déteste la communauté ici (...) Je ne suis pas intégré (.) Qu'est-ce que je dois</p>	<p>- Absence d'individualisation de la formation.</p> <p>- La formation n'a pas aidé l'apprenant à progresser et elle est ressentie comme étant inutile au regard des objectifs professionnels.</p> <p>- Projet en attente car la maîtrise de la langue française prime. Le système français est présenté comme un frein à la réalisation de ce projet.</p> <p>- Le projet n'a pas abouti, la société d'accueil est ressentie comme étant responsable.</p> <p>- Place importante de la langue française dans la réalisation de ce projet.</p> <p>- Intégration ressentie comme difficile voire absente, dans toutes les communautés.</p>
--	---	--	--

	<p>Le rôle de la famille</p> <p>L'influence des enfants</p> <p>L'influence des parents</p>	<p>faire/ j'essaye mais je n'arrive pas (.) » (TP 38)</p> <p>- « C'est PAS une question de communauté loin de nous pas du TOUT (.) mais ICI je vois les gens comme des robots (.) » (TP 38)</p> <p>- « En FAIT dans ma tête les gens qui sont arrivés ici ils étaient vraiment BEAUCOUP différents quand ils étaient chez eux (.) ils CHANGENT ils changent (.) moi je ne change pas c'est ça le problème (.) » (TP 50)</p> <p>- « C'est plus facile que d'être tout seul mais OUI bien sûr (.) je vois le FUTUR par eux (.) donc ça joue un rôle\ » (TP 44)</p> <p>- « Non je participe pas\ » (TP 46)</p> <p>- « NON (.) j'ai pas d'amis avec les parents des amis de mes enfants (.) mais euh: parce qu'ils sont les mêmes gens qui je ne suis pas intégré (.) » (TP 48)</p> <p>« Euh: on conseille c'est tout (.) on conseille on oriente vers l'école et après c'est EUX qui décideront. » (TP 56)</p> <p>« omar il a envie d'être un docteur (.) il veut étudier à la sorbonne (.) nour il veut être un ingénieur (...) même le bébé dans le ventre de ma</p>	<p>Tentatives qui se soldent par des échecs.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Minimisation des différences culturelles entre la France et la Syrie. Froideur dans les contacts. - Transformation de la communauté d'origine au contact du pays d'accueil. Difficultés attribuées à l'absence de changement. - Influence positive de la famille pour l'intégration. Les enfants représentent l'avenir. - Pas de participation aux projets. - L'influence des enfants sur Sayid est moindre à cause des difficultés rencontrées pour son intégration individuelle. - L'orientation scolaire constitue une grande préoccupation. Rôle de conseillers adoptés par les parents, les enfants ont le choix de leur orientation. Métiers très valorisés socialement.
--	--	---	--

	<p>Dynamiques identitaires</p> <p>* Points positifs de la société d'accueil</p> <p>* Projet migratoire</p>	<p>femme y pense\ » (TP 58)</p> <p>- « Non non euh: rien n'a changé\ » (TP 66)</p> <p>- « DEDANS je suis vraiment énervé mais avec les enfants je suis vraiment tranquille (...) je suis peut-être plus peut-être plus tranquille avec les enfants pour les comprendre (.) ça veut dire euh: comprendre leurs euh: leurs habitudes leurs nouvelles habitudes et pour être plus proche d'eux\ » (TP 68)</p> <p>- « C'est bien de mélanger (.) je préfère qu'ils PRENNENT des habitudes de la syrie les bonnes habitudes (.) et des habitudes que J'AIME chez les français (.) » (TP 70)</p> <p>- « Oui c'est TRÈS important (...) on essaye avec eux pour leur enseigner l'arabe\ » (TP 76)</p> <p>- « Par exemple ici il n'y a pas de coup de piston ici (.) chez nous euh: c'est partout (.) j'aime ce truc chez les français euh: ça veut dire que tu PRENDS ce que tu mérites ICI (.) » (TP 72)</p> <p>- « Je peux assurer le futur de mes enfants ici par rapport aux études\ » (TP 74)</p> <p>- « Si la guerre finie euh: je m'en vais tout de</p>	<p>- Pas de changements ressentis dans les rôles de chacun au sein de la famille.</p> <p>- Colère due aux changements négatifs liés à l'installation dans le pays d'accueil. Rapprochement avec les enfants pour les comprendre.</p> <p>- Transmission de valeurs et d'habitudes aussi bien syriennes que françaises.</p> <p>- Comparaison entre le système syrien et français. Valorisation du système méritocratique de la société d'accueil.</p> <p>- Valorisation du système éducatif du pays d'accueil.</p>
--	--	---	--

		suite d'ici\ » (TP 78)	- L'objectif du projet migratoire est le retour définitif dans le pays d'origine.
<p>AYA</p> <p>-Niveau A2.2</p> <p>-Institut municipal</p>	<p>- les besoins en langue française</p> <p>- L'évolution des besoins</p> <p>La formation linguistique</p>	<p>- « Quand je suis arrivée ici euh: comment dire ça (.) j'avais besoin de: de faire mes papiers (.) alors euh: c'était ça mes besoins (.) » (TP 2)</p> <p>- « ensuite euh j'ai essayé de comprendre les autres c'était ÇA le PLUS nécessaire pour euh: pour moi le plus important (.) et puis maintenant j'ai besoin de: d'améliorer l'oral euh: et l'écrit (.) maintenant ça va je peux: je peux faire mes papiers j'ai l'habitude (.) » (TP 2)</p> <p>- « j'ai amélioré l'oral parce que MOI j'ai pas beaucoup de relations avec les français et: comme ça j'avais un p'tit peu de relations dans la classe\ » (TP 4)</p> <p>- « Oui oui c'était bien pour la grammaire (.) mais pour l'oral et l'écrit c'est pas très bien (.) c'était QUE pour la grammaire (.) » (TP 12)</p> <p>- « Non (.) c'était un travail dans un groupe (.) alors il y avait pas des trucs spécifiques pour euh: individuels (.) » (TP 14)</p> <p>- « Euh: la première chose c'était grâce à MOI</p>	<p>- Besoins sociolangagiers à l'arrivée, liés à l'urgence de la situation de réfugié.</p> <p>- Besoins sociolangagiers qui ont évolué au fil du temps. La situation administrative s'est sécurisée avec le temps et la pratique, pouvoir communiquer avec les autres est désormais la priorité.</p> <p>- Progression partielle des compétences orales avec le contact avec un natif (l'enseignante) tout en développant des relations.</p> <p>- Besoins à l'oral et à l'écrit non satisfaits par la formation, la grammaire occupe une place prépondérante dans les cours.</p> <p>- Pas de place pour les besoins individuels des apprenants, seuls les besoins objectifs sont pris en compte.</p> <p>- La motivation et les efforts fournis par</p>

	<p>L'insertion professionnelle</p> <p>La nature du projet</p> <p>La place de la langue française</p> <p>Les stratégies familiales</p> <p>L'intégration individuelle</p> <p>Le rôle de la famille</p> <p>L'influence des enfants</p>	<p>(.) parce que c'était moi qui ait euh: qui a VOULU continuer (.) et euh: apprendre (.)» (TP 18)</p> <p>- « Euh: dans deux ans parce que: je suis tombée enceinte (.) alors euh: je peux PAS (.) mais par exemple si j'étais pas tombée enceinte je fais un truc tout de suite (.) MAIS il y a un autre chose (.) je dois améliorer MA langue (...) j'ai besoin au moins deux ans pour améliorer la langue et pour euh: tenir la langue\» (TP 22)</p> <p>- « Oui oui (.) TOUT existe ici en france mais j'ai pas décidé encore (.) dès que TU décides tu trouves mais je réfléchis pour le moment\» (TP 26)</p> <p>- « Je me sens que je suis intégrée (.) je me sens que j'ai aucun problème (.) avec la communauté syrienne et française\» (TP 34)</p> <p>- « Oui oui pour la famille a un rôle positif dans l'intégration (.) en fait mes enfants me poussent pour travailler (.) euh: c'est plutôt pour eux (.) j'essaye d'apprendre la langue française pour eux euh: BIEN SÛR pour MOI mais pour eux en premier pour les aider\» (TP 36)</p> <p>- « OUI (.) je suis toujours avec eux dans</p>	<p>l'apprenante sont au centre de sa progression en français.</p> <p>- Impossibilité pour l'apprenante de mettre en œuvre des projets pour le moment. La mise en œuvre des projets sera possible quand l'apprenante sera plus disponible et aura perfectionné la langue. Place importante de la langue dans ce projet.</p> <p>- Projet de l'apprenant pas encore défini, mais confiance dans le système d'orientation du pays d'accueil.</p> <p>- Sentiment d'une double intégration individuelle, aussi bien avec les français qu'avec les syriens.</p> <p>- Influence positive de la famille dans l'intégration, et plus particulièrement des enfants. Motivation pour l'apprentissage née de la volonté de constituer une aide pour les enfants.</p>
--	--	--	---

	<p>L'influence des parents</p> <p>Dynamiques identitaires</p>	<p>l'école (.) oui CHAQUE endroit où il y a des projets des activités je vais avec EUX (.)» (TP 38)</p> <p>- « Oui chaque jour (.) spécialement avec nour (.) j'essaye de lui conseille (.) j'essaye de l'encourager et euh: il a peur pour euh: le brevet (.) moi je l'encourage\» (TP 48)</p> <p>- « Non (.) c'est pareil comme avant » (TP 52)</p> <p>- « Quand je suis arrivée ici j'étais choquée (.) euh: j'étais perdue (.) mais maintenant j'ai aucun problème je suis tranquille (.)» (TP 58)</p> <p>- « TOUT d'abord j'ai changé selon les besoins de la vie (.) selon les enfants que j'ai (.) c'est PAS à cause de la la france ou grâce à la france (...) avant j'ai pensé à moi-même (.) MAINTENANT je pense à ma famille plutôt\» (TP 54)</p> <p>- « oui très important (.) pour euh: l'arabe dialecte euh: ils apprennent forcément car on communique tout le temps alors euh: ils parlent déjà (.) mais l'arabe littéraire euh: par les vidéos sur youtube (.) par euh: les films cartoons (.)» (TP 64)</p> <p>- « j'essaye de transmettre euh: les bonnes</p>	<p>- Participation importante aux projets mis en place par la ville et l'école.</p> <p>- L'orientation scolaire au centre des préoccupations des enfants et des parents. De nombreux encouragements.</p> <p>- Pas de changements dans les rôles de chacun au sein de la famille.</p> <p>- Évolution positive de son séjour en France.</p> <p>- Changements importants en premier lieu dus à son statut de mère. Les enfants constituent la priorité.</p> <p>- Volonté forte de transmission des langues d'origine. Mise à disposition de supports pour l'apprentissage.</p>
--	---	---	---

	<p>* Points positifs de la société d'accueil</p> <p>*Dynamiques conjugales</p>	<p>habitudes à mes enfants euh: MÊME les habitudes françaises (.) les BONNES habitudes\» (TP 58)</p> <p>- « MOI j'aime vivre en france (.) » (TP 68)</p> <p>- « Euh: le système le système (.) il n'y a pas n'importe quoi par exemple (.) ICI tout est organisé et: ça permet euh: aux enfants d'être organisés AUSSI (.) c'est TRÈS bien chez les français (.) » (TP 60)</p> <p>- « C'est plus sécurisé et pour l'avenir des enfants (.) pour ça je voudrais apprendre le français pour avoir une vie ici\» (TP 70)</p> <p>- « en fait j'ai des idées un peu contradictoires avec mon mari (.) lui s'il veut RETOURNER (.) c'est son avis (.)peut-être je peux faire des visites mais: je préfère vivre ici\» (TP 68)</p>	<p>- Transmission de valeurs et d'habitudes aussi bien syriennes que françaises.</p> <p>- Expérience positive de la vie en France.</p> <p>- Valorisation du système de la société d'accueil par rapport à la société d'origine. Influence positive sur les enfants.</p> <p>- Opposition catégorique à un retour éventuel en Syrie contrairement au mari, quitte à se séparer.</p>
--	--	---	---

2.1.2. Analyse thématique horizontale

L'analyse verticale effectuée précédemment nous a permis de distinguer les deux parcours d'apprentissage de la langue française suivis par nos informateurs ainsi que les stratégies mises en œuvre au sein de la famille. Il s'agit à présent d'effectuer une analyse horizontale en concordance avec les thématiques abordées, afin d'apporter des réponses partielles à nos deux premières hypothèses.

- **Les besoins des apprenants et leur prise en compte par les organismes**

L'évolution des besoins sociolangagiers des parents est très contrastée. En effet, Sayid ne constate pas, dans un premier temps, une évolution de ses besoins sociolangagiers : malgré les formations suivies (France Terre d'Asile à son arrivée, 100h à l'APTIRA dans le cadre du CAI, la formation du LEC) il ne constate presque aucune progression de son niveau en français depuis son arrivée en France : « *Euh: la langue n'était pas développée (.) je ne parle pas la langue française toujours* » (Sayid, TP 2). Il reconnaît tout de même avoir amélioré sa compréhension orale, a contrario de la production orale qui constitue toujours une difficulté majeure pour lui (Sayid, TP 12). Le développement des compétences orales constitue le besoin prioritaire de Sayid afin de faciliter son insertion professionnelle (Sayid, TP 22). Aya quant à elle, évoque une évolution notable de ses besoins sociolangagiers : il y a un an et demi, sa préoccupation principale était d'être en mesure d'effectuer les formalités administratives nécessaires pour sécuriser sa situation et celle de sa famille : « *Quand je suis arrivée ici euh: comment dire ça (.) j'avais besoin de: de faire mes papiers (.) alors euh: c'était ça mes besoins (.)* » (Aya, TP 2). La sécurisation de sa situation administrative avec l'acquisition de nouvelles habitudes (Aya, TP 2) lui permet de s'investir durablement dans une formation de français (Gloaguen-Vernet, 2009), tout en faisant évoluer ses besoins sociolangagiers. Désormais, le développement des compétences de compréhension et de production orales constitue la priorité, tout comme Sayid, mais il poursuit un objectif différent : communiquer avec les autres. En effet, la formation à l'Institut municipal permet à Aya d'avoir non seulement des interactions avec un natif, interactions dont elle déplore l'absence dans sa vie quotidienne, (Aya, TP 4) mais elle constitue également un lieu de socialisation, où elle peut rencontrer d'autres étrangers ayant le désir d'apprendre la langue française.

Il paraît essentiel de préciser que les deux apprenants ont choisi leur formation linguistique (Sayid, TP 4 ; Aya, TP 10) et avaient tous les deux des attentes qui se sont confirmées lorsqu'ils ont entrepris leur formation. Pour Sayid, la formation au LEC s'est inscrite dans la continuité de ses précédentes formations suivies à France Terre d'asile et à l'APTIRA (Sayid, TP 6) tandis

qu'Aya s'attendait à une formation principalement centrée sur l'apprentissage de la grammaire française (Aya, TP 10). Les propos d'Aya peuvent paraître contradictoires, dans la mesure où elle a exprimé le souhait de développer les compétences orales tout en accordant une place à l'écrit, besoins auxquels la formation ne semble pas répondre : « *Oui oui c'était bien pour la grammaire (.) mais pour l'oral et l'écrit c'est pas très bien (.) c'était QUE pour la grammaire (.)* » (Aya, TP 12) Malgré cela, l'apprenante juge sa formation utile (Aya, TP 8) même si elle n'a répondu aux besoins exprimés (Aya, TP 18). Cependant, elle attribue sa progression à elle-même avant tout : « *Euh: la première chose c'était grâce à MOI (.) parce que c'était moi qui ait euh: qui a VOULU continuer (.) et euh: apprendre (.)* » (Aya, TP 18). Sayid, à l'opposé d'Aya, dresse un bilan essentiellement négatif de sa formation au LEC, car elle n'a pas répondu aux besoins exprimés précédemment (Sayid, TP 20) et elle a proposé le développement de compétences informatiques déjà construites antérieurement au cours de son parcours professionnel (Sayid, TP 18). Les deux apprenants constatent l'absence de mise en œuvre de parcours individualisés dans les deux organismes de formation (Sayid, TP 8 ; Aya, TP 14) alors que la mise en place d'une pédagogie différenciée permettrait de prendre en compte les besoins des apprenants⁶⁴. Malgré cela, seul Sayid juge la formation inutile au regard ses objectifs professionnels, car elle ne répond pas à ses besoins spécifiques (Sayid, TP 36). Pour Aya, nous pouvons souligner que la formation la satisfait (Aya, TP 10) même si elle ne prend pas en compte ses besoins spécifiques car elle n'a pas de projet précis pour le moment (Aya, TP 24) et parce que la formation lui permet tout de même de progresser en grammaire (Aya, TP 12) tout en développant ses relations sociales.

- **L'apprentissage du français pour la mise en œuvre du projet professionnel**

Pour Aya comme pour Sayid, l'apprentissage du français constitue un préalable nécessaire à la mise en œuvre d'un projet professionnel en France (Aya, TP 32 ; Sayid, TP 24) car comme nous l'avons vu, la maîtrise de la langue, et plus particulièrement de la littérature, est nécessaire dans presque tous les secteurs (Mourlhon-Dalliers & De Ferrari, 2007). Cependant, pour Sayid particulièrement, la seule maîtrise du français ne conditionne pas la réussite de ce projet. En effet, il souhaite occuper la même position qu'en Syrie, c'est-à-dire travailler dans le commerce, en créant sa propre entreprise en France (Sayid, TP 32). Cependant, au-delà des difficultés liées à la langue, c'est la société d'accueil qu'il considère comme un terrain peu propice à l'entrepreneuriat qui constitue un obstacle important à la mise en œuvre de son projet : « *il y a beaucoup de lois qui empêchent de faire du commerce (.) c'est beaucoup plus difficile de créer*

⁶⁴ Se référer à 2.2.2 « Prescriptions didactiques »

son entreprise ici que par exemple euh: en allemagne (.) » (Sayid, TP 30). Malgré cela, Sayid a déjà tenté de réaliser son objectif, sans succès, confronté à la « *réalité de la France* » (Sayid, TP 30). En l'absence de diplômes justifiant de son expérience dans le secteur du commerce, Sayid ne peut retrouver un emploi similaire à celui qu'il occupait en Syrie, comme beaucoup de réfugiés et de migrants (Adami, 2009). Aya, quant à elle, n'a pas de projet précis pour le moment (Aya, TP 24) car elle attend un enfant et elle s'accorde deux ans pour améliorer son niveau en français avant d'entreprendre une formation professionnelle (Aya, TP 22). Cependant, contrairement à Sayid, Aya est confiante quant à sa future insertion professionnelle : « *TOUT existe ici en france mais j'ai pas décidé encore (.) dès que TU décides tu trouves mais je réfléchis pour le moment* » (Aya, TP 26). Contrairement à son mari, son installation en France lui ouvre de nouvelles perspectives professionnelles qu'elle n'envisageait pas en Syrie : jusqu'à lors femme au foyer, suivre une formation qualifiante en France lui permettra de s'insérer sur le marché du travail et d'acquérir une certaine indépendance.

- **Les stratégies familiales et l'intégration dans la société d'accueil**

Avant même de s'intéresser aux stratégies mises en œuvre par la famille, il s'agit de s'intéresser aux dynamiques d'intégration individuelles particulièrement opposées d'Aya et de Sayid, dans la mesure où ces dernières ont une influence non-négligeable sur les dynamiques familiales. En effet, Aya se sent intégrée aussi bien dans la communauté française que syrienne (Aya, TP 34) à l'opposé de Sayid : « *((rires)) je ne suis pas intégré même avec les syriens (.) je déteste la communauté ici (.) je parle franchement <((en riant)) je déteste la communauté ici> (.) je ne suis pas intégré (.)* » (Sayid, TP 38) Il précise qu'il a vécu auparavant plusieurs expériences d'expatriation réussies (Sayid, TP 38), il relativise donc l'influence de la proximité culturelle sur l'intégration effective dans une communauté : « *c'est PAS une question de communauté loin de nous pas du TOUT (.) mais ICI je vois les gens comme des robots (.)* » (Sayid, TP 39). Il attribue son rejet des différentes communautés en France à leur mode de vie, présenté comme monotone (Sayid, TP 37) avec une absence de proximité entre les individus (Sayid, TP 41). Ce rejet est d'autant plus fort qu'il concerne également la communauté d'origine de Sayid en France. En effet, il remarque que sa communauté a changé depuis qu'elle vit en France, et c'est ces changements qui sont à la source des sentiments négatifs qu'éprouve Sayid envers elle : « *les syriens se transforment comme des français ((rires)) c'est PAS logique pour moi* » (Sayid, TP 40). Cependant, si le changement atteignant la communauté d'origine est très mal vécu par Sayid, l'absence de changement est, elle, insoutenable, présentant un problème insoluble : « *ils CHANGENT ils changent (.) MOI je change pas c'est ça le problème (.)* » (Sayid, TP 50) Ces dynamiques individuelles ont une grande influence sur les stratégies familiales mises

en œuvre. Effectivement, même si Aya et Sayid reconnaissent tous deux l'influence positive de la famille sur les processus d'intégration (Sayid, TP 44 ; Aya, TP 36), cette dernière les pousse à adopter des postures différentes. Sayid est dans l'expectative en envisageant son futur par procuration (Sayid, TP 44) alors qu'Aya est dans l'action en apprenant le français pour elle-même ainsi que pour ses enfants : « *en fait mes enfants me poussent pour travailler (.) euh: c'est plutôt pour eux (.) j'essaye d'apprendre la langue française pour eux euh: BIEN SÛR pour MOI mais pour eux en premier pour les aider* » (Aya, TP 36). Ces positionnements conditionnent leur investissement dans des projets, ainsi Aya participe à tous les projets et les activités avec les enfants, proposés par l'école et la ville (Aya, TP 38) contrairement à Sayid (Sayid, TP 48). Il reconnaît l'influence limitée de ses enfants sur son processus d'intégration, à cause des difficultés individuelles qu'il rencontre (Sayid, TP 48). Pour Aya comme pour Sayid, l'orientation scolaire des enfants est au centre de leurs préoccupations. Ils les encouragent à poursuivre leurs projets d'études (Aya, TP 48), qui mènent à des professions socialement très valorisées (Sayid, TP 58), les parents et les enfants mettent donc en œuvre des stratégies de compétition⁶⁵ (Vaatz Laroussi, 2001) en s'employant à être reconnus par leurs compétences dans leurs domaines et projets respectifs.

Les parents constatent l'absence de changements de rôles dans la famille (Aya, TP 52 ; Sayid, TP 66) et pourtant ils font part ensuite de modifications importantes des dynamiques individuelles et familiales. Sayid est plus irritable, mais aussi plus doux et compréhensif avec les enfants, qu'il soutient dans leur processus d'adaptation à la société d'accueil (Sayid, TP 68) tandis qu'Aya décrit son propre processus d'acculturation : « *Quand je suis arrivée ici j'étais choquée (.) euh: j'étais perdue (.) mais maintenant j'ai aucun problème je suis tranquille (.)* » (Aya, TP 58). Mais le plus grand changement dont elle nous fait part est celui de devenir mère (Aya, TP 54) et de penser à sa famille avant elle-même.

Aya comme Sayid accordent une très grande importance à leur identité langagière et à sa transmission à leurs enfants. Ils s'investissent durablement afin qu'ils parlent le dialecte et maîtrisent l'arabe littéraire (Aya, TP 64 ; Say, TP 75) en leur fournissant des supports variés, spécialement aux plus jeunes. Mais ils souhaitent également transmettre des valeurs et habitudes des deux sociétés (Aya, TP 58 ; Sayid, TP 76). Ils valorisent tous deux le système du pays d'accueil et son influence sur les enfants, jugée bénéfique. Il est présenté comme organisé (Aya, TP 60) et méritocratique (Sayid, TP 72) : tous deux envisagent l'avenir de leurs enfants

⁶⁵ Se référer au point 3.3.2 de ce mémoire, « Stratégies familiales »

dans la société d'accueil, tant pour leur offrir un avenir (Sayid, TP 74) que pour assurer leur sécurité (Aya, TP 70).

Cependant, des dynamiques conjugales antagonistes sont apparues en dehors et au sein des entretiens : effectivement, le projet migratoire de Sayid est de repartir à terme dans le pays d'accueil : « *Si la guerre finie euh: je m'en vais tout de suite d'ici d'ici* » (Sayid, TP 77). Or ce n'est pas le cas d'Aya qui non seulement apprécie sa vie en France (Aya, TP 68) mais l'envisage avec ses enfants ici, quitte à se séparer de son mari : « *en fait j'ai des idées un peu contradictoires avec mon mari (.) lui s'il veut RETOURNER (.) c'est son avis (.) peut-être je peux faire des visites mais: je préfère vivre ici*» (Aya, TP 68). Après l'entretien, en aparté, Aya a exprimé sa souffrance due aux difficultés d'adaptation de son mari en France. Selon elle, ces difficultés pèsent sur toute la famille et engendrent de multiples conflits, qui finiront par séparer le couple. Son plus profond désir est d'avancer et de construire sa nouvelle vie en France.

Les analyses des entretiens des parents nous ont fourni des éléments de réponses pour répondre à notre problématique. Cependant, avant d'apporter de répondre à nos hypothèses, il convient d'analyser les entretiens menés avec les enfants.

2.2. Analyse des entretiens avec les enfants

2.2.1. Analyse verticale

Une analyse verticale, selon la méthode de Guédat-Bittighoffer (2014) est une nouvelle fois proposée. La légende est identique à celle présentée précédemment⁶⁶.

⁶⁶ Se référer au point 2.1.1 de ce mémoire, « analyse thématique verticale »

Présentation des enfants	Thématiques de la grille d'entretien	Fragments en lien avec la prise en compte des besoins sociolangagiers	Identification des thèmes
<p>OMAR -Niveau A1.1 -UPE2A et SAIP</p>	<p>Les besoins en langue française</p> <p>L'évaluation et l'orientation</p> <p>L'intégration sociale</p>	<p>- « J'ai trouvé la langue française vraiment difficile au début (.) maintenant je la trouve normale par rapport au passé\ » (TP 2)</p> <p>- « [à propos de la SAIP] il m'a euh: m'a aidé puisque quand je suis entré dans la deuxième classe je me suis trouvé bien par rapport à la langue (.) ça m'a aidé un p'tit peu j'étais pas choqué par la langue (.) » (TP 4)</p> <p>- « la deuxième classe m'a aidée plus que la première classe (.) j'ai appris beaucoup de trucs alors c'était bien\ » (TP 4)</p> <p>- « J'ai vraiment besoin d'améliorer l'écrit\ » (TP 12)</p> <p>- « [à propos des activités en classe ordinaire] Je participe pas beaucoup pas souvent\ » (TP 18)</p> <p>- « bah il n'y a pas beaucoup de français dans l'école ((rires)) ils sont rares (.) il y a deux trois français (.) je peux pas m'intégrer vraiment avec les français\ » (TP 34)</p>	<p>- Progression dans son apprentissage du français.</p> <p>- Progression attribuée à la SAIP, qui a permis une inclusion plus facile dans l'UPE2A. L'UPE2A a permis de faire progresser Omar dans ses apprentissages.</p> <p>- Besoins centrés sur la production et compréhension écrites.</p> <p>- Faible participation d'Omar aux activités mises en œuvre dans la classe ordinaire, elles sont facultatives pour lui.</p> <p>- Majorité des élèves étrangers ou d'origine étrangère dans l'établissement, ce qui rend difficile une intégration avec les Français.</p>

	<p>Les stratégies familiales</p>	<p>- « [à propos de sa famille] elle m'aide beaucoup pour m'intégrer (.) mes parents m'ont inscrit dans la maison de quartier et dans le club de football (.) ils m'ont acheté des vêtements et des ballons pour aller jouer au football avec les autres\ » (TP 36)</p> <p>- « Je leur donne des mots en français pour les habituer à la langue (.) on s'aide tous pour la langue (.) la majorité du temps on travaille ensemble avec nour on traduit ensemble (.) et quelques fois je pose les questions à mes parents quand je ne sais pas\ » (TP 40)</p>	<p>- Intégration facilitée par la famille, qui permet à Omar de participer à des activités extra-scolaires.</p> <p>- Participation collective aux apprentissages en français.</p>
<p><u>NOUR</u> -Niveau A2.2 -UPE2A et SAIP</p>	<p>Les besoins en langue française</p> <p>L'évaluation et l'orientation</p>	<p>- « [à propos des besoins] Bah euh: le vocabulaire (.) l'oral l'écrit tout quoi\ » (TP 2)</p> <p>- « Oui oui (.) il nous posait beaucoup de questions pour ce qui est difficile pour nous\ » (TP 10)</p> <p>- « Euh: par exemple en mathématiques euh: en maths c'est difficile (.) et c'est tout (.) NON histoire-géo (.) parce qu'en histoire-géo on parle beaucoup (.) et quand il écrit je comprends rien\ » (TP 14)</p> <p>- « Oui 'fin pas tout le temps pas dans toutes les matières (.) par exemple en svt j'ai le choix de faire ou pas (.) c'est l'enseignant qui me l'a dit\ » (TP 26)</p> <p>- « Euh: bah ils sont durs pour moi les examens\ » (TP 20)</p>	<p>- Besoin de développer toutes les compétences, orales et écrites.</p> <p>- Prise en compte des besoins des élèves allophones par l'enseignant.</p> <p>- Peu d'adaptation aux élèves allophones au sein de la classe ordinaire.</p> <p>- Participation inégale aux activités proposées par l'enseignant en classe ordinaire.</p> <p>- Participation aux mêmes examens que les autres élèves.</p>

	<p>L'intégration sociale</p> <p>Les stratégies familiales</p>	<p>- « Bah que ça se passe bien (.) je me fais des amis j'essaye de suivre à l'école voilà quoi\ » (TP 60)</p> <p>- « personne connaît ma famille parmi mes amis (.) alors on peut dire que je suis indépendant (.) par contre pourquoi pas (.) s'il y a l'opportunité je suis PAS contre\ » (TP 54)</p>	<p>- Intégration au sein de l'établissement jugée satisfaisante par Nour.</p> <p>- Faible influence de Nour sur sa famille, car il est plus âgé et devient plus indépendant.</p>
--	---	--	--

2.2.2. Analyse horizontale

L'analyse verticale ci-contre a pour objectif, comme celle effectuée antérieurement pour les parents : faire apparaître les parcours d'apprentissage des enfants et les stratégies familiales. De la même façon, il s'agit de compléter ces propos par une analyse horizontale.

- **Des besoins inégalement pris en compte**

Les besoins des élèves allophones sont très vastes⁶⁷, comme le souligne Davin-Chnane (2008) : en effet si Omar identifie un besoin plus spécifique de développer l'écrit (Omar, TP 12), Nour quant à lui exprime l'étendue de ses besoins ainsi : « *Bah euh: le vocabulaire (.) l'oral l'écrit tout quoi*\» (Nour, TP 2). Ils constatent tous les deux leurs progrès dans leur apprentissage du français (Nour, TP 8 ; Omar, TP 2) qu'il attribuent aux deux dispositifs d'accueil : « [à propos de la SAIP] *il m'a euh: m'a aidé puisque quand je suis entré dans la deuxième classe je me suis trouvé bien par rapport à la langue (.) ça m'a aidé un p'tit peu j'étais pas choqué par la langue (.)*\» (Omar, TP 4). Nour, quant à lui, considère que les contenus au sein de le SAIP sont faciles (Nour, TP 4), même s'il reconnaît avoir progressé en français grâce à eux (Nour, TP 8). Omar décrit la SAIP comme un SAS préalable à l'entrée dans la classe d'UPE2A (Omar, TP 4). Les deux élèves allophones expriment le souci des enseignants des dispositifs de prendre conscience de leurs besoins et de s'y adapter (Nour, TP 10 ; Omar, TP 6), même si cette volonté peut se heurter à des contraintes de temps et d'organisation générale des cours : « *Oui ils ont changé un p'tit peu (.) mais sinon ils me disent de me calmer car on va pas perdre euh: le sens de la classe pour changer juste pour toi*\» (Omar, TP 10).

Cependant, la prise en compte des besoins reste très inégale : alors que l'enseignement du français comme langue de scolarisation devrait être pris en charge par toute l'équipe enseignante (MEN, 2002) mais ce n'est pas le cas, car les enseignants ne sont pas formés pour accueillir des élèves allophones (Davin-Chnane, 2008), ce qui se répercute sur leurs pratiques enseignantes : « *la classe ordinaire c'est un peu dur pour moi (.) les profs quand ils parlent c'est trop vite (.)* » (Nour, TP 40). Selon Nour, les enseignants ne s'adaptent pas à lui et ses besoins spécifiques, ils parlent trop vite pour qu'il puisse suivre le cours (Nour, TP 16), et pourtant, les heures dans l'UPE2A ont été diminuées pour les deux élèves (Omar, TP 8). Pour Nour, son intégration au sein de la SAIP et de l'UPE2A s'est bien passée (Nour, TP 40), contrairement à celle dans la classe ordinaire, jugée trop difficile, même s'il peut compter sur l'aide de ses camarades lorsqu'il n'a pas compris quelque chose (Nour, TP 40), contrairement à Omar, qui ne bénéficie d'aucune aide

⁶⁷ Se référer au point 2.3 « les besoins sociolangagiers des élèves allophones »

(Omar, TP 32) : le manque d'interactions entre les élèves allophones et les autres constitue un problème inhérent à l'inclusion scolaire (Guédat-Bittighoffer & Maillard, 2017), et fragilise le processus d'apprentissage des apprenants (Guédat-Bittighoffer, 2014).

- **Une inclusion partielle en classe ordinaire**

Force est de constater que les apprenants sont inclus de façon partielle en classe ordinaire : en effet, soit les élèves allophones ne sont pas tenus de participer aux activités proposées par les enseignants, soit ils sont contraints de se joindre à leurs camarades : « [à propos de l'obligation de participer aux activités] *Oui 'fin pas tout le temps pas dans toutes les matières (.) par exemple en svt j'ai le choix de faire ou pas (.) c'est l'enseignant qui me l'a dit* » (Nour, TP 26). Omar quant à lui éprouve plus de difficultés, il ne participe pas beaucoup aux tâches collectives proposées par les enseignants (Omar, TP 16). Or, dans un système véritablement inclusif les activités seraient adaptées pour que les élèves allophones puissent y participer, tout comme les évaluations. Pourtant, Nour et Omar bénéficient des mêmes évaluations que les autres élèves en classe ordinaire (Nour, TP 22 ; Omar, TP 16) quand bien même elles seraient trop difficiles : « *Euh: bah ils sont durs pour moi les examens* » (Nour, TP 20). Le système n'est donc que partiellement inclusif en l'absence d'une évaluation différenciée ou d'un aménagement des évaluations certificatives, les pénalisant d'emblée sur leurs résultats tout en se répercutant sur leur orientation scolaire. L'orientation scolaire est d'autant plus importante pour Nour et Omar qu'ils ambitionnent de continuer en filière générale, vers des domaines spécialisés très sélectifs : Nour souhaite devenir médecin (Nour, TP 28), Omar veut devenir ingénieur (Omar, TP 24), ils sont d'ailleurs encouragés par l'équipe enseignante (Nour, TP 34) ainsi que leurs parents (Nour, TP 38). L'inclusion scolaire, même si elle jugée difficile par les deux apprenants à cause de la langue, ne l'est pas en termes de repères scolaires. En effet, Nour et Omar ont été scolarisés dans une école en Syrie, dont le fonctionnement était semblable à celui du collège Montaigne : « *Non j'crois que c'est la même chose pour moi (.) j'vois pas trop de différences (.) en syrie j'étais dans une école privée alors c'était pareil qu'ici* » (Nour, TP 66).

- **L'intégration sociale et les stratégies familiales**

L'intégration sociale au sein de l'établissement scolaire semble se dérouler sans heurts pour Omar et Nour (Nour, TP 43 ; TP 60). Cependant, Omar souligne ses difficultés à s'intégrer avec les Français⁶⁸ car ils représentent une petite part des élèves inscrits dans le collège : « *bah il n'y*

⁶⁸ Omar semble faire une distinction entre deux groupes, les Français et les Français d'origine étrangère. Il rencontre donc des difficultés d'intégration avec le premier groupe, et non avec le second.

a pas beaucoup de français dans l'école ((rires)) ils sont rares (.) il y a deux trois français (.) je peux pas m'intégrer vraiment avec les français\ » (Omar, TP 34). Comme nous l'avons vu auparavant, les quartiers où se trouvent les dispositifs d'accueil à Angers sont également les plus défavorisés (MEL, 2015), nous pouvons douter du caractère inclusif de l'institution scolaire si les élèves allophones sont regroupés dans les mêmes établissements alors que d'autres n'en accueillent pas (Cherqui & Peutot, 2015).

Concernant les dynamiques familiales, Nour et Omar s'accordent pour n'identifier aucun changement au sein de la famille (Omar, TP 44 ; Nour, TP 62) et aucun changement personnel (Nour, TP 64) : « *Non juste la langue (.) mais moi mes sentiments c'est la même chose qu'avant\» (Omar, TP 46). Par contre, ils soulignent l'influence positive de la famille sur leur intégration, avec différents exemples : tout d'abord, concernant l'intégration sociale, les parents incitent Omar à participer à des activités extra-scolaires : « [à propos de la famille] elle m'aide beaucoup pour m'intégrer (.) mes parents m'ont inscrit dans la maison de quartier et dans le club de football (.) ils m'ont acheté des vêtements et des ballons pour aller jouer au football avec les autres\» (Omar, TP 36). Au niveau de l'intégration linguistique, Omar reconnaît avoir une influence sur ses parents et sur son frère Nour : « Je leur donne des mots en français pour les habituer à la langue (.) on s'aide tous pour la langue (.) la majorité du temps on travaille ensemble avec nour on traduit ensemble (.) et quelques fois je pose les questions à mes parents quand je ne sais pas\» (Omar, TP 40). Il paraît essentiel de souligner que les enfants sont dans un double processus d'intégration linguistique, avec l'arabe littéraire, dont l'apprentissage mobilise aussi bien les enfants (Nour, TP 68 ; Omar, TP 50) que les parents (Aya, TP 64 ; Say, TP 75). Selon Nour, apprendre l'arabe littéraire est d'ailleurs indissociable de son apprentissage du français : « *Oui j'apprends toujours les deux langues en même temps le français et l'arabe\» (Nour, TP 72) Nour, quant à lui, ne pense pas avoir une influence sur l'intégration de ses parents (Nour, TP 48), il se présente comme indépendant (Nour, TP 55) même s'il reconnaît que la famille joue un rôle positif dans l'intégration de chacun de ses membres au sein de la société d'accueil.**

3. Analyse des entretiens des formateurs et des enseignants

Dans un deuxième temps, nous effectuerons une analyse des entretiens menés avec les formateurs et les enseignants. En effet, ces entretiens nous permettront de compléter les analyses précédemment effectuées, en utilisant les mêmes méthodes.

