



La revue de la Fédération AEFTI

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+338 187 12665

n° 87-88

Savoirs et Formation

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

LE FORMATEUR FACE AUX DIFFICULTÉS DES APPRENANTS

DOSSIER / Le Formateur face aux vécus extérieurs des apprenants

APPORT SCIENTIFIQUE FLE - FLS - FLI

BILINGUISME ET PLURILINGUISME

S&F n°87-88 janvier - février - mars / avril - mai - juin 2013 - 10 €





www.aefti.fr



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

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

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES . E U
+ 33 8 1 8 7 1 2 6 6 9

Parution trimestrielle

Directeur de publication

Alaya ZAGHLOULA

Directrice de la rédaction

Sophie ETIENNE

Comité de rédaction

Sophie ETIENNE - Catherine GODIN
Denis JEAN - Alaya ZAGHLOULA

Ont participé à ce numéro

Solange ALLEAUME - Pierre BERGER
Danièle CHABRIER
Emmanuelle GAUTIER
Joël KEROUANTON - Elise LEMBAS
Emmanuelle OUTTIER
Christian ROBIN - Nathalie ROEKENS
Jamila TAMESNA

Pour le livret pédagogique

Tiana ANDRIANARISOA
Marie FIHEY - *Espaces Formation-44*
Isabel GOMES - *Aefti Ardennes*
Amandine GRAND
Abdel TAIMOURI
Phénix Formation Marseille

Crédits photos

Sophie ETIENNE
Emmanuelle OUTTIER
Fournies par les intervenants

Relecture

Catherine GODIN - Michelle MAOUL

Maquette

Claudia GIACOMANTONIO

Abonnement - Relations clients

Catherine GODIN 01.42.87.02.20
France, prix au numéro : 5€
Etranger, prix au numéro : 8€
Abonnement France : 22€/an
Abonnement Etranger : 30€/an
(4 numéros de S&F et un hors-série R&P)

Diffusion, promotion, publicité

Fédération 01.42.87.02.20

Relation presse

Alaya ZAGHLOULA

Commission paritaire

en cours

ISSN : 0769-6094

Dépôt légal : à parution

Date de création : 1985

Dépôt INPI : 11 juin 2004

Date de parution : trim. échu

Imprimé U.E. par AGEOR 21-Dijon

Réalisé avec le soutien de



Le dossier de ce numéro double 87-88 de notre revue porte sur un sujet qui nous tient à cœur puisqu'il a été exprimé par nos formateurs suite aux visites que nous avons effectuées, avec Sophie Etienne, notre directrice, dans les AEFTI. Ce fut pour nous l'occasion de rencontrer les acteurs de la formation et les apprenants afin d'échanger avec eux sur les difficultés énormes qu'ils rencontrent tous les jours.

Autant on sait impossible de bien assimiler de nouvelles compétences lorsque l'on est stressé par un quotidien aux problèmes insolubles, autant chacune et chacun se demande chaque jour comment enseigner malgré tout, répondre aux situations d'urgence sans dépasser les prérogatives des formateurs. Expulsions de logement, coupures EDF, viol conjugal, violences infligées aux femmes, inceste, font partie des réalités du métier.

Ce double numéro propose des témoignages sur des expériences vécues, des analyses et des propositions. Ces thèmes sont repris sous forme de tables rondes lors de notre RIA (Rencontre Inter Adhérents) qui s'est tenue à Reims les 27 et 28 juin derniers. Vers quelle association peut-on orienter les stagiaires ? Planning familial, associations de femmes victimes de violence, ATD Quart Monde, GAMS, Collectif du logement... Autant de partenaires précieux.

Les articles de ce numéro portent sur des expériences, des recherches, des collaborations originales. Nous vous invitons à prendre connaissance d'un article des recherches de Nathalie ROEKENS sur l'importance de vécus extérieurs à l'élaboration du parcours de formations professionnelles des adultes.

Vous trouverez dans ce dossier des articles sur les expériences :

- Christian ROBIN : animer des ateliers de la langue française avec des personnes en très grande précarité, l'expérience du français langue d'accueil auprès des demandeurs d'asile.
- Elise LEMBAS : séance en actions en ASL à la Maison des Femmes de Montreuil. Expérimentation collective créative et l'accès à la culture.
- Solange ALLEAUME, psychosociologue et formatrice, Danièle CHABRIER, sociologue et formatrice et Joël KEROUANTON, écrivain et formateur : faire équipe.
- Emmanuelle GAUTIER et Pierre BERGER : français, langue étrangère : comment ça va avec la douleur ?

Vous trouverez également l'analyse de Jamila TAMESNA de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès sur l'appréciation de l'habileté en argumentation écrite de l'étudiant scientifique marocain.

Par ailleurs, cette année, nous souhaitons mutualiser les travaux des formateurs et fournir des pistes de travail dans le cadre des formations FLI. C'est la raison pour laquelle, dans chacun des numéros de la revue, vous trouverez des fiches didactiques. Certaines ont été réalisées lors de la formation d'experts FLI organisée à la Fédération au cours de l'année passée. :

- Marie FIHEY : le livret global du stagiaire, parcours des droits du citoyen à Nantes
- Abdel TAIMOURI : formalisation d'un département FLI au sein d'un organisme de formation
- Tiana ANDRIANARISOA : la vie en communauté
- Isabelle GOMES de l'AEFTI Ardennes : propositions d'activités pour l'égalité hommes/femmes.

Enfin, vous trouverez la deuxième partie des travaux du colloque DULALA (D'une langue à l'autre) : Grandir avec plusieurs langues

J'espère que ce double numéro, particulièrement dense et riche, vous apportera matière à réfléchir et à comprendre pour mieux agir contre toutes les difficultés que subissent les apprenants.

Le prochain numéro de notre revue portera sur la question du logement (cf. Appel à contribution). N'hésitez pas à nous envoyer vos écrits, témoignages et propositions.

Notre revue d'interface se veut ouverte à tous. Elle traite des questions de lutte contre les discriminations de formation d'adultes, d'immigration.

Vous pouvez à tout moment nous envoyer des articles, fiches pédagogiques, que nous nous ferons un plaisir d'étudier ■



Les outils

Le Droit en Jeu

Un «serious game» pour mieux connaître le monde de l'entreprise et le Droit du Travail



Le CURRICULUMVITAE

Accompagner les personnes éloignées de l'emploi afin de faire émerger chez elles les compétences et leurs possibilités de transfert

- Une banque de photos-montages qui sert de support à l'émergence des compétences pour permettre à la personne de compléter son curriculumvitae.

- le dossier, qui n'appartient qu'au stagiaire, le curriculumvitae proprement dit ; le stagiaire le remplit à sa guise au fur et à mesure avec le soutien de son accompagnateur en créant ses documents personnels et ses outils (CV, carte de visite, diplômes...)

Ces deux principaux outils, sont accompagnés du guide de l'accompagnateur.



La boîte à outils pour l'écrit

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

Volume 1 : Guide du formateur • Organiser son apprentissage • Se présenter • Faire des courses • Se loger • Gérer sa vie dans un logement • S'orienter, se déplacer



Volume 2 : • Se situer dans le temps • Prévenir/guérir • Utiliser les services publics

Communiquer au travail : ce module peut être mis en œuvre avec des publics sans expérience de travail salarié en France, car il s'appuie autant que possible sur des situations de la vie courante, ce qui permet de travailler sur un vocabulaire de base commun.



Bon de commande à envoyer avec le règlement à : **AEFTI, 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil - 01 42 87 02 20**

Boîte à outils pour l'écrit volume 1



40€

Boîte à outils pour l'écrit volume 2



25€

Communiquer au travail



15€

Curriculumvitae



40€

Le Droit en Jeu



40€

Frais de port

1 ou 2 volumes : 4€

3 à 5 volumes : 5€

Je joins un chèque

de€

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

Organisme.....

Nom.....

Prénom :

Téléphone :

Adresse.....

Ville.....

Code postal.....

Email :@.....

Date et signature

SOMMAIRE

9 DOSSIER
Le Formateur face aux vécus
extérieurs des apprenants

43 RUBRIQUE
Apport scientifique FLE - FLS - FLI

57 RUBRIQUE
Bilinguisme et Plurilinguisme
Les Actes du DULALA (2^{ème} partie)

Simon Blackley



Appel à contributions pour le n°89 de la revue d'interface des AEFTI : Savoirs et Formation

Logement des migrants : réalités, enjeux et bonnes pratiques

3,6 millions, c'est le nombre de non ou mal logés en France selon le dernier rapport de la fondation Abbé Pierre. Le logement est devenu aujourd'hui le premier poste de dépenses des ménages. Un luxe. Or, l'envolée des prix de l'immobilier depuis 2000 et la diminution de la part des ménages bénéficiaires des aides au logement (59% en 2000, 37% en 2010- ONPES) ne tendent pas à renverser la vapeur.

Derrière cette réalité se cachent les répercussions de la crise financière de 2008/2009 : pauvreté, chômage, précarisation de l'emploi et désengagement de l'Etat. Les chiffres n'en sont pas moins alarmants. 8,6 millions de personnes vivaient sous le seuil de pauvreté en France en 2010 selon l'Insee. 1 enfant sur 5 est pauvre, 1,9 million d'actifs sont des travailleurs pauvres.

Dans cette situation de crise généralisée, quid des populations migrantes ? Nous savons qu'elles sont en première ligne en terme de précarité sociale et financière. Le taux de pauvreté des personnes étrangères est deux fois plus élevé que la moyenne. Quels logements pour ces individus doublement fragilisés ? Comment faciliter leur accès à un habitat digne ? Et les professionnels de l'insertion dans tout ça ? Comment appréhendent-ils cette double difficulté : un public démunie confronté à une crise du logement toujours plus préoccupante ?

Dans le prochain numéro de notre revue Savoirs et Formation, nous souhaitons nous attarder sur ces problématiques. Logement en France, réalités spécifiques liées au public migrant, rôle des professionnels de l'insertion, rôle des formateurs face aux difficultés des apprenants liées au logement, bonnes pratiques, toute contribution est la bienvenue. Le choix de la forme reste à l'appréciation de l'auteur (témoignages, portraits, interviews, reportages, enquêtes, analyses,...).

Les contributeurs veilleront à produire des articles de 30 000 signes (espace compris) maximum. Ils joindront à leur article leur nom, fonction ainsi que leurs coordonnées postales, téléphoniques et électroniques et si possible une ou plusieurs photos d'eux-mêmes et/ou photos d'illustration.

Les contributions devront parvenir à la Fédération AEFTI au plus tard le 30 août 2013 par courriel à federation@aefti.fr. Merci de préciser dans l'objet du message « Savoirs et Formation N°89 »

DOSSIER

Le Formateur face aux vécus extérieurs des apprenants

Quelles limites ? quels relais ?

En cette période de grande précarité économique, les formatrices et formateurs se trouvent chaque jour confrontés aux difficultés des apprenants.

Autant on sait impossible de bien assimiler de nouvelles connaissances lorsque l'on est stressé par un quotidien aux problèmes insolubles, autant chacune et chacun se demande chaque jour comment enseigner malgré tout, de façon efficace tout en prenant en compte l'individu dans sa globalité et, malgré tout, répondre aux situations d'urgence sans dépasser les prérogatives des formateurs. Expulsions de logement, coupures EDF, viol conjugal, violences infligées aux femmes, inceste font partie des réalités du métier.

Ce numéro recueille des témoignages, des expériences vécues, des analyses, des propositions.

Vers quelles associations peut-on orienter les stagiaires ? Planning familial, Associations de femmes victimes de violence, ATD Quart-monde, GAMS, Collectif logement sont au quotidien des partenaires précieux.



La formation professionnelle des adultes : l'importance des vécus extérieurs dans l'élaboration du parcours de formation

De même que le retour en formation pour un adulte engagé dans la vie active n'est pas anodin et, à ce titre, mérite une attention particulière de la part du formateur, la prise en compte des vécus extérieurs des formés durant la formation est également nécessaire si le formateur veut se donner toutes les chances de mobiliser le formé dans la durée de la formation. En effet, étant donné la période de grandes précarités dans laquelle évoluent les adultes, faire en sorte qu'ils s'inscrivent, s'investissent et persévèrent dans un dispositif de formation ne va pas de soi. Comment en effet être disponible quand on vit des drames personnels ? Cela nécessite que le formé reconfigure son monde¹ (fait de multiples mondes²) (Roekens, 2010) qu'il s'invente en fonction des événements qu'il est amené à vivre, des personnes qu'il rencontre mais aussi de ses projets. Cette reconfiguration n'est pas le fruit du hasard ; elle est le résultat de la manière dont chacun se construit son monde à partir du « déjà là », croise³ ses mondes, opérant ainsi ce que nous avons nommé la singularisation de son parcours (Roekens, 2010) et s'érige ainsi non seulement en sujet « à la croisée de mondes » mais aussi en sujet « croiseur de mondes » (2010, p. 365). C'est le cas, notamment, quand l'adulte en formation est confronté à la perte de son emploi, à un divorce, au décès d'un proche, à la maladie... C'est à ces adultes en formation, véritables sujets, à la croisée de mondes mais aussi croiseurs de mondes, que nous avons rencontrés dans le cadre de notre recherche (I) ainsi qu'à leurs manières singulières de s'inventer des mondes que nous allons nous intéresser (II). Nous aurons l'occasion de montrer à travers l'exemple de Claire que l'adulte en formation confronté à certaines difficultés, même importantes, possède les ressources suffisantes pour les surmonter sans abandonner sa formation, à condition toutefois que celle-ci s'inscrive dans un projet bien plus large que le projet de formation.



Nathalie Roekens

*Docteure en Sciences de l'Éducation
Chercheuse associée au laboratoire CIREL-Trigone
Chargée de cours au CUEEP de Lille
nathalie.roekens@bbox.fr*

L'ADULTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : UN SUJET À LA CROISÉE DE MONDES ... UN SUJET CROISEUR DE MONDES ...

Les adultes en formation que nous avons rencontrés agissent comme de véritables sujets en se créant des mondes singuliers leur permettant de mener à bien les projets de formation qui leur sont chers y compris quand ils sont confrontés à des situations dramatiques. Ces projets, ils les mènent car ils leur permettent de résoudre les conflits identitaires dont ils sont l'objet. D'où l'importance pour un formateur de considérer l'adulte en formation comme un sujet fragilisé car en quête de lui-même, confronté à des mondes qui parfois le dépassent mais sur lesquels il a néanmoins un certain pouvoir d'action.

■ L'adulte en formation professionnelle : un sujet en quête de lui-même

Considérer la personne comme sujet revient dans la perspective agentique théorisée par Bandura (2001) et reprise par Brewer et Carré (2009) à lui accorder le statut d'agent⁴. Être agent ou sujet signifie faire en sorte que les choses arrivent par sa propre action et de manière intentionnelle. En effet, selon Bandura (1997), l'être humain n'est pas seulement le spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements extérieurs. Ses outils sensoriels, moteurs et cérébraux constituent des outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie. Ainsi, l'être humain est capable de concevoir intentionnellement des événements uniques, d'imaginer des conduites inédites, singulières et de choisir de mettre ou non l'une des conduites à exécution.

Cette conception d'événements uniques est au service du projet de vie des adultes, reflet de leurs aspirations profondes, de leur quête identitaire. C'est en tout cas ce que nous avons pu mettre en évidence dans le cadre de notre recherche⁵ (Roekens, 2010). Ainsi, chez les personnes que nous avons rencontrées, la formation professionnelle est considérée comme le moyen de se réaliser pleinement, de se construire, de se structurer, de régler cette crise dans laquelle ils se trouvent et qui génère un mal vivre. Très souvent en effet, les personnes ont l'impression de ne pas être à leur place, de ne pas être reconnues à leur juste valeur et cela génère des conflits entre leur identité réelle et leur identité souhaitée⁶.

Cet enjeu qui est de taille est nécessaire à l'engagement des adultes en formation. Ainsi, « même si le sujet est tout à fait convaincu que la formation produira bien les effets escomptés sur le plan identitaire parce qu'elle est pertinente et qu'il croit assez à ses chances de réussir, il ne s'engagera effectivement

dans la formation que *si et seulement si*⁷ il est suffisamment convaincu que la résolution de cette tension est importante et nécessaire pour lui, à ce moment-là de son existence. En effet, même s'il est persuadé de la pertinence et de l'accessibilité de la formation, s'y engager et soutenir cet effort jusqu'à son terme reste toujours un investissement relativement coûteux, que le sujet ne sera prêt à consentir que si l'enjeu a suffisamment d'importance à ses yeux » (Bourgeois, 2006, p. 107-108). Cela est d'autant plus vrai si le sujet est confronté à des drames dans sa vie quotidienne. Ceci explique qu'il convient d'être prudent, qui plus est en tant que formateur⁸, face à ces personnes qui, parce qu'elles sont en recherche d'elles-mêmes, se trouvent à bien des égards fragilisées. Il s'agit là d'une des caractéristiques des personnes rencontrées, caractéristique renforcée par les situations problématiques voire critiques dans lesquelles elles se trouvent au moment des entretiens.

Derrière le projet de formation, il y a donc une quête identitaire (Kaddouri, 2002) qui se traduit par ce que l'auteur nomme les dynamiques identitaires et les stratégies identitaires⁹. Les stratégies sont le fruit des tensions identitaires ; elles permettent au sujet de sauvegarder « l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est à dire du projet identitaire¹⁰) » (Kaddouri, 2006, p. 122), de réduire l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et/ou l'identité héritée et l'identité visée. Elles permettent en réalité de faire face à la douleur provoquée par une image de soi dévalorisée.

En réalité, « les stratégies identitaires tentent la régulation et la résolution des tensions identitaires, alors que le projet de soi pour soi ou le projet identitaire, donne sens à l'existence. Il sert de principe organi-

⁴ Nous avons pris le parti de considérer les termes de sujet et d'agent comme synonymes même si nous n'ignorons pas que dans certaines disciplines ce n'est pas le cas.

⁵ Les résultats de cette recherche reposent sur l'analyse de neuf récits de vie de personnes (Marie, Martine, Sabine, Sarah, David, Christophe, Damien, Pierre et Claire) engagées dans un dispositif de formation au CUEEP de Lille et ayant mobilisé des dispositifs juridiques individualisants comme le Congé Individuel de Formation, le Droit Individuel à la Formation, le Bilan de Compétences et la Validation des Acquis de l'Expérience.

⁶ Pour plus de précisions, lire les travaux de M. Kaddouri (2006).

⁷ Termes mis en italique par l'auteur.

⁸ Étant donné les enjeux propres à la formation et aux organismes de formation.

⁹ Voir à propos des dynamiques identitaires et des stratégies identitaires les travaux de M. Kaddouri (2006).

¹⁰ M. Kaddouri identifie deux types de tensions identitaires : les tensions intra-subjectives engendrées par l'incohérence et l'incompatibilité entre identités héritées, acquises et visées ; les tensions inter-subjectives, issues des interactions sociales entre un sujet et ses autrui significatifs c'est-à-dire les personnes qui vont exercer une influence sur son parcours. Pour plus de précisions, voir les travaux de M. Kaddouri (2006).

¹ Cette idée de monde est fédératrice dans le travail de recherche que nous avons mené de 2005 à 2010 et qui a débouché sur une thèse de doctorat soutenue le 10 décembre 2010 et qui avait pour titre : « De l'individualisation à la singularisation des parcours de formation : l'adulte en formation un sujet à la croisée de mondes ... un sujet croiseur de mondes ... ». Nous la développons un peu plus loin dans cet article.

² Les mondes que nous avons identifiés dans notre travail de recherche pour un adulte engagé dans un dispositif de formation sont les mondes académique (de la formation), professionnel (du travail), domestique (de la vie de famille), juridique (des dispositifs juridiques qu'il mobilise pour retourner en formation), personnel (celui de ses aspirations profondes).

³ C'est-à-dire les fait fonctionner ensemble.

sateur aux stratégies et d'orientation à la dynamique identitaire » (Kaddouri, 2006, p. 128-129). Ainsi, considérer l'adulte dans sa globalité, c'est, au mieux pour le formateur, intégrer ces stratégies et ce projet de vie dans le projet de formation ou, à tout le moins, avoir conscience des enjeux de la formation pour les sujets qui s'y engagent. En faire fi constituerait une grave erreur pour le formateur qui risquerait de le perdre.

■ L'adulte en formation professionnelle : une question de mondes

Cette notion est fondamentale pour comprendre l'engagement, l'investissement, la persévérance d'un sujet en formation et prendre en compte le sujet dans sa globalité. Elle correspond en fait à la conceptualisation de la notion de « point de vue » au sens de Prieto (1975). Selon lui, nous disent Béguin et Cerf (2004), un concept qui consisterait à décrire l'objet dans tous ses aspects serait aussi inutilisable qu'un plan qui serait une copie de la géographie, conservant ses propriétés de relief, les distances et la topographie. Donc, selon Prieto, on mesure la pertinence d'un concept non pas à son adéquation à l'objet mais au point de vue (1975). Ainsi un monde est construit et orienté ; il ne retient qu'une partie de la réalité, et selon Béguin (2007) c'est même une condition de son efficacité.

Un monde est donc un système d'arrière-plans qui découpe dans le réel certains faits ou événements et sur lequel le sujet s'appuie pour construire une représentation ou un savoir. Un monde n'est donc pas le reflet d'une réalité sensible. C'est une mise en ordre durable qui oriente l'interprétation ou la compréhension du tangible et la représentation qu'on en a (Béguin, 2007). Il comporte de nombreuses dimensions organisées en système. Ainsi, pour un même objet, il y a des concepts spécifiques, des conduites spécifiques, des procédures, des instruments et même différents systèmes de valeurs (Béguin, 2007). Pour Béguin (2004), un nombre indéfini de mondes est a priori possible, d'où la difficulté, selon nous, pour un formateur de prendre en considération l'individu dans sa globalité, dans la totalité de ses mondes. Néanmoins, cette prise en compte est nécessaire¹¹ si ce n'est vital pour la poursuite de la formation.

Mais le concept de monde renvoie aussi selon Goodman à celui de stratégie. Ainsi donc, le concept de monde postule une créativité située qui vise à rendre compte de la production de son milieu par le sujet. Il s'agit donc

d'un monde construit par et pour l'action par le sujet ; les actions du sujet sont adaptées en fonction de sa situation. Et le sujet se situe à l'intérieur de ce monde, s'y positionne de manière singulière.

■ L'adulte en formation professionnelle : à la croisée et croiseur de mondes

Mais se positionner de manière singulière à l'intérieur de ce monde n'est pas chose aisée. C'est le cas pour le monde de la formation étant donné la difficulté de concilier les impératifs liés à la formation (modes d'accès à la formation et quotidien de la formation) et les autres impératifs, ceux de la vie quotidienne (domestique), de la vie professionnelle ou encore ceux liés aux aspirations profondes, personnelles des formés (monde personnel). Ceci s'explique en partie parce que l'adulte en formation côtoie des mondes (domestique, juridique, académique, professionnel, ...) qui viennent très souvent bousculer son monde personnel (Roekens, 2010, p. 178), monde à part entière mais qui, nous l'avons montré avec l'idée de quête identitaire, a la particularité d'être moteur dans les parcours des adultes car il leur donne sens.

Ces mondes n'ont a priori pas grand-chose à voir entre eux mais, à l'occasion d'une formation, ils trouvent à se rencontrer, à se croiser. Cette rencontre de mondes est centrale dans la singularisation des parcours de formation d'adultes et est à prendre en considération pour comprendre le sujet en formation dans sa globalité. Mais elle peut poser problème dans la mesure où les mondes ont tous leurs propres temporalités, contraintes, modes de fonctionnement, difficultés et que, de ce fait, il n'est pas toujours facile de les concilier. Ils peuvent donc entrer en tension et parfois même en conflit. Ils peuvent aussi être problématiques et de ce fait engendrer des stratégies d'évitement, de contournement ou d'abandon.

Ainsi, la formation est le « lieu » de rencontre de ces mondes (Roekens, 2010, p. 178) et, dans un certain sens le lieu où se concentrent les tensions, les problèmes parfois insolubles liés à des conditions de vie particulièrement difficiles. Ces tensions, ces problèmes sont parfois difficiles voire impossibles à vivre pour les individus et expliquent que certains renoncent soit momentanément soit définitivement à la formation. A moins que les adultes en formation trouvent le(s) moyen(s) de surpasser les difficultés.

D'ailleurs, à ce titre, les adultes rencontrés disent tous vouloir prendre leur vie en main et réaliser les projets auxquels ils tiennent. Pour ce faire, ils font des choix, prennent des décisions, orientent leur parcours en fonction d'opportunités dont ils se saisissent, font preuve d'autonomie, s'engagent dans des dispositifs de formation en mobilisant des dispositifs juridiques de formation choisis dans le but de satisfaire leur projet de formation. Ainsi, ils construisent leur parcours de formation, persévèrent ou abandonnent, singularisant leur rapport à la formation professionnelle en fonction des difficultés qui sont les leur.

Les projets auxquels les sujets tiennent sont le fruit d'un besoin de formation, d'une remise en cause de leur identité. Ils sont même pour la plupart des sujets rencontrés révélateurs d'un état de crise de cette identité qu'il convient de (re)définir. Face à cette identité en crise, les individus réagissent et agissent en adoptant des stratégies dans le cadre de dynamiques identitaires. Cet état de crise les conduit à repenser le cours de leur vie professionnelle – à partir d'un projet de formation – voire dans certains cas de repenser le cours de leur vie personnelle.

