



HAL
open science

Observation du dispositif expérimental “ Plateforme d’orientation de la demande d’apprentissage du français pour les étrangers en métropole rennais ”

Diane Querrien-Dartois

► To cite this version:

Diane Querrien-Dartois. Observation du dispositif expérimental “ Plateforme d’orientation de la demande d’apprentissage du français pour les étrangers en métropole rennais ”. Sciences de l’information et de la communication. 2011. dumas-00672006

HAL Id: dumas-00672006

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00672006>

Submitted on 20 Feb 2012

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Rennes 2 – Campus Villejean

Observation du dispositif expérimental « Plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français pour les étrangers en métropole rennaise »

Stage effectué à :



Langue & Communication
35, rue Saint Melaine
35000 Rennes

QUERRIEN-DARTOIS Diane

Master 2 Plurilinguisme et communication interculturelle en domaines francophones

Sous la direction de BLANCHET Philippe

Année universitaire 2010-2011

REMERCIEMENTS

Je dédie ce travail à ma grand-mère, Raymonde Dartois, sans qui la poursuite de mes études et l'accomplissement de ce travail n'auraient pas été réalisables.

Je tiens à remercier l'ensemble de l'équipe de *Langue & Communication* ainsi que les partenaires du projet pour leur accueil.

Merci à Isabelle Le Guilloux, pour avoir cru en moi et m'avoir donné la chance de débiter dans le milieu professionnel du Français Langue Etrangère, pour m'avoir formée et aiguillée tout au long de cette expérience, et pour m'avoir écoutée.

Merci à Tereza Nitu et à Valérie Tobie, pour leur soutien moral et leurs précieux conseils.

Merci à Nathalie Natrochvili, à Bérengère Pichon et à Laurent Soumoy, pour leur accueil et les moments passés ensemble à *Langue & Communication*.

Merci à Claire Malgras, pour sa bienveillance, son amitié et son engagement exemplaire au sein de *Langue & Communication*.

Merci à toutes et tous ceux qui m'ont soutenu et ont été présents au long de cette expérience.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.9
PREMIERE PARTIE	p.13
<hr/>	
CONTEXTE DE CREATION DE LA PLATEFORME D'ORIENTATION A RENNES	
<u>I – L'immigration et la question de l'intégration linguistique en France</u>	p.15
1. L'intégration linguistique des personnes étrangères sous l'égide de l'Union Européenne	p.15
1.1. Les volontés politiques énoncées par le Conseil de l'Europe en matière de migration et d'intégration linguistique	p.15
1.2. Le positionnement historique de la France en termes d'intégration dans le contexte migratoire européen	p.19
1.3. La France et l'intégration linguistique	p.23
2. Immigration, intégration et Droit français	p.26
2.1. Les attentes des migrants et leur légitimité aux yeux du Droit français	p.26
2.2. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)	p.28
3. Enjeu social de l'intégration linguistique en France	p.30
3.1. La nécessité d'utiliser la langue française au quotidien : scolarité, administration, emploi	p.30
3.2. La question de l'intégration sociale effective en rapport à la langue parlée	p.32
3.3. La culture dans la langue : processus d'identification ou de distanciation	p.34
<u>II - L'intégration sociolinguistique à Rennes</u>	p.37
1. Publics étrangers ou d'origine étrangère à Rennes	p.37
1.1. Les personnes étrangères ou d'origine étrangère à Rennes	p.37
1.2. Les pratiques langagières et le plurilinguisme à Rennes	p.39
2. L'engagement citoyen et l'intégration des migrants	p.41
2.1. Glottopolitique locale d'intégration	p.41
2.2. Le dispositif social et éducatif	p.43
2.3. L'investissement des acteurs de terrain	p.46
3. Structures d'apprentissage du français à Rennes Métropole	p.48
3.1. La langue française : première, seconde, étrangère, alphabétisation ?	p.48
3.2. Le Répertoire du Français Langue étrangère à Rennes	p.50
3.3. La place des différentes structures et leurs compétences	p.52

III – Maîtriser la langue française **p.55**

1. Le DILF : nécessité et limites **p.55**

- 1.1. Le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) et le niveau A1.1 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) **p.55**
- 1.2. Critique du DILF et du niveau A1.1 **p.58**

2. L'apprentissage en Français Langue Etrangère : les objectifs d'apprentissage linguistique de l'apprenant **p.61**

3. La concentration vers un guichet unique **p.63**

SECONDE PARTIE **p.65**

PLATEFORME EXPERIMENTALE D'ORIENTATION

I – Le fonctionnement de la plateforme **p.67**

1. Les objectifs de la plateforme expérimentale **p.67**

- 1.1. L'orientation des personnes étrangères vers les ateliers d'apprentissage **p.68**
- 1.2. Le recensement des publics en demande d'apprentissage **p.70**
- 1.3. L'émergence des besoins : de l'échelle individuelle à l'échelle urbaine **p.72**

2. L'implantation du projet à Rennes **p.74**

- 2.1. Les prestataires du dispositif **p.74**
- 2.2. Les lieux de permanence **p.78**
- 2.3. Les pré-requis de savoir et de savoir-faire **p.80**

3. L'organisation pratique du dispositif **p.84**

- 3.1. Les différentes étapes suivies par le demandeur : vue d'ensemble **p.84**
- 3.2. La dynamique de réseau : communication avec les partenaires du projet **p.86**
- 3.3. La dimension de « suivi » et son évaluation **p.88**

II – Le déroulement opérationnel du dispositif **p.89**

1. Les compétences de l'accueillant **p.89**

- 1.1. La prééminence des savoir-faire du formateur en Français Langue Etrangère (FLE) **p.89**
- 1.2. L'accueil et l'orientation de personnes étrangères **p.91**
- 1.3. L'acquisition et l'approfondissement des connaissances législatives, sectorielles et disciplinaires **p.94**

2. L'entretien avec une personne étrangère en demande d'apprentissage du français	p.95
2.1. L'évaluation du niveau de langue française de la personne	p.95
2.2. La restitution du parcours personnel du demandeur	p.100
2.3. La synthèse des besoins linguistiques et sociolinguistiques de la personne	p.102
3. L'orientation vers un atelier ou un organisme adapté	p.103
3.1. L'état de l'offre d'apprentissage du français en octobre 2009 dans le bassin rennais	p.103
3.2. L'orientation d'une personne en fonction de son diagnostic linguistique	p.106
3.3. L'interférence des paramètres non-linguistiques dans le processus d'orientation	p.107

TROISIEME PARTIE **p.109**

ANALYSE DU DISPOSITIF

I – L'état des lieux de la demande d'apprentissage du français pour les étrangers à Rennes **p.111**

1. Le public en demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole	p.111
1.1. Les profils rencontrés	p.111
1.2. Les nationalités représentées	p.119
1.3. Les profils linguistiques : biographies langagières et parcours d'apprentissage linguistique	p.122
2. La concrétisation des orientations vers l'offre rennaise	p.129
2.1. Les orientations proposées	p.129
2.2. L'émergence du rapport entre l'offre et la demande	p.130
2.3. L'effectivité de l'accueil des personnes dans les ateliers préconisés	p.132
3. L'évaluation du dispositif expérimental	p.133
3.1. L'accompagnement dans le processus d'orientation : fonctionnement concret de la phase de prescription	p.133
3.2. La visibilité des suivis de parcours d'apprentissage	p.136
3.3. Les conclusions et les préconisations issues de l'étape de suivi	p.138

II – Un nouvel observatoire à Rennes Métropole **p.141**

1. Observation des spécificités du dispositif	p.141
2. Le cas des jeunes mineurs	p.142

3. Autres profils	p.145
3.1. L'alphabétisation	p.145
3.2. La problématique de retour ou d'accès à l'emploi	p.147
<u>III – Approche analytique des pratiques dans le cadre du projet</u>	p.149
1. La pratique didactique	p.149
2. La dimension interculturelle dans le dispositif	p.151
3. Réflexions sur les positionnements éthiques et déontologiques	p.153
<i>CONCLUSION</i>	<i>p.155</i>
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	<i>p.158</i>
<i>SITOGRAFIE</i>	<i>p.163</i>
<i>ANNEXES</i>	<i>p.164</i>

INTRODUCTION

Etrangers • Immigrés : *l'étranger est le non-national au sens du droit de la nationalité. L'immigré est celui qui est né dans un autre pays et qui a effectué une migration qu'il ait ou non la nationalité du pays d'accueil ou d'origine. Cette distinction est une particularité française. Certains pays (Etats-Unis, Australie par exemple) ne comptabilisent que les populations nées dans un autre pays, c'est-à-dire les « immigrés. »*

Catherine Wihtol de Wenden, *Atlas mondial des migrations*, 2009

Du latin *immigrare* de *in*, « dans », et *migrare*, « changer de résidence », le verbe « immigrer » est défini dans le *Trésor de la Langue française* comme l'action de « venir s'installer et travailler dans un pays étranger, définitivement ou pour une longue durée. » Bien que constante dans l'histoire des civilisations contemporaines, l'immigration soulève, au sein des territoires européens notamment, des questions d'ordre démographique, politique et humain.

Les mouvements migratoires présupposent le contact interculturel, et de fait la question des pratiques linguistiques entre les représentants des différentes conventions culturelles en jeu dans ces relations. La notion d'identité pour une Nation influe ainsi sur les décisions en matière d'intégration linguistique des personnes en situation de migration sur son territoire. L'intégration est définie par la « phase où les éléments d'origine étrangère sont complètement assimilés au sein de la nation tant au point de vue juridique que linguistique et culturel, et forment un seul corps social. » Les termes « d'intégration linguistique » renvoient au processus d'acquisition par la personne de la langue parlée et écrite du pays qui l'accueille.

L'intégration d'une personne dite « migrante » suppose donc un apprentissage linguistique et culturel. Plus précisément, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* définit l'apprentissage comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. » Cette démarche fait l'objet d'un accompagnement nécessaire à sa réussite. Paradoxalement, l'appropriation de la langue constitue un facteur d'intégration, au même titre que les valeurs culturelles.

C'est du moins ce que témoigne la politique d'intégration française des personnes migrantes, qui, dans un contexte d'harmonisation européenne, considère la « maîtrise » de la langue comme une condition nécessaire à l'obtention d'une reconnaissance juridique des droits. Certaines personnes bénéficient à ce titre, depuis quelques années, d'un accès à une formation linguistique.

La Ville de Rennes, dans ce contexte, propose à ses « étrangers » et « immigrés » pour reprendre les mots de C. Wihtol de Wenden, une offre d'apprentissage de la langue française en adéquation avec les institutions et prolongée par un travail de professionnels du secteur social et de personnels associatifs.

Au croisement d'une conjoncture politique en mouvance, et d'un besoin grandissant pour la recherche et les acteurs de terrain de connaître la réalité de la demande

d'apprentissage de la langue française dans leur localité, s'inscrit la création d'un dispositif expérimental nouveau.

Ce projet, pris en charge par les instances politiques et opéré par des professionnels de l'apprentissage du français pour les personnes étrangères, revêt la forme d'une plateforme expérimentale d'orientation de la demande d'apprentissage du français pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère.

Pendant une période de trois mois, ce dispositif devait permettre de répondre à la demande des personnes migrantes en matière d'apprentissage linguistique, en les orientant vers l'offre existante à Rennes-Métropole. L'autre objectif du projet était de livrer un « phototype » de la demande, notamment en fonction des publics accueillis sur les permanences de la plateforme. A terme, ces perspectives se rejoignent dans le but de faire émerger les besoins des migrants concernés et des organismes d'apprentissage du français.

La mise en place de la plateforme expérimentale d'orientation de la demande d'apprentissage linguistique invite à s'interroger sur la réponse politique et sociale qui est donnée aux personnes étrangères à Rennes-Métropole. Parallèlement, la part d'observation et d'évaluation de ce projet s'inscrit au croisement de plusieurs niveaux d'analyse et pose conjointement la nature transdisciplinaire de notre approche : dans une dynamique d'harmonisation politique, quel degré de visibilité du public étranger en demande d'apprentissage du français dans une localité donnée nous offre un tel dispositif ? Corollairement, comment peut-on définir, analyser et proposer un perfectionnement des pratiques autour de l'apprentissage de la langue depuis cet observatoire ?

En notre qualité de stagiaire, les fonctions que nous avons assurées dans ce dispositif, accompagnée par les responsables du projet, étaient la participation à l'accueil et à l'orientation des personnes reçues sur la plateforme, à la prise de rendez-vous, et au suivi des orientations, notamment par la communication avec les acteurs du projet.

Un autre aspect des fonctions assurées est la saisie des données collectées lors des entretiens, la conception des outils de communication autour du projet, la consultation lors des réunions et des entretiens, la participation à l'amélioration et à la conception des outils d'accueil, d'orientation et de suivi, et la co-rédaction du bilan-synthèse de la phase expérimentale dans le cadre de la Politique de la Ville. Parmi les termes que nous employons, « l'accueil » des personnes étrangères tient compte de l'accueil formel, des relations qui en découlent, ainsi que de l'entretien dirigé et de l'évaluation linguistique qui précèdent la phase d'orientation d'une personne.

L'approche méthodologique de notre travail s'inscrit dans un contexte d'observation participante, eu égard les fonctions occupées dans le dispositif. Les entretiens que nous avons menés et observés étaient dirigés, notamment par la trame du questionnaire mis en place pour la plateforme d'orientation. La méthode d'observation et d'analyse – que nous avons mise en œuvre en collaboration avec nos maîtres de stage – résulte d'une démarche principalement empirico-inductive, en ce sens qu'elle prend en compte le contexte d'évolution des entités observées et ne pose pas d'hypothèse vérifiable en amont d'une « expérimentation contrôlée. » Comme le propose Philippe Blanchet dans *La linguistique de terrain*¹, nous souhaitons définir et illustrer notre approche par la forme dite du « sablier » :

¹BLANCHET, Philippe, 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, p.p. 40-41

« La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative. »

Par ailleurs les partis-pris rédactionnels du présent travail tiennent compte d'un travail de conscientisation, en l'occurrence l'énonciation et l'explication de réalités diverses (politiques, démographiques, sociales, etc.), afin de rendre le travail de recherche théoriquement accessible au corps « non chercheur. » Il s'agit, dans le prolongement de cette réflexion, d'illustrer la volonté de favoriser les relations de communication et d'intercompréhension avec les différents acteurs du domaine de l'apprentissage de la langue française pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère.

Le présent travail s'appuie en grande partie sur les données collectées et traitées dans le cadre du projet « plateforme expérimentale d'orientation », entre octobre et décembre 2009. Cependant, la réussite de la phase expérimentale a permis le renouvellement de la plateforme pour l'année 2010. Les données correspondant à cette période ne sont, à ce jour, que partiellement disponibles, mais les prestataires ont su - comme nous le verrons - tirer parti des expériences de la phase expérimentale pour améliorer le dispositif. Par ailleurs, nous soulignons que la méthode d'enquête que nous avons mentionnée précédemment correspond au déroulement opérationnel de la plateforme expérimentale. Notre observation du projet, en notre qualité de jeune chercheuse, s'en distingue en partie pour fournir une appréciation des démarches professionnelles distanciée et réfléchie.

Un premier aspect que nous étudierons sera le contexte de création de la plateforme d'orientation. Il s'agira, à partir du postulat politique, de définir concentriquement les enjeux et les faits qui ont mené à la mise en place de ce dispositif, depuis les directives européennes et nationales jusqu'à la réalité de terrain de la localité, en l'occurrence Rennes et sa métropole.

L'observation formelle du processus de mise en œuvre de la plateforme expérimentale constituera le second axe de notre composition, pour en déconstruire les étapes sous différents angles et restituer les éléments d'analyse issus de l'échantillon établi dans le cadre du projet.

A terme, nous proposerons d'observer plus avant les résultats du projet ainsi que les pratiques de ses acteurs dans une perspective de progression des réflexions et des approches professionnelles.

PREMIERE PARTIE

CONTEXTE DE CREATION DE LA PLATEFORME D'ORIENTATION A RENNES

I – L'immigration et la question de l'intégration linguistique en France

Avec près de cent milles demandes d'asile en 2005, la France occupe une place majeure dans l'Europe de l'immigration. Historiquement, il s'agit du plus ancien pays d'immigration du continent européen. La politique migratoire française s'inscrit au croisement de la dynamique européenne d'intégration des migrants et d'une conscience nationale qui occulte l'importance des phénomènes migratoires sur son territoire. Les outils de la politique française d'intégration des migrants n'ont de cesse d'évoluer depuis les années quatre-vingts dans ce contexte ambivalent.

Au cœur de ces problématiques intervient la question de l'intégration par la langue. Débattue à l'échelle nationale et comparée aux politiques des Etats-membres de l'Union Européenne, la question de l'apprentissage linguistique des personnes étrangères ou d'origine étrangère en France serait « un vecteur essentiel d'intégration. »²

1. L'intégration linguistique des personnes étrangères sous l'égide de l'Union Européenne

1.1. Les volontés politiques énoncées par le Conseil de l'Europe en matière de migration et d'intégration linguistique

Contexte géopolitique et démographique

Comme le souligne Catherine Withol de Wenden dans *l'Atlas mondial des migrations*³, l'Union Européenne dénombre à ce jour plus de 25 millions de personnes étrangères ou d'origine étrangère. Il s'agit là des personnes « non-nationales » ou immigrées sur les différents territoires des 27 Etats-membres de l'Union Européenne. Parmi ces personnes, seules 5 millions sont Européennes, soit environ 1,5% des adultes en âge de travailler. Ces données font de l'Union Européenne l'une des premières destinations des populations migrantes au Monde. Les migrations s'y organisent selon un classement que nous établissons ici dans l'intérêt de notre observation du pluriculturalisme :

- Les Européens francophones
- Les Européens non-francophones
- Les non-Européens francophones
- Les non-Européens non-francophones

La récente histoire commune aux membres de l'Union Européenne couplée au miscellanée des identités propres à chaque Etat constitue un facteur incontournable dans la mémoire identitaire collective. Ainsi, les phénomènes dits migratoires s'inscrivent au croisement d'une double réflexion : d'une part, les Européens se distinguent entre eux

²COCHY Cécile, Direction de la population et des migrations, intervention lors du séminaire intergouvernemental du Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg 2008, dans LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p.p. 19-22, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

³WITHOL DE WENDEN Catherine, 2009, *Atlas mondial des migrations*, Paris, Autrement, p.p. 24-25

comme n'appartenant pas aux mêmes cultures ; d'autre part, les différentes phases historiques de l'Europe des 27 invitent à prendre en compte une nouvelle perception ethnique qui consiste à opposer les Européens de l'Union aux ressortissants des pays « externes. » La notion « d'étranger » dans une telle configuration suppose d'employer avec parcimonie ce contraste dans les représentations interculturelles à l'échelle individuelle, et à l'échelle législative.

Cependant, la rencontre des différentes cultures implique, au regard politique, des enjeux de régulation. Ces enjeux sont parfois bien différents d'un Etat à l'autre. Les décisions qui en découlent ont évolué jusqu'à ce jour, vers « l'europanisation des politiques migratoires. »⁴ Lesquelles prennent notamment en compte la dimension d'intégration d'une personne étrangère dans le pays qui l'accueille.

Bien que l'intégration nous rappelle entre autres la dimension culturelle qu'elle comprend, nous nous intéressons, dans un premier temps, à l'intégration linguistique des migrants sur les différents territoires.

Politiques d'intégration linguistique du Conseil de l'Europe

Le Pacte européen de 2008 promeut l'harmonisation, entre les Etats-membres, des différentes politiques d'immigration. Parmi les décisions relatives au volet « développement et co-développement », le Conseil de l'Europe s'est récemment penché vers la question de l'intégration linguistique des migrants, lors du séminaire « Intégration linguistique des migrants adultes »⁵ (Strasbourg, 2008) :

S'il rappelle que « parmi ses valeurs fondamentales figurent les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Et que ces valeurs et la préoccupation permanente pour le respect de la diversité et de la cohésion sociale constituent des principes d'orientation pour ses actions », il semble que la question de l'intégration linguistique des migrants sur les territoires européens demeure un sujet d'études et de réflexion :

« Dans certains Etats membres du Conseil de l'Europe, les immigrants qui demandent un titre de séjour de longue durée ou la citoyenneté sont tenus d'apprendre la langue de la communauté d'accueil, peut-être comme partie inhérente à un « contrat d'intégration. » Dans d'autres Etats, cet apprentissage de la langue est facultatif. Il peut s'inscrire dans un programme d'intégration plus large et/ou une formation professionnelle ; ou s'agir d'une initiative complètement distincte. Le nombre d'heures de cours peut varier considérablement, ainsi que son coût. Les responsabilités de l'organisation des cours peuvent être centralisées ou déléguées sur un plan local ou régional. »

Ce constat corrobore la notion de diversité culturelle et *a fortiori* de diversité décisionnelle au sein de l'Union Européenne. Chaque Etat choisit dans un premier temps de rendre obligatoire ou non l'apprentissage de la langue nationale. A cette disparité s'ajoute l'amplitude du degré d'exigence de chaque politique : niveau de langue, durée de la formation linguistique, profil des formateurs linguistiques, etc.

La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a tenté de résumer,

⁴WITHOL DE WENDEN Catherine, 2009, *Atlas mondial des migrations*, Paris, Autrement, p.p. 24-25

⁵LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p. 5, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

selon les réponses des Etats membres, les dispositions propres à chaque pays en 2008⁶ :

Pays	Regroupement familial	Résidence permanente	Citoyenneté	Cours officiels
Allemagne	A1	A1	B1	Optionnels
Autriche		A2	X	Optionnels
Danemark	Prévu	A2 ?/B1/B2	B2	Obligatoires
Belgique (Flandre)				Obligatoires (A1)
France	X	A1.1	Entretien	Obligatoires
Pays-Bas	A1-	A2	A2	
Royaume-Uni	A1 (février 2008)	B1 ?	Progression vers un niveau supérieur	Optionnels
Norvège		300 heures de cours	300 heures de cours	Obligatoires (300 heures au minimum)
Grèce		A2	A1	
Italie			?	Dans le pays d'origine : niveau A2 minimum pour obtenir un permis de travail ; cours optionnels en sus
République slovaque			X	
République tchèque		2009	Entretien	Optionnels
Estonie		A1-A2	X	
Lettonie		X		
Croatie		2008	?	
Pologne				Cours optionnels pour les conjoints de personnes d'origine polonaise
Arménie			X	
Géorgie			X	
Turquie			Certificat de langue	
Total	4+1 (prévision)	12	14+37	6 sur 11 sont obligatoires

Si l'on note la prépondérance d'un apprentissage linguistique obligatoire, on peut relever les trois tendances principales que sont :

- l'obligation d'apprentissage linguistique (dont participe la France),
- l'option d'apprentissage linguistique,
- l'absence de renseignement de la part de l'Etat membre.

La notion d'apprentissage ne va pas toujours de pair avec la notion de niveau. En effet, dans certains pays de l'Union, un niveau minimal est requis sans que des cours officiels soient contraints. En 2008, c'est le cas de l'Allemagne, de l'Autriche et du Royaume-Uni. Inversement, la Norvège et la Belgique imposent des cours officiels alors qu'aucun niveau minimal requis n'est renseigné. La France et le Danemark, quant à eux, imposent un niveau minimal de maîtrise de la langue, ainsi que des cours officiels.

A ces variantes s'ajoutent parfois des « étapes » d'intégration que sont le regroupement familial, la résidence permanente et la citoyenneté. Pour l'Allemagne, le Danemark et les Pays-Bas, l'accès à ces différentes étapes s'accompagne d'un degré de maîtrise de la langue officielle de plus en plus élevé. Ainsi le niveau d'allemand contraint par la demande de citoyenneté (B1) est fixé deux niveaux au-delà de celui exigé pour les

⁶ LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p.p. 6-7, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

regroupements familiaux et la résidence permanente (A1.) Plus exigeant, le gouvernement danois impose un niveau de maîtrise minimal B2 pour l'accès à la citoyenneté et un niveau minimal A2, voire B1 ou B2 pour la résidence permanente. Aux Pays-Bas, le niveau minimal requis est A1 pour les regroupements familiaux et A2 pour les autres entrées.

Chaque politique présente ses qualités et ses défauts. L'acte d'imposer un niveau minimal a, pour les différents niveaux, la propriété de structurer l'intégration linguistique de la personne. Pour elle-même, si le milieu social, culturel, familial, etc. ne lui permet pas ou ne l'invite pas à apprendre la langue d'elle-même, sans contrainte d'ordre administratif, l'obligation d'atteindre le niveau minimal requis peut constituer une motivation et un fil conducteur (ou repère.) Paradoxalement, elle peut être un frein à l'intégration dans une acception plus large si la personne ne dispose pas des moyens nécessaires pour apprendre la langue (scolarité, disponibilités, moyens financiers, etc.) Aussi, plus le niveau minimal requis est élevé, plus les personnes en situation d'apprentissage sont entravées par ce critère (il faut plus de temps pour atteindre le niveau, plus de disponibilités, et les capacités d'apprentissage nécessaires.)

Cette perception du niveau minimal requis comme obstacle à l'intégration peut être, à certains égards, déstabilisée si le pays propose un apprentissage officiel. En effet, l'accès au niveau est facilité par cette autre contrainte et montre l'engagement de la Nation dans le processus d'intégration de l'individu. Aussi, la contrainte du niveau minimal conjuguée à une absence de cours officiels paraît discriminatoire pour les publics en difficultés (d'apprentissage, financières, sociales, etc.), tandis que l'association de cours officiels dont l'issue est sanctionnée par un niveau minimal paraît de prime abord être une politique d'ouverture mieux assumée.

Ajoutons à ces remarques que n'apparaissent que 19 Etats dans le précédent tableau. Notre observation de la politique française dans ce contexte d'information se réduit ainsi à la comparaison avec l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la Belgique, les Pays-Bas, le Royaume-Uni, la Norvège, la Grèce et l'Italie. Ce choix tient au croisement entre : la possibilité de consulter les données et les conditions de l'immigration de chaque Etat mentionné (notamment en nombre.)

1.2. Le positionnement historique de la France en termes d'immigration dans le contexte européen

Immigration, Histoire, Législation

Si la France n'est pas le premier pays d'immigration européen en nombre, il est le plus ancien. Le contexte historique de la France des XIX^e et XX^e siècles a notamment permis à bons nombres d'immigrés d'Europe (au sens continental) d'être « assimilés », faisant d'un quart des français d'aujourd'hui les (candides) descendants de ressortissants étrangers.

La particularité de la reconnaissance identitaire française repose en l'ignorance de ce métissage. L'identité collective s'appuie sur une légendaire homogénéité de ses origines. Cette perception de l'Histoire, et de fait de l'identité française à ce jour, est le fruit d'une dénégation intellectuelle de la culture diachronique de la France. Le reflet de cette assertion n'est autre que la tradition orale française : les faits historiques négligés, l'actuel débat sur « l'identité nationale », l'assimilation de l'étranger à la figure de « l'autre physique », etc.

En termes de politique, les axes d'application législative s'orientent, au fil du temps, depuis l'assimilation des minorités régionales – parmi lesquelles la Bretagne – jusqu'au concept actuel d'intégration.

Selon le Haut Conseil à l'Intégration, la notion d'assimilation correspond à :

« L'aboutissement supposé ou attendu d'un processus d'intégration de l'immigré tel que celui-ci n'offre plus de caractéristiques culturelles distinctes de celles qui sont censées être communes à la majorité des membres de la société d'accueil. »⁷

Une telle définition traduit bien l'idée de l'ignorance de nos origines, puisqu'elle découle de l'assimilation tranquille des premiers immigrés européens, sans distinctions culturelles radicales avec le modèle français. Modèle inscrit dans une histoire européenne (commune aux futurs Etats membres) déjà avancée, et par là même plus simple à accepter. On comprend bien que cette assimilation s'oppose à plus grande résistance lorsque l'on rencontre des religions et des traditions familiales avec lesquelles nous trouvons moins d'analogies. A ce stade historique, la politique française d'assimilation s'oppose au modèle anglo-saxon du multiculturalisme.

Par ailleurs, l'intégration désignerait :

« A la fois un processus et les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre. Le processus, inscrit dans la durée, (serait) celui d'une participation effective de l'ensemble des personnes appelées à vivre en France à la construction d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés. »⁸

Les termes choisis par le Haut Conseil à l'Intégration illustrent deux aspects : d'une part, la banalisation des acteurs du processus identifiés non plus comme « étrangers » ou « immigrés », mais comme des français en devenir (« des personnes appelées à vivre en France »), et d'autre part, la circonscription définitoire des conditions d'accueil (« respect de principes partagés. »)

⁷Définition consultable sur le site du Haut Conseil à l'Intégration : <http://www.hci.gouv.fr/>

⁸Définition consultable sur le site du Haut Conseil à l'Intégration : <http://www.hci.gouv.fr/>

D'une façon plus générale, le positionnement politique de la France en matière d'immigration connaît un dynamisme tardif, puisqu'il ne s'accroît qu'à partir des années quatre-vingts. En 1988, Gérard Noiriel écrivait⁹ :

« Ceux qui tiennent à démontrer que la situation présente est « nouvelle », « préoccupante », voire « angoissante », utilisent le passé comme faire valoir. Certes disent-ils, la France est un vieux pays d'immigration, mais jusqu'ici l'intégration des nouveaux venus ne faisait pas problème. Pour les uns, avant les années soixante, les immigrés étaient « disséminés » sur l'ensemble du territoire, alors qu'aujourd'hui ils sont concentrés en « ghettos. » Pour d'autres, la plupart des étrangers d'hier provenaient de pays « culturellement proches » de la France. Pour d'autres encore, les difficultés actuelles sont liées à une « crise de citoyenneté. » Les immigrés, autrefois hantés par un désir d'assimilation, ne vivraient aujourd'hui que pour cultiver « leur différence. »

L'histoire de l'immigration est aussi utilisée dans un autre registre qui n'est pas toujours contradictoire avec le premier. C'est le thème de la France « enrichie » de ces apports migratoires multiples, évoqué dans un récent colloque à la Sorbonne par le président de la République¹⁰ et qui est en train de devenir un des leitmotiv de la « bonne conscience » sur le sujet. Dans cette perspective, l'immigration est considérée comme « l'une des clés de notre histoire économique et sociale » (F. Gasoard et C. Servan-Schreiber, 1985, p.192), comme « une pièce maîtresse de l'histoire industrielle et sociale du pays » (H. Le Bras, 1986, p.201.) »

Les enjeux économiques des phénomènes migratoires sont en évolution, et la cohabitation gouvernementale française imprime à sa politique une législation restrictive dans un premier temps. Les récentes décisions politiques abondent en ce sens : le nombre de sans-papiers augmente, notamment en raison d'un faible chiffre de demandes d'asile acceptées, et de la « surveillance » des mariages et des regroupements familiaux. Les déclarations de l'actuel Président de la République¹¹ en illustre l'état d'esprit :

« Nous subissons les conséquences de cinquante années d'immigration insuffisamment régulées [...] Avec un taux de chômage des étrangers non communautaires qui a atteint 24% en 2009. Je ne reprendrai pas la célèbre phrase de Michel Rocard, dans laquelle je me retrouve : « la France ne peut accueillir toute la misère du Monde » [...] Nous sommes si fiers de notre système d'intégration. Peut-être faut-il se réveiller ? Il a marché. Il ne marche plus. »

⁹Dans NOIRIEL Gérard, 2006, *Le creuset français*, Paris, Seuil, p. 7

¹⁰Note de l'auteur : « La France et le pluralisme des cultures » (15 mai 1987). Le président affirmait à ce propos : « Nous sommes tous un peu romain, un peu germain, un peu juif, un peu italien, un peu espagnol, de plus en plus portugais », et ajoutait : « Je me demande si déjà nous ne sommes pas un peu arabe » (cité par *le Monde*, 20 mai 1987.)