3.1. Analyse des entretiens avec les formateurs

3.1.1. Analyse verticale

Une première analyse verticale s'attachera à relever les différents fragments en lien avec la prise en compte des besoins sociolinguistiques des apprenants, dans les discours des deux formateurs pour adultes.

	<p>Les besoins langagiers des apprenants</p>	<p>vocabulaire\ » (TP 32)</p> <p>- « [Pour développer les compétences orales] il y a toujours la structure grammaticale parce que pour pour faire une phrase et ben il faut connaître la structure sinon c'est pas possible (.) donc effectivement on travaille beaucoup la grammaire mais essentiellement à l'oral » (TP 38)</p> <p>- « <i>On se base vraiment sur le livre donc il y a des exercices moi je modifie souvent les exercices</i> » (TP 48)</p> <p>- « <i>Ils sont habitués à poser toutes les questions possibles et impossibles non seulement grammaticales (...) mais aussi par rapport à la culture générale</i> » (TP 38)</p> <p>- « Dans les cours publics je n'échange rien du tout j'impose ma méthode parce que si vous imaginez 70 personnes dans la salle » (TP 66)</p> <p>- « Tout le monde me dit toujours la même chose nous avons besoin de comprendre et de parler (.) » (TP 58)</p> <p>- « [Dans les cours payants] là ils savent qu'ils peuvent vraiment me poser toutes les questions aussi bien linguistiques que: que autres » (TP 68)</p> <p>- « - on est très bons si vous voulez pour des gens des européens classiques là on est très bons dès le premier</p>	<p>- Développement des compétences orales en travaillant sur les structures grammaticales.</p> <p>-Progression qui suit celle de la méthode de grammaire, avec des variantes d'exercices.</p> <p>- Thématiques culturelles abordées par l'enseignante, par rapport aux questions des apprenants.</p> <p>- Impossibilité de répondre aux demandes des apprenants dans les cours publics.</p> <p>- Besoins sociolangagiers centrés sur le développement des compétences orales.</p> <p>- Adaptation aux demandes spécifiques des apprenants pour les cours payants.</p> <p>- Distinction établie entre les apprenants européens et les autres.</p>
--	---	--	--

	<p>Les besoins sociolangagiers des personnes réfugiées</p>	<p>niveau (.) par contre pour ces gens défavorisés c'est un peu difficile (.) pour eux c'est un peu difficile souvent ce qu'ils font tout d'abord ils vont à l'aptira et c'est après l'aptira qu'ils viennent nous voir\ » (TP 116)</p> <p>- « Il y a des personnes qui n'avaient pas été scolarisées donc elles ne comprennent pas trop et même s'ils maîtrisent l'alphabet latin puisque je le demande euh : c'est une maîtrise très faible » (TP 74)</p> <p>- « Je ne parle pas de choses pratiques comme les formulaires de la préfecture et cætera » (TP 92)</p> <p>- « [à propos des contenus constituant une aide pour l'intégration] Systématiquement de la géographie euh: (...) je parle de l'histoire beaucoup (...) dès qu'il y a une possibilité je je je parle des rois je parle des républiques je parle des présidents » (TP 96)</p> <p>- «on parle même des choses parfois euh : un peu: délicates par exemple les codes vestimentaires parfois même comment il faut se laver <((sourir))> euh: c'est pas qu'un cours linguistique ce que je fais\ » (TP 88)</p> <p>- « On est en france et on devrait vivre comme des français pour s'intégrer » (TP 90)</p>	<p>La formation répondrait difficilement aux besoins sociolangagiers de ces derniers.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise préalable de l'alphabet latin indispensable avant de commencer la formation. Difficultés manifestes des réfugiés non scolarisés antérieurement. - Pas de thématiques généralistes en lien avec le quotidien des apprenants. - Choix de l'enseignement de contenus théoriques pour faciliter l'intégration des réfugiés. - Besoins linguistiques accompagnés de besoins de savoir-être. - Vision assimilationniste du processus d'intégration.
--	---	--	--

	<p>Les besoins sociolangagiers des personnes réfugiées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « [L'objectif de la formation] devenir autonomes dans la vie quotidienne hein (.) effectivement lire son courrier apprendre pouvoir communiquer euh: comprendre et se faire comprendre\ » (TP 18) - « on travaille à partir de: la remédiation (.) donc on a une remédiation phonique qui se fait à partir de la méthode CLEO » (TP 18) - « on utilise le théâtre on utilise euh: les arts plastiques l'art graphique et cætera (...) c'est une manière aussi de: de gagner la confiance en soi » (TP 20) 	<ul style="list-style-type: none"> - Méthode prenant en compte les besoins individuels des apprenants. - Méthode CLEO utilisée, adaptée pour les personnes en situation d'illettrisme. - Projets artistiques mis en place avec les apprenants, pour améliorer leurs compétences langagières tout en développant la confiance en soi.
--	---	---	---

3.1.2. Analyse horizontale

L'analyse verticale effectuée précédemment a permis de rendre compte de la prise en compte des besoins des apprenants dans les deux structures accueillant un public adulte. Il s'agira à présent d'effectuer une analyse horizontale croisée avec les entretiens des parents, afin d'apporter des compléments de réponses à nos hypothèses.

- **L'hétérogénéité, un obstacle à la prise en compte des besoins**

L'hétérogénéité des publics en formation est très présente dans le discours des formateurs. En effet, la formatrice de l'Institut municipal souligne que cette hétérogénéité est très présente dans les cours publics, (Nathalie, TP 20) que ce soit par rapport à l'âge, à la nationalité, aux objectifs, aux situations sociales et professionnelles. Les groupes payants sont également très hétérogènes, sauf vis-à-vis des niveaux de langue, en raison des entretiens de positionnement qui sont effectués en aval de la formation (Nathalie, TP 58). Pour Marc, le formateur du LEC, l'hétérogénéité est également très présente au sein des formations. L'association est destinée initialement aux personnes en situation d'illettrisme (Marc, TP 8) donc des personnes ayant été scolarisées antérieurement, dans leur langue première, et qui n'ont pas acquis les compétences de base (lecture, écriture, calcul) (Marc, TP 8). Cependant, l'association accueille également une grande proportion de réfugiés, de demandeurs d'asile et de migrants (Marc, TP 94), qui devraient pourtant relever du FLE ou de l'alphabétisation. Les deux formateurs évoquent une difficulté supplémentaire, l'accueil des personnes non scolarisées antérieurement : Nathalie insiste sur la maîtrise trop faible de l'alphabet latin par ce public pour suivre les cours à l'Institut municipal (Nathalie, TP 74) et de la réorientation systématique vers l'APTIRA de ce public (Nathalie, TP 60). Les deux formateurs évoquent la difficulté d'enseigner à un public qui n'a jamais appris le métier d'élève (Nathalie, TP 76 ; Marc, TP 40) : « *ils sont complètement perdus ils savent pas tenir un crayon donc on voit bien ils tiennent un crayon comme un marteau.* » (Marc, TP 40) Une telle hétérogénéité en formation représente un obstacle important à la satisfaction des besoins sociolangagiers des apprenants⁶⁹ : en l'absence d'une typologie claire des publics accueillis, il est difficile pour les organismes de mettre en œuvre des contenus adaptés répondant aux besoins objectifs des apprenants, pour qui la formation peut vite s'avérer inutile, comme l'évoquait Sayid (Sayid, TP 20 ; TP 36).

⁶⁹ Se référer au point 2.2.3 « les obstacles à la prise en compte des besoins par les dispositifs de formation »

Cette hétérogénéité est expliquée par Marc comme étant le résultat d'une mauvaise orientation de ces publics, qui sont envoyés par des relais (Marc, TP 26) tels que la mission locale et pôle-emploi : « *Y'a une orientation qu'est faite qui est pas souvent pertinente (...) parce qu'en fait ils connaissent pas souvent les personnes dans leurs difficultés ou dans leurs euh: parcours* » (Marc, TP 26) L'association est donc contrainte d'effectuer une réorientation des personnes (Marc, TP 26) vers des structures plus adaptées.

- **Des tentatives de prise en compte des besoins**

Malgré une grande hétérogénéité présente au sein des publics en formation, les formateurs essayent de mettre en place des dispositifs ou des méthodes pour prendre en compte les besoins des apprenants. Pour Marc, au LEC, cela se manifeste par un entretien d'accueil où est effectué un état des lieux de la situation de l'apprenant, de ses besoins et de ses attentes (Marc, TP 78). L'apprenant est ensuite accompagné dans son apprentissage, avec des fiches de suivi séances par séances (Marc, TP 80). Il convient d'indiquer que le LEC accepte les cartes de séjour à très court terme contrairement aux autres organismes (Marc, TP 106).

Au sein des cours, les formateurs du LEC essayent de prendre en compte les besoins sociolangagiers des apprenants en privilégiant des groupes restreints (Marc, TP 42) et en utilisant la pédagogie différenciée, et plus particulièrement la différenciation simultanée (Meirieu, 1985) : « [à propos des modalités de travail] *En groupe et après travailler en individuel sur des progression sur des besoins et sur des demandes* » (Marc, TP 44). Les formateurs essayent toujours de partir des connaissances du groupe pour construire le cours (Marc, TP 60). Nathalie, quant à elle, ne peut pas prendre en compte les besoins dans les cours gratuits à cause du trop grand nombre d'apprenants à chaque séance (Nathalie, TP 68). Cependant, dans les cours payants, même si elle ne fait pas appel à la pédagogie différenciée ou à la construction de parcours individualisés, elle reste disponible pour les questions (Nathalie, TP 68) et adapte parfois son cours en fonction des demandes, notamment sur les questions culturelles (Nathalie, TP 40).

- **Une professionnalisation du secteur encore insuffisante**

Dans les discours, les parcours ou les pratiques des formateurs, un élément important est apparu : une professionnalisation du secteur de la formation linguistique pour adultes encore insuffisante. En effet, ils restent peu ou pas formés à l'enseignement du français à un public réfugié. Nathalie, formatrice à l'Institut municipal a effectué un doctorat en lettres avec une option didactique (Nathalie, TP 4), et c'est la première fois au cours de sa carrière qu'elle est confrontée à ce public, ce qui se répercute dans sa gestion de l'interculturel en classe (Nathalie, TP 84 ; TP 88 ; TP 102) ainsi que sur son positionnement vis-à-vis de l'intégration : « *On est en France et on devrait vivre comme des français pour s'intégrer* » (Nathalie, TP 90). Au LEC, la

plupart des formateurs ont des parcours hétéroclites (Marc, TP 50), et dans le cas où ils ont suivi des cursus en rapport avec la formation pour adultes, aucun n'est spécialisé dans le FLE ou dans la lutte contre l'illettrisme. Marc est conscient des difficultés engendrées par la méconnaissance des typologies des publics ou encore des méthodes à employer, c'est pour cela qu'il essaye d'apporter une formation en interne aux nouveaux arrivants (Marc, TP 52), même si les moyens ne le permettent plus (Marc, TP 54). Il évoque également les bénévoles enseignant au LEC, qui utilisent souvent des outils inadéquats avec le public par méconnaissance : « *y'a des bénévoles qui viennent avec leur bonne volonté mais ils ont pas du tout de formation donc on se méfie* » (Marc, TP 72). Le manque de professionnalisation des acteurs de la formation pour adultes peut notamment expliquer, dans le cas du LEC, les confusions concernant les typologies des publics et leurs besoins respectifs.

- **Le manque de financement des formations pour adultes**

Le manque de financement constitue un obstacle important à la prise en compte des besoins ; cependant, ce problème n'est rencontré que par Marc dans la mesure où l'Institut municipal bénéficie de subventions de la ville et propose des formations payantes. Le passage au système d'appel d'offres a mis en difficulté l'association, qui a été contrainte de réduire le nombre de formateurs par groupe (Marc, TP 42 ; TP 46). Marc déplore l'absence de moyens politiques conséquents pour soutenir ce public, qui est considéré comme « *un public qui ne rapporte rien* » (Marc, TP 118), et l'irrégularité des décisions prises dans la mesure où les formations dépendent du bon vouloir des partis politiques au pouvoir dans la région (Marc, TP 118 ; TP 120). En l'absence de financements, les besoins du public accueilli au LEC ne peuvent être pris en compte : « *nous on est nous-même une association en situation de survie il faut dire ce qui est (.) et euh: je veux dire le public il en pâtit hein c'est clair* » (Marc, TP 120). Le formateur du LEC évoque alors un besoin urgent de professionnaliser le domaine pour mettre en œuvre des formations plus adaptées aux publics accueillis (Marc, TP 122).

- **Des formations qui correspondent peu aux besoins des réfugiés**

Les formations suivies par nos informateurs ne correspondent finalement pas à leurs besoins. Pour ce qui est du LEC, les objectifs de la formation pourraient pourtant correspondre aux objectifs de Sayid : « [à propos des objectifs des stagiaires] *devenir autonomes dans la vie quotidienne hein (.) effectivement lire son courrier apprendre pouvoir communiquer euh: comprendre et se faire comprendre* » (Marc, TP 18). Cependant, comme nous l'avons vu auparavant, le public étranger accueilli au LEC n'est pas en situation d'illettrisme, puisque dans ce cas, l'illettrisme ne touche que les français ayant été scolarisés en langue française. Ces

publics peuvent être illettrés, mais dans leur langue d'origine : or il est bien plus complexe d'effectuer un tel diagnostic. Ainsi, la méthode du CLEO⁷⁰ (Marc, TP 18) utilisée par les formateurs, n'est pas adaptée à ce public. De plus, dans le cadre de sa formation au LEC, Sayid effectue un parcours découverte des métiers alors qu'il a déjà un projet professionnel (Marc, TP 92 ; Sayid, TP 24), devenir auto-entrepreneur en France. La formation lui propose la découverte du monde de l'entreprise, qu'il connaît déjà bien (Marc, TP 86) en lui suggérant des secteurs d'activités qui ne correspondent pas du tout à son projet professionnel. La formatrice de l'Institut municipal, quant à elle, nous présente les besoins exprimés par ses apprenants : « *nous avons besoin de comprendre et de parler* » (Nathalie, TP 58), qui sont en adéquation avec ceux d'Aya (Aya, TP 2). Cependant la formatrice met en œuvre une méthode grammaire-traduction (Nathalie, TP 30), essentiellement axée sur l'étude des phénomènes grammaticaux et l'apprentissage du lexique, en suivant la progression du manuel : les compétences de compréhension et de production orales et écrites sont donc peu sollicitées (Nathalie, TP 36). La formation ne propose pas d'objectifs pragmatiques en lien avec la vie quotidienne (Nathalie, TP 92), qui permettraient à ce public d'acquérir une maîtrise suffisante du français pour se débrouiller dans la vie de tous les jours. Nathalie souhaite leur enseigner une culture savante qui correspond finalement peu à leurs attentes : « [à propos des contenus constituant une aide pour l'intégration] *Systématiquement de la géographie (...) je parle de l'Histoire beaucoup (...) dès qu'il y a une possibilité je je je parle des rois je parle des républiques je parle des présidents* » (Nathalie, TP 96) Finalement, la formatrice de l'Institut municipal reconnaît que sa formation est peu adaptée au public réfugié (Nathalie, TP 116).

3.2. Analyse des entretiens avec les enseignants

Après avoir apporté des éléments aux hypothèses concernant le public adulte, il s'agit à présent d'effectuer une analyse des entretiens menés avec les enseignants des deux structures accueillant des élèves allophones réfugiés.

3.2.1. Analyse verticale

Nous effectuerons des analyses similaires à celles réalisées antérieurement. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps une analyse verticale des entretiens des enseignants :

⁷⁰ Centre de langage écrit et oral. Le CLEO est un centre de recherche et de formation, rattaché au département scientifique de l'IRSA (Institut inter régional pour la santé). Ce centre s'intéresse notamment à des programmes de recherche et de formation axés sur l'illettrisme.

Présentation des enseignants	Thématiques de la grille d'entretien	Fragments en lien avec la prise en compte des besoins sociolangagiers	Identification des thèmes
<p><u>JULIEN</u> -CAPES lettres certification FLS -UPE2A</p>	<p>Organisation des cours de FLS</p> <p>* Comparaison entre le modèle inclusif et le modèle intégratif</p> <p>L'enseignement du français</p>	<p>- « [à propos des emplois du temps des allophones] c'est déjà compliqué pour la continuité pédagogique de chaque discipline » (TP 10)</p> <p>- « ils sont PERDUS complètement perdus donc on essaye de les protéger un peu (.) » (TP 26)</p> <p>- « [à propos de l'accueil des élèves] selon leurs progrès selon le moment où ils sont arrivés euh: tout est individualisé quoi y'a pas de critère euh: idéal c'est SELON l'élève\ » (TP 4)</p> <p>- « on a demandé une formation sur comment inclure les élèves allophones dans les classes » (TP 38)</p> <p>- « l'upe2a vingt et une heures (...) a par contre l'avantage de faire beaucoup plus progresser les élèves dans euh: dans les acquis de base nécessaires dont finalement ça pourrait COMPENSER cet éloignement (.) » (TP 80)</p> <p>« je VOIS bien que si je faisais le cours comme dans une classe entière ils seraient COMPLÈTEMENT perdus » (TP 42)</p>	<p>- Organisation difficile des emplois du temps entre la classe ordinaire et l'UPE2A, fragilisant la continuité pédagogique de chaque discipline.</p> <p>- Souplesse vis-à-vis des recommandations officielles, avec du soutien FLS.</p> <p>- Parcours individualisés construits pour chaque élève.</p> <p>- Absence de formation de l'équipe pédagogique pour l'inclusion des élèves allophones en classe.</p> <p>- Bénéfices de l'UPE2A 21h par rapport au système 9h, qui compenseraient ses inconvénients.</p> <p>- Adaptation de l'enseignant aux élèves allophones en classe</p>

	<p>Intégration ou inclusion scolaire</p>	<p>« Ils se retrouvent en classe entière et qu'ils comprennent pas ils vont plus rien essayer » (TP 44)</p> <p>« Je les évalue avec des tests plutôt simples et en fonction des résultats je vais justement insister sur euh: tel point (...) leurs besoins oui ils se définissent comme ça » (TP 50)</p> <p>- « [à propos des situations des élèves] je ne leur pose pas la question (...) je voudrais que tout le monde se sente à égalité dans la classe » (TP 28)</p> <p>- « Je pense que la majorité des élèves les accepte sans aucun problème mais je sais bien que les élèves allophones sont parfois victimes de: de petites minorités d'élèves qui vont se moquer d'eux » (TP 60)</p>	<p>ordinaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découragement des élèves allophones en classe ordinaire. - Mise en œuvre d'évaluations formatives pour déterminer les besoins des apprenants. - Refus de connaître les situations des élèves pour garantir une certaine égalité au sein de la classe. - Intégration variable au sein de l'établissement. Stigmatisation des élèves allophones.
<p>ALEXANDRE -CAP Instituteur Maîtrise FLE - SAIP</p>	<p>Organisation des cours de FLS</p>	<p>- « la maîtrise de la langue française mais la deuxième mission (...) c'est le fait de devenir élève » (TP 14)</p> <p>- « [à propos des publics accueillis] peu ou pas scolarisé mais y'a parfois euh: des nuances c'est-à-dire que ça peut être un élève qui a été scolarisé mais pour lequel la langue française n'est vraiment pas euh: n'est vraiment pas dans les compétences de l'élève (.) » (TP 14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deux objectifs principaux donnés par le rectorat, maîtrise de la langue française et devenir élève. - Grande hétérogénéité au sein du dispositif.

	<p>L'enseignement du français</p> <p>Intégration ou inclusion scolaire</p>	<p>- « c'est-à-dire que j'travailles sur du fonctionnel (...) ça peut être les transports ça peut être (...) comment lire un emploi du temps comment lire un plan » (TP 22)</p> <p>- « autant à l'oral les progrès sont: sont rapides euh: sont euh palpables autant dès qu'on passe à l'ÉCRIT y'a quand même une grosse difficulté » (TP 22)</p> <p>- « j'veux dire par là c'est que: leurs besoins ils sont surtout pour aller VITE vers une formation professionnelle (...) peu s'inscrivent euh: dans un idéal de cursus euh: j'ai envie de dire euh: lycée général (.) » (TP 30)</p> <p>- « Petit à petit progressivement un élève de ma classe va aller (...) dans des disciplines où le français n'est pas un frein à la participation » (TP 38)</p> <p>- « on a jamais eu à déplorer le moindre souci d'intégration ou de problème d'intégration ou de difficultés avec les élèves de ma classe et d'autres élèves » (TP 42)</p>	<p>- Objectifs pragmatiques en lien avec la vie quotidienne des apprenants.</p> <p>- Entrée dans l'écrit difficile pour les élèves allophones.</p> <p>- Besoins sociolangagiers identifiés par l'enseignant comme étant ceux nécessaires pour poursuivre vers une formation professionnelle.</p> <p>- Inclusion progressive au sein de l'établissement dès la SAIP.</p> <p>- Intégration sociale facile pour les élèves allophones au sein de l'établissement.</p>
--	--	--	--

3.2.2. Analyse horizontale

La prise en compte des besoins des élèves allophones par les dispositifs d'accueil a été soulignée par l'analyse verticale effectuée précédemment. Il s'agira à présent d'apporter des compléments de réponses à nos hypothèses, en effectuant une analyse horizontale des entretiens menés avec les enseignants.

- **La prise en compte des besoins dans les dispositifs d'accueil**

Les deux dispositifs d'accueils présents au sein du collège Montaigne, la SAIP et l'UPE2A, poursuivent des objectifs différents mais complémentaires. L'objectif de la SAIP est double : « *la maîtrise de la langue française (.) mais la deuxième mission (...) c'est: le fait de devenir élève* » (Alexandre, TP 14). Pour mener à bien ces objectifs, Alexandre met en œuvre des objectifs pragmatiques liés à la vie quotidienne des élèves allophones (Alexandre, TP 22) tout en les familiarisant avec le système scolaire français (Alexandre, TP 14). Au sein de l'UPE2A, « *l'objectif c'est que euh: ils arrivent à s'intégrer dans la classe le plus vite possible et avec un bagage minimal le plus rapidement possible acquis* » (Julien, TP 34), en concordance avec les prescriptions du MEN (2012). Pour répondre aux besoins vastes des élèves allophones (Davin-Chnane, 2008), Julien privilégie le travail sur les consignes, afin qu'ils puissent acquérir un vocabulaire interdisciplinaire (Julien, TP 34), un français langue de scolarisation qui leur est essentiel pour être en mesure de suivre les différentes matières. Le développement des quatre compétences constitue une priorité pour l'enseignant (Julien, TP 46) tout comme le travail de thématiques interculturelles en classe.

Cependant, les besoins des élèves se manifestent différemment dans les deux dispositifs : alors que dans la SAIP, les élèves allophones ne rencontrent pas de problèmes pour exprimer leurs besoins sociolangagiers (Alexandre, TP 28), centrés sur le développement de la PO et de la CO pour communiquer dans la vie de tous les jours, dans l'UPE2A au contraire, les élèves ne verbalisent pas assez leurs besoins selon l'enseignant (Julien, TP 50). Il y remédie en mettant en œuvre des évaluations formatives (Julien, TP 50) qui servent à la construction de parcours personnalisés : « *je sais que en fonction des besoins chaque semaine voir chaque jour je vais faire évoluer ce que j'ai prévu euh: en fonction des progrès des élèves en fonction des nouveaux arrivants aussi (.) en fonction des emplois du temps* » (Julien, TP 46). L'enseignant de l'UPE2A fait également appel à la pédagogie différenciée en classe ordinaire avec les élèves allophones : « *ça m'arrive sur une séance de mettre à contribution les élèves fls qui: n'auraient pas pu faire la même activité que les autres élèves* » (Julien, TP 68).

Concernant la place de la langue première en classe, les deux enseignants n'utilisent pas les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2008), l'usage de la langue première est tantôt proscrit (Julien, TP 64) tantôt autorisé (Alexandre, TP 34) pour réexpliquer les consignes mais sans en faire une exploitation particulière.

- **Des difficultés inhérentes à l'inclusion scolaire**

Les entretiens avec les enseignants soulèvent des difficultés inhérentes à l'inclusion scolaire. En effet, avec ce système, l'organisation des temps en classe ordinaire et dans l'UPE2A est devenue plus complexe, les élèves allophones sont contraints de manquer des cours pour assister aux cours de l'UPE2A (Julien, TP 10), leur faisant prendre du retard dans certaines matières : « *c'est déjà compliqué pour eux: la: la continuité pédagogique de chaque discipline* » (Julien, TP 10). Les idées de projets de l'enseignant se heurtent souvent aux contraintes d'emploi du temps des élèves allophones (Julien, TP 56 ; TP 68), qui ne peuvent pas participer aux mêmes événements que leurs camarades en classe ordinaire. Au niveau de la classe, l'absence de programme national pour l'UPE2A (Julien, TP 48) oblige l'enseignant à déterminer sa propre progression : on peut imaginer les inégalités engendrées au niveau de l'accueil des élèves allophones sur le territoire (Davin-Chnane, 2008).

La professionnalisation des enseignants constitue une seconde difficulté : comme nous l'avons vu auparavant, l'enseignement du français comme langue de scolarisation est à la charge de toute l'équipe enseignante (MEN, 2002). Julien utilise la pédagogie différenciée en classe ordinaire avec les élèves allophones, qui ne pourraient pas suivre le cours sans cela : « *je VOIS bien que si je faisais le cours comme dans une classe entière ils seraient COMPLÈTEMENT perdus* » (Julien, TP 42). Cependant, ses collègues n'ont pas reçu de formation à l'accueil des élèves allophones, ce qui pose de nombreuses difficultés pour ces derniers en classe entière : Omar et Nour ont exprimé leurs difficultés à suivre les cours des enseignants en classe ordinaire, car ils ne s'adaptent pas à eux (Nour, TP 40 ; Omar, TP 16). L'enseignant de l'UPE2A reconnaît que ces élèves se retrouvent submergés en classe ordinaire (Julien, TP 36) ce qui les pousse à la passivité : « *ils se retrouvent en classe entière et qu'ils comprennent pas ils vont plus rien essayer* » (Julien, TP 44). Pour remédier à ces difficultés, l'équipe pédagogique a demandé une formation spécifique pour les enseignants qui ne sont pas formés à la gestion des allophones en classe (Julien, TP 38).

- **L'inclusion scolaire, un obstacle à la prise en compte des besoins**

L'inclusion scolaire apparaît finalement comme un obstacle à la prise en compte des besoins sociolangagiers des élèves allophones. Tout d'abord, ce système n'est pas en mesure de répondre aux besoins langagiers des apprenants, puisqu'il ne leur accorde pas assez de temps pour apprendre le français : « [L'UPE2A 9h] *elle a par contre eux: l'inconvénient bah de: de pas*

pouvoir pallier à tous les besoins» (Julien, TP 82). L'enseignant de l'UPE2A effectue une comparaison entre le système inclusif et intégratif, et reconnaît que l'ancienne CLA permet de faire beaucoup plus progresser les élèves allophones dans leurs acquis de base nécessaires à la poursuite de leur scolarité en France (Julien, TP 82), c'est d'ailleurs pour cela qu'il a accueilli des élèves 2 ans après leur arrivée en France, malgré les préconisations officielles : *« on sait bien que: en classe que de toute façon ils sont PERDUS complètement perdus donc on essaye de les protéger un peu »* (Julien, TP 26). Quant à la SAIP, des sessions de 3 mois pour prendre en charge des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement paraissent courtes au regard de l'étendue des connaissances à acquérir pour poursuivre une scolarité en France, et c'est peut-être pour cela que les apprenants souhaitent majoritairement s'orienter vers une formation professionnelle : *« j'veux dire par là c'est que: leurs besoins ils sont surtout pour aller VITE vers une formation professionnelle (...) peu s'inscrivent euh: dans un idéal de cursus euh: j'ai envie de dire euh: lycée général»* (TP 30). Or, nos deux informateurs, Nour et Omar, souhaitent poursuivre leurs études en filière générale (Omar, TP 24 ; Nour, TP 28), qui exigera d'eux une maîtrise élevée de la langue française : force est de constater que les dispositifs actuels ne semblent pas être en mesure de leur garantir les mêmes chances que leurs camarades.

4. Synthèse des résultats

L'analyse des entretiens menés avec les parents, les enfants, les formateurs et les enseignants nous a permis d'apporter des éléments de réponse à nos hypothèses. Il s'agira à présent de rappeler ces dernières pour les envisager à la lueur de nos précédentes analyses, et de répondre à notre problématique : **Comment les besoins langagiers des adultes migrants et de leurs enfants sont-ils pris en compte, et par quels moyens ces dispositifs favorisent-ils leur intégration socio-professionnelle et scolaire ?**

- **H1** : Étant donné que les migrants et leurs enfants font face à une situation d'exil, ils porteraient un projet migratoire, mis en œuvre par un ensemble de stratégies familiales (Camilleri et al., 1990 ; Vaatz Laroussi, 2001) facilitant leur intégration dans la société d'accueil.

Les résultats obtenus permettent de valider cette hypothèse. Les entretiens menés avec la famille ont permis d'identifier le projet migratoire de la famille, développer leurs compétences respectives et s'installer durablement dans la société d'accueil. En effet, Aya souhaite améliorer sa maîtrise de la langue française, faire une formation pour trouver un travail en France, tandis qu'Omar et Nour veulent continuer leurs études en filière générale et accéder à des formations sélectives. Pour mener à bien leur projet migratoire, ils mettent en œuvre un ensemble de stratégies familiales : apprentissage collectif du français, participation de la famille à de

nombreuses activités mises en place par la ville et par les établissements scolaires, toutes ces stratégies leur permettent de s'intégrer plus facilement au sein de la société d'accueil. Mais cette recherche a permis de souligner également l'influence des dynamiques individuelles d'intégration sur les dynamiques familiales : en effet, Sayid n'a pas le même projet migratoire que le reste de la famille, les dynamiques familiales semblent donc peu l'aider dans son processus d'intégration à la société d'accueil.

- **H2 :** Compte tenu de l'orientation essentiellement pragmatique du processus d'apprentissage des migrants adultes (Adami, 2009), la nature spécifique de leurs besoins langagiers respectifs ne serait pas suffisamment prise en compte par les organismes de formation, mettant en péril leur projet professionnel.

Les données recueillies tendent à valider notre deuxième hypothèse. En effet, les deux apprenants reconnaissent que les formations suivies ne prennent pas en compte leurs besoins : la formation à l'Institut municipal, centrée sur la grammaire, ne permet pas à Aya de développer ses compétences de production et de compréhension orales. L'entretien mené avec la formatrice tend à confirmer ces propos, puisqu'il a permis de mettre en évidence la grande hétérogénéité présente en formation, rendant difficile toute mise en place de parcours individualisés. Même si la formation ne correspond pas aux besoins immédiats d'Aya, elle reçoit favorablement cette formation puisqu'elle est dans une logique d'installation définitive en France. Quant à son projet, il n'est pas encore défini et ne pourra être réalisé immédiatement : l'absence de prise en compte de ses besoins n'a donc pas d'influence directe sur la mise en œuvre de son projet professionnel.

La formation au LEC a une orientation beaucoup plus pragmatique que celle de l'Institut municipal : cependant, elle ne peut pas correspondre aux besoins de Sayid puisqu'il n'est pas en situation d'illettrisme, les méthodes et les contenus sont donc adaptés à ce public et non à un public FLE. L'absence de prise en compte des besoins de Sayid est directement liée à l'échec de son projet professionnel, même si elle ne constitue pas l'unique facteur : en effet, contrairement à Aya, il est défini et nécessite en priorité le développement des compétences de production et de compréhension orales, sans lesquelles il ne peut être mis en œuvre. L'entretien mené avec le formateur du LEC a mis en évidence de nombreuses tentatives de prendre en compte les besoins des apprenants, qui se heurtent une professionnalisation du domaine encore insuffisante : l'orientation des apprenants ainsi que les méthodes employées par les formateurs en pâtissent. Le manque de financements apparaît comme un problème central, qui se répercute sur le nombre de formateurs et sur le contenu des formations.

- **H3 :** Dans la mesure où l'acquisition du FLS par les enfants allophones des migrants est nécessaire afin de réussir leur scolarité (Cuq & Gruca, 2008) l'institution scolaire devrait y répondre en prenant en compte leurs besoins langagiers spécifiques en français tout en

accordant une place à leur langue première, sans quoi leur intégration socio-scolaire en serait perturbée.

Cette dernière hypothèse n'est que partiellement validée. Tout d'abord, la SAIP (Session d'accueil et d'immersion pédagogique) ne correspond pas aux besoins spécifiques d'Omar et de Nour même si elle s'est finalement avérée utile, car elle est principalement destinée aux élèves non scolarisés antérieurement, des mineurs isolés qui souhaitent se diriger rapidement vers des formations professionnelles. Quant à l'UPE2A, elle semble répondre aux besoins immédiats des apprenants : l'entretien mené avec l'enseignant tend à confirmer ces propos. Les cours sont axés sur l'acquisition d'un vocabulaire interdisciplinaire ainsi que sur le développement des quatre compétences. L'usage de la langue première est soit proscrit par les enseignants, soit autorisé mais sans but didactique réel : les entretiens menés avec les enfants ont permis de montrer qu'ils palliaient ce besoin en mettant en œuvre leur propre didactique intégrée, en s'appuyant sur l'arabe littéraire pour apprendre le français. Cependant, les besoins d'Omar et de Nour ne sont pas pris en compte en classe ordinaire : leur maîtrise du français est insuffisante pour suivre les cours et les enseignants ne sont pas formés à l'accueil des allophones, ils n'utilisent pas la pédagogie et l'évaluation différenciée. C'est donc le système inclusif qui constituerait un obstacle à la prise en compte des besoins des apprenants, menaçant leur intégration au sein de l'institution scolaire. Cependant, les entretiens menés avec les apprenants ne permettent pas d'établir un lien évident entre l'absence de prise en compte des besoins et des difficultés d'intégration sociale, même si la grande proportion d'élèves étrangers ou d'origine étrangère au sein du collège Montaigne peut biaiser ces résultats. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, Nour et Omar rencontrent des difficultés d'intégration avec le groupe des Français (qui sont peu nombreux), et pas de difficultés avec les étrangers ou les Français d'origine étrangère (qui représentent la majorité des élèves de l'établissement). Il est donc difficile de se prononcer sur leur intégration sociale, car les groupes d'élèves étrangers ou d'origine étrangère sont majoritaires au sein de l'établissement.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons cherché à répondre à notre problématique, qui s'intéressait à la manière dont les besoins des adultes migrants et de leurs enfants étaient pris en compte par les dispositifs de formation et l'institution scolaire, et comment ces derniers favorisaient leur intégration sociale et scolaire. Pour ce faire, nous avons formulé trois hypothèses, qui ont été vérifiées en trois étapes : tout d'abord, des questionnaires sociolinguistiques nous ont permis de prendre connaissance de la biographie langagière de nos informateurs, d'envisager leurs processus d'apprentissage dans et en dehors des cours et de recueillir leurs représentations sur la langue française. Dans un deuxième temps, les entretiens menés avec les parents et les enfants ont permis de distinguer leurs parcours d'apprentissage respectifs, de prendre connaissance de leurs besoins sociolangagiers et de leur prise en compte, en concordance avec leurs projets respectifs. Ces entretiens ont également mis en lumière les différentes stratégies mises en œuvre dans la sphère familiales, facilitant leur intégration dans la société d'accueil. Enfin, les entretiens menés avec les enseignants et les formateurs sont venus compléter ceux de la famille : en effet, ils nous ont permis d'appréhender la prise en compte des besoins sociolangagiers des apprenants dans les structures de formation ainsi que dans les dispositifs d'accueil.

La vérification de nos hypothèses nous permet de répondre à notre problématique. Tout d'abord, des stratégies familiales d'insertion et d'apprentissage du français sont apparues dans tous les entretiens, et elles ont permis à ceux qui les ont mises en œuvre de faciliter leur intégration dans toutes les instances de la vie sociale. Cependant il est également apparu qu'en possédant un projet migratoire différent, il est plus difficile de bénéficier de ces dynamiques familiales et de s'intégrer à la société d'accueil. Concernant le public réfugié adulte, on remarque que les formations linguistiques tentent parfois de répondre aux besoins des apprenants, en mettant en œuvre des parcours individualisés (comme c'est le cas au LEC). Cependant, les formations se heurtent à de nombreuses difficultés : l'hétérogénéité des publics rend difficile la prise en compte des besoins spécifiques des réfugiés, le manque de professionnalisation des formateurs complexifie la typologie des publics et le recours à des méthodes et des contenus adaptés. Enfin, le manque de financements fragilise les équipes pédagogiques et se répercute sur la constitution des groupes et la construction de parcours individualisés. Ainsi, l'absence de prise en compte des besoins a tantôt une influence négative sur la mise en œuvre du projet professionnel (Sayid), tantôt elle apparaît comme moins importante si le projet n'est pas encore défini et s'inscrit dans le cadre d'une installation définitive en France (Aya). Concernant les élèves allophones réfugiés, c'est surtout l'inégalité de la prise en compte des besoins par

l'institution scolaire qui ressort de tous les entretiens. En effet, alors que les besoins des apprenants semblent pris en compte dans l'UPE2A, ils ne peuvent pas l'être en classe ordinaire à cause de la professionnalisation insuffisante des enseignants. En effet, le manque de formation de l'équipe pédagogique à l'accueil des élèves allophones, se répercute dans leurs pratiques enseignantes : ils ne mettent pas en œuvre de pédagogie ou d'évaluation différenciée, ce qui pénalise ces élèves vis-à-vis des autres. Mais le problème réside principalement dans le système d'inclusion scolaire, qui constitue une régression plutôt qu'une avancée, par son incapacité à offrir l'égalité des chances pour tous.