En mobilisant les dispositifs juridiques de formation et les dispositifs de formation, ils se construisent un monde opérant qui leur permet de mener à bien leurs projets en s'emparant de tout ou partie des autres mondes, en les croisant (Roekens, 2010, p. 365) le mieux possible. Le monde ainsi constitué, leur monde, est une « singulière alchimie » (Roekens, 2010, p. 365), fruit d'éléments (personnes ou dispositifs) de tous les autres mondes, mais aussi d'eux-mêmes, que les personnes érigent en éléments significatifs. Le projet de formation peut donc être lu comme rencontre entre offres sociales dans des environnements sociaux, personnes ou dispositifs et histoire personnelle, singulière constituant ainsi une globalité complexe à décoder et à prendre en compte par le formateur dans le cadre d'une formation.

Cette rencontre est le fruit du travail des sujets dont l'implication ne peut être superficielle étant donné les difficultés à élaborer et à poursuivre un parcours de formation quand on est un adulte engagé dans la vie active. Rappelons que le parcours est souvent considéré par les sujets salariés comme un « parcours du combattant » (Roekens, 2010, p. 366) nécessitant de leur part courage et persévérance. Le sujet doit alors s'impliquer tant moralement, affectivement que physiquement. Il s'agit en quelque sorte d'une épreuve de soi, d'une épreuve de soi par soi au triple sens de sensibilité à quelque chose, de difficulté et en même temps de test de soi par soi.

L'idée de parcours du combattant nécessite que le sujet fasse preuve d'inventivité, d'ingéniosité (Roekens, 2010, p. 367). Il doit se montrer conciliant et jongler avec les différents mondes auxquels il est confronté. Il fait des choix et parmi eux des concessions, il arrange les mondes à sa manière afin que ceux-ci deviennent vivables pour lui et peut-être aussi parfois pour les autres (autrui significatifs) se frottant et confrontant à eux qui, par leur silence, leurs réactions, oppositions, appuis, conseils vont interagir. En cela, le sujet agit comme un artisan entrepreneur de lui-même et de son monde, croiseur de mondes, les siens et ceux des autres, agenceur de mondes, autant qu'il en est créateur, et ce, au service de son propre monde et malgré les difficultés auxquelles il est confronté.

A LA RENCONTRE DE SUJETS À LA CROISÉE ET CROISEURS DE MONDES...

Ces sujets à la croisée de mondes ou croiseurs de mondes ont des manières singulières de faire des mondes. C'est à ces manières singulières de faire des mondes (celles de Marie, Martine, Sabine et des autres) que nous allons nous intéresser à présent. Comprendre ces manières singulières est crucial pour un formateur car cela lui permet d'appréhender les choix des sujets, de les expliquer voire de les anticiper et ainsi d'accompagner au mieux les adultes dans leur parcours de formation qui, très souvent, se révèle être un parcours du combattant. Pour illustrer une manière singulière de faire des mondes, nous partons à la rencontre de Claire.

■ Des manières singulières de faire des mondes...

Composer et décomposer

Pour Goodman (2006, p.23), faire le monde consiste principalement à « séparer et à réunir, et souvent les deux ensemble : d'un côté, diviser les totalités en leurs parties, partitionner les genres en espèces, analyser les complexes en les traits qui les composent, établir des distinctions ; de l'autre, recomposer les totalités et les genres à partir de leurs membres, parties et sous-classes, combiner les composants en des complexes, et faire des connexions ». Ceci étant comme le fait remarquer Goodman, « nous ne faisons pas un nouveau monde chaque fois que nous prenons les choses séparément et les assemblons d'une nouvelle manière ;

¹¹ Nous nous permettons d'insister sur ce point.

en revanche des mondes peuvent différer en ce que tout ce qui appartient à l'un peut ne pas appartenir à l'autre » (2006, p.25). De même à l'intérieur d'un même monde deux expériences similaires peuvent donner lieu à des résultats différents.

Ainsi, dans un parcours de formation d'adultes, deux parcours qui mobilisent les mêmes dispositifs de formation peuvent être complètement différents de par les enjeux qui leur sont attachés, la manière dont ils sont pensés, vécus par les sujets, la manière dont leurs vécus vont peser. Le sujet crée « son monde », génère de la différence à partir d'un monde (ou de mondes) déjà là. C'est à ce titre qu'il est bien l'auteur de « versions » ou de « visions » du monde.

Ainsi, quand Marie décompose et recompose son monde en actionnant un bilan de compétences dans l'espoir de se décider sur l'orientation professionnelle qu'elle doit suivre (elle est au chômage), cela aboutit à une déception car le bilan de compétences ne lui fournit aucune information nouvelle sur la manière dont il convient d'orienter son parcours mais, en même temps, elle est rassurée concernant les choix qu'elle a pu faire antérieurement. Mais quand Sabine décompose et recompose son monde en actionnant un bilan de compétences afin de faire quelque chose pour sortir d'une « voie sans issue » puisqu'elle n'a plus de solution professionnelle (elle est en dépression depuis plusieurs années et n'est pas en mesure de travailler), celui-ci met en évidence l'importance de la formation pour elle et cela la conduit à s'inscrire dans un dispositif de formation.

Pondérer

Des mondes peuvent comporter des éléments communs et, pourtant, constituer des mondes différents. Il se peut, en effet, que ces mondes soient différents en raison de l'importance qui est donnée à certains de leurs éléments constitutifs au détriment des autres. Comme le souligne Goodman (2006, p.27), « les différences entre mondes ne proviennent pas tant des entités retenues que de la force ou du relief qu'elles prennent, ce qui ne va pas conférer moins d'importance à ces différences ». Tout se passe comme si une hiérarchie entre les éléments opérait à l'intérieur de ces mondes en fonction de la pertinence, l'importance, l'utilité ou la valeur accordée aux éléments constitutifs. Certains éléments constitutifs des mondes que le sujet côtoie sont (sur)valorisés au détriment des autres, donnant ainsi un caractère singulier à son parcours. Le sujet façonnant alors un certain point de vue.

C'est le cas de Martine qui (sur)valorise le monde

domestique et qui, de ce fait, au moment de l'entretien, a arrêté de chercher du travail pour s'occuper de sa famille. Son mari vient d'avoir un grave accident de voiture et cela influence le parcours de Martine qui ressent la nécessité de se concentrer sur sa famille, ses enfants et son mari. Nous pensons aussi à Damien, qui pendant toute une partie de sa vie, va (sur)privilégier le monde professionnel au détriment du monde domestique. D'ailleurs, nous n'apprenons rien de sa vie personnelle si ce n'est qu'il s'est marié relativement tard selon lui.

Agencer

Mais il se peut que les mondes diffèrent par la manière dont sont agencés leurs éléments constitutifs, influençant par là même la perception et la connaissance que le sujet en a. Dans ce cas, il n'est plus question de hiérarchisation mais plutôt d'ordonnement. Dans les récits que nous avons recueillis, les personnes ont toutes bénéficié de dispositifs juridiques de formation identiques. Pourtant ces dispositifs ne sont pas actionnés à un moment clairement identifié de leur parcours qui serait repérable quels que soient les parcours. Certaines personnes ont même mobilisé plusieurs fois le même dispositif juridique à différents moments critiques de leur parcours (perte d'emploi, remise en question, ...) ou encore combiné plusieurs dispositifs juridiques de formation. C'est le cas de Martine qui a bénéficié de deux congés individuels de formation au cours de son parcours : le premier pour pouvoir obtenir un poste différent suite au harcèlement moral dont elle est victime ; le second lui permet de souffler, de reprendre goût au travail, de reprendre confiance en elle en se valorisant.

Supprimer et compléter

Faire un monde à partir du déjà là suppose de faire des choix en termes de coupes, d'ajouts, de remplacements... Ces choix que le sujet est amené à opérer pour créer des mondes sont fonction de ce qu'il est disposé à trouver ou pas. C'est ce qui fait dire à Goodman (2006, p.32) « que nous trouvons ce que nous sommes disposés à trouver (ce que nous cherchons ou ce qui offense énergiquement nos attentes), et que nous soyons comme aveugles à ce qui n'aide ni ne bloque nos recherches, voilà bien des lieux communs de la vie quotidienne, qui sont amplement attestés dans les laboratoires de psychologie ». Et l'auteur d'ajouter « Du sein de ce que nous percevons et mémorisons, nous allons même jusqu'à écarter comme illusoire et négligeable ce qui ne saurait correspondre à l'architecture du monde que nous construisons ». On perçoit

bien dans ces propos le pouvoir d'agir des sujets qui construisent leur parcours en opérant des choix : choix des dispositifs juridiques de formation, choix de formation, choix de vie professionnelle ou personnelle parce qu'ils entrevoient l'utilité du dispositif dans leurs mondes.

Par conséquent, choisir un dispositif juridique comme le congé individuel de formation (c'est le cas de Marie, Martine, Sarah, Pierre) n'a pas le même impact en termes de parcours de formation que choisir le bilan de compétences (c'est le cas de Marie, Martine, Sabine, Christophe, Damien, Claire et David). De même, à certains moments, les sujets opteront pour une validation des acquis professionnels (Martine, Pierre, Christophe, Damien, Claire et David). Tout dépend en réalité de la manière dont les personnes entendent concevoir leur monde, de ce qu'ils sont venus chercher en formation et de ce qu'ils entendent en faire eu égard aux difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Déformer

La dernière manière de faire des mondes consiste à procéder à des changements, des mises en forme, des déformations qui « selon le point de vue, peuvent être considérées soit comme des corrections, soit comme des distorsions » (Goodman, 2006, p.35). C'est le cas de Claire qui, à de multiples moments, devra réorienter son monde en procédant à des changements, notamment quand son mari lui annoncera qu'il désire divorcer alors qu'elle pensait le rejoindre en Normandie. Ce sera également le cas quand elle ne retrouvera pas son poste après son congé de maternité et qu'elle sera contrainte de le quitter, se retrouvant alors sans travail. David, quant à lui, aura à réorienter son monde suite au décès de sa maman dont il se remet difficilement ou encore quand il apprend que sa demande de don d'organe (greffe de cornée) a été retenue.

■ Un sujet à la croisée et croiseur de mondes : l'exemple de Claire

L'idée qui fédère le récit de Claire c'est tout d'abord le caractère chaotique de sa vie professionnelle marquée par de multiples expériences et rebondissements. Ainsi, son parcours est marqué par des périodes de chômage en 1993 ou encore en 1996, des périodes de travail précaire en CDD, des périodes de reconversion professionnelle (c'est d'ailleurs lors de la dernière période de reconversion professionnelle qu'elle envisage de se diriger vers le monde de la formation) et de doutes.

C'est d'ailleurs à l'occasion de ces phases de reconversion et de doute qu'elle mobilisera les dispositifs juridiques de formation (monde juridique) et les dispositifs de formation (monde académique) au service de son parcours.

Ceci étant, à aucun moment Claire ne baissera les bras. Toujours elle fait face et trouve l'énergie suffisante pour se sortir de situations parfois « désespérées » selon elle. Ce sera le cas quand elle se retrouvera à la rue, sans travail (monde professionnel) avec sa petite fille de quatre ans parce que son mari l'a quittée et que leur maison est vendue (monde domestique). Elle fait preuve aussi d'inventivité en se projetant par le biais de nouveaux projets. A ce titre, elle prend sa vie en main et se donne les moyens de réaliser les projets auxquels elle tient ; elle tente de donner un sens à sa vie. Pour ce faire, elle fait des choix, prend des décisions, oriente son parcours ; elle agit en véritable sujet.

Cette énergie, cette combativité, Claire les doit selon elle à la pratique d'un sport de compétition qui pousse la personne à toujours aller plus loin, à chercher au fond de soi-même l'énergie nécessaire (monde personnel). Pour elle, les difficultés qu'elle rencontre ne sont pas des obstacles. Et pourtant, elle a parfois cumulé difficultés professionnelles, domestiques et personnelles. C'est le cas quand son mari la quitte alors qu'elle n'a plus d'activité professionnelle en 1996 ou quand sa mère décède au cours de sa maîtrise IUP. Ces ruptures, la font à nouveau réfléchir à son devenir et la poussent dans ses retranchements.

Mais, malgré tout cela, elle a cette incroyable envie de « continuer à avancer et de grandir » (motivation). Et, selon elle, cela passe par la reconversion professionnelle qu'elle a entreprise vers le monde de la formation (monde académique). Cette reconversion professionnelle, Claire la voit comme la possibilité de se réaliser (quête identitaire) enfin en lui permettant de faire ce que finalement elle n'a pas pu faire en arrêtant ses études ; c'est en fait la possibilité à travers les diplômes qu'elle valide, de prendre une revanche. Et au moment de l'entretien, plus que jamais, Claire semble décidée à aller jusqu'au bout du parcours de formation qu'elle a entrepris malgré les difficultés qu'elle rencontre dans le cadre de sa formation.

Ces difficultés résultent dans son cas essentiellement de tensions générées par des incompatibilités entre ses mondes qui ont chacun leurs spécificités, leurs temporalités : Claire est maman et a à gérer des problèmes domestiques, professionnels, personnels, juridiques et de formation (rencontre de mondes)

qui font qu'elle n'est pas toujours complètement disponible pour les autres étudiants du dispositif de formation dans lequel elle est inscrite. Et cela génère des tensions qui se rencontrent dans le dispositif de formation et qui ne sont pas toujours faciles à vivre. Elle a souvent l'impression d'être en décalage avec les autres ce qui n'est pas confortable. De même, elle voudrait poursuivre son parcours de formation mais ne sait pas encore au moment de l'entretien si son master 2 sera financé¹², ce qui risque de lui poser problème pour la suite de son parcours.

Néanmoins, elle le reconnaît, elle bénéficie de l'appui de ses proches (autrui significatifs) qui la soutiennent¹³ dans cette réorientation, ce qui lui donne l'énergie de se battre (parcours du combattant) parce qu'elle a enfin trouvé sa voie (quête identitaire).

■ Conclusion

Au terme de cet article, force est de constater l'importance d'accueillir l'adulte dans sa globalité dans un dispositif de formation. Comment en effet pourrait-il en être autrement ? On l'a vu, la vie adulte est complexe, parfois périlleuse mettant souvent le parcours de formation en danger ce qui nécessite alors de la part du sujet de faire preuve de créativité, d'ingéniosité et de persévérance. Néanmoins, quand la formation a un sens pour les sujets, qu'elle correspond à leur projet de vie, ceux-ci trouvent les ressources nécessaires à la poursuite de leur parcours de formation. Tout devient alors possible. Certes, cela nécessite sûrement de la part du formateur une écoute active voire dans certains cas un accompagnement. Mais faut-il pour autant que le formateur aille plus loin ? Nous ne le pensons pas. Sans doute, cet accompagnement doit-il alors avoir pour objet que le sujet trouve le sens de sa formation et, à travers elle, le sens de sa vie. En effet, projet d'être, d'avoir et de faire sont intimement liés. Nous sommes conscientes que cela n'est pas chose aisée. Pour autant, pour le formateur, c'est le prix à payer s'il veut que sa formation gagne en qualité.

Bibliographie

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The exercise of Control*. New-York, Etats-Unis : Freeman

Bandura, A. (2001). « Social cognitive theory : an agentic perspective », *Annual Review of psychology*, 52, 1-26

Béguin, P. (2004). « Mondes, monde commun et versions des mondes », *Bulletin de psychologie*, tome 57 (1)/469/ janvier-février 2004, p. 45-48

Béguin, P., Cerf, M. (2004). « Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail », *Activités*, volume 1, numéro 1, p. 54-71

Béguin, P. (2007). « Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs : une approche développementale », *Le travail humain*, 2007/4, Volume 70, p. 369-390

Bourgeois, E. (2006). « Tensions identitaires et engagement en formation », in Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villers, G., Kaddouri, M. (Eds) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan

Carré, P. et alii (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod

Goodman, N. (2006). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard

Kaddouri, M. (2002). « Les dynamiques identitaires. Questions pour la recherche et la formation », in Recherche et formation, n°41

Kaddouri, M. (2006). « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », in Barbier J. -M., Bourgeois E., Villers de G., Kaddouri M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan

Prieto, L.J. (1975). *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. Paris, France : Editions de Minuit

Roekens, N. (2010). *De l'individualisation à la singularisation des parcours de formation d'adultes : l'adulte en formation, un sujet à la croisée de mondes ... un sujet croiseur de mondes ...* Thèse de doctorat soutenue le 8 Décembre 2010, Université des Sciences et Technologies de Lille.

Animer des ateliers de la langue française avec des personnes en très grande précarité, l'expérience de Français Langue d'Accueil auprès des demandeurs d'asile

Christian Robin

Directeur bénévole de Français langue d'accueil
Maître de conférences à l'université Paris 13
(sciences de la communication)
christianrobin@wanadoo.fr

En quoi la situation personnelle des personnes qui apprennent peut influencer sur celles qui transmettent ? C'est ce que nous tentons d'analyser dans la présente étude de cas. Pour ce faire, dans une première partie, nous présentons le contexte : historique, personnes qui participent aux ateliers de Français langue d'accueil (F.L.A.) et bénévoles. Dans une seconde partie, nous analysons les interactions en esquissant des parcours et stratégies type.

Le contexte

L'association Français langue d'accueil s'est donnée pour objectif d'aider les demandeurs d'asile de la région parisienne à parler français. Cette activité se fonde sur le raisonnement suivant :accueillir par et pour l'apprentissage du français. Comme nous le verrons tout au long de cet article, cette articulation irrigue nombre des questionnements, difficultés et parfois réussites de chacune des personnes impliquées.

UN RAPIDE HISTORIQUE

Avant de s'organiser sous forme d'association, quelques personnes touchées par la situation de jeunes exilés, pour le plus grand nombre des demandeurs d'asile afghans qui séjournèrent autour de la gare de l'Est à Paris, leur ont proposé des cours de français. En effet, après la fermeture en 2002 du centre de la Croix Rouge de Sangatte près de Calais, le square Villemin tout proche de la gare est devenu le point de rencontre obligé pour tout Afghan passant par Paris avant de partir vers d'autres pays du Nord, ou attendant le traitement de sa demande d'asile en France.

Une motivation réunit les premiers bénévoles qui ne supportaient pas de voir la situation d'extrême précarité des jeunes hommes dormant dans tous les interstices laissés par la ville : faire quelque chose. Or il était difficile de résoudre les deux problèmes majeurs qu'ils rencontraient : trouver un hébergement et obtenir l'asile de la part des autorités françaises. La mise en place des séances s'est donc faite sur l'unique

base de l'action pour montrer que les exilés du quartier pouvaient rencontrer des personnes attentives qui leur permettraient d'entrer en contact avec la société française. En première analyse, une logique humanitaire claire.

D'autres organisations, qui tentaient de venir en aide d'une manière ou d'une autre aux mêmes personnes, existaient déjà à cette époque, 2008, mais le fait de s'engager dans une logique humanitaire était fortement questionnée, le rôle d'interpellation politique étant privilégié.

Cette proposition de cours de français a très vite rencontré le succès auprès des personnes concernées. L'organisation était minimale : des plages horaires définies dans un lieu mal défini avec quelques bénévoles accueillant plusieurs dizaines de participants sans aucune formalité.

Au début 2010, à la faveur d'une mobilisation plus large sur la question des Afghans qui séjournèrent près du canal Saint-Martin, l'association est créée et l'organisation actuelle mise en place. Aujourd'hui, entre 150 et 200 personnes réparties en 11 groupes participent à des ateliers de français, français langue étrangère ou alphabétisation, pendant 9 heures par semaine. Ces groupes sont organisés selon les niveaux et en fonction du critère principal de la scolarité initiale : ceux qui ont moins de 6 ans de scolarisation dans leur pays et n'ont pas appris une langue à caractère latin sont considérés comme en alphabétisation, les autres en français langue étrangère (FLE).

Un second fondement de l'action est mis en place à cette occasion : proposer des séances quotidiennes (5 fois par semaine) qui favorisent la stabilisation au

¹¹ Elle perçoit des indemnités de chômage au moment de l'entretien mais elle est en fin de droits.
¹² Claire a refait sa vie et est soutenue par son mari, ses enfants et ses beaux-parents.

moins pour les personnes en alphabétisation les plus en difficulté.

Les séances ont lieu dans différentes salles louées ou fournies gracieusement par d'autres associations. Environ 500 personnes parlant une trentaine de langues s'inscrivent chaque année pour suivre ces ateliers. Le flux régulier d'inscription et de départ est une des caractéristiques principales de l'activité. Une quarantaine de bénévoles animent les ateliers.

DES PERSONNES DANS UNE SITUATION DE PRÉCARITÉ EXTRÊME

Qu'elles soient en famille ou isolées, les personnes qui assistent aux ateliers, les participants dans le jargon de l'association, sont confrontées à de multiples difficultés outre leur méconnaissance de la langue, obstacle encore renforcé pour celles ne sachant pas écrire. Nous pouvons les classer en quatre catégories.

■ Précarité du lieu de vie

Au moins un tiers des participants dorment dans la rue ou dépendent de l'appel quotidien au 115 ou peuvent accéder à un centre d'hébergement d'urgence (CHU) selon des modalités variables en fonction des communautés, par exemple un soir sur deux, et en hiver dans les hébergements mis en place par les dispositifs spécifiques (gymnases, salles provisoires). Ces personnes n'ont donc pas d'abri au moins en journée et souvent la nuit.

D'autres couchent à l'hôtel fourni par France Terre d'Asile (FTDA) dans Paris, à deux ou trois par chambre, parfois en famille, normalement sans possibilité de faire la cuisine. Certains résident dans des CADA ou des foyers spécialisés, en général en grande banlieue parisienne.

Des membres de plusieurs communautés louent des appartements à des marchands de sommeil en banlieue nord ou est. Les conditions de vie dans ces lieux ont souvent été décrites : quatre personnes au moins partagent une pièce où dormir se fait par roulement, la cuisine aussi.

Rares sont ceux qui vivent dans des conditions « normales », en général parce qu'ils ont réussi à rencontrer des résidents, Français ou non, qui les accueillent.

■ Précarité juridique

Un demandeur d'asile attend que les autorités françaises statuent sur son cas. Le processus est long, difficile et le cadre juridique concernant le séjour des étrangers varie souvent et rarement dans le sens de la simplification.

Tentons de résumer les cas les plus fréquents. Une personne qui veut demander l'asile doit se domicilier en France puis aller à la préfecture annoncer son intention. À Paris, la préfecture de police la convoque alors, pour prendre ses empreintes (actuellement, environ 4 mois après cette première rencontre). Les services concernés recherchent dans une base de données européenne (Eurodac) si les empreintes du demandeur n'ont pas déjà été enregistrées dans un autre pays. Si ce n'est pas le cas, il dépose son dossier à l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA) qui le convoquera plus ou moins vite pour l'entendre (certains ne le sont qu'après 18 mois). L'OFPRA statue au bout d'un temps variable (nous avons observé des durées allant de trois semaines à presque deux ans). Cet organisme peut accorder le statut de réfugié (carte de séjour de 10 ans) ou une protection dite subsidiaire (carte de séjour d'un an renouvelable). Si le demandeur est débouté, il a le droit de faire appel auprès de la cour nationale du droit d'asile (CNDA) avec l'aide d'un avocat. Là aussi la durée d'attente de l'audience est variable (de quelques mois à un an et demi). Le jugement est connu trois semaines après l'audience. Pendant toute cette période, les personnes ayant déposé leur dossier ont un récépissé de dépôt de demande d'asile d'une durée de trois mois, renouvelable jusqu'à la fin de la procédure (6 mois pour la première période depuis fin 2012).

Celles qui ont des d'empreintes ailleurs sont censées être renvoyées dans le pays concerné (règlement dit de Dublin II). Mais si elles restent sur le territoire français 6 mois après la notification de renvoi, elles peuvent déposer leur dossier à l'OFPRA à condition d'avoir respecté certaines règles peu claires car, dans le cas contraire, elles doivent encore attendre un an. On dit de ces personnes qu'elles sont « dublinées ».

D'autres chemins, plus rapides bien que plus risqués, existent dans ce processus, mais cette description n'a comme objet que de montrer sa longueur et sa complexité. Il n'est pas rare de voir des personnes qui n'obtiennent une réponse définitive qu'au bout de trois à quatre ans. Les « dublinés » risquent d'attendre plus de cinq ans.

Au final, environ un quart des demandeurs d'asile

obtiennent le droit au séjour en France dans ce cadre (une moitié par l'OFPRA, l'autre par la CNDA).

■ Précarité financière

Le voyage pour arriver en Europe coûte cher, plusieurs milliers d'euros et parfois jusqu'à 15 000€. Nombre de ceux qui restent en France le font parce qu'ils n'ont plus d'argent pour continuer. Les premiers temps, ceux-ci n'ont donc plus aucune ressource et dépendent entièrement des dispositifs sociaux d'urgence pour vivre.

Quand la demande d'asile est enregistrée par l'OFPRA, les demandeurs perçoivent une indemnité d'attente d'un peu plus de 300 € s'ils ne sont pas accueillis en CADA¹. Ils n'ont habituellement pas le droit de travailler.

La première conséquence de la précarité financière et du lieu de vie est de se nourrir dans les soupes populaires, au début, et ensuite dans les restaurants sociaux. De même, se laver et se vêtir suppose pour une grosse minorité d'accéder aux bains municipaux et à différents vestiaires. Pour ceux qui couchent dehors, l'accès aux duvets est aussi un point vital. Sinon, ils sont condamnés à l'errance nocturne avant de trouver un peu de chaleur dans les accueils de jour ou les lieux ouverts au public gratuitement.