¹¹Discours de Nicolas SARKOZY à Grenoble le 30 juillet 2010. Support audiovisuel en ligne sur le site Internet *Le Monde* : http://www.lemonde.fr/politique/video/2010/08/10/nicolas-sarkozy-et-l-immigration-changement-de-ton_1397749_823448.html, consulté le 6/12/10

Les personnes migrantes en France

Le suivant tableau¹², établi par l'INSEE, montre le nombre de migrants (étrangers ou immigrés) observé sur le territoire français en 2003, en fonction de la nationalité de ces personnes et du motif de leur présence sur le territoire:

Flux d'immigration permanente par motif

2003

Nationalité	Travailleurs permanents	Regroupem [†] familial	Familles de Français*	Vie privée et familiale	Réfugiés	Visiteurs	Autres**	Ensemble
Europe (hors EEE) et ex-URSS	1 144	1 032	624	4 499	3 097	906	485	11 787
Afrique	2 097	19 014	13 122	43 938	4 314	3 259	4 318	90 062
Algérie	397	5 367	4 105	15 884	226	1 441	1 134	28 554
Maroc	707	7 775	2 366	10 789	0	448	254	22 339
Tunisie	194	3 068	3 610	2 265	16	163	109	9 425
Afrique hors Maghreb	799	2 804	3 041	15 000	4 072	1 207	2 507	26 923
Asie	2 013	4 772	1 517	8 779	1 960	1 949	1 202	22 192
Turquie	339	2 768	372	3 882	857	112	283	8 613
Vietnam	84	58	80	582	16	46	43	909
Chine	222	339	149	1 132	39	381	149	2 411
Japon	386	450	81	192	0	250	46	1 405
Liban	364	157	64	246	5	156	12	1 004
Amérique, Océanie	1 244	1 948	961	4 927	366	1 496	316	11 258
Autres (divers, apatrides)	2	2	4	28	53	6	1	96
Ensemble	6 500	26 768	16 228	62 171	9 790	7 616	6 322	135 395
Rappel 2002	7 469	27 267	21 020	43 681	8 495	9 985	5 560	123 477
Rappel 2001	8 811	23 081	18 765	34 682	7 323	8 968	5 026	106 656
Rappel 2000	5 990	21 404	15 992	31 140	5 185	8 424	3 596	97 083

* Conjoints, enfants et ascendants de Français, parents d'enfants français.

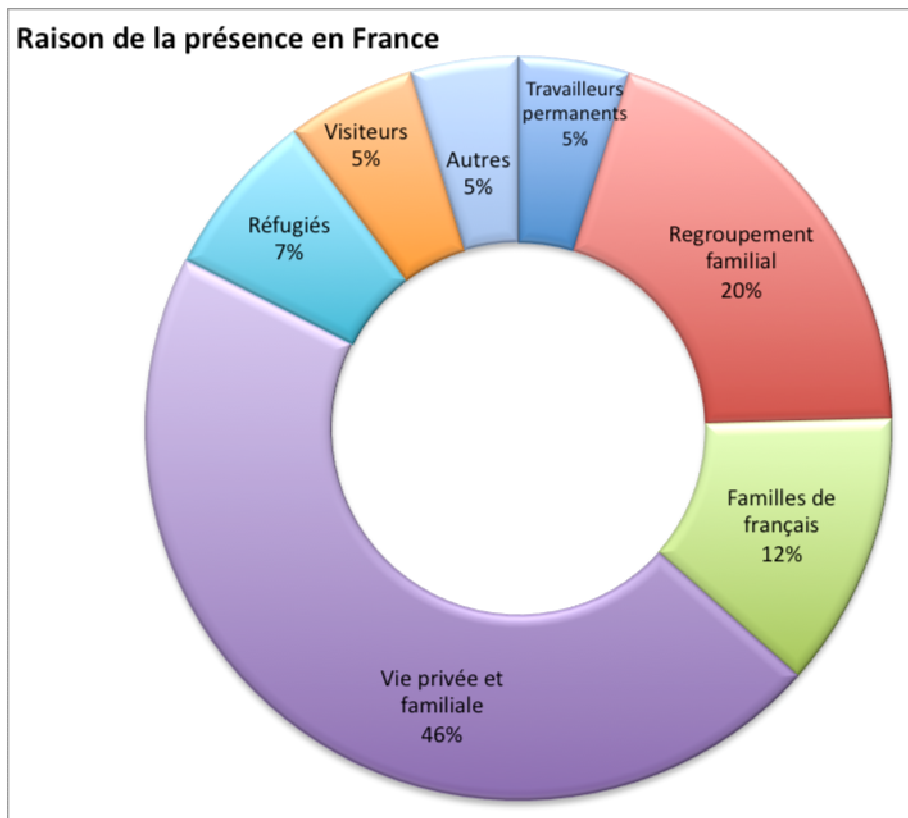
** Titulaires d'une rente accident du travail, bénéficiaires de l'asile territorial, étrangers malades, actifs non salariés, familles de réfugiés et apatrides.

Champ : hors entrants de l'Espace économique européen (EEE).

Sources : OMI, OFPRA, Ministère de l'Intérieur.

On remarque que la plupart des étrangers en fluctuation sur le territoire français au début de la dernière décennie sont issus du continent africain (avec plus de 90 000 personnes, soit deux tiers de l'ensemble des personnes), puis d'Asie (avec plus de 22 000 personnes, soit plus de 16% de la population concernée), d'Europe, d'Amérique et d'Océaniedans des proportions équivalentes (à raison de 8% pour l'Europe et l'ex-URSS réunies, et de 8% pour l'Amérique et l'Océanie.)

¹² INSEE, 2003, Flux d'immigration permanente par motif, [en ligne], disponible sur : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&id=498, consulté le 07/12/10



Le graphique précédant illustre les données du tableau « Flux d'immigration permanente par motif » pour l'ensemble des personnes concernées (caractères en surbrillance violette dans le tableau.) On peut constater que, pour l'ensemble des nationalités, les motifs principaux sont la vie privée et familiale, le regroupement familial et l'appartenance à une famille de français.

Dans l'*Atlas des Migrations*, Catherine Withol de Wenden souligne que :

« Depuis le recensement de 1999, le nombre des étrangers (3,5 millions), c'est-à-dire des non-français, est distinct de celui des immigrés (4 millions) ayant ou non la nationalité française, soit 7% de la population totale. »¹³

Parmi ces personnes, certaines ont appris la langue française comme leur ou l'une de leurs langue(s) première(s), d'autres l'ont apprise comme langue seconde (le plus souvent dans un contexte scolaire), et d'autres encore ne la connaissent pas ou ne la maîtrisent pas suffisamment pour s'exprimer aisément et converser. Se pose dès lors la question de l'intégration linguistique des migrants :

- Faut-il maîtriser la langue nationale pour vivre sur le territoire ?
- L'Etat doit-il contraindre la maîtrise de la langue ?
- Comment définir la notion de « maîtrise » d'une langue ?
- Une langue peut-elle être apprise par tous dans un seul contexte d'immersion ?
- Ces personnes sont-elles réellement en situation d'immersion ?
- Si ces personnes doivent apprendre le français sous couvert d'une formation, à qui en incombe la responsabilité financière et opérationnelle ?

¹³WITHOL DE WENDEN Catherine, 2009, *Atlas mondial des migrations*, Paris, Autrement, p. 28

1.3. La France et l'intégration linguistique

« Un étranger qui parle ma langue m'est plus cher qu'un compatriote qui l'ignore. »

Proverbe kurde¹⁴.

La question de la langue demeure chère à la France. Avec près de 200 millions de francophones dans le Monde, la France souhaite préserver sa langue, outre ses frontières et sa politique de migration. Ce postulat implique entre autre la préservation de la langue en métropole, c'est-à-dire sa pratique populaire. Par extension, la question de la langue concerne les personnes étrangères engagées dans un processus d'intégration. Si la législation impose une connaissance minimale de la langue française en France métropolitaine, le lien idéologique entre la participation civique d'une personne et sa maîtrise du français est également très présent.

Pour comprendre les enjeux de l'intégration linguistique en France, nous proposons de citer James Archibald qui, dans une approche comparée des « Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada »¹⁵, livre des éléments très intéressants de caractérisation de la « langue citoyenne » :

« Le droit français privilégie la notion de nationalité tandis que la loi canadienne met en valeur celle de la citoyenneté. En France la nationalité permet de décrire son statut juridique : on naît français ou on est naturalisé ; au Canada le national, qu'il soit né au pays ou qu'il soit naturalisé, est citoyen [...] Dans tous les cas, il s'agit d'une participation à proximité réelle ou virtuelle et d'une implication organisationnelle de la personne.

De là on peut comprendre l'utilisation de l'adjectif « citoyen » pour qualifier cette action, cette implication ou cette participation. Par conséquent, lorsque nous parlons d'une « approche citoyenne » de la langue ou de la « langue citoyenne » elle-même, nous évoquons nécessairement une personne qui s'implique, s'engage et participe. Par voie de conséquence, la « langue citoyenne » est une langue « habilitante » qui devient l'outil utilisé pour favoriser l'implication personnelle et organisationnelle, l'engagement sociopolitique et la participation de la personne à la gouvernance de la société au sens large.

Les enjeux

Pour cette raison, les enjeux de l'« approche citoyenne » et de la « langue citoyenne » sont multiples. Dans une société francophone dont la langue commune tend à devenir également la langue d'usage, cette langue a une valeur symbolique dans la mesure où elle représente la pérennité linguistique d'une part et devient par ailleurs en raison de son usage public et privé le véhicule d'une culture que l'on perenne. Il est donc loisible de parler en termes de culture, car cette « langue citoyenne » est celle qui permet de tisser des liens culturels de nature durable dans cette société. Dans certains Etats, tels que le Canada et le Québec, où plusieurs catégories d'immigrants sont sélectionnées avant que ceux-ci n'arrivent au pays, la question linguistique joue pour beaucoup dans le processus de sélection puisque la langue représente l'une des valeurs centrales de la société.

¹⁴MALOUX M., 1995, *Dictionnaires des proverbes, sentences et maximes*, Larousse, Paris, p. 303

¹⁵ARCHIBALD James, « La langue citoyenne, Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada », dans ARCHIBALD James et CHISS Jean-Louis (dir.), 2007, *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, p.p. 15-36

L'immigrant qui ne semble pas pouvoir respecter les valeurs de la société d'accueil s'intégrera beaucoup plus difficilement dans cette société. Dans d'autres Etats, tels que la France, le processus de naturalisation met en jeu la capacité d'intégration du candidat à la naturalisation, et celui-ci peut être refoulé par les autorités pour défaut d'« assimilation linguistique ». En raison de tels « défauts », on peut croire que le candidat risque de se tenir à l'écart de la société d'accueil tout en habitant son giron. »

En pratique, le respect des directives de l'Union Européenne et la réflexion sur la question de l'intégration des migrants en France impliquent la prise en compte de plusieurs facteurs, que sont notamment les composantes culturelles et linguistiques. Une étude de l'Institut TNS-SOFRES réalisée en 2004 sur l'opinion publique et l'intégration¹⁶ fait d'ailleurs apparaître que les facteurs d'intégration les plus importants aux yeux des français sont « parler la langue française », « partager les mêmes principes » et « connaître et respecter les lois de la République. »

Les dispositions prises par la France en matière d'intégration concernent avant tout les institutions qu'elle s'efforce d'instaurer. Dans un contexte politique mouvant, les dispositifs voient le jour pour des durées plus ou moins définies.

Lors de son intervention au séminaire intergouvernemental de Strasbourg en 2008, Cécile Cochy (Direction de la population et des migrations) affirme que :

« En France, la connaissance de la langue du pays d'accueil est considérée comme un vecteur essentiel d'intégration : c'est une condition nécessaire et indispensable pour accéder le mieux et le plus rapidement possible à l'autonomie, à l'épanouissement personnel, familial, culturel et professionnel. »¹⁷

Selon l'intervenante, l'apprentissage de la langue française constitue une question prioritaire dans la politique d'intégration des migrants en France.

La politique française d'intégration linguistique des migrants s'opère de concert à la législation « migratoire », c'est-à-dire que les décisions prises en matière d'apprentissage de la langue diffèrent en fonction du statut juridique de la personne. Dans le discours de Cécile Cochy¹⁸, on note que les publics mentionnés sont les primo-arrivants, les résidents plus anciens et les personnes demandant la nationalité française. Ces cas ne concernent que les personnes en situation strictement régulière aux yeux de la loi française. Les autres cas de figure ne sont pas mentionnés, ne serait-ce que pour la problématique qu'ils soulèvent.

Le niveau requis pour accéder à une demande de nationalité française est le niveau A1.1 du CECR, découpé en quatre niveaux chiffrés dont seule la maîtrise des niveaux 3 (communication difficile) et 4 (communication possible) sont ratifiants. Depuis la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), les personnes primo-arrivantes dont le niveau de français est inférieur au A1.1 sont tenues de suivre une formation linguistique gratuite pour y accéder.

En ce qui concerne les résidents plus anciens, la maîtrise de la langue n'est pas

¹⁶KIMMEL Alain, 2005, « L'intégration en question », *Le Français dans le Monde*, n° 339, p.43

¹⁷COCHY Cécile, Direction de la population et des migrations, intervention lors du séminaire intergouvernemental du Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg 2008, dans LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p. 19, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

¹⁸*Ibid.*

obligatoire. Cependant, l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSé) est chargée du financement d'un dispositif axé en deux temps que sont un bilan de prescription et une formation linguistique. Ces prestations s'adressent à un public de personnes âgées de plus de 26 ans et légalement installées en France qu'elles soient salariées, en recherche d'emploi, ou même inactives.

2. Immigration, intégration et Droit français

2.1. Les attentes des migrants et leur légitimité aux yeux du Droit français

Afin de comprendre les motivations de l'émigration, et donc de l'immigration des personnes vers la France, nous considérons les causes des deux phénomènes tant pour les personnes migrantes que pour les personnes natives.

D'après Gérard Noiriel¹⁹, l'immigration en France – plus particulièrement depuis la Révolution industrielle au XVIIIème siècle - résulte entre autres du refus des français d'accepter des emplois de prolétaires, grâce à une position sociale qui leur permet généralement d'y échapper. L'immigration doit en l'occurrence permettre de « rétablir l'équilibre du marché du travail par l'immigration de masse. » Par ailleurs, la problématique démographique justifie ce même recours : la population française est constante et ne connaît pas d'augmentation notamment en raison des législations relatives à la famille (Gérard Noiriel mentionne l'héritage partagé entre les enfants.) Ces affirmations corroborent l'idée d'une immigration plus ancienne que le sens commun ne veut l'admettre (l'immigration est souvent attribuée à la seconde moitié du Xxème siècle) et surtout le besoin de la France d'accueillir une population nouvelle, encline à pallier le manque de main d'œuvre. L'auteur rappelle également que la France est un « modèle » en matière d'immigration en Europe. Les autres pays industrialisés l'adopteront après la Seconde Guerre mondiale. A l'échelle politique, les Etats développés feraient « de l'immigration un facteur central de la gestion du marché du travail, ce qui leur permet de désamorcer les conflits sociaux. »

En parallèle, les facteurs de l'émigration permettent de comprendre pourquoi les personnes migrantes affluent vers la France. Gérard Noiriel explique plus largement ce phénomène migratoire :

« Le développement constant de l'immigration depuis deux siècles résulte des déséquilibres que la révolution industrielle a provoqués entre les différentes parties du globe. Les pays qui n'ont pas pu entrer dans le processus de développement économique ont subi de plein fouet la destrustration des économies locales antérieures, contraignant une partie de leurs habitants à émigrer vers des contrées plus favorisées. Quel que soit le moyen considéré, la nécessité de trouver ailleurs les moyens de subsistance faisant défaut sur place a toujours été la cause principale de la mobilité des hommes. »²⁰

Les éléments de justification de l'émigration résident ainsi dans les facteurs économiques. Cependant, d'autres motivations sont constitutives de ces formes migratoires dans une moindre mesure. Il s'agit notamment des raisons politiques qui poussent certaines personnes à fuir le pouvoir en place dans leur patrie, ou encore pour des raisons culturelles et sociales. Généralement, l'émigration est le reflet de l'aspiration à une vie meilleure.

Nous avons vu que la France se positionnait historiquement comme un vieux pays d'immigration. La place de l'étranger au sein de la République évolue au fil du temps. Gérard Noiriel rappelle que sous la IIIème République, les « mesures discriminatoires » étaient

¹⁹ NOIRIEL Gérard, 2002, *Atlas de l'immigration en France*, Autrement, Paris, p. 10-11

²⁰ *ibid.*

nombreuses, et instaurent l'inégalité des droits du travail notamment. C'est à partir de la Première Guerre mondiale que l'immigration constitue un essai de collaboration entre les partenaires sociaux que sont l'Etat, le patronat et les syndicats, afin d'« orienter les flux migratoires en fonction des besoins de l'économie ». L'amélioration des droits sociaux et professionnels des étrangers ne s'effectue que dans les années 1960. Le constat demeure cependant négatif pour la France : Gérard Noiriel la qualifie de « mauvaise élève de l'Union Européenne » en ce sens qu'elle tient férocement sa position sur le refus du droit de vote aux étrangers notamment.

Outre les motivations de la migration, il s'agit également de comprendre comment s'agencent les engagements moraux de l'Etat d'accueil et de la personne. La personne en situation d'immigration s'implique dans un processus d'intégration, au cours duquel elle va devoir se positionner en termes de partage culturel et linguistique. Réciproquement, l'accueil (nécessaire) des personnes migrantes suppose que l'Etat devra s'engager dans la même prise de position vis-à-vis de la personne. La nécessité de parler la langue française au quotidien implique, pour la question de la langue, que la personne entre dans une démarche d'apprentissage. Inversement, les raisons de l'accueil des personnes étrangères pour la France sont constitutives d'un devoir envers elles. Le terrain d'accueil des personnes étrangères est un champ d'échange de bons procédés en quelque sorte. Il s'agit de mettre en commun les qualités de chacun pour permettre de répondre mutuellement aux besoins. Dans un tel contexte, on peut se poser la question de la responsabilité de ces deux acteurs. Ainsi la personne accède à des droits et devoirs, comme le veut la République, en échange de son apport au fonctionnement de l'Etat. Si elle se doit d'accepter de répondre à la demande d'« intégration » de l'Etat, l'Etat se doit réciproquement de lui apporter les moyens d'y parvenir.

Les personnes ont besoin de parler français à la fois pour évoluer dans leur environnement au quotidien, mais également dans l'objectif de trouver du travail, comme le souligne Azouz Begag²¹ :

« Les enjeux de la maîtrise du français dans une perspective d'intégration des étrangers ou des Français de « l'autre côté du périph' » ont considérablement changé de nature. Plus que « facteur d'assimilation », elle est un outil majeur pour limiter les discriminations, notamment à l'embauche, des individus victimes du « délit de faciès ». »

On comprend bien que dans le tableau de l'intégration des personnes étrangères, la maîtrise de la langue joue un rôle prépondérant. Afin de la rendre possible, le contrat moral qui lie l'Etat et la personne doit correspondre à l'engagement mutuel que nous avons mentionné. Pour la personne, on peut cependant s'interroger sur les possibilités qui s'offrent à elle en matière d'apprentissage : comment apprendre la langue si notre système éducatif ne nous y donne pas accès, si nous ne pouvons pas l'apprendre en autodidacte ? Quelle est la meilleure façon d'apprendre une langue ? Qui doit prendre en charge l'apprentissage ?

Gérard Noiriel dénonce l'exclusion des personnes étrangères du contrat républicain. Pourtant, le besoin qu'a l'Etat d'accueillir cette population devrait impliquer une réflexion importante sur la légitimité et l'équilibre de l'échange qu'il accepte à son avantage.

²¹BEGAG Azouz, 2003, *L'intégration*, coll. « Idées reçues », Le Cavalier Bleu, Paris, p.29

2.2. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)

Afin d'officialiser la volonté étatique d'intégration des personnes migrantes, a été créé en 2005 le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI.) Ce contrat dont les deux signataires sont la personne en demande et l'Etat - représenté par un délégué préfectoral – ouvre plusieurs clauses :

« L'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans, et qui souhaite s'y maintenir durablement, prépare son intégration républicaine dans la société française. Selon des modalités prévues par le décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 (JO au 31 décembre 2006), l'étranger conclut avec l'Etat, un contrat d'accueil et d'intégration. Ce dernier vise à instaurer entre la France et les personnes désireuses de s'y installer durablement « une relation de confiance et d'obligation réciproque. »

Vous pourrez aussi, pour mieux connaître et comprendre les lois et les règles de la société qui vous accueille, suivre une formation civique. Il sera tenu compte de la signature et du respect par vous-même de ce contrat lors de l'attribution de la carte de résident et à terme de votre demande d'acquisition de la nationalité française. »²²

La signature du CAI est obligatoire depuis le 1^{er} janvier 2007 pour les personnes étrangères primo-arrivantes de plus de 18 ans non-ressortissantes de l'Union Européenne. Elle ne concerne également pas les demandeurs d'asile.

Avant la signature du contrat, la personne suit un parcours retenu au sens commun comme « phase d'accueil. » Elle comprend une visite médicale obligatoire, un entretien personnel pour définir la situation de la personne, une évaluation linguistique ouvrant droit si nécessaire à une formation linguistique et enfin la signature du contrat. La loi française prévoit que le CAI doit être proposé à la personne signataire dans une langue qu'elle comprend, afin de bien transmettre les informations juridiques.

L'entretien individuel permet notamment de faire apparaître d'éventuelles difficultés d'ordre social, familial ou professionnel et de mettre en place un suivi par un professionnel tel qu'une assistante sociale ou un animateur local d'insertion (ALI.)

Par ailleurs, l'évaluation du niveau de langue française de la personne ouvre deux possibilités :

- la personne a un niveau de français supérieur au niveau A1.1 du CECR, auquel cas elle ne suivra pas de formation linguistique financée dans le cadre du CAI ;

ou

- la personne a un niveau de français inférieur au niveau A1.1 du CECR, auquel cas elle suivra une formation linguistique financée dans le cadre du CAI.

La formation linguistique de base est constituée de 200 heures de formation à l'issue

²²Article L.311-9 extrait du *Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile*

desquelles la personne se soumet à l'examen du Diplôme Initial de Langue Française (DILF.) Le niveau requis pour l'obtention du DILF est le niveau A1.1 du CECR. Si la personne échoue à l'examen, elle a la possibilité de bénéficier d'une reconduction de 200 heures de formation après lesquelles elle peut passer le DILF derechef. Que le DILF soit obtenu ou non, la personne ne pourra plus, à l'issue des 400 heures de cours, profiter d'un module de cours supplémentaire. Ces 400 heures de formation ne sont pas payantes pour la personne signataire. Cécile Cochy²³ rappelle que « les prestations et les formations dispensées dans le cadre du CAI sont prescrites, organisées et financées par l'ANAEM²⁴. » Les cours de langue française sont dispensés par des organismes dans le cadre du marché public. Les formateurs doivent être titulaires d'un master « Français Langue Etrangère » (FLE) ou d'un diplôme équivalent, ou justifier d'une expérience d'enseignement du français à un public étranger.

L'ANAEM est un organisme créé en 2005. Depuis septembre 2009, elle est remplacée par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), qui en reprend les charges.

Le CAI ne prévoit pas que la formation linguistique. L'ensemble des signataires doit suivre une formation dite « civique » :

La formation

Le CAI a une validité d'un an, quand vous signez le contrat, vous vous engagez à suivre :

- *Une journée obligatoire de formation civique : La formation civique, obligatoire pour tous les signataires, se déroule sur une seule journée, en principe dans le chef-lieu de département, dans un local facilement accessible. Elle est toujours traduite dans les principales langues des pays d'origine. Elle permet aux bénéficiaires de connaître les institutions françaises et les valeurs de la République (l'égalité Hommes/Femmes, la laïcité, l'accès obligatoire et gratuit à l'éducation) et l'organisation politique et administrative de la France. Elle donne lieu à la délivrance d'une attestation individuelle de présence.*
- *Un bilan de compétences obligatoire lors de l'entretien individuel au cours duquel est signé le C.A.I., vous effectuez un test de connaissance à l'écrit et à l'oral du français. Si les résultats sont suffisants, une attestation ministérielle de dispense de formation linguistique (AMDFL) est remise. Elle garantit la maîtrise suffisante de la langue française. Si le niveau prévu par le test n'est pas atteint, une formation linguistique d'une durée maximum de 400 heures obligatoire est mise en place. Lorsqu'elle est achevée, son bénéficiaire doit passer un examen afin d'obtenir un diplôme qui attestera de son niveau en français, le Diplôme Initial de Langue Française (DILF). L'obtention du diplôme atteste du niveau satisfaisant de maîtrise de la langue française. La formation donne aussi lieu à la remise d'un certificat d'assiduité.*
- *Une journée d'information "Vivre en France" vous présente les structures qui peuvent vous aider dans vos démarches et faciliter vos accès aux droits, elle est d'une durée de une à six heures, en fonction de vos besoins. Son suivi donne également lieu à une attestation de présence.²⁵*

²³ COCHY Cécile, Direction de la population et des migrations, intervention lors du séminaire intergouvernemental du Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg 2008, dans LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p. 19, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

²⁴ Agence nationale des étrangers et des migrations, placée sous la tutelle du ministère en charge de l'intégration

²⁵ Extrait du site Internet de l'OFII, « la formation CAI » : http://www.ofii.fr/article.php3?id_article=21

3. Enjeu social de l'intégration linguistique en France

3.1. La nécessité d'utiliser la langue française au quotidien : scolarité, administration, emploi

L'enjeu majeur de la maîtrise de la langue française au sein de la Société repose principalement sur le lien que produit la langue entre le tissu administratif et la réalité du vécu social. C'est-à-dire que l'individu en demande d'intégrer la sphère publique telle que conçue en France est obligatoirement confronté à une communication dense : documents à lire, décrypter et remplir, interactions verbales avec les acteurs sociaux, professionnels, etc.

Il est en effet difficilement concevable pour une personne quelconque de vivre en France dans un isolement verbal total tout en se soumettant aux règles de vie commune (sans accompagnement d'un tiers pour traduire, l'aider à comprendre, etc.)

Aussi, le cas des personnes étrangères ou d'origine étrangère allophones sur le territoire français pose immédiatement la question de la « glotto-intégration » : une personne allophone peut-elle demeurer sur le territoire et participer à la vie citoyenne tout en ne maîtrisant pas la langue nationale ? Quelles sont les limites sociales et publiques qui s'imposent aux personnes qui ne maîtrisent pas la langue ?

Pour la plupart des personnes étrangères ou d'origine étrangère appelées à vivre dans un milieu urbain, il apparaît que la maîtrise du français s'avèrera très utile sinon indispensable, notamment en matière d'éducation et d'accompagnement à la scolarité des enfants, sur le marché de l'emploi, dans les démarches quotidiennes, etc.

La spécificité du public migrant en termes de langue et d'intégration professionnelle n'a semble-t-il pas posé de problème pour la recherche et l'occupation d'un emploi à long terme pendant plusieurs années. Les conditions de crise socio-économique des dernières années ne vont pas sans contrecarrer cette situation (au même titre que pour les français d'origine.) A cette dimension s'ajoute que la place de la communication orale et écrite dans le monde du travail n'a de cesse de croître, ce qui fait de la maîtrise de la langue commune aux interlocuteurs un critère incontournable dans les champs de compétences professionnelles, comme le soulignent Florence Mourlhon Dallies et Mariela de Ferrari²⁶ :

« Les évolutions du monde du travail font également qu'une maîtrise de la langue de plus en plus importante est exigée. Quelques mutations techniques, comme l'informatisation croissante des postes de travail, amènent désormais presque toutes les catégories d'employés et de salariés à lire et à écrire sur écran. Des modifications juridiques redoublent cette tendance. Ainsi, des normes qualité, des réglementations de sécurité, récemment apparues, imposent le passage à l'écrit de plus en plus souvent. Certaines personnes sont ainsi subitement appelées à obtenir des certifications comme le CACES (certificat d'aptitude à la conduite en sécurité), qui demandent un minimum de compétences en lecture, voire en écriture. D'où la mise en place de formations dites « réglementaires », qui doivent englober la préparation aux épreuves techniques mais aussi intégrer « la part langagière du travail » propre aux métiers visés. »

²⁶ MOURLHON DALLIES Florence et DE FERRARI Mariela, 2007, « La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants ? », dans ARCHIBALD James et CHISS Jean-Louis (dir.), 2007, *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, pp. 105-116

Par ailleurs, la scolarisation des enfants de migrants constitue un facteur prépondérant dans l'intégration de l'ensemble de la famille. Le problème que pose généralement l'entrée dans le milieu scolaire d'un enfant de migrants réside dans l'impossibilité pour les parents de l'accompagner dans son parcours scolaire et social. Pour l'enfant lui-même, l'apprentissage de la langue française est incontournable dans le milieu scolaire dans la mesure où elle constitue « la langue d'enseignement. » Cristina Cortorgeanu-Lê²⁷ voit d'ailleurs dans la formation linguistique l'opportunité pour les enfants d'accéder à « des capacités socio-éthiques et linguistiques nécessaires à leur intégration scolaire. »

De manière plus pragmatique, l'incompréhension est un frein certain dans l'accomplissement de beaucoup de tâches et de démarches quotidiennes souvent liées à la vie en société : choix des denrées, accès aux services publics, orientation spatiale dans un milieu urbain, lecture du courrier personnel, accès aux informations par voies médiatiques, etc. A l'heure où les outils informatiques et numériques se développent, notamment dans les sociétés occidentales, la langue écrite s'impose comme le canal du bruit informationnel. N'a-t-on jamais autant lu que depuis l'entrée d'Internet dans nos foyers et sur notre lieu de travail ? L'usage des multimédias contraint la compétence de compréhension écrite et orale de manière de plus en plus soutenue, même si paradoxalement, elle permet aux personnes d'accéder aux informations dans leur langue première.

²⁷Formation – Point didactique, « Le dispositif français de scolarisation des enfants non-francophones », *Le Français dans le Monde*, n°339, mai-juin 2005, p. 30

3.2. La question de l'intégration sociale effective en rapport à la langue parlée

Si la connaissance de la langue apparaît comme une nécessité dans le processus d'intégration d'une personne à un espace social, la compétence la plus directement observable par autrui, et donc sanctionnée par le regard juridique, est la compétence orale :

« Il doit également attester, dans l'hypothèse où il manifeste la volonté de s'installer durablement en France, d'une connaissance suffisante de la langue française sanctionnée par une validation des acquis ou s'engage à l'acquérir après son installation en France, dans des conditions qui sont fixées par un décret en Conseil d'Etat. »²⁸

Les conditions mentionnées décrivent la maîtrise du niveau A1.1 du CECR en français, dont nous avons précédemment parlé. Il s'agit de part et d'autre du contrat moral établi entre le migrant et l'Etat, et qui prend essentiellement en compte la question de la langue orale.

Christine Candide de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé) rappelle que :

« Les enjeux de l'apprentissage de la langue pour les migrants sont multiples (...) Une équipe pluridisciplinaire (...) a mené des travaux à ce sujet. Elle a établi une liste de propositions concernant ces enjeux qui sont :

- *une nécessité pour n'être plus dépendant et vulnérable ;*
- *une condition indispensable de l'épanouissement personnel et de l'acquisition de l'autonomie individuelle, culturelle, professionnelle et sociale ;*
- *une condition indispensable pour se faire comprendre, se défendre, faire valoir son point de vue ;*
- *pour la société toute entière une condition du lien social, de la compréhension mutuelle, du vivre ensemble et du développement de la citoyenneté ;*
- *une condition préalable à l'efficacité de tous les autres dispositifs d'insertion ou d'intégration ;*
- *une des conditions de l'adhésion au pacte républicain ;*
- *une nécessité pour obtenir la nationalité française. »²⁹*

Les propos résumés illustrent une vision manichéenne de la question de la langue d'intégration.

D'une part, l'apprentissage est nécessaire pour la personne en tant qu'individu dans la mesure où elle serait le vecteur d'un « épanouissement. » Les termes « dépendant », « vulnérable », « se défendre » témoignent de la perception qu'ont les spécialistes de la figure de l'étranger allophone en matière de pratique langagière. Il s'agit en quelque sorte de définir la maîtrise de la langue française comme un vecteur de renforcement, et donc d'élévation, à l'échelle personnelle.

D'autre part, la question de l'apprentissage linguistique constitue une condition d'intégration de l'individu au sein de la Société. L'intégration ne serait pas efficace sans la maîtrise de la langue. Les quatre dernières propositions semblent résumer un second axe de réflexion : la langue permet d'établir des liens entre l'individu et l'objet social.

Bien que l'équipe de réflexion ait tâché de rendre compte de ses conclusions dans une

²⁸ Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Article 147.