Nous restons consciente des limites de cette recherche, liées à son caractère systémique : en effet, en s'intéressant aux dynamiques d'insertion et d'apprentissage du français d'une famille, nous avons nécessairement dû réduire nos terrains de recherche. Il aurait été enrichissant d'inclure la totalité de la famille au sein de la recherche, pour bénéficier d'une plus grande variété de dispositifs. Dans une prochaine recherche, nous pourrions envisager d'effectuer une étude diachronique de l'évolution des besoins d'une famille et leur prise en compte dans les organismes de formation et dans les dispositifs d'accueil, sur plusieurs années.

Enfin, cette recherche s'est avérée particulièrement enrichissante et instructive. Tout d'abord, elle nous a donné l'opportunité de travailler sur deux publics distincts et de retracer simultanément l'évolution du champ de la formation aux adultes et celle des circulaires du MEN pour les élèves allophones : prendre connaissance de l'histoire des dispositifs d'accueil des réfugiés nous permet d'envisager les évolutions actuelles. Enfin, les entretiens menés avec la famille ainsi qu'avec les enseignants nous ont permis d'être au plus près des besoins sociolinguistiques de ce public et des difficultés qu'il rencontre au sein de la société d'accueil : il apparaît aujourd'hui plus que nécessaire d'interroger la pertinence des formations et des dispositifs mis en œuvre à destination de ce public, afin que chacun puisse s'épanouir dans un système véritablement méritocratique, seule garantie de la paix sociale.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami, H. (2012). *La formation linguistique des adultes migrants*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Adami, H., Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Agier, M., Madeira, A.V. (2017). *Définir les réfugiés*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Archibald, J., Chiss, J-L., (dir.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants – Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan
- Beacco J.C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J-C., Little, D. & Hedges, C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes : guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J-C., Little, D., Krumm, H-J., & Thalgott, P. (2017). *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche*. Repéré le 05 mai 2017 à <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830>
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard
- Besnard, P. (1987). *L'anomie. Ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin
- Bruneau et alii. (2012). Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI. *Diversité : ville école intégration*, CNDP, pp.185 - 192. Repéré le 10 juin 2017 à <http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf>



- Cailloce, L. (2015). Migrant, réfugié : quelles différences ? [Interview de C. Wihtol de Wenden]. *CNRS Le Journal*. Repéré le 11 mai 2017 à <https://lejournal.cnrs.fr/articles/migrant-refugie-queelles-differences>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2ème éd.). Paris : Didier.
- Cherqui, G., Peutot, F. (2014). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Chiss, J.-L. (dir.). (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.P (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Donnard, G. (2009). *Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration : du droit à la langue aux politiques publiques de formation linguistique à destination des adultes immigrés*. Cahier de l'Observatoire, 43, ORIV Alsace. Repéré le 8 juin 2017 à http://oriv.org/pages1/4_prod/cahier_oriv_formation_linguistique.pdf
- Etienne, S. (2004). Enseignement du français : vers un renouvellement de la formation de formateurs, adapté à la complexité, dans CLP, *L'intégration et l'accès à la langue : La formation linguistique des migrants en France : un système en évolution*, Paris, CLP, p. 25
- Etienne, S. (2007). Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration : lorsque les droits se transforment en devoirs ». Dans *Diversité ville école intégration*, 151, p. 57-60

- Galligani, S. (2007). (Ap)prendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France. Dans J. Archibald & J-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p. 285-299). Paris : L'Harmattan.
- Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisation et diversité des pratiques, *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1. Repéré le 11 juin 2017 à https://acedle.org/old/IMG/pdf/Galligani_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
- Gloaguen Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Guédat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* (Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes).
- Gutnik, F. (2002). « Stratégies identitaires », « dynamiques identitaires ». Dans *Recherche & Formation*, N°41. Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation, sous la direction de Mokhtar Kaddouri. pp. 119-130. Repéré le 17 juillet 2017 à http://www.persee.fr/doc/refor_09881824_2002_num_41_1_1778
- Hachimi Alaoui, M. (2016). L'immigration familiale : une obligation d'« intégration républicaine ». Le cas du Contrat d'accueil et d'intégration. *Recherches familiales*, 13,(1), 79-93. Repéré le 10 juin 2017 à <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2016-1-page-79.htm>
- Huver, E. & Goï, C. (2010/1). Évaluer – accueillir – insérer. Quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ?, *Cahiers de sociolinguistique* (n° 15), p. 97-108.
- Kaufmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4ème édition). Paris : Armand Colin.
- Leconte, F. (2016). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Laurens, S. « « 1974 » et la fermeture des frontières. Analyse critique d'une décision érigée en turning-point », *Politix* 2008/2 (n° 82), p. 69-94. Repéré le 8 juin 2017 à <http://www.cairn.info/revue-politix-2008-2-page-69.htm>
- Ma Mung, E. (2009) Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : « penser de l'intérieur » les phénomènes de mobilité. Dans Dureau, F., Hily, M-A., *Les*

mondes de la mobilité, Presses de l'Université de Rennes, pp. 25-38. Repéré le 10 juillet 2017 à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01075325/document>

MEN. (1970). Circulaire n°IX 70-37 du 29 octobre 1970. *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°5

MEN. (1973). Circulaire 73-1008, *Enseignement du portugais à destination des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale,

MEN. (1973). Circulaire 73-783, *Scolarisation des enfants d'étrangers non francophones arrivant en France entre 12 et 16 ans*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°36

MEN. (1976). Circulaire du 76-387, *Création des Cefisem*. Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale.

MEN. (1990). Circulaire du 90-270, *Missions et organisation des CEFISEM*. Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale, n°38

MEN (2000), *Le français langue seconde – collège*, CNDP : Paris.

MEN. (2002a). Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002. *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)* Bulletin officiel de l'Éducation nationale, Spécial n°10.

MEN. (2002b). Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002. *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, Spécial n°10.

MEN. (2009). *Rapport annuel des Inspections générales 2009*. La documentation Française

MEN. (2012). Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°37

MEN. (2013). *Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré*. Texte n°14. Journal officiel de la République française n°0099 du 27 avril 2013.

Merton, R.-K. (1957). *Social Theory and Social structure*. New york, free press

Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette Pluriel.

Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, pp. 131-144. OCDE : Paris.
- Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation, *Revue Française de Sociologie*, 47, 1, p. 3-48.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? Dans *Hommes et Migrations*, n°1182, décembre 1994. Pour une éthique de l'intégration. Extraits du colloque de l'ADATE Saint-Martin-d'Hères, 24 et 25 juin 1994. pp. 8-14. Repéré le 17 juillet 2017 à http://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1994_num_1182_1_2341
- Tapinos, G. (1975). L'immigration étrangère en France de 1945 à 1973. Présentation d'un Cahier de l'I.N.E.D. Dans *Population*, 30^e année, n°2, 1975. pp. 315-317.
- Tiberj, V. (2010). Tableau croisé, Dans Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi M. (2001), *Le familial au cœur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : L'Harmattan.
- Vicher, A. (coord.) (2011). *Référentiel FLI : Français Langue d'Intégration*. Repéré le 20 juin 2017 à <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/38544/292981/file/FLIReferentiel.pdf>
- Vigner, G. (1992) Le français langue de scolarisation, dans *Études de Linguistique Appliquée*, « Français langue seconde », n°88, Paris : Didier Érudition.
- Withol de Wenden, C. (2013). *La question migratoire au XXI^e siècle*. Paris : Presses de Sciences Po.

Sitographie

- Andrillon, L. (2015). Migrants et réfugiés : des mots aux frontières bien définies. *Libération*. Repéré le 7 juin 2017 à http://www.liberation.fr/planete/2015/08/28/migrants-et-refugies-des-mots-aux-frontieres-bien-definies_1371340
- ANLCI. (2012). *Illettrisme, de quoi parle-t-on ? Les définitions*. Repéré le 12 juillet 2017 à <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>
- Conseil de l'Europe. (2017). *Qu'est-ce que le PEL ?* Repéré le 20 juin à <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>
- Décret relatif aux conditions d'entrée et de séjour en France des membres des familles des étrangers autorisés à résider en France, 29 avril 1976, n°76-383 Repéré le 20 juillet 2017 à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006062480&dateTexte=19941108>
- De Montaigne, T. (2016). Crise des migrants : un naufrage européen. *Libération*. En ligne. Repéré le 26 mai 2017, http://www.liberation.fr/planete/2016/03/16/crise-des-migrants-un-naufrage-europeen_1440121
- Edwards, A. (2015) Point de vue du HCR : « Réfugié » ou « migrant » - Quel est mot juste? *HCR*. Repéré le 7 juin 2017 à <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2016/7/55e45d87c/point-vue-hcr-refugie-migrant-mot-juste.html>
- INSEE. (2012). Taux de chômage selon la nationalité en 2012. *Tableaux de l'économie Française*. Repéré le 17 juillet à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288329?sommaire=1288404>
- LEC. (2017). *Qui sommes-nous ?* Repéré le 12 juillet 2017 à <http://www.lec-angers.fr/new-qui-sommes-nous>
- Malone, B. (2015). Why Al Jazeera will not say Mediterranean 'migrants'. *Al Jazeera*. Repéré le 25 mai 2017 à <http://www.aljazeera.com/blogs/editors-blog/2015/08/al-jazeera-mediterranean-migrants-150820082226309.html>
- Migration. (s.d.) Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré le 10 juillet 2017 à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migration/51399>

- Ministère de l'Intérieur. (2016). *Les demandes d'asile (statistiques)*. Repéré le 26 mai 2017 à < <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Donnees-statistiques/Donnees-de-l-immigration-de-l-asile-et-de-l-acces-a-la-nationalite-francaise/Les-demandes-d-asile-statistiques>>
- OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Repéré le 17 juillet 2017 à <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- OFPRA. (2016). *Les différents types de protection : La protection subsidiaire*. Repéré le 6 juin 2016 à <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/la-protection-subsidiaire>
- ONU, Convention relative aux droits de l'enfant, 20 nov. 1989, entrée en vigueur le 6 sept.1990. Repérée en ligne à <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>
- UNHCR. (2015). *Aperçu statistique*. Repéré le 26 mai 2017 à < <http://www.unhcr.org/fr/apercu-statistique.html>>

Annexes

Annexe 1 : Conceptualisation des stratégies familiales (Vaatz Laroussi, 2001 : 220)

Stratégies/ Dimensions	Compétition	Réseaux	Promotion des différences	Collectiviste
<i>Concept nodal</i>	Compétences	Liens sociaux	Valeurs	Identité collective
<i>Dynamique familiale interne</i>	Solidarité et complémentarité	Polyvalence et communication	Synchrétisme et démocratie	Fusion et indifférenciation
<i>Processus de contact avec le social</i>	Représentation et substitution par compétences	Représentation et substitution par connaissances	Être ensemble et représentation	Être ensemble
<i>Orientation de participation sociale</i>	Collaboration, partenariat, compétition	Implication	Collaboration	Partenariat par représentation collective, extériorité
<i>Modèle de réseau</i>	Binational	Local ou transnational	Binational ou transnational	Binational
<i>Résolution des conflits</i>	Confrontation et délais, compromis	Médiation, négociation	À la majorité	Médiation collective, consensus
<i>Rapports au pays d'origine</i>	Comparaison et dissociation valeurs-fonctionnel	Par les réseaux : famille élargie	Marginalité et réappropriation des valeurs	Nationalisme symbolique
<i>Rapports à la communauté d'origine</i>	Fonction symbolique	Incluse dans les réseaux au même titre que la communauté locale multiculturelle	Fonction de promotion de la différence culturelle	Référence identitaire et support social
<i>Rapports au local et mobilité</i>	Local investi fonctionnellement Mobilité selon le contexte socio-économique	Local : principal espace social S'articule au transnationalisme des réseaux	Local peu investi Mobilité selon les projets familiaux	Local investi avec la communauté de référence Mobilité selon cette communauté
<i>Trajectoire</i>	Intriquée et parallèle	Intriquée et parallèle	Parallèle, intriquée	Fusionnelle, intriquée
<i>Sens de la famille</i>	Continuité, passage migratoire	Continuité, projet	Projet, continuité	Passage migratoire et continuité
<i>Effets pervers</i>	Impuissance et amertume	Leurre de participation sociale et morcellement identitaire	Hyper-marginalisation et folklorisme	Extrémisme et repli communautaire
<i>Déterminants structurels</i>	Inégalités socio-économiques entre pays d'origine et d'accueil	Rapports de proximité et de colonisation entre pays d'origine et d'accueil	Revenus supérieurs Couples mixtes Position très minoritaire sur le plan ethnique et social	Taille restreinte des communautés d'origine et d'accueil Organisation collective des pays d'origine

Annexe 2 : Code de transcription

Phénomène	Signe	Exemple
Intonation montante	/	Pourquoi cette durée de deux ans/
Intonation descendante	\	Oui (.) c'était la même chose dans ma tête et c'était utile\
Allongement de syllabe	:	Euh: dans deux ans parce que: je suis tombée enceinte
Pause	(.)	Oui oui c'était bien pour la grammaire (.)
Mots coupés, interrompus	-	Donc c'est si vous avez des questions vous êtes à l'écoute d-
Changement de voix (parle fort, rires, émotion...)	<((...)) paroles>	(.) je parle franchement <((en riant)) je déteste la communauté ici>
Passage incompréhensible	(x)	Les associations euh: dans les années quatre-vingt donc y'avait (x) entre autres qui était moteur
Saillance perceptuelle	MAJ	Mais l'écrit c'est bien aussi pour moi (.) TOUT en fait\

Annexe 3 : Questionnaire sociolinguistique pour les adultes

Questionnaire sociolinguistique pour les adultes

Vous êtes : un homme/une femme

Votre âge :

Votre pays de naissance :

Votre date d'arrivée en France :

Votre statut en France :

Vous et vos langues

1. Quelle(s) est/sont votre/vos langues maternelles et toutes vos L2 (toutes vos autres langues) ?

.....
.....

2. Quelles étaient les langues que vous parliez à la maison avec vos enfants en Syrie ?

.....

3. Etes-vous allé(e) à l'école ? Jusqu'à quel âge ?

4. Avez-vous obtenu un diplôme à la fin de vos études ? Si oui, lequel ?

.....

5. Quelle(s) a/ont été votre/vos langue(s) de scolarisation ?

.....

6. Avez-vous appris des langues étrangères à l'école ? Si oui, indiquez quelle langue et répondez aux questions.

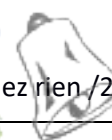
L2 a : combien d'années l'avez-vous étudiée ?

Lorsque vous écoutez/regardez la télé dans cette langue, vous ne comprenez rien /20%/ la moitié/tout ?

Lorsque vous lisez un journal, une revue, un livre, un document dans cette langue, vous ne comprenez rien/20%/la moitié/tout ?.....

L2 b : combien d'années l'avez-vous étudiée ?

Lorsque vous écoutez/regardez la télé dans cette langue, vous ne comprenez rien /20%/ la



moitié/tout ?

Lorsque vous lisez un journal, une revue, un livre, un document dans cette langue, vous ne comprenez rien/20%/la moitié/tout ?.....

7. Avez-vous appris des langues en dehors de l'école ? Oui/Non

L2 a : comment l'avez-vous apprise ?

- Lorsque vous écoutez la télé dans cette langue :

Vous ne comprenez rien /20%/ la moitié/tout

- Lorsque vous lisez un journal, une revue, un livre, un document dans cette langue :

Vous ne comprenez rien/20%/la moitié/tout

8. Quelle était votre profession en Syrie ?

Votre apprentissage du français en cours

9. Depuis votre arrivée en France, dans quelle structure avez-vous appris le français ?

.....

Combien de jours par semaine ?

Combien d'heures par jour ?

10. Etes-vous obligé(e) de suivre certains cours de français ? Lesquels et pourquoi ?

.....

11. Et actuellement, où apprenez-vous le français ?

.....

Combien d'heures par semaine ?

Combien d'heures par jour ?

12. Avez-vous passé des tests avant d'être intégré dans un groupe ?

Est-ce que ces tests vous les avez passés à l'oral/à l'écrit/les deux ?.....

Dans quelle langue ?

Combien de temps ont duré ces tests ?

13. Dans vos cours de français, êtes-vous en groupe ?

Combien d'apprenants y-a-il dans le groupe ?

14. Changez-vous souvent d'enseignants pendant la semaine ?

15. Avez-vous l'impression de plus travailler à l'oral ou à l'écrit dans vos cours ?

.....

16. Comment trouvez-vous vos cours de français ?

Très difficile /difficile/ un peu difficile/facile/un peu facile/très facile/ cela dépend du cours/ cela dépend de l'enseignant

17. Vos cours de français, est-ce que vous les comprenez ?

Pas du tout /un peu / beaucoup / cela dépend du cours / cela dépend du professeur / tout le temps

18. En cours de français, est-ce que vous parlez ?

Pas du tout /un peu / beaucoup / cela dépend du cours / cela dépend du professeur / tout le temps

19. Depuis que vous êtes en France, quelle langue parlez-vous à la maison ?

- Avec votre conjoint
- Avec vos enfants
- Avec d'autres personnes de la famille

20. Avez-vous le temps de retravailler vos cours à la maison ? Oui/Non

- Combien de fois par semaine ?

Tous les jours de la semaine sauf le week-end/ tous les jours y compris le week-end/ 2 à 3 fois dans la semaine / 1 à 2 fois / jamais

21. Combien de temps passez-vous à faire votre français ?

5 à 15 mn / 30 mn / 1 heure/ plus d'une heure

22. Quelles sont les aides que vous utilisez pour faire ce travail ?

Le dictionnaire bilingue français-arabe / le dictionnaire de français / internet / un ami(e) qui parle le français/

Autre :

Votre apprentissage du français en dehors de vos cours

23. Avez-vous des occasions de parler français depuis votre arrivée ?

Pas du tout/ un peu/ beaucoup

24. En général, combien de temps vous passez à parler français en dehors de vos cours ?

- Combien de fois dans la semaine ? 1/2/3/4/5/6/7
- Combien d'heures par jour ? 0 à 1 heure / 1 à 2 heures / plus de 2 heures

25. Quand parlez-vous français en dehors de vos cours ?

A l'école de vos enfants / dans les différentes administrations / dans les magasins pour faire les courses / avec des ami(e)s / pour la recherche d'un emploi / durant des activités sportives autre :

.....

26. Si vous allez voir le docteur, comment vous faites-vous pour communiquer ? En français / interprète / en anglais / Ami / Enfant qui traduit / Autre.....

27. Combien d'heures vous regardez la TV en français par jour ?

Vous ne regardez pas la TV en français/1 heure / 2 heures / + de 2 heures

28. Que regardez-vous à la TV en français ?

Des séries / des films / le journal télévisé /des jeux / des documentaires

29. Est-ce que vous écoutez la radio en français ?

Jamais / de temps en temps / souvent / très souvent

30. Est-ce que vous lisez des livres, des magazines, des journaux en français ?

Jamais / de temps en temps / souvent / très souvent

31. Est-ce que vous regardez des vidéos, des sites en français sur internet ?

Jamais / de temps en temps / souvent / très souvent

Votre regard sur le français

32. Qu'est-ce que vous saviez de la France avant de venir ici ?

.....
.....
.....

33. Quelle image aviez-vous de la langue française avant de venir ?

Bonne image/Mauvaise image/Pas d'avis

34. Est-ce que vous pensiez que l'apprentissage du français était :

Facile/Difficile/comme les autres langues/ Autre.....

35. Est-ce que vous appréciez la langue française ?

Oui/Non Autre :

Pourquoi ? :

.....

Annexe 4 : Questionnaire sociolinguistique pour les enfants

Questionnaire sociolinguistique pour les enfants

Tu es : 1) un garçon 2) une fille

Ton âge :

Ton pays de naissance :

Ta date d'arrivée en France :

Toi, tes langues et l'école avant

1. Quelle(s) est/sont ta/tes langues maternelles ?
2. Quelles sont les langues que tu parlais à la maison ?
3. Quelle était la langue de ton école en Syrie avant ?
.....
4. Jusqu'à quel âge es-tu allé(e) à l'école en Syrie ?.....
5. L'école là-bas c'était :
Facile/normal/difficile
6. Quelle est la première langue étrangère que tu as apprise à l'école ?
7. Tu l'as apprise à partir de quelle classe ?.....
8. Quelle est la deuxième langue étrangère que tu as apprise à l'école ?.....
9. Tu l'as apprise à partir de quelle classe ?.....
10. Est-ce que tu avais appris le français avant ?

Ton apprentissage du français à l'école

11. Dans quelle école es-tu ? Depuis quand ?
12. Dans quelle classe es-tu ?
13. Si scolarisation dans un dispositif spécifique : combien d'heures passes-tu dans l'UPE2A et combien d'heures en « classe ordinaire » ?
14. As-tu des heures de soutien en français ?
- Si oui, combien d'heures et qui te donne ces heures ?.....
15. As-tu de l'aide aux devoirs ? De l'accompagnement personnalisé ? Dans quelles matières ?

.....
16. Est-ce que tu apprends d'autres langues que le français à l'école/au collège/au lycée ? Lesquelles ?
.....

17. Depuis que tu es en France, quelle langue parles-tu à la maison ?

- Avec tes parents
- Avec tes frères et sœurs
- Avec d'autres personnes de la famille

18. Le français en classe, tu le comprends :

Pas du tout /un peu / beaucoup / cela dépend du cours / cela dépend du professeur / tout le temps

19. Le français en classe, tu le parles :

Pas du tout /un peu / beaucoup / cela dépend du cours / cela dépend du professeur / tout le temps

20. Tu réponds aux questions des professeurs :

Jamais /un peu / souvent / cela dépend du cours / cela dépend du professeur / tout le temps

21. Tu demandes aux professeurs quand tu ne comprends pas :

Jamais /un peu / souvent / cela dépend du cours / cela dépend du professeur / tout le temps

22. Est-ce que les élèves de la classe t'aident à comprendre le cours : jamais /un peu /souvent / tout le temps

23. Est-ce que tu demandes de l'aide à tes camarades ?

Jamais /un peu / souvent / tout le temps

24. Est-ce que tu parles avec tes ami(e)s dans la cours de récréation ?

Jamais /un peu / souvent / tout le temps

25. Quelle (s) langue (s) tu parles avec eux dans la cour de récréation ?
.....

26. Tu fais tes devoirs :

Tous les soirs de la semaine / tous les soirs de la semaine et le week-end / jamais le week-end /3,4 jours dans la semaine/ 2, 3 jours dans la semaine/ 1 jour par semaine/ jamais

27. Combien de temps tu passes à faire tes devoirs ?

5 à 15 mn / 30 mn / 1 heure/ plus d'une heure

28. Quelles sont les aides que tu utilises pour faire tes devoirs ?

Ton apprentissage du français en dehors de l'école

29. Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ?

Combien de temps par semaine tu fais cette/ces activités ?

30. Quelle (s) langue (s) tu parles pendant ces activités ?

31. Est-ce que tu regardes la TV en français ? Combien de fois par semaine ?

Tous les soirs de la semaine / tous les soirs de la semaine et le week-end /3,4 jours dans la semaine/ 2, 3 jours dans la semaine/ 1 jour par semaine/ jamais

32. Combien d'heures tu regardes la TV en français par jour ? 1 heure / 2 heures / + de 2 heures

33. Que regardes-tu à la TV en français ?

Des dessins animés / des séries / des films / le journal télévisé /des jeux / des documentaires

34. Est-ce que tu écoutes des chansons en français ?

Jamais / de temps en temps / souvent / très souvent

35. Est-ce que tu lis des livres, des magazines en français ?

Jamais / de temps en temps / souvent / très souvent

36. Est-ce que tu regardes des vidéos, des sites en français sur internet ?

Jamais / de temps en temps / souvent / très souvent

Ton image du français

37. Qu'est-ce que tu savais sur la France, le français avant de venir ici ?

.....
.....
.....

38. Quelle image avais-tu de la langue française avant de venir ?

Bonne image/Mauvaise image/Pas d'avis

39. Est-ce que tu aimes le français ?

Oui / Non

40. Pourquoi ?

Rapport-Gratuit.com

Annexe 5 : Transcription des entretiens avec la famille

Transcription entretien Aya – Institut municipal – 25"40

1 ENQ euh: (.) quels étaient tes besoins en français au début quand tu es arrivée et euh: comment ils ont évolué avec le temps/

2 AYA Quand je suis arrivée ici euh: comment dire ça (.) j'avais besoin de: de faire mes papiers (.) alors euh: c'était ça mes besoins (.) ensuite euh j'ai essayé de comprendre les autres c'était ÇA le PLUS nécessaire pour euh: pour moi le plus important (.) et puis maintenant j'ai besoin de: d'améliorer l'oral euh: et l'écrit (.) maintenant ça va je peux: je peux faire mes papiers j'ai l'habitude (.) mais j'ai BESOIN d'améliorer l'oral\

3 ENQ Euh: qu'est-ce qui t'a amené à commencer la formation à l'institut municipal/

4 AYA Euh: la grammaire (.) c'est tout (.) et: j'ai amélioré l'oral parce que MOI j'ai pas beaucoup de relations avec les français et: comme ça j'avais un p'tit peu de relations dans la classe\

5 ENQ D'accord (.) avec les étrangers du coup/

6 AYA Oui mais euh: quand l'enseignante parle (.) comme ça je peux communiquer avec un français\

7 ENQ D'accord euh: est-ce que la formation est comme tu l'avais imaginée/

8 AYA Oui (.) c'était la même chose dans ma tête et c'était utile\

9 ENQ Donc euh: ça correspond à tes besoins/ ça veut dire que ça t'a permis de travailler les compétences orales et écrites/

10 AYA Oui euh: dès le début je savais que l'institut municipal est très bien pour euh: la grammaire (.) par CONTRE pour l'oral il faut améliorer (.) donc comme je savais que c'était bien pour la grammaire j'ai trouvé la même chose (.) et c'était vraiment bien\

11 ENQ Tu veux dire que c'était bien pour la grammaire mais pas pour l'oral/

12 AYA Oui oui c'était bien pour la grammaire (.) mais pour l'oral et l'écrit c'est pas très bien (.) c'était QUE pour la grammaire (.)

13 ENQ Ah d'accord ok (.) est-ce que l'enseignante vous a interrogé sur vos besoins individuels/ seulement sur VOS besoins/

- 14 AYA Non (.) c'était un travail dans un groupe (.) alors il y avait pas des trucs spécifiques pour euh: individuels (.)
- 15 ENQ D'accord euh: maintenant quelle est la compétence que tu as le plus besoin de développer/
- 16 AYA C'est l'oral maintenant (.) mais l'écrit c'est bien aussi pour moi (.) TOUT en fait\
- 17 ENQ Est-ce tu sens que tu as progressé/ Et si oui c'est grâce à l'institut municipal/
- 18 AYA Euh: la première chose c'était grâce à MOI (.) parce que c'était moi qui ait euh: qui a VOULU continuer (.) et euh: apprendre (.) et puis la deuxième chose c'était grâce à l'institut municipal (.) mais juste pour la grammaire (.) il ne m'a pas aidé pour l'oral et l'écrit\
- 19 ENQ Ok d'accord (.) je veux te parler d'un autre sujet maintenant (.) est-ce que tu as un projet de vie ou professionnel ou d'orientation/
- 20 AYA En fait euh: j'ai des projets dans ma tête mais c'est dans deux ans (.) en ce moment je suis euh: pas comme les autres libres tout le temps (.) j'ai des enfants qui: qui m'obligent de rester avec eux (.) mais dans DEUX ans oui pourquoi pas\
- 21 ENQ Pourquoi cette durée de deux ans/
- 22 AYA Euh: dans deux ans parce que: je suis tombée enceinte (.) alors euh: je peux PAS (.) mais par exemple si j'étais pas tombée enceinte je fais un truc tout de suite (.) MAIS il y a un autre chose (.) je dois améliorer MA langue (.) MÊME si je suis pas euh: tombée enceinte je dois améliorer ma langue (.) j'ai besoin au moins deux ans pour améliorer la langue et pour euh: tenir la langue\
- 23 ENQ et quels types de projets tu voudrais faire/
- 24 AYA Euh: il n'y a pas de projets précis\
- 25 ENQ Donc tu veux trouver une voie professionnelle même si tu ne sais pas encore/
- 26 AYA Oui oui (.) TOUT existe ici en france mais j'ai pas décidé encore (.) dès que TU décides tu trouves mais je réfléchis pour le moment\
- 27 ENQ D'accord euh: est-ce que c'est juste dans ta tête ou on t'a orientée/ est-ce que tu as déjà discuté de ça avec des amis ou des professionnels/
- 28 AYA Euh: orientée pour quoi/
- 29 ENQ Pour un travail ou une formation/
- 30 AYA Non non j'étais pas orientée\

31 ENQ Euh: la langue française occupe-t-elle une place importante dans ton futur projet/
32 AYA Oui oui oui\
33 ENQ D'accord très bien (.) maintenant je voudrais te parler de l'intégration (.) donc euh: comment tu te sens/ avec la communauté syrienne et française/ ou même dans ton quartier/ est-ce que tu te sens intégrée/
34 AYA Je me sens que je suis intégrée (.) je me sens que j'ai aucun problème (.) avec la communauté syrienne et française\
35 ENQ Euh: est-ce que pour toi la famille a un rôle plutôt positif ou négatif (.) ou neutre dans l'intégration/
36 AYA Oui oui pour la famille a un rôle positif dans l'intégration (.) en fait mes enfants me poussent pour travailler (.) euh: c'est plutôt pour eux (.) j'essaye d'apprendre la langue française pour eux euh: BIEN SÛR pour MOI mais pour eux en premier pour les aider\
37 ENQ Est-ce que vous faites des projets ensemble pour l'intégration/

38 AYA OUI (.) je suis toujours avec eux dans l'école (.) oui CHAQUE endroit où il y a des projets des activités je vais avec EUX (.)
39 ENQ Quels endroits par exemple/
40 AYA L'école et la maison de quartier et euh: même pour les voyages (.) dans ma tête il y a des voyages (.) c'est avec EUX\
41 ENQ Est-ce que tu trouves que tes enfants t'aident pour l'école/ avec les parents de leurs amis/ pour les sorties scolaires/
42 AYA Euh: ça dépend de qui tu parles/ de omar et nour/
43 ENQ Oui par exemple\
44 AYA Bah peut-être qu'à l'extérieur ils ont des amis mais à l'intérieur ils sont pas vraiment intégrés (.) dans l'école ils sont pas encore intégrés\
45 ENQ Ils vous en parlent de ça/
46 AYA En fait je dois recommencer parce que dans ma tête je parlais de tous les enfants (.) pour les activités que je fais tout le temps avec les enfants c'est avec les petits (.) ALORS avec omar et nour je fais pas d'activités parce que tout d'abord ils ne demandent rien à nous les parents (.) et euh: ils se débrouillent les deux ils sont grands\

47 ENQ Ok euh: on peut parler de omar et nour mais on peut parler de tous les enfants aussi (.) euh: qu'est-ce qu'ils te disent à propos de l'orientation scolaire par exemple/ est-ce qu'ils te parlent de leur orientation scolaire et est-ce qu'ils te donnent des conseils/

48 AYA Oui chaque jour (.) spécialement avec nour (.) j'essaye de lui conseille (.) j'essaye de l'encourager et euh: il a peur pour euh: le brevet (.) moi je l'encourage\

49 ENQ Et après le brevet/ pour l'orientation après/

50 AYA Même après (.) par rapport à la faculté (.) même aujourd'hui on en a parlé (.) toujours ((rires))\

51 ENQ Euh: au niveau de la famille (.) est-ce que tu trouves que les rôles dans la famille ont changé depuis que vous êtes arrivés/

52 AYA Non (.) c'est pareil comme avant\

53 ENQ D'accord (.) est-ce que toi tu as l'impression d'avoir changée individuellement/

54 AYA Euh: je vais diviser comment j'ai changé petit à petit (.) ça sera plus facile pour moi (.) TOUT d'abord j'ai changé selon les besoins de la vie (.) selon les enfants que j'ai (.) c'est PAS à cause de

la france ou grâce à la france (.) c'est SELON les besoins c'est la vie c'est comme ça (.) avant j'ai pensé à moi-même (.) MAINTENANT je pense à ma famille plutôt\

55 ENQ Est-ce qu'il y a d'autres choses par rapport auxquelles tu as l'impression d'avoir changée/

56 AYA Non je pense pas\

57 ENQ Est-ce que des fois tu as l'impression d'être un peu perdue/ par rapport aux différences entre la vie en france et la vie en syrie/

58 AYA Quand je suis arrivée ici j'étais choquée (.) euh: j'étais perdue (.) mais maintenant j'ai aucun problème je suis tranquille (.) j'essaye de transmettre euh: les bonnes habitudes à mes enfants euh: MÊME les habitudes françaises (.) les BONNES habitudes\

59 ENQ Comme/

60 AYA Euh: le système le système (.) il n'y a pas n'importe quoi par exemple (.) ICI tout est organisé et: ça permet euh: aux enfants d'être organisés AUSSI (.) c'est TRÈS bien chez les français (.)