■ Précarité physio-psychologique

Les personnes quittent leur pays pour des raisons variées que l'OFPRA et la CNDA sont chargées d'analyser en vue de l'attribution ou non de la protection du pays d'accueil. Quelles que soient ces raisons, nombre des demandeurs ont vécu des traumatismes physiques ou psychiques dans leur pays ou sur le chemin qui les a amenés en France. Leur situation pendant la période d'instruction de leur demande, précarité et longueur de la procédure, tend à faire ressortir ces traumatismes, les accentuer et en faire naître d'autres.

Une bonne partie vient de zones de guerre à laquelle ils ont participé ou qu'ils ont subi, conflits armés qui durent depuis de longues années, parfois des décennies. D'autres ont eu à subir les conséquences de leur engagement politique, clandestinité, prison et/ou torture. Certains ont été confrontés à des conflits dont le fond n'est pas politique, mais violents tout de même. Beaucoup ont reçu des coups de la part des forces de l'ordre dans leur pays d'origine, mais aussi

pendant leur parcours. Ils ont été déportés d'un pays à l'autre de multiples fois, sont passés par la case prison et ses violences pendant de longs mois. Les cas de viol pendant leur errance ne sont pas rares, pas seulement pour les femmes. Ceux qui ont suivi une route terrestre clandestine et traversé des mers ont presque tous vu mourir accidentellement des compagnons de voyage, parfois la majorité d'un groupe.

Seuls ceux qui sont venus en avion ou officiellement par un moyen terrestre ont évité les duretés du voyage. On ressent cette différence de parcours lors des ateliers. Mais tous sont des exilés.

À leur arrivée, la plupart seront confrontés pendant une période plus ou moins longue, de quelques mois à plus d'un an, à la survie dans la rue et à la dégradation de leur état physique et psychique induite.

La longueur de la procédure ajoute un traumatisme supplémentaire qui s'apparente à de la maltraitance institutionnelle quelles qu'en soient les raisons : tentative de décourager les demandeurs pour les inciter à partir vers d'autres lieux plus accueillants ou simple lourdeur bureaucratique.

Au final, une angoisse qui touche le plus grand nombre : celle de devenir fou pour employer leurs mots. Pour la calmer, la fréquentation des lieux de soin est intense, l'appel à la pharmacopée spécialisée aussi. Avec les résultats que l'on imagine quand une personne qui ne parle pas ou très mal français et ne sait lire dans aucune langue se retrouve à gérer une ordonnance avec des produits dangereux.

La fréquentation des médecins est aussi liée au fait qu'il faut employer le temps et en profiter pour soigner ce qui ne l'a jamais été dans son pays faute d'argent ou de connaissance.

Nous le voyons, ce sont des femmes et des hommes qui pour le plus grand nombre se retrouvent dans une situation de très grande précarité dont ils maîtrisent peu d'éléments. Nous verrons par la suite les moments sensibles de cette période d'attente qui vont influencer dans leur relation à l'apprentissage du français et donc avec les bénévoles dont nous faisons maintenant une rapide description.

¹ Les dublinés devraient percevoir cette allocation depuis fin 2012, mais cette possibilité n'est pas encore effective.

LES BÉNÉVOLES

Toute l'animation des ateliers est assurée par des bénévoles appelés intervenants dans le jargon de l'association. Jusqu'en septembre 2012, la coordination des activités l'était aussi.

Ils sont une quarantaine que l'on peut classer selon leur situation socioprofessionnelle : les retraités, les personnes en reconversion, les étudiants et les personnes en activité salariée ou autre.

Les personnes en activité représentent un quart des bénévoles. Pour tenir compte des contraintes horaires de la majorité des participants, les ateliers ont lieu en journée de 8h30 à 17h30, il est donc difficile de travailler à plein temps et d'animer un atelier. Seules celles qui ont un emploi du temps modulable interviennent, les autres assurent d'autres tâches que strictement pédagogiques.

Les étudiants, peu nombreux, suivent en général une formation dans le domaine du français langue étrangère. Ils trouvent là une application pratique de leur savoir théorique. Leur engagement est généralement de courte durée.

Les personnes en reconversion forcée (chômage) ou choisie (formation) forment un petit noyau souvent très engagé. Comme dans de nombreuses associations, le bénévolat permet de réaliser ce que l'on n'a pas pu faire, de donner une colonne vertébrale à des semaines qui ont perdu celle du travail rémunérée et/ou d'explorer de nouveaux futurs possibles.

Les retraités de tous âges (de 60 à 78 ans) représentent une petite moitié des bénévoles. Ce sont souvent d'anciens enseignants. Ils constituent le groupe le plus stable. Certains se sont engagés tout de suite après l'arrêt de leur activité professionnelle.

Outre les raisons décrites et le souhait évident d'apporter une aide, les motivations pour devenir bénévole dans une association telle que F.L.A. sont diverses et plus ou moins complexes. Le besoin d'être utile peut aussi correspondre au besoin de combler un manque ou un vide : continuer à exister quand l'activité professionnelle s'arrête ou est suspendue, se reconstruire, remplir un vide affectif ou social provisoire ou de longue durée, découvrir d'autres cultures, s'opposer à une politique jugée inhumaine ou inadaptée, etc.

Les participants ne sont pas les derniers à s'interroger sur ce qui fait courir les intervenants !

Ces motivations seront un paramètre important dans la

réaction des derniers aux contraintes que supportent les premiers pendant leur apprentissage.

Les participants des ateliers peuvent eux-mêmes être bénévoles en tant que co-animateur pour les groupes de débutants ou pour traduire lors des entretiens d'inscription, ou pour toutes autres raisons. Aider les ressortissants de son pays constitue une des premières motivations, mais remplir le temps d'attente aussi.

Précarité des participants et activité du bénévole

Nous arrivons maintenant au cœur du sujet : quelles conséquences à cette précarité multiforme pour l'activité des bénévoles ?

DES PHASES DANS L'ENGAGEMENT

Chacun d'eux accomplit un parcours pour devenir intervenant : assister à au moins deux séances, rencontrer au moins deux bénévoles pour validation de la candidature. Muni de quelques documents présentant l'association, les participants et le travail d'animation des ateliers, tous les nouveaux bénévoles font un premier constat : ils sont saisis par l'intensité de la demande d'apprentissage. Phénomène d'autant plus fort quand les personnes concernées sont en alphabétisation et découvrent souvent pour la première fois ce qui ressemble à l'école. Nous caractérisons cette phase comme celle de l'idéalisation. Comment ces personnes qui ont vécu et vivent encore ce qu'ils vivent « en veulent » autant pour apprendre ? J'ai pu en faire l'expérience à mes débuts : comment ne pas être ému par un adolescent qui ne veut pas prendre de pause pour continuer à poser des questions ou par un autre qui apprend à écrire et vient après chaque séance montrer tout ce qu'il a copié à longueur de cahiers dans une bibliothèque alors qu'il dort dans la rue. Ce constat est souvent plus fort encore de la part des enseignants professionnels (retraités ou actifs) qui découvrent des personnes respectueuses, engagées, le plus souvent souriantes, ce qui contraste avec leur vécu dans l'enseignement secondaire français.

Nous prévenons ce premier phénomène pour deux raisons. La première est liée au fait que justement, ce ne sont pas des adolescents, les méthodes mises en œuvre doivent être différentes pour des adultes. Et si certains en ont encore l'âge, ils ont une expérience de la vie qui n'a aucun rapport avec celles des jeunes résidents en France. La seconde se résume sous la

formule : « la souffrance n'en fait pas des anges ». En effet, nous ne savons rien des raisons de leur arrivée en France. Par ailleurs, la lutte pour la survie pendant leur voyage et dans notre pays peut entraîner des actes que nos lois réprouvent. Il faut donc être un peu attentif.

Reste que presque tous les bénévoles passent par cette phase et parfois y restent ou souhaiteraient y rester.

Rares sont ceux qui échappent à la phase d'idéalisation, dans ce cas ils déclarent ne pas vouloir entrer dans ce qu'ils appellent la vie privée des participants qui sont des apprenants comme les autres. À un moment ou un autre cette barrière craque...

Un petit nombre de bénévoles, en général parce que le parcours d'accueil a mal fonctionné, arrêtent vite. Ils sont submergés par les difficultés des participants, soit qu'elles entrent en résonance avec les leurs (certains sont réfugiés eux-mêmes) ou qu'ils aient des activités trop proches (travailleur social par exemple).

Après cette phase d'idéalisation qui dure de quelques semaines à quelques mois, commence la confrontation aux réalités de la difficulté de la transmission et de l'apprentissage, et aux précarités multiformes des participants et à leur stratégie pour s'en sortir.

La première difficulté n'est pas l'objet de cet article, mais il est certain que l'association pêche par la faiblesse de la formation proposée aux nouveaux bénévoles. Elle est aussi intrinsèquement liée à la seconde, le sujet central de cette contribution.

Après quelque temps, les intervenants constatent que si le besoin d'apprentissage est fort, l'engagement dans celui-ci n'est pas aussi net qu'ils l'avaient observé au début. Le taux d'absentéisme peut être élevé, en moyenne pour l'ensemble de l'association, un tiers des participants effectifs. Les départs définitifs sont fréquents et souvent sans que les intervenants en soient avertis. A ces phénomènes existent des explications structurelles : demandeur d'asile n'est pas et ne doit pas être un statut à long terme. Au bout de quelques mois, ils sont envoyés dans un CADA souvent hors de la région parisienne, ou ils deviennent réfugiés statutaires, ou ils sont déboutés et se posent dans ces deux derniers cas les questions du travail et du logement. Certains sont déportés vers d'autres pays dans le cadre du règlement de Dublin, etc.

Par ailleurs, le besoin de se procurer des ressources complémentaires ou tout simplement de tromper l'attente les amène à quitter les ateliers plus ou moins provisoirement (travail au noir, mais aussi visite d'amis dans d'autres régions). Enfin, comme pour toute

activité non obligatoire, la motivation s'affaïsse parfois et nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

Un groupe c'est aussi une rencontre de personnalités (les intervenants et les participants) qui fonctionne ou non. Un bénévole peut apparaître à certains plus ou moins efficace dans la transmission. Des relations interethniques tendues risquent de décourager les membres d'un groupe minoritaire. Nous savons ainsi que des groupes peuvent se vider d'une des ethnies afghanes si une autre est trop présente. Les intervenants ne doivent théoriquement pas tenir compte de ces dernières difficultés, mais il est risqué de ne pas y faire attention. C'est pourquoi des formulations apparemment anodines d'un intervenant risquent d'entraîner le départ de certains, sans bruit et souvent avec un sourire.

Dans ces périodes, les bénévoles se posent des questions à deux niveaux, leur capacité de formateur et celle de comprendre le comportement des (ex-)participants. Une manière de traiter le problème peut être de l'éviter : « s'il n'y a que deux personnes présentes sur un groupe de quinze au moins je sais que j'ai été utile à quelqu'un » ; ou de renvoyer la difficulté sur l'autre : « ils sont inconstants, ne s'engagent pas assez, ne sont pas sérieux ». Ainsi on passe de l'idéalisation à la dépréciation.

Les bénévoles peuvent aussi opter pour une stratégie de surinvestissement : essayer d'aider le plus possible sur des sujets de compétence (l'apprentissage du français) mais aussi sur d'autres : hébergement, aspects juridiques, aides en nature. On retrouve ici une stratégie courante du formateur qui se transforme ici en travailleur social : se faire aimer. Apporter à manger tant et plus, arriver plus tôt, rester après, accepter ce qu'il serait souhaitable de ne pas accepter. Les dangers de ces stratégies sont très documentés et les associations caritatives y font généralement très attention. Ainsi, vouloir résoudre des problèmes d'hébergement va jusqu'à accueillir la personne chez soi. Si le cadre n'est pas clairement posé au départ et qu'une structure ne veille pas, les ruptures sont délicates. Néanmoins, au moins un quart des bénévoles l'a fait sans écueil majeur pour la plupart. L'association est d'ailleurs en lien avec une autre organisation spécialisée dans l'accueil en famille des demandeurs d'asile dans un cadre très strict.

Cette dernière stratégie se couple souvent d'une seconde, la recherche d'une meilleure compréhension de l'autre : pourquoi est-il là ? Quel est son parcours avant ? Maintenant ? Ainsi, des bénévoles s'attachent plus ou moins volontairement à un ou quelques participants

qu'ils vont accompagner lors de leurs pérégrinations dans les différentes administrations, lieux de soins, accueils, etc. Ce peut être, cas personnel, de nouer une relation régulière où de longues discussions, plusieurs heures à chaque fois, favorisent la découverte d'informations en général tués qui expliquent les comportements, précisent les phases d'un parcours, les modalités de la rencontre entre une individualité faisant partie d'une communauté étrangère, avec des individus parlant français en France. Un des enseignements a, par exemple, été pour moi l'importance de l'impact des comportements en France sur la famille en Afghanistan (observance religieuse, relations avec les autres ethnies, etc.) Le départ d'un groupe d'apprentissage du français risque ainsi d'être commandé par des raisons insoupçonnables liées à des situations très lointaines. Ces conversations ont aussi fait émerger les convergences structurelles entre deux personnes dont les positions socioculturelles semblent si éloignées.

Pour certains bénévoles, une meilleure compréhension aboutit à un rejet. « Ils mentent tous » s'exclame Karima². Et il faut dire que la situation de demandeur d'asile amène nombre d'entre eux à vouloir à tout prix coller au récit qu'ils ont dû rédiger pour l'OFPPRA, récit qui n'est qu'une rédaction de la réalité, donc plus ou moins proche de celle-ci qui elle-même est difficile à approcher par la personne concernée. Ce qu'on peut imaginer être bon pour un dossier risque d'amener des aménagements conscients ou non. De ce dossier dépend tellement pour la vie future. « Quatre pages, quelques dizaines de minutes et c'est oui ou non, ma vie bascule », disent-ils en substance. Sans compter bien sûr ceux qui se laissent abuser par des vendeurs d'histoire... Mais la même intervenante a continué son activité après une courte et dense discussion.

Les bénévoles habitant dans les quartiers où vivent les participants sont parfois amenés à utiliser des tactiques qui permettent de respirer un peu. Par exemple, se déplacer certains jours en évitant de rencontrer les personnes concernées ou en tenant compte des heures de certaines activités (soupe populaire, ramassage des bus amenant aux CHU, etc.). Autant de moyens de garder un espace privé où l'on n'a pas à être confronté aux difficultés des participants.

Quand un rythme s'est installé, peut venir une « normalisation positive ». Pour la grande majorité des intervenants, la confrontation de la précarité des participants et de l'efficacité de l'animateur/formateur, c'est aussi de constater qu'une ouverture se produit, les

comportements changent. Chacun des bénévoles va noter, heureux : « Ali a enfin enlevé sa doudoune, il sourit ». Ces moments-là compensent toutes les difficultés dans la transmission, les amertumes éventuelles accumulées. Ali dort dehors, c'est l'hiver, il est sous Dublin et pourtant, il est là tous les matins à 8h30 alors que la séance commence à 8h45 et dès qu'il fait un peu chaud dans la salle, il enlève les vêtements d'extérieur, sourit et participe selon ses moyens. On constate la réalisation du fondement de l'association : accueillir pour et par le français.

En effet, voir un groupe de personnes en parka et bonnet dans une salle même s'il fait chaud trouble le plus souvent. Les participants comme d'autres sans domicile transportent leurs biens avec eux, soit très peu de choses. Il est donc fréquent qu'ils ne veuillent pas quitter ce qu'il leur reste. Quelle preuve de confiance de les voir s'en défaire pendant quelques minutes ! Et la confiance est parfois trop forte, combien oublie leur sac dans la salle ?

Cette normalisation favorise la manifestation déstabilisante de traumatismes anciens, tel Hamid qui, lors d'une séance sur le thème « aimer/détester », se lève et balaie l'assistance d'une kalachnikov virtuelle mais très réaliste avant de s'effondrer.

Après de nombreux mois, la banalisation peut devenir un moyen de mise à distance de l'engagement. Malgré leur caractère d'Odyssée, les parcours pour arriver en France se ressemblent. Nous pourrions facilement caricaturer cette attitude. Lors des entretiens, un nouvel arrivant qui n'a mis qu'un an à parvenir en France en attendant quatre ou cinq mois en Grèce sera considéré comme chanceux, d'autres en sont à plus de cinq ans d'errance en Europe ; ceux qui n'ont pas à subir la période probatoire Dublin de même. Seules des personnes comme Mahmad qui en est à son deuxième passage dans notre pays, a été déporté quatre ou cinq fois d'un pays à l'autre, a été enfermé dans des camps de rétention ou des prisons pendant près d'un an au total, a traversé une quinzaine de pays (connaissance de la géographie européenne et des particularités locales des polices hors pair), a pour seule perspective une mise en Dublin de 18 mois et couche à la rue, soulèvent un intérêt particulier.

Ces malheurs deviennent aussi indistincts que d'autres plus lointains dont la presse se fait écho. Bénévole chez F.L.A. risque de devenir un passe-temps comme un autre. Il n'est pas sûr que les participants le ressentent moins bien. En effet, cette distance peut aider à animer

un atelier sans renvoyer en permanence à l'autre les difficultés de sa vie quotidienne.

Enfin, pour des raisons de santé ou parce que le contact hebdomadaire avec des personnes en très grande précarité devient trop difficile à supporter, certains suspendent leur interventions de manière provisoire ou définitive.

LA CONFRONTATION À DES RYTHMES DE VIE

Au-delà de ces généralisations des attitudes possibles, les bénévoles sont confrontés à des vies dont le rythme leur échappe tellement il est différent de ce qu'ils connaissent. C'est pourtant l'une des principales raisons des difficultés pour être présent et pour apprendre.

La vie des demandeurs d'asile s'ordonne autour de deux grands cycles : celui de leur dossier, celui des actes de la vie courante nécessaires à la survie.

Pour le premier, plusieurs moments : la mise ou non sous Dublin, si Dublin il y a, les convocations à la préfecture qui s'en suivent, le dépôt du dossier et donc l'autorisation de séjour d'un mois qui en découle, le renouvellement du récépissé de dépôt, l'entretien OFPPRA, le résultat de l'instruction du dossier, et si celui-ci est négatif, l'appel auprès de la CNDA, l'audience à la CNDA, l'annonce du verdict. Pour les déboutés à ce stade, la situation devient très compliquée, réexamen ou pas, demande d'annulation de l'obligation de quitter le territoire (OQTF) qui suit ou pas, plongée dans la clandestinité ou départ.

Ces étapes ont des poids différents. Les premières jusqu'au dépôt du dossier sont très déstabilisantes. Or les intervenants n'en ont qu'une connaissance parcelaire. Nombre d'absences s'expliquent par ces rendez-vous et leur « préparation » psychologique, autrement dit la période d'angoisse plus ou moins longue qui les précède. Le savent-ils qu'ils ne peuvent rien faire qu'écouter leur interlocuteur. Ainsi, Wahid qui est convoqué pour un transfert en Grande-Bretagne d'où il était arrivé quelques mois plus tôt et dont il redoute qu'elle aboutisse à une déportation plus dangereuse vers l'Afghanistan, le Royaume-Uni n'ayant pas la même retenue que la France sur ce point. Le sujet sort au milieu d'un atelier. Nous étions plusieurs bénévoles présents ce qui a permis de le prendre à part pour qu'il s'exprime... et que nous constatons nos limites.

La préparation des entretiens à l'OFPPRA et à l'audience CNDA entraînent souvent des absences de plusieurs

semaines. Il n'est plus possible de consacrer son temps à autre chose et toute tentative de distraction est inutile. Même si les personnes concernées viennent aux ateliers, ils n'y participent pas réellement. Si les bénévoles ne sont pas au courant, ils ne peuvent que constater cette présence-absence, des régressions incompréhensibles qu'ils mettront souvent sur le compte de la progression non-linéaire, ces retours en arrière habituels lors d'un apprentissage. Les observer sur ceux qui « marchent » bien risque de rendre le formateur très perplexe. Que s'est-il passé pour que tout à coup celui qui « tirait » le groupe devienne un poids ?

Les refus ont des conséquences prévisibles : découragement, aquoibonisme, possible cessation des rapports avec ceux qui symbolisent la potentielle intégration en France. Mais souvent ces périodes sont suivies d'un réinvestissement fort au moins après un refus OFPPRA. Là aussi, si l'intervenant ne connaît pas la situation, mais ceci est rare, de possibles sentiments de futilité ou d'inefficacité de l'engagement.

Le second cycle, celui de la survie quotidienne est plus proche de celui de personnes en apprentissage ailleurs. Cependant, quelques moments diffèrent.

Une fois par semaine et sur une plage horaire précise qui recoupe celle de certains ateliers de l'association, les demandeurs vont chercher leur courrier, moment désagréable pour deux raisons. D'une part, il est synonyme de faire la queue dans un environnement peu aimable, d'autre part c'est l'espoir du Courrier, celui qui va les libérer de l'attente à long terme pour l'entretien ou leur signifier LA décision.

Pour ceux qui couchent dehors, il y a aussi l'heure de la toilette ou les longs appels au 115. Ceci occasionne des difficultés d'organisation des ateliers, certains souhaitant faire leurs ablutions le matin alors que d'autres privilégient de se retrouver au chaud dès 8h45, et ce tous les jours. Ce sont aussi les heures des soupes populaires ou restaurants sociaux ; les multiples rendez-vous avec les médecins dans les hôpitaux ou ailleurs liés à la précarité physio-psychologique ; les tout aussi multiples et renouvelés rendez-vous pour des papiers : AME, CMU, carte de solidarité transport, Pôle emploi pour la perception de l'allocation d'attente, assistante sociale, etc. Tous ces moments qui favorisent la discontinuité dans l'apprentissage.

C'est ainsi que les bénévoles risquent de ressentir une sensation d'inutilité de leurs efforts se traduisant par deux positions opposées : « ils sont idiots comment ne progressent-ils pas plus vite ? » et « quel mérite, on doit tout leur passer ? »

² Tous les prénoms ont été changés.

La première attitude, quel formateur n'a pas eu la tentation de s'y laisser aller ? Elle est ici renforcée par le fait que les personnes concernées apprennent la langue en étant supposées plongées dans le bain du français. Ceci est faux puisque la plupart restent au contraire baignées dans leur communauté, n'étant en contact avec des locuteurs français que pour des actes où ils sont dans des positions dégradées (la soupe populaire, la préfecture, etc.), et cette communauté sera un soutien majeur pour traverser l'épreuve. Ceci se traduit par un enfermement à l'extérieur que l'on constate avec les Afghans dont le square Villemin est le point de rencontre.

Nous avons constaté à quel point les rythmes d'apprentissage différent pour des personnes inscrites par erreur alors qu'elles n'étaient pas demandeuses d'asile. C'est le cas de Dorin, dont chacun des bénévoles vantait la rapidité ou l'aisance. C'est aussi une explication des difficultés de personnes à la scolarité brillante dans leur pays d'origine, parlant plusieurs langues dont un bon anglais et incapable de se mettre au français quoiqu'encore jeunes. Il est vrai que, paradoxalement, la maîtrise de l'anglais risque de devenir un handicap par les contacts facilités avec la société française.

La seconde attitude, suite possible de la phase d'idéalisation des débuts, entraîne parfois d'autres difficultés pour les bénévoles qui y cèdent : l'instrumentalisation ou la désaffection. Les participants justifient cette dernière par le manque d'autorité de l'intervenant pendant les séances, comme dans un collège où un professeur ne maîtrise plus sa classe. Ils y viennent pour passer le temps. La première est un risque potentiel de toutes les relations établies entre personnes dans des positions aussi éloignées : survie / situation installée. Celui qui est en situation de survie n'est pas le dernier à se questionner sur les raisons pour lesquelles l'autre l'aide. Ne pas devenir redevable, telle est la préoccupation de certains. A contrario, d'autres n'hésitent pas

à jouer de l'espèce de culpabilité du « bénévole-nanti » et demander toujours plus : une aide ponctuelle pour un ticket de métro se transforme en demande d'aide pour la carte Navigo, l'aide pour l'hébergement, même cadrée, devenant une obligation de trouver une solution. Sans oublier que l'instrumentalisation est souvent réciproque.

Reste enfin le cas des participants qui sont en même temps bénévoles. Meubler cette attente, qui est à nos yeux la caractéristique essentielle de la situation des demandeurs d'asile, pousse certains à proposer leurs services à des associations diverses comme les Restos du cœur, où ils vont rencontrer des résidents en France tout en passant la barrière et aider des personnes dans une situation proche de la leur. Ces bénévoles font face à plusieurs difficultés complémentaires. D'abord celle d'être suspectés de chercher des avantages ou plus grave de devenir des agents de l'État. Les raisons de l'engagement des bénévoles sont questionnées : font-ils partie de la police ? Cette interrogation n'est pas rare, et ceux qui passent la barrière seront doublement soupçonnés. Fréquenter de trop près la société d'accueil risque aussi d'apparaître comme une volonté de quitter sa communauté et nous avons vu que les informations passent vite à des milliers de kilomètres.

Ainsi, l'adaptation des bénévoles à la grande précarité et aux traumatismes des demandeurs d'asile se fait sur deux plans : l'organisation et le rapport interpersonnel. Les deux se doivent d'être très adaptables en essayant d'offrir le cadre le plus sécurisant, la régularité des ateliers en est une pièce maîtresse, et le moins inquiet possible, tout en montrant une capacité d'écoute si l'occasion, non le besoin qui serait presque constant, se présente. Un chemin difficile mais passionnant.