²⁹ ARCHIBALD James et CHISS Jean-Louis (dir.), 2007, *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan.

perspective de rapport, on relèvera que le raisonnement ne prend en considération, à terme, que la question de l'intégration de la personne dans la Société par le biais de la langue nationale. Stéphanie Galligani³⁰ voit à ce sujet « la non prise en compte de la biographie langagière » comme « un des éventuels obstacles [...] dans ce processus d'intégration. »

D'autre part, la plupart des dispositifs actuellement instaurés en matière d'apprentissage de la langue française à des personnes étrangères concentrent leur effort didactique et pédagogique sur les compétences orales. Cette prépondérance de l'apprentissage de l'oral tient à la nécessité de permettre aux personnes d'employer le moyen de communication le plus accepté au sens commun : la communication verbale. Ainsi que le souligne John J. Gumperz en introduction de *La sociolinguistique interactionnelle* :

« La communication est une activité sociale qui exige les efforts conjugués de deux ou plusieurs individus. Parler pour ne produire que des phrases, aussi élégantes et bien formées soient-elles, ne constitue pas en soi une communication. Ce n'est que lorsqu'un mouvement a provoqué une réponse qu'on peut dire qu'il y a communication. »³¹

Nous observons dans la présente définition l'expression « un mouvement a provoqué une réponse » : il s'agit d'y voir l'engagement du locuteur comme figure inhérente de motivation dans le schéma de communication. Plus tard dans son introduction, J.J. Gumperz mentionne « la capacité de capter et de soutenir l'attention des autres. » De tels critères de compétences montrent bien l'importance des capacités orales et la nécessité pour la personne en désir de communiquer avec autrui dans une autre langue de faire prévaloir la maîtrise de l'oral à celle de l'écrit. Ces remarques n'ont pas pour vocation de discriminer l'apprentissage de la langue écrite de notre réflexion. Nous souhaitons mettre en évidence la prévalence d'une communication orale pour le sens commun en termes d'intégration et dans l'établissement des dispositifs d'apprentissage. Ce raisonnement tend par ailleurs à montrer que la perception de la capacité de communication orale est intimement liée à la capacité de créer du lien social avec autrui, et de fait, d'engager son propre processus d'intégration.

³⁰GALLIGANI Stéphanie, 2007, « (Ap)prendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France », dans ARCHIBALD James et CHISS Jean-Louis (dir.), 2007, *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, p.p. 285-299

³¹GUMPERZ John J., 1989, *La sociolinguistique interactionnelle*, L'Harmattan, p.p. 1-7

3.3. La culture dans la langue : processus d'identification ou de distanciation

La notion « d'ignorance » de l'étranger (par son histoire, « sa biographie linguistique », sa culture, etc.) dans son processus d'intégration jette les bases d'une réflexion nécessaire sur le regard que porte l'individu sur la mutualisation que souhaite lui imposer la Société, et non l'inverse. C'est en déconstruisant le raisonnement d'une personne étrangère ou d'origine étrangère sur les outils employés pour son intégration que les acteurs du processus seront capables de le faire comprendre et, éventuellement, de le faire accepter. Marie J. Berchoud plaide en ce sens :

« Au-delà de l'installation, avec apprentissage de la langue, expression de soi – son itinéraire et développement du dialogue des cultures, en deux langues, avec un ou des Français, il y aurait pour chacun à forger sa citoyenneté, sur les dossiers locaux de son quartier, dans des procédures de dialogue et consultation, puis comme citoyen de plein droit, et comme tel titulaire de tous les droits et devoirs attachés à cette citoyenneté. »³²

L'apprentissage d'une langue étrangère engage l'individu dans un pacte qu'il ignore le plus souvent : la question de l'identité. Le rapport d'une personne aux langues qu'elle parle est constitutif d'identification, de confort ou d'inconfort, et des sentiments d'assise, de désavantage ou d'handicap. La plupart des personnes qui parlent plusieurs langues ont tendance à les classer, du moins en leur sphère sensible. Ce classement dépend bien sûr de la personnalité et de l'histoire de chacun. Ainsi la langue dite « maternelle » n'est pas semblable à une langue enseignée comme « langue vivante » comme une matière ou à une langue dite « d'enseignement » aux yeux du locuteur. La hiérarchisation des langues est un phénomène partiellement inconscient qui revêt la forme des difficultés d'apprentissage par exemple. Ce phénomène intervient également lorsqu'une personne étrangère doit, en situation partielle ou totale d'immersion, apprendre une langue nouvelle. La langue telle que présentée comme condition d'accès aux droits, représente pour une personne migrante la langue des règles à suivre, de la domination juridique.

De surcroît, toute langue est porteuse en son sein de culture. La morphologie, le lexique et l'étymologie du français sont en partie constitutifs de cette composante culturelle. La langue française est une langue d'administration administrée. Les signifiés de ses mots n'interrogent pas largement les champs lexicaux de l'esprit ou de la mythologie que nous retrouvons dans les choix de vocabulaire d'allophones. Sur le parcours de l'intégration, une personne signataire du CAI non issue d'une famille francophone, par exemple, est confrontée en premier lieu à des documents écrits dans une langue juridique et judiciaire très éloignée de la réalité orale. Les interlocuteurs des situations juridiques de ce cadre entendent-ils la même langue ? La vivent-ils de la même manière ? L'intermédiaire que constitue la langue dans un tel contexte est-il promoteur de l'identification de la personne à sa terre d'accueil et à la langue qu'il devra apprendre ?

³²BERCHOUD Marie J., « Migrant, immigrant : questionnement sur nos mots », dans ARCHIBALD James et CHISS Jean-Louis (dir.), 2007, *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, p.p. 41-53

Dans le prolongement de ce raisonnement, Marie J. Berchoud interroge les acceptions françaises des termes « migrants » et « immigrants » :

« Il conviendrait d'intervenir sur les mots que nous employons à deux niveaux :

- institutionnellement, la terminologie a parfois été revue, par exemple avec les « enfants nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française » (arrêté du 24 avril 2002) pour désigner les enfants de migrants – et de fait ces enfants sont plus divers que cette dénomination. Mais on ne peut en rester là puisque la langue est l'affaire de tous les locuteurs : pourquoi pas un lexique comparé de francophon(i)es sur ce champ lexical ; puis des traductions dans d'autres langues ?*
- Si dans nos usages langagiers, nous entendons les mots de l'immigration aussi en tant que destinataires ; si l'exilé, l'être de l'exode, de la migration c'est nous aussi, pas seulement dans l'ontologie, mais dans l'existence dotée de mémoire, au-delà de la mémoire officielle des commémorations, alors nous ferons évoluer nos mots dans un univers plurilingue retrouvé. »*

La portée égalitaire de ces propos nous invite à poser la question du rapport d'identification culturelle à la langue sous le joug de la mutualisation. C'est-à-dire que la langue en tant que facteur essentiel de l'intégration culturelle, qu'elle soit un frein ou un catalyseur, peut s'envisager et dans la prise en compte de la « biographie langagière » et dans l'acceptation de la personne comme un alter ego partiel. Marie J. Berchoud propose d'ailleurs de soumettre cette réflexion lors de la formation des formateurs en français langue étrangère.

Nous pensons que ce raisonnement doit s'étendre à un plus large éventail de professionnels pour permettre d'établir un discours cohérent d'un acteur à l'autre et permettre l'instauration d'une communication interrelationnelle et interculturelle « réfléchie. » Ce cheminement devrait aboutir à une réflexion accrue sur les choix des termes employés dans les outils juridiques de l'intégration et plus largement dans les matrices discursives de tous les acteurs civiques et sociaux.

II - L'intégration sociolinguistique à Rennes

1. Publics étrangers ou d'origine étrangère à Rennes

1.1. Les personnes étrangères ou d'origine étrangère à Rennes

Le plan départemental d'intégration³³ (PDI) des étrangers en situation régulière en Ille-et-Vilaine fait état de 14 424 étrangers majeurs en situation régulière dénombrés au 1^{er} juillet 2009 en Ille-et-Vilaine, dont 11 005 dans la ville de Rennes soit 5,3% de la population totale de la ville (207 922 habitant.) 2238 des personnes étrangères sont des étudiants titulaires d'un titre de séjour, 2207 sont des primo-arrivants. D'après la même source :

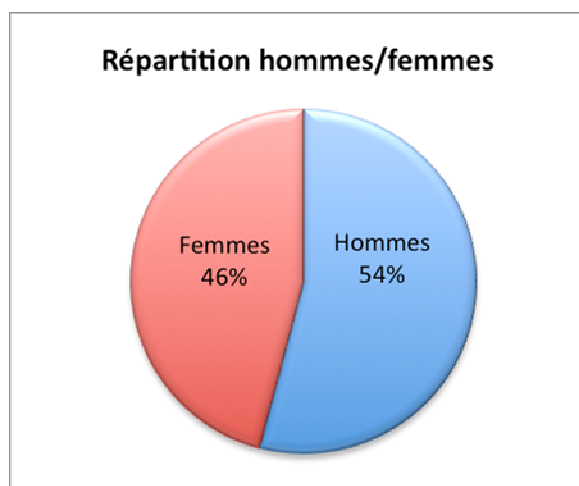
« Le flux des demandeurs d'asile en Ille-et-Vilaine est en constante augmentation depuis la régionalisation en 2008 : sur les 721 demandes enregistrées, 452 demandes ont concerné l'Ille-et-Vilaine en 2008 (269 pour les trois autres départements bretons) contre 272 demandes en 2007. Sur les 306 demandes réceptionnées au 1^{er} semestre 2009, l'Ille-et-Vilaine a enregistré 265 demandes. Cette hausse générale de la demande d'asile s'explique notamment par la bonne situation économique que connaissent les bassins d'emploi du département, par un contexte local politique et associatif très favorable à l'accueil de populations étrangères, et par des filières d'immigration clandestines très organisées, en provenance d'ex-URSS et de RDC notamment.

La période 2007-2008 a enregistré la réalisation de 219 regroupements familiaux (256 dossiers déposés en 2008). Le nombre de renouvellements de cartes de séjour a augmenté de 724 en 2007 à 770 en 2008.

Une réouverture à l'immigration professionnelle est enclenchée depuis 2006. Malgré le contexte économique actuellement difficile, certains secteurs ont besoin de qualifications que les employeurs recherchent en France. L'OFII a vocation à être le facilitateur entre ce besoin des employeurs et des candidats grâce au bilan de compétences.

L'immigration est relativement récente en Bretagne. Toutefois, comme ailleurs, elle s'est d'abord appuyée sur le besoin de main d'œuvre (immigration professionnelle), avec pour corollaire une immigration familiale se concentrant particulièrement dans certains quartiers de Rennes à partir du milieu des années 70. Aujourd'hui, avec les nouvelles orientations gouvernementales, l'immigration professionnelle se trouve favorisée (salaires de bon niveau), tandis que l'immigration familiale concerne en grande majorité des membres de familles de français (conjoint, parents ou enfants à charge), et non plus des membres de famille d'étrangers. »

³³Dans Ministère de l'Immigration, *Plan départemental d'intégration 2009*



La répartition par genre des personnes étrangères vivant à Rennes serait de 6304 hommes et de 5346 femmes. Comme l'illustre le graphique ci-contre, le public est légèrement plus représenté par la gent masculine.

On peut regretter qu'à ces chiffres s'ajoutent les chiffres « invisibles », mais pourtant incontournables, des mineurs étrangers, isolés ou non. Lors d'un entretien avec les professionnels du secteur social, il nous a été rapporté que le nombre de jeunes mineurs isolés pris en charge par les services sociaux s'élevait de 5 à 20 personnes par mois à Rennes. Les variations enregistrées d'un mois à l'autre selon ce témoignage, ainsi que la nature de ce public – et plus particulièrement l'ignorance de ce public - aux yeux de l'Administration ne nous permettent pas de le quantifier exactement.

Ces données du PDI ne prennent pas en compte la ou les langue(s) parlée(s) par ces personnes. Ainsi, certaines d'entre elles sont francophones bien qu'elles ne soient pas françaises. Le problème du rapport nationalité/langue parlée ne se pose pas vraiment dans ce sens. Parmi les personnes qui arrivent actuellement en France métropolitaine, certaines ont déjà la nationalité française et ne sont pas considérées comme « étrangères. » Cependant, la nationalité n'induit pas la connaissance de la langue française.

D'autre part, les personnes d'origine étrangère qui vivent sur le territoire métropolitain depuis un grand nombre d'années ne sont pas concernées par les récentes dispositions gouvernementales. Leur nationalité française est attestée par les années de résidence. Nous avons cependant rencontré des personnes dans ce cas qui n'atteignaient pas le niveau A1.1 du CECR en français. Ce phénomène de non-assimilation de la langue découle de facteurs souvent personnels ou familiaux de communautarisme et/ou d'isolement linguistique et culturel de la personne de la langue française.

1.2. Les pratiques langagières et le plurilinguisme à Rennes

La présence de populations dites « migrantes » induit nécessairement un phénomène de plurilinguisme. Nous souhaitons tout d'abord définir la notion de plurilinguisme, puis les orientations que prend le terme en fonction des situations rencontrées à Rennes. La définition du *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde* jette les bases scientifiques du concept :

« On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc.) (...)

Le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels. »³⁴

Sans employer cette définition dans une première observation du phénomène, nous inscrivons notre réflexion dans le prolongement de l'acception première du plurilinguisme, c'est-à-dire le sens vulgarisé de la maîtrise de plusieurs langues. Par maîtrise, nous entendons la capacité d'une personne à soutenir une conversation, à communiquer et à interagir.

Du point de vue d'un français francophone de culture française métropolitaine (voire régionale), nous proposons d'établir les profils de plurilinguisme des migrants comme suit :

Profils	Français	Langue(s) autre(s) que le français
1	Langue première	Langue seconde et/ou d'enseignement
2	Langue première	Langue étrangère
3	Langue première	Langue première
4	X	Langue première
5	Langue seconde et/ou d'enseignement	Langue première
6	Langue étrangère	Langue première
7	X	Plusieurs langues premières
8	Langue seconde et/ou d'enseignement	Plusieurs langues premières
9	Langue étrangère	Plusieurs langues premières

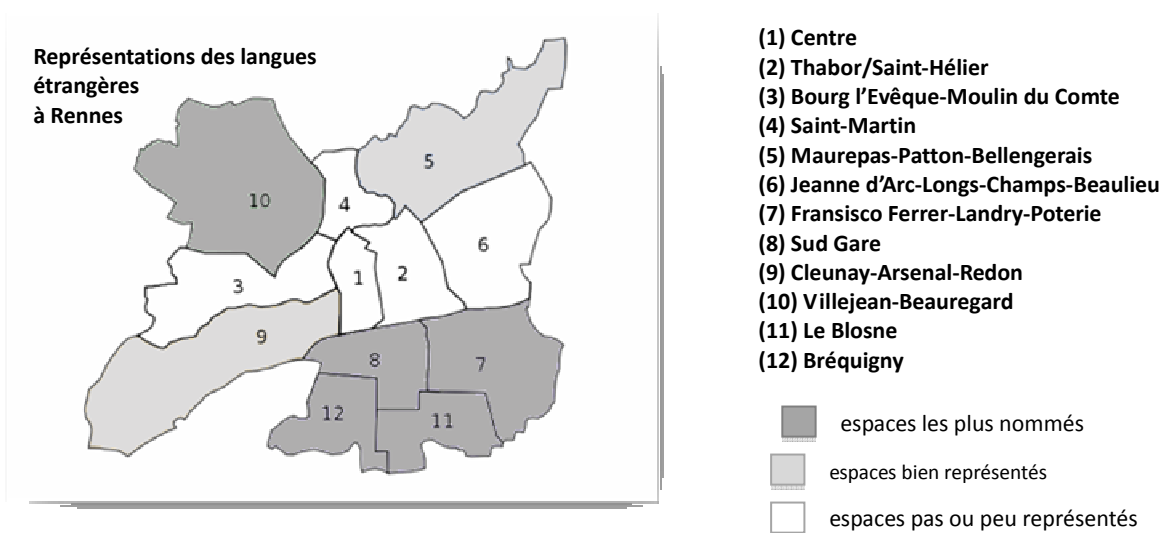
Bien que ces entrées ne livrent qu'une vision réduite, il importe de considérer que les langues mentionnées dans la colonne « Langue(s) autre(s) que le français » concernent tout l'éventail de langues utilisées par les personnes étrangères. Ainsi, si l'on réduit la biographie langagière de chaque individu à un profil prédéfini, il s'agit d'apporter plus de clarté aux résultats que nous analyserons dans le cadre théorique. Bien sûr, chaque personne « plurilingue » dispose d'un répertoire linguistique qui lui est propre et la prise en compte des facteurs sociolinguistiques et interculturels pour chacun demeure plus importante que la

³⁴ CUQ, Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, p.p. 195-196

classification. Il s'agit, dans ce tableau, de montrer la diversité des combinaisons possibles sans prétendre être exhaustif. Généralement, les personnes rencontrées dans le cadre d'enquête par entretiens de la plateforme expérimentale d'orientation correspondaient aux profils 4 à 9, c'est-à-dire ayant une ou plusieurs langue(s) première(s) autre(s) que le français. Le profil 3 a également été rencontré à raison d'une personne sur l'ensemble des entretiens.

Pour les habitants de Rennes Métropole, ces profils et la réalité du vécu social se croisent en termes de représentations. En effet, du point de vue des rennais, l'agencement « glotto-géographique » correspond à la présence des étrangers dans les différents quartiers de la ville. Dans l'article « Les étrangers et leurs langues à Rennes Métropole, d'une sociolinguistique urbaine à une sociolinguistique prioritaire »³⁵, Thierry Bulot présente en partie le résultat de la recherche sur la « mise en mots des corrélations entre langues perçues et habitat vécu. » Elle a permis entre autres de montrer une tendance des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête à « inscrire un plurilinguisme spécifique voire identitaire dans l'épaisseur urbaine » et de faire surgir des « faits ségrégationnels, où discriminer des espaces par les langues revient à confiner les formes dites populaires dans les parties de la ville les moins valorisantes et ainsi exposer les formes hautes dans des zones valorisées. »

Ainsi, la « polarisation des espaces à Rennes et les langues nommées » font état d'une représentation des langues étrangères principalement implantée dans les quartiers du sud de Rennes, à Villejean, à Maurepas et à Cleunay. Les travaux montrent également une « sur-représentation de l'arabe comme langue rennaise autre que le français ». Si la zone sud de Rennes est celle où l'arabe est le plus représenté, les dénominations qui abondent en ce sens sont celles des habitants du centre-ville, quartier vu comme l'« espace de référence des normes ». 91% des langues étrangères nommées par les personnes interrogées sont situées dans la zone sud et à Villejean. Le plan suivant de la ville de Rennes illustre la hiérarchisation des représentations en fonction des quartiers :



³⁵ BULOT Thierry, « Les étrangers et leurs langues à Rennes Métropole, d'une sociolinguistique urbaine à une sociolinguistique prioritaire », dans PIEROZAK Isabelle et ELOY Jean-Michel (dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, Paris, p.p. 117-124

2. L'engagement citoyen et l'intégration des migrants

2.1. Glottopolitique locale d'intégration

L'introduction du Plan Départemental d'Intégration (PDI) d'Ille-et-Vilaine 2010-2013 rappelle que :

« A la différence des deux précédents plans départementaux des périodes 2001/2003 et 2003/2006 axés sur l'accueil des primo arrivants, le PDI vise à programmer des actions d'intégration sur la période 2010-2013 conformément aux objectifs fixés par la circulaire du 7 janvier 2009, tout en prenant en compte les spécificités locales. »

« L'apprentissage de la langue » fait par ailleurs l'objet, dans le PDI, de fiches de présentation et de directives concernant trois points³⁶:

- La première fiche s'intitule « favoriser le premier accueil et l'intégration des étrangers et de leurs familles en France. » Le contenu porte sur le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), son déroulement et ses résultats chiffrés en matière de signatures des contrats par les migrants dans le département d'Ille-et-Vilaine.
- La seconde fiche, « promouvoir l'apprentissage de la langue française », fait état des « actions menées » par l'ACSé en termes de formation linguistique, qu'on appelle couramment « hors CAI. » Les prestations organisées et financées par l'ACSé sont :
 - Un Bilan de Prescription et d'Evaluation Linguistique (BPEL),
 - Une formation linguistique.

Ces prestations s'adressent aux personnes étrangères ou d'origine étrangère installées en France en demande d'apprentissage du français. Les personnes concernées peuvent être orientées vers ces prestations si elles ont plus de 26 ans et sont en recherche d'emploi, inactives, salariées ou encore souhaitant déposer un dossier de demande de naturalisation. D'autres critères s'ajoutent : la personne ne doit pas avoir été scolarisée en France. Par ailleurs, les prestations s'adressent en premier lieu à des personnes dont le niveau de français est inférieur au niveau A1 et dont la demande de naturalisation a été rejetée en raison d'un trop faible niveau de langue.

D'autre part, le marché de l'ACSé en matière d'intégration linguistique dépend depuis le 1^{er} janvier 2010 de l'OFII.

- La troisième fiche, intitulée « Promouvoir le projet d'intégration des étrangers dans les ateliers sociolinguistiques (ASL) », porte sur un dispositif mis en place en marge des formations « CAI » et « hors CAI. »

Les dispositions politiques prises à ce jour en termes d'intégration linguistique des migrants dans la localité tiennent compte de plusieurs paramètres : les populations migrantes rencontrées à Rennes et plus largement en Ille-et-Vilaine ne peuvent pas forcément prendre en charge une formation linguistique payante. Ce paramètre entraîne une réflexion politique sur le financement des formations par les organismes compétents (OFII et ACSé.) L'étude du rapport offre/demande est soumise à la considération des caractéristiques statutaires et juridiques :

³⁶Ministère de l'Immigration, *Plan départemental d'intégration 2009*, « Annexes »

Profils		Nombre de places en formation linguistique à Rennes
CAI	Primo-arrivant Plus de 18 ans Niveau de français inférieur à A1.1	Illimitées
Hors CAI	Immigré durable Plus de 26 ans Non scolarisé en France <i>Prioritaire :</i> Niveau de français inférieur à A1 <i>et/ou</i> Rejet de demande de naturalisation pour défaut d'assimilation de la langue	38

A Rennes, l'offre de formation hors CAI s'élève à 38 places et concerne les personnes mentionnées dans la seconde fiche du PDI (cf. **2.1. Glottopolitique locale d'intégration.**) D'après la Direction de l'ACSé Bretagne, le nombre de demandes pour la formation hors CAI en 2009 à Rennes s'élève à 190, laissant ainsi 152 personnes sur liste d'attente. Cette donnée nous intéresse tout particulièrement dans notre interrogation sur le rapport factuel entre l'offre et la demande en matière d'apprentissage de la langue française par les migrants étrangers. Il importe de noter que les personnes qui ont été orientées vers cette formation ont bénéficié d'un contact avec un acteur de terrain au fait de la formation linguistique hors CAI.

Ces cas de figure prennent le contrepied d'une problématique prépondérante dans notre observation. Certaines personnes étrangères sont d'une part absentes des profils définis plus haut :

- demandeurs d'asile,
- « immigrés durables » de moins de 26 ans,
- les enfants migrants,
- tous les mineurs de 16 à 18 ans sans obligation de scolarité qu'ils soient primo-arrivants ou non,
- les « immigrés » installés depuis plusieurs années (notamment avant la mise en place du CAI en 2005.)

D'autre part, parmi tous les publics de migrants en demande d'apprentissage du français confondus, tous ne sont pas en contact avec une structure qui les orientera effectivement vers le dispositif ACSé. Quand bien même ce serait le cas, il est évident que la demande serait toujours plus importante que l'offre.

Nous attirons par ailleurs l'attention sur le fait que les personnes signataires non bénéficiaires de la formation CAI et en demande d'apprentissage de la langue française sont difficilement dénombrables. En effet, les personnes signataires ou non d'un CAI en demande ne se manifestent pas systématiquement auprès d'un organisme de recensement. Ce qui implique une visibilité très réduite jusqu'alors en termes de données quantitatives et qualitatives.

2.2. Le dispositif social et éducatif

La Ville de Rennes et le département d'Ille-et-Vilaine proposent à leurs habitants un tissu d'action sociale important, comme souligné dans le *Guide de l'association de l'Ille-et-Vilaine* :

« Le Département d'Ille-et-Vilaine a inscrit le soutien à l'économie sociale et solidaire comme une priorité de son projet stratégique car il partage les valeurs de ce secteur qui joue un rôle déterminant dans le développement économique et social. Le Département souhaite ainsi accompagner le développement des associations, des coopératives et des mutuelles, en confortant leur implantation sur tout le département.

Le poids de l'économie sociale et solidaire est important en Ille-et-Vilaine et particulièrement celui du secteur associatif qui emploie 26 000 salariés, sans compter la contribution des bénévoles. »³⁷

Pour le sujet qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir l'apprentissage de la langue française, existent plusieurs dispositifs en lien étroit avec le travail d'intégration sociale.

Ainsi, comme nous l'avons souligné précédemment, le parcours que suit une personne étrangère ou d'origine étrangère dans les administrations françaises à son arrivée en France lui permet d'une part d'accéder à un module de formation linguistique en fonction de son niveau, et d'autre part d'être mise en contact avec un travailleur social. Si cette dernière orientation nous intéresse, c'est parce que l'offre de formation linguistique ne s'arrête pas à la « formation CAI » (parmi les personnes signataires du CAI, 20% se voient prescrire une formation linguistique CAI.) Les personnes dont le niveau de français est supérieur au niveau A1.1 peuvent bénéficier d'autres modules de formation financés par d'autres biais. On retient dans un premier temps la « formation hors CAI » de l'ACSé qui propose un volume horaire de cours équivalent à celui de la formation CAI, mais ne dispose malheureusement que d'un nombre très limité de places.

Le relais de ces deux formations, soit sélective, soit obstruée par le nombre de demandes, tient à ce jour dans l'implication des associations en matière d'apprentissage de la langue et aux offres de formations accessibles via le Pôle Emploi ou les travailleurs sociaux.

Ainsi, existe à Rennes la possibilité de suivre une formation linguistique financée dans le cadre du Droit Individuel à la Formation (DIF.) Les cours proposés dans ce cadre constituent une formation continue intensive ou semi-intensive dans les établissements suivants :

- Contribuer à La Promotion Sociale (CLPS), en charge de la formation CAI et hors CAI
- Association Régionale de l'Education Permanente du Pays de Rennes (AREP Rennes)
- Association pour la formation professionnelle des adultes – Enseignement à distance (AFPA EAD)

Les centres sociaux ainsi que les associations constituent également un créneau de formation linguistique important dans la ville de Rennes. Ils s'inscrivent dans une politique de proximité pour les personnes qui résident dans les quartiers dits populaires de Rennes, souvent ciblés comme Rennes Sud, Cleunay, Villejean, Maurepas. L'offre de formation

³⁷ Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports, 2009, *Guide pratique de l'association de l'Ille-et-Vilaine* [en ligne], consultable sur : <http://www.centrederessources44.org/>

linguistique est diversifiée, puisque les ateliers proposés sont : des cours d’alphabétisation, des cours de Français Langue Etrangère (FLE) de différents niveaux, des ateliers de conversation encadrés, des ateliers de savoirs sociolinguistiques (ASL), des ateliers d’accompagnement à la scolarité.

Concernant les publics jeunes, la loi française prévoit que les mineurs aient obligatoirement accès à l’éducation :

Le droit à l'éducation et l'obligation scolaire³⁸

Article L. 131-1 *L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans* **Article L. 113-1** *Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande. L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne.*

Article L. 112-1 *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission départementale d'éducation spéciale.*

Article L. 131-5 *Les personnes responsables d'un enfant soumis à l'obligation scolaire définie à l'article L. 131-1 doivent le faire inscrire dans un établissement d'enseignement public ou privé, ou bien déclarer au maire et à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, qu'elles lui feront donner l'instruction dans la famille. Dans ce cas, il est exigé une déclaration annuelle.*

(...) La présente obligation s'applique à compter de la rentrée scolaire de l'année civile où l'enfant atteint l'âge de six ans.

Les mineurs en situation d’intégration du milieu scolaire français sont répartis dans les classes qui correspondent à leur âge. Les nouveaux arrivants sont intégrés à des classes d’initiation (CLIN) s’ils ont entre 6 et 10 ans ou des classes d’accueil (CLA) ou classes d’accueil pour enfants non scolarisés (CLA NSA) s’ils ont entre 11 et 16 ans. Il existe également d’autres structures offrant des cours de français langue étrangère, de français langue seconde, ou des cours de soutien scolaire. A Rennes, seuls 36,5% des enfants nouveaux arrivants seraient accueillis dans des classes spécifiques ou bénéficieraient d’un soutien³⁹. Les Etablissements qui dispensent les formations citées précédemment sont, selon le *Répertoire des offres d’apprentissage du français pour les populations d’origine étrangère sur le territoire Rennes-Métropole* :

³⁸ Code de l’éducation

³⁹ Selon le Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des écoles et PEGC (SNUIPP)

Type de classe	Etablissement	Quartier	Nombre de classe(s)
CLIN	Ecole élémentaire de l'Ille	Villejean-Centre	2
	Ecole élémentaire Eugène Guillevic	Le Blosne	2
CLA	Collège de l'Echange	Centre	1
	Collège des Chalais	Bréquigny-Champs Manceaux	1
	Collège des Hautes Ourmes	Le Blosne-La Poterie	1
	Collège Clothilde Vautier ⁴⁰	Maurepas	1
CLA NSA	Collège Montbarrot	Villejean	1

Le suivant tableau permet, grâce au recensement ci-dessus, de comparer le nombre d'établissements total à Rennes par types et le nombre de dispositifs spécifiques dans la même localité :

Type d'établissement	Nombre total à Rennes	Nombre d'établissements disposant de CLIN/CLA/CLA NSA
Ecole Elementaire	42	2
Collège	13	5

Par ailleurs, il existe à Rennes un autre dispositif d'apprentissage pour les jeunes migrants :

« Créée en 2002, la plate-forme FLE est hébergée au lycée Victor et Hélène Basch. Elle fait partie intégrante des projets de la Mission Générale d'Insertion de l'Education nationale, et regroupe trois actions FLE : une classe pour 18 jeunes de plus de 16 ans, un suivi personnalisé des anciens élèves et un soutien FLE pour des étrangers en difficulté sur d'autres structures. Le FLE est enseigné de même que les Maths et l'EPS. Ont également lieu des séances de théâtre et d'orientation. La Plate-forme FLE a pour fonction l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études : en effet à l'issue de la formation, une évaluation des acquis concernant le profil scolaire du jeune permet de lui proposer une orientation vers les structures d'enseignement (lycées, CFA, ...) La classe assure là un rôle d'information et d'orientation. »⁴¹

D'après les chiffres communiqués par le référent de la plate-forme FLE de Rennes fin 2009, les mineurs entre 16 et 18 ans en demande de scolarisation ne pouvaient plus intégrer le dispositif pour l'année scolaire 2009-2010 depuis plusieurs mois. Les refus d'admission ont progressé jusqu'à 34 personnes. A ce chiffre s'ajoute le nombre de mineurs rencontrés dans le cadre de la plateforme expérimentale d'orientation de la demande d'apprentissage du français pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère, et qui n'ont pas toujours été répertoriés par la plateforme FLE du Lycée V.H. Basch (soit 4 jeunes en 2009, et 9 en 2010.)

⁴⁰ Anciennement Collège de la Motte-Brûlon

⁴¹ Langue & Communication, 2008, *Répertoire des offres d'apprentissage du français pour les populations d'origine étrangère sur le territoire Rennes-Métropole*, p. 47

2.3. La situation et le rôle des acteurs de terrain dans l'apprentissage de la langue française

La question de l'apprentissage de la langue française pour les migrants adultes concerne plusieurs corps de métier et/ou profils.

Les acteurs sociaux que sont les assistantes sociales, les médiateurs et les animateurs locaux d'insertion (ALI) jouent un rôle important dans le parcours d'intégration d'une personne étrangère et de fait dans le parcours d'intégration linguistique. Ainsi, ces acteurs doivent-ils être tenus régulièrement informés des possibilités de formation qui s'adressent aux personnes dont ils sont les référents. Les étapes de l'accompagnement dans la formation linguistique s'organisent comme suit :

- 1° Le référent doit discriminer la possibilité pour la personne de suivre une formation CAI (bien qu'il ne s'agisse pas de sa charge, mais d'un travail de vérification.)
- 2° Le référent se doit d'inscrire une personne désireuse d'apprendre le français auprès de l'OFII (anciennement prescription ACSé) pour une formation hors CAI (38 places sont disponibles à Rennes.)
- 3° Si la personne ne peut suivre aucune des deux formations, le référent doit lui proposer dans le cadre du Revenu de Solidarité Active (RSA), une formation linguistique au titre du Droit Individuel à la Formation (DIF) auprès d'organismes de formation continue agréés.
- 4° Si la personne ne relève d'aucun profil accepté dans ces dispositifs, le référent doit faire appel à d'autres solutions, que sont les ateliers mis en place dans les centres sociaux et les associations.

Ce dernier choix montre bien la que la pratique professionnelle des acteurs sociaux travaillant avec des personnes étrangères implique une connaissance de l'offre de formation locale proposée au-delà des structures étatiques.