61 ENQ Donc tu penses faire un mélange entre la vie en syrie et la vie en France/

62 AYA oui oui oui c'est ça (.) j'essaye de mélanger les
bonnes habitude\
63 ENQ D'accord euh: j'ai une dernière question (.)
quelle importance ça a pour toi de transmettre la
langue/ le dialecte et l'arabe littéraire/
64 AYA OUI (.) oui très important (.) pour euh: l'arabe
dialecte euh: ils apprennent forcément car on
communique tout le temps alors euh: ils parlent déjà
(.) mais l'arabe littéraire euh: par les vidéos sur
youtube (.) par euh: les films cartoons (.) mais là
je parle des plus petits mais pour les grands ils
écrivent DÉJÀ\
65 ENQ Ils maîtrisent déjà/
66 AYA Oui ils maîtrisent déjà (.) nour il écrit très
bien (.) omar il a des difficultés alors euh: il
essaye avec son père (.) pour les petites on donne
les cartoons (.) les grands ils étaient assez âgés en
syrie pour apprendre l'arabe littéraire à l'école\
67 ENQ D'accord euh: est-ce que tu veux partager des
choses en plus sur ce sujet/
68 AYA Euh: oui (.) MOI j'aime vivre en france (.) en
fait j'ai des idées un peu contradictoires avec mon
mari (.) lui s'il veut RETOURNER (.) c'est son avis

(.) peut-être je peux faire des visites mais: je
préfère vivre ici\
69 ENQ Et pourquoi tu préfères vivre ici/
70 AYA C'est plus sécurisé et pour l'avenir des enfants
(.) pour ça je voudrais apprendre le français pour
avoir une vie ici\
71 ENQ D'accord (.) merci beaucoup d'avoir répondu aux
questions\

Transcription entretien Sayid – LEC – 33"28

1 ENQ Euh: donc on va commencer par tes besoins (.)
quels étaient tes besoins en langue française au
début quand tu es arrivé et comment ça a évolué avec
le temps/
2 SAY Euh: la langue n'était pas développée (.) je ne
parle pas la langue française toujours\
3 ENQ Ok d'accord (.) euh: pourquoi tu as décidé de
prendre la formation au LEC/ On t'a conseillé/
4 SAY Euh: c'est moi qui a décidé d'aller là-bas (.)
pour améliorer la langue notamment l'oral\
5 ENQ Euh: comment tu imaginais la formation/ est-ce
que la formation est telle que tu l'avais imaginée/

23 ENQ D'accord euh: justement on va passer à ça (.)
quel est ton projet/ de vie ou professionnel ou
d'orientation/

24 SAY En fait pour MOI c'est un peu compliqué j'ai
beaucoup de trucs dans ma tête à propos du travail
(.) mais c'est toujours la loi française qui
m'empêche (.) je veux travailler dans le secteur du
commerce mais euh: je ne PEUX PAS (.) il faut étudier
le: la loi française euh: en plus les impôts ça pose
beaucoup de problèmes (.) donc avant de faire cette
étape il faut étudier\

25 ENQ Euh: d'accord mais j-

26 SAY MAIS je réfléchis beaucoup à ça\

27 ENQ Ok euh: et: quand as-tu commencé à avoir l'idée
de créer une entreprise en france/

28 SAY Dès que je suis arrivé ici\

29 ENQ Est-ce que tu as été voir des personnes pour ça/
est-ce que tu as été orienté pour ça/

30 SAY J'ai parlé avec euh: avec des gens qui sont ici
et des gens qui sont à l'extérieur (.) ils m'ont tous
dit que la réalité de la France est la plus difficile
par rapport aux autres pays (.) par rapport au
commerce (.) il y a beaucoup de lois qui empêchent de

faire du commerce (.) c'est beaucoup plus difficile
de créer son entreprise ici que par exemple euh: en
allemagne (.) parce que j'ai des amis en allemagne et
euh: ils travaillent (.) parce qu'on a fait des
contacts pour euh: pour CHERCHER des: des matériels
par exemple pour euh: des produits (.) mais c'était
toujours la même réponse (.) la réalité de la France\

31 ENQ Car c'est un type d'entreprise qui s'oc-

32 SAY C'est pour chercher des produits comme des tissus
des: des produits alimentaires des produits qui
concernent la communauté arabe\

33 ENQ Donc euh: est-ce que la maîtrise de la langue
française est-elle vraiment importante pour ce
projet/

34 SAY C'est pas juste pour les arabes (.) je veux
orienter les produits pour tout le monde\

35 ENQ Ok d'accord (.) donc la formation au LEC t'aide
ou pas dans la réalisation de ton projet/

36 SAY Non pas du tout (.) la formation ne m'aide pas\

37 ENQ Ok euh: on va passer à autre chose (.)
l'intégration en france (.) comment tu te sens en
France/ est-ce que tu te sens intégré/ dans la
communauté syrienne française ou dans le quartier/

38 SAY ((rires)) je ne suis pas intégré même avec les syriens (.) je déteste la communauté ici (.) je parle franchement <((en riant)) je déteste la communauté ici> (.) je ne suis pas intégré (.) qu'est-ce que je dois faire/ j'essaye mais je n'arrive pas (.) en fait je suis allé en turquie j'étais intégré (.) je suis allé en chine j'étais intégré (.) c'est PAS une question de communauté loin de nous pas du TOUT (.) mais ICI je vois les gens comme des robots (.) ils font des actions euh: ils TRAVAILLENT et puis ils DORMENT euh: ils TRAVAILLENT et puis ils DORMENT (.) je les vois comme ça\
39 ENQ Les syriens et les français/
40 SAY Même pour les syriens (.) les syriens se transforment comme des français ((rires)) c'est PAS logique pour moi\
41 ENQ C'est l'ambiance ici/ Tu ne la trouves pas chaleureuse/
42 SAY Non non c'est pas du tout chaleureux (.) il n'y a pas d'esprit\
43 ENQ Est-ce que tu penses que la famille t'aide pour l'intégration en France (.) même si tu ne te sens pas bien/

44 SAY C'est plus facile que d'être tout seul mais OUI bien sûr (.) je vois le FUTUR par eux (.) donc ça joue un rôle\
45 ENQ D'accord (.) est-ce que tu participes à des projets de famille/ ou des choses en rapport avec l'intégration en France/
46 SAY Non je participe pas\
47 ENQ Est-ce que tu penses que tes enfants t'aident pour t'intégrer/ avec l'école les parents des amis de tes enfants ou par d'autres moyens/
48 SAY NON (.) j'ai pas d'amis avec les parents des amis de mes enfants (.) mais euh: parce qu'ils sont les mêmes gens avec qui je ne suis pas intégré (.) par exemple j'ai un ami euh: enfin c'est pas un ami c'est un voisin qui est d'alep (.) il habite juste à côté il a dit bonjour juste une fois et puis euh: il a rien dit\ ((rires))
49 ENQ Et c'est depuis que tu es ici/ avant c'était très différent/
50 SAY en FAIT dans ma tête les gens qui sont arrivés ici ils étaient vraiment BEAUCOUP différents quand ils étaient chez eux (.) ils CHANGENT ils changent

(.) MOI je change pas c'est ça le problème (.) la vie se pose ici\
51 ENQ Qu'est-ce que tu veux dire/
52 SAY Le rythme de la vie se pose sur nous ici (.) pour ça tu vois des gens qui changent (.) tu vois que les gens changent (.) le système (.) on a parlé des comportements des français qui sont comme des robots (.) alors les gens qui viennent ici ils s'adaptent à ça\
53 ENQ Ok (.) maintenant on va parler de vos enfants euh: comment vous envisagez l'orientation scolaire de vos enfants/
54 SAY Euh: pour les plus âgés euh: omar et nour (.) nour il travaille fort (.) omar il essaye c'est déjà bien (.) les filles on ne parle pas d'elles car elles sont jeunes (.) mais on les encourage quand même\
55 ENQ Comment ça se manifeste/ est-ce que vous parlez souvent avec eux de l'orientation scolaire/
56 SAY euh: on conseille c'est tout (.) on conseille on oriente vers l'école et après c'est EUX qui décideront\
57 ENQ Est-ce que vous parlez de voies spécifiques/
58 SAY c'est eux qui ont décidé (.) par exemple omar il a envie d'être un docteur (.) il veut étudier à la sorbonne (.) nour il veut être un ingénieur (.) les filles par exemple euh: la plus grande elle veut dessiner elle dessine beaucoup (.) l'autre veut devenir un pilote d'avion (.) et la plus petite euh: ((rires)) elle n'est pas consciente encore (.) même le bébé dans le ventre de ma femme y pense\ ((rires))
59 ENQ Et: euh: donc ça veut dire que vous les encouragez à suivre des longues études/
60 SAY Oui oui\
61 ENQ Est-ce que vous parlez de leur intégration au sein de leur établissement scolaire/
62 SAY Oui on en parle\
63 ENQ Vous parlez de quoi exactement/
64 SAY On parle de: par exemple comment ça se passe dans l'école (.) quels sont les problèmes euh: qu'ils trouvent les enfants (.) des choses comme ça (.) s'ils comprennent s'ils posent des questions\
65 ENQ Ok euh: on va parler d'autre chose euh: est-ce tu trouves que la famille a un peu changée depuis que vous êtes en france/ est-ce que tu trouves que c'est la même chose ou que les rôles ont un peu changés/

66 SAY Non Non euh: rien n'a changé\
67 ENQ Et toi personnellement/
68 SAY Non je suis juste plus énervé (.) avec les enfants je suis plus tranquille mais euh: DEDANS je suis vraiment énervé mais avec les enfants je suis vraiment tranquille (.) je ne sais pas pourquoi (.) euh: je suis peut-être plus tranquille avec les enfants pour les comprendre (.) ça veut dire euh: comprendre leurs euh: leurs habitudes leurs nouvelles habitudes pour être plus proche d'eux\
69 ENQ D'accord euh: est-ce que tu penses que: comme les enfants vont à l'école ici ils vivent ici euh: est-ce que c'est parfois un peu difficile pour toi de savoir ce qu'il faut leur transmettre/ par exemple tu dis que tu n'aimes pas comment les gens sont ici\ au niveau des valeurs/
70 SAY C'est bien de mélanger (.) je préfère qu'ils PRENNENT des habitudes de la syrie les bonnes habitudes (.) et des habitudes que J'AIME chez les français (.) à la fin c'est VRAI que je déteste rester ici mais il y a des choses qui sont bien ici\
71 ENQ Comme par exemple/

72 SAY Le système en général (.) en fait c'est un peu compliqué (.) les études et le système (.) quand je dis LE SYSTÈME euh: parce que j'ai déjà dit que je déteste le système oui (.) mais pour diviser les choses que je déteste et les choses que j'aime (.) par exemple ici il n'y a pas de coup de piston ici (.) chez nous euh: c'est partout (.) j'aime ce truc chez les français euh: ça veut dire que tu PRENDS ce que tu mérites ICI (.) par exemple tu travailles et ben tu prends ce que tu mérites (.) chez nous ça marche pas comme ça\
73 ENQ C'est plus selon tes relations euh:/
74 SAY Exactement exactement (.) et: encore les études (.) par exemple je peux assurer le futur de mes enfants ici par rapport aux études\
75 ENQ Quelle importance ça a pour toi la transmission de la langue d'origine/ le dialecte et l'arabe littéraire aux enfants/
76 SAY Euh: oui c'est TRÈS important (.) pour le dialecte tu vois on parle avec eux tout le temps (.) euh: pour l'arabe littéraire on essaye de les faire voir des cartoons tout le temps sur youtube (.) pour qu'ils prennent l'habitude (.) pour qu'ils

s'entraînent les oreilles (.) et on essaye avec eux pour leur enseigner l'arabe\
77 ENQ Est-ce que tu as quelque chose à ajouter sur le sujet en général/
78 SAY Si la guerre finie euh: je m'en vais tout de suite d'ici\
79 ENQ D'accord (.) en tout cas merci d'avoir accepté de répondre à ces questions\
80 SAY De rien\

Transcription entretien Nour – SAIP & UPE2A – 14"10

1 ENQ Alors euh: je voulais te demander (.) c'était quoi les besoins les plus urgents quand t'es arrivé en france (.) les besoins les plus nécessaire/
2 NOU Bah euh: le vocabulaire (.) l'oral l'écrit tout quoi\
3 ENQ Euh: comme tu l'imaginais la première classe où tu as été/
4 NOU Pour moi je trouve ça facile\
5 ENQ Quand tu es arrivé dans la classe/
6 NOU Oui\
7 ENQ Est-ce que tu as progressé quand même/
8 NOU Ouais un peu\

9 ENQ Hum: est-ce que l'enseignant t'a demandé quels étaient tes besoins/
10 NOU Oui oui (.) il nous posait beaucoup de questions pour ce qui est difficile pour nous\
11 ENQ Hum: ok (.) euh: est-ce que ça a évolué/ Est-ce que tu as besoin d'autres choses maintenant/
12 NOU Oui maintenant j'ai besoin d'autre chose\
13 ENQ Comme quoi/
14 NOU Euh: par exemple en mathématiques euh: en maths c'est difficile (.) et c'est tout (.) NON histoire-géo (.) parce qu'en histoire-géo on parle beaucoup (.) et quand il écrit je comprends rien\
15 ENQ Il parle trop vite l'enseignant/
16 NOU Oui oui\
17 ENQ Qu'est-ce que tu penses de tes progrès en français/ Est-ce que tu trouves que tu as beaucoup progressé/
18 NOU Hm: ça va\
19 ENQ Euh: par rapport à l'évaluation (.) comment tu es évalué dans l'UPE2A et la classe ordinaire\
20 NOU Euh: bah ils sont durs pour moi les examens\

- 21 ENQ Mais: est-ce que c'est les mêmes types d'examens que les autres/ est-ce que tu es noté pareil que les autres/
- 22 NOU Non euh: OUI OUI parce que je parle pas très bien français (.) donc j'ai des notes de français dans l'UPE2A et j'ai des notes pour les matières euh: comme l'histoire-géo ou les maths (.) mais les enseignants ne changent rien aux examens (.) j'ai le même qu'un français\
- 23 ENQ Est-ce que tu participes aux mêmes activités que tout le monde/
- 24 NOU si je veux\
- 25 ENQ ça veut dire qu'ils te laissent le choix/
- 26 NOU Oui 'fin pas tout le temps pas dans toutes les matières (.) par exemple en svt j'ai le choix de faire ou pas (.) c'est l'enseignant qui me l'a dit\
- 27 ENQ D'accord euh: on va passer à autre chose euh: au niveau de l'orientation (.) de ce que tu veux faire plus tard/
- 28 NOU Mon rêve c'est médecin\
- 29 ENQ Depuis quand tu veux faire ça/
- 30 NOU Depuis que j'étais petit\
- 31 ENQ Donc ton rêve n'a pas changé depuis que tu es en france/
- 32 NOU Non\
- 33 ENQ Ok euh: est-ce que tu as été voir une conseillère d'orientation à l'école/
- 34 NOU Euh: non mais les profs me conseillent tout le temps (.) ils me disent que t'es capable de faire tout ça (.) parce que en troisième il y a le brevet et tout ça (.) et j'ai un peu peur de pas réussir\
- 35 ENQ Est-ce que tu parles avec tes parents de ton orientation/
- 36 NOU Oui\
- 37 ENQ Et vous parlez de quoi exactement/
- 38 NOU De ce que je peux faire et des encouragements\
- 39 ENQ Ok donc euh: on va passer à ton intégration dans le collège (.) comment ça se passe ton intégration sociale dans le collège/ dans toutes les classes où tu as été/
- 40 NOU Dans la première classe la saip ça se passait bien (.) et dans l'upe2a aussi ça se passe bien (.) mais la classe ordinaire c'est un peu dur pour moi (.) les profs quand ils parlent c'est trop vite (.)

mais les autres élèves sont sympas avec moi et je
peux leur poser des questions quand j'ai pas compris\
41 ENQ Et tu t'entends bien avec eux tu te fais des amis
proches/
42 NOU Oui oui\
43 ENQ Sinon au niveau de ta famille est-ce que tu
penses que ta famille a un rôle positif dans ton
intégration en France/
44 NOU Oui peut-être pourquoi pas\
45 ENQ Est-ce que tu veux développer sur le sujet/
46 NOU Oui mais je sais pas trop j'ai pas d'exemples
c'est juste plus facile pour moi\
47 ENQ Ok euh: est-ce que toi tu sens que tu aides tes
parents à t'intégrer/
48 NOU Non\
49 ENQ Pourquoi/
50 NOU Je sais pas parce que je parle pas beaucoup avec
eux euh: de ce sujet-là\
51 ENQ Est-ce que tu essayes de les faire rencontrer les
parents de tes amis/
52 NOU Non (.) en fait je sais pas si je peux répondre
(.) est-ce que tu peux répéter/
53 ENQ Est-ce que tu penses que tu as une influence sur
tes parents/ est-ce que tu es plutôt indépendant/
54 NOU personne connaît ma famille parmi mes amis (.)
alors on peut dire que je suis indépendant (.) par
contre pourquoi pas (.) s'il y a l'opportunité je
suis PAS contre\
55 ENQ Est-ce que vous discutez souvent de ton
intégration/
56 NOU Non (.) ah euh: qui pose cette question.
57 ENQ Ta famille/
58 NOU Ah oui (.) on parle souvent\
59 ENQ Et qu'est-ce que tu leur dis/
60 NOU Bah que ça se passe bien (.) je me fais des amis
j'essaye de suivre à l'école voilà quoi\
61 ENQ Euh: est-ce que tu as l'impression que la famille
a un peu changée depuis que vous êtes en france/
62 NOU Non (.) pas spécialement\
63 ENQ Est-ce que toi tu as l'impression d'avoir un peu
changé/
64 NOU Non\
65 ENQ Ok (.) est-ce que tu te sens des fois un peu
perdu/ tu vas à l'école en France maintenant euh:
est-ce que des fois tu te sens un peu perdu parce que

tu étais à l'école en syrie et il y avait des choses différentes/
66 NOU Non j'crois que c'est la même chose pour moi (.) j'vois pas trop de différences (.) en syrie j'étais dans une école privée alors c'était pareil qu'ici\
67 ENQ Ok euh: est-ce que c'est très important pour toi d'apprendre l'arabe/
68 NOU oui parce que sinon je vais oublier tout\
69 ENQ Et sinon/
70 NOU Parce que euh: c'est ma première langue en fait (.) si j'apprends le français je dois apprendre la langue arabe (.) je dois apprendre les deux (.) j'apprends l'arabe littéraire tout seul (.) sur le téléphone portable par exemple\
71 ENQ Et tu le fais souvent/
72 NOU Oui j'apprends toujours les deux langues en même temps le français et l'arabe\
73 ENQ D'accord\
Transcription entretien Omar – SAIP & UPE2A – 17"28
1 ENQ Alors euh: bonjour (.) qu'est-ce que tu avais besoin au début en français/

2 OMA J'ai trouvé la langue française vraiment difficile au début (.) maintenant je la trouve normale par rapport au passé\
3 ENQ Ok (.) pour le premier dispositif la saip et pour l'upe2a c'étaient quoi tes attentes/
4 OMA Par rapport à la première classe euh: la classe des étrangers (.) il m'a euh: m'a aidé puisque quand je suis entré dans la deuxième classe je me suis trouvé bien par rapport à la langue (.) ça m'a aidé un p'tit peu j'étais pas choqué par la langue (.) euh: la deuxième classe m'a aidée plus que la première classe (.) j'ai appris beaucoup de trucs alors c'était bien\
5 ENQ Est-ce qu'on t'a demandé tes besoins individuels/
6 OMA La première classe non mais la deuxième oui (.) le prof m'a demandé plusieurs fois qu'est-ce que t'as besoin/ qu'est-ce que t'as besoin/
7 ENQ Est-ce qu'ils ont adapté le cours pour t'aider/
8 OMA Non non (.) ils ont diminué les horaires de la classe parce que: j'étais mieux qu'avant\
9 ENQ D'accord mais la question c'était euh: est-ce qu'ils adaptent le contenu du cours/

10 OMA Oui ils ont changé un p'tit peu (.) mais sinon
ils me disent de me calmer car on va pas perdre euh:
le sens de la classe pour changer juste pour toi\
11 ENQ Euh: est-ce que tu as l'impression que tu as
besoin de choses différentes maintenant/
12 OMA J'ai vraiment besoin d'améliorer l'écrit\
13 ENQ Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé/
14 OMA Oui\
15 ENQ Ok euh: on va passer à autre chose (.) comment tu
es évalué dans la classe/ est-ce que tu as les mêmes
examens que tous les autres/
16 OMA Oui ils donnent les mêmes notes que les français
ils changent rien\
17 ENQ Est-ce que tu participes aux mêmes activités que
les français/
18 OMA Je participe pas beaucoup pas souvent\
19 ENQ Donc tu as le choix de participer ou non/
20 OMA Euh: personne m'oblige\
21 ENQ Euh: donc est-ce que l'évaluation dans l'upe2a
elle compte dans la moyenne/
22 OMA Oui ça compte c'est marqué dans le bulletin
scolaire\
23 ENQ euh: et pour ton orientation pour l'avenir/
qu'est-ce que tu veux/
24 OMA je veux devenir ingénieur\
25 ENQ Et depuis quand tu veux faire ça/
26 OMA ça fait pas longtemps que j'ai pensé à ça\
27 ENQ Est-ce que tu as été voir une conseillère
d'orientation/
28 OMA Non non c'est moi qui a décidé personne ne m'a
conseillé\
29 ENQ Et tu parles avec tes parents de ton orientation/
30 OMA Pas beaucoup\
31 ENQ Ok donc euh: on va passer à l'intégration
sociale\ quel est ton lien avec les autres élèves
dans le collège/ comment ça s'est passé dans la saip
l'upe2a et la classe ordinaire/
32 OMA Ils m'ont pas beaucoup aidé (.) de temps en
temps\
33 ENQ Est-ce que tu t'entends bien avec tout le monde/
français et étrangers/
34 OMAR bah il n'y a pas beaucoup de français dans
l'école ((rires)) ils sont rares (.) il y a deux
trois français (.) je peux pas m'intégrer vraiment
avec les français\
35 ENQ Et tu parles avec eux?
36 OMA Oui
37 ENQ Et tu parles avec eux?
38 OMA Oui
39 ENQ Et tu parles avec eux?
40 OMA Oui
41 ENQ Et tu parles avec eux?
42 OMA Oui
43 ENQ Et tu parles avec eux?
44 OMA Oui
45 ENQ Et tu parles avec eux?
46 OMA Oui
47 ENQ Et tu parles avec eux?
48 OMA Oui
49 ENQ Et tu parles avec eux?
50 OMA Oui
51 ENQ Et tu parles avec eux?
52 OMA Oui
53 ENQ Et tu parles avec eux?
54 OMA Oui
55 ENQ Et tu parles avec eux?
56 OMA Oui
57 ENQ Et tu parles avec eux?
58 OMA Oui
59 ENQ Et tu parles avec eux?
60 OMA Oui
61 ENQ Et tu parles avec eux?
62 OMA Oui
63 ENQ Et tu parles avec eux?
64 OMA Oui
65 ENQ Et tu parles avec eux?
66 OMA Oui
67 ENQ Et tu parles avec eux?
68 OMA Oui
69 ENQ Et tu parles avec eux?
70 OMA Oui
71 ENQ Et tu parles avec eux?
72 OMA Oui
73 ENQ Et tu parles avec eux?
74 OMA Oui
75 ENQ Et tu parles avec eux?
76 OMA Oui
77 ENQ Et tu parles avec eux?
78 OMA Oui
79 ENQ Et tu parles avec eux?
80 OMA Oui
81 ENQ Et tu parles avec eux?
82 OMA Oui
83 ENQ Et tu parles avec eux?
84 OMA Oui
85 ENQ Et tu parles avec eux?
86 OMA Oui
87 ENQ Et tu parles avec eux?
88 OMA Oui
89 ENQ Et tu parles avec eux?
90 OMA Oui
91 ENQ Et tu parles avec eux?
92 OMA Oui
93 ENQ Et tu parles avec eux?
94 OMA Oui
95 ENQ Et tu parles avec eux?
96 OMA Oui
97 ENQ Et tu parles avec eux?
98 OMA Oui
99 ENQ Et tu parles avec eux?
100 OMA Oui

10 OMA Oui ils ont changé un p'tit peu (.) mais sinon
ils me disent de me calmer car on va pas perdre euh:
le sens de la classe pour changer juste pour toi\
11 ENQ Euh: est-ce que tu as l'impression que tu as
besoin de choses différentes maintenant/
12 OMA J'ai vraiment besoin d'améliorer l'écrit\
13 ENQ Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé/
14 OMA Oui\
15 ENQ Ok euh: on va passer à autre chose (.) comment tu
es évalué dans la classe/ est-ce que tu as les mêmes
examens que tous les autres/
16 OMA Oui ils donnent les mêmes notes que les français
ils changent rien\
17 ENQ Est-ce que tu participes aux mêmes activités que
les français/
18 OMA Je participe pas beaucoup pas souvent\
19 ENQ Donc tu as le choix de participer ou non/
20 OMA Euh: personne m'oblige\
21 ENQ Euh: donc est-ce que l'évaluation dans l'upe2a
elle compte dans la moyenne/
22 OMA Oui ça compte c'est marqué dans le bulletin
scolaire\
23 ENQ euh: et pour ton orientation pour l'avenir/
qu'est-ce que tu veux/
24 OMA je veux devenir ingénieur\
25 ENQ Et depuis quand tu veux faire ça/
26 OMA ça fait pas longtemps que j'ai pensé à ça\
27 ENQ Est-ce que tu as été voir une conseillère
d'orientation/
28 OMA Non non c'est moi qui a décidé personne ne m'a
conseillé\
29 ENQ Et tu parles avec tes parents de ton orientation/
30 OMA Pas beaucoup\
31 ENQ Ok donc euh: on va passer à l'intégration
sociale\ quel est ton lien avec les autres élèves
dans le collège/ comment ça s'est passé dans la saip
l'upe2a et la classe ordinaire/
32 OMA Ils m'ont pas beaucoup aidé (.) de temps en
temps\
33 ENQ Est-ce que tu t'entends bien avec tout le monde/
français et étrangers/
34 OMAR bah il n'y a pas beaucoup de français dans
l'école ((rires)) ils sont rares (.) il y a deux
trois français (.) je peux pas m'intégrer vraiment
avec les français\
35 ENQ Et tu parles avec eux?
36 OMA Oui
37 ENQ Et tu parles avec eux?
38 OMA Oui
39 ENQ Et tu parles avec eux?
40 OMA Oui
41 ENQ Et tu parles avec eux?
42 OMA Oui
43 ENQ Et tu parles avec eux?
44 OMA Oui
45 ENQ Et tu parles avec eux?
46 OMA Oui
47 ENQ Et tu parles avec eux?
48 OMA Oui
49 ENQ Et tu parles avec eux?
50 OMA Oui
51 ENQ Et tu parles avec eux?
52 OMA Oui
53 ENQ Et tu parles avec eux?
54 OMA Oui
55 ENQ Et tu parles avec eux?
56 OMA Oui
57 ENQ Et tu parles avec eux?
58 OMA Oui
59 ENQ Et tu parles avec eux?
60 OMA Oui
61 ENQ Et tu parles avec eux?
62 OMA Oui
63 ENQ Et tu parles avec eux?
64 OMA Oui
65 ENQ Et tu parles avec eux?
66 OMA Oui
67 ENQ Et tu parles avec eux?
68 OMA Oui
69 ENQ Et tu parles avec eux?
70 OMA Oui
71 ENQ Et tu parles avec eux?
72 OMA Oui
73 ENQ Et tu parles avec eux?
74 OMA Oui
75 ENQ Et tu parles avec eux?
76 OMA Oui
77 ENQ Et tu parles avec eux?
78 OMA Oui
79 ENQ Et tu parles avec eux?
80 OMA Oui
81 ENQ Et tu parles avec eux?
82 OMA Oui
83 ENQ Et tu parles avec eux?
84 OMA Oui
85 ENQ Et tu parles avec eux?
86 OMA Oui
87 ENQ Et tu parles avec eux?
88 OMA Oui
89 ENQ Et tu parles avec eux?
90 OMA Oui
91 ENQ Et tu parles avec eux?
92 OMA Oui
93 ENQ Et tu parles avec eux?
94 OMA Oui
95 ENQ Et tu parles avec eux?
96 OMA Oui
97 ENQ Et tu parles avec eux?
98 OMA Oui
99 ENQ Et tu parles avec eux?
100 OMA Oui

35 ENQ Ok euh: ((rires)) on va passer à autre chose euh: on va parler de ta famille (.) est-ce que tu penses que ta famille elle a un rôle positif dans ton intégration/

36 OMA Je préfère rester tout le temps avec ma famille (.) je préfère rester avec ma famille plutôt que de rester tout seul (.) elle m'aide beaucoup pour m'intégrer (.) mes parents m'ont inscrit dans la maison de quartier et dans le club de football (.) ils m'ont acheté des vêtements et des ballons pour aller jouer au football avec les autres\

37 ENQ D'accord euh: toi est-ce que tu penses aider ta famille pour l'intégration/

38 OMA Parfois\

39 ENQ Et comment/

40 OMA Je leur donne des mots en français pour les habituer à la langue (.) on s'aide tous pour la langue (.) la majorité du temps on travaille ensemble avec nour on traduit ensemble (.) et quelques fois je pose les questions à mes parents quand je ne sais pas\

41 ENQ Est-ce que tes parents te donnent des conseils pour l'intégration/

42 OMA oui ils me donnent des conseils mais c'est général (.) soit sage soit calme ne fait pas de bêtises\

43 ENQ ok euh: sinon est-ce que tu penses que la famille a un peu changé depuis que vous êtes en france/

44 OMA Non\

45 ENQ Est-ce que toi tu as l'impression d'avoir changé un peu/

46 OMA Non juste la langue (.) mais moi mes sentiments c'est la même chose qu'avant\

47 ENQ Est-ce que parfois tu te sens un peu perdu euh: entre le mode de vie en syrie et en france/

48 OMA Par rapport aux valeurs il n'y a pas beaucoup de changements (.) j'ai trouvé des changements par rapport à l'école je trouve que l'école est plus difficile que la syrie à cause de la langue principalement\

49 ENQ Quelle importance ça a pour toi d'apprendre l'arabe/ le dialecte et l'arabe littéraire/

50 OMA Je préfère garder ma langue (.) j'apprends tout seul avec mon portable\

51 ENQ D'accord\

Annexe 6 : Transcription des entretiens des formateurs

Transcription entretien Nathalie – Institut municipal – 38''33

1 ENQ donc alors tout d'abord bonjour euh: donc euh: je souhaitais discuter avec vous de: du travail que vous effectuez ici (.) donc tout d'abord euh: je voulais commencer par votre parcours euh: au niveau de votre parcours universitaire et professionnel si vous pouvez m'en dire un peu plus\

2 NAT euh: alors j'ai fait la Sorbonne (x) et ensuite j'ai fait le doctorat euh:: c'était en République Tchèque (.) ensuite j'ai ensuite enseigné mon premier emploi c'était justement en République Tchèque où j'ai enseigné le français bien évidemment euh: aux: futurs musiciens professionnels c'est-à-dire c'était l'académie de musique école supérieure euh: j'ai enseigné là-bas donc le français et l'espagnol/ et je suis devenue chef du département de langue (.) ensuite je suis partie en France quand même <((rires))> et euh en France j'ai travaillé à Chartres et à Dreux pour l'association qui s'appelle l'AFPI (.) euh: également j'ai déjà enseigné l'espagnol et euh donc le FLE ensuite euh:: mon mari a trouvé du travail sur Angers donc la famille a

déménagé après et euh: j'ai trouvé du travail donc à l'Institut et à l'Université catholique\

3 ENQ Très bien euh: au niveau de votre formation initiale à la Sorbonne c'était une formation euh plus orientée euh sur certains types de publics est-ce que vous aviez des options ou c'était assez général/

4 NAT Non euh c'était c'était option didactique et didactologie\

5 ENQ Donc en fait c'était un parcours de lettres euh avec une option/

6 NAT Oui donc mes études c'est cinq plus bac plus cinq euh: non avec l'opéra bac plus sept\

7 ENQ Ok très bien euh donc vous avez enseigné à des publics variés vous avez le public en République Tchèque de musiciens et euh : au niveau de vos autres publics euh les caractéristiques de vos différents publics/

8 NAT Alors euh à Chartres et Dreux c'était soit le public hum: des cadres étrangers euh: ou alors ou alors aussi j'ai eu un public complètement différent les français défavorisés (.) euh: c'était un peu l'enseignement de la culture générale

9 ENQ D'accord ok euh donc on va passer à un autre thème donc l'organisation des cours de français au sein de l'institut municipal\ donc euh : une question assez générale euh comment sont organisés les cours de français, au niveau des niveaux des groupes/

10 NAT Alors euh: il y a deux euh : deux grandes comment dire euh: possibilités les cours qu'on appelle gratuits et ce sont les séances publiques ça s'appelle et les cours payants alors la différence bien sûr les séances publiques sont donc gratuites il n'y a pas d'inscription par contre euh il y a beaucoup de monde c'est-à-dire ce sont plutôt les cours magistraux\ et euh: le reste ce sont donc les cours payants d'habitude d'habitude ont lieu deux fois par semaine et euh: les groupes sont beaucoup plus petits c'est un effectif limité le maximum c'est 18 personnes\

11 ENQ D'accord donc euh: vous avez tous les niveaux euh dans l'offre de formation/

12 NAT On a le niveau A1 en fait on commence par les vrais débutants c'est-à-dire A0 mais on arrive vers le A1 ensuite A2 B1 B2 C1\

13 ENQ Et euh au niveau de : l'offre les cours publics sont euh: est-ce qu'ils sont sur certains niveaux ou/

14 NAT Deux niveaux c'est-à-dire pour les débutants on commence de zéro et on termine plus ou moins A2 et euh deuxième niveau c'est B1\

15 ENQ D'accord euh ça fait un peu près euh par groupe de niveau combien d'heures de cours par semaine sur combien de période/

16 NAT Pour les cours publics c'est une fois par semaine une heure et demie (.) pour les cours payants deux fois par semaine une heure et demie (.) c'est-à-dire trois heures par semaine\

17 ENQ D'accord euh est-ce que vous savez à peu près combien de personnes vous formez par an/

18 NAT Euh dans les il faudrait calculer <((rires))> donc dans les cours payants j'ai un (.) deux trois quatre cinq six sept huit j'ai huit groupes et donc dans chaque groupe: on va dire à peu près allez une quinzaine de personnes (.) dans les cours publics par contre euh surtout au début de l'année euh j'ai à peu près soixante personnes dans la salle\

19 ENQ Donc euh : on a parlé de l'organisation des cours et au niveau du public que vous accueillez euh est-ce

que vous savez un peu euh quelles sont les raisons pour lesquelles les personnes viennent dans quelle situation ils sont euh : est-ce que vous avez des groupes très hétérogènes plutôt homogènes/

20 NAT Plutôt homogènes bon euh pas les cours publics alors là euh les cours gratuits c'est vraiment euh: toutes les nationalités possibles et impossibles le niveau social aussi là varie énormément l'âge varie énormément dans dans les cours publics vous pouvez trouver tout et son contraire euh dans les cours payants c'est un peu plus homogène parce que déjà y'a toujours déjà un entretien avec moi pendant l'inscription et moi je les oriente vers les niveaux et euh: hum adéquats donc euh en ce qui concerne le niveau de: la langue c'est beaucoup plus euh homogène sinon il y a des étudiants il y a des gens qui travaillent il y a des cadres il y a des retraités il y a des demandeurs d'asile de tout quoi\

21 ENQ D'accord euh: donc au niveau des formateurs est-ce que vous êtes la seule formatrice en français langue étrangère/

22 NAT Oui\

23 ENQ Ok donc euh: au niveau du rapport avec l'institut municipal ça se passe comment est-ce que vous décidez euh est-ce que vous vous calquez sur euh: des niveaux de langue sur le cadre européen com-

24 NAT Ah oui oui oui même mes collègues c'est ça euh on c'est ça on a les niveaux européens et on respecte les niveaux européens moi je suis un peu plus rapide que mes collègues mais c'est parce que ce sont des gens qui sont extrêmement motivés moi mon public ce sont des gens qui ont besoin de: de parler donc euh je leur donne beaucoup beaucoup de travail beaucoup plus que dans euh dans les autres langues parce que bon (.) mais ça se passe très bien parce et je suis capable de de passer en une année scolaire d'un niveau à l'autre d'accord d'un niveau A1 à faire A2 de B1 vers B2 et cætera\

25 ENQ Parce qu'il y a un véritable besoin : par rapport à vos collègues\

26 NAT Ah oui oui oui\

27 ENQ D'accord euh est-ce que l'institut municipal vous laisse assez libre sur l'organisation/

28 NAT Ah complètement ah oui\

29 ENQ Euh: donc au niveau de l'enseignement donc euh: voilà donc au niveau de l'enseignement comment se déroulent un peu vos cours vous avez euh une routine particulière un cours traditionnel comment ça se passe/

30 NAT Oui alors le cours traditionnel nous avons à chaque fois un livre de vocabulaire et un livre de grammaire (.) dans tous les cours payants (.) donc euh on commence d'habitude par la grammaire et euh il y a à chaque fois des exercices qui étaient à préparer c'est-à-dire qu'on commence à chaque fois par ceux qui étaient à préparer (.) donc là y'a euh une correction eux ils avaient écrit mais nous on les corrige à l'oral ça se passe à l'oral et euh uniquement en français\

31 ENQ hum\

32 NAT Même si c'est le A1 on fait tout en français et euh ensuite il y a l'explication de: d'un nouveau phénomène un nouveau chapitre et euh d'habitude on termine par le vocabulaire\

33 ENQ D'accord euh donc euh : vous privilégiez plutôt euh : l'oral plutôt euh l'écrit euh/

34 NAT L'oral\

35 ENQ Ok\

36 NAT Mais ils écrivent euh: chez eux puisqu'ils préparent les exercices et cætera donc l'écrit n'est pas oublié mais je ne fais pas de dictée par exemple ça je ne fais pas du tout\

37 ENQ donc vous euh vous voulez dire que vous partagez plus les espaces comme c'est-à-dire comme vous êtes là en classe vous en profitez pour euh développer la compétence orale/

38 NAT Oui alors il y a toujours la structure grammaticale parce que pour pour faire une phrase et ben il faut connaître la structure sinon c'est pas possible (.) donc effectivement on travaille beaucoup la grammaire mais essentiellement à l'oral et euh : bon il y a les accords du participe passé donc ça c'est euh effectivement à l'écrit euh qu'on l'explique (.) mais euh : plus on on avance plus le niveau euh: devient meilleur plus on discute également il y a des discussions alors bien sûr dans le A1 non il n'y en a pas (.) mais dans les niveaux plus élevés euh ils sont habitués à poser toutes les questions possibles et impossibles non seulement grammaticales non seulement linguistiques non

seulement concernant la langue mais aussi par rapport à la culture générale qui euh parfois peut être un peu surprenante un peu différente bah euh: il y avait des jours fériés ils savaient pas pourquoi il y avait des jours fériés donc ensuite il y a quand même pas mal de de culture générale de: et de civilisation\
39 ENQ Ok donc comment vous répartissez les différents domaines à voir c'est-à-dire à la fois euh par exemple euh: pour les niveaux plus élevés ou même pour les euh: pour les débutants euh la culture enfin euh: au niveau du volume horaire/
40 NAT Non non non non c'est abordé pratiquement dans tous les cours mais ce n'est pas euh en fait je décide pas ça ça vient tout seul\
41 ENQ D'accord c'est plus spontané/
42 NAT Oui\
43 ENQ Donc c'est si vous avez des questions vous êtes à l'écoute d-
44 NAT Ah oui oui toujours\
45 ENQ D'accord donc euh vos manuels vous m'avez dit que vous aviez un manuel pour le euh: vocabulaire/
46 NAT Alors CLE International grammaire progressive et vocabulaire progressif\

47 ENQ Et euh qu'est-ce que vous proposez par exemple comme type d'exercice ou activité selon les niveaux/
48 NAT Bah on se base vraiment sur le livre donc il y a des exercices moi je modifie souvent les exercices je je leur donne des choses à faire en plus donc je sais pas l'exercice vous donne par exemple avec les pronoms par exemple il y a des phrases ou il faut donc euh choisir le bon pronom et je leur demande de faire la même phrase au passé composé au futur proche et cætera et cætera donc effectivement on est pas uniquement avec le livre il y a des variantes il y a toujours un peu plus de travail\ <((rires))>
49 ENQ Donc par exemple on avait parlé un peu de travailler la compétence orale euh: donc vous m'aviez dit que c'était dans les niveaux un peu plus élevés donc à partir de quel niveau par exemple/
50 NAT Si vous voulez j'essaye de de: déjà à la fin de la première année j'essaye qu'ils parlent j'essaye qu'on discute j'essaye d'installer parce que au début ils sont un peu crispés effectivement ils comprennent rien donc euh c'est euh: je les laisse tranquilles je ne demande jamais rien je demande juste le prénom euh et c'est tout et éventuellement la nationalité et

ensuite petit à petit plus on se connaît plus on s'apprécie et on on ils essayent de dire deux trois choses mais: mais je me permets pas de poser des questions bien sûr euh: qui pourraient être: délicates euh: mais euh plus le niveau avance, déjà le niveau intermédiaire nous permet de: de parler un peu plus euh il y a des gens qui ont très envie de parler de leur pays il y en a d'autres qui n'ont pas envie (.) il faut pas les forcer sinon la conversation elle s'éteint immédiatement\

51 ENQ Donc euh vous privilégiez plutôt des sujets neutres pas en rapport avec euh: pour discuter ou /

52 NAT Je ne veux pas gêner si vous voulez je ne veux pas les mettre mal à l'aise mais vous avez des groupes mais c'est euh: essentiellement le groupe B1 normal il y avait des élections on parlait énormément de ça (.) énormément\

53 ENQ Vous faites un lien donc euh: avec l'actualité/

54 NAT Oui bien sûr et d'habitude dans le niveau C1 ou B2 euh le cours commence par ça\

55 ENQ D'accord euh comme une: routine euh:

56 NAT Un commentaire de ce qui se passe\

57 ENQ D'accord euh donc euh au niveau des besoins langagiers de: de vos apprenants donc on a parlé des groupes qui étaient homogènes plutôt hétérogènes donc euh donc vous m'avez dit que les cours gratuits étaient beaucoup plus hétérogènes (.) euh : est-ce que: selon que vous échangez avec vos apprenants sur leurs besoins/ par exemple vous aviez parlé d'un entretien comment ça se passe/