Illyglad - 2012

Français Langue Étrangère : comment ça va avec la douleur ?



Emmanuelle Gautier

Formatrice en Français Langue Étrangère à l'association Archipélia, Paris 20^{ème}



Pierre Berger

Bénévole pour les cours de Français Langue Étrangère à l'association Archipélia 40, rue des envierges Paris 20^{ème}

Contact e-mail unique pour centraliser les échanges : perso.pierre.berger@wanadoo.fr

Je travaille en tant que formatrice dans un centre socio-culturel situé à Paris. La structure est un lieu de rencontres, d'activités et d'échanges dont les actions visent à favoriser le développement d'une vie de quartier et à améliorer la qualité de vie des habitants. Elle est implantée sur le territoire d'un micro quartier. Le public accueilli présente une importante diversité tant générationnelle que sociale et culturelle.

Le centre reçoit en grande majorité des personnes issues de l'immigration en provenance de l'Afrique sub-saharienne et de l'Afrique du nord. Il accueille également un certain nombre de personnes issues de pays de l'extrême orient et des adhérents originaires de l'Asie du sud est. Nous constatons également une recrudescence nouvelle de personnes originaires de pays de l'est et de personnes en provenance d'Amérique du sud.

Bon nombre de ces personnes sont en situation irrégulière (réfugiés économiques) et en attente de délivrance de papiers (réfugiés politiques).

Depuis plusieurs années, d'octobre à juillet, sont proposés des cours/ateliers d'apprentissage du français pouvant accueillir environ 120 personnes migrantes décidées à s'installer durablement sur le sol français. Les cours se répartissent selon quatre niveaux (Alpha Débutants, Post-Alpha, FLE Grand Débutant et FLE Intermédiaire). Suite à la demande des organismes financeurs, une adaptation à l'approche proposée par les Ateliers Socio-linguistiques à composante Langagière (ASL) est en cours de mise en œuvre.

Les femmes inscrites aux cours des après-midi ont la possibilité de confier leurs jeunes enfants à la garderie pendant la durée des cours.

L'IRRUPTION DE LA RÉALITÉ

C., femme marocaine d'une cinquantaine d'années possède une très bonne aisance orale de niveau B2¹ voire davantage, en grand décalage avec son petit niveau A2 à l'écrit. Cette personne vit une situation familiale très douloureuse et compliquée. Aussi il lui arrive, en période de crise, d'assister à tous les cours que propose le centre, alors qu'elle est inscrite dans le groupe « Post-Alpha » de l'après-midi. Quand elle ne va pas bien, je peux observer très nettement une régression au niveau de la graphie et de la capacité d'écriture.

Cet exemple illustre l'irruption de certains blocages dans les paliers d'apprentissage, de ralentissements ponctuels, de périodes de régression qui peuvent avoir un impact direct sur les apprentissages.

Pour les personnes migrantes, l'entrée dans l'apprentissage est par ailleurs d'autant plus difficile tant que certains deuils n'ont pas pu être effectués.

L'année passée, E., ma collègue référente m'a relaté bon nombre d'expériences au travers desquelles les difficultés de leur passé ou de leur présent, avaient fait littéralement « irruption » en cours, au détour d'un simple exercice de grammaire, tel un travail autour de l'emploi du passé composé et de l'imparfait dont une femme Sri Lankaise s'était « emparé » pour parler de son passé au Sri Lanka, de la situation des Tamouls et de ce qu'elle avait vécu personnellement, avant de finir par éclater en sanglots.

A ce moment-là, c'est le groupe et non pas elle, formatrice, qui avait géré la situation, en posant doucement et d'une façon très respectueuse, quelques questions à cette femme et qui avaient ouvert la discussion sur le futur, lui permettant d'aborder ce passé d'une façon plus apaisée.

Il me semble que les difficultés de la vie quotidienne de notre population migrante ont, dans mes cours, tendance à être mises de côté, pour laisser la place aux instants des retrouvailles, à l'évolution de certaines amitiés non verbales parfois, à l'envie d'avoir « autre chose » en tête que leur quotidien, aux tentatives de se concentrer sur la langue française et aussi aux soulagements de se retrouver comme à chaque fois, chaque semaine, dans ce même lieu protégé dans lequel chacun a la possibilité de se défaire, se délester un peu de ses soucis et de sa crainte d'être repéré ou "surveillé".

L., en toute saison, chaque lundi soir, après avoir dû raser les murs le menant jusqu'au centre, me salue d'une poignée de main aussi gelée que moite, signe de l'état de stress et de peur qui a dû l'accompagner dans son déplacement et qu'il n'a plus dans sa poignée de main de clôture du cours.

Offrir un cadre contenant et délimité est très important pour les personnes migrantes en particulier. Parfois, le cours est leur seul endroit, leur seul temps de vie à peu près « normal ». J'ai aussi constaté que plus les personnes vivaient des situations complexes et douloureuses, plus elles avaient tendance à investir fortement le cours.

CYRULNIK² a abordé ce type d'espace « normal ». Selon lui, lorsque les gens étaient très « fracassés » (génocides, guerres : dans tous les cas une expérience hautement traumatique) la possibilité de se retrouver dans un

espace de sociabilité simplement gai, calme, avec une activité du type apprentissage, un espace où les personnes avaient en face d'eux des gens bienveillants, sereins, était très important dans le processus de résilience³.

ACCUEILLIR LES DIFFICULTÉS

Etre à l'écoute et favoriser l'émergence de la parole

Face aux irruptions du réel des apprenants dans l'espace du cours, il faut savoir être à l'écoute et être en mesure de s'arrêter auprès de la personne, ne serait-ce qu'un instant, pour elle-même et le reste du groupe également témoin du trouble et pouvant lui-même en être perturbé.

Si l'apprenant a pu verbaliser quelque chose autour de la nature de son problème avec l'aide du formateur ou seul, que le formateur a pu identifier la nature du problème comme telle et comme un vécu qui peut être porté par le groupe dans l'intérêt de l'apprenant, il peut proposer à ce dernier, si il en a la force et l'envie, d'en faire part aux autres membres du groupe - directement si l'émotion n'est pas trop forte ou par le biais du formateur.

La gestion et l'animation de groupe

Il ne s'agit pas de recueillir la parole des uns et des autres pour le simple fait de l'entendre, mais de se la réappro-



¹ Définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), ces niveaux comportent les catégories suivantes :
A : utilisateur élémentaire (A1 : niveau introductif - A2 : niveau intermédiaire dit « de survie »)
B : utilisateur indépendant (B1 : niveau seuil - B2 : niveau avancé)
C : utilisateur expérimenté (C1 : niveau autonome - C2 : niveau de maîtrise)

² CYRULNIK B., Interview sur la résilience, 21 septembre 2012, aufeminin.com, « De la souffrance peut naître le meilleur »
³ Définie par certains comme la faculté de rebondir sur le malheur, la résilience est décrite par CYRULNIK comme un processus. Il semblerait y avoir un consensus à l'heure actuelle pour dire qu'il s'agit de la reprise d'un bon développement après un traumatisme, sans retour à l'état initial.

prier en tant que formateur, afin de ne conserver que ce qui lui semble pertinent, positif et bienveillant avant de la rediriger vers les apprenants en souffrance afin qu'ils puissent la reprendre à leur compte.

Le formateur, dans ce cas, a un double rôle. Tampon entre les dires de la personne en souffrance ou en détresse et ceux parfois tous azimuts, maladroits par défaut de mots des autres membres du groupe, il se trouve à un véritable carrefour où les sensibilités appellent les subtilités et où il est parfois amené à prêter ses mots.

« Prêter ses mots » auprès de personnes d'une part submergées par l'émotion, et d'autre part en difficulté de verbalisation pour des raisons culturelles ou linguistiques est un moyen de permettre aux apprenants en souffrance d'accéder à une forme de reconnaissance et de soulagement.

Pour M. qui a perdu sa mère restée au Maroc, ce type de « holding » (« soutien », « portage » au sens de WINNICOTT⁴ : façons habituelles quotidiennes et ordinaires de porter l'enfant le protégeant contre les expériences angoissantes) par le groupe a opéré comme une possibilité d'existence d'un espace de verbalisation dans lequel l'indicible avait ici pu se dire et s'entendre, et peut être se déposer pendant quelques instants de sérénité.

■ Au-delà du cours

Lorsqu'une problématique émerge à l'occasion d'un cours de français, il est important de s'appuyer sur différents relais, pour une orientation vers une prise en charge adaptée.

Ces relais peuvent se trouver en interne où en partenariat avec le tissu associatif local ou national.

Au-delà des prises en charge « techniques » telles que l'accès aux droits, la santé ou l'aide aux démarches administratives, il est important de prendre en compte l'aspect relationnel de l'investissement de ces cours par les apprenants. Le formateur est alors celui par qui la confiance dans les autres possibilités de soutien peut s'établir.

L'équipe du centre a par exemple réfléchi à la problématique de l'isolement des apprenants - pour qui ces séances représentant parfois le seul espace de socialisation - en leur offrant la possibilité de devenir bénévoles à la garderie.

Par le biais des cours de français, plusieurs personnes ayant peu de contacts sociaux et en difficulté vis-à-vis de la pratique de la langue orale ont pu vivre une expérience riche et positive de contact avec les petits enfants. D'autres, envisageant d'avoir un enfant, ont pu se familiariser avec les gestes, les mots, les objets de l'enfance et de la petite enfance.

ELEMENTS DE REFLEXION

■ Les missions du formateur

Les missions du formateur sont relativement délimitées si on les ramène à la préparation des cours, à l'animation de ceux-ci ainsi qu'au travail possible avec les personnels en interne et les partenaires relais.

Cette organisation paraît simple au premier abord. Mais lorsqu'on évoque les personnes qui constituent le groupe classe, il s'agit bien d'êtres humains vivants, distincts les uns des autres et dont on ne connaît en réalité que très peu de choses. Les mouvements humains, les expressions de la psyché échappent à la planification et demandent de la part du formateur une importante capacité de réactivité et d'adaptation.

Surinvestir le contenu du cours afin d'éviter de prendre en compte un malaise exprimé par un apprenant me semble aller à l'encontre du but de ces ateliers, car le dépassement de ces blocages est une condition nécessaire pour tirer bénéfice de l'enseignement.

■ Le poids des représentations

La pratique du formateur est intimement liée aux représentations qu'il porte en lui et qu'il véhicule. Elles opèrent à différents niveaux : sur la vision que le formateur a de lui-même, sur le regard qu'il porte sur son travail et sur le degré d'adhésion qui en ressort.

Ainsi, une personne qui ne se perçoit pas comme étant suffisamment « bonne » au sens de la « bonne mère » de WINNICOTT⁵ aura certainement plus de difficultés à accueillir, à contenir et à savoir comment réagir face à l'irruption du réel des apprenants dans l'espace du cours.

Les représentations touchent également la façon dont on considère le public migrant et les images qui lui sont associées.

Les politiques d'immigration tendent à lier fortement

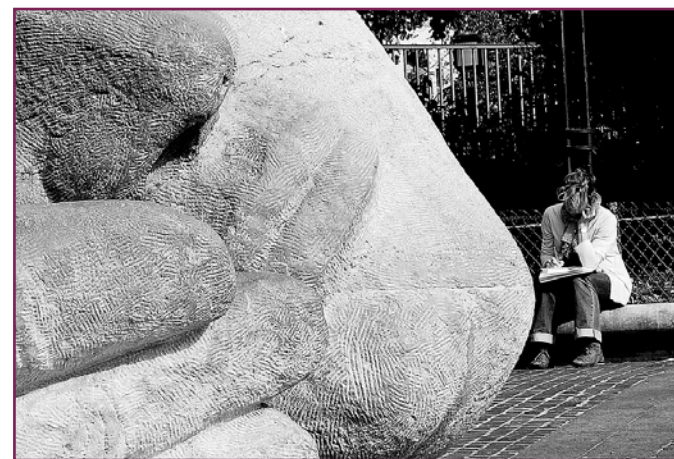
l'enseignement du français et l'appropriation des codes de la société française, dans l'optique d'une meilleure intégration.

Cette approche ne doit cependant pas nous amener à penser que ces personnes ont tout à apprendre de ce qui est relatif au domaine de la sociabilité ; par exemple, ce qui est relatif à la capacité d'« être ensemble », comme si elles n'y avaient jamais été confrontées dans leur pays d'origine, sans nous. Il est au contraire bénéfique de se décentrer des représentations que cet objectif pourrait induire, pour laisser s'exprimer un passé riche de possibilités.

■ Les éléments perturbateurs

D'ordre psychologique, les éléments perturbateurs traitent aux difficultés personnelles de la vie des apprenants, dans leurs dimensions affective, économique, administratives, au sentiment de honte qui habite ces personnes depuis fort longtemps, au regret et aux blessures anciennes de n'avoir pas pu aller à l'école enfant, aux souvenirs d'école négatifs pour avoir été à chaque fois relégué au fond de la classe, à la honte de la dépendance liée au fait de devoir demander (son chemin, lire son courrier...) et à la gêne mêlée de honte de se voir rattrapé par la scolarité de ses propres enfants.

Les apprenants des cours de FLE sont davantage confrontés à des difficultés psychiques relatives à leur relation avec leur pays, à leur statut de « sans papiers » et à la prise de conscience des faits et interdits qui en découlent ainsi que du cercle vicieux dans lequel ils se trouvent enfermés.



UNE APPROCHE POSSIBLE

Mon parcours de psychologue m'aide à repérer les demandes, qu'elles soient individuelles ou collectives, les analyser, savoir les reformuler auprès des personnes demandeuses en vue de la préparation du prochain cours.

Il est important de pouvoir repérer chez les personnes un vécu de mauvaise perception ou d'image d'elles-mêmes, un sentiment de malaise et d'essayer d'œuvrer pour que les choses aient plus de chances d'évoluer de façon positive et constructive.

F. est restée assise pendant tout le cours sans enlever son manteau avec son sac posé sur ses genoux pendant plus d'un mois. Une partie du travail auprès d'elle a consisté, dans un premier temps, à lui faire accepter de poser son sac à terre ne serait-ce que pour avoir les mains libres. Après avoir discuté avec la responsable de la garderie, F. a bien compris que nous nous occupions d'elle et que nous ne la laisserions pas tomber. Si au jour d'aujourd'hui elle porte toujours son manteau en cours, comme une sorte de carapace, sa voix encore presque inaudible devant moi comme devant le groupe, elle accepte cependant volontiers de venir écrire au tableau ce qu'elle sait, avec le sourire.

Apporter une réponse adaptée lorsque l'on me demande un retour vis-à-vis d'une souffrance donnée, n'est pas toujours facile : je diffère souvent le moment de la réponse. Dans tous les cas, je réponds aux gens avec les quelques rudiments de ma formation à l'entretien psychologique et avec ce qui me constitue, mon ressenti, mes valeurs humaines et personnelles.

Formée également à la psychologie sociale et à l'animation de groupe, j'utilise le ressort que constitue le groupe pour lui retourner la difficulté afin d'essayer qu'il prenne en partie en charge de façon collective et solidaire des situations individuelles délicates et douloureuses.

Auprès de notre public loin d'être captif, j'accorde de l'importance à la notion de « consistency » développée par GATTEGNO⁶.

Difficile à traduire en français, on pourrait la résumer comme étant un mélange concomitant de « cohérence » et de « consistance », de « régularité » et d'« uniformité » qui renvoie au fait d'être au rendez-vous, toujours-là,

⁴ WINNICOTT D.W., (1982), De la pédiatrie à la psychanalyse, Payot.

⁵ La notion de « mère suffisamment bonne » vient des théorisations de WINNICOTT D., qui s'inspirait des idées de KLEIN M., qui parlait elle « d'expériences suffisamment bonnes » pour l'enfant en désignant implicitement les soins maternels et la capacité de l'enfant à les recevoir.

⁶ GATTEGNO C., (1987), Science of Education, Part 1, "Theoretical Considerations", Educational Solutions Worldwide Inc.

à l'heure, au même endroit, dans la même situation, présente pour accueillir les apprenants et débiter le cours. Je pense que ce cadre de stabilité est très important pour le public migrant.

On peut supposer que d'autres formateurs aux parcours diversifiés trouvent à se reposer sur leurs compétences propres, autres, pour trouver des réponses leur ressemblant face à l'irruption du réel d'un apprenant en situation de cours.

PASSER LE RELAI

Si, personnellement, je peux faire appel à un certain nombre de notions de psychologie, il n'en demeure pas moins qu'auprès des apprenants, je ne suis ni psychologue dans l'espace du cours, ni thérapeute en dehors.

■ Le rôle de l'équipe

Le formateur a besoin d'une équipe car, s'il doit pouvoir recueillir la souffrance de l'apprenant, il serait illusoire d'espérer y porter remède dans le cadre d'un cours. Il doit pouvoir trouver de l'aide et un appui auprès des collègues de l'équipe en interne et auprès des partenaires en externe.

Je pense que nous sommes là trop souvent confrontés à un malaise vis-à-vis de ces questions, à une difficulté à gérer l'angoisse née de la confrontation à la souffrance d'autrui.

■ Pour une formation plus ciblée

Une formation globale en direction de l'ensemble de l'équipe et des bénévoles devrait permettre de repérer et connaître les fonctions et rôles de chacun, en interne comme en externe, et l'existence ainsi que les rôles des différents partenaires qui nous entourent.

Cela permettrait, d'une part, une meilleure appréhension, un repérage plus affiné et une orientation plus efficace de la personne en souffrance et en difficulté, d'autre part, l'évitement de la confusion des rôles et l'amalgame entre les fonctions rencontrées chez certains professionnels.

Au niveau des formateurs et coordinateurs, un réel travail autour des représentations de « l'étranger », « l'étrange », « l'étrangeté », de « l'étranger en nous-mêmes » devrait être proposé soit dans le cursus universitaire, ou bien au sein de la formation continue.



Alexis Gravel - 2012

Séance en Action en ASL à la Maison des Femmes de Montreuil

Expérimentation collective, créative et d'accès à la culture : outil de réappropriation de soi et d'émancipation individuelle



Elise Lembas

*Anciennement coordinatrice
et formatrice ASL à la Maison
des Femmes de Montreuil (93)
et conseillère technique
et pédagogique au RADyA
Formatrice dispositif Compétences
Premières et Remise à Niveau, à Lyon
elise.lembas@gmail.com*

CONTEXTE

La Maison des Femmes de Montreuil (MdFM) est située dans un quartier très cosmopolite et multiculturel. Elle accueille beaucoup de femmes migrantes ou immigrées, ayant des difficultés d'insertion dans la société française, et qui se retrouvent très dépendantes de leur entourage et de leur famille, pour toutes les démarches de la vie quotidienne.

Les objectifs et les missions de l'association sont de lutter pour le droit des femmes et l'égalité des sexes, par le moyen d'ingénieries telles que celle des ASL qui vise une plus grande autonomie sociale des femmes migrantes allophones.

PUBLIC

L'expérience du public ASL, nous permet aujourd'hui de poser en détail un profil des apprenantes accueillies mis en lien avec leurs vécus extérieurs.

Le public de l'ASL est constitué de femmes migrantes. La priorité d'accès pour les femmes sur les ASL a été donnée par le comité interministériel à l'intégration du 24 avril 2006. En effet, ce sont les femmes qui sont en manque d'autonomie dans les démarches de la vie quotidienne, bien plus que les hommes migrants. Pourquoi la priorité est-elle accordée aux femmes ?

Tout d'abord, le public accueilli en ASL est des femmes vulnérables, peu confiantes, très passives dans l'apprentissage. De plus, elles sont très dépendantes d'un réseau relationnel très restreint (presque exclusivement

familial et communautaire), ce qui explique leur besoin et leur demande d'accès à plus d'autonomie, de volonté d'insertion et de socialisation.

Cette dépendance peut être expliquée, dans la majorité des cas, par le fait que la famille et la communauté demeurent pour les femmes, les seules interfaces possibles de socialisation. Ceci renforce le profond isolement social dans lequel elles sont conduites. Cet isolement justifie également leur maîtrise partielle de la langue française et leurs difficultés d'apprentissage (un grand nombre de femmes des groupes ont un niveau débutant à l'oral en français et sont en France depuis plus de 10 ans), et limite leur capacité à s'insérer socialement dans la société française (maîtrise des codes sociaux, fonctionnement des services publics).

De plus, les femmes des ASL subissent un isolement intellectuel très notable puisqu'elles ont un niveau de scolarisation peu élevé (allant de l'absence totale au niveau primaire achevé). Ce sont ces situations (niveau de scolarisation) et ces phénomènes (isolement et contact intracommunautaire exclusif) qui agissent en concomitance et qui font que, même si 59 % des apprenantes de ce même groupe ont bénéficié de cours de français auparavant (entre 1 an et plus de 3 ans), elles ont, au final, atteint un niveau de compétence langagière peu significatif, et restent très dépendantes dans les situations de la vie quotidienne, ce qui génère une évolution difficile voire une inertie.

Le maintien dans l'isolement et la dépendance est par ailleurs dans 82 % des cas, accompagné de situations sociales complexes cumulées.

■ Des difficultés économiques

80% des précaires en France sont des femmes, et plus chez les femmes migrantes
30% des femmes ont interdiction par leur conjoint d'exercer un emploi et sont maintenues à la maison

■ Des difficultés administratives

Demande de régularisation et reconduction du titre de séjour, démarche auprès de la CAF, sécurité sociale. (35 % des femmes ASL à la MdFM)

■ Difficultés juridiques

Divorces, conflits autour de l'autorité parentale (25% des femmes ASL à la MdFM)

■ Des violences intra familiales et communautaires

Violences exercées par le conjoint, les enfants, la famille, la communauté. (45% des femmes ASL à la MdFM)

Cet ensemble de critères a pour résultat le manque de visibilité des femmes dans l'espace public. En effet, ces femmes demeurent invisibles parce qu'elles sont assignées à l'espace fermé de la maison et assignées à leur rôle d'épouse et de mère. Elles n'existent qu'à travers la légitimité accordée par ces statuts et le maintien dans ces rôles exclusifs est une entrave à la mise en œuvre de leur parcours de vie personnel et choisi.

C'est sur la base de ces observations, de ces analyses du public ASL et de leur vécu extérieur que la Maison des Femmes inclue à ses contenus ASL des objectifs tels que l'émancipation individuelle par la libération de la parole sur les freins à l'intégration sociale de ces femmes. Nous avons la conviction que c'est en considérant les femmes dans leur sphère sociale, économique, juridique et pédagogique par le relais d'orientations en interne à la MdFM et en externe, que l'on parviendra à soulever les entraves qu'ont ces femmes à porter un projet d'émancipation individuel et choisi.

Depuis quelques années, la MdFM est reconnue pour être un lieu d'accueil et de prise en compte de problématiques spécifiques et récurrentes chez les femmes. En 2011, 40 % des apprenantes ont été orientées au sein de l'atelier ASL par le pôle « accueil droits des femmes » de la MdFM. Elles bénéficient donc d'un ancrage collectif au sein des ASL et sont accompagnées individuellement dans le but de remédier à leurs problématiques sociales, administratives ou juridiques.

L'ASL DE LA MDFM

L'Atelier socio linguistique de la Maison des Femmes de Montreuil œuvre à atteindre les objectifs suivants établis à la lumière de l'analyse du profil des femmes et de leurs besoins :

■ Autonomie sociale, appropriation des codes sociaux et culturels de la France

■ Emancipation par la libération de la parole sur les freins à l'intégration sociale spécifiques aux femmes migrantes présentes en ASL

■ Inscription dans un parcours pouvant être :

Un parcours de formation (orientation vers d'autres organismes de formation linguistique), un parcours professionnel (orientation interne dans le module d'insertion socio professionnel de la MdFM)

Un parcours citoyen et militant (ancrage dans l'association et participation à la vie de la structure)

Un parcours à visée culturelle (orientation interne dans le groupe La maison des Femmes vous y emmène qui propose de lutter contre l'isolement en proposant des sorties culturelles sur des thématiques « femmes »).

Mais également **des orientations vers des structures d'accompagnement social pour résoudre des problématiques de type violences** (plateforme violences multidisciplinaires à la MdFM), **administratives** (rendez-vous juridiques de la MdFM), économiques et sociales (assistantes sociales).

■ Un meilleur accès à la langue française, notamment à l'oral

Le format de l'ASL de la Maison des Femmes repose sur la constitution de deux groupes :

■ **ASL Découverte** regroupe des femmes évaluées en besoin d'autonomie sociale (qualifié de « découverte » soit ayant trait à des contenus généraux), et dont les compétences orales sont du niveau A1.1/ A1 du CECRL. Les femmes de ce groupe ont été maintenues dans un isolement intracommunautaire (physique, et intellectuel), parfois depuis très longtemps (50% depuis plus de dix ans) et éprouvent un grand besoin de se socialiser et d'avoir un ancrage à long terme au sein d'un collectif.

■ **ASL Appropriation** regroupe des femmes dont les besoins en autonomie sociale sont plus spécifiques et dont le niveau de compétences orales est supérieur ou égal au niveau A1 du CECRL. Dans ce groupe 70% des femmes déclarent chercher du travail. Pourtant, elles ne

sont pas en mesure de porter une démarche de recherche d'emploi. Elles témoignent d'un grand besoin d'accompagnement vers plus d'autonomie sociale ainsi que d'une aide à l'insertion professionnelle.

Tous les jeudis après-midi, nous regroupons les deux ateliers pour une séance commune intitulée : **Séance en Action.**

POURQUOI UNE SEANCE EN ACTION ?