De surcroît, la pratique de la formation linguistique des étrangers a montré l'importance des compétences de communication interculturelle. La rencontre entre un professionnel du monde social français et une personne étrangère suppose le développement de telles compétences pour éviter les chocs culturels pour les deux partis. C'est en substance ce que décrit Louisa Terrien⁴² dans son article pour la revue *Accueillir* (n° 239) :

« L'intervenant social doit trouver un sens à une organisation familiale, des pratiques, principes éducatifs différents de ceux qu'il a intériorisés comme bons. Le plus souvent, ces appréhensions se concrétisent en réelles difficultés sur le terrain : problèmes de communication mais aussi d'incompréhensions réciproques. »

Le travail des acteurs de terrain s'inscrit au croisement d'une double problématique : d'une part les difficultés rencontrées dans la résolution formelle des situations sociales difficiles, et d'autre part la prise en compte de l'individu en sa qualité de migrant, donc potentiellement porteur d'une culture différente.

Gilles Verbunt résume la complexité de la tâche du travailleur social auprès du public et dans son positionnement professionnel :

⁴²Chargée de mission, Association Dixiemefamille.com, Réseau d'entraide familiale

« Les travailleurs sociaux, surtout à travers leur rôle auprès des populations immigrées, sont en première ligne. Ils se voient confier la mission de réguler les tensions découlant d'une intégration jugée insuffisante de ces populations dans les circuits du logement, de l'emploi, des soins de santé, de la scolarisation...

Les différences culturelles n'existent pas seulement chez les étrangers. La culture officielle des institutions françaises peut être en tension avec celle, moins formelle, des agents présents sur le terrain. Il est vrai que ces derniers doivent prendre en compte, outre la volonté de respect de leur culture de la part des personnes qu'ils aident, les coutumes, les valeurs et le langage des institutions qui les emploient, et ils doivent respecter également une culture nationale, une législation parfois conjoncturelle, des normes émanant d'instituts professionnels ou dictées par la déontologie, des directives émanant de Conseils généraux, régionaux, ou de municipalités. Les tiraillements sont nombreux et permanents. Le travailleur social n'est pas dans une position confortable : entre l'individu qui a besoin de soutien et les administrations territoriales qui financent son activité, le travailleur social a souvent l'impression de se trouver entre le marteau et l'enclume. Il a des responsabilités personnelles à prendre et des contradictions à concilier. »⁴³

Cette problématique complexe se retrouve dans des cas de rencontres autres que celui du travail social. En effet, les personnes en contact avec des personnes étrangères et concernées par l'apprentissage de la langue relèvent d'autres profils : c'est le cas des formateurs de français langue étrangère ou d'alphabétisation qui travaillent en collaboration avec les travailleurs sociaux par exemple. Il importe également de considérer les bénévoles des associations offrant des cours ou des ateliers de français.

Quelle que soit l'activité de la personne dispensant les cours ou animant les ateliers, il faut prendre en compte, dans les rapports qu'elle entretient avec les personnes étrangères ou d'origine étrangère qu'elle rencontre, la question de l'interculturalité. Cette dimension est paradoxalement le facteur et le frein de l'efficacité de l'interaction et à terme de la réussite du projet conjointement envisagé.

Bien qu'il traite plus particulièrement de la question interculturelle chez les travailleurs sociaux, Gilles Verbunt propose une définition de cette dimension que l'on peut étendre au travail des enseignants en français langue et étrangère et plus généralement à l'accompagnement des personnes étrangères ou d'origine étrangère :

« L'interculturel commence à partir d'un travail de connaissance de soi et de sa propre culture. Le dialogue devient interculturel quand le travailleur social s'efforce de s'intégrer à l'univers culturel de ses interlocuteurs, non pour devenir comme eux, mais pour comprendre, et éventuellement s'affronter à la logique de conceptions et de comportements différents du sien.

Une négociation peut alors s'amorcer sur de bonnes bases. L'objectif de la société interculturelle n'est pas d'arriver à un consensus mou, mais à l'exercice d'une réelle autorité, une autorité comprise par les autres, relativisant les diktats culturels ou identitaires au nom du plus grand respect possible de la personne. Cette négociation a un nom : l'intégration. »⁴⁴

⁴³ VERBUNT Gilles, 2009, *La question interculturelle dans le travail social*, La Découverte, Paris, p.p. 11-12

⁴⁴ *Ibid.*

3. Structures d'apprentissage du français à Rennes

3.1. La langue française : première, seconde, étrangère, alphabétisation ?

L'aspect de l'offre de formation linguistique à Rennes que nous souhaitons aborder porte dans un premier temps sur les différents types d'offres que l'on peut trouver dans la Ville de Rennes. Comme l'ont montré les différents points vus jusqu'alors, la formation en français pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère relève à la fois de formes canoniques imposées par la volonté politique et d'un tissu « socio-associatif » en aval moins formel (en ce sens que les formes qu'il revêt sont moins figées.)

Il ne s'agit pas, à ce stade de notre réflexion, d'établir un état des lieux de l'offre d'apprentissage à Rennes, mais de définir le cadre théorique dans lequel sont susceptibles de s'inscrire les différentes structures d'apprentissage.

Concernant plus précisément le travail des formateurs qu'ils soient bénévoles ou professionnels, nous pouvons constater à la lecture des déclarations d'ordre politique et des caractéristiques des organismes d'enseignement que le paysage d'enseignement du français constitue un « éventail » de spécialités. Ces spécialisations de l'enseignement du français aux personnes étrangères dépendent à la fois du statut de la personne, de son niveau et de ses objectifs :

- Français langue étrangère,
- Français langue seconde,
- Français langue d'enseignement,
- Alphabétisation,
- Conscientisation,
- Français sur objectifs spécifiques, etc.

La maîtrise de ces différents axes de travail requiert une expérience d'enseignement importante. Ainsi, les compétences se dessinent à l'échelle individuelle en fonction du parcours de chaque formateur (qu'il s'effectue en amont ou en aval de la fonction première du formateur.) La personnalisation de chaque parcours débouche naturellement sur une organisation interne et « inter-structures. »

Chaque organisme est donc constitué par un panel plus ou moins large de champs de compétences en matière d'apprentissage du français sous ses différents aspects. De surcroît, chaque organisme ne bénéficie pas de la même capacité d'accueil et de formation. La prise en compte des différents paramètres d'existence et de pratique de chaque structure induit la diversité de l'offre et le caractère unique de chacune.

Cet aspect introduit une vision du paysage d'apprentissage rennais ambivalente :

- d'une part, il permet d'affirmer la diversité de ce paysage et donc sa capacité à répondre plus largement aux différents cas de demande d'apprentissage,
- tandis que d'autre part, il accroît le problème de vigilance en matière d'intégrité professionnelle et déontologique des acteurs de terrain.

A cet égard, on peut interroger la pertinence des formations dispensées : un cours animé par un formateur formé à l'enseignement du français langue étrangère et/ou expérimenté dans ce domaine et un cours animé par un bénévole sont-ils équivalents en matière de pratiques ?

En termes didactiques et pédagogiques, on peut par ailleurs observer des

méthodologies distinctes dans chaque structure, et même d'un formateur à l'autre. Dans un premier temps, nous distinguons les types de formation en différents points généraux :

- La ou les formation(s) proposée(s) est/sont collective(s) et/ou individuelle(s) ?
- la ou les formation(s) proposée(s) en présentiel est/sont animée(s) par une personne physique et/ou effectuée(s) par un autre biais (informatique notamment) ?
- La ou les formation(s) proposée(s) à distance est/sont encadrée(s) par une personne physique et/ou organisée(s) en autoformation ?
- La ou les formation(s) proposée(s) est/sont sanctionnée(s) par un examen ou une évaluation ? Si oui, de quel type (formative, sommative, etc.) ?
- L'organisme impose-t-il une méthode didactique précise (du moins, communique-t-il cette information) ?

La diversité de l'offre n'en est que plus importante si l'on ajoute ces critères (non exhaustifs.) D'où la nécessité réaffirmée pour les acteurs sociaux et d'enseignement de connaître leurs collaborateurs dans une ville où les initiatives politiques sont illustrées par des groupes de réflexion impliquant ces différents acteurs. La création d'un outil de référence de l'offre d'apprentissage à Rennes Métropole est en partie la réponse à cette problématique.

3.2. Le Répertoire du Français Langue étrangère à Rennes

Afin de rendre compte de la réalité de l'offre en matière d'apprentissage du français à Rennes, a été financé en 2008, dans le cadre du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS), un projet de *Répertoire des offres d'apprentissage du français pour les populations d'origine étrangère sur le territoire de Rennes-Métropole*. Les auteurs rappellent les objectifs de ce projet :

« La démarche de Langue & Communication a été motivée par la conviction qu'une intégration humainement et socialement réussie passe par l'acquisition d'une compétence adéquate dans la langue du pays d'accueil, et que son insuffisante maîtrise conduit inéluctablement à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle.

L'objectif poursuivi dans ce travail de recensement est de faciliter l'orientation des personnes étrangères en fonction de leurs besoins de formation linguistique en fournissant une photographie détaillée des dispositifs, organismes et structures tant institutionnels qu'associatifs ayant pour but de développer l'apprentissage du français langue étrangère, du français langue seconde et d'alphabétisation. Support de valorisation des initiatives, outil de communication, il doit servir à tous les professionnels et bénévoles concernés, acteurs locaux de l'emploi, de l'information et de l'orientation engagés dans l'accompagnement des personnes dans un souci de coordination, de lien et de cohérence.

Réalisés en 2008, les travaux de l'enquête permettent la publication de ce répertoire ainsi que la production d'un état des lieux qualitatif. Ces deux documents offrant une meilleure lisibilité de toutes les initiatives, pourront nourrir la réflexion et servir de base aux projets d'amélioration de l'accueil et de l'intégration des populations d'origine étrangère sur le territoire de la métropole. »

Le contenu du Répertoire propose une description organisme⁴⁵ par organisme. Ces fiches reprennent les informations pratiques de chaque structure. Au-delà de cette fonction d'annuaire détaillé, il propose également des classements thématiques :

- *Classement par lieux de formation*
- *Classement par domaines de formation*
- *Classement par publics*
- *Classement – certifications, diplômes, tests, attestations de niveaux*
- *Classement par dispositifs d'accompagnement des parents et des élèves*

Ces classements permettent aux acteurs de terrain de prendre en compte les différents aspects nécessaires à l'orientation d'une personne vers tel ou tel dispositif : situation géographique de la personne, besoins en matière d'apprentissage, profil et situation, besoins d'accréditation.

La centralisation des informations permet entre autres de clarifier pour les professionnels et les bénévoles « l'état » de l'apprentissage du français à Rennes. Ce qui permet d'une part d'accéder plus facilement aux informations relatives à la localité (activités des confrères, importance de l'offre par quartiers, etc.), mais aussi, pour les structures confrontées à la question du nombre, de proposer des alternatives lorsque leurs effectifs ont

⁴⁵La présente terminologie ne distingue pas les termes « organisme », « structure » et « dispositif »

atteint leur paroxysme. La facilitation de tels procédés fait surgir la question du travail commun : les différentes structures sont ainsi invitées à faire part à leurs égaux de leur situation et de mettre en place une politique commune d'action basée sur la communication et le travail de collaboration.

De prime abord, la notion de réseau sous-entend la question du rôle et de la fonction de chaque organisme dans le domaine auquel il appartient, en amont de l'efficacité de son rapport aux autres structures.

Le *Répertoire* constitue un outil de référence utile à tous les partenaires acteurs du dispositif expérimental « plateforme d'orientation. » Il est principalement utilisé par les prestataires du dispositif dans la perspective d'orientation des personnes en demande. Par ailleurs, sa composition a permis de jeter les bases d'une réflexion sur l'offre existant à Rennes métropole et, dans la continuité de cette réflexion, de projeter d'autres initiatives en matière d'apprentissage du français pour les étrangers. Il s'agit notamment de la création de la plateforme d'orientation.

Concrètement, le *Répertoire* est une ressource qui combine les qualités d'un annuaire détaillé et une approche problématisée (présentation des structures par lieux de formation, par domaines de formation, etc.) Elle permet de bien repérer les structures en fonction de critères affinés (un peu à la manière d'une recherche avancée en recherche documentaire.)

Le positionnement d'une structure dans l'offre du bassin rennais dépend notamment de sa nature et de ce qu'elle propose. Aussi, nous allons voir quelles places les structures d'apprentissage occupent dans cet éventail.

3.3. La place des différentes structures et leurs compétences

L'organisme en charge de l'évaluation linguistique en cursus CAI est en Bretagne le CIFOR Ouest. Basé à Nantes, la structure dispose de quatre examinateurs correcteurs dans les centres d'examens du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), ainsi que de quatre salariés chargés des bilans de compétences. Leur rôle dans le parcours CAI tient en premier lieu à l'évaluation du niveau de la personne pour déterminer si oui ou non elle accèdera à une formation linguistique CAI. L'équipe pédagogique est également chargée de l'examen du DILF comme indiqué précédemment.

Les cours CAI et hors CAI sont dispensés dans un centre associatif agréé au titre de la formation continue et affilié à la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP), le CLPS. Situé à Rennes, cet organisme répond à l'offre de marché public. Ce critère implique que les formateurs/formatrices du centre prétendent aux compétences professionnelles énoncées au Conseil de l'Europe :

« Conformément aux cahiers des charges de ces marchés, les formateurs doivent posséder une formation initiale (master de français langue étrangère (FLE) ou équivalent) et/ou une expérience de l'enseignement du français aux étrangers. »⁴⁶

Il existe à Rennes d'autres centres de langues agréés formation continue. Les compétences requises pour l'accès aux emplois de formateurs sont sensiblement semblables à celles du CLPS. Ces centres ont des statuts juridiques variables et proposent des cours de langue française individuels et/ou en groupe souvent payants. Bien que des financements soient possibles, il ne s'agit pas de formations CAI ou hors CAI. Jusqu'alors le CLPS était le seul établissement en charge du marché public à Rennes. Cependant, un appel d'offre récent (21 octobre 2009) propose d'étendre le marché à d'autres organismes possédant les ressources humaines et matérielles requises.

Pour les bénéficiaires du Droit Individuel à la Formation (DIF), les centres de formation à Rennes et en Ille-et-Vilaine sont le CLPS, l'AREP Rennes et l'AFPA EAD (cf. **2.2. Le dispositif social et éducatif.**)

A Rennes, les centres sociaux ou les maisons de quartier hébergent des ateliers ou des associations proposant des cours de français gratuits ou à tarifs très réduits (à distinguer des associations-centres de langue à financement privé.) La particularité de ces ateliers ou organismes est que les prestataires de l'apprentissage n'ont pas forcément de formation FLE ou équivalente. La plupart de ces personnes sont des bénévoles. Ces structures ont une vocation d'appoint aux dispositifs institutionnels bien qu'ils constituent un réseau important et que leur rôle dans le travail de proximité soit aujourd'hui indispensable. C'est notamment dans ce cadre qu'existe pour les associations la possibilité de bénéficier d'un budget de formation de formateurs. Concrètement, les institutions politiques ont tendance à se reposer sur la bonne volonté de ces associations de bénévoles pour prendre le relais des formations étatiques qui, d'après les représentants politiques du bassin rennais, ne sont qu'un « vernis. » Ce type d'allégation nous invite à interroger la posture des financeurs par rapport à la question de l'apprentissage du français pour les étrangers.

⁴⁶ COCHY Cécile, Direction de la population et des migrations, intervention lors du séminaire intergouvernemental du Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg 2008, dans LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p.p. 19-22, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

Pour en revenir aux types d'organismes d'apprentissage, nous ajoutons aux profils le Centre International Rennais d'Etudes de Français pour Etrangers (CIREFE) hébergé dans les locaux de l'université Rennes2 – Haute-Bretagne, et les Etablissements universitaires disposant d'un service d'apprentissage du français pour les étrangers (Institut National des Sciences Appliquées (INSA), Ecole Nationale Supérieurs de Chimie de Rennes (ENSCR), Ecole Supérieure de Commerce (ESC), Ecole Nationale de la Statistique et de l'Analyse de l'Information (ENSAI), Ecole Supérieure d'Electricité (Supelec.)) Généralement, ces organismes n'étaient pas cités dans le cadre des rencontres avec les personnes, à l'exception du CIREFE pour les étudiants ou les personnes désireuses de suivre des cours dans un cadre universitaire.

Par ailleurs, nous proposons dans le tableau ci-dessous d'observer le nombre d'ateliers/cours gratuits et/ou payants à Rennes et alentours, répertoriés dans le *Répertoire*, en fonction du type de formation proposée :

Catégorie d'enseignement	Nombre d'ateliers, associations ou structures
Alphabétisation	23
Français Langue Etrangère (FLE)	47
Français Langue Seconde (FLS)	9
Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)	12

Cette répartition fait état de la prépondérance d'ateliers/cours de FLE pour l'ensemble de l'offre d'apprentissage du bassin rennais. Se positionnent ensuite les ateliers/cours d'alphabétisation à raison de moitié moins que le FLE, puis le FOS et le FLS dans des proportions bien moindres.

III – Maîtriser la langue française

1. Le DILF : nécessité et limites

Le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) est un diplôme de français langue étrangère (ciblant le niveau A1.1), comme le sont les Diplômes d'Etudes en Langue Française (DEL) et Diplômes Approfondi de Langue Française (DALF), qui portent sur des niveaux d'apprentissage plus élevés, (du niveau A1 au niveau C2.) Sa particularité est qu'il sanctionne le niveau minimal requis de maîtrise de la langue française dans un processus d'intégration en France, et concerne les signataires du CAI grands débutants en français. Il fait ainsi partie intégrante des dispositifs d'Etat visant à établir un contrat moral d'intégration entre les migrants et la France. En ce sens, il est le témoin de l'engagement moral des autorités françaises en matière d'accompagnement des migrants. Le niveau A1.1 est dit « introductif » en français, nous lui préférons le terme anglais « burn-through » qui est selon nous plus éloquent⁴⁷ et le distingue davantage du niveau A1, dit « d'introduction ou de découverte » dans notre langue. La juxtaposition des termes définitoires en français montre bien la subtilité d'une différence formelle entre ces niveaux, du moins pour le sens commun. Nous nous proposons donc de présenter succinctement ce que sont le DILF et le niveau A1.1, pour ensuite voir quelles sont les avantages et les inconvénients de ce diplôme et de ce niveau dans le processus d'intégration des personnes migrantes en France.

1.1. Le DILF et le niveau A1.1 du CECR

La Loi française fixe le niveau minimal requis en français dans un processus d'intégration au niveau A1.1 du CECR à l'oral, comme le rappelle Cécile Cochy lors de son intervention au séminaire européen sur l'intégration linguistique des migrants adultes :

« La connaissance dite « suffisante » de la langue française « selon la condition » du postulant » est une condition de la recevabilité pour l'acquisition de la nationalité française par décret et par mariage.

Le niveau exigé à l'heure actuelle pour l'acquisition de la nationalité française est un niveau strictement oral, équivalent au niveau A1.1. »⁴⁸

L'épreuve pour l'obtention du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) sanctionne la maîtrise du niveau A1.1 à l'oral, souvent à l'issue d'une formation de 200 à 400 heures. Le Centre International d'Etudes Pédagogiques rappelle que :

« Le Référentiel pour les premiers acquis en français et le DILF sont le résultat de travaux conduits par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF, ministère de la Culture et de la communication), à la demande de la Direction de la population et des migrations (ministère du Travail, de l'emploi et de la cohésion sociale). Le CIEP, membre du groupe d'experts, conçoit les épreuves du DILF et assure la gestion

⁴⁷le terme est cependant difficile à traduire vers le français en préservant le signifié

⁴⁸COCHY Cécile, Direction de la population et des migrations, intervention lors du séminaire intergouvernemental du Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg 2008, dans LITTLE David, 2008, *Rapport du séminaire intergouvernemental « Intégration linguistique des migrants adultes »*, [en ligne], Conseil de l'Europe, p.p. 19-22, consultable sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf

pédagogique et administrative de ce diplôme.

Ce diplôme peut être proposé à tous les publics relevant d'un niveau minimal de compétence en français : grands débutants en français langue étrangère et nouveaux arrivants en France, souvent peu ou mal scolarisés dans leurs pays, parfois non lecteurs, non scripteurs. Les candidats au DILF doivent être âgés de seize ans au moins à la date de la première épreuve. »⁴⁹

Les compétences sont les quatre grands champs de pratique de la langue. Afin qu'elle correspondent présentement à la terminologie utilisée par la CIEP, nous les nommerons comme suit : réception orale, réception écrite, production orale et production écrite. Dans la présentation des épreuves du DILF, le CIEP précise que :

« Les épreuves du DILF ont été conçues dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (personnel, public, éducationnel ou professionnel).

*A l'instar des examens DELF et DALF, le DILF repose sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir être et des savoir apprendre, présents dans la compétence à communiquer langagièrément sur les plans **linguistique**, **sociolinguistique** et **pragmatique**. La mise en œuvre de cette compétence dans la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la compréhension, de l'expression et de l'interaction.*

Ce schéma a conditionné l'élaboration du DILF qui évalue les quatre compétences langagières, donnant, en raison du niveau évalué (A1.1) une place prépondérante à la réception et à l'expression orales. »

Ainsi, on remarque que la dimension orale de la langue française prévaut dans l'évaluation à laquelle se soumettent les candidats au DILF. Afin de comprendre quelles sont les compétences concrètes qui définissent le niveau A1.1 et sont requises pour l'obtention du DILF, nous proposons d'observer plus en détail ce qu'évaluent les correcteurs dans la production des apprenants lors de l'examen :

Réception orale <ol style="list-style-type: none">1. comprendre une annonce publique2. comprendre une indication simple3. comprendre des instructions simples4. comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure
Réception écrite <ol style="list-style-type: none">1. identifier la signalétique2. comprendre des instructions simples3. comprendre des informations de base4. comprendre des informations chiffrées5. reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples

⁴⁹CIEP, site Internet, consultable sur : <http://www.ciep.fr/dilf/>

Production orale

1. Entretien avec le jury
2. Activités d'expression :
 1. demander et donner un prix
 2. présenter des personnes ou décrire des lieux
 3. exprimer un besoin ou demander un rendez-vous
 4. indiquer la nature d'un problème de santé

Production écrite

1. recopier une adresse, un n° de téléphone
2. noter un numéro, un prix, une date
3. compléter un formulaire
4. laisser un message simple

Nous voyons que pour chaque « champ de compétences », seules 4 ou 5 compétences communicatives sont évaluées. Concentrons notre attention sur les compétences dites « orales » : la personne devrait être capable de comprendre une annonce publique, une indication simple, des instructions simples, des données chiffrées et l'heure. Pour ce qui est de la production, elle devrait pouvoir demander un prix, présenter des personnes ou décrire des lieux, exprimer un besoin ou demander un rendez-vous et indiquer la nature d'un problème de santé. A première vue, ces compétences semblent absolument nécessaires à une personne pour évoluer seule dans l'environnement public et social. Cependant, sont-elles réellement suffisantes ? Dans *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Christine Tagliante définit le niveau A1.1⁵⁰ :

Ce niveau est le niveau minimal de compétences évaluables. Il correspond, pour un grand débutant, à environ 40 heures d'apprentissage (volume horaire moyen), en fonction de sa langue maternelle et de la plus ou moins grande transparence de celle-ci avec la langue cible, du rythme de l'apprentissage, des compétences acquises antérieurement dans d'autres langues, de la maîtrise de sa propre langue, etc.

« L'apprenant ne dispose que de très peu de vocabulaire (mots isolés, mots outils et mots hyperfréquents) et de structures. Il dispose d'environ 200 à 300 de ces mots. En compréhension, il est au stade de la reconnaissance et du repérage. »

Nous proposons de rapprocher cette définition de celle du niveau A1⁵¹ :

Caractéristique du niveau A1 : capacité à interagir de façon simple, quand le domaine est familier.

« Ce niveau est le premier niveau de compétence élémentaire. Il recouvre entre 60 et 80 heures d'apprentissage de la langue [...] »

⁵⁰ TAGLIANTE Christine, 2009, *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International, Paris, p. 99

⁵¹ *Ibid.* p. 115

1.2. Critique du DILF et du niveau A1.1

Si l'on compare les conceptions de chacun des niveaux A1.1 et A1 selon C. Tagliante, on constate que le niveau requis pour l'obtention du DILF (et de la nationalité française) s'inscrit en deçà de la « capacité à interagir de façon simple. » Le niveau A1.1 est, comme le précise l'auteur, le niveau minimal évaluable. Imaginons que nous évaluons ce niveau en anglais chez un public d'élèves français : que penserions-nous de voir un apprenant de l'Education nationale, avec à son actif un trimestre et demi d'apprentissage de la langue à raison de deux heures de cours hebdomadaires, évoluer, sans plus d'aide, en immersion dans un pays anglophone ? Sans compter que ce questionnement porte sur un public d'apprenants scolarisés depuis plusieurs années.

Le DILF présente certainement l'avantage de structurer, par la soumission à un examen officiel et reconnu, l'apprentissage d'une personne au niveau « introductif. » En effet, il consitue un but à atteindre pour la personne, en quelque sorte. De surcroît, sa valeur juridique lui confère une qualité d' « attestation » que la personne s'est engagée dans une démarche d'apprentissage de la langue et par voies de conséquences d'intégration. Il s'agit d'ailleurs d'une part du contrat que doit remplir la personne signataire d'un CAI. Réciproquement, l'Etat, en ouvrant droit à la formation linguistique, s'est engagé à donner à la personne les moyens d'atteindre le niveau A1.1 en suivant la formation CAI. Nous rappelons que cette mesure est récente, puisque le CAI n'existe que depuis 2005, et à ce titre, il s'agit déjà d'un progrès dans la prise en charge de la question linguistique.

Du point de vue des personnes apprenantes, il est intéressant de poser la question de l'appréhension du DILF et de la formation CAI. Anne-Sophie Calinon, à Montréal (Canada), s'est intéressée à la réception de la « francisation » par les migrants concernés. Les résultats de l'étude montrent des points de vue différents sur la question. Dans son article⁵², la chercheuse constate une réception très positive de l'apprentissage du français dans un contexte analogue à celui de la France. Les personnes verraient dans l'établissement des droits et devoirs relatifs à l'apprentissage de la langue française « une véritable volonté du gouvernement de les accueillir, de les inscrire dans un processus de réussite de l'intégration ». Cependant, la particularité du cas montréalais réside dans les pratiques linguistiques locales : le français et l'anglais y sont largement pratiqués. Ainsi, la plupart des personnes ayant perçu leur apprentissage du français comme une expérience positive étaient principalement, selon l'auteur, non anglophones. L'étude montre que les personnes ayant évalué négativement leur « francisation » étaient en général anglophones et ne comprenaient pas le bien fondé de la formation en français dès lors qu'ils maîtrisaient déjà au moins l'une des langues leur permettant d'évoluer dans l'espace social. Le bilinguisme français/anglais serait plus le gage « d'un statut socioprofessionnel élevé » et la maîtrise du français concernerait plus particulièrement les postes à haute qualification (qui concernent moins le public dont il est question.) De surcroît, A.-S. Calinon mentionne que « le nombre important d'anglophones, réguliers ou occasionnels à Montréal, fait que le français peut apparemment être remplacé par l'anglais dans l'ensemble des aires de communication de la vie montréalaise. » L'importance de l'anglais dans le quotidien montréalais marque une

⁵²CALINON Anne-Sophie, « Quand l'interventionnisme linguistique concernant l'intégration des immigrants entre en contradiction avec la situation sociolinguistique du terrain : le cas montréalais », dans PIEROZAK Isabelle et ELOY Jean-Michel (dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, Paris, p.p. 211-216

différence certaine avec les pratiques langagières dont il est question en France et plus particulièrement à Rennes. Cependant, il semble intéressant de rapprocher les résultats de l'étude canadienne de ce que nous pourrions attendre du cas français. En effet, les nationalités et/ou cultures les plus représentées en France ont tendance à constituer des phénomènes de communautarisme. Ainsi, les pratiques langagières se disposent en fonction de l'entourage de la personne et à cet égard, la nécessité d'apprendre une autre langue peut être considérée comme moindre. Pour la personne, l'apprentissage du français peut être mis en défaut si ses pratiques sociales ne s'inscrivent pas dans le monde francophone. Le bien fondé de la formation linguistique en français en France peut tout aussi bien paraître inutile à la personne pour des raisons (linguistiques, culturelles et/ou sociales) différentes de celles du cas montréalais.

Par voies de conséquence, on peut interroger, au-delà des motivations des apprenants potentiels, la compréhension des dispositifs d'Etat : les personnes comprennent-elles l'enjeu de ce diplôme ? Compréhendent-elle ce qu'est un diplôme dans notre pays ?

Par ailleurs, si la réception est globalement positive, la dimension contractuelle de la formation n'a-t-elle pas tendance à susciter une impression de « manque de confiance » pour la personne (il s'agit là notamment d'une question culturelle) ? La nécessité d'obtenir un diplôme, une attestation, est un concept très occidental, pour ne pas dire français. N'est-ce pas quelque part, une façon de conduire la personne vers l'« assimilation » ?

Une enquête de terrain portant sur la réception de la formation CAI en France par les apprenants permettrait entre autres de répondre à ces questionnements.

En termes de contenus, nous avons vu ce que le DILF se propose d'évaluer. Il s'agit de s'appuyer surtout sur le niveau de réception et de production orales. Comme le souligne la comparaison des niveaux A1.1 et A1 que nous avons précédemment proposée, le niveau requis pour « s'intégrer » n'atteint pas la conception « élémentaire » du niveau de langue française. Il s'agit d'une limite très criticable de ce que propose la formation CAI. Le niveau requis ne suffit pas pour évoluer dans l'espace social français. De surcroît, l'évaluation (et donc la formation) néglige la question de l'écrit. L'impossibilité pour une personne de lire ou d'écrire peut très vite devenir un handicap dans le quotidien en France métropolitaine : nécessité de remplir des formulaires, de s'orienter à l'aide des informations écrites, etc. La volonté d'accueillir les personnes et de les aider dans leur processus d'intégration ne devrait-elle pas prendre en compte tous ces aspects ? Par ailleurs, si leur niveau n'est pas suffisant pour s'intégrer, comment font les personnes après l'obtention du DILF pour poursuivre leur apprentissage si elles n'en ont pas les moyens ?

C. Tagliante fixe le nombre d'heures d'apprentissage à environ 40 heures pour atteindre le niveau A1.1. Comment interpréter les 200 à 400 heures financées par l'Etat ? On peut imaginer que d'une personne à l'autre, le temps de formation nécessaire puisse doubler, notamment lorsqu'on prend en compte le parcours individuel de l'apprenant à différents niveaux (plurilinguisme, scolarité, etc.). Il paraît cependant anormal de voir ce même temps de formation décupler lors d'une formation CAI. Quelles sont les raisons de cet écart ? Les formations sont-elles adaptées ? Les moyens mis à disposition des formateurs de la formation CAI sont-ils suffisants ? Les qualifications et les compétences des formateurs sont-elles suffisantes ? L'organisation des formations est-elle efficace ?

Une révision du fonctionnement de ce type de formation semble essentielle pour optimiser l'apprentissage des personnes migrantes nouvellement arrivées sur le territoire. Si

les formations CAI étaient plus efficaces, elles permettraient notamment d'employer les 200 à 400 heures de formation à des fins de progression et d'approfondissement. Selon les volumes horaires attribués à chaque niveau du CECR, 200 heures de formation permettraient d'atteindre le niveau A2, dit niveau de « survie. »

Paradoxalement, on peut mettre en exergue la question de l'accessibilité aux droits français par rapport au niveau de langue. Si nous estimons qu'un niveau de maîtrise de la langue supérieur au niveau A1.1 est nécessaire pour « s'intégrer », l'imposition d'un niveau supérieur (A1, voire A2) aurait malheureusement tendance à rendre difficile la réussite aux épreuves de langue pour le public débutant. La conséquence directe de ce choix serait le discrédit d'un grand nombre de personnes dans leur demande d'accès à la résidence, puis à la nationalité française.

Pour équilibrer l'équation qui lie le niveau (strictement supérieur au niveau A1.1) et l'accessibilité, il faudrait instituer des formations plus longues (et mieux organisées ?) de façon à ce que la réussite aux examens linguistiques soit favorisée le plus largement possible. Bien sûr, d'autres paramètres interfèrent avec cette idée d'équation, notamment l'engagement, les motivations et les capacités de l'individu dans son apprentissage.