58 NAT Le but principal des entretiens c'est estimer leur niveau c'est surtout ça parce que vous avez des gens qui se sous-estiment comme vous en avez d'autres qui se surestiment (.) euh: donc euh vraiment euh les mettre dans le bon groupe et ensuite effectivement tout le monde me dit toujours la même chose nous avons besoin de comprendre et de parler (.) il y en a quelques-uns qui arrivent pour l'écrit mais c'est vraiment: ce n'est vraiment pas la majorité loin de là (.) mais ensuite il y a le problème c'est qu'il y a aussi des personnes qui ne savent pas lire et écrire\

59 ENQ Donc vous avez des gens qui euh: qui ne savent pas lire et écrire dans leur langue maternelle/

60 NAT Voilà donc euh d'habitude je ne les accueille pas
(.) d'habitude je leur dis d'abord euh apprenez allez
je ne sais pas euh l'APTIRA ou les associations sur
Angers pour apprendre et une fois euh : l'alphabet
latin maîtrisé vous revenez vers moi (.) par contre
dans les cours publics je ne peux pas faire ce tri-
là\

61 ENQ Hum hum d'accord ah ça c'est pour les cours euh/

62 NAT Payants\

63 ENQ Ah parce que les modalités sont pas les mêmes
pour les cours publics/

64 NAT Pour les cours publics il n'y a rien il n'y a pas
d'entretien pas d'inscription rien (.) on publie
l'heure et le jour auxquels le cours a lieu et les
gens viennent comme ils veulent\

65 ENQ Donc comment vous : quelles sont les différences
pour vous dans votre positionnement dans les cours
publics et payants au niveau des besoins de votre
public est-ce que vous échangez euh: par exemple/

66 NAT Dans les cours publics je n'échange rien du tout
j'impose ma méthode parce euh si vous imaginez vous
avez la salle pleine soixante personnes soixante-dix
personnes dans la salle donc là euh: j'impose un

certain rythme de livre ou j'apporte les photocopies
et cætera et en fait enfin d'habitude pour le niveau
débutant on fait que la grammaire et pour le niveau
intermédiaire on fait la grammaire et la civilisation
française (.) et on a un livre toujours de chez CLE
International qui explique la civilisation qui
explique la géographie l'histoire de France les
régions la religion pfft et tout et tout\

67 ENQ Et pour les cours payants c'est un peu différent
du coup vous échangez avec vos apprenants/

68 NAT Oui oui alors là ils savent qu'ils peuvent
vraiment me poser toutes les questions aussi bien
linguistiques que: que autres euh donc euh dès qu'ils
ont un problème dès que ils comprennent pas quelque
chose euh je suis là pour euh en discuter\

69 ENQ D'accord euh très bien donc du coup moi je vais
vous parler particulièrement d'un public spécifique
donc le public des demandeurs d'asile et des réfugiés
(.) donc tout d'abord je voulais vous demander si au
sein de l'institut vous accueillez beaucoup de:
personnes réfugiées ou demandeurs d'asile/

70 NAT Oui\

71 ENQ Donc au niveau d'un pourcentage: est-ce vous pouvez pas un pourcentage mais au niveau des différents types de publics est-ce qu'il est plus majoritaire ou minoritaire/

72 NAT Alors euh dans les cours dans les groupes avancés c'est-à-dire B2 ou C1 il n'y a pas de réfugiés\

73 ENQ hum hum\

74 NAT Ou demandeurs d'asile ou tout ce que vous voulez (.) si dans le B2 cette année j'en ai eu un (.) un syrien euh: qui connaît Aya <((rires))> euh mais qui est euh: juriste de sa profession c'était le seul et euh qui a atteint ce niveau élevé sinon ils sont pratiquement tous dans les niveaux A1 A2 (.) très peu dans le niveau B1 très très peu et ils ont des problèmes alors y'en a qui sont extrêmement motivés qui avancent euh: il y en a qui ne comprennent pas comment étudier parce que ils n'avaient jamais étudié chez eux dans leur pays il y a des personnes qui n'avaient pas été scolarisées donc euh ils comprennent pas trop et même s'ils maîtrisent l'alphabet latin puisque je le demande euh: c'est une maîtrise très faible quand même donc euh déjà pour lire un exercice qu'ils doivent faire c'est compliqué

euh: parfois ils sont très très lents j'en ai un qui fait pour la troisième fois le niveau A1\

75 ENQ hum hum\

76 NAT Donc ça n'avance pas beaucoup (.) euh : il y a alors euh les syriens c'est un tout petit peu à part ce sont souvent des gens assez critisées euh: par contre les soudanais les tchadiens euh: les érythréens (.) euh c'est plus compliqué c'est beaucoup plus compliqué à cause de l'alphabet à cause de la lecture à cause de: cette euh non habitude d'étudier et d'apprendre de faire un effort de mémoriser quelque chose d'écrire quelque chose de lire relire (.) c'est compliqué\

77 ENQ D'accord donc euh au sein même de ce public de demandeurs d'asile et de réfugiés euh c'est très hétérogène donc euh: vous: effectuez une séparation entre les gens qui ont euh: une enfin pas une séparation mais je veux dire euh il y a un public du coup euh demandeur d'asile réfugié qui : n'a pas été scolarisé avant donc euh: qui a beaucoup de difficultés à suivre les cours et il y a ceux qui ont été scolarisés euh donc leur progression est différente/

78 NAT Oui Ah oui ah oui\
79 ENQ Je ne sais pas si vous avez des exemples d'élèves\
80 NAT Je vous en ai parlé tout à l'heure il y en avait un qui fait pour la troisième fois le niveau A1\
81 ENQ D'accord et sinon pour le public qui a été scolarisé/
82 NAT Ils sont capables de le faire (.) bien évidemment pas tous mais la majorité\
83 ENQ Euh est-ce que vous euh : c'est vrai que ce public est spécifique parce qu'ils ont des besoins spécifiques comment ça se passe au sein du cours est-ce qu'ils font des demandes particulières/
84 NAT Non (.) non non ils sont d'habitude euh : non ce sont pas eux qui vont parler le plus qui vont euh: non ils restent plutôt en retrait (.) bon les syriens non sont un peu plus communicatifs (.) euh: ou les gens du Liban ça y'a pas de problème de communication (.) mais c'est plutôt euh: comme je vous l'ai dit les africains du Soudan du Tchad ça c'est un peu plus dur parce que tout est complètement différent pour eux (.) les syriens c'est pas l'Europe bien évidemment mais euh: il y a beaucoup de choses qui connaissent

(.) euh: pour le petit soudanais qui vient déjà pour la troisième fois je pense que: il ne connaissait rien c'est un peu le choc culturel également\
85 ENQ D'accord euh donc vous le ressentez ça par exemple dans les: donc euh vous m'avez dit que c'était plus un public qui était dans les niveaux A1 A2 euh: est-ce que vous faites : les cours de culture à ces niveaux-là, des questions culturelles/
86 NAT Oui
87 ENQ Comment ça se manifeste justement cette différence, ce choc un peu:/
88 NAT D'habitude c'est moi qui explique au début parce qu'ils ne parlent pas encore c'est plutôt moi je regarde si ils sont capables de suivre si ils comprennent bien sûr sinon je répète les choses et cætera (.) on parle même des choses parfois euh : un peu: délicates par exemple les codes vestimentaires parfois même comment il faut se laver <((soupir))> euh: c'est pas qu'un cours linguistique ce que je fais\
89 ENQ Hum\
90 NAT C'est même un peu même beaucoup plus vaste pour comprendre euh: que on est en France et on devrait

vivre comme des français pour s'intégrer pour comprendre un tout petit peu euh: et je pense que s'ils ne savent pas comment ça se passe ils ne peuvent pas comprendre et ça va être euh: un désastre total\

91 ENQ Hum ok donc euh hum attendez <((rires))> justement par rapport à ça je voulais savoir si au sein de vos cours vous aviez des objectifs euh: si vous aviez des choses un peu plus pragmatiques en rapport avec la vie de tous les jours/

92 NAT Alors je: je ne parle pas de choses pratiques comme les formulaires de la préfecture et cætera mais il m'arrive que il y a des élèves qui arrivent avec le formulaire est-ce que vous pouvez nous expliquer comment remplir comment faire qu'est-ce que ça veut dire et cætera (.) donc ça oui ça m'arrive mais ça je le fais après coup ça ne fait pas partie du cours par exemple il y avait une jeune femme qui est venue avec les résultats du laboratoire et elle m'a dit est-ce que vous pouvez m'expliquer (.) euh bon je j'ai essayé de lui dire que je n'étais pas médecin mais elle m'a dit vous êtes professeur donc vous connaissez tout <((rires))> donc j'ai essayé tant

bien que mal de faire une explication donc j'ai regardé quelles sont les valeurs et de lui dire mais ce sont des petites situations un peu : un peu surprenantes parfois <((rires))> mais ça prouve de l'autre côté je ne les refuse absolument pas parce que ça prouve qu'ils ont confiance en moi et ça c'est vraiment important\

93 ENQ Donc justement vous faites quoi pour développer cette confiance/

94 NAT Je ne fais rien c'est naturel <((rires))> je ne sais pas ça a toujours été comme ça et euh: alors à un moment donné il faut le dire il y en a un je ne sais plus (.) africain il m'a dit avec vous ce qui est bien c'est que vous ne faites pas de différences nous sommes tous égaux devant vous ça c'est un truc à dire car ça ça me paraît normal je m'énerve si vous n'êtes pas préparés <((rires))> c'est tout\

95 ENQ D'accord et euh: je voulais vous poser des dernières questions sur euh: du coup euh l'apprentissage du français en lien avec l'intégration est-ce que: vous leur donnez des clés pour l'intégration/

96 NAT Systématiquement de la géographie euh: on parle aussi du monde euh parce que euh: les africains ils voient pour la première fois parfois de leur vie une carte (.) comme nous avons beaucoup de nationalités je demande à chaque nationalité d'aller chercher les pays et de montrer leur pays aux autres alors pour certains c'est très difficile (.) aussi et euh bien évidemment je parle de l'Histoire beaucoup pour leur montrer que pour comprendre les choses qui se passent aujourd'hui il faut savoir ce qui était avant et si on ne connaît pas l'Histoire on ne peut pas comprendre ce qui se passe aujourd'hui (.) et : donc euh je parle énormément mais c'est pas un cours d'Histoire ce que je fais mais euh dès qu'il y a une possibilité je je je parle des rois je parle des républiques je parle des présidents et euh un peu de tout ce que je peux et pour qu'ils comprennent et je leur donne des liens par exemple Marie-Antoinette c'est le 18^{ème} siècle qui est par exemple contemporain par exemple quel compositeur de musique contemporain de Marie-Antoinette ah Mozart ah bon alors on savait pas alors donc euh: pour trouver pour chaque pays j'essaye de trouver des liens car quand même la

France a toujours eu des relations avec beaucoup de pays avec beaucoup de pays étrangers (.) et c'est ça qu'ils ignorent peut-être c'est à cause de l'école je sais pas mais ils séparent la France c'est la France (.) il y a des frontières mais je dis il n'y a même plus de frontières si il y a des frontières mais vous pouvez les franchir comme vous voulez mais il s'agit pas de ça il s'agit d'aller vers l'autre (.) les allemands aujourd'hui ils commencent à être beaucoup plus ouverts avant vous voyez c'était la guerre euh: les français ne les aimaient pas mais la génération suivante a complètement assumé cet héritage mais il faut en parler il faut leur rappeler c'est pas parce que c'est quelque chose de négatif que je veux: je veux pas rappeler des choses négatives mais ça fait partie de de notre histoire et de notre identité\

97 ENQ Donc c'est un point que vous pensez important pour euh: est-ce que vous avez d'autres points comme ça que vous trouvez importants pour euh: pour euh: l'intégration au sein de la société française/

98 NAT Je crois que aussi on en parle également c'est la religion c'est c'est: un peu difficile maintenant mais je pense qu'il faut aussi en parler car il y a

des gens qui ne comprennent pas (.) il y a beaucoup de gens qui disent mais vous n'avez pas de religion c'est pas possible/ comment vous pouvez vivre/ bon on discute de tout\

99 ENQ Donc vous avez des moments comme ça un peu euh par exemple si quelqu'un pose une question euh: ça peut amener à des explications et le groupe partage autour de ce thème là/

100 NAT Oui toujours\

101 ENQ Et euh: est-ce que vous souhaitez partager des informations complémentaires par rapport à votre cours euh ou dire quelque chose de plus/

102 NAT Je ne sais pas je pense que c'est l'expérience car ça fait vingt-cinq ans que j'enseigne donc euh effectivement et la richesse ici à l'institut c'est que: j'ai beaucoup de nationalités ça c'est magnifique quand je vous ai parlé de la République Tchèque c'était en fait c'était des musiciens dont c'était très agréable mais c'était une seule nationalité (.) tandis qu'ici ce sont des américains ce sont des africains ce sont des australiens euh: des européens de partout donc y'en a parfois y'a des personnes très voilées mais j'accepte tout le monde

j'accepte tout le monde euh: et j'essaye au contraire ces dames voilées de les encourager car déjà le fait qu'elles VIENNENT qu'elles OSENT venir je pense que c'est magnifique donc il faut surtout pas les décourager au contraire il faut les encourager (.) et elles apprécient\

103 ENQ hum peut être que je peux vous poser des questions sur les personnes que je suis dans le cadre de ma recherche du coup je voulais vous demander comment se situe donc euh Aya par rapport au reste du groupe euh:\

104 NAT Ah Aya très bien par contre son mari non <((rires))> il est très différent je ne sais pas comment ils font mais ils sont très différents\

105 ENQ Est-ce que vous pouvez donner des exemples/

106 NAT Euh comment dire euh: c'était l'homme que j'ai rencontré en premier il était très motivé très souriant toujours préparé au moins au début <((rires))> et puis on avançait plus il avait du mal (.) il décrochait (.)

107 ENQ Est-ce que vous avez une idée d'où viennent ces difficultés/

108 NAT Une certaine forme de dyslexie\

109 ENQ Une certaine forme de dyslexie (.) et ça s'est manifesté comment/

110 NAT Par exemple en conjuguant les verbes il n'y arrive pas (.) il va inverser les lettres et ça ne donnera jamais rien (.) ou alors il le sait mais il n'arrive pas à dire lui donnant il va dire par exemple nous donner vous donnant c'est très bizarre ces mélanges alors que Aya non pas du tout\

111 ENQ Il y a donc une différence au niveau de la progression entre les deux/

112 NAT Alors elle elle a toujours tout compris elle a toujours appliqué sans problème (.) elle a eu moins d'heures que son mari et pourtant elle était plus en avance\

113 ENQ D'accord (.) euh: donc j'avais une dernière question est-ce que vous pensez que les cours à l'institut municipal ils sont adaptés pour euh: pour euh: le public des réfugiés ou de demandeurs d'asile ou est-ce que certains et pas d'autres et pourquoi/

114 NAT Alors euh nous en avons parlé avec le directeur et euh: d'ailleurs il est en train de mettre en place un projet éducatif pour euh: pour assurer le niveau 0\

115 ENQ D'accord dont ça consisterait en quoi/

116 NAT Des aides aux enfants défavorisés et leurs parents et leur famille souvent dès l'école maternelle (.) et l'école primaire évidemment et surtout pour que ces gens sortent de chez eux se mélangent avec la population et qu'ils apprennent le français (.) tout d'abord l'alphabet ensuite il faut écrire il faut savoir se relire et cætera et l'institut viendrait après (.) on est très bons si vous voulez pour des gens des européens classiques là on est très bons dès le premier niveau (.) par contre pour ces gens défavorisés c'est un peu difficile (.) pour eux c'est un peu difficile souvent ce qu'ils font tout d'abord ils vont à l'APTIRA et c'est après l'APTIRA qu'ils viennent nous voir\

117 ENQ hum\

118 NAT S'ils font à l'envers ça ne marche pas du tout\

119 ENQ Et ce projet dont vous parliez qui a pour but de mélanger la population ça se manifesterait comment/

120 NAT Alors euh j'ai participé à une seule réunion mais il vous en parlera certainement avec plaisir (.)

mais euh: c'est au niveau de la mairie c'est la ville d'Angers qui essaye d'organiser cette aide aux familles défavorisées ou: qui ne savent pas lire ou écrire ou ne parlent pas français du tout (.) donc ce sont les familles qui ont des enfants et les enfants sont scolarisés et c'est comme ça qu'on peut les trouver sinon on ne sait pas (.) mais si ce sont les parents d'enfants qui sont scolarisés on les connaît\

121 ENQ D'accord\

122 NAT Maintenant il faut encore les convaincre de venir aux ateliers parce qu'il y aura des ateliers avec des personnes ce sont pas des enseignants ce sont des personnes: des médiateurs c'est assez compliqué de déterminer un profil car ça doit être aussi un psychologue un peu il y a un peu de psychologie il y a un peu de pédagogie il y a un peu de petite enfance car ce sont des petits mais il y a les parents aussi (.) donc c'est relativement complexe donc je sais qu'il travaille là-dessus aussi depuis la rentrée\

123 ENQ Mais du coup il y aura aussi des familles françaises/

124 NAT Je pense les deux oui\

125 ENQ Ok est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur ce sujet/

126 NAT J'ai toujours essayé d'être relativement dure de donner pas mal de travail parce que je veux qu'ils progressent (.) et puis au début ils sont un peu étonnés et puis finalement euh: ce niveau que euh j'exige le travail que j'exige est finalement très apprécié donc il ne faut surtout pas baisser les bras et il faut y aller et il faut travailler et c'est pas parce qu'on est gentils qu'on va pas les faire travailler non (.) leur but c'est d'apprendre au plus vite et bien (.) donc il faut y aller <((rires))>

127 ENQ Très bien merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions\

128 NAT Je vous en prie\

Transcription entretien Marc - LEC - 39"23

1 ENQ Donc tout d'abord bonjour euh: on va commencer un peu avec enfin si vous acceptez de me parler de votre parcours que ce soit de votre formation initiale ou de votre parcours professionnel/

2 MAR Oui donc moi jsuis en fait pas issu de: de la formation initiale puisque j'étais au départ euh:

avec une formation de comptable (.) donc j'ai travaillé euh: chez Auchan comme magasinier comme euh: employé libre-service et puis comme gestionnaire de stock et puis après jsuis passé sur euh: jsuis un parcours un peu hétéroclite avec un passage: en: banque et au niveau de jeunesse et sport également (.) voilà donc j'ai dû faire huit neuf ans en banque et puis euh j'ai choisi un autre parcours c'est-à-dire que j'ai remis un peu en cause le fonctionnement qui était basé on va dire sur le service de l'argent (.) j'ai trouvé <((en riant)) autre chose on va dire> remis en cause un peu cette orientation-là et euh jsuis parti sur une formation defa à rennes donc j'ai un DEFA un diplôme d'éducateur-animateur et jsuis rentré en fait euh sur des formations euh: sur la maison de quartier Monplaisir sur l'accompagnement de jeunes en difficulté et hum: donc j'ai connu en fait auparavant le LEC qui est l'association actuelle euh: en travaillant comme bénévole déjà sur une cité de transit\

3 ENQ D'accord très bien euh: c'est euh: ce que vous effectuez en tant que formateur votre travail de formateur au sein du LE-

4 MAR Voilà donc j'ai fait ma formation DEFA et ensuite j'ai pu entrer au LEC en tant que professionnel pour suivre les cursus de formation monter des projets euh: donc euh ce qui fallait savoir c'est qu'au début en quatre-vingt-six quand l'association a été créée elle a démarré avant mais en fait l'illettrisme n'était pas reconnu du tout par le gouvernement français qui était Giscard d'Estaing à l'époque qui disait l'illettrisme ça existe pas puisque l'école est obligatoire c'est un problème euh: résiduel et voilà ça mérité pas d'être signalé (.) à l'unesco d'ailleurs qui avait demandé des rapports qui a toujours été refusé par l'état et les associations euh: dans les années quatre-vingt donc y'avait (x) entre autres qui était moteur le secours populaire p-catholique et cætera ont remis euh: un peu la question aux politiques qui du coup s'en sont saisis avec l'arrivée de la gauche (.) quatre-vingt-un donc il y a eu un rapport au premier de ministre de fait qui était Michel Rocard (.) à l'époque donc effectivement a fait un rapport une étude qui était tellement euh: on va dire: concrète et: et qui démontrait la problématique qu'il y avait dix pour

cent de la population qui était en situation d'illettrisme que il y a été créé donc le GP le groupement permanent de lutte contre l'illettrisme qui était un: on va dire un service interministériel car ça touchait tous les secteurs de l'économie et de la vie politique (.) donc nous on a bénéficié au niveau de l'association de cette dynamique-là avec la CAF notamment bah des travailleurs sociaux de la CAF des (x) de la caf qui ont poussé à une étude sur Angers donc y'a eu trois cent cinquante personnes j'crois qui étaient très rapidement pointés comme fréquentant les services et étaient en situation d'illettrisme donc ça peut aller des personnes d'origine étrangère comme les français (.) l'illettrisme on va dire c'est assez large comme définition\

5 ENQ euh: bah justement on peut partir sur euh: la définition qu'est-ce que vous pouvez me dire euh sur l-

6 MAR Alors l'illettrisme en principe c'est euh: des personnes qui ont été scolarisées dans la langue française et qui n'ont pas ou qui ne maîtrisent pas

euh: on va dire la communication donc ce qu'on appelle les compétences clés en fait\

7 ENQ Est-ce que vous pouvez le distinguer de l'analphabétisme/

8 MAR Oui parce que là y'a une phase de: de scolarisation (.) obligatoire nous c'est vrai qu'on travaille plus sur des publics scolarisés quel que soit le pays d'ailleurs et l'analphabétisme va être plus pris en charge par euh: l'APTIRA par exemple\

9 ENQ hum hum\

10 MAR On a bien différencié sur Angers en fait y'a c'est vrai que y'a les deux associations donc on est pas concurrents on est plutôt complémentaires donc euh pour les problèmes d'analphabétisme euh: aptira interviendrait en premier et ensuite quand les personnes sont un plus autonomes peuvent venir ouais\

11 ENQ D'accord (.) donc du coup on va passer un peu à: à ce que vous proposez en modules de formation comment ça se passe du coup particulièrement euh: celle dont on avait parlé c'était le stage euh:\

12 MAR MSPE

13 ENQ Voilà par exemple si on pouvait détailler un peu/

14 MAR Alors nous on a c'est-à-dire la: la politique de l'association ça a été d'aller chercher les personnes en situation d'illettrisme sur euh les lieux de vie (.) donc c'était tous les quartiers hein Monplaisir Vernault la Roseraie Grand Pigeon Trélazé donc on a monté des ateliers partout en fait dans les maisons de quartiers souvent pour faire que les personnes puissent faire le saut saute le pas pour euh: s'inscrire dans une démarche de formation d'oser apprendre et réapprendre c'est ça un petit peu parce que la honte euh: baigne dans ce public-là et: c'est vrai qu'ils ont du mal à franchir le pas donc il faut faciliter aussi l'accès et puis y'a une dynamique de quartier j'dirais qui se met en place aussi (.) donc c'est intéressant (.) donc nous ce qu'on propose en fait c'est c'est d'abord les compétences clés sur les quartiers et puis après quand les gens sont on va dire en mouvement ou si y'a envie notamment au niveau professionnel de reprendre une activité on propose une activité et euh: maîtrise des savoirs pour l'emploi qui est un stage de sept mois et demi\

15 ENQ hum hum\

16 MAR Qui permet à toute personne d'évoluer en fait en prenant en compte trois dynamiques (.) la dynamique communication expression la dynamique compétences clés et la dynamique orientation expression (.) avec tout ce qui peut être euh: travail sur le numérique (.) la fracture numérique sur ce public-là: voilà (.) on sait bien que c'est flagrant et: c'est c'est marqué dans les quartiers\

17 ENQ Donc est-ce que vous pouvez détailler plus précisément parce que c'est un peu flou ces euh: ces modules (.) en quoi ça consiste concrètement/

18 MAR Alors oui donc nous au niveau de: la formation de base compétences clés qui est la demande en fait des personnes pour devenir autonomes dans la vie quotidienne hein (.) effectivement lire son courrier apprendre pouvoir communiquer euh: comprendre et se faire comprendre\ on travaille à partir de: la remédiation (.) donc on a une remédiation phonique qui se fait à partir de la méthode CLEO je sais pas si vous connaissez/ qui est une méthode qui était construite par des phoniâtres mais qui est toujours actuelle euh: sur Tours qui a été construite par l'IRSA de Tours donc j'veux dire que c'est une

méthode sur laquelle ils distillent des formations\
sans problèmes (.) donc nous on a utilisé ça et on
l'a trouvé très pertinente pour tout ce qui est: euh
remédiation phonique (.) et qui permet aussi une
approche de l'écrit beaucoup plus facile\
19 ENQ D'accord\
20 MAR Donc après on a expression communication alors
expression communication c'est ce qu'on disait un peu
tout à l'heure c'est oser dire oser faire donc on
utilise le théâtre on utilise euh: les arts
plastiques l'art graphique et cætera pour euh:
trouver un autre moyen d'expression\
pour que les
personnes euh: parlent euh: si ça intègre c'est une
manière aussi de: de gagner la confiance en soi ou:
on le voit comme ça (.) on travaille avec l'ENTA par
exemple avec Monte en Scène et cætera (.) et euh:
donc on a aussi la création d'un p'tit livret hein
j'avais vous montrer d'un livret (.) d'un livret de
poèmes en fait (.) ça ça donne un petit peu ça\
21 ENQ D'accord\
22 MAR Donc on fait tout ce qui est euh: la mise en page
(.) sortir de soi vous voyez c'est un petit peu ça qui
qui permet de: ((raclement de gorge)) ce que disaient

les personnes hein quand elles écrivent sur ce type
de: (x) des haïkus des textes\
23 ENQ D'accord euh: donc du coup je voulais vous
demander dans ce: tout d'ab-
24 MAR Alors ça c'est un support voilà ça c'est un des
supports qu'on utilise sur ce type de formations
j'avais en chercher un parce que y'en avait d'autres
qui avaient été construit donc dans les derniers sur
tous les (x) là-haut\
25 ENQ Donc du coup j'avais vous poser une question
euh: au niveau de: du public que vous accueillez (.)
donc euh: est-ce que c'est un public euh très
hétérogène plutôt homogène:/
26 MAR Euh: c'est-à-dire qu'en fait ils sont envoyés par
les relais donc en fait les relais ça va être la
mission locale pour les jeunes de moins de vingt-six
ans et pôle-emploi parce que: on va dire que y'a une
orientation qu'est faite qui est pas souvent pertin-
enfin pas complètement pertinente parce qu'en fait
ils connaissent pas souvent les personnes dans leurs
difficultés ou dans leurs euh: parcours (.) ce que
l'on peut leur reprocher d'ailleurs: de ne pas avoir
assez de temps ou de moyens en tout cas pour faire

- une investigation donc NOUS on les reçoit euh: on passe euh à peu près une heure trois quart d'heure avec eux on va discuter remplir un document leur faire remplir un dossier par eux-mêmes donc on analyse déjà un p'tit peu la: les déficiences par rapport à l'écrit (.) et puis euh: donc du coup on les oriente c'est-à-dire qu'effectivement si ils sont du ressort du lec c'est le lec si c'est l'aptira on les envoie plutôt sur l'aptira si c'est le greta et cætera ou l'afpa ou: suivant un p'tit peu ce qu'ils attendent et ce qu'ils demandent\
- 27 ENQ Donc c'est un public plutôt euh: jeune plutôt âgé plutôt:/
- 28 MAR Là sur le mspe c'est moyenne d'âge trente-huit ans trente-neuf ans (.) donc c'est plutôt jeune\
- 29 ENQ Hum ok\ euh c'est un: vous avez plusieurs nationalités est-ce que vous avez qu'un public français ou un publ-
- 30 MAR Alors là dans la dernière action pour le mspe il y avait onze nationalités\
- 31 ENQ D'accord\
- 32 MAR Donc effectivement des personnes qui peuvent venir d'amérique du sud comme du vietnam ou euh: d'afrique bien sûr\
- 33 ENQ Mais ces personnes sont: est-ce qu'elles ont été scolarisées dans leur langue première/ ou euh:/
- 34 MAR La plupart ouais c'est-à-dire que c'est un p'tit peu ça que j'vous disais c'est nous on regarde quand même si y'a eu euh: une scolarité minimum (.) alors c'est vrai qu'chez les filles ça s'arrête en afrique à neuf ans dix ans maximum (.) mais déjà on va dire euh: des apprentissages ou des choses qui reviennent (.) on a eu des personnes qui n'ont pas été scolarisées ce qui est très très dur\ elles: elles sont très en décalage elles ont du mal à s'organiser pour euh: pour apprendre (.) elles ont pas comment dire: de méthode\
- 35 ENQ Et du coup c'est pas la majorité du public que vous accueillez/
- 36 MAR Non non\
- 37 ENQ Vous avez en majorité un pub-
- 38 MAR non parce que là faudrait passer par un stade à part\
- 39 ENQ D'accord\

40 MAR C'que moi je vois c'est qu'on a eu des gens qui ont été vraiment des euh: des agriculteurs dans leur pays au soudan en erythrée au darfour et cætera et euh: bah ils sont complètement perdus ils savent pas tenir un crayon donc on voit bien ils tiennent un crayon comme un marteau euh: donc on voit bien que il y a plein de choses à faire auprès d'eux\

41 ENQ D'accord donc je vais poser des questions maintenant plus sur l'organisation de: des cours et après euh: comment ça se passe est-ce que vous: vous avez plusieurs euh: comme des niveaux selon la progression (.) des groupes/

42 MAR Alors nous on travaille en groupes restreints (.) normalement c'est huit neuf personnes (.) pas plus (.) donc on essaye d'avoir cette politique là on a malheureusement les financeurs qui suivent pas c'est-à-dire que bon ils donnent les financements minimaux donc on est obligés de: de faire un p'tit peu autrement de monter jusqu'à douze mais bon c'est qui est pas du tout notre politique pour le contrat (.) euh: donc on travaille nous on travaille (.) c'est-à-dire qu'on nous on fait moi j'interviens par exemple sur les compétences clés sur des ateliers (.) on fait euh:

sur la mspe on a deux groupes de huit donc ça c'est clair on a encore les moyens (.) euh: donc en fait y'a deux formateurs pour seize personnes si vous voulez (.) on travaille avec seize personnes euh: dans les ateliers euh: ce qui est fait c'est souvent (.) travailler sur des thématiques\

43 ENQ hum hum\

44 MAR En groupes et après travailler en individuel sur des progressions sur des besoins sur des demandes\

45 ENQ D'accord euh: justement par rapport à ça euh d'abord on va peut-être commencer: voir au niveau des: au niveau de la structure euh: combien il y aurait de formateurs au niveau de vos collègues/

46 MAR BAH là on est pas très bien nous (.) ((rires)) parce qu'on était à quinze et on est descendus à dix (.) et on est donc en grande difficulté nous par rapport au financement parce qu'on a perdu des appels d'offres et maintenant ça marche (.) par appels d'offres alors qu'à la création de l'association c'était plutôt euh: des conventions de formation donc en fait c'était en direct donc maintenant on a les appels d'offres malheureusement européens et: nationaux qui tombent et euh: bah c'est souvent le

- moins (x) qui l'emporte donc euh: je sais pas comment ils vont travailler mais: (.) mais alors on a une très bonne note pédagogique mais sauf euh: en termes de moyens ce que je vous disais c'est que il faut un encadrement minimum de qualité pour que les gens apprennent que ça soit pas d'la soupe et euh: ça risque (.) c'est un peu chaud de ce côté-là (.) donc nous on est en difficulté là ça c'est sûr qu'on est descendus de quinze formateurs à dix\
- 47 ENQ D'accord\ donc euh: est-ce que vous connaissez un peu leurs parcours est-ce que il est euh: enfin au niveau de leur parcours euh: est-ce que c'est des parcours très hétéroclites ou euh:\
- 48 MAR Sur les apprenants/
- 49 ENQ Sur les formateurs\
- 50 MAR Ah oui les formateurs ah oui oui y'en a qui ont des licences y'en a qui sont qui viennent de l'animation un p'tit peu comme moi y'a des personnes qui euh: on fait les formations de formateurs dont soit euh: souvent c'est à la catho euh: et puis il y a le DURFA aussi c'est ça avec euh le: cufco\
- 51 ENQ Donc euh y'a des parcours assez hétéroclites\
- 52 MAR Oui voilà et puis nous à l'interne on va dire on: on met en place des formations aussi sur les: par rapport à la pédagogie des publics en situation d'illettrisme\
- 53 ENQ Donc ça veut dire que quand y'a un formateur qui vient: (.) quand ils arrivent au début ils ont une formation en interne pour les: une remise à niveau/
- 54 MAR <((rires)) euh: ça a été> mais maintenant c'est pareil on a perdu beaucoup de moyens donc euh oui mais c'était ça on travaillait avec euh: l'école normale maintenant c'est euh: rue dacier (.) on travaillait en lien avec l'éducation nationale avec des: direction 'fin d'iuvm sur angers enfin maintenant ça a changé de nom enfin on travaille bien en symbiose avec l'éducation nationale sur des réflexions sur la pédagogie sur les outils sur les méthodes (.) sur l'évaluation et cætera\
- 55 ENQ D'accord\
- 56 MAR Mais bon on a: voilà on essaye de garder ce principe-là de formation d'EVOLUER on est plus maintenant sur l'analyse de la pratique (.) pour le moment (.) mais on a pas beaucoup de moyens c'est vrai pour se former (.) alors y'a le cufco qui fait

- non pas le cucco j'sais pas le nom (.) euh:: nantes qui fait le (x) qui met en place des formations sur l'illettrisme\
- 57 ENQ BAH justement on va passer directement aux cours euh du coup quelques questions sur euh: donc là on va centrer donc vous m'avez dit au niveau des modules y'a le: numérique et euh:
- 58 MAR Formation de base communication et d-
- 59 ENQ Donc on va plus se centrer sur les cours de français\ du coup ça se passe comment à peu près un cours quelle est votre approche/ comment tout ça s'organise/
- 60 MAR Bah nous on essaye quel que soit un petit peu la thématique de: voir ce que le groupe connaît en amont (.) donc de partir des connaissances ou des repères du groupe (.) et de construire un petit peu les savoirs donc euh: et puis de faire des apports à partir de ça et: et lancer les gens sur les exercices ils sont acteurs de recherches (.) en dynamique collective ou semi-collective ou euh: en groupe de recherche\
- 61 ENQ D'accord\ donc euh: vous disposez d'un: est-ce que vous avez un référentiel/ ou chaque formateur est l-
- 62 MAR ALORS dans l'histoire au lec on a des référentiels qui ont été construits en fait euh: par des spécialistes 'fin des spécialistes on peut pas appeler (.) des pédagogues en fait qui se sont penchés sur l'illettrisme\
- 63 ENQ D'accord\
- 64 MAR Donc on s'est appuyés sur le gpli le groupement permanent de lutte contre l'illettrisme qui est devenu l'anlci qui a des: vous allez voir sur leur site des:: niveaux 'fin y'a toute une grille d'évaluation des thématiques aussi des approches donc on part de ça nous pour euh: l'évaluation les positionnement et pour euh les parcours\
- 65 ENQ D'accord euh donc euh: juste une question par exemple pour un: un public étranger euh: il existe maintenant pour l'apprentissage des langues le cecl du conseil de l'europe est-ce que vous l'utilisez ou pas du tout/
- 66 MAR Non pas du tout\ les niveaux A1 A2 et cætera (.) bah nous on est pas d'abord on est ni formés ni

- organisme agréé pour euh: faire passer le niveau (.)
bah évaluer le niveau\
67 ENQ D'accord\
68 MAR Nous on utilise pas trop 'fin on sait que y'a on
regarde les bouquins on regarde c'qui s'fait mais on
a pas de: euh: on voit bien à peu près les niveaux A2
A1 B1 et cætera mais on utilise pas dans les: ce
référentiel-là\
69 ENQ D'accord vous euh: vous vous positionnez par
rapport par rapport à l'anlci/
70 MAR Oui l'agence nationale pour la lutte contre
l'illettrisme\
71 ENQ D'accord très bien (.) donc euh: au niveau de vos
outils, est-ce que vous utilisez des manuels des:./
72 MAR <((en riant)) bah tout hein> euh on créé nos
outils c'est ça que: on va toujours créer nos outils
au lec voilà car c'est vrai que des bénévoles qui
viennent bah ils nous sortent des vieilles méthodes
(x) ou des bouquins de primaire donc ça c'est euh
<((en riant)) on rigole> ça c'est: voilà y'a des
bénévoles qui viennent avec leur bonne volonté mais
ils ont pas du tout de formation donc on se méfie et
on essaye aussi de les former de: alors du coup quand
y'a un bénévole dans le cours ça peut arriver dans
les ateliers certains formateurs acceptent (.) on les
forme un p'tit peu et ils sont on peut dire euh:
assistants répétiteurs (.) c'est plus ça ouais\
73 ENQ Un soutien pour le formateur/
74 MAR Oui à s'attacher à accompagner un apprenant qui a
besoin de: d'être relancé ou qu'on leur explique un
p'tit peu les: les consignes\
75 ENQ D'accord\ et donc quels types de thèmes par
exemple vous abordez/
76 MAR Donc on aborde tous les thèmes nous (.) de toute
façon on voit bien (.) de toute façon les compétences
clés y'a huit compétences clés donc on travaille là-
dessus\ et on travaille surtout ce que veulent les
personnes c'est euh lire écrire compter les
mathématiques et puis tout ce qui est expression
orale quoi (.) c'est ça dans les grandes lignes et
puis le numérique puisqu'on met en place des ateliers
numérique\
77 ENQ Ok euh:: donc là on partirait plus sur les
besoins de vos apprenants (.) donc vous m'avez dit
que vous échangez avec les personnes sur leurs
besoins c'est ça/ c'est-à-dire est-ce qu'elles

expriment des besoins particuliers: est-ce que vous pouvez y répondre/

78 MAR ça euh c'est pris en compte lors de l'entretien d'accueil où on a un état des lieux (.) on a un dossier (.) je vais vous donner un exemple (.) ça c'est un jeune qui est en situation d'illettrisme et qui habite dans les MAUGES et qui vient prendre un atelier donc on met en place un contrat de formation (.) où on évalue ici un p'tit peu ce dont il a besoin\