Nous avons mis en place le projet de la « Séance en Action » afin d'expérimenter des leviers possibles d'émancipation individuelle par la libération de la parole. Ce besoin évalué repose sur un ensemble de constats concernant les spécificités du profil des apprenantes en ASL à la MdFM :

- Des apprenantes introverties, vulnérables, peu confiantes et en situation de grande dépendance et d'isolement intracommunautaire subi.
- Des femmes peu inscrites dans l'interaction et l'échange avec d'autres.
- Des femmes ayant des représentations très passives de l'apprentissage et pour qui s'impliquer dans l'acte d'apprendre est un enjeu fort.

C'est sur la base de ces constats, que nous avons pensé la mise en place de la proposition de **la séance en action.**

LE PROJET DE LA SÉANCE EN ACTION À LA MDFM :

Tout d'abord, ce projet est ancré sur les principes de la démarche ASL : autonomie sociale par la langue et socialisation.

Les principaux objectifs du projet sont de :

- Favoriser une prise de parole personnelle et créative pour permettre de libérer cette parole (souvent douloureuse).
- Favoriser l'envie de parler, l'écoute de soi et des autres.
- Dynamiser l'individu par le biais du collectif.
- Envisager l'apprentissage dans une perspective actionnelle, où l'enjeu est d'être amené à parler pour « accomplir quelque chose », « réaliser une tâche » en groupe.
- « Mettre en action », « s'essayer » et « faire ensemble » avant de « faire seule ».

Concrètement, nous avons proposé en collaboration avec différents partenaires de mettre en place et d'explorer quelques supports culturels et créatifs comme la danse, le chant, le yoga, le théâtre et le slam. En voici les différentes phases :

LA DANSE

Une danseuse s'est associée à la MdFM pour intervenir durant 5 séances avec les apprenantes en ASL. Nous avons choisi de débiter par une pratique axée sur le corps, pour d'une part travailler à l'affirmation physique de soi et d'autre part amener à réfléchir sur sa posture en tant qu'individu dans l'espace (public, privé). En effet, les femmes ont perdu l'estime, voire la conscience de leur propre corps (corps enfermé, maltraité). La pratique de la danse invite à se ré-approprier son corps. Danser pour et avec les autres, est un moyen premier de s'exprimer et de communiquer. L'intervenante aidait chaque femme à devenir autonome dans sa pratique corporelle. Il s'agissait de rendre le corps disponible au mouvement, donner des outils pour créer facilement et sans complexe, et ouvrir des chemins possibles pour développer son propre geste dansé.

LE CHANT POLYPHONIQUE

Une chanteuse nous a proposé d'aller vers des activités dont l'objet impliquait la langue plus directement. A travers l'apprentissage d'un chant polyphonique turc, les femmes ont pu expérimenter le son chanté comme matériau brut. Entendre sa voix, prendre la parole, chanter pour d'autres et avec d'autres, s'écouter pour chanter à plusieurs voix un même chant. Oser, prendre le risque, chanter fort, jouer avec les sons et sentir dans son corps l'ancrage au sol, soutenir le regard de l'autre pour chanter ensemble, tels étaient les enjeux de ces séances.

LE YOGA

Une intervenante bénévole a proposé aux femmes de pratiquer des postures yogiques choisies selon leurs besoins, leurs maux. Elles se sont également essayées à la concentration et à la respiration complète pour se détendre. Les femmes étaient invitées à compléter leur « journal de bord » construit avec elles. Ce dernier étant un outil de prise de recul sur soi et un moyen de discuter autour de leur corps (corps malade, corps battu, corps épuisé).

LE PARTENARIAT AVEC LE C D N
CENTRE DRAMATIQUE NATIONAL DE MONTREUIL
ET LA COMPAGNIE LA PART DES ANGES

La création théâtrale Modèles de la compagnie La Part des Anges centrée sur les inégalités femme/ homme au CDN de Montreuil nous a permis de poursuivre un travail de réflexion sur le sexisme et la condition des femmes dans un cadre de loisirs et de divertissement ainsi que de favoriser l'échange et la rencontre entre professionnels du spectacle et les publics accueillis en ASL. Après une visite du théâtre, les comédiennes de la compagnie La part des anges nous ont impliqués dans un projet « de portraits de femmes » où chacune a pu apporter des objets symboliques personnels les représentant (boîte à pharmacie, plumeau à poussière, etc.). Les femmes ont été interviewées, prises en photo pour l'exposition installée à l'entrée du théâtre durant toute la période de représentation. Nous avons également assisté à des séances de répétition du spectacle, ce qui a permis aux femmes de découvrir le métier de comédienne et d'être témoin des différentes phases de montage et de création d'un spectacle. Nous sommes allées en groupe avec l'équipe de la MdFM voir le spectacle. Enfin, nous avons eu un temps d'échange avec les comédiennes sur les impressions suscitées par le spectacle, sur les conditions des femmes et ce mis en lien avec leurs conditions personnelles respectives.

LE SPECTACLE DE TATA MILOUDA,
SLAMEUSE DE LA VIE.

A l'occasion de la Journée Internationale de Lutte pour les Droits des Femmes, nous avons organisé et préparé un projet fédérant toutes les apprenantes et les apprenants des cours de français sur l'ensemble de la ville, autour d'un spectacle de slam. L'artiste à l'honneur a souhaité venir à la rencontre des femmes pour témoigner de son parcours de réussite : Tata Milouda une femme marocaine ayant migré il y a dix ans en France, ancienne apprenante des cours d'alphabétisation et d'ASL à Aubervilliers. Aujourd'hui, elle se produit sur scène à l'âge de 60 ans pour chanter et danser sur ses propres textes, narrant son histoire de femme immigrée émancipée et indépendante. La rencontre a été forte et les femmes ont été extrêmement touchées par tant de similitudes avec leurs parcours, l'espoir de réussir et de s'en sortir.

L'EXPOSITION ASL

Nous avons réalisé une exposition, témoignage de nos expériences vécues durant la session entière de formation avec les deux groupes. Cette exposition a été l'opportunité de faire un retour sur chaque temps vécu et nous a permis de faire le constat de l'évolution de chaque femme durant la formation. Elles ont créé une restitution illustrée sur la base de photos, de récits et de supports authentiques collectés. Les femmes ont organisé le vernissage et ont décidé que l'exposition serait donnée en cadeau à l'association en remerciement pour cette année. En outre, nous pensons que la valorisation du travail accompli en tant qu'apprenantes adultes au regard de leurs proches peut être un levier pédagogique majeur de conscientisation et de mise en marche vers la réussite.



LES DIFFÉRENTS RELAIS D'ACCOMPAGNEMENT

Au fur et à mesure de l'année, les femmes ont fait appel à des relais internes à la Maison des Femmes. En voici, quelques chiffres :

	Apprenantes des ASL Découverte	Apprenantes des ASL Appropriation
Ayant pris part aux événements de l'association	40 %	60 %
Ayant participé à un atelier	50 %	30 %
Ayant été suivies par l'informatrice droits des femmes en entretien	20 %	30 %
Ayant bénéficié d'un RDV juridique	20 %	40 %
Ayant bénéficié d'un rdv juridique femmes migrantes	10 %	10 %
Ayant été orientées sur le module d'insertion socio-professionnel	-	60 %
Ayant été orientées sur la plateforme " violences "	-	20 %

Le fait que les femmes des groupes trouvent d'autres ancrages multidisciplinaires au sein de la MdFM, leur permet de remédier à leurs problématiques en créant une vraie dynamique de parcours simultanée et adaptée à leur rythme et au caractère polyvalent de leurs besoins.

Pour finir, nous pouvons dire que cette expérimentation visant à mettre en action sur des supports artistiques et culturels a été une très bonne expérience. Ce projet a permis de créer l'espace possible de partage et de libération de la parole (ces témoignages de vie douloureux). Les supports abordés ont été autant de moyens d'être en contact avec les vécus extérieurs de ces femmes et d'envisager ensuite des orientations adaptées. Par ce projet nous avons fait l'hypothèse que de libérer la parole et témoigner de son vécu à d'autres permet de mieux se connaître entre individus et en soi-même et que c'est un levier de changement profond et d'émancipation dans un parcours de formation et de vie.

Du consumérisme pédagogique à la pédagogie de la coopération et de la libre-circulation : réflexion sur une approche de la formation en travail social prenant en compte l'apprenant dans sa globalité

Il s'agit dans cette contribution de montrer la place du « faire équipe », entre quelques formateurs au sein d'un institut de formation de travailleurs sociaux situé dans le département de Seine Saint Denis (93), comme tentative de réponse pédagogique à la situation d'apprenants travailleurs sociaux, issus pour la plupart « des quartiers ». Les uns et les autres sont en effet confrontés en plus de leur obligation de suivre leur cursus de formation, à des difficultés d'ordre économique, (qui les oblige à trouver un travail ou des appoints financiers), médical (mauvais suivi sanitaire lié à leurs difficultés économiques, maladies chroniques invalidantes...), relationnel (rupture parentale ou conjugale liée souvent à un changement de paradigme de leurs référents culturels). Une étude récente réalisée par le Groupement de Recherche d'Ile de France (GRIF) auprès des étudiants travailleurs sociaux l'a mis en évidence.

Ce constat des vécus extérieurs de ces apprenants, étudiants travailleurs sociaux, est amplifié par la réforme de leurs diplômes, faisant évoluer tous les diplômes de travail social (ici pour cette expérience pédagogique, les diplômes concernés sont ceux d'assistants de service social, d'éducateurs spécialisés, d'éducateurs de jeunes enfants) d'une conception d'acquisition de connaissances à une conception de repérage d'évaluation des compétences, très chronophage en temps, qui amène les étudiants à développer des comportements de consommateurs, plus inquiets de « réussir » à tout prix, qu'à se former et venant se surajouter à leur vécus personnels, pour certains déjà très « limites ».



Solange Alleaume

*Psychosociologue et formatrice
solange.alleaume@free.fr*

En collaboration avec :



Danièle Chabrier

*Sociologue et formatrice
daniele.chabrier@multiplumes.net*

et



Joël Kérouanton

*Ecrivain et formateur
infos@joelkerouanton.fr*

Cette situation se développe dans un état de blocage institutionnel, à l'intérieur d'une maquette pédagogique inchangée, avec une équipe de direction qui n'a pas pu ou pas su anticiper les changements inscrits dans la réforme de ces diplômes. Les formateurs ont très vite constaté les effets délétères de cette situation. Etant « en première ligne », ils ont très rapidement repéré que l'organisation pédagogique antérieure, faisant toujours loi, ne « fonctionne » plus et crée à l'inverse de nombreux dysfonctionnements, dont un des plus importants est la démotivation des apprenants et leur montée en charge revendicative. Ils se perçoivent eux-mêmes, plus ou moins en « échec pédagogique », dans la mesure où les comportements des étudiants amènent des réactions institutionnelles de plus en plus répressives, avec par exemple un contrôle accentué des présences et des sanctions de type disciplinaire. Ils ne se reconnaissent pas dans cette politique, à l'opposé de leur conception et de leur engagement pédagogique, et précisément ici vis à vis de ce public d'apprenants adultes, tous majeurs et pour certains déjà engagés, avant de venir en formation et durant la formation, dans la vie active.

Rapidement, quatre formateurs se sont constitués en groupe de « réflexion pédagogique », regroupant leur analyse commune et « bricolant » en interne, une pédagogie alternative, tentant d'apporter des réponses aux nouveaux enjeux que posaient les attendus de la nouvelle maquette de formation pour les étudiants, tant par rapport à leur vécu interne d'apprenant, que par rapport « aux dégâts collatéraux » provoqués pour certains par rapport à leur vécu externe, mettant par exemple quelques-uns de plus en plus en difficultés pour concilier horaires scolaires et horaires de travail professionnel.

L'élément qui a fédéré le « groupe de réflexion pédagogique », ne pouvait pas être une action directe sur les éléments des vécus externes des apprenants en travail social, mais était de tenter de recréer les conditions d'un cadrage pédagogique pour adultes en formation, proposant un espace formatif, créateur d'autonomie, de réflexion personnelle, d'échange collectif, permettant à chacun de s'engager dans son processus de formation, l'amenant nous semble-t-il en se mobilisant, à mieux repérer le sens de son cheminement et à trouver à titre personnel, les clés d'articulation les mieux adaptées, entre les différents temps et les différentes contraintes composant sa vie intra et extrascolaire.

Notre objectif pédagogique central a été de tenter de renouer avec les fondamentaux d'une pédagogie pour

adultes, permettant à chacun d'évoluer à titre individuel dans un cadre collectif, proposé et soutenu par une équipe de formateurs qui en assure la dynamique, la cohérence, le suivi individuel et l'adaptation si nécessaire. « L'offre pédagogique » faite aux étudiants a été de leur proposer un enseignement de type séminaire, articulant temps d'apports collectifs et temps de production individuels ou en petits groupes, chaque étudiant disposant « d'une feuille de route » indiquant les objectifs pédagogiques à atteindre, les étapes à suivre, les éléments à apprendre, les documents à rendre, les échéances pour les rencontres collectives et le rendu des travaux.

Un deuxième élément pédagogique sous-tendu par cette démarche a été de proposer aux étudiants « leur libre circulation » dans les différents espaces pédagogiques référencés : salle de cours, bibliothèque, etc., avec l'idée que chacun avance à son rythme, libre circulation négociée, chaque étudiant informant les formateurs de l'endroit où il souhaitait se rendre.

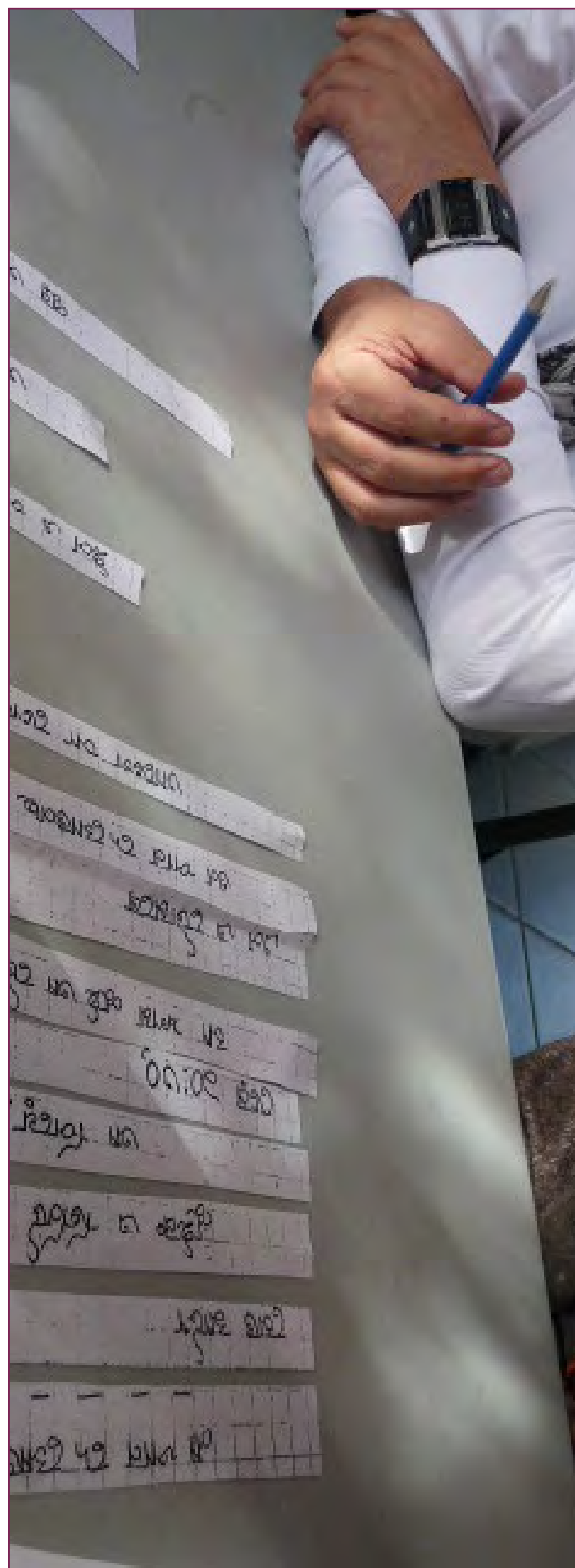
Un troisième élément pédagogique a été la « mise à disposition » de l'équipe de formateurs, chaque étudiant pouvant solliciter un des quatre formateurs, en dehors des temps de formation collective. Les quatre formateurs maîtrisent chacun des compétences complémentaires, dans un domaine d'enseignement spécifique, comme par exemple pour les formateurs concernés, en écriture créative, en recherche documentaire, en méthodologie de la recherche, etc.

Le dernier élément pédagogique a été de constituer une équipe d'enseignants, présents collectivement aux temps de rassemblement en grand groupe. Les étudiants ont affaire à une équipe de formateurs, plutôt qu'à une succession d'enseignants et d'apports théoriques, l'idée étant d'assurer en permanence une cohérence dans l'enseignement et de faire des ponts entre les différentes matières. Cette organisation pédagogique a pu concrétiser auprès de ces étudiants la notion d'équipe pédagogique, ou simplement la notion d'équipe, avec l'idée sous-jacente de montrer les bénéfices du « travailler ensemble », en termes d'échange, de supervision, de relais et de soutien.

D'abord testée deux ans dans un seul cours, auprès d'un groupe d'étudiants assistants de service social d'une quarantaine d'apprenants, la pédagogie expérimentée a été présentée lors d'un séminaire institutionnel. Elle a été généralisée depuis la précédente rentrée scolaire, auprès de deux cents étudiants (assistants de service social, éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants), en première année de formation. Néanmoins cette conception pédagogique nous paraît pouvoir s'appliquer à des publics de tout niveau de formation.

Un premier bilan que nous pouvons faire, nous amène aux constats suivants : les étudiants ont ré appris « le droit » de penser par eux-mêmes, ce qui les a amenés à « lâcher » leur comportement purement scolaire et consumériste, étape nous semble-t-il vers un comportement et une vie d'adulte responsable et autonome. De même, en se constituant en sous-groupes de pairs, développant entre eux des relations de soutien et d'affinité, ils se sontentraînés. Cette dimension a permis à certains de mieux s'organiser, en faisant face aux contraintes scolaires, mais aussi en trouvant des aménagements dans l'organisation ou les difficultés de leur vie personnelle. Certains étudiants ont rompu ainsi l'isolement dans lequel ils se trouvaient, cherchant entre eux des solutions de relais, propices à se créer des réseaux d'entraide, utiles tant dans la vie scolaire qu'extra-scolaire.

Ces dynamiques pédagogiques insufflées nous paraissent bénéfiques à la résolution de certains problèmes personnels, économiques, sociaux ou familiaux pour les étudiants qui y sont confrontés.



Projet de création d'outils AEFTI

« Mieux comprendre les usages, principes et valeurs en France, le vivre ensemble, par la co-construction et l'usage de capsules vidéo »



La fédération, en 2013 met sur pieds un travail participatif de création d'outils pédagogiques : capsules vidéo.

Ce projet sera cofinancé (FEI DAIC fonds propres) dans le cadre de la mise en œuvre d'actions destinées à mettre en pratique les "Principes de base communs de la politique d'intégration des immigrants dans l'Union Européenne"

Le projet se déroulera de janvier 2013 au premier trimestre 2014 (moment de la publication définitive de l'outil conçu et expérimenté en 2013), il vise à mieux comprendre les usages, principes et valeurs du vivre ensemble, par la production collective de capsules vidéo. La production de cet outil fera partie de la démarche pédagogique puisqu'elle implique la participation d'apprenants, de formateurs et techniciens de la communication et d'universitaires (10 personnes environ pour le comité de pilotage).

Nous nous appuyerons sur le modèle des composantes de la compétence culturelle tel que défini par Christian Puren, les apprenants seront impliqués dans la réalisation.

4 phases principales :

- **Collecte des données**
- **Conception de capsules,**
- **Expérimentation, évaluation, réajustements**
- **Publication et diffusion de l'outil**

Cet ensemble est destiné à des :

- Personnes étrangères primo-arrivantes issues de pays tiers à l'Union Européenne (en situation régulière)
- Personnes immigrées confrontées à des difficultés d'intégration (sociale, professionnelle, linguistique, citoyenne)
- Les publics particulièrement visés sont :
 - Les femmes migrantes
 - Les jeunes ressortissants de pays tiers.
 - Les publics en ASL ou CAI et plus globalement dans des formations de type FLI.

Ces publics seront impliqués tout au long du projet.

L'outil final (malette pédagogique) complet est composé de :

- Capsules vidéo sur les usages, principes et valeurs du vivre ensemble. (DVD)
- Documents d'amorce à l'émergence de la parole (planches, photos, verbatim).
- Matériau brut recueilli auprès d'apprenants (audio, vidéo, écrits...) : les extraits les plus probants, enregistrements.
- Guide du formateur, (Le contenu reste ouvert, il fait l'objet d'échanges avec les apprenants et les formateurs)





Fédération A.E.F.T.I.

**Fédération
des Associations
pour l'Enseignement
et la Formation
des Travailleurs Immigrés
et de leurs familles**

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

www.aefi.fr

AEFTI Ile-de-France
231, rue de Belleville
75019 Paris

AEFTI Ardennes
6 bis, rue Alexandre
08000 Charleville-Mézières

AEFTI Marne
48, rue Prieur de la Marne
51100 Reims

AEFTI Languedoc-Roussillon
18, Remparts Villeneuve
66000 Perpignan

AEFTI Auvergne
17, bld Louis Loucheur
63000 Clermont-Ferrand

AEFTI-EF Saône-et-Loire
25, rue Mathieu
71000 Mâcon

AEFTI Nord-Picardie
1/5, Place d'Auvergne
BP 60221
80002 Amiens cedex

ANCRAGES
42 bd d'Annam - Bât. 3
13016 Marseille

Revue Savoirs et Formation

Année 2012

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

Année 2011

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

Année 2010

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

Année 2009

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

Année 2008

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

Revue Savoirs et Formation Recherches et Pratiques

- N° 1 - Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques
- N° 2 - La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences
- N° 3 - Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

5 €
1 exemplaire

10 €
1 exemplaire

ABONNEMENT & BON DE COMMANDE

Nom : Prénom : Profession :

Adresse :

..... Code Postal : Ville :

Email :

☐ Je souhaite m'abonner pour 1 an (4 numéros + 1 hors-série) : 22 €

☐ Je souhaite recevoir les n° suivants :
5 € x + 10 € x exemplaire(s) = €

Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI

Bon de commande à envoyer à : AEFTI Fédération - 16, rue de Valmy 93100 Montreuil

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

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

Avis !

Augmentation
du prix des revues
en janvier 2014

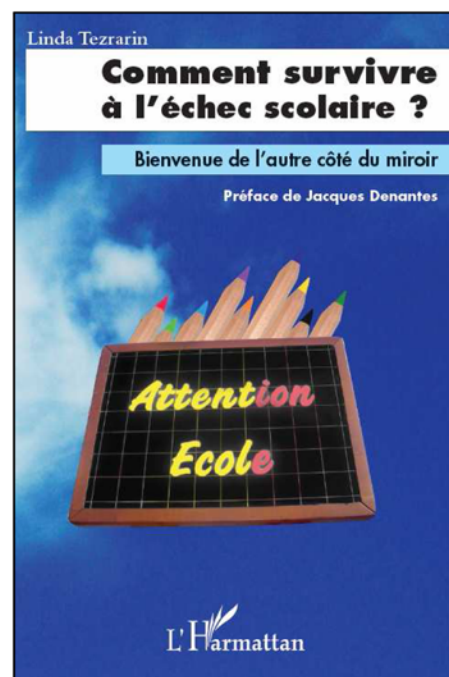
COMMENT SURVIVRE À L'ÉCHEC SCOLAIRE ?

Bienvenue de l'autre côté du miroir

Linda Tezrarin

Préface de Jacques Denantes

ISBN : 978-2-296-56976-8 • avril 2012 • 170 pages Prix éditeur : 17 €



Chaque année, plus de 100.000 élèves terminent leur scolarité obligatoire en situation d'échec. Les experts et les chercheurs ont multiplié les rapports et les articles pour analyser ce phénomène qui reste enraciné dans le fonctionnement du système éducatif. L'auteur de ce livre n'est ni chercheuse, ni experte, elle se situe 'de l'autre côté du miroir', ayant vécu elle-même l'échec scolaire. Née en Algérie, Linda a immigré en France dans un regroupement familial quand elle avait 4 ans. Bien qu'immédiatement scolarisée, les désaccords entre ses parents ont perturbé ses débuts à l'école primaire. Elle a changé six fois d'école et redoublé deux fois entre CP et CE1, de sorte qu'elle est arrivée au collège sans maîtriser ni l'usage de la langue écrite, ni les bases du calcul. Elle a pris conscience de l'étendue de ses lacunes à l'occasion d'un test de niveau auquel étaient soumis les élèves entrant en 6è. Elle a espéré bénéficier d'une remise à niveau, mais en vain car le test n'avait apparemment qu'une destination statistique. Ses lacunes l'ont suivie durant ses années de collège puis au lycée professionnel et l'ont rattrapée encore quand elle a tenté la formation alternée. Ayant deux fois échoué au CAP, elle a terminé sa scolarité au plus bas niveau de qualification.

Cependant elle a aimé l'école qui l'a ouverte sur le monde, elle y a acquis la curiosité des gens, des choses et des livres. Elle avait envie de connaître l'Afrique, elle est partie pour trois mois, d'abord en Mauritanie avec une amie, puis seule voyageant au moindre coût entre Bamako, Nouakchott et Dakar. Son récit nous livre le regard sur l'Afrique d'une jeune française d'origine maghrébine qui n'avait pas froid aux yeux.