2. L'apprentissage en Français Langue Etrangère : les objectifs d'apprentissage linguistique de l'apprenant

Pour mener à bien l'apprentissage de la langue à l'échelle de l'individu, l'enseignant doit prendre en compte les objectifs d'apprentissage de la personne. Par « objectifs » nous entendons notamment les « domaines d'apprentissage. » La liste de ces domaines est ouverte, cependant le CECR en propose quelques uns :

*« Le nombre des **domaines** possibles est indéterminé ; en effet, n'importe quel centre d'intérêt ou sphère d'activité peut constituer le domaine d'un usager donné ou un programme de cours. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, on peut utilement distinguer au moins les domaines suivants :*

- *le domaine **personnel**, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis et dans lequel il s'engage également dans des activités proprement individuelles telles que lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier, etc.*
- *le domaine **public**, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents*
- *le domaine **professionnel** dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession*
- *le domaine **éducatif** dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement.*

Il faut noter que nombre de situations relèvent de plusieurs domaines. Pour l'enseignant, les domaines professionnel et éducatif se chevauchent. Le domaine public, avec tout ce que cela implique en termes d'interactions et de transactions sociales et administratives ainsi que de contacts avec les médias, empiète sur les autres domaines. Dans les deux domaines éducatif et professionnel, de nombreuses interactions et activités langagières entrent dans le cadre normal du fonctionnement social d'un groupe sans lien particulier avec des tâches professionnelles ou d'apprentissage. De même, on ne doit en aucune façon considérer le domaine personnel comme un lieu fermé (pénétration des médias dans la vie personnelle et familiale, distribution de documents « publics » variés dans des boîtes à lettres « privées », publicité, notices et modes d'emploi sur l'emballage de produits de la vie quotidienne, etc.). »⁵³

Les domaines qui sont ici définis montrent l'importance accordée aux situations de communication de la vie professionnelle, éducative et sociale au sens large du terme. Du point de vue de l'enseignant, ces domaines font souvent partie des objectifs sociolinguistiques prioritaires dans l'apprentissage de la langue. Le choix de tel ou tel domaine est question de représentations chez l'enseignant. Il s'agit des actes de langage qu'il juge les plus pertinents dans les situations de communication du quotidien. Cependant, l'interférence de la composante culturelle met en doute l'autorité intellectuelle de la figure enseignante dans la définition des domaines d'apprentissage mis en programme. Le parcours ainsi que les projets d'avenir de chacun nécessitent de prendre en charge d'autres domaines, parfois personnalisés. C'est là qu'intervient la réflexion de l'apprenant sur son propre

⁵³ DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DU CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p.41

parcours d'apprentissage. Pour construire une programmation cohérente, il importe ainsi pour l'enseignant de prendre en compte les domaines d'apprentissage de la langue française souhaités, qui constituent en quelque sorte le miroir de l'implication de l'apprenant dans son processus d'intégration linguistique :

*« Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (**sphères d'activité** ou **centres d'intérêt**) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. Il est bon que les utilisateurs gardent présente à l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future.*

Par exemple, on peut motiver des enfants en se concentrant sur leurs centres d'intérêt présents mais ils risquent de se trouver mal préparés plus tard à communiquer dans un environnement adulte. En formation continue, il peut y avoir des conflits d'intérêt entre, d'une part, des employeurs qui financent les cours et s'attendent à ce qu'ils soient consacrés au domaine professionnel et, d'autre part, des étudiants qui seraient plus intéressés à développer le domaine des relations personnelles. »⁵⁴

La sélection des domaines et objectifs tient à la prise en compte des compétences langagières de la personne, ainsi qu'à son positionnement par rapport à son apprentissage. La capacité de l'enseignant à composer un programme didactique en harmonie avec ces différents paramètres est déterminante pour la réussite du projet d'apprentissage. Sa posture déontologique doit impliquer les qualités d'écoute et de circonscription des objectifs : il faut aussi bien savoir éviter tout oubli qu'accepter de faire le deuil de certains objectifs.

⁵⁴DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DU CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p.41

3. La concentration vers un guichet unique

Nous avons vu dans cette première partie les faits concernant l'immigration en France qui, à l'image de l'Europe, est un pays d'accueil continu depuis de nombreuses décennies. Cependant, la France adopte une politique d'immigration qui croise la dénégation et une volonté certaine de suivre l'Europe. L'ignorance nationale porte jusque sur les origines des Français, dont une personne sur quatre aujourd'hui serait un descendant de personne étrangère, sans toujours le savoir.

Aujourd'hui, la population étrangère sur le territoire français vient principalement d'Asie, d'Afrique, du Moyen-Orient et d'Europe. L'Etat français poursuit toujours le paradoxe de son immigration à travers des décisions politiques qui ont tendance à mettre la population étrangère à l'écart du « contrat républicain », comme le nomme Gérard Noiriel, tout en ayant besoin d'équilibrer le marché du travail par la mise à contribution d'une main d'œuvre étrangère.

A l'échelle locale, nous rappelons que la ville de Rennes est la principale ville d'immigration dans la région Bretagne, et plus particulièrement dans le département de l'Ille-et-Vilaine. Cet état de fait ne discrimine pas une population plus éparsée dans la région.

Par ailleurs, l'Académie de Rennes se situe – pour l'Education Nationale sur l'ensemble de la France – à la dernière place du rang d'accueil des élèves étrangers de moins de 16 ans dans des classes adaptées, avec une proportion d'un élève sur trois bénéficiant d'un accès aux CLIN ou aux CLA. On en peut que déplorer cette démission de l'Education Nationale dans la région, qui a une incidence forte sur l'intégration des enfants et de la famille à long terme. Avec des chiffres avoisinant 200 jeunes mineurs étrangers isolés, l'agglomération rennaise confirme ce triste positionnement en ne proposant que 18 places sur la « plateforme FLE » du Lycée Victor Hélène Basch, soit moins d'une chance sur dix pour ces jeunes d'avoir accès à une formation susceptible de répondre à ces besoins.

L'offre d'apprentissage en français langue étrangère pour les adultes à Rennes comporte également ses défauts. Le dispositif d'Etat répondant à l'appel d'offre de formation dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration ne propose malheureusement une formation qu'à l'échelle de ses moyens, et le niveau de langue française des personnes à l'issue de cette formation (A1.1) est insuffisant pour évoluer dans l'espace social. Les formations étatiques qui ne dépendent pas du CAI entrent dans la même logique que l'Education Nationale en ne disposant que d'un nombre de places réduit.

En revanche, le tissu associatif de la métropole est très dense. Les Associations et les structures d'entre-aide sociale jouent un rôle important dans le processus d'intégration des personnes et plus particulièrement en termes d'apprentissage de la langue française. En pratique, l'Etat se repose sur ces organismes pour prendre le relais de cette problématique, qui éprouve des difficultés à s'imposer dans les comités décisionnels. Du fait que ces organismes n'appartiennent pas au circuit administratif officiel, ils échappent par leur nombre et leur diversité à un recensement clair et fonctionnel. C'est ce à quoi le *Répertoire de l'offre d'apprentissage du français à Rennes Métropole* s'est efforcé de remédier. Il a notamment permis d'évaluer la fonction de chaque structure sous forme d'annuaire.

Pour poursuivre l'évaluation de l'offre d'apprentissage, il était nécessaire de pouvoir identifier le public en demande ainsi que l'offre, non plus sous sa forme figée, mais dans ses capacités en temps réel. Comme nous l'avons souligné, la complexité de l'offre d'apprentissage impliquait de grandes difficultés à centraliser toutes ces informations. C'est donc à l'initiative d'une Association agréée centre de langue – professionnelle du français langue étrangère à Rennes – *Langue & Communication*, qu'est née l'idée d'un dispositif permettant de réunir ces données et de les employer dans une perspective d'aide à la demande d'apprentissage du français. Il s'agirait d'un guichet unique permettant d'orienter les personnes en demande d'apprentissage vers l'offre existante. Avec le concours de l'ACSé Bretagne et de la Préfecture, le projet s'est profilé comme une « plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole. » Dans un premier temps, ce projet a vu le jour sous une nature expérimentale. En l'espace de trois mois, il s'agissait de voir si le projet était réalisable à plus long terme et s'il était socialement utile. L'intérêt de l'expérimentation portait notamment sur la volonté de voir plus précisément quel était le public en demande, et comment l'offre répondait à cette demande.

SECONDE PARTIE

PLATEFORME EXPERIMENTALE D'ORIENTATION

I - Le fonctionnement de la plateforme

Nous proposons d'observer dans la présente section la mise en place et le fonctionnement du projet expérimental que constitue la plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français (projet financé dans le cadre du CUCS par l'ACSé Bretagne, du 5 octobre 2009 au 21 décembre 2009 pour la réalisation effective des permanences d'accueil.) Depuis les objectifs, nous expliquons comment la réalisation du projet s'est effectuée tout en remarquant les spécificités du dispositif.

Nous faisons remarquer que l'emploi du terme « plateforme » se fait par abus de langage pour définir la « plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français. » Cet emploi est à distinguer de l'acceptation de « plateforme FLE » qui définit le dispositif scolaire hébergé par le Lycée V.-H. Basch à Rennes et dont il est question dans le *Répertoire*.

1. Les objectifs de la plateforme expérimentale

Les objectifs définis par les prestataires, partenaires et financeurs de la plateforme couvrent trois grands axes que sont : l'orientation des personnes en demande d'apprentissage du français vers l'offre existant à Rennes Métropole, l'élaboration d'un état des lieux de la demande, et l'élaboration d'un état des lieux de l'offre.

De surcroît, à la veille de l'inauguration du dispositif, en septembre 2009, les prestataires de la plateforme avaient conjecturé :

- qu'un nombre important de personnes étrangères ou d'origine étrangère en demande d'apprentissage de la langue française était en attente de pouvoir suivre des cours ou de participer à un atelier à Rennes et dans le bassin rennais,
- que ces personnes habitaient la ville de Rennes, dans des quartiers dits « défavorisés » notamment, ou dans la métropole (dans des communes voisines et dans des proportions moindres),
- qu'un seul dispositif étatique adressé aux adultes était implanté à Rennes, et ne concernait que les personnes ayant un niveau inférieur au niveau A1.1 à l'oral (ce niveau seuil étant également l'objectif à atteindre au sein de cette formation),
- qu'un tissu associatif dense permettait de prendre le relais de la formation en CAI, mais que chaque structure opérait indépendamment des autres, sans que les différents acteurs ne s'informent mutuellement de leurs activités, effectifs, etc. (ou insuffisamment.)

A ce stade, aucun chiffre concret ne permettait de connaître le rapport quantitatif entre l'offre et la demande par manque de transparence de la part des professionnels ou des associations, mais surtout car les données de chaque organisme n'avaient jamais fait l'objet d'une mise en commun. Cet aspect statistique a donc intéressé les instances actrices du dispositif.

Lors de l'inauguration de la plateforme expérimentale, le 2 octobre 2009, les objectifs du dispositif étaient présentés d'une part pour le public et d'autre part « pendant la phase expérimentale du dispositif »⁵⁵ :

Pour le public

- Accueillir les demandes d'information sur les cours de français
- Identifier les besoins linguistiques de chaque personne en fonction de son parcours et de son projet (personnel, professionnel...)
- Proposer l'orientation appropriée aux besoins linguistiques ; adaptée aux contraintes et disponibilités

Pendant la phase expérimentale du dispositif

- Assurer le suivi des parcours, et les évaluer (pertinence, réalisation...)
- Recenser les besoins non satisfaits en identifiant les raisons de l'insatisfaction (manque d'offre, de place, nouveau type de demande...)

La présente répartition recoupe un plus large éventail d'objectifs primaux et secondaires pris en compte dans la mise en place du projet. La nécessité de les présenter succinctement auprès des représentants politiques et sociaux en justifie l'économie.

Cependant, sont illustrées dans cette présentation les missions du prestataire auprès du public, ainsi qu'auprès des partenaires et des financeurs du projet, jetant les bases d'un classement ramifié plus précis. Le cadre mentionnant le public annonce les objectifs fixés pour répondre à la demande sociale, tandis que la seconde section intitulée « pendant la phase expérimentale du dispositif » annonce les objectifs d'observation et d'évaluation des structures accueillant des personnes en demande d'apprentissage du français.

1.1. L'orientation des personnes étrangères ou d'origine étrangère vers les ateliers d'apprentissage

L'objectif premier de la plateforme d'orientation est de permettre aux personnes étrangères ou d'origine étrangère en demande d'apprentissage du français d'intégrer des cours et/ou ateliers d'apprentissage de la langue française. Parmi les personnes rencontrées lors des entretiens, il s'agissait d'en positionner un maximum sur des cours et/ou des ateliers correspondant à leurs attentes, à leurs besoins linguistiques et n'interférant pas avec leurs contraintes personnelles et/ou professionnelles.

La plateforme d'orientation s'inscrit dans la dynamique initiée par la réalisation du *Répertoire de l'offre d'apprentissage du français à Rennes-Métropole*, dont l'objet fait partie intégrante des outils d'orientation. Le fondement de ces initiatives, et donc de l'objectif premier du dispositif, réside dans la volonté d'adhérer et de poursuivre les politiques d'intégration linguistique aux différentes échelles (européenne, nationale, locale.) Il s'agit d'un engagement citoyen de la part des prestataires et des partenaires dans ses dimensions d'altérité et d'éducation, notamment pour répondre au besoin pour les personnes étrangères de maîtriser la langue française afin de s'intégrer au sein de la République. Par ailleurs, la création de la plateforme d'orientation découle d'un travail de mise en place d'autres dispositifs en rapport avec l'apprentissage de la langue française que sont les Ateliers de

⁵⁵cf. annexe Présentation « Inauguration »

savoirs Sociolinguistiques (ASL) à Rennes, et l'accompagnement des bénévoles en français langue étrangère dans le cadre de la formation de formateurs.

Afin d'atteindre cet objectif, les prestataires ont mis en place un calendrier de rendez-vous permettant l'accueil de 300 personnes en l'espace de trois mois. Chaque entretien devait permettre à la fois de faire le point sur la situation de la personne rencontrée, et d'évaluer son niveau en français. A l'issue de l'entretien, la personne devait être orientée vers un organisme d'apprentissage. A cet effet, les prestataires devaient utiliser le *Répertoire*. La réussite du projet, jugée par le taux d'entretiens réalisés notamment, dépendait de l'investissement des partenaires du dispositif : pour positionner les personnes sur les plages horaires de rendez-vous de la plateforme et éventuellement les accompagner et/ou les aiguiller dans la démarche, et pour communiquer activement avec les prestataires sur les questions pratiques (horaires et lieux de cours, capacités d'accueil, etc.) et sur le suivi des personnes (par exemple : se sont-elles présentées ?)

En pratique, les objectifs fixés « pour le public » requéraient une connaissance exhaustive de l'offre d'apprentissage du français à Rennes pour répondre aux demandes d'informations dont il est question dans la présentation ci-dessus. La qualité de la réponse relevait de l'accès à l'information sur les capacités d'accueil des structures et leur actualité. A cet effet, les prestataires du dispositif manquaient des outils et des données nécessaires pour répondre efficacement aux personnes en demande au moment de la mise en place du dispositif. Bien que les prestataires disposaient du *Répertoire*, il était prévu en amont du projet que ces lacunes se ressentiraient très rapidement dans les réponses apportées aux personnes rencontrées. Elles résultent d'une part du refus de certaines structures de participer à la mise en place du projet en occultant aux prestataires les données sur leurs effectifs, et d'autre part d'une connaissance insuffisante des informations utiles aux orientations. Ce dernier aspect n'avait pas été anticipé dans la mise en place du projet, et l'accès aux informations utiles s'est opéré au fur et à mesure des entretiens avec les partenaires de la plateforme, de même que la création d'outils d'information et de référencement. La dimension communicative faisant défaut aux acteurs et aux partenaires du projet, un objectif secondaire s'imposait en parallèle des objectifs d'évaluation de l'offre : favoriser la dynamique de réseau entre les structures d'apprentissage par la centralisation des données.

A la faveur du public rencontré, les objectifs d'accueil et d'identification des besoins linguistiques nécessitaient d'autres qualités, focalisées sur le rôle des accueillants lors des rendez-vous. Il s'agissait à la fois de proposer des horaires et un espace d'accueil permettant aux personnes de profiter des permanences quels que soient leurs emplois du temps, et de mettre en œuvre les compétences de formateur en Français Langue Etrangère dans la rencontre avec les personnes et le diagnostic de leurs besoins. Ces aspects sont analysés plus avant dans la section **2. L'implantation du projet à Rennes.**

1.2. Le recensement des publics en demande d'apprentissage

Suite aux rencontres avec les personnes en demande d'apprentissage, la création d'une base de données répondait à un autre objectif : fournir un état des lieux de la demande d'apprentissage du français dans le Bassin Rennais. Ce recensement des personnes constitue un objectif phare du projet. Il porte sur la volonté de connaître le nombre de personnes en demande d'apprentissage du français, leurs profils, la spécificité et les raisons de leur demande. Il s'agissait d'observer quantitativement et qualitativement le public.

Les intérêts octroyés à la dimension de recensement sont professionnels et scientifiques, en ce sens qu'ils constituent un souhait de connaître le public tout en prenant en compte les paramètres linguistiques (biographies langagières, « niveau », etc.) et sociolinguistiques (processus d'intégration linguistique notamment.) L'observation du « niveau » linguistique en français des personnes rencontrées, ainsi que la nature de leur répertoire de langues (monolinguisme/plurilinguisme) fournissent, après analyse, des informations primordiales dans l'établissement d'une « photographie » du public et dans la compréhension des parcours d'apprentissage et d'intégration au moment de la phase expérimentale. Elles permettent également de disposer d'un échantillon d'étude synchronique et spatialement limité.

La recherche portant, entre autres, sur ces critères devait nourrir un autre type d'intérêt politique et social. L'analyse et le commentaire des données collectées lors de la phase expérimentale par les prestataires devaient satisfaire des interrogations laissées pour compte jusqu'alors : si l'on connaît le nombre de personnes étrangères dans le Département, et plus particulièrement à Rennes, combien sont-elles à souffrir d'une absence ou d'un manque de maîtrise de la langue française ? Qui sont-elles ? Ont-elles déjà suivi des cours de français ? Si oui, pourquoi cela n'a-t-il pas suffi ? Combien ont bénéficié d'une formation dans le cadre du CAI ? Que sont-elles devenues après cette formation ?

De surcroît, les prestataires et les partenaires de la plateforme avaient émis l'hypothèse que les personnes étrangères en demande d'apprentissage du français n'étaient pas exclusivement des habitants de la commune de Rennes, mais qu'ils pouvaient également vivre dans des communes de la métropole. Cette question avait jusqu'alors été ignorée par les acteurs de l'intégration linguistique à Rennes. Il s'agissait dès lors de le démontrer par l'enquête.

Pour mener à bien les réponses à ces questions, le dépouillement des données collectées dans la base de la plateforme devait être effectué à l'issue de la phase expérimentale. A partir des fiches d'accueil remplies lors des rendez-vous, les données concernant le parcours d'apprentissage de la langue française pour chaque personne faisaient l'objet d'une indexation dans une base d'information permettant d'analyser les données. L'échantillon abouti de la phase expérimentale devait ensuite faire l'objet de tris à plat et de tris croisés, étudiés et commentés par les prestataires.

Concrètement, la rencontre avec les personnes étrangères ou d'origine étrangère a permis de répertorier plusieurs « profils. » Chaque personne est porteuse d'une histoire qui lui est propre, ainsi qu'un répertoire de langue(s) bien précis. Cependant, certains traits récurrents ont fait apparaître des publics plus ou moins fragilisés par la question de l'apprentissage linguistique du français. Cette définition du public reçu sur la plateforme regroupe d'une part les personnes qui ne participaient pas à un atelier ou un cours de français au moment de la prescription vers la plateforme, mais également les personnes déjà

inscrites dans un atelier ou un cours, qu'elles désiraient ou non suivre une formation complémentaire. Aussi par « demande » nous entendons les demandes satisfaites et les demandes non satisfaites au jour de la prescription de la personne vers le dispositif. L'idée de dépasser la notion de public en demande « pure » pour l'élargir à celle d'un public en « besoin » corrèle l'objectif de recensement.

Par ailleurs, il nous semble important de souligner que le « recensement » mentionné précédemment est un terme démesuré dans son acception numérale eu égard le nombre réel de personnes reçues lors de la phase expérimentale, qui s'élève à 213 contre un objectif de départ de 300 (soit 71% du nombre d'entretiens attendu.) Sans compter cet écart, la capacité d'accueil du dispositif ne permettait de réaliser qu'un moindre pourcentage d'entretiens par rapport au nombre réel de personnes étrangères en demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole. L'optimisation du recensement en nombre n'aurait été possible qu'avec des moyens humains et financiers supérieurs à ceux dont bénéficiaient les prestataires, ainsi qu'avec un temps d'expérimentation plus long et moins condensé.

Cependant, la déperdition enregistrée illustre d'autres entraves : les personnes rencontrées sur la plateforme devaient être positionnées par les organismes d'accueil et/ou d'accompagnement des personnes étrangères (foyers d'hébergement, associations, etc.), ou se présenter de leur propre chef. Pour que la prise de rendez-vous avec la plateforme soit effective, il fallait donc que la personne en demande bénéficie de l'aide d'un organisme informé de l'existence et du fonctionnement du dispositif, ou qu'elle en soit directement informée et soit capable de prendre rendez-vous seule.

En pratique, les organismes n'ont pas systématiquement eu le réflexe d'orienter des personnes correspondant au profil d'action de la plateforme vers les prestataires. Cet état de fait s'explique notamment par la nature récente du projet, et donc par la nécessité pour les organismes partenaires de s'en approprier les objectifs et le fonctionnement. Certains organismes ont ignoré le service proposé. Parfois, le faible niveau de français de la personne ne lui a pas permis de comprendre qu'elle devait se rendre à l'entretien bien qu'un organisme l'ait accompagnée dans la prise de rendez-vous. D'autres paramètres plus personnels et/ou culturels que linguistiques sont entrés en ligne de compte.

D'autre part, la communication sur l'existence de la plateforme expérimentale a joué un rôle important : un seul article a été publié par voie de presse en octobre 2009 dans le périodique *Le Rennais*, les prospectus distribués ont été diffusés tardivement, et l'essentiel des outils de communication au public étaient rédigés en français. Ce qui a sans doute constitué un obstacle supplémentaire pour les personnes étrangères ne maîtrisant pas ou que peu la langue française écrite.

Le recensement, dont il est question une fois établies ces limites, dénote donc l'analyse des données sur la somme totale des personnes reçues. Elle est prolongée par l'analyse scientifique des résultats avec pour issue le bilan-synthèse de l'état des lieux de la demande.

1.3. L'émergence des besoins : de l'échelle individuelle à l'échelle urbaine

Le troisième objectif de la plateforme était d'actualiser l'état des lieux de l'offre d'apprentissage à Rennes Métropole. En effet, le *Répertoire* paru en 2008 avait permis de voir quelles structures dispensaient des cours de français pour les étrangers. Si la rédaction d'un nouveau *Répertoire*, où auraient figuré les mises à jour, ne faisait pas partie des tâches à accomplir dans le cadre de la plateforme expérimentale, il s'agissait de rendre visible le fonctionnement des structures concernées. A la différence du projet de rédaction du *Répertoire*, l'état des lieux dont il est présentement question portait sur la qualité de l'offre en matière d'apprentissage linguistique dans le Bassin rennais. Par « qualité », nous entendons la capacité de l'ensemble des organismes dispensant un enseignement de la langue française de répondre à la demande d'apprentissage en termes d'effectifs et d'objectifs d'apprentissage.

Parmi les structures, les associations ont souvent recours aux bénévoles pour animer les cours ou les ateliers d'apprentissage. L'appel à des personnels non-professionnels, outre la dimension économique, invite à se questionner sur les pratiques de chaque organisme : qui assure les cours/ateliers ? Quelles sont les compétences du formateur ? Quelle est la formation du formateur ?

De surcroît, l'importance du tissu associatif, et donc d'un taux de bénévolat élevé dans le paysage de l'apprentissage du français à Rennes, a amené les prestataires et les partenaires du dispositif à mettre en exergue la question des moyens financiers et humains alloués à l'apprentissage du français pour les étrangers à Rennes et dans sa région.

Pour constituer cet état des lieux, les prestataires devaient assurer le suivi des parcours d'apprentissage des personnes rencontrées. Le suivi porte sur le parcours de la personne, qu'il précède ou qu'il succède à l'entretien. En parallèle de l'analyse du parcours personnel de la personne, l'analyse du parcours d'apprentissage du français, à Rennes notamment, devait illustrer le degré d'efficacité des formations proposées en observant la nécessité ou non pour la personne d'intégrer d'autres cours que ceux qu'elle avait suivis, ou encore le niveau de la personne à l'issue d'une formation donnée - tout en prenant en compte le volume horaire de formation et les capacités supposées de la personne au regard de son historique scolaire, etc.

La dimension de suivi suggérée dans les objectifs énoncés lors de l'inauguration de la plateforme devait permettre de restituer le cheminement d'une personne dans le réseau d'apprentissage du français ainsi que dans les institutions ou organismes liés à l'apprentissage. Lors de la restitution de la phase expérimentale, cette analyse était liée à la volonté d'identifier les besoins non-satisfaits ou partiellement satisfaits et de tâcher de comprendre les causes de l'insatisfaction, qu'elles relèvent :

- d'un problème d'effectif
- de questions d'organisation : horaires et lieux des cours et/ou ateliers
- du volume horaire hebdomadaire proposé
- des méthodes d'apprentissage et de la qualité des cours dispensés
- de l'adéquation (ou inadéquation) des objectifs d'apprentissage du groupe à ceux de la personne
- de l'adéquation (ou inadéquation) du niveau du cours au niveau de la personne
- de l'adéquation (ou inadéquation) du niveau des autres personnes du groupe au niveau de la personne

On peut interroger la légitimité de *Langue & Communication* dans l'observation et l'évaluation des structures d'apprentissage du français langue étrangère, de par sa position de centre de langue, et non d'organisme officiel d'audit de la profession. Nous débattons de cette question dans notre analyse du positionnement déontologique des prestataires du dispositif (troisième partie.)

Le corollaire du suivi des parcours est l'observation de l'accueil des personnes dans les structures d'apprentissage vers lesquelles elles sont orientées à l'issue de l'entretien avec un conseiller de la plateforme. Les critères relevés étaient : la personne a-t-elle suivi l'orientation proposée ? S'est-elle présentée au cours/à l'atelier ? Est-elle assidue ?

Sans déterminer qualitativement les causes de l'abandon ou d'un manque d'assiduité, les proportions résultant de l'enquête sur le suivi permettraient d'établir le rapport entre l'offre et la demande, et d'illustrer par les données chiffrées les dispositions de l'offre à répondre à la demande.

Lors de la phase expérimentale, les prestataires ont été confrontés à des parcours d'apprentissage révélateurs : certaines personnes ont des besoins langagiers spécifiques auxquels les organismes d'offre qui seraient les plus adaptés ne peuvent pas répondre (c'est le cas des personnes analphabètes ou post-analphabètes par exemple.) Cette réalité nous invite à interroger la constitution didactique des programmes proposés par les organismes tout en prenant en compte leur implantation géographique (facilité d'accès pour la personne par exemple), leur nature juridique (centre de langue, association, etc.) et les moyens dont ils disposent (enseignement dispensé par un professionnel/un bénévole, en groupe/individuellement, etc.)

Par ailleurs, la centralisation de l'information sur les effectifs a permis comme convenu d'établir le rapport entre la demande et l'offre. En fonction des besoins spécifiques de la personne orientée, la demande outrepassait parfois l'offre. Les structures n'étaient pas toujours en mesure d'accueillir de nouveaux apprenants par manque de place. Un autre critère sans rapport avec le profil d'apprenant s'est révélé être l'âge de la personne orientée. En effet, certaines associations refusaient de prendre en charge des apprenants mineurs pour des raisons de légalité. Cette difficulté de positionnement des mineurs n'avait pas été envisagée en amont de la phase expérimentale.

2. L'implantation du projet à Rennes

2.1. Les prestataires du dispositif

Langue & Communication est une Association loi de 1901, Centre de langues agréé Formation continue et Education Populaire, cofondée en 1984 par Isabelle Le Guilloux, actuelle Directrice. Elle est située dans le centre historique de Rennes, dans une ancienne école dont les locaux sont partagés avec le Centre Franco-Allemand et l'Institut Franco-Américain (IFA) rennais. Les activités de l'Association s'inscrivent dans le secteur de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) principalement.

Dans le cadre des cours réguliers de l'Association, le public accueilli au sein des locaux est essentiellement un public d'adultes (jeunes au pair, étudiants, diplomates, séjours de courtes et moyennes durées, etc.) qui bénéficie de cours en groupes de niveaux de 8 à 10 personnes ou de cours individuels, dispensés par des formateurs professionnels du FLE, et moyennant un financement. Ces cours ont lieu en modules extensifs (de 10 à 14 semaines, avec un volume horaire de 4 à 6 heures hebdomadaires) ou en sessions intensives (de 3 ou 4 semaines, avec un volume horaire de 10 à 20 heures hebdomadaires) selon les besoins, les demandes et les disponibilités des apprenants.

Langue & Communication intervient également auprès des entreprises et les formateurs sont parfois amenés à assurer les cours en déplacement. Les stages intensifs sont organisés en partenariat avec des organismes ou consortiums éducatifs tels que le *Council*, le programme « Ecole d'été » (porté par l'Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Rennes, l'Institut National des Sciences Appliquées de Rennes, l'Ecole Supérieure de Logistique Industrielle de Redon, et l'Institut d'Etudes Politiques de Rennes), ou encore l'Université d'Evergreen (Olympia, Etat de Washington, Etats-Unis.) Les apprenants de ces programmes sont des étudiants dont le niveau linguistique en français est très variable (du niveau débutant au niveau C1.) Les diplomates accueillis à *Langue & Communication* suivent des cours particuliers adaptés à leurs besoins et leurs demandes, et assurés par les formateurs les plus expérimentés de l'Association.

Par ailleurs, si les cours en groupes et particuliers dispensés par *Langue & Communication* font l'objet d'un financement, souvent privé ou assumé par l'employeur de l'apprenant, l'Association est conventionnée pour accueillir des personnes dont la formation est financée dans le cadre du Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi (PLIE), ainsi que les bénéficiaires du RSA dont une demande de financement de formation est préalablement déposée et acceptée (la démarche s'effectue par la personne elle-même, avec l'accompagnement d'un animateur local d'insertion.)

Langue & Communication est également initiateur des Ateliers de savoirs Socio-Linguistiques (ASL) dans le bassin rennais. Trois formatrices interviennent dans différents quartiers de Rennes, ainsi qu'à Saint-Jacques-de-la-Lande, dans l'animation de ces ateliers et/ou l'accompagnement des travailleurs sociaux et animateurs. A l'heure de la plateforme expérimentale, les ASL étaient répartis en quatre lieux :

Implantation	Porteur du projet	Rôle de Langue & Communication
Maurepas – Maison de quartier	Langue & Communication	Assurer les ateliers
Villejean – Espace social commun	ARCS Villejean	Assurer les ateliers et accompagner les intervenants
Réseau-Ville Hôpital	Réseau Ville-Hôpital	Assurer les ateliers et accompagner les intervenants
Saint-Jacques-de-la-Lande Epi Condorcet	Centre de la Lande	Assurer les ateliers et accompagner les intervenants
Le Blossne – Centre social Ty Blossne et Maison des Squares (à l'état de projet)	ARCS Ty Blossne et Maison des Squares	Accompagner les intervenants

L'ACSé présente les ASL comme « une action spécifique de soutien des processus d'intégration qui se situe dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté. »⁵⁶ Le public cible des ASL en France est défini par « des adultes immigrés, prioritairement des femmes, peu autonomes dans la vie quotidienne et souhaitant le devenir assez rapidement. »

Les objectifs de ces ateliers sont :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un objectif général :</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Une meilleure connaissance des lois, des codes sociaux et des services publics en lien avec l'exercice de responsabilités sociales</i> • <i>Un objectif opérationnel :</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Connaissance du fonctionnement et utilisation en toute autonomie d'un ou de plusieurs espaces sociaux ou culturels.</i> |
|--|

L'implantation des ASL à Rennes s'inscrit notamment dans le respect de ces définitions des ateliers à l'échelle nationale. Dans un premier temps, les ASL portaient sur le thème de « la vie quotidienne. » Les projets portés par la suite se sont étendus aux thèmes de la maternité et de la recherche d'emploi.

Langue & Communication intervient également dans le champ de la formation de formateurs. Elle travaille en France et à l'étranger, dans le cadre de financements ACSé ou en partenariat avec les organismes.

En France, l'Association dispense des formations principalement en Bretagne, auprès de bénévoles (associations *Décllic Femmes* et *Dosti* à Rennes, *Secours populaire* à Rennes et à Lorient), elle a également participé à l'organisation du séminaire « Langue(s), Formation, Intégration » tenu à Rennes le 25 septembre 2009.

Sur le site Internet de *Langue & Communication*⁵⁷, on peut lire l'historique des interventions à l'étranger :

⁵⁶ cf. Présentation powerpoint Annexe

⁵⁷ cf. Langue & Communication, *Langue & Communication, Rennes FLE, Formation de formateurs* [en ligne]. Disponible sur : <http://langueetcommunication.com/content/view/11/12/lang.fr/> (Consulté le 18/11/2010)

Depuis 1994 : interventions en Pologne, en Serbie, en République de Moldavie, en Roumanie, auprès des Instituts et Centres culturels et auprès des Alliances françaises.