79 ENQ D'accord\

80 MAR Et puis euh: donc il y a une fiche de suivi tout ce qui fait séance par séance (.) et les fiches d'accueil qui permet (x) tiens celui-là il a été rempli par l'informatrice qui était à l'accueil\

81 ENQ J'ai oublié de vous demander quelque chose (.) le stage il dure sept mois/

82 MAR Oui sept mois et demi\

83 ENQ Et ça représente quoi un peu près en volume horaire/

84 MAR sept cent soixante-dix heures dont deux cent dix heures en entreprise\

85 ENQ AH d'accord donc v-

86 MAR à l'intérieur donc voilà (.) on fait des immersions en entreprise donc nous on utilise notre réseau alors c'est vrai qu'on a: c'est des personnes qui ont pas de réseau du tout qu'ont pas de références par rapport à l'entreprise (.) donc qui sont très: très décalées y'en a qui ont jamais travaillé pour les migrants c'est souvent ça (.) y'en a qui ont travaillé dans leur pays mais pas: pas ici (.) donc on leur permet une découverte du monde du travail on: les accompagne très fortement dans la recherche ça veut dire que souvent ((soupir)) on est en France on est un peu beaucoup racistes moi je l'dis hein crument et euh: et bah dès que les personnes appellent elles bah non y'a pas de stage on est complets et puis: quand le formateur passe derrière bien sûr la porte s'ouvre\

87 ENQ D'accord\

88 MAR ça c'est bien connu\

89 ENQ Donc euh vous euh: du coup comment vous faites pour travailler là-dessus vous faites bénéficier à vos stagiaires de contacts ou de-

90 MAR OUI voilà on a des réseaux alors quand on: de toute façon quand on les laisse toujours en autonomie

c'est-à-dire qu'il faut qu'ils fassent le maximum pour euh: négocier une place en entreprise un essai (.) quand ça marche pas là du coup effectivement on fait appel on passe des coups de fil euh: des fois on repasse dans les entreprises où ils sont passés pour euh du coup euh: les soutenir et réargumenter leur demande ouais\

91 ENQ Et du coup vous travaillez avec eux sur un: projet/ un projet professionnel/

92 MAR C'qu'on fait nous on a: on établit un parcours découverte c'est-à-dire des secteurs euh: des métiers\ des secteurs et des métiers (.) on rencontre des employeurs c'est-à-dire qu'on travaille avec une douzaine de partenaires qui permettent d'entrer dans l'entreprise de discuter avec des professionnels des employés des ouvriers euh: ils voient un petit peu les conditions de travail les: ce qui est demandé en terme de: de critères d'embauche (.) et puis à partir de là les personnes font leur choix (.) donc ça peut être en restauration en propreté euh: tout ce qui peut être mécanique chaudronnerie euh: métallurgie et puis euh: des métiers espaces verts bâtiment enfin tous les secteurs qui sont: enfin qui acceptent

encore des métiers peu qualifiés enfin des hommes et des femmes peu qualifiés mais qui permettent de: de faire une formation en interne (.) une formation continue quoi\

93 ENQ D'accord donc du coup j'avais parler de mon dernier thème donc celui sur lequel je travaille particulièrement donc sur les demandeurs d'asile et les réfugiés (.) donc je voulais savoir comment ça se déroulait un peu euh: l'apprentissage du français pour ces personnes-là/ et savoir si vous accueillez beaucoup ou: pas beaucoup/

94 MAR Bah euh c'est la moitié euh c'est facilement la moitié du public au lec voir plus (.) ouais c'est vrai que le public français est très: très difficile à toucher on va dire très réticent en fait à signaler sa difficulté (.) alors que le public migrant il est très demandeur\

95 ENQ D'accord\

96 MAR Vous les connaissez comme moi ils sont vraiment partants ils ont envie de reconstruire leur projet de vie ici en France (.) donc tout ce qui passe on va dire euh: à leur vue hop ils sautent dessus et euh: et y'a vraiment de fortes demandes et une motivation

qu'on sent très forte (.) avec des problématiques moins: moins fortes par exemple le problème d'attitude de comportement de régularité (.) euh: <((en chuchotant))de savoir-être faut l'dire aussi>\

97 ENQ Comment ça qu'est-ce que vous voulez dire/
98 MAR Le savoir-être ou la régularité/
99 ENQ Non non je veux dire vous avez un problème ou pas de problèmes avec ce public/
100 MAR NON non pas de problèmes avec le public euh: migrant justement il est euh: on va dire très: très engagé (.) enfin moi je trouve hein en formation\
101 ENQ Mais dans votre public migrant euh: es-
102 MAR EN fait nous on travaille avec les gens du voyage vraiment les populations on va dire euh: en difficulté avec le niveau économique euh: social euh: professionnel euh: français et on voit la différence en fait en terme de: d'engagement\
103 ENQ En fait vous avez un public très hétérogène/
104 MAR Oui oui (.) ce qui est très intéressant parce qu'on brasse des publics français qui sont très: racistes (.) et qu'on fait des dynamiques de groupe TOUS dans des groupes enfin: c'est bien parce que nous on les met alors notamment sur le module

communication (.) en mouvement sur le: ses racines (.) et chacun explique ses racines sa religion sa culture ses parents et cætera et là du coup les gens se connaissent il s'regardent plus de la même manière et ça c'est: le fondamental on va dire pour former un groupe vraiment de travailler sur les racines\
105 ENQ Euh: est-ce que vous euh: j'ai quelques questions sur le public réfugié particulièrement (.) est-ce que vous constatez des différences des attentes au niveau de la formation pour les personnes qui sont en situation de demande d'asile ou réfugiés par rapport aux autres publics/
106 MAR Y'a y'a une demande nous on les accompagne par rapport aux autres organismes NOUS on accepte les cartes de séjour qui sont à très court terme c'est-à-dire trois mois les titres de séjour ou les autorisation (.) euh: donc on les engage par exemple sur la formation de sept mois et demi en faisant le pari qui vont renouveler qui vont aller jusqu'au bout (.) donc y'a une grosse préoccupation quand même par rapport à ces hommes et ces femmes là qui sont euh: le derrière entre deux chaises pour savoir si est-ce qu'ils vont pas me dégommer à un moment ou à un autre

- (.) donc ça c'est quand même très: très marqué dans les formation (.) et y'a une envie aussi de sortir d'une précarité c'est souvent 'fin nous on a souvent plus de femmes avec des enfants donc 'fin y'a quand même l'envie un projet (.) que ce soit un projet de vie derrière pour la famille et euh: les enfants sont souvent assez bien intégrés ils parlent mieux le français d'ailleurs que les parents (.) ils font euh: et c'est ça qui est remarquable c'est qu'ils font un peu tout le boulot des adultes 'fin en terme de démarches administratives de lecture de courrier (.) donc ce que nous disent les:: les hommes et les femmes c'est qu'effectivement ils essayent de reprendre une place on va dire: et de libérer les enfants par rapport à ça (.) de papiers administratifs de recherche de formation de compréhension de l'information\
- 107 ENQ Est-ce que vous pouvez développer euh: de quelle manière la présence de la famille se manifeste/
- 108 MAR Voilà ça veut dire que en fait euh: les parents hommes et femmes ils nous disent bah: on arrive à lire les cahiers de liaison (.) par exemple\
- 109 ENQ hum hum\
- 110 MAR On ose aller voir les instit' (.) alors c'est quand même marquant et puis on ose après aller faire les démarches par rapport au logement euh: à la préfecture ou par rapport à edf (.) c'est un p'tit peu se libérer\ et puis euh: bah c'est vrai que la formation permet entre personnes: on va dire euh: d'échanger il y a beaucoup de relations humaines dans les groupes parce que c'est l'but aussi et ils se créent des liens des: des dynamiques en mini groupes hein trois ou quatre personnes qui: qui travaillent ensemble ouais\
- 111 ENQ Donc du coup je vais vous poser une dernière question donc ça c'est plus votre avis personnel\ comment ce que vous proposez peut faciliter l'intégration des personnes/
- 112 MAR Oui oui par exemple nous on travaille sur: la mise en lien avec les bibliothèques de quartiers (.) on va avec les gens euh: ça permet aux gens d'prendre une carte c'est-à-dire j'vais aller avec mes enfants j'vais prendre un abonnement et cætera donc du coup y'a ces lieux-là et puis tout ce qui peut être aussi cinéma le théâtre (.) on travaille beaucoup avec le nta donc on va avoir deux ou trois spectacles du coup

euh: sur le: c'est la convention ccas puis on travaille euh: sérevine hamelin du nta qui euh: vient faire des interventions ici sur euh: qu'est-ce que c'est que le théâtre: y'a des mises en situation au nta (.) c'est-à-dire qu'on les fait monter sur scène avec des acteurs et puis après ils vont voir une pièce et on discute de la pièce ils vont voir même les acteurs avant et après et puis: et donc au niveau social ça les ouvre (.) enfin aussi les musées et cætera (.)

113 ENQ Mais du coup euh: es-

114 MAR Et puis je veux terminer aussi sur la vie citoyenne c'est important de parler même si ils ont pas le droit de vote on va euh: quand y'a (x) avec la mairie quand y'a le conseil municipal 'fin de s'ouvrir un peu sur la citoyenneté le fonctionnement de la démocratie française euh: c'est bien qu'ils voient un p'tit peu comment ça fonctionne et puis c'est vrai qu'il faut en parler avec ce qui se passe un petit peu en afrique malheureusement c'est: c'est pas brillant ouais (.)\

115 ENQ Et donc quelle place pour les contacts entre euh: les français et euh: ce public-là/

116 MAR Bah justement j'pense que ça peut être un: un melting-pot de: au niveau des: des regroupements de publics différents (.) mais pas qu'étrangers\

117 ENQ Hum hum\

118 MAR Souvent ce qu'ils nous disent à l'aptira ouais on est entre nous (.) et euh: on avance pas on voit pas euh: ce qui se passe à côté c'est pas assez riche en terme de diversité et euh: voilà quoi (.) et en plus il disent et c'est pas pour critiquer l'aptira ils sont comme nous ils sont dans la mouise au niveau des moyens mais ils sont en groupe de 20 voir 30 et euh: bah le prof il est sympa mais euh: il nous suit pas ou: on parle entre nous pour essayer de comprendre et d'avancer quoi (.) de toute façon la situation c'est les moyens politiques qui sont derrière c'est un public voilà: c'est un public qui rapporte rien (.) qui serait plutôt dans la dynamique de coûter cher on va dire dans à: dans l'esprit BIEN SÛR de certains partis politiques parasites donc euh: ouais (.) on voit bien nous on a perdu pour en citer dès que béchu nous a enlevé la: par exemple: l'information des femmes des gens du voyage qui voulaient apprendre à lire et à écrire (.) dégagé (.) les: les ateliers

aussi sur la maison d'arrêt se sont arrêtés ça c'est béchu aussi donc hein ça fait pas de bruit on va dire hein mais voilà (.) ça veut tout dire (.) et puis euh: les ateliers on va dire c'est au goût du gouvernement qu'ça soit de droite ou de gauche les crédits pour la formation professionnelle notamment les publics les plus démunis (.) les alpha ou: illettrisme ont toujours baissé quoi c'est ça a été: ça a été ravageur on va dire\ ((rires))

119 ENQ Donc du coup si je comprends ce que vous dites euh: on demande une intégration à un public sans vraiment mettre les moyens/

120 MAR OUI voilà nous on est nous-même une association en situation de survie il faut dire ce qui est\ et euh: je veux dire le public il en pâtit hein c'est clair que: on voit bien hein: vous connaissez p't'être y'a la petite école à bouchemaine hein où y'a: ils sont plus de cent j'sais plus quoi plus de cent-trente cent-cinquante personnes par semaine euh: bah évidemment y'a pas de réponse donc les gens euh: bah là il s'est monté une dynamique à partir de deux-mille: neuf dix donc à partir de l'hébergement sur la commune d'un groupe d'hommes et de (x) de femmes (.)

donc les habitants se sont organisés en écoutant la demande des migrants qui veulent apprendre le français (.) donc ils ont fait un petit collectif et là ça a grossi grossi (.) ils voulaient être à trente-cinq bénévoles maintenant donc voilà c'est sympa ils sont bien organisés ils ont des enseignants ils ont des outils y'a des stagiaires: de votre école qui y vont hein: euh c'est très très intéressant (.) mais après c'est que du bénévolat quoi (.) donc il suffit: alors c'est fragile quoi ça veut dire on leur enlève la salle y'a plus personne enfin on voit 'fin j'connais car j'suis sur la commune (.) ils ont quand euh: les républicains quand ils sont arrivés ils ont dit avant euh: l'équipe précédente l'europe écologie et ps ils prêtaient des salles (.) eux ils sont arrivés en disant c'est pas des bouchemainois donc euh: ils dégagent quoi (.) donc HOP on fout ça au curé le curé va se démerder avec ses salles et on met l'école là-dedans et puis à la paroisse (.) Voilà (.) c'est l'ambition des républicains (.)\

121 ENQ Est-ce que vous pensez que la solution ça serait de: de professionnaliser que: l'État soit vraiment plus acteur dans ces formations/

122 MAR OUI moi j'pense que y'a besoin (.) oui oui y'a besoin (.) vous avez tout à fait votre place hein (.) mais il faut donner les moyens si y'a pas de crédit/ pour dire bah ok on fait le pari que cette population de toute façon elle a pas envie de repartir c'est clair (.) tous les projets de vie dont on parle et les femmes et les hommes c'est rester ici construire sa vie on en a trop chié en traversant la méditerranée c'est pas pour retourner demain quoi (.) bon bah voilà il faudra faire avec et c'est bien de les soutenir et de les intégrer du coup\

123 ENQ D'accord donc juste une dernière question concernant la personne que je suis avec sa famille euh: qu'est-ce que vous pensez de ses besoins particuliers à lui et euh: comment il se place dans le groupe/

124 MAR Euh: sayid il est très demandeur (.) on voit quand même qu'il a des problèmes de communication hein euh: à l'oral mais il comprend assez bien j'ai l'impression par contre il s'exprime encore très très difficilement hein (.) sa famille je la connais pas parce qu'il en parle pas euh: nous on a quand on l'a mis sur un petit cycle de formation de trois semaines

là qui est un peu une découverte euh: qui est sur plusieurs thématiques (.) c'est santé mobilité formation de base euh: et euh: découverte du bassin d'emploi et découverte des métiers (.) mais bon hein: c'est quelqu'un qui est en capacité de progresser d'avancer hein (.) après la difficulté c'est de pouvoir euh: des hommes comme ça de pouvoir les faire rentrer sur l'afpa par exemple (.) sur des formations professionnelles de neuf mois pour qu'ils se qualifient (.) et le soucis c'est qu'ils ont pas le niveau au niveau de la communication il faut les faire grandir là-dessus et euh: et faire qu'ils aient de plus en plus de communication qui: qui s'établisse (.) enfin après j'sais pas après dans sa famille puisque y'a des stratégies aussi de famille où les personnes parlent leur langue mais que ça et euh: et s'ils sont pas assez ouverts on va dire avec un environnement français ou y'a: de l'interaction bah c'est vrai qu'ils vont pas avancer beaucoup beaucoup (.) même si on leur donne des cours j'crois que: c'est un p'tit peu d'ouverture qui faudrait (.) une mixité dans les relations dans les conversations\

125 ENQ D'accord bah j'pense qu'on a vu t-

126 MAR Qu'on a fait le tour oui parfait\

127 ENQ Donc je vous remercie\

Transcription entretien Julien – UPE2A Mont. –56''01

1 ENQ Bonjour tout d'abord je vais commencer à vous poser des questions sur votre parcours universitaire professionnel est-ce que vous pouvez vous présenter/

2 JUL Oui bien sûr alors j'ai passé le capes en deux-mille huit j'ai demandé un report de stage pour passer l'agrégation que j'ai vite abandonnée ((rires)) euh: j'ai donc commencé à enseigner en deux mille neuf euh dans un lycée euh: à bain-de-bretagne à côté de rennes dans un cadre plus classique hum: et cette année-là j'ai décidé de passer la certification fls donc français langue seconde euh: que j'ai obtenue avant de partir euh: à segré pour mon PREMIER poste euh en tant que titulaire au collège georges villon (.) je n'y suis resté qu'un an parce que mon projet c'était de partir loin et donc de deux mille dix à deux mille quatorze j'étais à mayotte où là j'ai vraiment pu mettre à profit ce que j'ai appris pour ma certification fls (.) c'était très dépaysant effectivement très exotique j'ai adoré ce: cet

endroit et puis aussi euh: le public qu'on a là-bas qui est: vraiment ALLOPHONE pour le coup mais qui correspond pas du tout au profil de français langue seconde parce que les instructions officielles c'est d'enseigner les PROGRAMMES quelle que soit la discipline dans toutes les disciplines du collège COMME on le ferait en France (.) mais bon quand on voit qu'ils ne parlent pas français entre eux déjà et qu'ils ont du mal à comprendre les signes de base et cætera on est vraiment obligé d'adapter énormément\

3 ENQ D'accord\

4 JUL à mon retour en deux mille quatorze j'ai été affecté sur deux établissements renoir en centre-ville ici et euh: le (x) (.) hum: et puis euh le poste à montaigne ici s'est libéré on m'a dit enfin c'est l'inspecteur qui m'a contacté y'a un poste FLS pour: gérer l'upe2a du collège montaigne euh: on a pensé à vous (.) bon j'suis arrivé euh: j'étais à titre provisoire l'année dernière puisque le poste s'était libéré un peu: après le mouvement en fait donc y'avait pas de mutation dessus (.) et c'est vraiment LA pour la première fois l'année dernière que j'ai pu euh: mettre à profit ma certification

parce que à mayotte c'était un peu ça mais c'était un contexte vraiment euh: très différent de ce à quoi je me préparais (.) et j'ai obtenu le poste à la fin de l'année définitivement quand la: quand il est passé au mouvement (.) et donc bah on se retrouve dans cette salle on la verra pas au dictaphone ((rires)) mais qui accueille les élèves neuf heures par semaine au maximum ça peut être moins hein: selon leurs progrès selon le moment où ils sont arrivés euh: tout est individualisé quoi y'a pas de critère euh: idéal c'est SELON l'élève\

5 ENQ D'ailleurs je vais vous poser des questions APRES sur euh: sur ça (.) donc du coup juste pour reprendre au niveau de votre: capes/ donc la certification fls c'est comme une option/

6 JUL Oui euh: il y a une certification cinéma-audiovisuel par exemple <((rires)) que j'ai aussi>

7 ENQ Ah d'accord on peut en passer plusieurs en fait/

8 JUL OUI voilà on peut même les passer la même année mais c'est un peu: lourd à: à faire (.) j'ai d'abord fait audiovisuel puisque: cinéma-audiovisuel puisque c'était en même temps que mon cursus de formation quand j'étais à l'iuvm nouvellement espe et hum: j'ai

attendu l'année suivante pour tenter euh: la certification fls surtout que: il faut présenter un dossier euh: dans lequel on fait valoir des expériences or je ne les avais pas encore ces expériences euh: donc pour préparer ma certification j'ai écrit un mémoire à l'iuvm sur la phrase interrogative français langue seconde (.) j'ai fait un stage en classe d'accueil d'une trentaine d'heures (.) donc ça existe plus les classes d'accueil maintenant justement c'est les upe2a mais à l'époque c'était encore ça euh: je suis parti pour une dizaine de jours pour un stage d'observation des systèmes éducatifs au mali (.) donc euh: il fallait faire tout ça avant de dire bon <((en riant)) maintenant ça y est je peux> je sais de quoi je parle voilà\

9 ENQ D'accord donc euh: vous m'avez parlé de publics variés et des structures (.) donc on va passer à un autre thème (.) comment sont organisés les cours d'upe2a/

10 JUL alors euh: ils sont affectés dans différentes classes ils sont pas regroupés dans la même (.) ce qui fait que pour les réunir sur les fameuses NEUF heures de fls donc des créneaux qui sont eux par

contre fixes c'est parfois compliqué parce que ça veut qu'un élève: allophone en sixième va louper un cours de mathématiques pendant qu'un autre qui a le même niveau en français qui est en cinquième ou même dans une autre classe de sixième LUI c'est pas des mathématiques qui va louper c'est une heure d'histoire-géo ou d'anglais et cætera (.) c'est déjà compliqué pour euh: la: la continuité pédagogique de chaque discipline quand les professeurs savent que tiens celui-là bah une heure ou deux par semaine ils ne l'auront pas alors que d'autres élèves ils les auront et: et inversement (.) donc pour les emplois du temps madame dupont la principale adjointe fait un travail formidable avec ce que moi je lui demande j'lui dis moi tel élève tel élève j'aimerais l'avoir à telle heure moi j'regarde à quelle discipline ça correspond et on essaye d'arranger au mieux pour placer les créneaux de fls pour réunir les élèves ET voir de quelle dispense le cours euh: on fait bénéficier les élèves parce que y'a ça aussi euh: un élève qui vient d'arriver souvent il n'a suivi aucun cours d'histoire-géo (.) c'est une discipline qui nécessite trop de:: de réflexion sur la langue de

pratique de rédaction de: (x) et ainsi de suite et souvent on va aussi dispenser de deux ou trois matières qui vont lui permettre de venir le plus possible sur les CRENEAUX de fls (.) voilà pour l'organisation euh: après les élèves ils s'habituent vite ils ont leurs emplois du temps ils voient bien sur celui du camarade qui est dans la classe traditionnelle que quand un camarade c'est écrit histoire-géo lui il voit français langue seconde et il sait qu'il doit venir ici dans cette salle et il s'habitue assez vite (.)

- 11 ENQ Donc du coup vous essayez de faire en sorte qu'ils aient chacun neuf heures euh: ici/
12 JUL Oui le plus possible\
13 ENQ D'accord\
14 JUL J'ai deux élèves qui sont à neuf heures actuellement parce que ça fait un mois deux mois maximum qu'ils sont arrivés donc c'est le moment où euh: il faut parer au plus pressé DONC sinon euh: comme j'ai douze élèves inscrits au total y'en a sept ou huit qui ont huit heures donc une heure de moins hein (.) mais c'est déjà presque le maximum\
15 ENQ hum hum\
16

16 JUL et le reste on est à trois quatre heures parce que ça peut aussi être des élèves qui sont arrivés en France récemment mais qui ont commencé à apprendre le français en: en lv2 dans leur pays par exemple\
17 ENQ Donc les besoins ne sont pas les mêmes/
18 JUL Exactement\
19 ENQ Donc euh: au niveau de l'organisation générale est-ce que vous savez combien de temps ça fait que le collège propose cette upe2a/
20 JUL Alors ça fait un bon moment et justement j'allais vous dire qu'une stagiaire cette année avait besoin d'infos là-dessus (.) donc ça a transité par moi mais j'ai pas eu tous les éléments (.) euh: je dirais une douzaine d'années déjà quand même (.) on était dans les premiers\
21 ENQ Vous voulez dire que à:/
22 JUL à Angers oui (.) on était dans les premiers parce que j'crois que les tous premiers ça devait être à jean lurçat mais j'ai peur de dire des bêtises (.) faudrait hum: si vous m'envoyez un mail j'pourrais y repenser (.) et je retrouverais les infos qui étaient passé par mail justement que j'avais retransmises à ma stagiaire ((rires))\

23 ENQ Ok parfait donc euh: du coup vous avez une classe euh: vous m'aviez dit ils sont douze par classe/
24 JUL Non ils sont douze dans l'upe2a mais du coup dans la-
25 ENQ Oui je parlais juste de l'upe2A parce que j'suppose que:\
26 JUL Oui oui dans l'upe2a y'a douze inscrits cependant je prends: je suis tout à fait dans les textes officiels car dans les textes officiels l'élève doit quitter l'upe2a quel que soit son niveau au bout d'un an et un trimestre temps scolaire (.) euh: j'avoue que j'ai des élèves qui sont en france depuis deux ans et qui viennent encore certes ils viennent pas à neuf heures mais euh: ils viennent à une à trois heures par semaine pour du soutien fls parce qu'ils ont peu progressé et on sait bien que: en classe que de toute façon ils sont PERDUS complètement perdus donc on essaye de les protéger un peu (.) mais on essaye de ne pas le faire trop non plus parce que y'a un moment donné l'année dernière où justement on était devenu dans un excès qui fait que y'avait TROP d'élèves dans l'upe2a donc les nouveaux arrivants j'pouvais pas les prendre vraiment comme ils le

méritaient et euh: ça faisait prendre du retard à TOUT le monde et les collègues finissent par s'habituer aussi à ça et euh: disons AH BAH lui il parle pas très bien le français tu vas l'prendre une heure ou deux par semaine (.) au début on pense qu'on aide l'élève comme ça mais finalement sur le nombre et bah: on se perd là-dedans et c'est: c'est pas à leur bénéfice (.) donc voilà officiellement j'ai douze élèves inscrits et j'en ai euh: cinq à six qui viennent euh: de temps en temps pour du soutien mais là je sais que: y'en a encore pour trois semaines et après les cours sont finis et l'année prochaine à la rentrée (.) ils viennent\

27 ENQ D'accord ok très bien (.) euh: on va passer aux publics que vous accueillez maintenant (.) est-ce que vous connaissez les différents profils de vos élèves/ j'entends euh: pour quelles raisons ils sont en France/

28 JUL Honnêtement j'avais peut-être vous décevoir parce que ça va faire vite du coup (.) j'ai TRES PEU d'idées là-dessus (.) je ne leur pose pas la question parce que j'voudrais bien faire la différence entre euh: le travail c'est UN CHOIX HEIN y'a des collègues

qui fonctionnent totalement différemment et je respecte tout à fait ce qu'ils font euh: voilà on travaille ici on apprend la langue française (.) j'voudrais que tout le monde se sente euh: à égalité dans la classe (.) donc euh: si on entend que untel est réfugié et pas un autre je sais que Y'A DEJA des tensions qui peuvent exister sans qu'ils sachent ça (.) donc j'ai peur que ça ne fasse qu'en rajouter (.) après si j'entends l'élève qui se confie à moi pour euh: telle ou telle raison qui vient me poser des questions pour euh: les démarches et tout (.) du coup je saurais sa situation mais euh: j'avais pas forcément ça va être pour un ou deux élèves dont je saurais pas pour les autres (.) et euh: en ce qui concerne d'ailleurs nour et omar bah: c'est depuis votre mail que je sais qu'ils ont la protection subsidiaire hein (.) avant je savais pas\

29 ENQ D'accord\

30 JUL Mais je sais que monsieur brousseau il fonctionne vraiment différemment et que ça ça pourrait être intéressant de poser la question parce que LUI n'a pas tout à fait les mêmes fonctions que moi non plus (.) il leur apprend euh: à lire à écrire en français

et il leur apprend à être des élèves mais en plus euh: il gère une enveloppe budgétaire des aides sociales euh: qu'il répartit et qu'il utilise pour des fournitures scolaires euh: pour aider les familles et même pour la demi-pension hein pour les repas ici à la cantine euh donc LUI à cause de ça forcément il DOIT avoir les informations il en a BESOIN donc il faut que (x)\

31 ENQ D'accord\

32 JUL Et c'est pour ça que pour nour et omar il les a accueilli l'année dernière euh: il a une autre approche que moi\

33 ENQ D'accord ok euh: j'voulais vous demander la répartition horaire donc on a vu pour l'upe2a environ neuf heures par semaine (.) mais comment ça se passe par exemple au début (.) c'est-à-dire euh: ils arrivent si ils ont un besoin euh: assez important euh: comment est faite la transition avec la classe ordinaire/

34 JUL Alors le principe c'est que sur un emploi du temps global il faut pas qu'ils aient PLUS d'heures que les autres élèves français c'est déjà bien <((en riant)) difficile d'y arriver> donc on va pas les

surcharger (.) ils se retrouvent avec un peu moins d'heures mais on évite quand même de leur supprimer trop de matières (.) on supprime l'histoire-géo comme j'le disais tout à l'heure ce qui est: ce qui se comprend pédagogiquement (.) euh: on supprime souvent les sciences au début pas trop longtemps non plus parce que de toute façon l'objectif de l'upe2a c'est un peu paradoxal mais c'est qu'ils n'y restent PAS ((rires)) c'est terrible mais s'ils peuvent partir de l'upe2a c'est que j'ai bien fait mon boulot et que eux aussi ils ont bien fait: bien fait leur boulot (.) donc euh: le plus vite possible on va les euh: les intégrer dans: dans toutes les matières et évidemment l'histoire ça va p't'être prendre: six mois voir un an parce que y'a les fameux un an et trois mois auxquels ils ont droit hein parce que c'est un droit (.) mais le plus vite possible on les intègre (.) l'objectif c'est que euh: ils arrivent à s'intégrer dans la classe le plus vite possible et avec un bagage minimal le plus rapidement possible acquis (.) donc euh: dès le début sur les neuf heures quand un élève vient d'arriver par exemple en ce moment j'ai une petite roumaine qui est arrivée LUNDI

euh: je fournis énormément de choses sur le vocabulaire disciplinaire (.) comprendre les consignes donc les mots de consigne qui reviennent dans chaque matière et aussi qui sont communs à toutes les matières euh: j'ai des mots de base qui sont affichés ici les consignes à côté des papillons de couleur là (.) là c'est vraiment les six consignes on dire: exemplaires et j'ai des feuilles entières que je leur fais apprendre avec des consignes plus précises euh: et le vocabulaire disciplinaire (.) donc euh: pour aller en cours de musique bah je leur apprend le nom des instruments de musique quelques termes techniques (.) pareil pour d'autres matières par exemple les mathématiques euh: qu'est-ce que c'est qu'une multiplication une division et cætera donc on travaille aussi sur la phonologie parce que le mot multiplication NOUS on y pense pas mais pour eux c'est TRES très difficile donc voilà au début c'est surtout ça c'est énormément sur les choses qui peuvent leur permettre le plus vite possible d'avoir une boîte à outils pour euh: entrer dans toutes les matières\

35 ENQ D'accord donc euh: une question technique (.) est-ce que l'élève reste un peu dans l'upe2a quand il arrive ou il va directement en classe ordinaire/
36 JUL Non parce que: neuf heures par semaine on peut pas faire plus (.) il faut qu'elle aille tout de suite dans les autres cours (.) après c'est pas forcément un problème si euh: elle ne comprend PAS ce qui est dit dans le cours ça: ça l'immerge quand déjà dans un bain dans lequel elle va se rendre compte du fonctionnement de la classe de: elle va observer ses camarades elle va entendre des choses ça va lui rappeler par exemple là par exemple on apprend très vite à compter donc elle va entendre des chiffres ou des nombres ça va: lui rappeler ce qu'elle est en train de voir en fls donc c'est sûr qu'au début elle va vraiment se sentir euh: complètement submergée ça: ça c'est inévitable c'est sûrement pas rassurant moi j'me mets à leur place ça doit être très très difficile MAIS on préfère faire comme ça parce que après ça FACILITE le passage: progressif dans: dans chaque matière et l'intégration progressive (.) donc euh: voilà c'est: y'a des collègues où l'upe2a euh: où l'upe2a est à vingt et une heure par semaine ou là

par contre ils ne sont QUE dans l'upe2a (.) donc voilà un emploi du temps qui fait une vingtaine d'heures\

37 ENQ Donc ça correspond plus à la classe d'accueil qu'il y avait avant/

38 JUL Oui oui y'a ça à chevreul par exemple (.) au collègue chevreul avec madame lamard par exemple qui est l'enseignante de l'upe2a vingt et une heure (.) mais dans la plupart des collèges c'est des upe2a neuf heures euh: donc ils sont accueillis dans les classes quand même (.) on a quand même cette habitude ici d'avoir beaucoup d'allophones ici parce que déjà y'a la section upe2a et aussi parce que: le quartier l'implantation urbaine fait que il y a beaucoup de familles issues de l'immigration donc forcément que: c'est une culture d'établissement qu'on a quand même et les collègues sont: plus ou moins formés (.) on est en train d'en discuter quand même parce que y'a eu des nouveaux collègues depuis on en a perdu comme d'habitude donc on aurait une formation spécifique sur ÇA l'année prochaine le premier trimestre à la rentrée (.) on a demandé une formation sur comment inclure les élèves allophones dans les classes donc

c'est un peu trop tard pour vous ((rires)) mais euh: les collègues savent quand même (.) il y a des outils que moi je communique dans un classeur commun qui est en salle des professeurs avec des: des consignes traduites dans plusieurs langues différentes donc si c'est la langue de l'élève ça peut les aider (.) des pistes aussi pédagogiques c'est pas des cours tout prêt c'est plutôt des conseils pour expliquer au collègue comment faire pour aider l'élève à: à suivre (.) pas tout le cours il pourra jamais au début mais: comprendre une partie du cours (.) simplifier reformuler les consignes passer par l'image toutes ces choses que finalement on fait beaucoup en fls et que eux peuvent aussi adapter sans avoir un: supplément de travail trop lourd non plus\

39 ENQ Je vois (.) d'accord très bien euh: j'avais une question mais je suppose que non (.) c'était pour savoir si les apprenants bénéficiant d'un accompagnement spécifique dans euh: la classe ordinaire bah du coup:\

40 JUL Bah du coup non hein: c'est: à part ce que j'peux faire moi comme transition en discutant avec les collègues ou en donnant des conseils à l'élève:

j'leur demande aussi si y'a des cours que vous comprenez pas euh: vous ramenez le cahier du cours en question et on peut le reprendre (.) mais les élèves sont assez complexés (.) ils n'osent pas trop faire ça et moi ça me frustre un peu d'ailleurs parce que j'aimerais mieux qu'ils le fassent un peu plus\

41 ENQ Qu'ils vous sollicitent plus euh:\

42 JUL Bah oui (.) ça m'arrive d'avoir en: en cours de français parce que bon moi j'ai mes neuf heures d'upe2a ça fait pas un emploi du temps de prof hein (.) j'ai aussi deux classes traditionnelles en plus euh: dont une quatrième dans laquelle il y a des élèves anciennement fls et pour certains c'est quand même un p'tit peu récent encore euh: et je VOIS bien que si je faisais le cours comme dans une classe entière ils seraient COMPLÈTEMENT perdus donc euh: donc j'ai les stratégies que je mets pour eux mais je me mets à la place d'un collègue euh: qui a rien demandé bah: c'est compliqué de:\

43 ENQ Donc vous voulez dire que vous pouvez vous adapter à leurs besoins/ alors que vos collègues seraient parfois désemparés/

44 JUL Voilà (.) mais pas tous puisque comme je vous le disais on a cette culture ici y'en a qui savent euh: qui ont l'habitude (.) y'en a d'autres pour qui euh c'est pas une critique parce que de toute façon c'est pas: on demande PAS à avoir une classe où il y a des élèves allophones (.) y'en a parce qu'ils sont là et on est formé ou pas formé on s'intéresse ou pas à la question (.) d'où l'idée de demander une formation c'est une demande assez générale pour que: que l'équipe se remette à niveau et pour que ceux qui n'en ont pas l'habitude bah se disent euh: AH bah finalement c'est vrai que: l'élève plutôt que de le laisser: LES allophones ils prennent très vite une: habitude à la passivité hein (.) quand ils se retrouvent en classe entière et qu'ils comprennent pas ils vont plus rien essayer et j'me mets à leur place ça se comprend tout à fait malheureusement et p'tit à p'tit ils vont rentrer dans cette habitude (.) en fls ça va bien se passer parce qu'on s'adapte à leur niveau mais dans les autres cours euh: ils vont même plus essayer d'écouter (.) et une fois que cette habitude est prise même s'ils font des progrès en français ensuite c'est TRÈS TRÈS difficile de les

remettre au travail (.) donc euh on essaye d'éviter ça mais c'est pas évident (.)