Au retour s'est posée la question de son avenir. Depuis trente années, les Pouvoirs Publics mettent en œuvre des programmes d'orientation et de formation destinés à résorber le flot ininterrompu de jeunes sans qualification. Linda a été admise dans une Ecole de la Deuxième Chance, dont l'étiquette l'identifiait comme jeune à problème, ce qu'elle n'a pas supporté. Elle s'est inscrite à l'université pour préparer le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU), qu'elle a obtenu, ce qui lui a permis de s'engager dans la préparation d'une licence de Lettres.

Elle affirme dans ce livre son amour de l'école : « Ecole, école de mes rêves, comment aurais-je pu faire sans vous ? », mais aussi sa déception de n'avoir pas été secourue à temps pour éviter l'échec.

Visitez notre site internet et commandez en ligne : <http://www.editions-harmattan.fr>

Vous pouvez aussi commander cet ouvrage chez votre libraire habituel

RUBRIQUE

Apport scientifique FLE – FLS – FLI

Analyse et appréciation de l'habileté
en argumentation écrite de l'étudiant
scientifique marocain

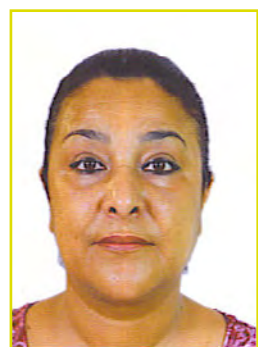
Cas de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès

Analyse et appréciation de l'habileté en argumentation écrite de l'étudiant scientifique marocain

Cas de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès

Pr. TAMESNA Jamila

*Ecole Nationale d'Agriculture
de Meknès*



Par sa structure lexicale, grammaticale, logico discursive et rhétorique, la langue française est la terre élue de l'argumentation. La linguistique discursive, la théorie de l'énonciation, la linguistique textuelle et la pragmatique trouvent dans l'argumentation leur noyau dur ; le lien qui les rattache est l'un des aspects les plus caractéristiques de leur configuration épistémologique. De même, l'argumentation traverse ces domaines et les enrichit de conséquences théoriques et pratiques. Deux volets se trouvent être indissociables dans l'argumentation : la dimension logique et la dimension actionnelle du langage humain. Celui-ci, à la différence des langages artificiels, est structuré par une logique sociale et beaucoup plus compliquée que les logiques propres au langage scientifique. Dans ce contexte, une théorie de l'argumentation sera hautement profitable à la didactique des langues étrangères.

On sait que le postulat central de cette didactique est la formation chez l'apprenant d'une compétence de communication, visant l'acquisition d'un savoir-faire verbal et non verbal, de nature à faire correspondre le maniement du langage aux diverses situations de communication. Dans cette perspective, l'écrit occupe une place privilégiée et motivante. Il s'agit d'un retour à l'écrit, retour marqué par les données de la rhétorique moderne conçue comme l'art d'une communication efficace, précise et nuancée, ensemble de techniques discursives qui reflètent la complexité des structures langagières.

L'acquisition d'une sous-compétence argumentative est une partie constitutive de l'acquisition de la compétence de communication. La visée de cette sous-



compétence argumentative est le texte ou encore le discours comme acte de comportement langagier. Les techniques de classe mobilisées à ce sujet sont toutes traversées par les idées de communication, grammaire de texte/discours. Pourtant, il faudrait examiner dans quelle mesure et comment l'emploi des connecteurs argumentatifs influence-t-il la visée sémantique logique, pragmatique des productions argumentatives.

A cet égard, le passage des théories (savoirs de référence aux savoirs à enseigner) s'accompagne d'une modification radicale de la nature et du statut de ces savoirs. Les savoirs sur le fonctionnement de la langue deviennent ainsi des instruments au service de la pratique des discours, en l'occurrence, la mise en place de savoir-faire indispensables aux étudiants dans leur vertu opératoire pour collecter et traiter l'information de manière efficace et pertinente.

Cependant, ces enseignements sont à peine effleurés dans les programmes scolaires et universitaires marocains. Le savoir sur la langue est davantage un moyen au service des savoir-faire intervenant dans la lecture et l'écriture des textes. Notons que les théories de référence et les savoirs des étudiants sont utilisés comme outils de contrôle des autres savoirs enseignés.

De ce fait, ils sont dotés d'un pouvoir explicatif quant à l'analyse des erreurs et difficultés des étudiants en matière des connaissances disciplinaires en général et d'argumentation en particulier. Ces relations entre les connaissances linguistiques et les connaissances de spécialité appellent aussi bien le didacticien que l'enseignant, si ce ne serait une erreur de les séparer, à se

demander si la non maîtrise des connecteurs argumentatifs, entre autres outils linguistiques charnières, ne serait à considérer comme des « symptômes » d'incompréhension des textes de spécialités et/ou d'inaptitude à la rédaction de textes argumentés.

Dans la présente étude, nous comptons démontrer aussi bien le rapport de dépendance entre la maîtrise de la lecture/compréhension du texte argumentatif et celle de sa rédaction, que de confirmer que ces activités représentent un pont commun : celui du rôle de l'emploi des connecteurs dont le marquage contribue à l'explicitation ou à l'inférence des effets sémantiques et pragmatiques des éléments reliés par les connecteurs. Cette explicitation devrait servir la visée argumentative des textes produits par les étudiants et, par là même, guider l'interprétation qu'en fait le lecteur. Le résultat attendu de ces stratégies scripturales est la construction de relations de cohérence et de pertinence entre les éléments mis en texte.

Nous cernerons l'emploi des connecteurs argumentatifs en situation de production écrite par les étudiants de l'ENAM, notre public-cible. Ces marques linguistiques sont appréhendées comme des outils qui devraient concourir à l'explicitation d'un processus rédactionnel réfléchi dont l'incidence est une argumentation structurée et pertinente à la fois. Nous considérons les connecteurs comme un appareillage linguistique nécessaire à la prise en compte de la complexité de l'écriture en général et de l'argumentation en particulier. Ainsi, ils seront privilégiés et traités comme objet intégré à une habileté complexe qui est l'argumentation écrite.

CONSTATATIONS EMPIRIQUES ET PROBLEMATIQUE

Nous tenons à rappeler que les références sociales et culturelles qui sous-tendent l'enseignement du français au secondaire ne subissent que peu de changement lorsque l'élève (le bachelier) passe au contexte universitaire. Il faudrait reconnaître que l'université trouve du mal à changer l'acculturation des bacheliers à de nouvelles pratiques d'apprentissage. Ce problème ne serait pas à dissocier de la modification du rapport des étudiants au savoir et à la gestion des études. Aussi, ne pourrions-nous négliger les conditions d'enseignement où se fait une bonne partie de médiation de ces rapports. Ces derniers ne s'inscrivent pas toujours dans des situations d'énonciation où les sujets et les thèmes de spécialité sont représentés à travers l'étude de leur thématisation et de leur dimension discursive-textuelle.

Cette démarche offre l'avantage de s'approprier l'objet du texte à comprendre/écrire indépendamment de son organisation et ses marques linguistiques de surface. A cet égard, (Pollet, 2001) propose une réflexion sur les problèmes qui entravent une intervention didactique contextualisée du discours universitaire. Selon l'auteur, « la difficulté consiste à déterminer quels dispositifs mettre en place pour familiariser les étudiants aux discours universitaires. La notion de discours est extrêmement importante car elle met l'accent sur la nécessité d'envisager les textes au sein de leurs conditions de production ». (p.8)

La lecture des écrits argumentés aussi bien que l'écrit universitaire demandent une maîtrise des techniques argumentatives, une conscientisation des types de relations argumentatives susceptibles d'être construites, ainsi qu'une approche critique des prises de position et des arguments. Cet exercice sert d'entrée dans les techniques logico-linguistiques de l'argumentation en articulant relations logiques et connecteurs linguistiques. Nous avons clairement remarqué que l'enseignement/apprentissage de l'argumentation écrite au secondaire est plutôt fragmenté et peu contextualisé. Les incidences de cette fragmentation sont principalement un déficit et un manque d'autonomie de production de textes argumentatifs d'une part, et la maîtrise insuffisante du matériau linguistique nécessaire à cette mise en texte d'autre part.

En contexte supérieur, les motivations didactiques et sociales de l'apprentissage ne favorisent pas la tâche aux étudiants pour développer leurs potentialités

d'écriture et d'argumentation. Il faut dire que pour une pédagogie favorisant le contenu au dépens des savoir-faire des étudiants, ces derniers sont plus à l'aise : ils se contentent de reprendre fidèlement des connaissances juxtaposées que favorisent souvent des questions directes et les consignes sollicitant des connaissances déclaratives sur un sujet donné.

Les étudiants trouvent beaucoup de mal à gérer les situations de rédaction où ils sont plutôt appelés à associer de façon pertinente les connaissances relatives à une idée. Cette situation se complexifie lorsqu'il s'agit de justifier la crédibilité d'une pensée ou une prise de position dans le sens où l'étudiant doit rendre compte d'un état de connaissances avec une part de créativité argumentative personnalisée.

L'usage approprié des connecteurs implique la prise en compte du lecteur et de sa place dans le processus de communication et dans le respect des conventions socioculturelles qui fondent les discours tant professionnels que scolaires. En revanche, le matériel didactique existant pour l'enseignement de l'argumentation et des connecteurs au secondaire et celui des matières disciplinaires au supérieur souffre de cette coupure entre les cours dispensés, les exercices et l'écriture. Il faudrait reconnaître que la représentation fragmentée qu'ont les étudiants de l'ancrage de ces outils linguistiques dans le discours réduit la motivation d'améliorer la pratique de l'écriture en général et de l'argumentation en particulier.

L'étude didactique des connecteurs dans les contextes d'apprentissage du français / par le français se situe au carrefour de la langue, de l'écriture et de la communication des connaissances. Si la compréhension et la production des textes s'avèrent deux processus d'apprentissage complexes et insuffisants au lycée, l'interprétation et l'expression des relations entre les idées au supérieur se trouvent peu maîtrisées, voire lacunaires. Sans tendre à la généralisation, ce constat est d'autant plus valable lorsque d'autres connaissances et habiletés linguistiques font défaut. Ce déficit linguistique révèle deux tendances essentielles :

■ Du côté de l'apprenant, la restitution personnalisée des connaissances cède souvent la place à la reprise fidèle voire au copiage des textes au départ. Il s'en suit un usage mécanique et peu fonctionnel des connaissances disciplinaires. En effet, n'ayant souvent pas l'aptitude de reformuler et de relier leurs idées, les étudiants économisent la complexité de la réécriture/écriture et s'évitent de nouvelles appropriations textuelles, discursives et cognitives éventuellement

coûteuses au niveau de la pertinence, de la cohérence et/ou du raisonnement. C'est ainsi qu'ils se trouvent contraints à imiter le modèle des textes authentiques en suivant fidèlement le plan et la structure interne.

■ Du côté de l'enseignant, la pertinence des propos est considérée comme un critère plus privilégié que celui de la cohérence des propos. En effet, le critère de la pertinence des réponses et des connaissances prend en compte beaucoup plus les contenus de ces connaissances que leur traitement et leur mise en texte.

Dans ce sens, la pertinence des contenus n'est pas dissociable de la langue qui les véhicule et de la qualité de leur communication. De même la dissociation entre la pertinence et la cohérence des écrits des étudiants ne semble pas bien fondée. Nous sommes donc en face d'un schisme artificiel entre l'instrumentalisation de la langue et la communication des connaissances, dont la pertinence de ces dernières se réduit à leur linéarité discursive.

Dans cette optique, l'on pourrait considérer qu'une tâche d'écriture et/ou de réécriture est signifiante pour l'étudiant lorsqu'elle permet à ce dernier de chercher dans ses connaissances antérieures les éléments pertinents qui puissent lui permettre de faire valoir son écrit. De même son explication et son argumentation compteront plus lorsqu'ils sont bien agencés à l'intérieur du texte produit.

D'un point de vue didactique, le travail sur l'emploi des connecteurs argumentatifs n'a de pertinence que s'il permet de répondre à des difficultés constatées chez les apprenants. En outre, le repérage et le traitement de ces difficultés fait appel à différents niveaux d'interprétation liés tant à la lecture, à la compréhension qu'à l'écriture sans négliger les connaissances préalables et les représentations des étudiants à ce sujet.

Par ailleurs, l'utilisation des connecteurs à l'écrit est souvent le processus rédactionnel plus ou moins pertinent et partant, la trace d'opérations cognitives réalisées par les apprenants. De même l'identification et la caractérisation de ces opérations seraient pertinentes quant à la cohérence et à l'intelligibilité des textes argumentatifs et à leur maniement.

Les objectifs fixés pour notre étude consistent à évaluer la capacité de l'étudiant à s'approprier les contenus pour les reformuler par le biais du langage d'une part, et analyser certains niveaux d'apprentissage d'autre part, tels la mise en place de démarches d'analyse, de mode de raisonnement et d'argumentation néces-

saires à la communication scientifique et de modèles explicatifs, pour faire percevoir son degré de compréhension en situation de lecture et de réécriture à partir d'un texte de vulgarisation scientifique choisi comme support. En effet, l'étudiant, durant sa formation agromatique, est amené à accomplir un certain nombre de savoir-faire, notamment à produire des écrits scientifiques (monographies, rapports, mémoires...), exposer, soutenir des travaux de recherche. Toutes ces activités nécessitent des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, syntaxiques...) pour décrire, analyser, argumenter, interpréter, organiser un discours, mais également des compétences de lecture : comment se documenter, lire et sélectionner les informations, résumer, synthétiser, reformuler et réutiliser l'information.

Dans cette perspective, l'examen de l'emploi des connecteurs argumentatifs permet d'accéder à une bonne partie des mécanismes textuels adoptés par les étudiants pour élaborer le sens et la visée argumentative de ce qu'ils veulent transmettre.

METHODOLOGIE ET OUTILS D'INVESTIGATION

Notre étude porte sur la maîtrise des connecteurs en situation de compréhension et de production de textes argumentatifs passant par la considération des unités plus ou moins complexes qui les composent : des énoncés aux séquences et des séquences à la construction du texte/discours.

Pour ce faire, nous apprécierons l'usage que font les étudiants de différents types de connecteurs argumentatifs. Ces derniers sont censés être employés pour encoder et relier des énoncés/propositions et contribuer à la construction de séquences argumentatives. L'enchaînement de ces dernières permet d'obtenir une macrostructure dont les caractéristiques et la visée sont conformes à celles des textes argumentatifs. Lesquels pourraient intégrer les propriétés linguistiques et discursives de l'explication et de la justification. Nous insistons sur l'importance de ces habiletés linguistiques et communicationnelles dans la réussite des études supérieures. De même, il existe de nombreuses et significatives corrélations entre les performances de lecture et celles de l'écriture des textes argumentatifs. Ainsi, l'intérêt de la maîtrise des connecteurs pour articuler ces deux activités n'est pas à démontrer. Il est à souligner que la prise en compte de la portée des connecteurs dans des situations de communication écrite s'avère un signe révélateur de modes de restructuration de ces situations. De surcroît, nous partons de l'idée selon laquelle le recours à l'argumentation s'avère une technique de communication incontournable pour faire jaillir de nouvelles relations de pertinence entre les éléments de connaissances disparates. Ainsi, pour comprendre un texte, il faut, d'un côté, associer les données informationnelles des différents mots et phrases en une représentation cohérente, c'est dire la signification de ce qui est dit par le texte; et d'un autre côté, combiner par un processus de construction les informations explicites du texte et les informations générales et spécifiques provenant d'autres sources de connaissances pour produire une représentation de la situation décrite par le texte.

Nous trouvons dans la documentation savante élaborée par M. Charolles, J.M Adam, G. Debanc, B. Combettes et C. Masseron, I. Delcambre, L. Lindquist entre autres, des éléments d'approches complémentaires quant à l'étude des connecteurs argumentatifs, lesquels renvoient à des niveaux d'appréhension différents.

Dans la présente étude, nous comptons démontrer aussi bien le rapport de dépendance entre la maîtrise de la lecture/compréhension du texte argumentatif et celle de sa rédaction, que de confirmer que ces activités représentent un point commun : celui du rôle de l'emploi des connecteurs dont le marquage contribue à l'explicitation ou à l'inférence des effets sémantiques et pragmatiques des éléments reliés par les connecteurs. Ainsi, pour illustrer notre approche de l'habileté en argumentation écrite, nous avons opté pour le compte-rendu, car pour ce dernier, l'étudiant doit faire preuve de la maîtrise d'une technique d'approche du texte, d'une compétence de lecture doublée d'une compétence d'écriture.

La technique d'investigation choisie est l'analyse de contenu des productions écrites de l'échantillon composé de trois niveaux correspondant à la 2ème, 3ème et 4ème années d'études à l'E.N.A. Rappelons que nous empruntons cette approche théorique à la grammaire des textes en nous inspirant des différents auteurs ayant approché l'analyse de textes ou de récits et ce, en prenant en considération les deux niveaux de structuration du texte selon la théorie de VAN DIJK (1973), en l'occurrence le niveau macro-structurel du texte.

Pour atteindre les objectifs assignés à l'étude, nous proposons d'analyser la cohérence textuelle et mettons l'accent sur la cohérence à faire percevoir : réorganisation du texte, reformulation et réécriture, car posséder une compétence linguistique et textuelle exige une maîtrise des différents aspects que recouvre la notion de cohérence.

Notre approche de la cohérence réside dans l'examen des productions écrites à partir de reformulations d'un discours premier en un discours second. On peut se convaincre de l'efficacité d'une approche plurielle de la cohérence textuelle et la complexité d'un tel exercice « compte rendu » de travaux pratiques de production écrite, destinés à montrer comment une cohérence s'organise.

Reformuler ou réécrire un texte c'est donner à lire, proposer une schématisation, adapter un discours, faciliter l'accès au sens. Cette réorganisation ne provoque pas seulement des transformations linguistiques mais touche aussi à la spatialisation du texte. Donc, la structuration d'une telle production écrite met en jeu des compétences textuelles et cognitives à la fois.

Le choix du compte-rendu se justifie par le fait qu'il s'agit d'un exercice permettant, entre autre, d'analyser le cheminement de la réécriture et la cohérence du raisonnement à travers les connecteurs argumentatifs.

Le compte-rendu a comme support un article extrait d'une revue de vulgarisation scientifique « La Recherche », dont le choix répondait à deux critères principaux : Le critère d'accessibilité. Ainsi, le texte est présenté sous une forme écrite élaborée, ne présentant aucune difficulté de déchiffrement, dont la langue allie le vocabulaire scientifique et usuel. La syntaxe est simple et accessible, constituée de phrases descriptives, cohésives devant faciliter la mise en relation explicite des idées, qui assure au texte global cohérence, lisibilité et ce, malgré la densité d'informations qu'il véhicule. Ainsi, le lecteur doit être à même de comprendre le texte sans avoir recours à un savoir technique.

Le second critère correspond à la structure de base. En effet, l'article dispose d'un schéma binaire : hypothèses/objections, donnant lieu à des interprétations contradictoires, voire une polémique entre protagonistes.

Pour être en mesure de reformuler l'information véhiculée par le texte initial, l'étudiant doit user des procédures d'argumentation et d'explication pour présenter et justifier les thèses avancées par les uns et les autres. Il doit notamment mettre en œuvre des stratégies de lecture pour appréhender le texte et en saisir le sens, synthétiser l'information et la traiter pour la reformuler selon une démarche conceptuelle logique.

Ainsi, à travers le compte-rendu, nous appréhendons un ensemble d'aptitudes et d'opérations cognitives que l'étudiant est amené à mettre en œuvre pour réaliser la tâche consistant à reproduire un discours cohérent et structuré. La structuration raisonnée et cohérente du discours d'exposition implique une approche effective des problèmes d'articulation logique, de cohérence textuelle et des procédés argumentatifs.

Les unités linguistiques retenues pour l'analyse ont une homogénéité fonctionnelle au niveau des opérations de textualisation; elles contribuent toutes à l'organisation du texte (connexion et cohésion). A cet égard, nous avons opté pour le choix des organisateurs argumentatifs qui sont des unités lexico-syntaxiques précisant le statut logico-argumentatif des énoncés ou des propositions, ils structurent le raisonnement en posant une série de jalons textuels. Ces unités lexico-syntaxiques signalent dans la quasi-totalité des cas, des séquences argumentatives brèves, réduites souvent à leur plus simple expression.

A cette unité, il nous a paru important d'ajouter les relations causales car leur établissement ne concerne pas uniquement la succession chronologique (cause/effet),

mais entre dans des ensembles organisés en véritables développements interprétatifs argumentés, dont les énoncés comportent des agencements complexes de modalités.

Ce qui frappe dans ces séquences interprétatives, c'est la place très large faite à des énoncés non assertés ou comportant des combinaisons diversifiées de modalités qui mènent de l'examen des faits à leur analyse, et qui permet de redonner à une collection d'événements une cohérence globale. Cette cohérence est généralement travaillée au niveau de la récurrence des procédés de pronominalisation, définitivation, substitution, thématization et à un niveau moindre de ceux des recouvrements d'inférence, auxquels il semble important d'ajouter les relations causales car elles participent elles aussi directement à la cohérence du discours.

A cet égard, CHAROLLES (1978) note : « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent (...) soient reliés ». Le lien peut s'exprimer sous la forme d'une cause, d'une condition ou d'une conséquence pertinente.

Les relations causales comme le note VIGNER (1982), jouent un rôle majeur. « (...) Lire un texte revient, en première analyse, à rétablir un certain nombre de relations logiques de base, à partir de réalisations linguistiques souvent diversifiées ».

Il s'agit en particulier de repérer les relations causales car « ce type de relations apparaît de façon extrêmement fréquente dans le discours scientifique, notamment dans la phrase explicative, lorsqu'il s'agit de donner les raisons d'un phénomène ».

Le choix des relations causales est déterminé par leur rôle comme élément de cohérence dans les textes. En effet, celles-ci structurent de façon étroite les textes, tant au niveau des propositions à l'intérieur de la phrase qu'au niveau interphrastique. Englobées dans les développements descriptifs, des relations causales qui relèvent de l'interprétation se rencontrent. Ces fragments interprétatifs continuent d'avoir une valeur structurante et proposent une analyse synthétisante des informations véhiculées dans le texte.

LES RESULTATS D'ANALYSE

L'analyse de la première unité à savoir, les organisateurs argumentatifs, à travers les productions du niveau 2, nous a permis de noter d'abord la présence des connecteurs introducteurs d'arguments (mais, puisque, car, en revanche, ainsi, d'ailleurs...) qui sont des connecteurs justificatifs ou explicatifs et indiquent conventionnellement la nature de la fonction interactive de l'interprétation fonctionnelle associée à l'acte interactif à laquelle ils sont rattachés (justification, explication, argumentation, concession). Il est redondant d'affirmer que les relations de justification et d'explication occupent une place considérable dans la structuration des écrits argumentatifs au supérieur, et que l'explication est considérée comme un phénomène des plus naturels et ne posant pas de problème logique. Toutefois, la mise en texte/discours de la causalité, tout comme son explication linguistique et pragmatique, peut receler des ambiguïtés que laisse entendre leur enchaînement en surface selon l'entrée ou non en action d'un autre effet d'ordre contextuel. En effet, les différences spécifiques qui existent entre les connecteurs de justification/d'explication ne sont pas toujours clairs pour bon nombre d'étudiants. L'idée qu'on se fait de ces différences est plus empirique que rigoureuse.

Nous précisons également que les relations d'explication et de justification portent sur des domaines de pertinence plus locaux que discursifs. Cette caractérisation est régie par l'immobilité de ces connecteurs, dont le critère de la portée de chacun est décisif pour le choix et l'emploi appropriés de ces derniers. Cette qualité n'est pas sans incidences positives sur la cohérence et la pertinence des textes et discours argumentés.

Ensuite, nous avons distingué les connecteurs introducteurs de conclusion (donc, finalement, alors, par conséquent) qui révèlent des caractéristiques importantes par les stratégies et les effets qu'ils provoquent en se prêtant à des coups de force discursifs, lorsque « donc » invite à tirer une conséquence d'un état de choses considéré comme ayant été approuvé par le lecteur.

Par ailleurs, nous avons observé, dans les productions du niveau 2, une présence manifeste des organisateurs méta-textuels. Ces derniers structurent le raisonnement en fournissant des repères qui hiérarchisent les différentes parties du texte (ensemble de moyens

supra-langagiers d'organisation et de structuration). Ces organisateurs méta-textuels confèrent au texte une mise en page particulière qui se manifeste par l'emploi des tirets d'argumentation, lesquels permettent non seulement d'énumérer les faits mais de citer des arguments.

Quant aux productions du niveau 3, l'analyse de la première unité linguistique a fait ressortir une variation dans les réalisations linguistiques relatives aux organisateurs argumentatifs, que ce soit les connecteurs introducteurs d'arguments ou de conclusion. La même remarque relative à la présence d'organismes méta-textuels s'impose ici.

Enfin, l'analyse des productions du niveau 4 a révélé une plus grande diversité quant à l'emploi des connecteurs introducteurs d'arguments et de conclusion, en comparaison avec le niveau 3. Cette diversité dénote une bonne maîtrise des outils d'argumentation qui contribuent à la structuration raisonnée et cohérente du texte. En plus des connecteurs, nous avons noté l'emploi de verbes à sens argumentatif (argumenter). Par ailleurs, nous avons relevé les mêmes organisateurs méta-textuels à savoir, les tirets d'argumentation ainsi que le signe de ponctuation (:) lequel annonce le début du développement complétant ou expliquant ce qui précède, et dont le rôle est d'introduire implicitement une explication.