En 2006 : L & Cest invité à intervenir aux Etats Généraux de la Francophonie à Bucarest. Thème des interventions : la créativité dans la classe de langue / l'autre dans la situation d'apprentissage

En 2009 et 2010: intervention en République Démocratique du Congo

Lors du projet « plateforme expérimentale d'orientation », l'équipe de *Langue & Communication* se constituait de :

- Isabelle Le Guilloux : directrice, formatrice FLE, formatrice de formateurs
- T*** : formatrice FLE, chargée du secrétariat, intervenante ASL - permanente
- N*** : formatrice FLE, intervenante ASL - permanente
- B*** : formatrice FLE, référente ASL – permanente
- V*** : formatrice FLE – intervenante sur mission(s)
- L*** : formateur FLE – intervenant sur mission(s)
- Diane Querrien-Dartois : formatrice FLE – intervenante sur mission(s), stagiaire plateforme

Le projet de la plateforme expérimentale est une initiative de *Langue & Communication*, dépositaire des demandes de financement auprès de l'ACSé Bretagne. Elle n'était pas en concurrence avec d'autres organismes pour l'obtention de ces financements. L'organisation interne de la structure prévoyait de faire intervenir quatre personnes sur les permanences d'accueil. Les « conseillers » ou « accueillants » de la plateforme expérimentale étaient Isabelle Le Guilloux, B***, N*** et Diane Querrien-Dartois.

Bien que *Langue & Communication* se soit imposé comme seul prestataire potentiel de la plateforme expérimentale, on peut mettre en exergue ce choix à différents égards.

En sa qualité de Centre de langues agréé, *Langue & Communication* est concurrent du secteur privé de l'apprentissage du français langue étrangère. De surcroît, son engagement dans le milieu associatif, qu'il s'agisse de la formation de formateurs ou des partenariats mis en place autour des ASL, induit une ressemblance avec les autres associations impliquées dans la problématique de l'apprentissage du français aux étrangers, du moins de leur point de vue ou d'un point de vue extérieur. Ce qui pose la structure comme entité observatrice et évaluatrice d'un domaine dont elle est participante. Cet état de fait invite à se questionner sur la posture déontologique de *Langue & Communication*. En d'autres termes, de quel droit *Langue & Communication* peut-elle endosser le rôle de contempteur de son propre champ d'action professionnelle ?

Un second aspect critique de l'élection de *Langue & Communication* comme prestataire est le panel des compétences des accueillants. En effet, toutes les personnes sélectionnées pour constituer l'équipe de la plateforme ont une formation de formateur en français langue étrangère. A cette formation s'ajoutent des expériences diverses dans l'enseignement du français et/ou des langues étrangères, ainsi que dans le secteur associatif. Cependant, le conseil en orientation ne faisait, pour aucun accueillant, partie de la formation préprofessionnelle ou des compétences professionnelles acquises. Cet aspect pose problème

en termes de pratiques lors des entretiens avec les personnes en demande d'apprentissage, de par la prépondérance de la dimension psychologique notamment, et la nécessité de connaître exhaustivement les informations relatives au positionnement des personnes dans les cours et/ou ateliers (dimension législative, dimension transdisciplinaire, dimension d'inventaire des structures, etc.) Outre la conduite d'entretiens, l'organisation logistique du dispositif requérait également ces compétences pour la création des outils (fiche d'accueil de l'apprenant, document de liaison entre les différents acteurs du dispositif, etc.)

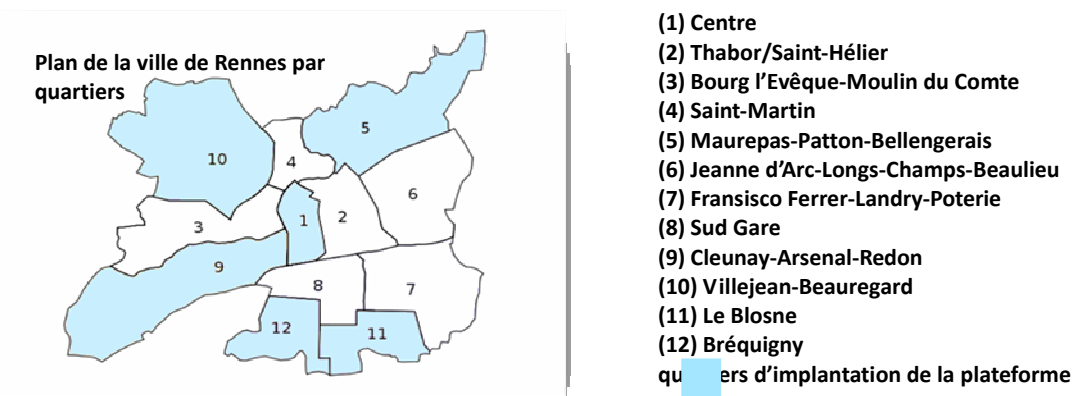
Paradoxalement, *Langue & Communication* était, au moment de la mise en place du dispositif, le seul organisme en mesure de répondre aux attentes illustrées par ce projet. La volonté de réaliser ce projet est une preuve d'engagement de la part de la structure (cf. I – **1.1. Les objectifs de la plateforme expérimentale.**) De plus, la capacité de participation au réseau associatif, et donc une connaissance accrue de ce milieu, a constitué une réelle qualification aux yeux des financeurs, mais également de certains représentants des corps social et associatif.

Si l'Association est d'une certaine manière considérée comme l'égale d'autres structures sur le bassin rennais, elle bénéficie d'une assise certaine grâce à la formation de formateurs pour la part collaborative, et grâce à une expérience de plus de 25 ans dans le domaine de l'apprentissage du français pour les étrangers, en France ou à l'étranger. On peut y ajouter l'expérience auprès d'un public de personnes étrangères, qui constitue un atout majeur dans la conduite d'entretiens, notamment pour la gestion d'une situation de communication interculturelle et exolingue.

2.2. Les lieux de permanence

Afin de toucher un public large, les prestataires, les partenaires et les financeurs du dispositif ont choisi d'implanter les permanences dans six lieux différents, couvrant ainsi plusieurs quartiers de Rennes. Ce choix devait permettre aux personnes de rencontrer un conseiller de la plateforme quel que soit son lieu de résidence. De surcroît, les locaux occupés étaient de préférence des lieux fréquentés par le public cible de la plateforme expérimentale. Les six permanences étaient, nous le rappelons :

- Villejean, à l'Espace Social Commun
- Cleunay, à l'Espace Social Commun
- Maurepas, au pôle municipal
- Le Blosne, à la Maison des Squares
- Bréquigny-Champs Manceaux, à la Maison de Suède
- Centre-ville, au 4 bis



Les quartiers de Rennes dans lesquels la plateforme expérimentale est implantée apparaissent en bleu sur le plan ci-dessus. Cette répartition tient à la volonté de faciliter la rencontre avec des personnes vivant dans les différents quartiers de la ville de Rennes. Lors de cette sélection des lieux de permanence, la question du transport des personnes a été prise en compte. En effet, il a été supposé que certaines personnes n'avaient pas la possibilité de se rendre dans des quartiers éloignés du leur, ou difficiles d'accès. Par ailleurs, le public cible de la plateforme se composait de personnes en contact avec des structures sociales ou d'accompagnement. Les lieux comme les espaces sociaux communs, les centres sociaux, les associations ou les centres d'information étaient donc indiqués pour accueillir les personnes en demande d'apprentissage du français répondant à ces profils.

L'objectif de cette répartition des lieux de permanence tient à répondre à une demande supposée de proximité géographique du service proposé, et de concert à faciliter la prise de contact avec la plateforme en partant du principe que la personne est plus à l'aise dans un environnement administratif et social qu'elle connaît déjà.

Dans la continuité de cet objectif géographique d'implantation, s'inscrivait la volonté de proposer aux personnes reçues dans le cadre de la plateforme des solutions d'apprentissage fournies par des structures proches de leur lieu de vie. Lors de l'entretien, la personne rencontrée était orientée, lorsque les différents éléments la concernant le

permettaient, vers un atelier ou une association capable de répondre à ses attentes, et/ou se situant près de son lieu de vie ou facile d'accès pour elle. La prise en compte des facteurs géographique et « migratoire », au sens du déplacement, paraissait déterminante dans la réussite des orientations proposées aux personnes.

L'intervention d'Anne-Sophie Calinon⁵⁸ au colloque « La langue et l'intégration des immigrants » (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, 9 et 10 novembre 2005), bien qu'elle porte sur une étude menée au Québec, corrobore cette décision :

« L'intégration linguistique, économique et sociale des immigrants est un enjeu important pour le gouvernement du Québec. Dans cet article, nous nous intéressons au processus d'intégration vécu par des personnes immigrantes ayant bénéficié des cours de francisation gouvernementaux. Nos résultats sont issus d'une recherche effectuée en 2002, auprès de femmes néo-québécoises fréquentant des organismes communautaires et des entreprises d'insertion professionnelle.

[...]

L'accès aux cours et les difficultés pour les suivre

[...]

Obstacles à suivre les cours

[...]

- L'éloignement parfois très important du lieu de formation par rapport au domicile est une autre barrière. En revanche, le fait que les organismes soient implantés dans le quartier de résidence est très apprécié et il l'est d'autant plus lorsque les bénéficiaires des cours ont déjà eu recours à eux pour des services qui ont facilité leur intégration autre que linguistique : la traduction de documents officiels, les renseignements pratiques sur la ville... Un sentiment de confiance s'établit plus rapidement. »

Cette réalité est analogue au cas de la France, et par extension au cas des grandes villes. La posture des prestataires ainsi que des partenaires acteurs de la plateforme expérimentale illustre la volonté de garantir la proximité à chaque étape (prescription, entretien, orientation : détaillées en I – **3.1 Les différentes étapes suivies par le demandeur : vue d'ensemble.**)

Cependant, la possibilité de positionner une personne sur un atelier « de proximité » dépend d'un paramètre qui lui prévaut : le diagnostic linguistique de la personne. Les éléments pris en compte dans l'orientation d'une personne vers un atelier ou un cours adapté sont en priorité : le niveau de langue française (évalué selon l'échelle du CECR), les capacités d'adaptation de la personne aux différents types d'apprentissage proposés, les domaines souhaités d'apprentissage de la langue (à savoir : vie personnelle, vie professionnelle, vie publique, études et/ou formations) précisés par la personne elle-même lors de l'entretien, et la priorité d'apprentissage évaluée par les accueillants de la plateforme.

⁵⁸ Dans CALINON, Anne-Sophie, « Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissements » dans ARCHIBALD James et CHISS Jean-Louis (dir.), 2008, *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, pp.55-61.

2.3. Les pré-requis de savoir et de savoir-faire

Dans le prolongement de notre réflexion sur l'implantation du dispositif dans l'espace rennais, il nous semble important de définir les compétences requises pour les prestataires du dispositif. Nous avons vu dans la partie **2.1. Les prestataires du dispositif**, quels étaient les profils professionnels des accueillants. Cependant nous nous proposons d'établir, indépendamment de la sélection de l'équipe de la plateforme, les pré-requis professionnels et théoriques des intervenants dans les différentes tâches programmées pour le déroulement opérationnel de cette plateforme expérimentale.

Afin de mener à bien le projet dans son fonctionnement interne et en interaction avec les autres acteurs de la plateforme expérimentale, il importait de connaître, nous l'avons vu précédemment, le réseau professionnel et associatif de l'apprentissage du français pour les étrangers. Dans la perspective de cette compétence s'inscrit la capacité des accueillants de la plateforme à communiquer avec ce réseau. De prime abord considérée comme évidente, cette compétence requiert auprès d'instances sociales par exemple, une disposition certaine pour la patience et la persévérance. Les interlocuteurs ne répondent pas toujours lorsqu'on les sollicite, n'ont pas toujours immédiatement la réponse à la question posée, etc. A cet égard, le conseiller, s'il souhaite mener à bien le parcours d'une personne, doit souvent se répéter et contacter à plusieurs reprises les acteurs de ce parcours. La question déontologique qui se pose alors repose sur le bien-fondé de ce rôle pour les formateurs FLE en charge de l'orientation : où commence et où s'arrête ce rôle « social » d'accompagnement des intervenants de la plateforme ?

Pour pallier en partie à cet aspect du rôle de l'accueillant, la capacité de communication avec les autres accueillants de la structure est nécessaire. Elle permet notamment de garantir la cohérence et la cohésion du travail accompli auprès des personnes en demande. En pratique, elle s'illustre par des transmissions d'informations après chaque permanence de rendez-vous entre les accueillants ou auprès du responsable de projet.

Plus généralement, les compétences requises pour développer les outils de la plateforme portaient sur différents champs :

- conception des outils de communication et des outils de fonctionnement interne : compétences requises en publication assistée par ordinateur, en communication informatique, en stratégie de communication et en logistique ;
- conception des outils d'évaluation : compétences requises en didactique du français langue étrangère, connaissance des normes européennes d'évaluation (*Cadre Européen Commun de Référence*), et savoir-faire en apprentissage du français langue étrangère.

On remarquera que les profils professionnels des intervenants de la plateforme ont plus tendance à contenter les pré-requis en apprentissage des langues étrangères que dans les autres champs, à l'exception du profil de responsable (plus expérimentée dans les domaines de logistique et de communication en général.)

Dès lors que nous avons mentionné les compétences requises pour assurer le fonctionnement global du dispositif, nous nous proposons de recentrer notre propos sur le déroulement des entretiens. Les savoirs et savoir-faire attendus à cet effet s'inscrivent dans différents domaines disciplinaires et professionnels.

Dans le prolongement de cette réflexion sur les compétences, nous soulignons que l'Autre dans la situation de communication est présentement considéré comme une personne étrangère ou d'origine étrangère. Il ne s'agit pas de réduire les personnes rencontrées à cette acception, mais d'opposer les situations de communications avec ces personnes aux situations de communication qu'ont rencontrées les accueillants dans un contexte différent. Des exemples sont la communication avec les partenaires ou avec les accompagnants des personnes concernées par les entretiens. Nous souhaitons faire remarquer, à ce propos, que dans le cadre de notre pratique, communiquer avec certains partenaires ou certains accompagnants français s'est avéré un exercice de gestion d'une communication interculturelle plus délicat que ce que semblait promettre la situation endolingue. C'est notamment au regard de ces expériences que nous préférons donc ne pas utiliser le terme « Autre », afin de ne pas y consigner le sens absolu d'interlocuteur.

Lors d'un entretien avec des personnes étrangères ou d'origine étrangère, il importe à l'accueillant d'être capable de gérer une situation de communication interculturelle. Pour ce faire, il doit adopter une posture intellectuelle analogue à celle de l'enseignant de langue étrangère. Il s'agit pour lui de faire preuve d'altérité, d'accepter les différences (qu'elles soient attendues ou non), d'être à l'écoute de la personne et de la comprendre, et de s'assurer que la personne comprend son discours en retour. Pour amener la personne en demande à participer efficacement à l'entretien, l'accueillant doit mettre en œuvre ses compétences de « négociateur » de la communication interculturelle. En pratique, chaque situation est porteuse de ses propres vecteurs et obstacles potentiels à cette communication, elle nécessite donc une gestion qui lui correspond en particulier. Bien sûr, nombre de situations trouvent leurs différences dans leur « distribution » (identité du locuteur, identité de l'interlocuteur.) Cette diversité induit la nécessité, pour l'accueillant, d'être confronté(e) à plusieurs situations de communication interculturelle pour se positionner efficacement et dans le respect de sa posture déontologique. C'est pourquoi une expérience précédente en approche interculturelle est un atout majeur des intervenants de la plateforme expérimentale.

En parallèle de la notion de communication interculturelle se pose celle de la communication exolingue. En effet, les compétences en termes de connaissance et de maîtrise des langues étrangères ne sont pas négligeables. Si l'accueillant était en mesure de gérer une situation de communication interculturelle, la précision de certaines questions posées lors de l'entretien requerrait parfois un recours aux langues autres que le français. La diversité des langues représentée par le public de la plateforme expérimentale ne permettait pas aux accueillants d'être exhaustifs en termes de répertoires linguistiques. Malgré cette limite, le plurilinguisme des accueillants s'est avéré très utile dans certains cas de figure. Les langues représentées et utilisées par les accueillants étaient le français, l'anglais, le russe, et l'italien.

Par ailleurs, un pré-requis important dans la tenue de l'entretien est la prise en compte de l'actualité géopolitique. En effet, les parcours personnels de certaines personnes rencontrées en sont souvent le reflet, et disposer des informations qui s'y relatent est très important pour comprendre la situation. Connaître globalement l'histoire et la culture des nationalités et/ou origines représentées, ainsi que les langues parlées dans le pays/la région de la personne, constitue pour la personne rencontrée un gage d'intérêt et de

professionnalisme. Ces connaissances regroupées sont également un gain de temps lors des entretiens, de la saisie et du traitement des données.

Un autre aspect des compétences est la gestion d'un entretien visant à établir un bilan de compétences (linguistiques en l'occurrence) associé à une démarche d'orientation. Il s'agit donc pour l'accueillant de prendre le rôle d'un conseiller d'orientation. Outre les pré-requis de connaissance des structures d'apprentissage, des droits et devoirs relatifs à l'apprentissage du français pour les étrangers, et des compositions de parcours d'apprentissage, la difficulté portant sur ce rôle est davantage issue des problématiques en psychologie de l'orientation. Or, le positionnement du professionnel en orientation est complexe, comme le soulignent Messieurs Guichard et Huteau :

« Les objectifs des professionnels de l'orientation sont aujourd'hui multiples. Ces praticiens sont amenés à les définir, compte tenu de leur position institutionnelle, en réponse à des attentes, plus ou moins bien explicitées, de leurs consultants. Or celles-ci peuvent varier de manière considérable. »⁵⁹

- *La construction de la relation*

Cette première phase fait référence à la construction du rapport entre le conseiller et le consultant. Le conseiller doit y faire preuve d'authenticité, de sincérité et y manifester de l'empathie, de la considération et du respect pour le consultant. Il existe de multiples manières de manifester de telles attitudes : faire preuve d'attention et reprenant certains des points développés par le consultant, mais aussi par le regard, le sourire, certaines manières de se tenir, etc. Le conseiller doit alors être particulièrement attentif aux différences culturelles : par exemple, regarder son interlocuteur dans les yeux est généralement interprété comme un signe d'attention dans la culture occidentale ; ce n'est pas le cas dans toutes les cultures.

- *L'évaluation*

Lors du premier entretien, l'objectif du conseiller est d'obtenir des informations nécessaires relatives au consultant (données socio-biographiques, situation actuelle, et.) et au problème qui l'amène. »⁶⁰

On peut rapprocher la notion d'évaluation énoncée ci-dessus de la phase d'entretien de la personne en demande avec un accueillant de la plateforme. Les éléments qu'apportent les auteurs constituent ainsi un axe de réflexion important pour le positionnement de l'accueillant par rapport à la personne dans une perspective psychologique.

Concernant plus précisément le bilan des compétences linguistiques en français de la personne rencontrée, les pré-requis étaient la connaissance du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et des compétences linguistiques, communicatives, etc. octroyées à chaque niveau (de A1.1 à C2) dans les cinq champs de compétence que sont :

- la compréhension orale,

⁵⁹ HUTEAU Michel et GUICHARD Jean, 2006, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, p. 26

⁶⁰ *Ibid.*, p. 268

- l'expression orale en interaction,
- l'expression orale en continu,
- la compréhension écrite,
- l'expression écrite.

Ainsi, lors de l'entretien, l'accueillant devait être capable d'établir le niveau oral de langue française d'une personne selon le CECR tout en menant l'entretien et en remplissant la fiche d'accueil. Il devait, tout en réunissant les informations à remplir sur le support papier, poser des questions stratégiques qui lui permettaient de dresser le diagnostic (questions portant sur l'histoire de la personne, sur ses activités et sur ses projets pour mobiliser les différents temps verbaux par exemple.) Il devait de même être capable d'établir le niveau d'écrit selon le CECR à partir d'un échantillon très bref (dû à la limite de temps de l'entretien, estimé à une durée de trente minutes.)

Au croisement des rôles de conseiller d'orientation et d'évaluateur, l'accueillant devait faire preuve d'efficacité pour remplir ses objectifs d'entretiens dans un temps imparti. Il lui fallait donc se repérer diligemment dans l'éventail d'outils créés pour la plateforme et montrer une certaine aisance dans son environnement de travail.

3. L'organisation pratique du dispositif

3.1. Les différentes étapes suivies par le demandeur : vue d'ensemble

Les personnes étrangères ou d'origine étrangère en demande d'apprentissage de la langue française pouvaient accéder à la plateforme d'orientation de deux façons : soit elles étaient en contact avec une structure d'accompagnement ou d'apprentissage, appelée « prescripteur », qui leur prenait rendez-vous avec la plateforme, soit elles faisaient la démarche de prise de rendez-vous elles-mêmes. Dans le cas où les personnes étaient positionnées sur la plateforme par un prescripteur, celui-ci devait pré-remplir un « document de liaison »⁶¹ et le transmettre à la plateforme (soit en le confiant à la personne, soit en l'envoyant à la plateforme par le biais d'un courriel.) Sur ce document apparaissaient les nom et coordonnées du prescripteur, les identité et coordonnées de la personne recevant la prescription, ainsi que les informations sur son inscription éventuelle dans un atelier/cours de français et les langues qu'elle parle. Cette étape du parcours sur la plateforme est appelée « phase de prescription. »

Intervient ensuite la « phase d'entretien », c'est-à-dire l'entretien en propre de la personne avec un accueillant de la plateforme expérimentale lors d'une permanence. Au cours de cet entretien était remplie une fiche d'accueil⁶² découpée en quatre sections :

- « identification de l'accompagnement »,
- « fiche d'identité »,
- « expérience linguistique »,
- « les besoins langagiers de l'apprenant. »

La récolte de ces informations était effectuée lors d'un entretien guidé, couplé à l'évaluation du niveau de langue française de la personne. Cette évaluation résulte à la fois de l'observation des occurrences énoncées par la personne lors de l'entretien, ainsi que du témoignage de cette dernière. Il s'agissait de repérer le niveau de la personne sur l'échelle du CECR et de définir les domaines d'apprentissage prépondérants pour sa demande.

A l'issue de l'étape d'entretien, l'accueillant procédait à la « phase d'orientation. » En fonction du diagnostic des compétences, de la définition des besoins linguistiques et des disponibilités de la personne, l'accueillant tachait de trouver un atelier d'apprentissage ou un cours de français adapté. Il faisait alors une proposition à la personne et notifiait l'orientation sur le document de liaison pré-rempli par le prescripteur ou délivré à l'issue du rendez-vous en l'absence de prescription. Le document ainsi annoté était confié à la personne pour qu'elle le transmette à l'organisme d'apprentissage. L'accueillant, après le rendez-vous effectuait un retour auprès du prescripteur pour l'informer de l'orientation proposée, et prévenait l'organisme d'apprentissage vers lequel était orientée la personne pour s'assurer de son accueil.

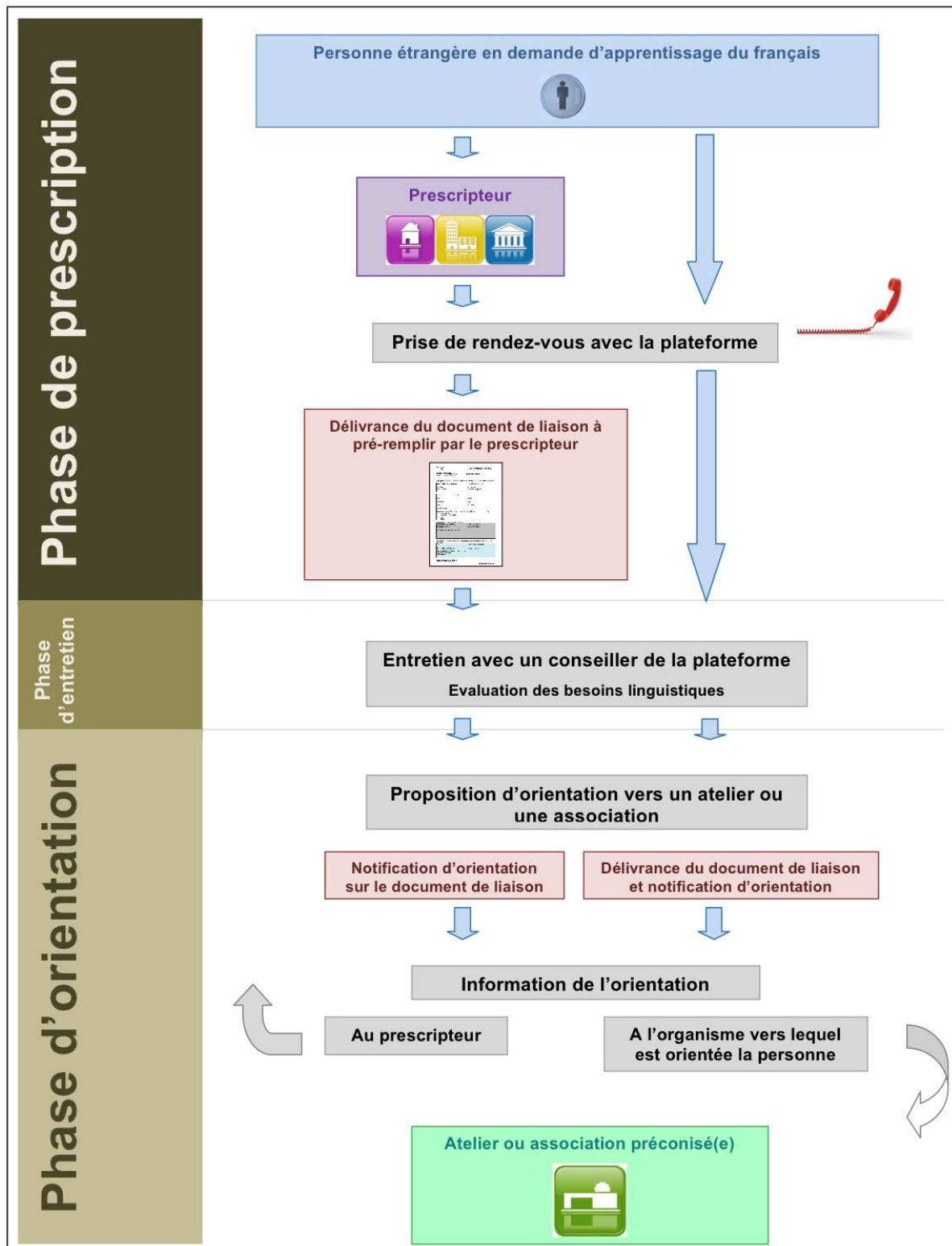
Le schéma suivant illustre les différentes phases que nous venons de développer. Il est issu du *Bilan*⁶³ rédigé par *Langue & Communication* à l'issue de la phase expérimentale.

⁶¹ cf. Annexe « document de liaison »

⁶² cf. Annexe « fiche d'accueil »

⁶³ in Langue & Communication, 2010, *Bilan du dispositif « plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français »*, p.8 [consultable en annexe]

Schéma : les étapes de l'orientation



3.2. La dynamique de réseau : communication avec les partenaires du projet

En introduction du *Bilan du dispositif « plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français »*⁶⁴, les prestataires présentent leur protocole de mise en œuvre :

« **Notre démarche** :

Pour en garantir la réussite, la mise en place de cette plateforme doit se faire en étroite coordination avec les différents acteurs accueillant les personnes d'origine étrangère. Nous avons donc mis en place une phase de consultation préalable auprès de structures associatives, organismes de formation, institutions, à partir des territoires politiques de la ville, afin de présenter ce projet de plateforme et de recueillir les suggestions et remarques liées à l'organisation du dispositif en terme de : lieux, horaires, outils, etc.

Cette consultation nous apparaissait essentielle afin, à la fois de finaliser les choix d'organisation, et aussi de mettre en place un dispositif de communication impliquant le plus grand nombre des acteurs « accueillants » des personnes d'origine étrangère. Elle nous a permis la mise à plat des données du Répertoire concernant les structures et organismes enquêtés, leurs coordonnées et leur fonctionnement. Elle nous a aussi permis de recueillir leurs remarques et suggestions liées à la mise en place du dispositif pour un fonctionnement optimal de l'expérimentation.

Pour ce faire, nous avons procédé en trois étapes :

1.2.1 : Consultation des acteurs partenaires

Elaboration du questionnaire et rencontres d'acteurs de terrain pour (ce travail est accompagné par GECE) :

- *interroger les structures et les acteurs sociaux de quartiers (chargés de missions, animateurs locaux d'insertion des CCAS, équipements de quartiers, associations, etc.) afin de les mobiliser sur le projet,*
- *recueillir leurs avis et leurs préconisations notamment sur les lieux, les périodes d'intervention les mieux adaptées, la communication et l'information sur le dispositif plateforme, la création d'outils de liaison communs, etc.*

1.2.2. Actualisation du Répertoire

Répertorier les structures associatives offrant une formation linguistique sur le territoire (actualisation du Répertoire réalisé en 2008) qui nous permet de faire une description précise de chaque dispositif/cours/séance en vue de mieux connaître les offres existantes afin de mieux orienter. Ce travail nous a amené à produire une fiche précise par atelier existant dans chaque structure.

1.2.3. Fabrication des outils de liaison, de communication, d'entretien et suivi

Ce travail de consultation et de restitution des données collectées nous a amené à finaliser les outils :

- a. de liaison, d'orientation et de suivi*
- b. d'entretien*
- c. de communication »*

⁶⁴Langue & Communication, 2010, *Bilan du dispositif « plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français »*, p.4 [consultable en annexe]

Les objectifs de communication soutenus par la « démarche » de *Langue & Communication* s'opèrent à différents degrés que sont :

- la communication sur le dispositif : vers la compréhension des étapes d'orientation, il s'agit d'inviter les partenaires à bien comprendre le fonctionnement du dispositif afin, à terme, de l'intégrer pleinement dans les démarches d'accompagnement (par l'appropriation du processus par les professionnels du secteur social notamment),
- la communication dans le réseau d'apprentissage : avec les prescripteurs et avec les organismes d'apprentissage, pour rendre les parcours d'apprentissage visibles, et actualiser les informations concernant chaque personne pour tous les acteurs du dispositif,
- la communication avec les instances administratives, sociales, associatives : relayée par la notion de « consultation » dans le descriptif de la démarche, et à l'issue de la phase expérimentale dans un travail de restitution (procédé de bilan-synthèse.)

En pratique, les communications ne se sont pas toujours effectuées telles qu'elles étaient prévues. Si une réunion de restitution a été proposée pour informer les partenaires acteurs des résultats qualitatifs et quantitatifs du dispositif, seule une partie d'entre eux y a assisté. De même, concernant la communication avec les prescripteurs et les organismes d'apprentissage, certaines informations utiles n'ont pu être collectées en raison d'un refus de répondre aux enquêtes des prestataires, ou par omission. Un autre obstacle au bon fonctionnement de la dynamique de réseau, passée la question du volontarisme, de l'investissement et des disponibilités, réside dans le fait que les prescripteurs n'ont pas assimilé ou n'ont pas compris le fonctionnement du dispositif en l'espace des trois mois d'expérimentation. En effet, l'évolution constante des pratiques et des directives au sein même des organisations représentées par les prescripteurs constitue parfois un véritable bruit d'informations à mettre en pratique. Les démarches liées à la plateforme expérimentale ne faisaient que s'y ajouter. C'est notamment le cas pour les centres sociaux et des centres départementaux d'action sociale.

Les conséquences des communications « lacunaires » sont un moindre nombre de personnes reçues en comparaison de l'aménagement horaire prévu. Qualitativement, il en découle des difficultés à orienter certaines personnes vers une offre souhaitée, et donc la nécessité de les réorienter vers d'autres offres. La visibilité des parcours d'apprentissage en est également affectée.

Afin de remédier à cette situation de la communication autour et au sein de la plateforme expérimentale, il faut encourager d'abord la dynamique de réseau pour favoriser le dialogue entre les partenaires acteurs et les prestataires du dispositif. A l'échelle de la ville, il s'agit de développer la communication dans le milieu de l'apprentissage du français à Rennes, en insistant sur l'intérêt d'un tel dispositif et en exprimant le positionnement déontologique des prestataires, qui ne se proposent pas d'évaluer qualitativement les contenus d'apprentissage didactisés par les formateurs et/ou bénévoles.