45 ENQ Donc du coup on va passer à un autre thème (.) comment se déroulent vos cours dans l'upe2a/

46 JUL Alors en général c'est assez ritualisé (.) les rituels ça rassure beaucoup les élèves donc euh: quand on rentre en classe on prend son matériel on va s'asseoir (.) euh: un volontaire écrit la date toujours (.) comme ça on se rappelle le jour et puis il peut parler aussi par exemple quel jour on est donc il répète aussi (.) deuxième rituel la météo puisqu'en général en début d'année on apprend à décrire le temps qu'il fait donc je pose la question quel temps fait-il/ on reprend bien avec la structure (.) IL y a du soleil\ IL fait beau et cætera (.) euh: ça c'est les petits rituels que je mets en place (.) on a aussi un autre rituel mais là il est pas forcément systématique et pas forcément au début du cours non plus (.) c'est qu'on a un répertoire auquel on écrit au fur et à mesure les nouveaux mots sur lesquels on tombe donc à la fin de l'année il était assez rempli euh: on écrit toujours le mot et sa définition quand même (.) simple (.) et c'est

prétexte à un JEU qu'on fait une fois par mois à peu près qui ressemble au time's up (.) donc on prend tous les mots du répertoire premier tour on faisait deviner les mots euh: avec la définition et deuxième tour euh: UN mot qui fait deviner le mot qu'on cherche et troisième tour des mimes (.) donc en général ils aiment bien et là on réinvestit le vocabulaire (.) ça c'est le fonctionnement disons euh: du début du cours et euh: des p'tits rituels (.) après le: le fonctionnement du cours il va vraiment dépendre du cas de chaque élève <((en riant))bon évidemment> je fais pas un cours par élève parce que: ça serait de la folie ((rires)) mais euh: je sais que en fonction des besoins chaque semaine voir chaque jour je vais faire évoluer ce que j'ai prévu euh: en fonction des progrès des élèves en fonction des nouveaux arrivants aussi (.) en fonction des emplois du temps parce que: ils sont vraiment fixes hein comme j'le disais on essaye d'les regrouper mais: si au bout d'un moment untel va réintégrer une matière pour laquelle il était dispensé ou euh: si y'a des projets qui se mettent en place dans les matières ça peut beaucoup varier (.) et donc euh: en général

j'essaye de ratisser assez large avec euh: un contenu disciplinaire dont je parlais tout à l'heure mais aussi euh: une variété d'activités et pour ça je m'intéresse beaucoup au delf on prépare la production orale la production écrite (.) la compréhension orale la compréhension écrite (.) donc j'essaye dans une séance d'avoir quand même euh: à peu près les quatre composantes et forcément euh: des dominantes et des composantes qui passent au second plan hum: on fait aussi beaucoup de: d'oralisation et de répétition (.) ça ressemble vraiment à un cours de français langue étrangère PAR MOMENTS quand on tombe sur des mots bah j'fais répéter élève par élève ET répéter les mots puis en: de façon orale: on fait ça tous les jeudi après-midi par exemple sur euh: un cours que j'appelle le cours de lecture (.) il y a des élèves euh: qui sont PETITS lecteurs malgré le fait qu'ils aient été scolarisés antérieurement (.) et aussi des élèves qui de toute façon ne maîtrisent pas encore et: sont français donc euh: A plus I ça fait AI bon bah on trouve des mots euh: donc j'utilise pour ça un manuel de cp LECTURE CP mais qui est finalement tout à fait adapté euh: aux allophones puisqu'ils

progressent ÉNORMÉMENT en lecture ils ont ensuite un débit qui s'améliore et leur compréhension lorsqu'ils sont en train de lire (.) et aussi une meilleure prononciation (.) donc là ce cours-là il est assez important (.) après j'essaye de fonctionner euh: de façon thématique en choisissant un thème par semaine j'essaye de pas trop prolonger j'fais pas de séquences ou des périodes qui durent euh: quatre ou cinq semaines comme j'le fais en classe traditionnelle (.) ça c'est les consignes donc euh mais ici c'est pas très adapté ils se lassent assez vite et puis en plus il faut toujours revenir au disciplinaire donc c'est génial de faire une séquence sur la mode et les vêtements on a plein d'activités euh: intéressantes là-dessus mais au bout d'un moment même s'ils acquièrent une culture là-dessus et euh: ils parlent français y'a des collègues qui vont dire euh: s'ils le savaient en tout cas OUAIS EUH pour ma matière là comment il va progresser/ en maths en arts plastiques si on s'intéresse que à ça (.) donc c'est des thématiques desquelles je dévie assez rapidement pour revenir sur du disciplinaire\

47 ENQ Donc vous avez une grande marge de manœuvre pour l'élaboration de vos cours/
48 JUL Oui tout à fait parce qu'il y a pas de programme officiel (.) Y'A des manuels qui ont le mérite d'exister j'm'en inspire de temps en temps (.) des sites internet aussi qui sont pas mal du tout avec des exercices interactifs mais euh: disons que c'est plein de petits choses qui sont ponctuelles et après c'est à moi finalement (.) la liberté c'est aussi de: ça peut aussi poser problème aussi parce que c'est à moi de faire des choix et de: choisir des directions en fonction de tout ça et de rassembler tout ça dans un: dans un thème par exemple une problématique précise\
49 ENQ D'accord très bien (.) Donc du coup on va parler un peu de: euh: des besoins euh: de: de vos élèves (.) est-ce que vous échangez sur leurs besoins/ est-ce qu'ils vous demandent des choses particulières/
50 JUL Malheureusement pas suffisamment (.) ça revient un peu à cette idée des cours dans lesquels ils risquent de pas tout comprendre pour lesquels ils ne posent pas assez de questions (.) euh: je les évalue avec des tests plutôt simples et en fonction des

résultats je vais justement insister sur euh: tel point la conjugaison la grammaire euh: et cætera (.) euh: et donc leurs besoins oui ils se définissent de cette façon-là ils se définissent aussi beaucoup euh: ils sont pas si nombreux que ça j'les vois quand même jusqu'à neuf heures par semaine donc (.) même sans forcément faire d'évaluation euh: en tant que telle euh: ils vont se sentir évalués (.) y'a plein de moments aussi où j'entends ce qu'ils ont dit AH tiens ça me fait penser on pourrait travailler sur euh: la négation par exemple parce que j'ai entendu que euh: J'AI PAS euh voilà (.) donc y'a plein de choses à faire là-dessus donc ça peut prendre une semaine et pendant laquelle on va euh: plus ou moins tourner autour de ça (.) euh: donc ouais les besoins ils se définissent comme ça (.) après ça arrive aussi que les élèves ils posent des questions hein: AH pourquoi on dit ça en français/ comment on dit tel ou tel mot en français/ et j'utilisais très peu euh: l'année dernière le recours à la langue d'origine (.) et je fais plus cette année (.) parce que j'me rends compte que ça les aide eux aussi à:\

51 ENQ D'ailleurs on va développer cette question là euh: plus loin (.) donc euh: ça vous m'avez dit que: que: vous n'aspiriez pas particulièrement à connaître euh: les situations donc de vos élèves donc j'allais justement vous poser des questions sur euh: les attentes et les besoins plus particulièrement des élèves issus de familles réfugiées ou demandeurs d'asile mais du coup euh: ça sera pas pertinent dans ce contexte\

52 JUL Oui mais il savent que je peux leur apporter de l'aide parce que je dis régulièrement que si y'a des papiers à remplir des choses comme ça vous pouvez les amener en classe (.) donc voilà je suis ouvert mais je suppose qu'ils obtiennent de l'aide de: par ailleurs puisque c'est très rare qui me le demandent (.) j'ai eu PLUS des élèves de troisième qui demandaient sur des: des documents sur l'orientation post-brevet ou post-troisième mais à part ça pas vraiment\

53 ENQ D'accord très bien (.) euh:: du coup sur les activités ou exercices proposés est-ce que vous mettez en place des activités de groupe/ c'est quels types d'exercices/

54 JUL Bah j'essaye d'utiliser le maximum de types d'exercices existants donc euh: travaux de groupe par deux ou trois pas si souvent que ça je devrais d'ailleurs en faire plus souvent ((rires)) mais bon: ils sont: ils sont peu nombreux déjà ils sont huit ou neuf par groupe maximum donc euh: si je les divise en trois bon (.) bah c'est vite fait quoi (.) euh: alors qu'à neuf euh: Y'A plein de moments d'ailleurs où ils savent qu'on a besoin de lever la main ils arrivent à s'écouter parce qu'ils se connaissent bien entre eux aussi donc ils vont pas tous répondre en même temps et se mettre à: à répondre en même temps (.) donc euh: donc ça peut marcher plutôt bien en individuel après ils s'assoient deux par deux aussi avec leurs copains alors euh ils travaillent souvent à deux (.) spontanément puisque je les y autorise (.) des fois par contre je leur dis AH BAH NON on essaye tout seul (.) euh mais au niveau du: des activités elles-mêmes bah oui c'est aussi varié hein l'écrit l'oral euh:: je les amène à dessiner aussi ça fait longtemps que j'ai pas réaffiché de dessin mais euh: quand on travaillé sur euh: sur la journée de la femme c'était au mois de mars euh: on avait regardé une

manifestation on voyait des femmes qui euh: c'était au bangladesh euh: on a échangé du coup sur euh: la place de la femme dans leur PAYS la place de la femme en France euh: l'inégalité euh les inégalités et cætera (.) et euh: on a observé l'affiche officielle de la journée de la femme et après je leur ai demandé de créer leur PROPRE affiche en utilisant quelques mots français DANS cette affiche par rapport au vocabulaire qui était acquis mais y'avait aussi un côté artistique (.) là ils étaient par groupes de deux ou trois sur une grande affiche et euh: pour la construire euh: y'avait de l'expression orale et de le côté artistique avec une petite scénette théâtrale aussi pour des mises en situation (.) euh: on avait la chance ici d'intégrer les élèves fls quel que soit leur niveau euh: au dispositif collège au cinéma qui consiste à amener les élèves de sixième euh: trois fois dans l'année au cinéma (.) euh: pour voir les films (.) bon y'a du répertoire classique mais euh: y'en a quand même qui sont récents donc là récemment on est allé voir la flèche brisée (.) vous pouvez voir cette affiche euh: un western avec l'univers des cow-boys des indiens donc avant d'aller voir le film

j'ai fait un apport de vocabulaire sur euh: sur cet univers-là (.) et au retour du film on a fait plusieurs activités (.) entre autres une des activités c'était un peu euh: le stéréotype de la culture indienne (.) fumer le calumet de la paix euh: tenir une embuscade pour attaquer une diligence et cætera (.) et on a joué la scène c'est-à-dire qu'il fallait dire quelques phrases en français spontanément et puis on avait enlevé toutes les tables et ils étaient au milieu et puis ils devaient jouer ((rires)) donc voilà des mises en situation en général j'essaye toujours de: de rendre les choses les plus concrètes possible pour que tout le monde puisse réinvestir ensuite\

55 ENQ D'accord très bien (.) est-ce que vous mettez en place des projets avec la classe d'upe2a sur l'année scolaire/

56 JUL Euh: cette année j'ai pas tellement fait (.) l'année dernière euh: on avait produit euh: (.) on fait tellement de choses je sais plus (.) cette année pas tant que ça finalement (.) j'aurais pu et euh: et j'aurais voulu même faire plus de projets mais après j'ai un turn-over aussi j'ai des élèves qui sont

partis y'a eu des déménagements (.) euh: donc on a pas des groupes stables donc c'est pour ça que c'est pas facile de s'dire euh: j'aimerais bien par exemple leur faire faire des petits sketches qui joueront au spectacle de fin d'année pour qu'ils racontent un peu la façon dont ils sont arrivés en france (.) parce que j'ai des élèves euh: qui en plus euh: aiment parler de leurs découvertes (.) j'ai un élève américain qui: qui était épaté par le fait que: dans les maisons françaises qu'il y ait pas UN cabinet de toilettes pour chaque chambre (.) en californie c'est comme ça ((rires)) donc il trouvait que les français étaient SALES et la façon dont il racontait ça j'me suis dis mais ÇA il faudrait le mettre sur SCÈNE et il faudrait euh: c'était génial (.) voilà j'pensais partir de ça (.) sauf que le spectacle de fin d'année c'est début juin au mois de mai on fait passer le delf aux élèves c'est une préparation assez: assez intense donc ça s'y prête pas (.) donc les idées de projets que j'ai souvent elles sont contrecarrées souvent par des contraintes matérielles (.) mais je désespère pas l'année prochaine maintenant que je prends mes marques aussi parce que ça prend du temps

de: de se retrouver dans un nouvel établissement de: je ne désespère pas de relancer des choses: les fameuses affiches qu'on fait au lieu de les accrocher dans la classe on pourrait les afficher plus effectivement dans l'ensemble du collège euh: SI ça me revient ce qu'on avait fait l'année dernière (.) au programme de troisième y'avait un thème important sur les migrants (.) donc on avait étudié eldorado de laurent gaudé et euh: on avait amené les élèves fls qui le souhaitaient sans euh: sans les stigmatiser ou quoi que ce soit on les avait amené à partager leur expérience (.) les amené à expliquer BAH OUI certains ils ont fait ce parcours de traverser la méditerranée euh: compliqué euh: et la coordinatrice du (x) était venue organiser une séance en classe où elle a fait réfléchir les élèves sur la notion de frontières (.) et ça avait beaucoup valorisé les élèves fls qui étaient présents dans cette classe de troisième parce que euh: ils avaient des choses à dire des choses CONCRÈTES à échanger sur cette notion qui NOUS en europe bah: nous échappe un peu quoi (.)

57 ENQ D'accord euh: là du coup on va passer à une autre séquence thématique euh: sur l'intégration (.) donc

comment se passe l'intégration et/ou inclusion scolaire des élèves allophones au sein du collège/ donc comment ça se passe au sein même de l'upe2a et comment ça se passe dans les autres classes/

58 JUL D'accord euh: en général on dit intégration pour l'ensemble du collège comme IL a l'air intégré dans le collège et cætera on va garder l'inclusion pour euh: l'idée de la classe (.) c'est-à-dire est-ce qu'il est inclus ou pas dans la classe ou est-ce qu'il est en fls et COMMENT se passe l'inclusion dans la classe traditionnelle (.) hum: du coup l'intégration elle se fait de façon TRÈS variable c'est impressionnant de voir (.) ça peut être lié à l'origine ou pas hein ça peut être aussi lié au caractère de l'élève individuellement euh: y'a des élèves qui TRÈS très vite vont euh: s'intégrer entre guillemets dans le collège parce que ils vont demander de l'aide à des camarades euh: qui parlent français (.) ils vont essayer de communiquer avec eux très vite (.) d'autres par contre qui vont à avoir tendance à se renfermer un peu ou à: à se regrouper de façon un peu communautaire (.) ayant la même origine (.) notamment y'a les élèves qui viennent de

somalie ils restent pas mal entre eux (.) et ils progressent un p'tit peu moins vite en français PAS TOUS hein mais globalement c'est c'qu'on peut constater parce que: ils ont gardé l'habitude de parler en somali entre eux (.) hum: donc c'est: c'est très variable (.) y'a toujours une période au début où on sait que c'est très difficile pour l'élève et euh: on voit bien qu'il se renferme un peu dans sa coquille c'est inévitable (.) ça vient comme ça mais après ils peuvent petit à petit se libérer par exemple ma petite roumaine qui est venue y'a un mois et demi parle PAS un seul mot de français (.) pendant un mois on savait qu'on pouvait pas échanger avec elle j'arriver pas à COMMUNIQUER (.) elle apprenait des choses mais on pouvait pas euh: même une question SIMPLE comment vas-tu/ elle savait qu'elle pouvait répondre je vais bien elle avait appris à le faire mais c'était déjà TROP pour elle donc y'a beaucoup de barrières à faire tomber de blocages euh: psychologiques en fait (.) à: à faire tomber (.) et hum: et petit à petit il peut y avoir des déclics quand on était au cinéma justement y'a une semaine euh: d'un coup elle m'a tapé sur l'épaule et: est-ce

que je peux aller aux toilettes/ j'ai dit ça y est elle a fait une phrase entière ENFIN je lui ai pas dit je l'ai pensé qu'elle a compris qu'elle pouvait communiquer qu'il fallait pas avoir peur de faire des erreurs euh: et tout ça (.) euh sinon au niveau de l'intégration ou plutôt de: l'inclusion dans la classe puisque c'était aussi dans la question hum: ça dépend beaucoup des cours ça dépend des matières y'a des matières où ils vont pouvoir s'accrocher à certaines consignes qu'ils entendent JE sais qu'ils observent beaucoup ce que fait le voisin si c'est un voisin français bah ils essaient de faire pareil euh: ce qui est d'ailleurs trompeur parce que on a l'impression qu'ils ont compris ce qu'on devait leur transmettre alors qu'en fait euh: pas du tout (.) y'a beaucoup de façades donc à nous de voir si c'est passé ou pas (.) voilà\

59 ENQ Et euh: et comment ils sont perçus quelle est leur place au sein de l'établissement/ par rapport aux autres élèves euh: comment ils sont vus/

60 JUL C'est pas facile (.) c'est: on a beau avoir des discours contre le harcèlement la stigmatisation et tout ça (.) j'pense que la majorité des élèves les

accepte sans aucun problème mais je sais bien que les élèves allophones sont parfois victimes de: de petites minorités d'élèves mais qui vont se moquer d'eux (.) le terme fls peut devenir péjoratif (.) TOI t'es fls TOI euh: tu vaux rien (.) ça peut s'entendre donc euh: on essaye vraiment de lutter contre ça comme on lutte contre toutes les discriminations et c'est un travail QUOTIDIEN on sait qu'on devra toujours le faire malheureusement (.) voilà (.) mais après y'en a aussi pour qui ça se passe bien et qui s'intègrent assez facilement euh: c'est justement ceux qui vont parler assez vite ou DEMANDER de l'aide aussi (.) un élève qui demande de l'aide du coup après il va se faire respecter au moins parce que même s'il se met en position de faiblesse bah au moins il a osé faire quelque chose et euh: comment dire il va plus vite être tranquille (.) mais ils n'ont pas tous ce réflexe-là et puis ça euh: ça leur appartient aussi euh ça dépend aussi de leur tempérament (.) et on a quelques cas aussi d'élèves qui hum: malheureusement tournent mal (.) j'ai un ou deux élèves qui sont arrivés y'a trois ans déjà quand même mais euh: TRÈS vite qui ont: PENSANT se mettre

en valeur auprès des autres ont tout de suite été influencés par des modèles très très négatifs qui ont: BAH oui le premier mot français qu'ils ont appris dehors c'était des insultes c'était des choses comme ça donc après ils gardent ça et euh: ils pensent se valoriser en: en se conformant à ce comportement ce qui pose beaucoup de problèmes par exemple pour la suite comme on imagine bien (.)

61 ENQ hum hum (.) et du coup est-ce que le fonctionnement de l'upe2a est expliqué dans les autres classes/ est-ce qu'on explique dans les classes ordinaires pourquoi ces élèves sont là: qu'est-ce qu'ils font/

62 JUL Pas spécialement (.) pas spécialement (.) quand y'a un problème qui survient comme un cas de moquerie et cætera on est amené à le faire (.) mais c'est un peu à chaud (.) peut-être qu'on pourrait communiquer un peu plus maintenant c'est que: j'le fais un peu dans les classes que j'ai en charge mais je n'ai que deux classes dans tout le collège et y'en a quinze (.) ça m'arrive de dire euh: sur un terme qu'on analyse par exemple TIENS bah en fls j'explique aux élèves que ça se passe comme ça (.) donc là les

élèves ils vont dire un peu ah bah oui ça se passe comme ça (.) c'est vrai que ils sont pas tous intéressés par le fait qu'il y ait des allophones hein (.) soit ils en ont l'habitude et ils posent pas de questions soit ils se disent bon bah ils vont apprendre le français et puis euh: et c'est comme ça\
63 ENQ Ah oui ça me fait penser que: avant de continuer sur ce thème je voulais vous demander quelle était la place des autres langues dans la classe/

64 JUL Euh: pendant le cours la règle est stricte on ne parle qu'en français ou: on parle pas ((rires)) mais euh: c'est tout ou rien (.) le petit élève somalien par exemple qui adore parler en somali avec un autre c'est pour ça qu'en général je dis non parce que: en plus il peut faire partie des élèves qui ont euh: un comportement souvent euh: inquiétant (.) donc euh: je sais pas vraiment ce qu'il dit à son camarade ça peut être des choses graves des insultes et cætera donc euh: comme je parle pas somali bah non ((rires)) après euh le recours à la langue d'origine il est très intéressant euh: souvent en fin de séance (.) pour euh: bien être sûr que les notions sont passées et aussi pour qu'ils aient du recul sur ces notions-

là et euh: je vais LEUR demander de traduire dans leur langue une expression ou quelques mots qu'on a étudié pendant le cours (.) ou bien euh: alors là ils le feront en langue française mais euh: faire des différences avec leur pays d'origine là on est plus dans l'interculturalité du coup mais euh: mais voilà quand on parle de: du fonctionnement du système scolaire en France par exemple bah on va faire euh: bah une demi séance sur euh: bah tiens qu'est-ce qu'on va faire après l'école primaire le collège le lycée donc au bout d'un moment on va comparer (.) tiens dans ton pays comment ça se passe/ et on compare euh: entre élèves aussi AH tiens chez nous on fait pas exactement comme ça et cætera (.) donc euh: y'a l'interculturalité ET le recours à la langue d'origine mais le recours à la langue d'origine il ne faut pas non plus le: en faire TROP quoi c'est juste pour avoir euh: avoir plus de recul pour euh: pour le côté culturel après j'ai pas envie que: il faut que ça reste une langue vivante et surtout une langue SCOLAIRE (.) donc euh: j'vais pas leur demander de traduire tout dans leur langue\

65 ENQ D'accord (.) du coup euh je v-

66 JUL Juste une chose ça me fait penser sur l'inclusion en classe entière euh: j'encourage énormément les élèves à avoir un petit dictionnaire euh: bilingue (.) ils l'ont pas toujours et justement j'pense que: ils devraient avoir ça car ceux qui en ont un ils progressent BEAUCOUP plus vite parce que là dans le cours en classe entière ils auront pas peur ils savent qu'ils ont le droit de chercher un mot qui semble important et qu'ils comprennent pas (.) ça va les débloquer tout de suite\

67 ENQ D'accord euh: attendez euh: oui donc est-ce y'a des choses spécifiquement mises en place pour l'intégration des élèves allophones dans l'établissement/ que ce soit des projets mis en place en commun avec les classes ordinaires ou:\

68 JUL Alors euh: sur des projets amples et ambitieux NON pas spécialement parce que comme j'vous disais c'est des élèves un peu: MOUVANTS malheureusement donc euh c'est: c'est tellement individualisé ça va très très vite que on va vite passer à il peut intégrer telle matière il faut qu'il y aille et euh: si éventuellement ils ont des soucis ils reviennent vers moi les élèves (.) mais: j'pense que les élèves

dans la plupart des classes ont l'habitude (.) de s'dire TIENS il y a un nouvel élève il parle pas encore très bien le français bon bah: voilà (.) c'est comme ça (.) par contre on peut les faire participer moi je sais que: tous les collègues ne le font pas mais moi qui ait la pratique ça m'arrive sur une séance de mettre à contribution les élèves fls qui: n'auraient pas pu faire la même activité que les autres élèves donc LÀ on est dans la différenciation tout simplement (.) la différenciation pédagogique (.) y'a pas très longtemps j'ai organisé un débat littéraire par exemple (.) les élèves avaient lu trois nouvelles dans un recueil de nouvelles fantastiques et on a joué à la grande librairie du jeudi soir là ils réunissaient par quatre et ils devaient échanger leurs impressions sur différents points à propos des trois nouvelles qu'ils avaient lu (.) je savais que pour les fls ce serait un peu trop difficile de lire l'intégralité des nouvelles mais j'avais quand même qu'ils participent à cette séance et donc euh: j'ai inversé les choses et ils étaient carrément en position d'évaluateur\

69 ENQ D'accord\

70 JUL Ils avaient des critères d'évaluation simples comme JE comprends ce que l'élève dit je vois qu'il a lu le livre y'avait QUATRE critères je me souviens plus des autres et donc ils cochaient des cases (.) donc pour eux c'était pas compliqué à comprendre et ils se sentaient valorisés parce qu'ils avaient un rôle à jouer et les autres élèves aussi (.) ils se sentaient euh: à égalité VOIR euh: même ils devaient faire ATTENTION à être bien compris pour que les élèves fls puissent les évaluer (.) et ils savaient qu'ils étaient notés PAR les élèves fls (.) donc c'est des p'tites choses comme ça c'est pas des projets quand même mais c'est des modes de fonctionnement qui peuvent vraiment contribuer à une inclusion plus cohérente et plus: valorisante\

71 ENQ D'accord (.) donc du coup j'avais passer à un autre thème parce que je m'intéresse au sujet de la famille (.) je voulais savoir quel était le lien entre la famille et l'upe2a/

72 JUL En général quand l'élève vient d'arriver je rencontre systématiquement les parents euh: c'est pas toujours facile parce que quand ils ne parlent pas du tout du tout français non plus bah on: on peut pas

faire passer toutes les infos mais euh: on a des documents qui sont communs à presque toutes les upe2a avec des images euh: expliquées (.) des documents aussi en langue d'origine qui sont produits par le cedensav euh: ça c'est plutôt eux qui le font d'ailleurs (.) moi quand je vois les parents je vais expliquer plutôt concrètement le FONCTIONNEMENT avec l'emploi du temps en général j leur montre sur l'emploi du temps que la classe sera dans un cours mais que leur enfant sera ici dans une salle avec d'autres enfants qui ne parlent pas français (.) hum: et après je revois les parents en général (.) au minimum deux fois dans l'année (.) deux fois quand tout va bien (.) malheureusement quand tout va bien il n'y a pas besoin de trop venir donc on se voit pour faire le point (.) ça peut aller beaucoup plus fréquemment ça peut aller jusqu'à six ou sept fois dans l'année euh: quand l'élève travaille PAS (.) y'a des élèves qui refusent d'apprendre le français ((rires)) donc c'est très compliqué ou quand euh: ils travaillent pas assez ou quand je sens que y'a des problèmes de comportement aussi donc à ce moment-là

on fait un rendez-vous avec le professeur principal aussi donc on se voit ensemble\

73 ENQ Euh: donc est-ce que vous avez d'autres échanges avec la famille sur l'élève en dehors de rencontres comme ça/ par mail/

74 JUL Par mail non jamais (.) par écrit oui dans le carnet de liaison (.) en général je sais que les parents s'ils ne lisent pas le français ils se sont aider par les voisins ou des amis euh: ils demandent à ces personnes-là d'écrire en retour (.) ça arrive aussi y'a des parents y'a le cas d'un élève tchadien qui euh: qui vit avec sa mère la mère ne parle pas du tout français et le père n'est là que le weekend (.) il travaille à Nantes la semaine (.) et j'ai vraiment besoin de le voir donc là je vais devoir m'organiser pour faire un rendez-vous par téléphone (.) ça va être moins pratique mais je sais que le père parle français et c'est quand même par là que j'avais pouvoir passer\ ((rires))

75 ENQ Donc euh: au niveau de ces rencontres comment sont impliqués les membres de la famille dans le suivi scolaire des enfants allophones/

76 JUL Bah en général je leur montre (.) 'fin c'est pas au premier rendez-vous mais quand on se revoit je leur montre un relevé de notes tout simplement (.) je leur montre les notes et euh: ils comprennent assez rapidement que on les note sur vingt et que ça représente le niveau de progression de leur enfant (.) en général c'est assez rare que j'ai des parents qui ne parlent pas du tout français de toute façon (.) et au pire y'a: y'a toujours un traduction même si on évite que ça soit l'élève lui-même mais y'a un grand-frère une grande-sœur qui vient avec les parents euh: mais après ça se passe comme un rendez-vous avec les parents français hein on discute des progrès euh: des points à améliorer euh: des conseils aussi pour travailler à la maison (.) les élèves allophones ont du mal à comprendre souvent qu'il faut absolument qu'ils relisent leurs cours à la maison (.) ils ont bien l'habitude d'être bien valorisés ici dans l'upe2a et donc ils ont l'impression qu'ils retiennent tout parce que à l'oral ça va (.) mais le passage à l'écrit est très difficile donc j'insiste toujours pour leur dire à la maison tu relis tu recopies certains mots (.) je sais qu'ils ne le font

pas vraiment et ça par contre je le dis aux parents (.) mais bon c'est: c'est aussi culturel y'a aussi des cultures où on travaille pas à la maison on fait tout à l'école (.) donc euh: c'est pas forcément ancré\

77 ENQ D'accord euh: est-ce que vous avez d'autres choses à ajouter à ce sujet/

78 JUL Par rapport aux liens avec les parents/

79 ENQ Ou même en général sur euh: la classe d'upe2a (.) ou ça pourrait être intéressant que si j'vous pose la question parce que y'a eu pas mal de changements au niveau de: de décisions politiques (.) si vous avez quelque chose à exprimer par rapport à ça/

80 JUL J'dirais que: il en faudrait dans chaque collègue ((rires)) parce que: on sait que c'est au bénéfice des élèves et que: j'vois bien que les élèves qui participent ici c'est une chance ÉNORME pour eux dont ils se rendent pas toujours compte d'ailleurs (.) mais on en discutait avec mon chef et euh: qui a travaillé dans des collèges où ça n'existe pas et où l'élève se retrouve parachuté dans des classes entières et où y'a un programme à faire et donc on peut pas lui apprendre le français (.) c'est pas

PRÉVU pour ça euh: et là on créé de l'échec scolaire
(.) donc euh: si j'ai une chose à dire c'est que ce
genre de sections il faudrait qu'il y en ait partout
(.) parce que des allophones ils peuvent arriver
partout (.) donc euh: c'est pas parce qu'on est à la
campagne par exemple que:\

81 ENQ Et qu'est-ce que vous pensez à propos du
changement de la classe d'accueil à l'upe2a/ est-ce
que vous pensez que c'est une bonne chose/

82 JUL Bah: quand on voit ce qu'il y a à chevreul on
voit que finalement les classes d'accueil ont pu
changer de nom mais existent encore telles qu'elles
étaient avant avec une immersion TOTALE (.) hum: si
je compare avec l'upe2a neuf heures qui a tendance à
se généraliser (.) c'est pas du tout le même projet
quoi (.) les deux ont des inconvénients et des
avantages (.) l'inconvénient de l'upe2a vingt et une
heure c'est qu'elle va avoir tendance un peu à: à
mettre des barrières (.) DÉSOCIALISER l'élève et
l'éloigner de: d'une classe dans laquelle son retour
pourrait être violent (.) elle a par contre
l'avantage de faire beaucoup plus progresser les
élèves euh: dans les acquis de base nécessaires donc

finalement ça pourrait COMPENSER cet éloignement (.)
l'upe2a neuf heures a l'avantage de favoriser
l'inclusion le plus vite possible et euh: de faire
comprendre à l'élève que dans toute sa scolarité il
sera dans une classe entière et que l'upe2a ce n'est
qu'un: un TREMPLIN et que petit à petit son objectif
c'est de ne pas y rester euh: elle a par contre euh:
l'inconvénient bah de: de pas pouvoir pallier à tous
les besoins (.) j'suis toujours dans la frustration
(.) mais après c'est le métier d'enseignant <((en
riant)) qui fait ça>

83 ENQ Bah écoutez très bien je vous remercie d'avoir
répondu à mes question\

Transcription entretien Alexandre – SAIP Mont. - 40''

1 ENQ Bonjour (.) quel est votre parcours universitaire
et professionnel/

2 ALE Alors parcours universitaire: bah c'est une
licence de sciences du langage euh: maîtrise fle non
achevée puisqu'il me manque le stage euh: une
certification fle\

3 ENQ D'accord\

4 ALE Parallèlement j'ai eu une formation euh:
d'instituteur (.) j'ai un cap instituteur euh: voilà

en gros mon parcours en ce qui concerne l'université et la formation professionnelle\
5 ENQ D'accord et euh: est-ce qu'il y avait un public cible dans la formation que vous avez suivie/
6 ALE NON pas particulièrement\
7 ENQ D'accord\
8 ALE En fait la formation la certification fle de l'époque elle consistait en: quatre matières principales l'une étant la didactique du fle euh: l'autre étant une matière qui était vraiment très intéressante qui s'appelait apprentissage réflexif d'une langue inconnue donc euh: j'avais pris le polonais pour euh: me mettre dans la situation de quelqu'un qui ne connaît pas une langue étrangère (.) y'avait une ue de civilisation étrangère et euh: y'avait une quatrième ue qui portait euh: sur la syntaxe et le lexique voilà (.) avec aussi un peu de phonétique\
9 ENQ Très bien (.) euh: au niveau de votre parcours professionnel euh: avant votre mission ici euh: qu'est-ce que vous avez fait/ est-ce que vous avez enseigné à des publics variés/

10 ALE Alors j'ai: dans mon parcours de: professionnel d'instituteur j'ai: balayé à peu près tous les (x) possibles de la petite section maternelle jusqu'au cm2 euh: avec une grosse partie de ma carrière dédiée au cours préparatoire donc euh l'apprentissage de la lecture euh: et j'ai aussi beaucoup travaillé en collège euh: sur des publics spécifiques en l'occurrence en segpa donc euh on va dire euh: des ados en difficulté scolaire (.) euh j'ai aussi travaillé ça s'appelait UPI à l'époque ça s'appelle ULIS maintenant euh: c'est pour les publics déficients\
11 ENQ D'accord (.) hum: au niveau du public étranger euh: c'est votre première mission ici concernant ce public/
12 ALE Euh: j'ai eu l'occasion lors de mes nombreuses expériences euh: en école primaire d'accueillir des élèves allophones (.) mais jusqu'à lors je n'avais pas eu euh: un public COMPLÈTEMENT complètement allophone c'est-à-dire que j'ai eu quelques élèves euh: d'ailleurs ça me posait quelques difficultés à l'époque (.) euh: j'ai eu QUELQUES élèves lors de ma

carrière mais je n'ai jamais eu un public ciblé complètement allophone\

13 ENQ D'accord très bien (.) donc maintenant on va passer à la présentation de votre mission ici (.) est-ce que vous pouvez présenter en quoi ça consiste euh: qu'est-ce que vous faites euh: comment les temps sont répartis/

14 ALE Bon euh: déjà on va: on va reprendre chronologiquement (.) donc ce dispositif il s'appelle SAIP (.) session d'accueil et d'immersion pédagogique (.) initié par le rectorat en janvier deux mille quinze (.) euh moi j'ai été sollicité euh: JE PENSE à cause de ma certification fle et de par surtout mon expérience euh: à la fois en tant que: MAÎTRE de cp on va dire et à la fois aussi en tant que: professionnel connaissant le public de collège puisque j'ai travaillé à de nombreuses reprises en collège (.) euh donc voilà ça c'est pour la partie euh: pourquoi MOI (.) euh après sur l'expérimentation en elle-même euh: j'vais essayer de résumer ce qui se passait euh: ce qui se passe encore mais: c'qui se passait avant cette expérimentation d'une manière générale pour les élèves allophones arrivant en

France dans le système éducatif français (.) euh: jusqu'à lors le seul critère mis en avant pour affecter les élèves dans les collèges c'était l'âge (.) c'est-à-dire j'arrive euh: de syrie j'arrive du mali euh: j'ai quinze ans je suis inscrit en troisième dans le système éducatif français avec euh: j'ai envie de dire euh: à la charge de chaque établissement de construire un parcours particulier ou individualisé pour l'élève (.) ou pas (.) donc ça c'était ce qui se passait et ce qui se passe encore euh: comme situation euh: jusqu'à la mise en place de cette expérimentation (.) euh pour ce QUI concerne les affectations sur la ville d'angers puisque là c'est la ville d'angers on va dire les collèges du département on est quand même proche d'angers euh: aujourd'hui avec cette expérimentation un élève allophone ARRIVANT en France et en particulier à angers dans un collège (.) si il est considéré comme élève ALLOPHONE (.) j'ai envie de dire peu ou pas scolarisé mais y'a parfois euh: des nuances c'est-à-dire que ça peut être un élève qui a été scolarisé mais pour lequel la langue française n'est vraiment pas euh: n'est vraiment pas dans les compétences de

l'élève (.) DU COUP y'a un bilan qui est fait au cio centre d'information et d'orientation et à partir de ce bilan l'inspecteur académique décide de l'affectation dans mon dispositif pour: (.) mon dispositif il a vocation à: (x) ces trois sessions sur une année scolaire (.) pour aller vite septembre décembre janvier avril avril juillet (.) durant cette période-là donc les élèves sont affectés SOIT au collège montaigne où se trouve la session d'accueil d'immersion pédagogique SOIT dans un autre collège MAIS pendant cette durée-là ils suivent MON emploi du temps (.) mon emploi du temps c'est vingt et une heure d'enseignement par semaine (.) euh: avec deux dominantes deux demandes donc (.) parce que j'ai une lettre de mission annuelle euh: donc ma mission c'est bien évidemment la maîtrise de la langue française (.) mais la deuxième mission euh: j'ai envie de dire qui est presque aussi importante c'est: le fait de devenir élève (.) je parle de ça pour c'qui concerne en particulier les élèves qui ont été peu ou pas scolarisés auparavant (.) pour les élèves qui ont été scolarisés auparavant j'ai envie de dire que c'est pas forcément un objectif euh: primordial (.) MAIS il

faut aussi qu'ils deviennent des élèves DANS un établissement public ou dans un établissement français (.) donc pour le coup euh: y'a cette double mission-là euh: donc moi j'articule ces enseignements autour de ces deux: missions principales (.) avec aussi une multitude d'activités puisque je suis à la fois le professeur de français le professeur de maths le professeur d'eps le professeur d'arts plastiques le professeur de: ALORS y'a évidemment des priorités en tout cas j'essaye de lier tout autour de ces deux: deux missions principales (.) donc voilà les élèves sont en groupes huit jours dans ma classe vingt et une heures par semaine sur une période d'environ trois mois (.) ce format-là n'est pas euh: 'fin était jusqu'à l'année dernière euh: était je ne trouve pas le mot euh: ne pouvait pas bouger (.) c'est-à-dire que c'était trois mois POINT (.) depuis cette année je peux décider du maintien d'un élève ou non dans le dispositif (.) voilà et à l'issue de la session 'fin le passage à la saip et il est réorienté soit dans le collège montaigne dans sa classe d'origine (.) soit dans un autre collège (.) donc là pour ça y'a un travail de: passation de: j'ai envie de dire de

consignes de: de préconisations pour un emploi du temps adapté d'heures fls avec soutien si possible d'aller dans l'upe2a si y'en a enfin voilà (.) 'fin j'ai envie de dire que je n'aime pas du tout le mot mais voilà ma classe c'est une sorte de SAS (.) j'aime pas l'mot j'le répète mais: c'est en tout cas un moment où les élèves vont passer par mon dispositif pour APRÈS retourner dans le dispositif euh: ordinaire on va dire (.) normalement PLUS armés que quand ils sont arrivés\

15 ENQ D'accord très bien (.) au niveau du nombre d'élèves que vous accueillez ça représente combien/

16 ALE Le nombre/ euh: en général j'ai une capacité d'accueil d'une quinzaine d'élèves par session (.) euh: ça varie depuis quinze pour les petites sessions depuis douze élèves jusqu'à seize dix-sept élèves (.) c'qui est de mon point de vue un maximum\

17 ENQ Euh: quels sont les profils de vos élèves/

18 ALE Alors c'est très: c'est à la fois varié et à la fois y'a une constante (.) c'est-à-dire la constante c'est essentiellement des mineurs isolés (.) c'est-à-dire que la majorité des élèves qui passent par mon dispositif sont des élèves qui sont arrivés MINEURS

quand ils sont arrivés en France (.) et qui sont arrivés PAS dans le cadre d'un regroupement familial donc ils arrivés en France SEULS (.) donc pour le coup ils sont pris en charge par le conseil départemental (.) et aussi de nombreuses associations qui les pilotent (.) mais c'est la MAJORITÉ de mes élèves (.) après j'ai des cas de: de regroupement familial j'ai des cas de euh: de familles qui ont fui leur pays pour x raisons euh: bah c'est essentiellement euh: ma classe c'est un peu la carte des conflits du monde c'est: la syrie le pakistan le mali 'fin voilà des endroits où il fait pas bon vivre\