Il est à signaler que l'analyse de la première unité a donné lieu à une subdivision en sous unités. Ainsi, nous avons tenu compte, d'une part, du lexique verbal qui fonde les procédures d'argumentation, où l'accent est mis sur la conséquence (verbes : provoquer, entraîner, engendrer, conduire à ...), et d'autre part de la forme verbale (participe présent) qui vise à décrire des procédures de raisonnement.

L'examen de la première sous-unité a permis de relever une variation moindre du lexique verbal utilisé par le niveau 2. En effet, dans la quasi-totalité de leurs écrits, le verbe « provoquer » demeure prédominant. En revanche, les écrits des niveaux 3 et 4 regorgent d'une variété non négligeable de verbes fondant les procédures d'argumentation. Ainsi, on peut noter dans la même phrase la présence de deux ou trois verbes qui entrent dans des ensembles organisés en véritables développements interprétatifs argumentés.

Suite à l'examen de la première sous-unité, nous pouvons déduire que les étudiants des niveaux 3 et 4 ont un lexique verbal plus riche que le niveau 2. Ce lexique permet de fonder les procédures d'argumentation qui ont une valeur structurante.

La seconde sous-unité, à savoir la forme verbale (participe présent), vise à décrire non des opérations isolées mais des processus de déduction et des procédures de raisonnement. En effet, nous avons noté une présence manifeste du participe présent dans la majorité des écrits, tous niveaux confondus.

Pour l'analyse de la deuxième unité linguistique, à savoir les relations causales comme indice de cohérence dans les textes, nous avons procédé au repérage des éléments linguistiques à travers lesquels l'existence des relations causales est indiquée explicitement. Ce type de relations apparaît de façon fréquente dans le discours scientifique d'exposition, notamment dans la phrase explicative, lorsqu'il s'agit de donner les raisons d'un phénomène. Cette relation est rarement exprimée par « parce que », mais bien plus souvent par un lexique à valeur logique. A cet égard, nous avons opéré deux sous-catégories pour ne pas nous limiter aux connecteurs logiques : la première correspondant au lexique verbal, il s'agit de verbes et d'expressions à sens causal. Quant à la seconde, l'accent est mis sur la cause où l'on introduit une explication.

En effet, l'établissement des liens de causalité ne concerne pas uniquement la succession chronologique (cause/effet), mais entre dans des ensembles organisés en véritables développements interprétatifs argumentés, dont les réalisations linguistiques peuvent être parataxiques, morphosyntaxiques ou lexicales.

L'examen des productions du niveau 2 nous a permis de relever un emploi assez varié de verbes et de locutions à sens causal, y compris l'emploi du participe présent. Autrement dit, les étudiants disposent d'un lexique verbal intégré à bon escient car nous n'avons pas relevé d'emploi erroné, voire incorrect.

Quant à la deuxième sous-catégorie, l'accent est mis sur la cause où l'on introduit une explication. A cet égard, nous avons retenu la paraphrase explicative et le signe de ponctuation permettant l'explication (:).

L'examen de la première sous-catégorie à travers les productions du niveau 3 révèle une présence manifeste du lexique verbal exprimant les liens de causalité. En effet, nous avons procédé au repérage des éléments linguistiques à travers lesquels l'existence des relations causales est indiquée explicitement. Il s'agit de verbes et de locutions à sens causal.

L'examen de la deuxième sous-catégorie à travers les productions du niveau 3 nous a permis de relever, et à la différence des écrits du niveau 2, un seul emploi de la paraphrase explicative « c'est-à-dire » qui permet

non seulement d'introduire une explication mais d'y ajouter une précision. Cette dernière s'avère inutile dans l'unique exemple relevé, car la paraphrase est précédée de deux points introduisant une explication, même implicite fut-elle, d'où le double emploi de « c'est-à-dire ».

Quant au second procédé retenu, nous avons remarqué que les étudiants du niveau 3 font un usage courant et systématique du signe de ponctuation introduisant une explication. Ce qui justifie l'absence quasi totale de paraphrases explicatives de leurs écrits. S'agirait-il d'une substitution de moyens ou autre ?

La même démarche fut adoptée pour l'examen des productions du niveau 4. En effet, nous avons procédé au repérage des éléments linguistiques à travers lesquels l'existence des relations causales est indiquée explicitement, il s'agit de verbes et de locutions à sens causal. Par ailleurs, nous avons noté que le lexique verbal utilisé est aussi varié que celui des niveaux 2 et 3. Suite à l'analyse de la première sous-unité, nous pouvons avancer que les étudiants du niveau 4 disposent d'un lexique verbal et de locutions variés exprimant les liens de causalité, démontrant ainsi une maîtrise correcte.

Quant à la seconde sous-unité relative à l'introduction d'une cause avec une explication, nous avons relevé un seul exemple comme par ailleurs pour le niveau 3, où l'on a recouru à la paraphrase explicative illustrée par « cela veut dire ». En revanche, nous avons remarqué une présence manifeste du second procédé permettant d'introduire une explication. Il est à rappeler que ce dernier est d'ordre typographique et consiste à utiliser le signe de ponctuation (:).

En conclusion, l'analyse du premier paramètre retenu pour notre étude et plus particulièrement le premier volet a permis de dégager un ensemble de points communs aux trois niveaux testés. D'un point de vue pratique, les étudiants semblent utiliser les connecteurs en privilégiant l'enchaînement argumentatif qu'ils permettent aux dépens de la force variable des valeurs des connecteurs. En effet, ces derniers usent correctement des outils d'argumentation et ont recours aux organisateurs méta-textuels (tirets d'argumentation et signe de ponctuation précité), lesquels rendent compte de l'articulation du discours produit et lui donnent une cohérence globale. Cependant, nous avons relevé une divergence quant au lexique verbal utilisé, plus riche et varié chez les étudiants des niveaux 3 et 4. Toutefois, il culmine chez le niveau 4 et reste restreint chez le niveau 2.

Concernant le second volet, à savoir les outils d'explication, nous avons noté que les trois niveaux confondus disposent d'un lexique verbal et de locutions à sens causal variés. Par ailleurs, les étudiants ont fait preuve d'une bonne maîtrise des procédés linguistiques et typographiques permettant d'introduire une explication, entre autres la paraphrase explicative et le signe de ponctuation qui jouent un rôle dans la cohésion textuelle.

Nous tenons à signaler tout de même que le procédé relatif à la paraphrase explicative est plus présent dans les productions du niveau 2 et dénote une recherche d'explicitation plus poussée comparativement aux autres niveaux, où l'on a noté une absence quasi-totale du dit procédé.

SYNTHESE ET RECOMMANDATIONS

La maîtrise de l'écrit, le sens de la formule et l'aptitude à l'ordonnancement des idées sont au centre des apprentissages chez les étudiants et de leur évaluation par les professeurs. Dans une perspective didactique, nous pourrions nous demander si les pratiques langagières prescrites au secondaire et au supérieur permettent de construire des connaissances et des habiletés communicationnelles requises.

L'observation et l'appréciation des stratégies déployées par les étudiants lors de la mise en texte en situation d'argumentation écrite nous a permis de déceler la complexité de l'activité argumentative, laquelle exige que soient suffisamment acquises les habiletés permettant d'argumenter et de mettre en ordre les informations pertinentes et personnalisées au regard de la situation de communication et de l'activité proposée.

Notre intérêt pour les écrits argumentatifs n'est pas une attitude arbitraire. D'une part, les dispositions argumentatives dévoilent l'organisation du sens construit ou reconstruit à propos de certaines connaissances. De même, les représentations faites des marques linguistiques de surface caractérisant les textes argumentatifs (le cas des connecteurs) et de leur emploi manipulent le processus de production et d'interprétation du sens. Autrement dit, l'emploi des connecteurs est en lui-même une activité de communication de différentes instructions sur l'organisation de la pensée des sujets scripteurs. D'autre part, les champs théoriques et didactiques s'offrent et fournissent suffisamment d'ingrédients méthodologiques pour l'approche de ces écrits aussi bien au niveau de leur conduite verbale

qu'au niveau de leurs effets sémantiques et pragmatiques.

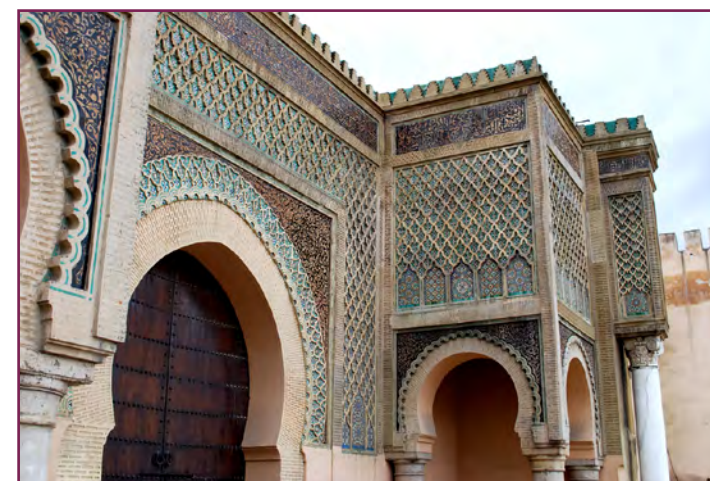
C'est dans cette optique qu'une recherche sur la didactique des connecteurs argumentatifs s'avère pertinente. La présence de ces marques linguistiques dans les productions écrites des étudiants implique que ces derniers ne se contentent pas de la linéarité et de la juxtaposition des informations restituées à partir d'un texte premier. Il reste néanmoins à savoir dans quelle mesure les étudiants s'approprient les connecteurs pour gérer les mouvements argumentatifs de manière à ce que ces derniers soient à la fois cohérents et pertinents. En effet, ce dispositif linguistique représente un enseignement/apprentissage complexe, regroupant l'articulation et le développement de la pensée argumentative, permettant ainsi d'apprécier les apprentissages des autres disciplines de spécialité, et de gérer le discours universitaire.

L'examen des productions écrites des étudiants révèle que ces derniers ne sont pas acculturés aux pratiques leur permettant de développer leur compétence en argumentation écrite, et qu'ils disposent d'une certaine habileté jugée correcte, conférant aux textes produits une qualité globale de raisonnement et de cohérence argumentative. Nous insistons sur l'importance de ces habiletés linguistiques et communicationnelles dans la réussite des études supérieures. De même, il existe de nombreuses et significatives corrélations entre les performances de lecture et celles de l'écriture des textes argumentatifs. Ainsi, l'intérêt de la maîtrise des connecteurs pour articuler ces deux activités n'est plus à démontrer.

Les résultats enregistrés motivent notre intérêt pour l'étude en vue d'une meilleure intégration de l'enseignement des connecteurs dans l'activité de l'argumentation écrite, voire dans la reconstruction du discours universitaire. Ces savoirs faire s'avèrent indispensables aux étudiants dans leur vertu opératoire pour collecter et traiter l'information de manière efficace et pertinente.

Références bibliographiques

- 1- ADAM, J.M., (1990) « Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle »
Coll. Philosophie et Langage, Ed. Mardaga.
- 2- COMBETTES, B., (1983) « Pour une grammaire textuelle, la progression thématique »
Bruxelles De Boeck - Duclot.
- 3- DELCAMBRE, I., (1997) « Enquête autour d'un objet didactique : La notion du circuit argumentatif »
in Pratiques, n° 96, p.p. 63-80
- 4- DUCROT, O., (1982) « Concession et consécution dans le discours »
in Cahiers de linguistique française, n°4, p.p. 143-165
- 5- POLLET, M. CH., (2001) « Pour une didactique des discours universitaires ; étudiants et systèmes de communication à l'université »
Ed. De Boeck Université, Bruxelles
- 6- TAMESNA, J., (2002) « Etude de l'impact de l'enseignement du français fonctionnel sur la compétence textuelle réceptive et productive des étudiants scientifiques marocains - cas de l'ENAM -
Thèse de Doctorat d'Etat, Didactique du Français, Université Mohammed V - Faculté des Sciences de l'Education - Rabat
- 7- VAN DIJK, T., (1973) « Grammaires textuelles et structures narratives »
in Sémiotique narrative et textuelle, Larousse, p.p. 177-207
- 8- VIGNER, G., (1982), « Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite »
CLE International, Paris.





Un site internet informatif sur l'apprentissage du français pour adultes migrants en Ile-de-France

- > Un répertoire des lieux d'apprentissage
- > Des outils pédagogiques
- > Des informations et liens utiles

www.reseau-alpha.org

L'accès au site est libre et gratuit

contact@reseau-alpha.org



→ ACCUEIL

La **présentation** de l'association et les **actualités** du secteur (rencontres, formations...).

→ LIEUX D'APPRENTISSAGE

Les **lieux d'apprentissage** du français en Ile-de-France sont recensés par ordre alphabétique dans la **liste complète**. La **recherche multi-critères** permet de filtrer la liste des lieux par code postal ou par type de cours.

→ FORMATEURS - ANIMATEURS

Un panorama général et non exhaustif des **outils pédagogiques**, des publications et des **formations** qualifiantes et non qualifiantes pour préparer son intervention, améliorer ses pratiques.

→ INFORMATIONS UTILES

A propos **du CAI** et du **DILF**. Et des liens vers les organismes intervenant dans l'**aide juridique et sociale**, classés selon leur champ d'intervention (aide juridique, santé, logement...).

→ LIENS UTILES

Pour en savoir plus sur les institutions et les autres structures du secteur.

→ Nous contacter

Le site Réseau Alpha permet de mutualiser les informations. Contactez-nous pour référencer un lieu d'apprentissage, devenir membre, proposer du contenu.

→ Espace membre

Si vous êtes déjà membre, connectez-vous pour faire une demande de modification de vos informations ou pour obtenir une aide rédactionnelle.



Bilinguisme et Plurilinguisme



Jean-Louis Potier - 2011

Les Actes du

« Grandir avec plusieurs langues :
comment faire du bi- ou plurilinguisme un
atout ? »

Synthèse des travaux

Journée de recherche-action

Montreuil, 24 septembre 2012

(2^{ème} partie)



« Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bi- ou plurilinguisme un atout ? »

Journée de recherche-action

Montreuil, 24 septembre 2012

L'après-midi commence par la projection du début du documentaire *Les Roses noires*, en présence de sa réalisatrice, Hélène Milano. Ce film, dont la sortie en salle est prévue le 28 novembre, présente des jeunes filles habitant la Seine-Saint-Denis et les quartiers nord de Marseille qui évoquent leur situation linguistique entre français normé et langues des quartiers. Le Ministère de la Culture a acquis les droits de diffusion non commerciale pour une version de 52' et a réalisé en collaboration avec le CNDP un livret pédagogique à paraître courant novembre. La version de 52' est disponible dans le catalogue Images de la culture du CNC ainsi que dans les médiathèques du CNDP.

ÉCHANGES AVEC HÉLÈNE MILANO

La salle

Comment avez-vous procédé pour ces interviews et quelles questions leur avez-vous posées ?

Hélène Milano

Je les ai rencontrées plusieurs fois avant de commencer le film et je leur ai expliqué les thématiques que je souhaitais aborder avec elles. Mais les entretiens sont des choses vivantes, et certaines insistaient davantage sur tel ou tel aspect. Je voulais traverser les questions de leurs rapports à la langue maternelle, à la langue des cités, à la langue normée, à l'école, et sonder leur sentiment de confiance en elles dans ces rapports. L'autre ensemble de questions porte sur leurs rapports aux garçons, et leurs rapports à leurs propres corps, qui nourrit la seconde partie du film. Cela les a beaucoup intéressées, et j'ai pu disposer d'un ensemble d'entretiens assez longs.

La difficulté a été surtout de trouver des partenaires financiers. À l'époque, les chaînes n'étaient pas ouvertes au sujet que je voulais traiter, c'est-à-dire incarner ce que vous traitez aujourd'hui, avec des questionnements sur la pratique langagière. C'était un projet de 52', et je voulais éviter le saupoudrage en me concentrant sur cette problématique pour en dégager un point de vue.

La salle

Pourquoi avoir donné la parole à des filles ?

Hélène Milano

C'était un choix, tout simplement. Peut-être que solliciter la parole des filles m'a paru dans un premier temps plus abordable pour moi, étant femme. Je réfléchis actuellement à la version garçons, qui va sans doute m'imposer de résoudre des difficultés différentes. Mais j'ai rencontré, au cours du tournage, quelques garçons qui semblaient désireux de s'exprimer.

La salle

Pourquoi vous êtes-vous focalisée sur la langue des cités, en évinçant la langue normée ?

Hélène Milano

C'est par volonté d'approfondissement, car ces jeunes filles n'ont pas souvent la parole dans cette langue et je voulais éviter les pièges de comparaisons stériles : le parallèle linguistique n'a pas de sens pour moi, car il risque de conduire à une coupure entre ce qui relève de soi et ce qui relève des autres. Je voulais surtout que l'on voie la parole en actes. Il y avait urgence, selon moi, à donner la parole à ces jeunes gens.

La salle

On est frappé d'entendre ces filles dire qu'elles parlent la langue du 93 et qu'à Paris on parle beaucoup mieux. N'y a-t-il pas des jeunes qui parlent cette langue à Paris ?

Hélène Milano

C'est comme ça qu'elles le vivent, ce qui est important pour moi : Sara dit qu'à Paris on la regarde de haut en bas. Il y a sans doute des îlots à Paris où on va trouver un mélange linguistique, et du reste j'avais rencontré des filles dans le 19e qui me parlaient des mots qui identifient à un territoire. Mais la naissance de cette langue est dans les cités. Ce qui est crucial, c'est que ces jeunes filles aient la sensation que leur langage n'est pas légitime car cela pose la question de la rencontre.

La salle

Les jeunes filles qui ont participé au film se sont-elles rendues à sa projection ? Le film a-t-il servi de déclencheur à autre chose ?

Hélène Milano

Il y a eu une évolution constante. Au cours du travail, nous avons ménagé des paliers, afin de leur permettre des temps nécessaires pour assumer le processus. Pour ce qui est des suites, j'ai eu du mal à les construire en région parisienne. Mais à Marseille, il y a eu des débats auxquels les filles ont participé. Elles ont organisé elles-mêmes une projection dans le quartier où les hommes sont venus. Il y a eu aussi des rencontres avec des collégiens qui ont permis d'exprimer beaucoup de choses et de passer des caps dans la prise de conscience.

La salle

Je suis éducatrice et je rencontre des difficultés pour établir le contact avec les garçons et pour créer des groupes mixtes d'ados, où la méfiance et la rivalité empêchent la communication de passer.

Hélène Milano

La question de l'image, des «réputations» dont parlent les filles, est une vraie terreur. Mais j'ai constaté que toutes les projections du film ont permis de lancer un débat sur ces thématiques. Les filles et les garçons se sont exprimés, et on a pu conduire des discussions. Les garçons ont souvent dit après le film que ce n'est pas si facile pour eux non plus, ce qui a ouvert une brèche. Les débats ont été très riches, notamment sur la conscience de la douleur.

La salle

Comment a germé et s'est construit le partenariat avec le CNDP et la DGLFLF ?

Françoise Sabatelli, CNDP

Éditeur public de l'Education nationale, le CNDP s'intéresse au premier chef à la problématique du français comme langue de scolarisation. On a estimé que ce film pouvait être un outil didactique précieux pour les enseignants, de par la complexité et l'authenticité de ce qui y est exprimé. Un livret d'accompagnement, adjoint au DVD, a été réalisé pour aider à la compréhension et à l'analyse du film. On y trouve une contribution d'Hélène Milano sur la genèse et les coulisses du film, des analyses socio-linguistiques, un échange entre Michel Rabaud et Jean-Pierre Chrétien sur la réappropriation de la parole, et tout une partie de sociodidactique, confiée à une chercheuse de l'université de Cergy. Ce qui traverse le film, c'est une souffrance liée à l'insécurité langagière, au fait que la langue normée de l'école prend mal en compte les variations linguistiques des quartiers. Prendre conscience de ces variations et de leur légitimité doit aider à entrer sans appréhension dans la langue normée.

Michel Rabaud

La DGLFLF, pour sa part, s'est intéressée à ce film sur un plan linguistique, sous le double angle des variétés du français et du plurilinguisme, la langue des cités se trouvant à une position charnière assez ambiguë. L'angle socioculturel est aussi important : quelle langue, quels mots pouvons-nous partager, ou non ? Lorsque des filles s'appellent entre elles «mon frère», par exemple, cela est riche d'implications et doit être pris en compte au point de vue social comme au point de vue culturel.

Gwenn Guyader

Nous allons passer à la seconde partie de cette journée, consacrée à la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle. Nous accueillons Michel Candelier, la référence en France et en Europe pour l'éveil aux langues ; il revient de Taiwan et va nous présenter les approches plurielles de l'éveil aux langues. Professeur émérite de l'Université du Maine, auteur de nombreuses publications, il est membre du comité de recherche de DULALA et il pilote un projet que l'association met en place dans un quartier de Montreuil.

Michel Candelier

(résumé de son intervention, dont on peut trouver le diaporama dans le blog du site <http://plurilingues.e-monsite.com/> à la date du 9 septembre 2012 ou <http://www.dunelanguaealautre.org/les-professionnels/ressources>)

Un conte comme Le petit chaperon rouge permet de travailler la question des régularités dans plusieurs langues : repérage des mots-clés, ordre des mots, régularités syntaxiques et met en évidence l'impossibilité de traductions terme à terme.

En maternelle, on peut prendre l'exemple d'un doudou très sale qui ne veut pas être lavé, sauf si on lui chante une comptine. On cherche dans plusieurs langues, qu'il refuse, jusqu'à trouver celle qui marche, dans une langue des familles. On peut travailler ainsi sur la discrimination auditive, sur la désignation, voire sur le passage à l'écrit.

L'éveil aux langues peut ainsi concerner des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner en développant la conscience des langues et de la langue.

On en attend trois types d'effets :

- des représentations positives : ouverture à la diversité, motivation pour des apprentissages
- le développement d'aptitudes métalinguistiques et cognitives facilitant l'accès à la maîtrise des langues y compris celles de l'école
- le développement d'une culture linguistique aidant l'enfant à accepter le monde dans lequel il est amené à vivre

Le programme européen Socrates a permis, à la fin des années 1990, de mettre en place des actions d'éveil aux langues et de les évaluer, dans cinq pays d'abord, puis dans seize.

Les résultats sont globalement positifs :

- sur les aptitudes métalinguistiques : la discrimination et la mémorisation linguistiques se développent bien, par la comparaison avec des groupes témoins
- de bons effets sur la décomposition/recomposition syntaxique, mais moins nets car cela a été moins travaillé que l'oral
- un intérêt très net pour la diversité linguistique
- une déception relative pour les effets sur la langue de l'école, peut-être liée aux tests pratiqués qui ne mesuraient pas forcément bien ce qu'on a tenté de développer.

On travaille beaucoup actuellement cette question, dans de nombreux pays, et beaucoup de ressources sont publiées.

L'éveil aux langues est une des « approches plurielles des langues et des cultures », qui proposent de travailler sur plusieurs variétés linguistiques et culturelles en même temps. Elles s'appuient sur une conception nouvelle de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus, qui est conçue non plus comme une collection de compétences séparées dans des langues distinctes, mais bien comme une compétence globale. Par exemple, en apprenant l'allemand, on acquiert une capacité à construire une structure de phrase avec le verbe à la fin, que l'on utilisera à nouveau si on cherche à apprendre le japonais. Il y a des relations entre les langues et il faut établir des ponts cognitifs qui fassent émerger les convergences, un peu au rebours de ce que l'on propose généralement dans l'enseignement des langues vivantes lorsque l'on s'interdit la référence à d'autres langues.

L'approche " éveil aux langues " s'appuie sur une conception nouvelle de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus, qui est conçue non plus comme une collection de compétences séparées dans des langues distinctes, mais bien comme une compétence globale.

Cette approche plurielle permet de dégager des pistes d'action :

- une didactique des langues qui permette de progresser du connu au moins connu et de s'appuyer sur une langue pour apprendre la suivante, en mettant en relation les compétences acquises
- le travail sur l'intercompréhension des langues apparentées (romanes, germaniques, slaves, etc.), qui permet de développer rapidement des capacités de compréhension, à l'écrit comme à l'oral
- une approche interculturelle, préconisant de s'appuyer sur des phénomènes d'une aire culturelle pour mieux comprendre ceux d'une autre aire, et ce qui les distingue.

Il existe un référentiel qui liste les savoirs, savoir-faire et savoir-être développés par ces approches. Il est mis à disposition sur le site du Centre européen pour les langues vivantes de Graz (Conseil de l'Europe). Ce même site (CARAP : <http://carap.ecml.at/>) propose également une base de données où on peut rechercher des activités didactiques relevant des approches plurielles, ainsi que des outils d'autoformation (ou de formation) pour les enseignants. Les approches plurielles se sont

développées de façon très inégale selon les pays. Mais le travail de diffusion se poursuit.

La salle

On fait ce type d'activités en mettant l'enfant en position d'expertise dans la classe auprès de la maîtresse : on les valorise, ainsi que leurs parents, et c'est une bonne façon de réduire les clivages.

La salle

Soit, mais j'ai eu un enfant bilingue en classe, et pour ne pas être différent des autres en cours d'anglais il parlait avec un accent francisé !...