3.3. La dimension de « suivi » et son évaluation

Après l'orientation des personnes, les prestataires devaient effectuer le suivi des personnes reçues. Cette modalité de la plateforme expérimentale était imposée par les instances politiques, désireuses de voir comment les personnes évoluaient dans l'espace d'apprentissage de la langue française à Rennes.

Il s'agissait d'une part de voir quels étaient les différents parcours suivis par les personnes rencontrées, notamment en fonction de leur niveau de langue : suivent-elles un ou plusieurs cours ? Simultanément ou successivement ? Pourquoi, dans certains cas, est-il nécessaire pour la personne de poursuivre son apprentissage ? Dans cette même perspective, était souhaitée la consignation du cheminement d'une personne après une première étape d'apprentissage par exemple.

A partir des données statistiques, la dimension de suivi prenait une autre ampleur : elle devait permettre de jauger l'efficacité du dispositif expérimental en chiffrant le nombre de personnes ayant bénéficié d'une orientation. La qualité de l'orientation proposée devait être évaluée par une inscription effective de la personne dans l'atelier/cours préconisé, puis à travers son assiduité.

Pour les financeurs, il s'agissait de déterminer si les prestataires remplissaient efficacement leur mission, mais aussi de déterminer l'utilité du dispositif pour les personnes et, paradoxalement, à travers leur comportement (la décision de suivre ou non l'orientation proposée pouvait entre autres alimenter les représentations du public en demande au sujet de sa motivation à apprendre la langue, et donc, à « s'intégrer. »)

Pour les professionnels de l'apprentissage du français pour les personnes étrangères, le suivi devait permettre de jauger les capacités d'accueil et de réponse à la demande d'apprentissage à l'échelle de la métropole rennaise. L'observation scientifique des données pouvait par ailleurs initier un travail de réflexion sur les rapports soutenus entre l'offre et la demande et plus particulièrement sur l'adéquation de la réponse apportée en parallèle de l'actualité didactique et pédagogique en termes d'apprentissage du français langue étrangère.

II – Le déroulement opérationnel du dispositif

1. Les compétences de l'accueillant

1.1. La prééminence des savoir-faire du formateur en Français Langue Etrangère (FLE)

Bien que les fonctions endossées par l'accueillant soient le reflet de plusieurs disciplines, les qualités professionnelles dont il doit faire preuve nécessitent une formation préalable à la didactique du français langue étrangère et à l'interculturel. Les autres fonctions, que nous décrivons en I – 2. 3. **Les pré-requis de savoir et de savoir-faire**, découlent des savoir-faire en matière d'apprentissage du français comme langue étrangère, ou de l'acquisition de compétences professionnelles communes à d'autres parcours (psychologie de l'orientation, logistique, utilisation des outils informatiques, etc.)

Pour mener à bien les entretiens, les formateurs mettaient en œuvre leurs savoir-faire à différentes étapes :

Mise en place du dispositif et création des outils	Réflexion à la création d'outils d'évaluation du niveau de langue français de la personne selon le CECR et dans un temps imparti (entretien durant 30 minutes)
Phase d'entretien	Evaluation en propre du niveau de langue française de la personne selon le CECR à l'oral et à l'écrit
Phase d'orientation	Utilisation du diagnostic des compétences langagières dans une perspective de positionnement de la personne dans un atelier/cours d'apprentissage

Lors de la mise en place du dispositif, il n'y avait pas à proprement parler de support pour évaluer le niveau de la personne. Les outils qui existaient au début de la phase expérimentale étaient le document de liaison et la fiche d'accueil. Les réflexions portées sur la création d'un outil standardisé visant à évaluer le niveau de langue de la personne sont intervenues après l'expérience de quelques entretiens. C'est pourquoi, lorsque nous mentionnons « la mise en place du dispositif », nous parlons de l'étape préalable à la tenue de l'entretien en général, et non pas de l'étape ayant chronologiquement précédé l'ouverture du dispositif. Dans un premier temps, les formateurs étaient libres de mener l'évaluation comme ils l'entendaient. Seul la notation du niveau selon le CECR était requise. La réflexion sur l'harmonisation des méthodes d'évaluation avait été négligée car, d'une part, une grande confiance était faite aux formateurs en matière de pratiques professionnelles et d'expérience et, d'autre part, les moyens mis à disposition des prestataires ne permettaient pas d'explorer tous les possibles lors de la mise en place. Il fallait faire l'économie de certaines considérations au profit d'autres. L'accent avait donc été mis sur les outils d'accueil et de liaison. Le travail portant sur les outils d'évaluation a fait l'objet d'une réflexion détaillée au cours de la phase expérimentale, puis lors de la phase de restitution et de poursuite du projet en 2010.

Par ailleurs, les compétences du formateur étaient mises en œuvre dès la phase expérimentale durant les entretiens avec les personnes. Le formateur devait :

- utiliser un vocabulaire adapté au niveau de la personne pour qu'elle comprenne le discours d'une part, et pour établir l'étendue de ses connaissances lexicales d'autre part ;
- ne pas hésiter à répéter ou à reformuler ses questions de manière à dégager les incompréhensions éventuelles et à repérer les registres de langue maîtrisés ;
- amener la personne à utiliser les occurrences linguistiques telles que les temps verbaux, la détermination, le lexique, etc. pour définir ses compétences linguistiques ;
- adopter une conduite pédagogique, adaptée à la personne (en fonction de son âge, de son niveau, de son profil, de ses capacités d'expression et de compréhension, etc.) ;
- adopter une éthique professionnelle fondée sur l'altérité et une approche conscientisée des stéréotypes dans une telle situation de communication.

Ce dernier point nous amène à considérer la question de la dimension interculturelle lors de l'entretien.

1.2. L'accueil et l'orientation de personnes étrangères : enjeu des représentations

Sans s'écarter des champs de compétences du formateur de FLE, les qualités requises pour recevoir des personnes étrangères concernent un éventail de professionnels/bénévoles plus large. La posture de l'accueillant (par extension de celle du formateur) doit s'imprégner d'une réflexion sur les relations interculturelles ainsi que sur la communication dans une situation d'accompagnement d'un public de personnes étrangères. A cet égard, l'accueillant doit étendre la réflexion sur ses pratiques pour prendre en compte les tâches professionnelles d'autres corps de métier telles que celles du corps social. Il s'agit notamment de considérer la position de la personne que rencontre l'accueillant par rapport à son statut juridique, à sa situation sociale, à son profil, etc.

L'accompagnement d'un public de personnes étrangères, bien qu'il ne soit pas pris en charge que par le dispositif « plateforme », revêt différentes formes que sont d'une part la prise en charge d'une personne en situation de demande et, d'autre part, la prise en charge d'une personne avec un profil spécifique (du fait qu'elle est étrangère en l'occurrence.)

La place de la personne en situation de demande implique pour l'accueillant une approche de la rencontre analogue à celle d'un accompagnant social (assistante sociale, animateur local d'insertion, animateur social, etc.) Il s'agit d'écouter le témoignage de la personne, d'enquêter par le dialogue pour comprendre son parcours, ses projets, et plus précisément les raisons de sa demande et ses objectifs. La figure de l'accueillant dans un tel contexte dépasse les compétences usuelles du formateur. Cependant, par l'expérience vécue auprès d'un public, notamment dans un cadre d'enseignement/apprentissage, le formateur est souvent capable de mettre en pratique cet aspect du poste.

Concrètement, la situation de communication dans laquelle interviennent l'accueillant et la personne rencontrée est un entrelacs de productions, réceptions, perceptions de la parole, de la gestuelle, des savoirs et des capacités. Pour la personne, il s'agit de se soumettre pour la énième fois dans son « processus d'intégration » à un entretien, au cours duquel elle est évaluée. Cette part de l'entretien est d'ailleurs souvent génératrice d'un stress ou d'une appréhension que l'accueillant doit discerner pour adapter son attitude. La redondance exécutive des démarches administratives auxquelles se soumet la personne a également tendance à générer un sentiment de lassitude, voire d'exaspération, dû aux déplacements à répétition, à la (in)compréhension de l'objectif et à l'effectivité observable de chaque entretien, etc. A cet égard, l'accueillant doit être vigilant en différents points que sont :

- **la qualité de l'accueil** : la manière de saluer, le sourire, se lever et se déplacer pour accueillir la personne et la raccompagner à l'issue du rendez-vous, aider une personne ayant des difficultés à se déplacer ou ayant un enfant en bas-âge en poussette par exemple, veiller à ce que les accompagnants éventuels aient également une place assise, s'adresser à la personne concernée en la regardant (sans négliger les autres interlocuteurs), expliquer les étapes du rendez-vous (et reformuler en cas de besoin), expliquer l'objectif du rendez-vous, veiller à ce que la personne comprenne ce qui lui est dit, etc.

- **les représentations professionnelles** : l'image que l'on renvoie à la personne en demande, notamment celle d'un intervenant efficace, professionnel, à l'écoute, au fait des différentes actualités internationales, capable de répondre promptement et efficacement aux questions posées sans trop avoir recours aux outils de référence, et au plus simple, la capacité à répondre à la demande d'apprentissage en proposant une orientation adaptée.
- **les représentations interculturelles** : mutuellement, le positionnement de l'accueillant par rapport à la personne (altérité, approche des stéréotypes et des préjugés, écoute, vigilance dans le choix des termes employés et des gestes mis en œuvre pendant l'entretien) et le positionnement de la personne par rapport à l'accueillant (rencontre, confiance, compréhension, démonstrations de compétences fidèles à la réalité, etc.)

Dans le sillage de ces réflexions, l'orientation de la personne vers l'offre d'apprentissage à l'issue de l'entretien supporte sa prise en charge aux niveaux éducatif (projet d'apprentissage) et psychologique (effectivité de la prise en charge et considération.)

En matière de représentations interculturelles, l'accueillant doit faire preuve de vigilance en termes de stéréotypes et de préjugés. La personne rencontrée est, dès lors que le dispositif concerne un public précis, « classée » comme étrangère. C'est-à-dire qu'elle se sait accueillie en tant que telle, par opposition aux membres de la communauté sociale (française en l'occurrence) dans son ensemble, et que les accueillants la reçoivent en cette qualité. De manière plus étayée, en fonction de son profil et de son histoire, la personne peut être pour l'accueillant une figure d'un groupe identifié par des caractéristiques préétablies. C'est là qu'intervient le danger du préjugé et du stéréotype, que l'accueillant doit savoir aborder en tenant compte de la mutualité des représentations et sans s'écarter des réalités sociales. Maddalena De Carlo mentionne ces deux aspects :

« Les disciplines sociales, à leur tour, ont précisé deux autres caractéristiques, qui concernent respectivement l'objet du préjugé et la valeur qu'il exprime : en d'autres termes, un préjugé se réfère généralement à des groupes sociaux, pour les dévaloriser. Cette acception restrictive, si elle peut paraître trop partisane, a l'avantage de sauvegarder l'utilité du concept de préjugé pour la compréhension de phénomènes socialement significatifs. En effet, si on assimilait au préjugé toute opinion sur les événements de la vie quotidienne, que nous exprimons sur la base de nos goûts et de nos préférences, sans la nécessité de les confirmer empiriquement, il perdrait sa particularité et surtout son opérationnalité.

Le concept de « stéréotype » peut être également interprété de façon générale ou spécifique : la première se réfère à la nature des processus mentaux et à leur fonctionnement, la deuxième s'intéresse en particulier aux images négatives attribuées à certains groupes sociaux, souvent défavorisés. »⁶⁵

Ces observations montrent les subtilités à assimiler l'acception des deux termes. Par voie de conséquence, la prise en compte de ces concepts dans l'approche interculturelle doit

⁶⁵DE CARLO Maddalena, 1998, *L'interculturel*, CLE International, p. 84

comprendre, pour l'accueillant, une attitude intellectuelle qui les accepte dans leur éventualité (le préjugé ou le stéréotype peut être présent chez la personne rencontrée, ou inconscient pour lui-même) sans les occulter par un discours angélique, et qui propose une négociation des représentations.

En pratique, l'accueillant ne dispose pas du temps nécessaire à l'introduction éducative de la rencontre interculturelle avec la personne. Qui plus est, l'individualité suppose que chaque personne rencontrée intervient dans l'interaction avec ses préjugés et ses capacités à les mettre en doute. Pour mener à bien les entretiens, l'accueillant doit opérer un travail sur ses propres représentations. Nous rapprochons notre réflexion, dans le contexte de pratique de la plateforme d'orientation, de celle de Maddalena De Carlo dans le contexte éducatif, et qui reflète le positionnement que l'accueillant doit prendre :

« Dans un contexte éducatif, ces réflexions devraient s'avérer utiles moins pour épurer des préjugés les représentations de l'autre – l'enseignant comme tout individu est lui aussi porteur d'une vision du monde subjective – que pour mettre en question leur « neutralité » : le véritable enjeu, dans une éducation interculturelle, serait alors de construire des représentations intersubjectives négociables à l'intérieur de la relation avec l'autre et dans lesquelles il puisse aussi se reconnaître.

Malheureusement, pour atteindre cet objectif, les bonnes intentions ne suffisent pas, nous avons besoin d'affiner nos instruments d'analyse et notre sens critique. »⁶⁶

La charge d'appréciation de ces concepts revient donc à l'accueillant, qui doit mettre en œuvre cette approche lors des entretiens, mais également en se formant avant la phase d'entretien, au cours de l'entretien (par la confrontation avec les différentes situations), et après la phase d'entretien (par une réflexion sur sa pratique.) De concert à l'adoption d'une posture basée sur une éthique de l'altérité, une telle méthodologie de travail et de réflexion sur l'accueil de la personne devrait permettre à l'accueillant de s'approcher d'un « idéal » de l'accueil dans le contexte de l'entretien évaluatif d'une personne étrangère.

L'observation factuelle de la communication interculturelle dans un contexte d'accompagnement et d'accueil tel que la plateforme d'orientation nécessiterait de focaliser l'étude sur les échanges et de constituer un corpus à partir de ces entretiens. Cette étude serait réalisable si l'enregistrement audiovisuel des entretiens était envisageable (afin d'analyser les interactions dans leur ensemble), ce qui paraît délicat eu égard la nature du dispositif, qui répond à une demande sociale en premier lieu. Cependant, la perspective d'une telle étude est très intéressante en termes de recherche scientifique, pour sa valeur d'actualité et la diversité des situations dans un contexte défini, et en termes d'approche des pratiques professionnelles pour la formation des accueillants de différentes structures (notamment sociales et administratives.)

⁶⁶DE CARLO Maddalena, 1998, *L'interculturel*, CLE International, p. 86-87

1.3. L'acquisition et l'approfondissement des connaissances législatives, sectorielles et disciplinaires

Outre les savoir-faire que nous avons mentionnés précédemment, et qui concernent les profils professionnels du français langue étrangère et de l'accueil des étrangers, la pratique des accueillants de la plateforme d'orientation nécessite des connaissances spécifiques.

Dans la première partie du présent mémoire, nous avons défini le contexte de création du dispositif « plateforme d'orientation. » En pratique, les informations concernant la politique d'intégration linguistique en France sont indispensables aux accueillants pour comprendre les situations des personnes qui ont éventuellement suivi une formation étatique en français. En matière de connaissances législatives, l'accueillant doit également se tenir au fait des droits et devoirs des personnes migrantes sur le territoire. En effet, le statut d'une personne ne permet pas de lui proposer toutes les formations possibles. De surcroît, la durée du séjour de la personne sur le territoire ainsi que sa situation peuvent avoir une incidence sur la sélection de l'offre, en fonction de ses priorités notamment. La consultation des textes de lois, ainsi que les informations prises lors des entretiens avec les partenaires du dispositif font partie intégrante des tâches de l'accueillant pour préparer la phase de rendez-vous. Une grande partie des informations nécessaires au bon déroulement des orientations et des entretiens figure dans la première partie « contexte de création de la plateforme d'orientation à Rennes. »

Un autre domaine d'informations nécessaires à l'accueillant est la connaissance des secteurs dans lesquelles il intervient : il s'agit notamment du milieu du français langue étrangère à Rennes et des autres partenaires du dispositif. Concernant le milieu du français langue étrangère, l'accueillant disposait du *Répertoire de l'offre d'apprentissage*, consultable notamment en tant qu'annuaire. Cependant, le bon fonctionnement du dispositif dans l'espace professionnel et associatif nécessitait une communication régulière avec les participants à l'accueil des demandeurs. L'aspect communicatif est traité en **I-3.2. La dynamique de réseau : communications avec les partenaires du projet**. La connaissance des autres partenaires du projet, de leurs activités, de leurs fonctionnements, constitue également un facteur de réussite important. Lors de la phase expérimentale, nous avons ainsi été invités à rencontrer des acteurs du secteur social, notamment les animateurs locaux d'insertion, les assistantes sociales, les référents de l'aide sociale à l'enfance, ainsi que des professionnels d'autres secteurs tels que les responsables du projet d'accessibilité de la bibliothèque de Rennes Métropole.

Pour compléter la grille des connaissances utiles, l'accueillant devait disposer de savoirs disciplinaires de base. L'actualité géopolitique permettait de comprendre le parcours des personnes rencontrées notamment. L'accueillant pouvait par ailleurs connaître globalement les langues pratiquées dans les différentes régions du Monde et plus précisément dans certains pays. Les connaissances « disciplinaires » étaient un atout important dans la conduite d'entretien. Concrètement, ces connaissances faisaient partiellement défaut aux accueillants. Il était difficile de connaître toutes les informations appréciables pour la personne rencontrée en raison de la diversité des cas de figure et des situations parfois inattendues.

2. L'entretien avec une personne étrangère en demande d'apprentissage du français

2.1. L'évaluation du niveau de langue française de la personne

Lors de l'entretien avec la personne, l'accueillant suivait la trame d'une fiche d'accueil⁶⁷ qui couvrait quatre sections : l'identification de l'accompagnement, la fiche d'identité, l'expérience linguistique, et les besoins langagiers de l'apprenant. Afin de réunir les informations concernant les deux dernières sections, l'accueillant procédait à l'évaluation du niveau de langue française de la personne. Il s'agit d'un objectif prépondérant de la phase d'entretien.

D'après Christine Tagliante, les compétences sont « ce que l'apprenant peut acquérir, ce qui est évaluable. »⁶⁸ Elle définit les différentes compétences comme :

la compétence lexicale	Capacité à utiliser les expressions toutes faites (telles que "Bonjour ! Comment allez-vous ?"), les locutions figées et les expressions imagées ("Au fur et à mesure", "C'est sans importance !", "On aura une augmentation de salaire quand les poules auront des dents"), des mots isolés (noms, adjectifs, verbes et adverbes), des éléments grammaticaux isolés (prépositions, quantitatifs, articles, pronoms, conjonctions, etc.)
la compétence grammaticale	Capacité à produire des phrases formées selon les principes grammaticaux qui régissent une langue (catégories, classes, structures, processus, morphologie – structure interne des mots – et syntaxe – organisation des mots en phrase).
la compétence sémantique	Capacité à produire du sens, tout en respectant la forme.
la compétence phonologique	Capacité à percevoir, reconnaître, discriminer les unités sonores de la langue (phonèmes) et à les produire ou reproduire.
la compétence orthographique	Capacité à reconnaître et à produire différents types d'écritures (cursive, imprimée, minuscules et majuscules), à respecter l'orthographe correcte des mots, des signes de ponctuation, des conventions typographiques.
la compétence orthoépique	Capacité à produire une prononciation et une intonation correcte à partir d'un texte écrit, par exemple dans une lecture à haute voix.
la composante sociolinguistique	Traite des éléments socioculturels à prendre en compte dans l'utilisation de la langue cible. Elle comprend les marqueurs des relations sociales (dans les salutations,

⁶⁷ cf. Annexes

⁶⁸ TAGLIANTE Christine, 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International, Paris, p.p. 48-51

	les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire "les expressions de la sagesse populaire" (proverbes, expressions imagées) ; les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones ("mon chum" ou "ma blonde", au Québec, pour "mon ami", "mon amie").
la composante pragmatique	Est celle de la réalisation des actes langagiers. Elle englobe la compétence discursive : il s'agit de la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours. C'est réellement l'objet de l'apprentissage, tant de la langue maternelle que de la langue étrangère.
la compétence fonctionnelle	Capacité à reconnaître et à produire des énoncés liés aux fonctions de la langue.

Lors de l'évaluation, toutes ces compétences n'étaient pas détaillées. Cependant, elles étaient toutes prises en compte dans la définition du niveau de la personne. Lors de la phase expérimentale, la restitution du niveau de l'apprenant était présentée comme suit :

L'apprenant sait :

	Analphabète	Débutant	A1.1	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Prendre part à une conversation									
Ecouter									
Parler (s'exprimer à l'oral en continu)									
Ecrire									
Lire									

La première compétence, titrée ici comme « Prendre part à une conversation », est l'oral en interaction. Dans le cadre de l'évaluation, cette compétence était estimée par l'entretien guidé par le questionnaire. Elle touchait la compréhension et l'expression orales.

L'oral en continu était évalué en amenant la personne à répondre à une question ouverte ou la laissant s'exprimer lorsqu'elle le pouvait et que le temps le permettait, ce qui nécessitait parfois l'abandon de l'entretien guidé.

La compétence maladroitement nommée « Ecouter » dans le précédent tableau concerne la compréhension orale. En pratique, il n'y avait pas de support pour évaluer précisément cette compétence.

« Ecrire » porte sur la compétence d'expression écrite. Lors de la phase expérimentale, les accueillants demandaient à la personne quel était leur degré de maîtrise de l'écrit. Il s'agissait surtout de mettre en évidence les personnes analphabètes ou en grande difficulté par rapport à l'écrit. La notification du niveau d'écrit résultait donc du témoignage de la personne. Cette méthodologie a été révisée par la suite.

La compétence « Lire », c'est-à-dire la compréhension écrite, était évaluée par la

lecture d'un titre ou d'un article du journal du jour (*Ouest-France*), sélectionné généralement en fonction de son degré de littérarité et des compétences présupposées de la personne (grâce au niveau d'oral notamment.)

Pour l'évaluation de l'oral dans ces différentes acceptions, la méthode des accueillants consistait à analyser les réponses des personnes ainsi que leur témoignage. Afin de comprendre comment se situent les caractéristiques de l'évaluation par rapport à un contexte d'enseignement, nous proposons d'utiliser le résumé des caractéristiques des fonctions de l'évaluation⁶⁹ de Christine Tagliante afin de jeter les bases de notre réflexion :

Fonction principale	Pourquoi ?	Quoi ?	Quand ?	Qui ?	Caractéristiques	Fonctions annexes
PRONOSTIC	1. pour prédire si l'élève est apte à apprendre	tester les aptitudes et les capacités	avant le cursus	l'élève	normative et souvent standardisée	informer situer
	2. pour pouvoir orienter	vérifier les pré-requis et les acquisitions hors système scolaire	avant le cursus	l'élève	1ère étape de l'évaluation formative (prise d'information)	classer motiver
	3. pour pouvoir réajuster le cursus	vérifier les progrès	avant et après le cursus	l'élève	souvent standardisée	mesurer un écart
DIAGNOSTIC	Pour faciliter l'apprentissage et réguler l'enseignement	obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès	pendant le cursus	le professeur et l'élève	2ème étape de l'évaluation formative (prise d'information), évaluation continue critériée	guider corriger remédier renforcer aider vérifier
INVENTAIRE	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	évaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	à la fin du cursus	l'élève	3ème étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommative, normative	classer sanctionner

L'objectif premier de l'évaluation est de fournir un état du niveau de langue française de la personne. Nous posons que le terme « cursus », utilisé dans le résumé de Christine Tagliante, correspond pour le public de la plateforme d'orientation à toute(s) formation(s) de français suivie(s) par la personne. On peut ainsi comprendre que l'évaluation porte sur les différentes dates données dans l'apprentissage (avant, pendant et/ou après.) Par ailleurs, elle puise ses caractéristiques dans les différentes fonctions que sont le pronostic, le diagnostic et l'inventaire. Observons les raisons (« Pourquoi ? ») du recours à ces différentes fonctions : il s'agit de prédire si l'apprenant (« élève » dans le tableau) est apte à apprendre, de pouvoir l'orienter et réajuster son apprentissage (« cursus »), de faciliter l'apprentissage et de réguler l'enseignement, et de mesurer le degré d'acquisition de l'apprenant. Le « professeur » est considéré comme l'accueillant de la plateforme pour cette évaluation, en sa qualité d'observateur du niveau. Concernant l'enseignement, il n'est pas la figure unique. En effet, c'est l'ensemble de l'offre d'apprentissage prise en compte dans l'orientation qui constitue cette figure.

Aussi l'accueillant doit déterminer les capacités de la personne pour voir si elle est en

⁶⁹TAGLIANTE Christine, 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International, Paris, p. 19

mesure de suivre un apprentissage donné, il doit également prendre en compte les pré-requis de l'apprenant et les progrès qu'elle a pu faire dans une formation précédente. Il s'agit dans le résumé de la fonction de pronostic.

En se renseignant sur le parcours d'apprentissage de la personne, l'accueillant pouvait également déterminer quelles étaient les difficultés rencontrées par la personne au cours de son apprentissage. L'évaluation dans le cadre de la plateforme ne se proposait pas de prendre en compte la totalité des caractéristiques énoncées par Christine Tagliante, mais plus particulièrement les fonctions de « positionnement » (informer, situer, classer, guider, vérifier, remédier, sanctionner.) Il s'agit, pour la fonction diagnostique, d'orienter la personne en fonction de ses expériences d'apprentissage notamment, et de la qualité de l'offre.

La fonction d'inventaire résume l'objectif premier de l'évaluation, à savoir « mesurer le degré d'acquisition de l'apprenant » en « évaluant les connaissances et en donnant une certification socialement significative. » Si elle intervient à la fin du cursus dans le précédent tableau, dans le cadre de la plateforme d'orientation il s'agit bien de notifier le niveau de la personne à la date de l'entretien.

En parallèle de l'analyse des compétences linguistiques, l'établissement du niveau à l'oral et à l'écrit permet de faire apparaître pour chaque personne un profil d'apprenant spécifique. A cette spécificité, l'accueillant doit pouvoir répondre tout en prenant en compte le positionnement de la personne par rapport à son apprentissage (et qui définit entre autres ses capacités à apprendre.)

Pour une personne analphabète par exemple, le souhait d'apprendre à écrire d'une part, et la spécificité des modalités d'apprentissage requise par sa situation communicative d'autre part, ne permettent pas de l'orienter vers un atelier axé sur la prise de parole ou sur des objectifs spécifiques nécessitant la maîtrise de l'écrit.

Si la personne précise qu'elle souhaite apprendre plus particulièrement à écrire et à lire en français et que son parcours scolaire et/ou personnel ne lui a pas permis d'acquérir ces compétences dans sa langue première, elle ne peut être positionnée sur un cours débutant traditionnel, au sein duquel elle ne serait pas accompagnée correctement dans la mise en place de ses stratégies d'apprentissage. Elle serait entourée de personnes déjà capables de décrypter et d'utiliser un système graphique alphabétique, et pouvant donc focaliser leur attention sur un système qu'elles reconnaissent non pas comme inconnu, mais comme différent de la référence première que constitue leur propre langue. La construction des représentations d'un système graphique nouveau peut s'ériger sur la base d'un système autre déjà maîtrisé. Le signifié est dénoté par comparaison à une base préexistante. Il est donc plus facile de dépasser le stade d'apprentissage qui consiste à décrypter les éléments écrits. Ce processus, en revanche, peut freiner très rapidement la personne analphabète (par rapport au groupe d'apprentissage) qui aura besoin, en amont du travail de décryptage, de construire un premier système de référence écrit.

Cet exemple illustre entre autres la notion de « capacités d'adaptation » de la personne à un contexte d'apprentissage. En effet, toute personne se présentant lors des entretiens ne porte pas la même histoire, et donc n'a pas connu le même parcours scolaire et/ou personnel d'apprentissage. L'âge de la personne, la durée de sa scolarité (si elle a pu en bénéficier), la durée qui la sépare de son expérience d'instruction, son expérience professionnelle, sa position familiale, sont autant de paramètres qui font de chaque apprenant un candidat unique pour les différentes propositions d'orientation. Entrent en jeu notamment :

- la capacité de concentration d'une personne,
- la mémoire,
- les capacités cognitives,
- la compréhension d'une situation d'apprentissage en groupe et/ou en face à face avec un formateur,
- la capacité à se positionner efficacement dans l'espace de cours,
- l'acceptation des règles du cours,
- les motivations relatives à l'apprentissage de la langue française,
- les objectifs d'apprentissage de la personne,
- les méthodologies utilisées et détaillées dans les différents champs d'apprentissage, etc.

2.2. La restitution du parcours personnel du demandeur

Dans le cadre de l'entretien, les accueillants devaient restituer le parcours personnel de la personne en demande. A l'aide de la fiche d'accueil⁷⁰, remplie pour chaque personne, cette part de l'entretien permettait de faire connaissance avec la personne et de comprendre son parcours sur le plan personnel et sur le plan linguistique.

En consignait ces informations, les accueillants pouvaient assurer le suivi pour chaque dossier en se référant aux fiches d'accueil. Les informations relatives à la biographie, et à la biographie langagière, avaient une importance notable pour l'orienter dans l'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans la précédente section, les expériences d'apprentissage, scolaires ou non, ont une incidence sur les capacités d'une personne à suivre un cours et/ou un atelier.

La fiche d'accueil servait de trame pour conduire l'entretien. Nous ne considérons pas présentement la question de l'évaluation du niveau de langue française que nous avons soulevée précédemment. Nous rappelons que la fiche d'accueil comprenait, lors de la phase expérimentale, quatre sections qu'étaient : l'identification de l'accompagnement, la fiche d'identité, l'expérience linguistique, et les besoins langagiers de l'apprenant.

Les informations de la section « fiche d'identité » étaient les coordonnées de la personne en demande à la date du rendez-vous, son âge, sa nationalité (ou origine si elle était de nationalité française), sa (ses) langue(s) maternelle(s), les autres langues qu'elle parle, la date d'arrivée en France métropolitaine, le statut juridique, le niveau de scolarisation, le(s) diplôme(s) obtenu(s), la situation familiale et la situation du conjoint, le nombre d'enfants et leurs âges, la profession de la personne en France et dans son pays d'origine et la profession du conjoint.

L'emploi du terme de « langue maternelle » correspond à la « langue première. » Pour éviter toute confusion, la « langue maternelle » dans la fiche d'accueil fait référence à la langue parlée par la personne depuis la petite enfance. Dans le cadre des entretiens, les personnes comprenaient plus facilement la question « quelle est votre langue maternelle ? » que « quelle est votre langue première ? » De surcroît, le recours à un statisticien – non professionnel en didactique des langues – pour le traitement statistique et la composition des supports tels que la fiche d'accueil a eu pour conséquence ce type d'emploi lexical (ou encore d'erreur) dans les documents.

D'autre part, la date d'arrivée en France de la personne permettait à l'accueillant de voir si la personne avait pu bénéficier du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), ou si parfois elle n'en était pas bénéficiaire malgré une date d'arrivée récente (auquel cas elle était réorientée vers l'Office Français de l'Intégration et de l'Immigration.) Cette donnée devait également permettre de comparer le nombre d'années passées en France et le niveau de français de la personne.

Le statut juridique était également évoqué dans le cadre de la restitution. Les propositions concernant le statut juridique se dénombrèrent lors de la phase expérimentale à : « demandeur d'asile », « primo-arrivant », « résident plus ancien », et « autre(s) catégorie(s). » La question du statut juridique apparaissant sur la fiche d'accueil a été retravaillée par la suite pour apporter plus de précisions.

⁷⁰cf. Annexes

Par ailleurs, l'accueillant consignait, lorsque faire ce pouvait, le niveau de scolarisation par équivalence avec les établissements d'enseignement français : école « primaire », « premier cycle du secondaire », « second cycle du secondaire », « postsecondaire/supérieur », « sans scolarité », ou « ne sait pas. » Ce critère a posé quelques problèmes lors de la phase expérimentale, en raison notamment d'un problème d'incompréhension entre les accueillants et les personnes reçues. En effet, la classe de sixième en France ne correspond pas à la classe de sixième en Angola par exemple. De plus, la question du niveau réel en fonction du nombre d'années d'enseignement implique des différences d'un système éducatif à l'autre. Les réponses qui faisaient sens pour comprendre le parcours de la personne étaient plus particulièrement « sans scolarité » ou « postsecondaire/supérieur. » On comprend l'incidence qu'ils avaient sur l'appréhension des capacités d'apprentissage de la personne.

La situation familiale approchée plus en détail permettait de circonscrire les propositions d'orientation pour le demandeur en fonction de ses disponibilités. Nous verrons que le public de la plateforme expérimentale comportait un grand nombre de femmes, dont une part non négligeable représentée par des mères d'enfants en bas-âge. La question des disponibilités se posait également par rapport à l'activité professionnelle de la personne.