19 ENQ Donc le public de votre dispositif c'est un public majoritairement demandeur d'asile réfugié c'est euh:/

20 ALE C'est la majorité des profils ouais qui passe par mon dispositif\

21 ENQ D'accord hum: au niveau de: de vos cours du déroulement des cours (.) comment ça se passe/ quelle approche vous utilisez/

22 ALE Alors voilà j'ai expérimenté euh: ALORS j'ai pas de programme (.) c'est-à-dire que c'est: j'ai une

mission et: avec cette mission-là je dois construire une progression (.) euh: j'avoue que j'ai essayé plusieurs choses (.) euh: y'a deux choses essentiellement qui sont mes entrées dans l'apprentissage (.) c'est à la fois SOIT j'organise ma progression sur ce que j'appelle MOI la routine quotidienne (.) c'est-à-dire que j'travailles sur du fonctionnel c'est-à-dire des textes fonctionnels euh: qui me servent de base ça peut être les transports ça peut être comment utiliser les transports comment s'exprimer euh: ça peut être comment me déplacer au collège comment ça se passe euh: comment lire un emploi du temps comment euh: lire un plan comment lire un horaire de bus (.) euh: c'est vraiment comment dire l'approche fonctionnelle (.) c'est des TEXTES fonctionnels (.) voilà (.) ça c'est le premier axe le deuxième axe c'est je prends un support qui peut être soit (.) un film soit un livre et je fonctionne par étapes par épisodes et puis selon euh: une certaine continuité dans les apprentissages (.) voilà c'est-à-dire que j'ai travaillé en particulier sur le tour du monde en quatre-vingt-jours de Jules Verne et les étapes du tour du monde qui sont

décrites dans le livre c'est aussi des étapes qui me permettaient d'aborder des personnages euh: qui me permettaient d'aborder les mathématiques pour les distances voilà c'est UN thème qui me permet moi d'avoir des activités éclatées autour de ça (.) après sur la méthode euh: que j'utilise (.) je m'inspire beaucoup de ce que j'utilisais en cp parce que je: j'apprenais à lire à mes jeunes élèves euh: en l'occurrence euh: la méthode semi-globale ça n'existe plus vraiment mais en tout cas ça ressemble un peu à ça (.) c'est-à-dire que pendant un temps à partir des textes parce que UNE de mes difficultés c'est l'écrit (.) autant à l'oral j'éprouve pas trop de difficultés à: à les mettre en situation de parler de répéter de dire des choses autant le passage à l'écrit est compliqué (.) POUR l'apprentissage de la lecture en particulier j'essaye de faire en sorte que les TEXTES que j'utilise soient des textes SIMPLES dans lesquels on identifie un certain nombre de mots (.) et à partir de ces mots on identifie un certain nombre de sons (.) euh: une fois qu'on les a photographiés euh: on commence ce qu'on appelle l'apprentissage syllabique (.) voilà une fois qu'on a repéré le son a

le son eu le son pe le son te et bah VOILÀ on se met à construire des syllabes puis à construire des mots et c'est la méthode que j'utilise avec eux QUI SEMBLE à peu près fonctionner MÊME si encore une fois une de mes grosses difficultés c'est le passage à l'écrit c'est-à-dire la majorité de ces élèves c'est vraiment un fil conducteur c'est-à-dire que: autant à l'oral les progrès sont: sont rapides euh: sont euh palpables autant dès qu'on passe à l'ÉCRIT y'a quand même une grosse difficulté donc y'a plein de choses y'a: la surdité phonologique pour les: les arabisants par exemple c'est-à-dire que y'a des sons ils entendent pas (.) euh: du coup c'est beaucoup plus compliqué euh: mais aussi la différence d'alphabet j'pense aux somaliens y'a euh: y'a des sons y'a des LETTRES dont le son n'est pas du tout euh: on peut pas faire de correspondance entre les sons qui existent dans le système phonétique français et dans le système phonétique somalien donc pour le passage à l'écrit c'est difficile (.) voilà en gros la manière dont je procède c'est- dire plus des thèmes avec des repères parce que j'pense que c'est important les repères pour les élèves (.) et à partir de ces

repères-là des activités éclatées et j'essaye qu'il y ait une sorte de continuité dans tous ces apprentissages (.) enfin j'essaye\

23 ENQ Comment vous faites pour les préparer à ce métier d'élève/

24 ALE alors déjà c'est euh: ils arrivent dans un collège qu'ils connaissent ou qu'ils ne connaissent pas ils vont cohabiter avec d'autres élèves et DÉJÀ la première chose que je souhaite c'est qu'ils soient des élèves DU collège (.) c'est- dire qu'ils soient pas DES élèves de LA classe de monsieur brousseau (.) donc du coup leur c'est très simple ils sont rangés dans la cour avec les autres élèves voilà (.) ils sont dans une salle DU collège mais pas dans un pr fa au fond du collège (.) euh: ensuite ils respectent les règles dont une de mes premières missions c'est de leur apprendre les règles rudimentaires du fonctionnement du collège (.) et sur le fait de respecter ces règles (.) c'est- dire que je suis aussi intransigeant sur euh: ils sont élèves du collège ils vont s'acclimater ils vont vivre ensemble avec les autres élèves mais en contrepartie ils doivent aussi respecter les règles (.) c'qui signifie

que SI un élève alors PAS dans un premier temps parce qu'il faut aussi qu'il s'habitue mais: NE respecte PAS les règles TOUT comme tout élève du collège il sera exposé à: au fait d'aller en vie scolaire au fait d'avoir éventuellement une heure de colle au fait d'avoir une retenue si jamais il ne respecte pas (.) donc ça ça fait partie j'ai envie de dire de: du fait qu'ils DEVIENNENT élèves comme les autres élèves (.) parallèlement à ça j'instaure dans la classe un système de service (.) euh: ça veut dire que chaque semaine les élèves ils ont des services à faire dans la classe euh: que ce soit la distribution du matériel que ce soit euh: le relevé de la météo euh: que ce soit la distribution des cahiers que ce soit euh: le fait d'effacer le tableau enfin c'est des: des services DE la classe et ils sont plutôt assez volontaires pour le faire\

25 ENQ D'accord très bien (.) alors j'aimerais vous parler des BESOINS de vos élèves donc euh: comment ça se passe/ est-ce que vous échangez avec eux/ est-ce qu'ils vous parlent de leurs besoins/

26 ALE Alors ça c'est une problématique euh: avec laquelle je ne suis pas forcément très à l'aise (.)

c'est-à-dire qu'ils ont tous un passé pour la majorité un passé difficile (.) des parcours euh: à la fois de vie et à la fois des parcours géographiques hallucinants (.) voilà ils ont traversé la méditerranée ils ont traversé l'afrique ils ont traversé euh: la vie quoi beaucoup ont eu des parcours compliqués euh: j'essaye de me replacer dans un cadre professionnel (.) c'est-à-dire que je suis à la fois TRÈS bienveillant euh: j'essaye vraiment d'être à l'écoute de leurs difficultés (.) mon emploi du temps est en particulier construit avec euh: des cours qui ne commencent qu'à neuf heures le matin parce que la majorité de mes élèves vit à l'hôtel et les hôtels sont toujours très éloignés du collège donc euh: j'essaye d'être vigilant là-dessus c'est-à-dire que je sais que si je les fais commencer à huit heures je sais qu'ils vont se lever à six heures du matin DONC j'essaye de faire en sorte déjà de: de reculer ma première heure pour qu'ils puissent avoir un temps de sommeil suffisant (.) ça c'est une première chose (.) MALGRÉ tout je ne me substitue pas qui: qu'ils ont pour référents (.) c'est-à-dire que je suis bienveillant dans le sens où j'essaye de leur

faciliter la vie quotidienne leur faciliter la vie quotidienne au collègue euh: j'essaye aussi de leur proposer des activités extra-scolaires euh: en leur proposant en particulier des activités euh: pendant les temps de vacances parce que les temps de vacances sont des temps très durs pour eux puisqu'ils s'ennuient beaucoup (.) donc euh: au-delà du travail on va dire scolaire que je pourrais éventuellement leur donner j'essaye aussi de leur donner un: un panel culturel euh: de choses qui peuvent aborder euh: en dehors du temps de classe (.) mais en tout cas euh: sur les échanges avec les élèves ils sont nombreux (.) mais j'essaye de me: c'est pas d'la: mauvaise volonté c'est que j'essaye de rester dans le cadre dans lequel je suis c'est-à-dire euh: leur professeur\

27 ENQ En fait à la base la question était plus orientée vers leurs besoins linguistiques mais euh:\

28 ALE Alors leurs besoins linguistiques alors ça ils arrivent à le dire assez facilement mais euh: ils sont pas euh: j'les trouve pas assez réalistes sur euh: leurs réelles difficultés (.) c'est-à-dire que UNE des grandes difficultés qu'ils mettent en avant

souvent c'est qu'on ne les comprend pas (.) on ne les comprend pas dans des situations de tous les jours (.) alors lorsqu'ils veulent acheter un ticket de bus lorsqu'ils veulent demander quelque chose à manger et cætera (.) ils me disent que à la fois on ne les comprend pas et à la fois leur interlocuteur parle trop vite\

29 ENQ hum hum\

30 ALE Donc du coup j'essaye de faire en sorte de leur dire que: qu'ils peuvent très bien euh: dès lors qu'ils y mettent la forme de: de demander à ce que les gens parlent plus lentement et euh: peut-être que ça leur faciliterait la tâche (.) EUX ils ont aussi une deuxième chose ça va dans le sens de votre question c'est que sur leurs besoins (.) c'est-à-dire que j'essaye aussi de leur montrer le système éducatif français (.) c'est-à-dire que pour ces élèves-là il faut quand même comprendre que pour la majorité de ceux qui arrivent (.) ils n'ont PAS EU tout le cursus d'un élève français lambda (.) c'est-à-dire le cursus d'un élève français lambda qui arrive en troisième aujourd'hui il a derrière lui plus d'une DIZAINNE d'années de: dans le système

éducatif français (.) EUX ils arrivent euh: souvent en troisième avec SOIT pas de parcours scolaire euh: antérieur soit un: TOUT petit parcours donc la marche est très TRÈS haute (.) donc ce que j'veux dire par là c'est que: leurs besoins ils sont surtout pour aller VITE vers une formation professionnelle (.) c'est-à-dire que leurs besoins sont aussi très vite axés vers euh: MOI j'veux faire mécanique moi j'veux faire cuisine MOI j'veux un cap (.) peu s'inscrivent euh: dans un idéal de cursus euh: j'ai envie de dire euh: lycée général (.) et ça c'est pas moi qui l'induit c'est-à-dire que MOI si un élève me dit en arrivant J'AI envie de: j'aimerais bien aller en seconde générale j'aimerais bien passer le bac français dans deux ans CERTES j'vais lui dire ça va être très compliqué mais euh: d'emblée c'est pas moi qui bloque ça (.) j'ai envie de dire que: déjà y'a deux aspects y'a déjà le fait que eux se L'AUTO-INTERDISSENT (.) parce que: j'ai l'impression que: ils veulent très vite aller vers une formation professionnelle qui leur amènera un métier (.) donc la voie la plus rapide c'est souvent le cap (.) euh: parallèlement euh: je pense que: parfois c'est par

méconnaissance c'est-à-dire qu'ils savent même pas vers où ils vont aller (.) c'est-à-dire que y'a un impératif quand même c'est-à-dire que vu leur situation de mineur isolé si à l'âge de dix-huit ans ils n'ont pas de projet professionnel où ils sont inscrits dans aucun cursus j'ai envie de dire euh: soit professionnel soit même universitaire (.) y'a peu de chances que: ils puissent rester sur le territoire (.) donc déjà pour eux c'est un: c'est un impératif quasi-vital (.) mais dans tous les cas par rapport à leurs besoins je trouve qu'ils vont très vite euh: ils vont très vite vers du concret (.) c'est-à-dire que MAIS monsieur apprenez-moi comment on dit ça en français apprenez-moi comment on fait pour euh: pour les recettes de cuisine (.) moi j'comprends pas bien le fonctionnement des recettes de cuisine donc là OUI ces demandes elles sont souvent orientées vers euh: voilà ce genre de textes (.) ça va dans l'sens de ce que je fais en général puisque qu'on travaille beaucoup sur des affiches sur des choses comme ça (.) donc ça c'est plutôt intéressant 'fin j'pense que je réponds à leurs besoins de c'point de vue là (.) après ils ont aussi

un besoin de conversation (.) ça c'est une chose que je ne maîtrise pas bien j'dois le reconnaître (.) et euh: à ce sujet j'ai eu une stagiaire pendant quelques mois qui est prof de langue (.) professeure d'espagnol et j'ai accepté de l'avoir en stage pour avoir cette approche justement de français en tant que langue vivante (.) c'est-à-dire que ça c'est un manque dans ma formation c'est-à-dire que toute la partie orale euh: la partie qui est faite en cours d'anglais en cours d'espagnol et cætera c'est quelque chose que je ne FAISAIS pas assez (.) alors ça veut pas dire que j'peux en faire de manière magique toute la journée mais en tout cas j'pense que ça va me permettre de: D'AVOIR cette approche un peu plus orale (.) parce que dans ma mission aussi il est également indiqué qu'on doit aller vite vers l'écrit (.) et donc du coup moi j'occultais de ce fait de: plus travailler sur les sons plus de travailler euh: sur la répétition plus de travailler sur le vocabulaire (.) c'est des choses qui euh: à mon avis leur sont bénéfiques et que PEUT-ÊTRE j'occulte un peu trop (.)

31 ENQ Hum: d'accord (.) euh: qu'est-ce que vous avez comme outils à votre disposition/

32 ALE Euh: <((en riant)) pas grand-chose> en fait je me construis mes progressions (.) en terme de contenu en tout cas (.) c'est-à-dire j'essaye d'avoir euh: de me donner comme objectif TOUJOURS par rapport à ma lettre de mission qui est euh: voilà euh: vite la lecture euh: vite l'accès à l'écrit vite le fait de devenir élève (.) j'essaye de mettre ça dans quelque chose qui: qui fait que mes cours soient pas trop académiques non plus (.) c'est-à-dire que je ne PEUX pas en tout cas faire de leçons avec LEÇONS cours magistral évaluation (.) ça peut pas fonctionner comme ça (.) donc j'essaye de faire en sorte que tout interagisse de façon permanente dans la mesure du possible euh: je prends l'exemple de l'eps par exemple (.) quand on va faire un cours d'eps par exemple on va faire du handball (.) et ben on va essayer de travailler sur euh: le handball ça se pratique avec quoi quelles sont les règles et cætera de manière à ce qu'ils puissent comprendre et du COUP pour acquérir un certain vocabulaire\

33 ENQ Quelle est la place des autres langues dans l'espace de classe/

34 ALE Alors euh: c'est un sujet à la fois délicat et un sujet sur lequel moi j'suis assez à l'aise (.) je n'interdis pas l'usage de la langue maternelle dans la classe (.) PAR CONTRE il faut que ce soit assez équilibré et que ça soit un recours et que ça soit pas systématique (.) c'est-à-dire que j'essaye de dire aux élèves qui ont à la fois le même dialecte ou la même langue pour les frères et sœurs euh: j'essaye de faire en sorte que au fur et à mesure euh: ils s'en détachent au sein de la classe et qu'ils y aient des conversations qui soient pas parasites (.) c'est-à-dire que quand on est dans une situation où on essaye d'apprendre euh: je sais pas le travail sur le son oral euh: et cætera en français ON ESSAYE de ne pas interférer avec la langue maternelle (.) MALGRÉ tout lorsqu'une consigne est mal comprise si l'un des élèves semble l'avoir comprise et peut la retranscrire dans la langue maternelle et bah: ça m'pose pas de soucis pour moi: c'est pas problématique (.) après c'est euh: il faut aussi qu'il y ait encore un équilibre c'est-à-dire que la

difficulté aussi c'est que ces élèves LÀ en dehors du: du collège ne parlent pratiquement que leur langue et ils ne font pas l'effort du français (.) donc c'est pour ça que c'est important sur le temps au moins du collège que le français soit quand même la langue qu'ils utilisent\

35 ENQ D'accord (.) vu vos différentes expériences d'enseignement est-ce que vous pouvez dire s'il existe des différences au niveau de l'apprentissage pour les élèves allophones réfugiés demandeurs d'asile avec les autres publics/

36 ALE AH oui alors ça c'est le b.a.-ba c'est-à-dire une extrême motivation (.) je crois que les élèves que j'ai dans mon dispositif savent ce que veut dire avoir la chance d'étudier avoir la chance d'aller à l'école (.) VRAIMENT (.) c'est d'ailleurs très gratifiant (.) c'est-à-dire qu'en tant qu'enseignant c'est: c'est incroyable d'entendre des élèves dire DEMAIN c'est les vacances j'ai pas envie (.) euh: VRAIMENT (.) AH BAH non nous on veut revenir la semaine prochaine (.) donc c'est à la fois TRÈS motivant euh: et à la fois j'pense qu'ils s'interdisent aussi une ouverture culturelle plus

large (.) donc du coup comme y'a un peu que l'école comme repère du coup euh: donc j'essaye un peu de leur montrer le côté CULTUREL est quelque chose d'important pour moi (.) c'est-à-dire que: c'est un bain c'est un tout (.) donc euh: si à la fois y'a l'école et y'a aussi quelque chose qui s'y rattache ça peut être important (.) mais en tout cas pour répondre à votre question sur la différence avec d'autres élèves j'mettrais vraiment en avant la motivation (.) la motivation parce que: euh: j'ai envie de dire que leur apprentissage est quasi-vital (.) s'en sortir avec la langue française c'est avoir une chance de: d'avoir un avenir le lendemain\

37 ENQ Très bien (.) on va passer à un autre thème euh: je voulais savoir comment ça se passait l'intégration ou l'inclusion scolaire DANS le collège et déjà euh: au sein de LA classe comment ils forment un groupe-classe et euh: aussi avec les autres élèves/

38 ALE Alors euh: y'a deux choses (.) pour les élèves qui sont affectés au sein du collège montaigne ils passent par mon dispositif et l'inclusion est facile (.) c'est-à-dire qu'en gros petit à petit progressivement un élève de ma classe va aller en eps

avec les élèves de troisième va aller en arts-plastiques euh: souvent dans des disciplines où le français n'est pas un frein à la participation (.) ils ont des matières vraiment géniales pour ça c'est-à-dire qu'on peut très vite rentrer dans l'activité (.) donc ça cette inclusion-là elle se fait assez rapidement et assez facilement avec les collègues du collège car en plus avec le collège y'a une habitude d'accueil (.) euh: pour ce qui concerne les élèves qui sont dans d'autres établissements j'essaye aussi euh: avec les collègues qui sont d'accord DE TANT EN TANT de leur faire découvrir ce qu'est un vrai emploi du temps (.) parce qu'en fait moi dans ma classe c'est monsieur brousseau tous les jours (.) donc c'est aussi les préparer à l'avenir que de leur dire que: alors voilà vous allez aller une heure en maths avec le professeur de maths (.) ça c'est un peu ce qu'on appelle l'inclusion (.) c'est: c'est beaucoup pratiqué aussi dans un autre dispositif qui existe au collège chevreul qui ELLE travaille quasiment à plein temps donc ça veut dire qu'elle a très peu des élèves MAIS euh: les élèves sont dispatchés dans les disciplines (.) euh: je trouve que c'est un bien pour

les élèves de pouvoir se confronter à euh: à différents interlocuteurs à différentes matières MÊME si dans un premier temps j'essaye aussi de ne pas les envoyer dans des disciplines où ils seraient en perdition (.) euh: j'pense à l'histoire-géographie en particulier euh: je trouve que pour un élève arrivant comme ça non scolarisé ou même scolarisé antérieurement l'envoyer comme ça en cours d'histoire-géographie ou en cours de physique-chimie c'est un peu euh: l'envoyer au casse-pipe et j'trouve que c'est pas forcément bénéfique (.) euh: après rien n'empêche petit à petit d'y aller mais dans un premier temps j'pense que c'est pas forcément utile (.) VOILÀ ça c'est un p'tit peu l'inclusion que je propose par rapport aux différentes matières qu'ils vont avoir à (x) puisqu'il faut aussi que j'les prépare à ça (.) c'est-à-dire que mon dispositif il est un peu ambivalent puisqu'il est à la fois une sorte de cocon parce qu'il les protège c'est-à-dire que les élèves au passé compliqué se posent un p'tit peu pour rentrer dans les apprentissages mais à la fois il faut pas qu'ils s'habituent trop à cette petite famille parce que c'est pas leur avenir (.)

leur avenir il est plutôt d'être euh: un le collègue untel l'autre le collègue untel avec des fonctionnements différents (.) c'est une question d'équilibre\

39 ENQ Et pour ce qui est au niveau de: de leur intégration sociale au niveau de l'établissement comment ça se passe/

40 ALE Alors ça se passe bien grâce à une discipline qui est l'eps (.) très vite je vois en eps une autre classe (.) donc du coup le fait de faire des équipes le fait de jouer ensemble le fait de jouer avec des garçons et de jouer avec des filles PARCE QUE bon c'est en majorité un public masculin euh: du coup c'est bien aussi en terme de mixité c'est-à-dire que: donc ça c'est l'entrée la plus facile on va dire (.) mais ça veut dire aussi utiliser le collège comme les autres c'est-à-dire aller au cdi faire des recherches au cdi euh: le fait d'aller au foyer car y'a un foyer qui existe au sein du collège (.) euh: je trouve que moi leur: leurs différences ne se voient pas au sein du collège j'ai ce sentiment-là\

41 ENQ D'accord ok (.) ils vous parlent des liens qu'ils peuvent avoir euh: avec les élèves de la classe ordinaire/

42 ALE OUI alors c'est-à-dire qu'ils en parlent euh: alors c'est rigolo c'est souvent euh: sur le côté affectif voire amoureux (.) c'est-à-dire que j'ai des élèves qui vont dire euh: j'ai vu unetelle elle est très jolie en classe de troisième euh: donc voilà c'est souvent euh: c'est souvent en terme affectif et oui oui ils m'en parlent souvent et j'ai souvent des autres élèves qui me disent AH BAH tiens untel n'est pas là aujourd'hui comment ça se fait/ c'est-à-dire qu'ils sont au courant que: c'est une sorte de preuve d'intégration (.) euh: c'est-à-dire que si on se rend compte de leur absence ça veut dire qu'on se rend compte de leur présence forcément (.) donc voilà moi je: ça pouvait être une de mes craintes parce que mes élèves sont euh: sont assez souvent ÂGÉS euh: moi souvent mes mineurs isolés sont souvent plutôt de: de l'âge de seize ans voire dix-sept ans voilà (.) parfois y'a une différence PHYSIQUE euh: avec les p'tits sixièmes je m'étais dit que ça allait parfois être compliqué mais ça se passe plutôt bien et euh:

pour l'instant en tout cas pendant plus de deux ans on a jamais eu à déplorer le moindre soucis d'intégration ou de problème d'intégration ou de difficultés avec les élèves de ma classe et d'autres élèves (.) y'a jamais eu de soucis particuliers\

43 ENQ Est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont mises en place pour l'intégration de ces élèves/

44 ALE Oui alors euh: là ils ont mené une expérience assez intéressante là on a participé à la fête du collège avec ma classe (.) mes élèves ont chanté (.) donc euh: on avait préparé une chanson euh: avec le professeur de musique du collège euh: qu'on a chanté devant tous les élèves du collège et devant les parents d'élèves du collège et euh: j'trouvais intéressant qu'on passe dans le spectacle entre guillemets de fin d'année (.) comme les autres élèves j'veux dire j'essaye un MAXIMUM de participer aux activités proposées par le collège (.) au mois de mars dernier il y avait une journée qui s'appelait cesc alors euh: j'aurais du mal à retrouver le sigle cesc mais en tout cas c'était une journée banalisée au sein du collège pour tout ce qui était citoyenneté et pour l'éducation à la prévention et au risque et

cætera (.) et NOUS on a décidé avec le centre marcel monet qui est euh: dans le quartier de préparer un goûter interculturel (.) c'est-à-dire qu'à partir de recettes que les élèves connaissaient on les a: travaillées en classe on a travaillé sur ce qu'était une recette on a travaillé sur des PLATS euh: issus de leurs différents pays et on les a fabriqués (.) et on a fourni le goûter pour deux cent cinquante élèves du collège (.) euh: ça c'était aussi une activité euh dite d'intégration (.) en gros c'est euh: ouais vivre au collège 'fin pas vivre mais participer à la vraie vie du collège\

45 ENQ Alors je voulais savoir aussi euh: quel lien avez-vous avec les parents/ et quels liens ils ont avec le collège et avec vous/

46 ALE Alors dans un premier pour ce qui est des familles EN FAIT ce sont souvent des familles qui sont suivies par différentes structures HEIN que ce soit le cada que ce soit france horizons ou france terre d'asile donc voilà: il y a un nombre important d'associations qui les suivent (.) donc DÉJÀ moi j'essaye d'avoir euh: un interlocuteur régulier par rapport à ça (.) j'essaye de faire un point régulier

euh: d'avoir un interlocuteur ou une interlocutrice ici au collège en ce qui concerne l'arabe c'est assez facile puisqu'on a un assistant d'éducation qui parle arabe (.) ce qui nous permet de faire la liaison assez facilement APRÈS ces associations-là travaillent aussi avec des traducteurs donc euh: souvent dans un premier temps c'est euh: y'a: y'a les traducteurs j'essaye de faire un point et j'ai surtout moi un livret d'évaluation que j'essaye de faire simple euh: pour dire en gros voilà il sait faire ça voilà ce qui reste à faire (.) j'essaye beaucoup de rassurer euh: pour dire VOILÀ (.) on y va tranquillement ça va aller (.) mais j'essaye aussi d'être réaliste par rapport à ce qui est la vie (.) après ma classe ça va pas être simple euh: donc j'essaye de rester comme interlocuteur euh: privilégié (.) je pense que les gens savent qu'ils peuvent me trouver ici pour des questions (.) c'est arrivé que y'en a qui viennent me voir pour des histoire administratives c'est-à-dire VOILÀ j'ai un papier à remplir est-ce que vous pouvez m'aider/ mais encore une fois je veux pas me substituer aux: aux structures qui existent\

47 ENQ Enfin est-ce que je peux vous: vous posez des questions sur nour et omar les élèves que je suis dans le cadre de cette recherche/

48 ALE Alors c'est des élèves que j'ai eu au tout début (.) alors moi j'ai été assez épaté de la progression de nour euh: parce qu'il était très discret dans un premier temps mais il emmagasine beaucoup de choses et il y a mis VRAIMENT beaucoup de bonne volonté et c'est un des élèves qui a appris à lire en français le plus rapidement dans la classe et c'est assez impressionnant euh: omar il était euh: plus jeune donc du coup il était PLUS joueur euh: assez souriant euh: MOI pour ces deux élèves-là euh: c'était un PEU plus compliqué parce que omar avait parfois des périodes de: de refus d'apprentissage des périodes de blocages euh: parce qu'il était plus dans le jeu c'est-à-dire qu'il n'arrivait pas à faire la part des choses entre les temps d'apprentissage et les temps de jeu euh: la facilité aussi c'est que ces élèves-là étaient affectés au collège montaigne donc nous on a construit un parcours vraiment euh: individualisé euh moi j'ai continué à les garder un peu et puis ils sont allés dans l'upe2a (.) il s'avère que depuis

omar a eu des difficultés d'apprentissage (.) que MOI je n'avais pas décelées puisque forcément MOI ma mission elle était de: en gros de lui apprendre le français et euh: rapidement que j'ai pas forcément hyper bien réussie mais en tout cas il a progressé euh: clairement (.) nour m'a vraiment épaté (.) c'est-à-dire que moi j'ai trouvé que: j'avais SOUS-ESTIMÉ les capacités de nour (.) c'est-à-dire que nour montrait peu de choses en terme de sentiments en terme d'expression mais MALGRÉ tout avec le recul il a emmagasiné des tonnes de choses et puis euh: nour c'est un jeune qui est plus dans la séduction 'fin la séduction l'attitude j'vois bien au collège dans sa relation avec les jeunes filles en particulier (.) c'est un GRAND séducteur nour (.) enfin moi ce que j'trouve toujours sympa c'est que: à chaque fois que je croise ces deux élèves dans l'établissement y'a pas UN jour où ils ne disent pas bonjour (.) y'a jamais eu UNE fois depuis deux ans que je les ai plus hein j'les croise et puis c'est tout (.) à chaque fois c'est bonjour monsieur brousseau à chaque fois que je les croise (.) c'est génial 'fin j'veux dire (.) donc en tout cas voilà sur ces deux élèves là en

particulier j'ai envie de dire c'est des élèves qui avaient été scolarisés auparavant et qui je pense (.) avaient une situation qui était assez correcte en syrie de ce que j'ai pu comprendre de leur parcours pour EUX ça a dû être très dur d'arriver en france dans une situation euh: socialement euh: peu enviable (.) donc voilà en tout cas pour leur intégration y'a pas eu de soucis du tout pour leur intégration au sein du collège (.) ils sont TRÈS vite devenus des élèves au sein du collège et euh: moi aujourd'hui en les voyant dans l'établissement j' pense que ça serait difficile de se dire que AH oui ces deux jeunes-là c'est des jeunes euh: qui sont arrivés y'a pas longtemps 'fin de PAR leur attitude ou par euh: ILS connaissent les adultes ils connaissent le fonctionnement euh: moi j' fais même appel à eux quand j'ai un élève arabisant de v'nir euh: de traduire (.) VOILÀ donc euh: oui ces deux élèves en particulier c'était aussi pour moi une nouveauté puisqu'ils ne font pas parti des mineurs isolés (.) donc c'était un parcours de: différent (.) j'ai eu depuis deux ou trois autres élèves syriens (.) et qui pour le coup avaient été scolarisés antérieurement (.) et je

trouve que l'école syrienne de ce que j'en connais est une école plutôt de qualité (.) c'est-à-dire que j'ai l'impression que les élèves qui ont été scolarisés régulièrement en syrie ont un bagage assez: assez important en terme de contenu voilà\

49 ENQ D'accord très (.) je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre aux questions\

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : ANCRAGE THEORIQUE	4
1. La formation linguistique du public réfugié	4
1.1. La formation linguistique des adultes réfugiés	4
1.1.1. Migrants, réfugiés : quelles distinctions ?	4
1.1.2. Évolutions du champ de la formation aux adultes	6
1.1.3. Glottopolitiques actuelles	9
1.2. L'apprentissage du FLS aux élèves allophones.....	11
1.2.1. Les élèves allophones : qui sont-ils ?.....	11
1.2.2. Évolutions du champ de l'enseignement aux allophones	12
1.2.3. Politiques éducatives actuelles du MEN.....	15
2. La prise en compte des besoins sociolangagiers du public réfugié	17
2.1. Interroger la notion de « besoin »	17
2.1.1. Qu'est-ce qu'un besoin ?	17
2.1.2. La pluralité des besoins	19
2.1.3. Une notion controversée	20
2.2. Les besoins sociolangagiers du public adulte.....	21
2.2.1. Le public réfugié adulte : quelles spécificités ?.....	21
2.2.2. Prescriptions didactiques.....	22
• Du FLE au FLI, en passant par le FOS	23
• La pédagogie différenciée.....	24
2.2.3. Les obstacles à la prise en compte des besoins par les dispositifs de formation	25
2.3. Les besoins sociolangagiers des élèves allophones	28
2.3.1. Le public allophone : quelles spécificités ?	28
2.3.2. Prescriptions didactiques.....	30
• Du FLS au FLSco	30
• Les approches plurielles des langues et des cultures	31
2.3.3. Les obstacles à la prise en compte des besoins par l'institution scolaire	33
3. L'intégration au sein de la société d'accueil	36
3.1. L'insertion socio-professionnelle	36
3.1.1. Qu'est-ce que l'intégration ?	36
3.1.2. Maîtrise de la littératie et insertion professionnelle	38
3.1.3. Parler français, est-ce s'intégrer ?	40
3.2. L'intégration et inclusion scolaire.....	41
3.2.1. L'inclusion scolaire	41
3.2.2. L'évaluation des élèves allophones	43
3.2.3. L'égalité des chances en question	44
3.3. La famille au cœur du projet migratoire	46
3.3.1. La famille comme moteur de la migration	46
3.3.2. Stratégies familiales.....	47
3.3.3. Des identités dynamiques.....	48
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	50
1. Démarche de recherche	50
1.1. Formulation d'une problématique	50
1.2. Hypothèses.....	51
1.3. Une recherche hypothético-déductive.....	51
2. Terrains d'enquête et informateurs	52
2.1. La famille	52
2.2. Les enseignants et formateurs	54
2.3. Terrains d'enquête	56
2.3.1. L'Institut municipal	57
2.3.2. L'association LEC.....	57
2.3.3. Le collège Montaigne : la SAIP et l'UPE2A.....	58
3. Techniques d'investigation	59
3.1. Les questionnaires sociolinguistiques.....	59

3.1.1.	Explication du choix des questionnaires d'enquête.....	60
3.1.2.	Explication des contenus du questionnaire sociolinguistique	60
3.2.	Les entretiens semi-directifs.....	62
3.2.1.	Explication du choix des entretiens semi-directifs.....	62
3.2.2.	Explication des guides d'entretien	63
3.2.3.	Le déroulement des entretiens	71
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES		73
1. Analyse des questionnaires		73
1.1.	Questionnaire des adultes.....	73
1.1.1.	Vous et vos langues	73
1.1.2.	Votre apprentissage du français en cours	73
1.1.3.	Votre apprentissage du français en dehors de vos cours	74
1.1.4.	Votre regard sur le français	74
1.2.	Questionnaire des enfants.....	75
1.2.1.	Toi, tes langues et l'école avant.....	75
1.2.2.	Ton apprentissage du français à l'école	75
1.2.3.	Ton apprentissage du français en dehors de l'école.....	76
1.2.4.	Ton image du français	76
2. Analyse des entretiens de la famille		77
2.1.	Analyse des entretiens avec les parents.....	77
2.1.1.	Analyse thématique verticale	77
2.1.2.	Analyse thématique horizontale.....	86
2.2.	Analyse des entretiens avec les enfants.....	90
2.2.1.	Analyse verticale	90
2.2.2.	Analyse horizontale.....	94
3. Analyse des entretiens des formateurs et des enseignants		96
3.1.	Analyse des entretiens avec les formateurs	97
3.1.1.	Analyse verticale	97
3.1.2.	Analyse horizontale.....	103
3.2.	Analyse des entretiens avec les enseignants.....	106
3.2.1.	Analyse verticale	106
3.2.2.	Analyse horizontale.....	110
4. Synthèse des résultats		112
CONCLUSION		115
BIBLIOGRAPHIE		117
SITOGRAPHIE		122
ANNEXES.....		124
Annexe 1 : Conceptualisation des stratégies familiales (Vaatz Laroussi, 2001 : 220).....		125
Annexe 2 : Code de transcription		126
Annexe 3 : Questionnaire sociolinguistique pour les adultes.....		127
Annexe 4 : Questionnaire sociolinguistique pour les enfants.....		132
Annexe 5 : Transcription des entretiens avec la famille.....		135
Annexe 6 : Transcription des entretiens des formateurs.....		152

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée, Charlotte DELOUCHE

Déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signé par l'étudiante le 16/08/2017



**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00



RÉSUMÉ

Le 21^{ème} siècle fait face à une crise migratoire sans précédents ; la guerre contraint des millions de personnes à l'exil. Face à l'augmentation annuelle des demandes d'asile, l'État, les organismes de formation et l'institution scolaire ne peuvent ignorer les besoins sociolangagiers de ces nouvelles populations, pour qui l'apprentissage du français représente un enjeu crucial pour s'intégrer au sein de la société d'accueil. En s'inscrivant dans une approche systémique d'une étude de cas d'une famille syrienne, cette recherche vise à répondre au questionnement suivant : Comment les besoins langagiers des réfugiés et de leurs enfants sont-ils pris en compte, et par quels moyens ces dispositifs favorisent-ils leur intégration socio-professionnelle et scolaire ? Pour ce faire, des questionnaires sociolinguistiques ont été distribués à la famille, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les parents et les enfants ainsi qu'avec leurs enseignants et formateurs. L'analyse des résultats révèle que la famille constitue le moteur de la migration et que par un ensemble de stratégies, elle facilite l'intégration de chacun dans la société d'accueil. Les organismes de formation sont confrontés à des contraintes financières, matérielles ou humaines, les empêchant de prendre en compte les besoins spécifiques du public réfugié. Concernant l'institution scolaire, un décalage existe entre les préconisations officielles et les réalités du terrain : le système inclusif est vecteur d'inégalités dont les élèves allophones sont les premiers tributaires.

mots-clés : formation linguistique des réfugiés, élèves allophones, besoins sociolangagiers, inclusion scolaire, glottopolitiques, stratégies familiales, intégration

ABSTRACT

The 21st-century is struggling with an unprecedented migration crisis ; war forces millions of people into exile. Facing the annual increase of asylum applications, the state, language training organizations and educational institutions can't ignore the sociolinguistic needs of this new population, for whom language learning represents a critical element of becoming a full member of its host society. To keep in line with a systemic approach with a case study of a Syrian family, this research aims to answer the following question : how are the sociolinguistic needs of refugees and their children taken into account, and by what means are socio-professional support and educational integration measured? With this aim in mind, sociolinguistic questionnaires have been completed by the family in addition to semi-structured interviews that have been conducted with the parents and children along with their teachers and trainers. The analysis of the results reveal that the family unit forms the driving force of migration and, through numerous strategies, makes integration into the host society easier for each member. Language training organizations face financial, material and human constraints that prevent them to take into account specific needs of refugees. Regarding the educational institution, there is a discrepancy between official recommendations and on-the-ground realities : the inclusive system is a conveyor of unfairness that most affects non-native students.

keywords : refugees linguistic formation, allophone students, sociolinguistic needs, school inclusion, language politics, family's strategies, integration

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex

Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