Michel Launey

Je voudrais abonder dans le sens de Michel Candelier. Il est évident que les enseignants de bonne volonté qui travaillent dans un milieu plurilingue ne peuvent avoir des compétences développées dans toutes les langues de leurs élèves. Le but n'est pas d'apprendre ces langues, mais d'en avoir des connaissances partielles suffisantes pour développer une relation d'intérêt et de curiosité avec elles. Il est navrant qu'à Mayotte on ne veuille pas tenir compte des langues des élèves, pourtant reconnues par les linguistes comme particulièrement intéressantes car elles contiennent la syntaxe dans la morphologie. Ne pas utiliser ce matériau est idiot. Introduire l'observation réfléchie des langues maternelles aurait l'effet d'un ferment intellectuel chez les élèves, valoriserait leurs locuteurs, et en outre permettrait à des petits métropolitains de l'intéresser à la langue de leurs copains.

La salle

J'ai pratiqué des activités d'éveil aux langues pendant plus d'une année dans une école élémentaire, du CP au CM2, et je dois dire que c'est extrêmement gratifiant, pour les raisons que l'on vient de dire, mais qu'il faut être vigilant sur deux points :

- se garder de l'assignation linguistique dans cet élan de valorisation de la langue maternelle, car l'enfant n'est pas forcément prêt à entrer dans cette démarche. Il ne faut pas que ce soit une obligation, en particulier pour les ados, chez qui l'opposition aux parents peut se jouer sur la langue.
- ne pas bousculer les choses, car la société et son école profondément monolingue ne se transforment pas par un coup de baguette magique. Le monolinguisme est souvent intériorisé, par les enfants comme par leurs parents. Un enfant de CP dira qu'il parle deux langues

alors que sa sœur en CM2 n'en avouera qu'une. C'est un travail de longue haleine qu'il s'agit d'entreprendre.

Anna Stevanato

Cette remarque est très importante. Une étude a révélé que les enfants qui ne maîtrisent pas une langue parlée par leurs parents peuvent se sentir dans une position ambiguë lors d'un projet d'éveil aux langues. En effet, certains parents décident de ne pas transmettre leur héritage linguistique à leurs enfants pensant d'accélérer l'intégration scolaire de leur enfant.

Ce choix est à respecter comme le fait que l'enfant concerné ait la possibilité ou non de s'intéresser à cette langue.

Gwenn Guyader

Nous accueillons maintenant Pascale Dubois, enseignante à la Réunion, qui travaille actuellement à une thèse sur la didactique du plurilinguisme dans la formation des enseignants du primaire. Elle va nous présenter des outils numériques permettant d'apprendre le français de l'école tout en valorisant le patrimoine culturel et linguistique des élèves.

Pascale Dubois

(résumé de son intervention, dont on peut trouver le diaporama dans le site www.dunelanguaealautre.org à la rubrique <http://www.dunelanguaealautre.org/les-professionnels/ressources>)

Pour de nombreux élèves scolarisés en France, le français, dont la variété haute est pratiquée à l'école, n'est pas la langue majeure de communication ou n'est pas la seule langue de communication, à La Réunion comme ailleurs. Par-delà les frontières, les jeunes ont d'ailleurs créé une nouvelle entrée dans l'écrit, dépoussiérée de la norme orthographique imposée à l'école, qui leur permet d'interagir à l'écrit rapidement et efficacement en réduisant l'écart entre la langue orale et la langue écrite et en décomplexifiant les contacts de langues. Nos élèves utilisent ces nouvelles formes dans leurs textos, leurs twitts, sur les multiples réseaux sociaux dont ils sont membres, mais toujours à l'extérieur de l'enceinte scolaire.

Comment faire le lien entre ces ressources et les savoirs académiques enseignés à l'école ?

A la recherche d'outils numériques au service du raccrochage scolaire, nous avons expérimenté les logiciels de cartes mentales pour donner aux élèves la possibilité d'écrire quelques mots clés au lieu de toute une phrase, d'insérer leurs voix sous forme de fichier mp3 et de participer à une recherche collective, sans

que l'apprentissage simultané de la langue de scolarisation, langue apprise et utilisée à l'école, par l'école et pour l'école, soit un obstacle. Nous avons ainsi utilisé le logiciel Xmind avec des élèves de 1ère BAC PRO qui, devenus détectives linguistiques, ont travaillé sur les consignes en cours d'anglais, les ont traduites dans les langues de leur choix, puis ont créé un jeu d'écoute à partir des productions réalisées en français, créole et anglais.

Dans le cadre de nos expérimentations, les élèves ont notamment réalisé des contes trilingues et des quizz, ont travaillé sur leur biographie langagière et ont créé leur propre portfolio en mobilisant toutes les ressources langagières de leur classe, à l'oral et/ou à l'écrit.

Avec le logiciel Didapages, il est possible de développer l'envie d'écrire en donnant l'occasion aux enfants de s'exprimer dans un premier temps par la voix et l'image puisqu'ils peuvent insérer dans le livret numérique leurs bandes sonores et leurs dessins/photos avant d'écrire des phrases. Dans le cadre de nos expérimentations, ils ont notamment réalisé des contes trilingues et des quizz, ont travaillé sur leur biographie langagière et ont créé leur propre portfolio en mobilisant toutes les ressources langagières de leur classe, à l'oral et/ou à l'écrit. Ils ont reformulé et enregistré leurs productions de façon autonome, par le biais du logiciel Audacity, et ont ainsi pu transformer leur voix en objet d'études sans la stigmatiser.

Utiliser un logiciel de cartes mentales ou un livret numérique est à la portée de tous. Plus complexe est le changement d'approches pédagogiques que cela implique. Face à la profusion d'informations auxquelles nous avons désormais accès, le rôle de l'école aujourd'hui est moins de faire apprendre par cœur toujours plus de données, que de développer la capacité des élèves à filtrer l'information de façon pertinente (UNESCO, 2005). En contexte multilingue, il s'agira de veiller à ce que l'apprenant bilingue émergent ou émergent bilingue (Garcia, Kleifgen & Cummins, 2011) dont la ou les première(s) langue(s) de structuration des connaissances diffère(nt) de la langue de scolarisation utilisée à l'école, ait la possibilité de mobiliser ses acquis dans la ou les langue(s) où il est le plus à l'aise, notamment dans les phases d'exploration et de découverte où il est crucial qu'il apprenne à lire entre les lignes et partage avec ses pairs sa vision du monde afin de recevoir et pouvoir rendre du feedback (Cummins, 2006).

Cela nécessite un changement d'attitude de la part de l'enseignant, un autre regard sur le rapport entre l'éducation et les langues, les savoirs et le pouvoir. L'accès des enseignants à la recherche doit ainsi être facilité, afin qu'ils puissent en prendre les rênes, avec les élèves et en coopération avec les parents, les enseignants-chercheurs, les associations, les entreprises, les collectivités territoriales, par le biais d'une recherche-action multipartenariale qui leur donnera les moyens de répondre aux questions que l'on se pose tout au long de la vie et de faire face ensemble aux nouveaux défis engendrés par la mondialisation.

Gwenn Guyader

Merci de cette intervention fort riche.
Une question : ces logiciels sont-ils libres d'accès ?

Pascale Dubois

Ils sont gratuits. L'ensemble de ce travail a été construit sur le site de la CLIN de Saint-Paul 1 (http://www.pascale-dubois.fr/CLIN_St_Paul1) et on trouve sur ce site la plupart des outils produits pour ou par les élèves. Didapages vient de sortir une version payante, utilisable en ligne seulement.

Gwenn Guyader

Pour la dernière intervention de l'après-midi, j'ai le plaisir d'accueillir Christine Hélot, qui dirigea mes recherches sur le plurilinguisme, et dont les écrits ont beaucoup inspiré le travail de DULALA. Elle continue à nourrir de ses réflexions les projets que nous mettons en place, notamment en matière de formation. Elle se propose d'examiner avec nous comment apprendre à lire et à écrire quand on a plusieurs langues.

Christine Hélot

Ma réflexion provient d'une question récurrente des étudiants : les enfants dans ma classe parlent quinze langues que je ne connais pas, comment faire pour leur apprendre à lire et à écrire ?

Depuis que je travaille sur l'éveil aux langues, je bute sur la difficulté de lui trouver de la place et du temps dans les programmes scolaires et dans les programmes de formation : on en est encore à chercher des interstices pour cette didactique particulière...

Une première remarque porte sur la littérature de jeunesse, qui figure au premier plan dans l'apprentissage de la lecture. Or un très grand nombre de ces ouvrages sont des traductions, de l'anglais en général,

mais n'apparaissent pas comme tels, le nom du traducteur n'étant que rarement mentionné. Présentant ces textes comme s'ils étaient issus d'un contexte français, le traducteur, peut-être sur la demande de l'éditeur, modifie, adapte et rajoute, sans doute parce que l'on pense que l'enfant francophone n'est pas capable d'entrer dans une autre culture. Au risque de contresens parfois : ainsi *Voices in the park*, d'Anthony Browne, est malencontreusement traduit en français par *Histoire à quatre voix*, titre qui ruine le projet de l'auteur qui était de faire découvrir aux enfants qu'il y a quatre voix ou points de vue ! Cette sous-estimation des capacités de l'enfant lecteur est inepte et tend à évacuer l'apprentissage de l'altérité, de la différence, de la diversité. Or la traduction est précisément une négociation réussie de la différence, à la différence de l'adaptation qui est une sorte de mutilation du texte-source.

Un exercice intéressant à cet égard est un exercice d'éveil aux langues. Il s'agit de proposer un conte traditionnel comme *Le petit chaperon rouge* en plusieurs langues et de faire deviner le conte et la langue, en utilisant également les illustrations qui caractérisent des contextes spatio-culturels différenciés. Les élèves sont très curieux et acceptent ces variations souvent bien mieux que les enseignants. Dans une perspective de décentration, on est ainsi amené à travailler sur la diversité des langues, des systèmes d'écriture et des interprétations, mais aussi sur l'universalité du conte et de la condition humaine ainsi que sur les ressemblances linguistiques (sons, voyelles, consonnes) entre langues. Les enfants bilingues peuvent utiliser leurs compétences, devenir experts, et les parents peuvent être invités à intervenir.

Pour ce qui concerne maintenant la bilittératie, différentes pratiques sont possibles : on peut soutenir l'apprentissage en L2 à l'aide du texte en L1 ; on peut accompagner la lecture sans comprendre la langue en demandant par exemple de l'aide à la famille, l'important étant de lier la lecture en L1 et la lecture en L2. L'essentiel est de ne pas escamoter le bilinguisme de l'enfant et de lui permettre de voir que sa langue est présente à l'écrit et dans les outils de sa classe, par la constitution d'une bibliothèque multilingue par exemple ou en utilisant des anthologies multilingues de poèmes du monde.

La traduction joue ici un rôle-clé de médiation et encourage à passer à l'écrit, aussi bien dans les langues familiales qu'en français.

Il est intéressant de regarder la répartition des langues

dans les ouvrages bilingues et de s'interroger sur les représentations du bilinguisme sous-jacentes à celle-ci et sur ses effets sur les jeunes lecteurs, notamment en ce qui concerne le sens de lecture, dans le cas des ouvrages bilingues arabe-français par exemple : pourquoi tourner les pages dans le sens européen et non dans le sens arabe ? Certains ouvrages multilingues présentent des configurations intéressantes, tel l'ouvrage « *Subway Sparrow* » offrant de l'anglais, puis une ligne d'espagnol et une ligne de polonais avant de revenir à l'anglais, supposant que l'enfant peut comprendre l'histoire sans traduction, par le contexte et les situations, au-delà de la compréhension lexicale. Un autre ouvrage, de niveau collège, qui fait correspondre par courriel Roméo et Juliette tantôt en anglais dans un chapitre tantôt en français dans un autre, sans traduction, a pour objectif affirmé d'aider les élèves d'anglais à entrer dans la lecture en anglais sans passer par la traduction. Il faut néanmoins veiller aux objectifs didactiques que l'on veut atteindre en proposant ce type d'ouvrages et ne pas confondre apprentissage d'une langue étrangère et entrée dans l'écrit, car on n'apprend jamais à lire dans une seconde langue qu'on apprend à l'école comme on apprend à lire dans sa langue maternelle. Mais il reste qu'il faut publier ce genre d'ouvrages, comme ceux alternant deux langues au sein d'un même chapitre, qui permettent aux personnes ayant des connaissances suffisantes dans les deux langues de passer d'une langue à l'autre avec naturel, jusqu'à l'oublier, et faire ainsi une véritable expérience de bilinguisme.

Je citerai aussi des ouvrages de Bresner écrits en français avec des idéogrammes chinois inclus dans le texte, afin que les enfants les retiennent et les retrouvent à la page suivante sans les mots. Il est intéressant de travailler cela avec les élèves car ils prennent conscience de ce que c'est amusant et pas si complexe.

J'initie enfin les étudiants à une activité que les enfants réussissent plus vite que les enseignants : mélanger des textes dans différentes langues et demander de les regrouper, à la manière d'un puzzle, puis d'identifier les langues. Cette activité simple oblige à distinguer et reconnaître des langues assez proches.

Grâce à l'approche multilingue, l'enseignant, comme le traducteur, peut faire comprendre aux élèves que les langues expriment des relations différentes au monde, et leur faire trouver le sens de cette diversité. Il y a là un enjeu considérable.

En conclusion, je résumerai les enjeux de cette éducation multilingue :

- inclure les langues et les cultures des enfants pour leur développement identitaire et apprendre à vivre dans une société pluraliste
- leur apprendre la diversité des pratiques sociales et des façons d'interpréter le monde
- rappeler que toutes les langues ont la même valeur
- créer dans nos classes des espaces multilingues où l'on peut travailler le plurilinguisme
- repenser nos approches de la littératie
- prendre en compte les autres langues dès l'apprentissage de la lecture, qui est avant tout l'expérience de l'altérité, de la complexité, de la diversité et de la pluralité
- recourir à une littérature de jeunesse qui donne vraiment le goût de la lecture

Je rappellerai pour terminer que le traducteur a beaucoup en commun avec l'enseignant : comme lui, il est un passeur qui opère une médiation entre les textes et leur signification. D'autre part, grâce à l'approche multilingue, l'enseignant, comme le traducteur, peut faire comprendre aux élèves que les langues expriment des relations différentes au monde, et leur faire trouver le sens de cette diversité. Il y a là un enjeu considérable.

La salle

Je suis enseignante et nous accueillons régulièrement dans notre classe des enfants de cycle 3 qui n'ont pas encore eu l'occasion d'apprendre à lire, et pour lesquels il est difficile de le faire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Avez-vous réfléchi à cette entrée problématique dans la lecture ?

Christine Hélot

Beaucoup de travaux montrent qu'il faut faire entrer l'enfant en littératie dans sa langue maternelle au moins en même temps que dans sa langue seconde. On sait bien, en effet, que les compétences en lecture sont fondées en premier ressort sur des compétences à l'oral. Ce n'est pas si difficile, car nous disposons aujourd'hui de beaucoup d'outils et d'ouvrages bilingues.

La salle

La littératie commence à se construire en maternelle, et l'on sait que les bilingues ont un bilinguisme de la vie quotidienne, mais pas avec la langue de l'école qu'ils doivent apprendre à connaître et à maîtriser. Comment faire entrer les enfants dans l'écrit quand ils ne connaissent pas encore le système du code ? Comment leur faire rencontrer l'arabe et son système graphique quand les enseignants ne peuvent pas leur expliquer la syllabisation en arabe ?

Christine Hélot

Ce n'est pas une question simple, mais je ne suis pas en train de recommander aux enseignants d'apprendre à lire en arabe. L'idée est de donner à l'enfant des outils bilingues qu'il va utiliser ailleurs et qui vont soutenir son apprentissage. C'est ce qui est préconisé par les expériences canadiennes.

La salle

Je ne suis pas linguiste mais je suis mère d'un enfant trilingue. Alors que cet enfant met tout son effort à apprendre à lire et à écrire en français à l'école, n'est-ce pas précipité de lui apprendre à lire une deuxième langue, le grec par exemple, à la maison ? Vais-je l'aider ou le perturber ?

Christine Hélot

C'est une très bonne question que se posent les chercheurs depuis cinquante ans : faut-il apprendre à lire en même temps ou successivement ? En fait, l'expérience montre aujourd'hui que les enfants font le transfert d'une langue à l'autre spontanément, sans difficulté majeure. J'ai l'impression que vous redoutez une surcharge cognitive pour l'enfant. Mais on sous-estime systématiquement les capacités des jeunes enfants en matière de langues, qui sont très larges. Je vous engage à consulter le très bon site grec sur le bilinguisme (www.polydromo.gr)

Gwenn Guyader

Pour conclure cette journée, je passe la parole à Anna Stevanato, fondatrice et directrice de l'association D'une langue à l'autre (DULALA)

Anna Stevanato

Je suis très heureuse de cette journée. Nous avons abouti à un point ferme situé entre deux écueils à éviter :

il faut sortir de la logique étroite et handicapante du monolinguisme obligé ; mais il faut repousser une injonction nouvelle qui prétendrait à toute force le bi ou le plurilinguisme. En vérité, il est essentiel d'éviter la contrainte et de ménager les options des parents et surtout la liberté de choix de l'enfant, car on touche à un endroit très sensible de son identité. Comme l'a montré Christine Hélot, on est ici dans un domaine où les représentations, positives ou négatives, sont puissantes, où les mythes sont durables, et c'est sur ces représentations et ces mythes que l'analyse doit porter et que le travail doit être conduit en premier lieu.

Il est essentiel d'abord de ne pas avoir honte de sa langue maternelle, de ne pas se sentir obligé de la minimiser ou de l'occulter, surtout quand c'est la langue de l'intimité familiale, celle qui relie à l'histoire et au passé. L'institution scolaire a beaucoup évolué à cet égard mais beaucoup reste encore à faire, Il a été également largement illustré que l'approche plurilingue doit être menée comme une ouverture au monde et une découverte curieuse et joyeuse de sa diversité, surtout en un temps où l'on déplore de vives tentations de replis communautaires. S'éveiller aux langues, c'est s'éveiller à des manières nouvelles de sentir et de voir le monde, mais aussi de se sentir et de se voir dans le monde. Tandis que les ouvrages théoriques continuent à apporter leur contribution dans un sens positif, de nombreux outils pédagogiques voient le jour, de nombreux ouvrages sur l'éducation plurilingue sont publiés, dans un foisonnement d'initiatives très encourageant pour le développement de l'approche plurilingue, qui est encore dans sa jeunesse.

Ce m'est un plaisir de remercier les intervenants non seulement pour la qualité de leurs interventions, mais aussi pour leur écoute et l'attention portée au débat - toujours trop court - avec une salle passionnée et compétente, qui est, il est vrai, constituée en majorité de praticiens et de militants du plurilinguisme. Merci à Hélène Milano de nous avoir présenté le début de son très beau film Les Roses noires, qui touche au cœur des questions soulevées aujourd'hui

Merci à tous les partenaires de cette journée, le Ministère de la Culture et de l'Éducation, la Ville de Montreuil, le Conseil Général de la Seine-Saint-Denis, le CNDP, VEI, les nombreux exposants et bien sûr à tous les militants actifs de notre association.

Nous espérons vous retrouver l'an prochain pour mesurer ensemble les avancées de cette cause du plurilinguisme qui nous tient à cœur, et je saisis cette occasion pour vous prier de nous suggérer des

questions, des thèmes, des angles de vue qu'il vous semble intéressant de mettre à l'étude ou en débat. Le site et le courrier électronique de l'association vous sont ouverts.

À bientôt.

Préconisations

Plusieurs recommandations ont émergé au fil de la journée.

Dans le champ de l'éducation :

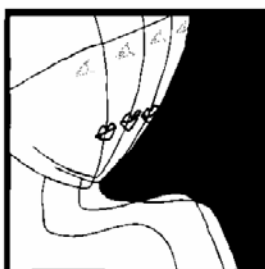
- Prendre en compte les langues maternelles des élèves à travers notamment des activités d'éveil aux langues et cela à plusieurs niveaux du système scolaire
- Encourager les collaborations entre les structures éducatives et les parents, les acteurs associatifs et les intervenants extérieurs
- Donner les moyens aux enseignants d'être en mesure de s'approprier l'éveil aux langues à travers des modules de sensibilisation/formation.
- Soutenir la production et la diffusion d'outils pédagogiques innovants à destination des professionnels de l'éducation

Dans le champ sociétal :

- Combattre les discriminations liées aux langues et au bilinguisme à travers un travail sur les représentations
- (In)former les familles, les professionnels de la santé et de l'éducation au sens large sur l'importance de la langue maternelle dans la construction linguistique et identitaire des enfants.

Dans le champ politique :

- Intégrer dans les circulaires de l'Éducation Nationale des directives afin de prendre en compte les langues maternelles et d'origine des élèves comme une ressource précieuse pour l'apprenant et sa classe
- Promouvoir un modèle d'intégration qui ne rime pas avec assimilation mais avec inclusion, respectueux et fier de l'identité plurielle de chaque citoyen.
- Inciter les décideurs politiques à prendre en compte et à mobiliser la diversité linguistique comme une richesse pour les individus et pour la société toute entière
- Intégrer dans les politiques éducatives la promotion du bilinguisme précoce



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

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

Janvier-février 2013 – vol. 25 – n° 145 -192 p.

Migrations Société : jubilé d'argent

ÉDITORIAL

Immigration, nationalité, solidarité : l'Église a-t-elle encore quelque chose à dire ? Vincent Geisser

ARTICLE

L'affaire Borrás Solange de Fréminville

DOSSIER : Les migrations au regard des récits de vie (coordonné par Beate Collet et Blandine Veith)

- Les faits migratoires au prisme de l'approche biographique..... Beate Collet, Blandine Veith
- Actrices de leur histoire migratoire : les récits de femmes mauriciennes employées de maison en France..... Colette Le Petitcorps
- Diaspora et suburbanisation à Nottingham : comprendre la mobilité sociale et résidentielle dans l'immigration à travers l'approche biographique intergénérationnelle Magali Peyrefitte
- Dynamiques conjugales et dynamiques intergénérationnelles dans l'immigration marocaine en France Catherine Delcroix
- Filles et garçons des quartiers populaires en France et en Allemagne : analyse de leurs vulnérabilités et ressources à partir d'une étude de cas..... Muriel Dudt, Lena Inowłoki
- Couples endogames, couples mixtes : options conjugales et parcours de vie de descendants d'immigrés en France..... Emmanuelle Santelli, Beate Collet
- Les choix conjugaux des descendants d'immigrés turcs en Allemagne : une approche biographique..... Eran Gündüz
- Migrations, amours et mariages : parcours de femmes philippines mariées à des hommes français..... Asuncion Fresnoza-Flot, Gwenola Ricordeau
- Parcours migratoires d'Équatoriennes transsexuelles prostituées : la construction d'un autre soi..... Catherine Négroni
- Bibliographie sélective..... Christine Pelloquin

NOTES DE LECTURE

- Accueillir les jeunes migrants : les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon (de Julien Bricaud) Pedro Vianna
- Mémoire et représentations des juifs au Maroc : les voisins absents de Meknès (d'Emanuela Trevisan Semi et Hanane Sekkat Hatimi)..... Laura Odasso

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris

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

E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org

France : 55 € Étranger : 65 € Soutien : 80 € Ce numéro : 15 €



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

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

Mars-avril 2013 – vol. 25 – n° 146 -176 p.

ÉDITORIAL

L'indésirable rapport : pourquoi les analyses de Thierry Tuot dérangent-elles autant ?..... Vincent Geisser

ARTICLES

Penser l'expulsion des étrangers de Suisse à partir d'une étude de cas d'un jeune délinquant expulsé..... Ibrahim Soysüren

Immigration maghrébine au Québec : quelle intégration ? Salah Ferhi

Protéger et réprimer : l'excision en Belgique. Genèse et enjeux des dispositions relatives aux mutilations génitales féminines Myriam Dieleman

DOSSIER : Droit de vote des étrangers. Où en sommes-nous ?

(coordonné par Catherine Wihtol de Wenden)

- Droits politiques des étrangers non communautaires : les cheminements de l'accès des étrangers à la citoyenneté locale Catherine Wihtol de Wenden
- Le débat constitutionnel en France Jean-Pierre Dubois
- Citoyenneté de résidence et débats européens..... Pierre Barge
- Le droit de vote des résidents étrangers est-il une compensation à une fermeture de la nationalité ? Le bilan des expériences européennes..... Hervé Andrès
- Le droit de vote des étrangers en Nouvelle-Zélande Fiona Barker
- La Lettre de la citoyenneté Bernard Delemotte
- Conclusion du colloque sur le droit de vote des étrangers..... Frédéric Tiberghien
- Pourquoi hésiter, Oulianov... Que faire ? Paul Oriol
- Bibliographie sélective..... Christine Pelloquin

NOTE DE LECTURE

Pour une politique de la racaille : immigré-e-s, indigènes et jeunes de banlieues (de Sadri Khiari)

La contre-révolution coloniale en France : de de Gaulle à Sarkozy (de Sadri Khiari)

Nous sommes les indigènes de la République (sous la direction de Houria Bouteldja et Sadri Khiari)

Samia Moucharik

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris

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

E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org

France : 55 € Étranger : 65 € Soutien : 80 € Ce numéro : 14 €



Papier ou numérique :
Vous avez le choix !



Une revue, un site :
au cœur de votre métier

Abonnez-vous sur
WWW.FDLM.ORG