Le critère professionnel permettait en outre de comparer l'activité professionnelle de la personne en France et son activité professionnelle dans son pays. Ces informations visaient à nourrir l'observation du public d'un point de vue sociologique. La profession du conjoint est un autre indicateur de la situation de la personne.

Les renseignements correspondant à chaque critère de la fiche d'accueil ont fait l'objet d'un traitement informatique dans une base de données. Cette base est partiellement restituée dans un fichier Excel fourni en annexe du présent mémoire. Y apparaissent les informations intéressantes dans le cadre de notre problématique.

Nous avons précisé précédemment que la restitution du parcours de la personne portait à la fois sur la dimension personnelle et sur la dimension linguistique. Ainsi, une autre section de la fiche d'accueil était l'expérience linguistique.

La première entrée servait à déterminer si oui ou non la personne avait suivi une formation linguistique. Dans le cas où la réponse était positive, il s'agissait de déterminer quel type de formation la personne avait suivi et à quel niveau. Pour plus de précision, l'accueillant tâchait de savoir quelle était la structure d'apprentissage, quelle était la durée de la formation et si elle avait été effectuée au sein d'un groupe ou en cours particuliers. La connaissance de ces données permettait entre autre de voir la proportion de personnes ayant déjà suivi une formation, notamment dans le cadre du CAI, ainsi que de jauger l'efficacité de ces formations en fonction du niveau évalué de la personne et du niveau annoncé par la structure formatrice à l'issue de la formation. Ce critère a également fait l'objet d'une révision à l'issue de la phase expérimentale pour apporter plus de précision. Par ailleurs, les informations concernant les formations suivies antérieurement apportent matière à réflexion quant aux capacités d'apprentissage de la personne.

2.3. La synthèse des besoins linguistiques et sociolinguistiques de la personne

La finalité de l'entretien, comprenant l'évaluation du niveau de langue française de la personne ainsi que la restitution de ses parcours personnel et d'apprentissage linguistique, était de livrer une synthèse des besoins linguistiques et sociolinguistiques de la personne.

La synthèse des besoins langagiers résultait du témoignage de la personne, de la définition de son niveau de langue française par l'accueillant, et de ses projets. Par « projets » nous entendons les projets personnels de la personne à court terme au jour du rendez-vous, ainsi que ses projets d'apprentissage. Lors de l'entretien, l'accueillant amenait la personne à mettre en dimension ses objectifs d'apprentissage à partir de son projet « d'intégration. » C'est-à-dire qu'en prenant en considération le témoignage de la personne par rapport à son installation en France, l'accueillant tâchait de l'inviter à réfléchir sur ses priorités dans l'apprentissage. Les besoins étaient définis selon l'observation et l'évaluation de l'accueillant et selon les vœux de la personne. Il s'agissait à partir de là d'établir un projet d'apprentissage de la langue française dans le réseau.

Cette synthèse, représentée par le volet « besoins langagiers » dans la fiche d'accueil, faisait apparaître les domaines d'apprentissage souhaités de la langue selon le Cadre Européen Commun de Référence⁷¹ :

Les domaines souhaités d'apprentissage de l'apprenant :

- 1. Vie personnelle et sociale
- 2. Vie publique
- 3. Vie professionnelle
- 4. Etudes, formations, diplômes
- 5. Autre

La liste de ces domaines est critiquable en ce sens que la plupart des personnes ont répondu qu'elles souhaitaient apprendre le français dans le cadre de leur vie personnelle et sociale. Cette entrée était donc contrainte d'emblée par la nature même du désir d'apprentissage de la langue française, à savoir la volonté de s'intégrer. Par ailleurs, la proposition « vie publique » a posé des problèmes de terminologie pour les accueillants qui ne voyaient pas toujours en quoi le témoignage et les vœux de la personne en demande correspondaient à ce signifiant, d'autant que l'on pouvait facilement le confondre avec l'acception de « vie sociale. » Cependant, il faut noter que l'information concernant la vie professionnelle et le domaine des études et de la formation est prépondérante dans la communication avec les structures d'accueil à la transmission du dossier de la personne. Elles devaient notamment permettre d'orienter les contenus d'apprentissage en fonction de ce qu'avait exprimé la personne.

⁷¹DIVISION DES POLITIQUE LINGUISTIQUE DU CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p.41

3. L'orientation vers un atelier ou un organisme adapté

3.1. L'état de l'offre d'apprentissage du français en octobre 2009 dans le bassin rennais

Lorsque la plateforme expérimentale d'orientation a débuté son activité, l'offre d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à Rennes se distinguait en différents champs, dont seule une partie concernait les personnes en demande. Nous proposons d'observer le classement par publics du *Répertoire des offres d'apprentissage du français à Rennes Métropole*⁷² pour voir d'une part quelles étaient les structures disposant de cours et/ou ateliers, et lesquelles étaient les plus sollicitées dans le cadre du projet.

Les différents publics sont répartis comme suit : étudiants ou doctorants, scolaires, parents d'enfants scolarisés, femmes, population carcérale, primo-arrivants, bénéficiaires du CAI, demandeurs d'asile, demandeurs d'emploi (formation prise en charge), salariés pris en charge dans le cadre de la formation continue, déficients auditifs, et tout public. Certaines structures d'apprentissage accueillent plusieurs de ces publics.

Généralement, les structures accueillant des étudiants (ou doctorants) n'entraient pas dans les partenaires réguliers de la plateforme d'orientation. En effet, le nombre de personnes suivant des études supérieures, et ayant donc souvent accès aux services d'apprentissage de leurs établissements, était très réduit. C'était également le cas des établissements scolaires (écoles et collèges de Rennes, plateforme FLE, programme de réussite éducative de Saint-Jacques-de-la-Lande), des dispositifs accueillant des parents d'enfants scolarisés, de l'association GENEPI (travaillant auprès de la population carcérale) et d'URAPEDA (pour les déficients auditifs.)

Les structures régulièrement sollicitées par la plateforme d'orientation pour accueillir des personnes en demande et/ou sollicitant la plateforme pour un entretien (et éventuellement un positionnement), et qui apparaissent dans le *Répertoire* comme organismes d'offre étaient :

- Les associations telles que : l'AFPA, l'AFTAM, AGIRabcd, AKB, l'AREP, le CLPS, la Croix-Rouge française, Déclit Femmes, DOSTI, L&C, les Trois Maisons, la Maison des Squares, le Secours populaire et l'UAIR ;
- Les centres sociaux tels que : le Centre social de la Lande, le Centre social Carrefour 18, le Centre social des Champs Manceaux et le Centre social Ty Blosne ;
- La bibliothèque de Rennes Métropole (les Champs Libres).

Les autres structures présentes dans le *Répertoire*, quelle que soit leur nature, ne participaient pas à la phase d'orientation d'une personne en demande par la plateforme. Les raisons de cette absence dans les propositions d'offre d'apprentissage tiennent à la nature de la structure (comme nous l'avons mentionné plus haut pour les l'enseignement supérieur, les établissements scolaires et certains groupements et/ou associations), ou à des difficultés de communication entre la structure et la plateforme, ayant pour conséquence l'impossibilité pour les accueillants du dispositif de positionner une personne sur cette offre précise (c'est par exemple le cas de certaines associations.)

⁷²Langue & Communication, 2008, *Répertoire des offres d'apprentissage du français à Rennes Métropole*, p.p. 62-63, consultable en annexe

Nous rappelons par ailleurs que le *Répertoire de l'offre d'apprentissage* est un document de référence établi en 2008. Les offres qui y apparaissent n'incluent donc pas les organismes et/ou les cours/ateliers qui se sont créés après cette date. Afin de remédier aux lacunes éventuelles, un second Répertoire⁷³ a été mis en place par *Langue & Communication* en partenariat avec l'Association *Gécé* pour consigner les informations mises à jour de l'offre d'apprentissage. Ce document était un outil de référence utilisé par les accueillants de la plateforme dans le cadre des orientations et n'était pas diffusé au-delà du dispositif. D'autres cours/ateliers ont été mis en place en cours de déroulement de la plateforme expérimentale, aussi les accueillants devaient se tenir informés régulièrement de leur tenue ou de leur avancement.

Le tableau suivant résume les offres d'apprentissage proposées par ateliers/cours :

Intitulé cours/atelier	Structure	Niveau(x)	Quand	Où
Ateliers des lundis et jeudis matins	AKB	Débutant	lundi et jeudi 9h30-11h30	Bréquigny
		Alphabétisation		
Atelier du soir pour les salariés	AKB	Elémentaire	lundi 20h-21h30	Bréquigny
		Intermédiaire		
Ateliers des mardis et vendredis	AKB	Débutant	mardi 9h30-11h vendredi 14h-15h30	Bréquigny
		Elémentaire		
Pratiquons ensemble le français	Centre de la Lande	Débutant	mardi et jeudi 14h-16h	St Jacques de la Lande
		Elémentaire		
		Intermédiaire		
		Alphabétisation		
Parlons Français	CS Carrefour 18	Elémentaire	lundi 14h-15h30	Le Blosne
		Intermédiaire		
		Alphabétisation		
		Avancé		
Parlons Français	CS Carrefour 18	Débutant	lundi 14h-15h30	Le Blosne
Espace multimédia débutants non scolarisés	CS Carrefour 18	Débutant	lundi 9h30-12h	Le Blosne
		A1.1		
		Alphabétisation		
Espace multimédia débutants, A1, A2 scolarisés	CS Carrefour 18	Débutant	mardi 9h-12h	Le Blosne
		A1		
		A2		
Espace multimédia parcours individualisé	CS Carrefour 18	Tous niveaux	lundi 16h-17h30 mardi 9h-12h jeudi 14h-17h30	Le Blosne
Parlons Français	CS Villejean	Tous niveaux	mardi 9h30-11h30	Villejean
ASL le monde du travail	CS Ty Blosne	Intermédiaire	lundi 9h-11h vendredi 14h-16h	Le Blosne
Parlons français	CS Ty Blosne	Débutant	lundi 14h-16h	Le Blosne
		Elémentaire		
		Intermédiaire		
		Avancé		
Alphabétisation				
Alphabétisation (individuel)	CS Ty Blosne	Alphabétisation	?	Le Blosne
Parlons français	CS Champs	Débutant	lundi 14h-16h	Le Blosne

⁷³cf. Annexes : *Répertoire 2009 des ateliers.pdf*

	Manceaux	Elémentaire		
FLE oral et écrit	Croix Rouge	Débutant	mardi 9h30-11h3/14h30-16h30 jeu & ven 9h30-11h30	Centre
		Elémentaire		
		Intermédiaire		
FLE et alphabétisation	Déclic Femmes	Débutant	mar 14h-16h, jeu 17h-18h30, ven 9h-11h	Villejean
		Intermédiaire		Maurepas
		Alphabétisation		Le Blosne
		Avancé		
Alphabétisation	Déclic Femmes	Alphabétisation	mardi 14h-16h	Maurepas
Atelier Débutant	DOSTI	Débutant	mardi 14h-16h et jeudi 9h30-11h30	Maurepas
Atelier Moyen	DOSTI	Elémentaire		
Atelier Avancé	DOSTI	Intermédiaire		
Atelier Alphabétisation	DOSTI	Alphabétisation		
ASL Vie quotidienne	L&C	Débutant	lundi et jeudi 14h-16h (ou 17h)	Maurepas
		Intermédiaire		
Cours de français	Maison des Squares	Débutant	mardi et jeudi 14h-16h	Le Blosne
		Intermédiaire		
		Alphabétisation		
Parlons Français	Maison des Squares	Débutant	lundi 14h-16h	Le Blosne
		Intermédiaire		
		Alphabétisation		
Atelier FLE	Secours populaire	Débutant	du lun au sam 9h-12h et 14h-17h	Vern-La poterie
		Tous niveaux		
Alphabétisation	Secours populaire	Alphabétisation	du lun au jeu 9h-12h et 14h-17h	Vern-La poterie
Apprentissage du français pour les migrants	UAIR	Débutant	lundi 15h-17h jeudi 14h-16h	Centre
		Elémentaire		
		Avancé		
		Alphabétisation		

Les ateliers/cours inscrits dans la première colonne sont issus du *Répertoire 2009* des ateliers. Il s'agit des ateliers/cours vers lesquels les personnes ont été orientées dans le cadre de la plateforme expérimentale. Les ateliers/cours apparaissant dans le *Répertoire 2009* n'y sont pas tous consignés dans la mesure où certains organismes n'ont pas communiqué avec la plateforme sur leurs capacités d'accueil ou au sujet d'autres points d'organisation.

A ces ateliers/cours s'ajoutent ceux mis en place lors du déroulement de la phase expérimentale, à savoir l'ASL Maternité (dispensé dans les locaux de L&C et au Réseau Ville-Hôpital), l'ASL Emploi de Villejean (dispensé au Centre social de Villejean) et l'atelier Code de la Route (composé d'une première séquence d'apprentissage du français sur objectifs spécifiques, puis d'une préparation au Code – formation gratuite dispensée au Blosne.)

La plupart des ateliers/cours mentionnés dans le tableau-synthèse sont collectifs – à l'exception de trois d'entre eux. Cependant, d'autres structures/organismes proposaient des cours individualisés (Association des Trois Maisons) ou assistés par informatique en autonomie (Bibliothèque de Rennes-Métropole – Les Champs Libres.)

3.2. L'orientation d'une personne en fonction de son diagnostic linguistique

L'orientation d'une personne vers un cours/atelier, résulte en premier lieu de l'observation de son diagnostic linguistique. L'adéquation de la proposition aux besoins langagiers de la personne est la priorité de ce choix.

Par exemple, une personne en demande d'apprentissage de la langue orale et écrite, ayant un niveau évalué au niveau A2 selon le CECR à l'oral, mais étant analphabète, sera positionnée sur un cours/atelier adapté au public analphabète et désireux d'apprendre à lire et à écrire. Généralement, les propositions répondaient à la correspondance entre le niveau évalué de la personne et le niveau proposé par le cours/atelier.

Cependant, le volume horaire de cours dispensé par un organisme ne permettait que dans peu de cas de répondre à la demande de la personne. A cet égard, les accueillants de la plateforme d'orientation pouvaient proposer plusieurs orientations possibles, ou proposer un « parcours d'apprentissage », c'est-à-dire la juxtaposition de différentes offres. Pour les personnes souhaitant suivre une formation basée sur la pratique de l'oral ainsi qu'un approfondissement de l'écrit par exemple, l'accueillant pouvait proposer à la personne de suivre un atelier de conversation tel que « Parlons français » (atelier de conversation encadré par un animateur, dispensé dans différents centres sociaux de Rennes), ainsi que les cours de Français Langue Etrangère par niveau d'une association telle que Déclic Femmes. Pour les personnes maîtrisant l'outil informatique, la formation proposée pouvait être complétée par l'utilisation des ressources spécialisées de la bibliothèque de Rennes Métropole (les Champs Libres.) Les doubles ou triples orientations étaient un moyen de pallier l'absence d'offre « idéale. » Elles permettaient par ailleurs d'aménager le volume horaire d'apprentissage d'une personne sur la semaine ouvrable. En effet, les offres d'apprentissage se distinguaient également par le temps de formation proposé (ces informations apparaissent dans le tableau-synthèse des ateliers/cours en 3.1.).

Le recours aux cours individuels constituait une orientation privilégiée pour toute personne, en ce sens que le formateur pouvait s'adapter plus particulièrement à ses besoins. Cependant, la possibilité de positionner les personnes sur ces cours était très réduite.

L'évaluation du niveau de la personne à l'oral comme à l'écrit permettait à la fois à l'accueillant de proposer une orientation adaptée, mais également à la structure qui recevait la personne de savoir comment la positionner dans ses ateliers/cours. C'est notamment le cas de certaines associations proposant des cours à différents niveaux. En termes logistiques, la connaissance du niveau de la personne en amont de l'orientation permettait de connaître les capacités d'accueil du groupe visé et donc de rendre le processus d'orientation et de suivi de cours plus efficace pour la personne.

Cependant, le niveau de la personne évalué lors de l'entretien n'était pas le seul paramètre que l'accueillant devait prendre en compte pour l'orienter. Bien qu'il s'agisse du critère prépondérant, l'accueillant devait faire cas d'autres éléments interférents tenant à la personne ou à la (les) structure(s) qui devai(en)t recevoir la personne.

3.3. L'interférence des paramètres non-linguistiques dans le processus d'orientation

Outre le diagnostic linguistique de la personne et la synthèse des besoins langagiers établis lors de l'entretien, l'accueillant était confronté à d'autres contraintes dans la sélection des propositions :

- La contrainte géographique : lieu d'habitation de la personne, possibilité de se déplacer et dans quel rayon.
- La contrainte horaire : disponibilités de la personne dans la journée et dans la semaine (exemple des femmes au foyer, de prime abord disponibles, mais devant rythmer leurs horaires sur ceux de l'école de leurs enfants), capacité quantitative à suivre des cours (jusqu'à combien d'heures la personne peut-elle suivre par semaine ?)
- Les vœux émis par la personne : nombre de cours désiré (un ou plusieurs), collectivement ou individuellement, méthode d'enseignement (avec un formateur, assisté par informatique, etc.)
- Les formations suivies antérieurement par la personne : CAI ou non, dans une association ou un centre social (est-ce que la formation s'était bien déroulée et est-ce que la personne voulait poursuivre ses cours avec cet organisme ?)

Tous ces éléments avaient une influence sur la modification de la proposition initiale d'orientation (que nous appelons « orientation idéale », adaptée au niveau, aux besoins et à la demande de la personne.) Le critère immédiatement responsable de cette modification est la contrainte géographique puisque parmi le public reçu, la plupart des personnes vivaient en ville dans des quartiers éloignés du Centre et ne disposaient pas de véhicule personnel. Il fallait donc tâcher de positionner la personne sur un cours/atelier situé à proximité de son lieu de vie.

En principe, la prise en compte de chacun de ces différents critères pouvait bouleverser l'« orientation idéale. » Les disponibilités de la personne influençaient l'orientation, et pouvaient même l'entraver. Les autres critères avaient une importance secondaire : bien qu'une personne désire plutôt suivre des cours individuels, la prise en compte de son niveau, de ses besoins et de ses disponibilités spatiales et temporelles demeuraient la priorité dans le choix du cours/atelier. Les critères pédagogiques étaient cependant entendus pour tâcher de proposer une orientation à réussir.

Parfois, la grande disponibilité d'une personne permettait de lui proposer plusieurs cours/ateliers (comme nous l'avons vu en 3.2.) et de constituer un parcours d'apprentissage, qui couvrait à la fois les besoins de la personne, mais lui permettait d'étoffer un peu son planning hebdomadaire en suivant des cours/ateliers différents. L'autre avantage du parcours d'apprentissage est la possibilité pour la personne d'éprouver différentes approches didactiques et pédagogiques et de se positionner plus efficacement dans son apprentissage par la suite, en sélectionnant les offres qui lui conviennent et lui correspondent le plus. Cette dimension du parcours permet entre autres d'engager implicitement la réflexion de la personne sur son apprentissage.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE DU DISPOSITIF

I – L'état des lieux de la demande d'apprentissage du français pour les étrangers à Rennes

1. Le public en demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole

Pendant la phase expérimentale, les données réunies lors des entretiens ont fait l'objet d'une saisie dans une base de données *Eurêka*⁷⁴. Afin de faciliter la lecture des informations, les données ont été consignées dans un fichier *Excel*⁷⁴ fourni en Annexe, intitulé « Fichier personnes rencontrées. »

Dans la présente section, nous soumettons la synthèse du dépouillement de ces données pour définir l'état des lieux de la demande d'apprentissage du français pour les étrangers à Rennes Métropole au cours du dernier trimestre 2009.

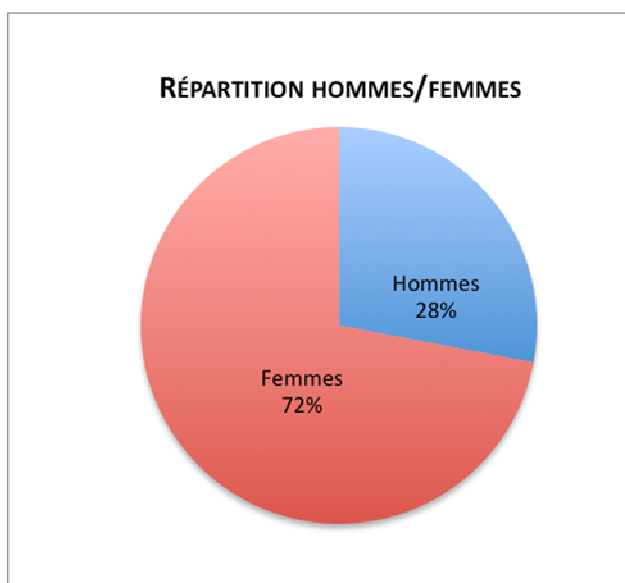
1.1. Les profils rencontrés

Parmi les 213 personnes rencontrées lors de la phase expérimentale de la plateforme se sont détachés des profils selon différents critères que sont : le sexe, l'âge, la situation familiale (et notamment parentale), la situation professionnelle, la situation juridique, le quartier d'habitation.

Les proportions émergeant du tri de ces données permettent d'identifier le public en demande d'apprentissage du français. Le second objectif est de comprendre les éventuels rapports de contingence entre les critères énoncés ci-dessus et la nature de la demande.

Les informations chiffrées fournies dans le *Bilan-synthèse*⁷⁴ de la phase expérimentale sont une illustration des tris à plat et tris croisés des données. A la lecture de ces informations, il apparaît des incohérences ainsi que des difficultés à les interpréter. Le traitement des données tel qu'il se présente dans le bilan résulte du travail d'un intervenant externe à la structure prestataire.

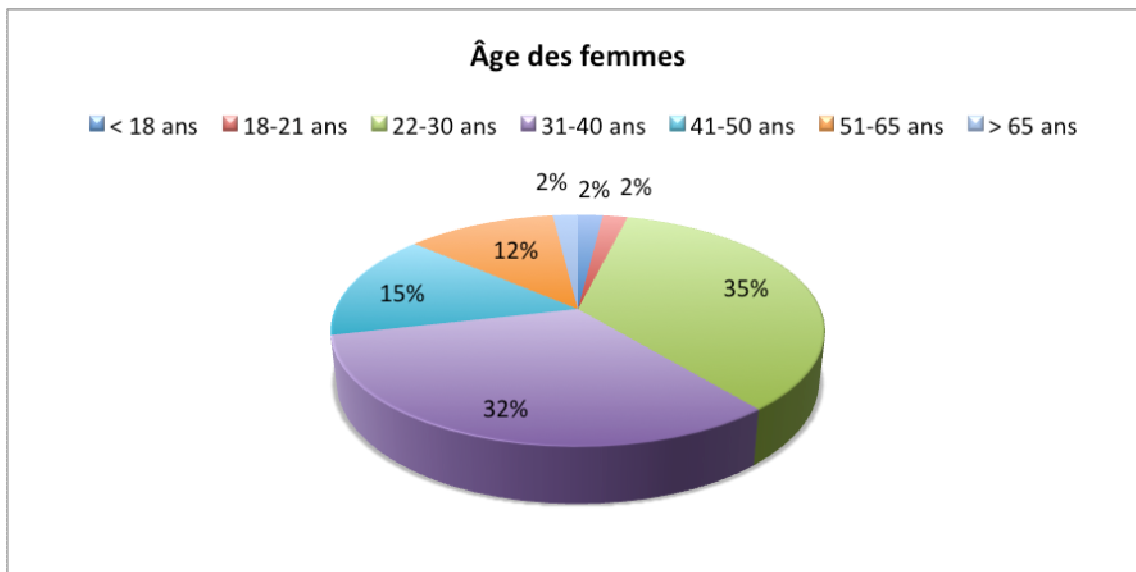
Les informations présentées ci-dessous ont fait l'objet d'un autre traitement et/ou d'une vérification.



La répartition hommes/femmes des personnes rencontrées illustre une proportion importante de femmes (proche de trois personnes sur quatre.)

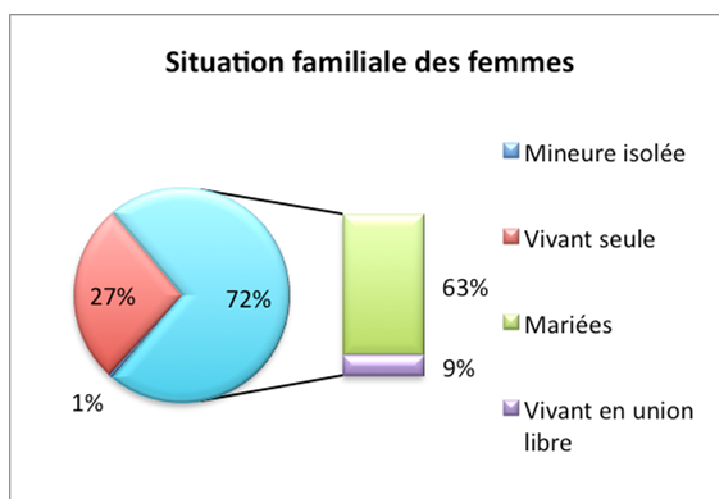
Pour tenter de comprendre cet état de fait, nous proposons d'observer plus avant les profils représentés par la gent féminine : quel âge ont ces femmes ? Quelle est leur situation familiale ? Ont-elles des enfants mineurs en charge ? Travaillent-elles ?

⁷⁴ cf. Annexe « Bilan-synthèse »



Comme le montre le graphique ci-dessus, la plupart des femmes rencontrées étaient majeures. Les tranches d'âge couvertes par le plus grand nombre sont comprises entre 22 et 65 ans. Les femmes mineures (< 18 ans) ou jeunes majeures (18-21 ans) sont moins représentées, ainsi que les femmes âgées de plus de 65 ans.

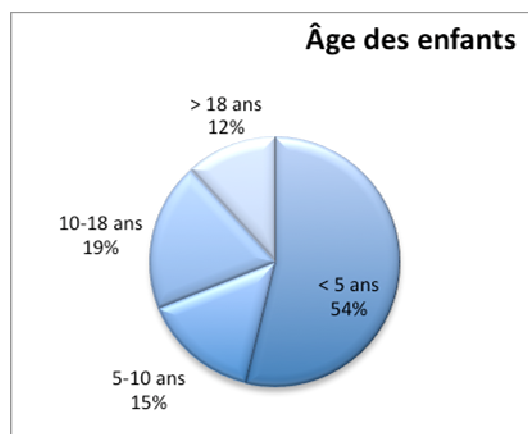
De surcroît, les rapports représentés ci-contre illustrent des situations de vie maritale très présentes chez le public féminin (près de trois femmes sur quatre.) La catégorie « vivant seule » se compose des critères « divorcée », « séparée », « veuve » et « célibataire. » Lors de la plateforme expérimentale, les accueillants n'ont rencontré qu'une jeune fille mineure isolée.

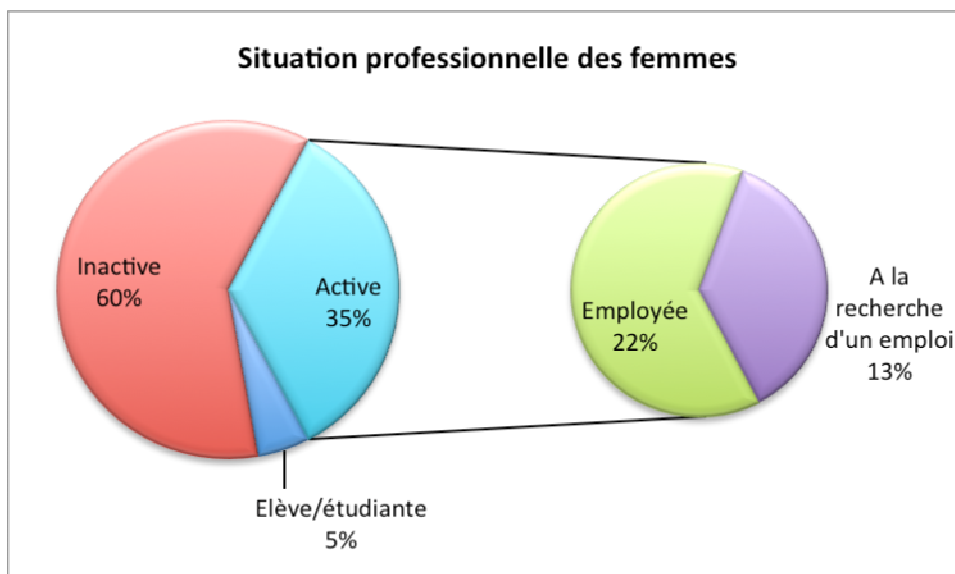


En parallèle de cette question s'inscrit celle de la parentalité. Aussi, sans tenir compte de la situation dite « familiale » de la personne, les données sur la parentalité des femmes font état des proportions suivantes :

- 35 femmes n'ont pas d'enfant
- 119 femmes ont un ou plusieurs enfants

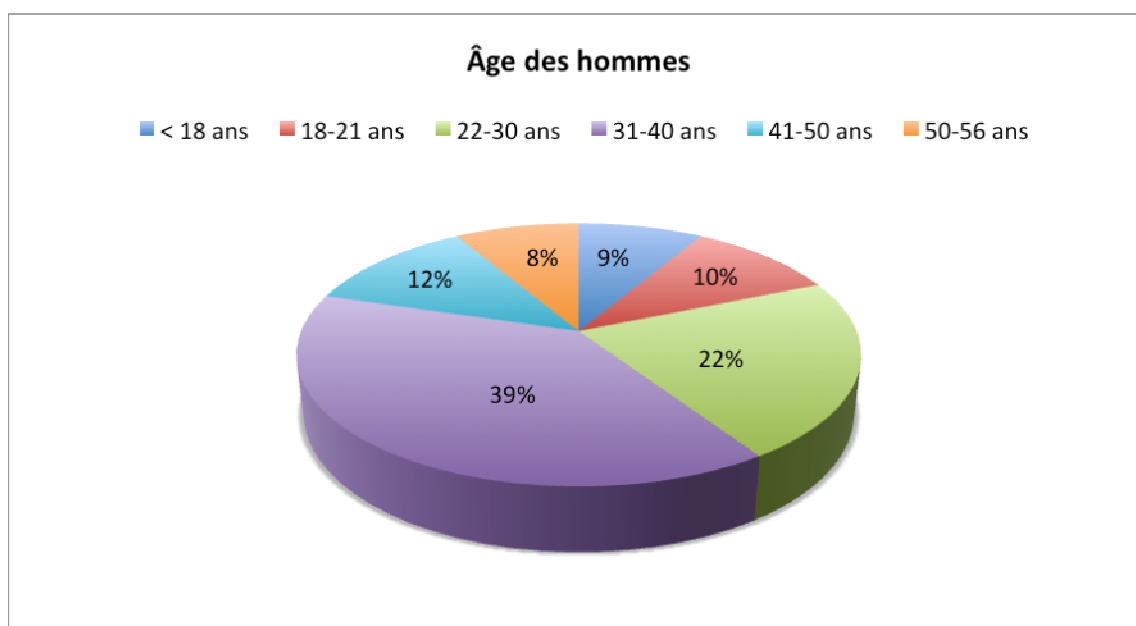
Parmi les femmes ayant un ou plusieurs enfants, une grande majorité ont au moins un enfant mineur (88 %) et plus d'une femme sur deux a au moins un enfant âgé de moins de 5 ans.





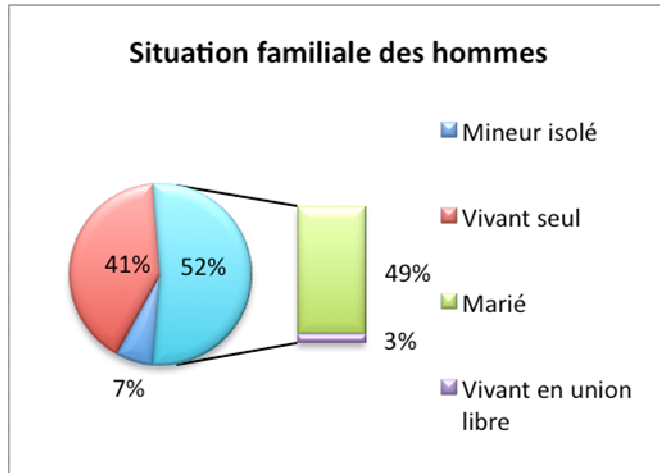
Ce graphique, représentant la situation professionnelle des femmes rencontrées, illustre une majorité de personnes dites « inactives », c'est-à-dire ne travaillant pas et ne recherchant pas d'emploi. La base de données ne permettait pas de noter si la femme rencontrée était femme au foyer avec des enfants mineurs dont elle devait s'occuper. Cependant, on peut croiser le critère d'âge des enfants et le critère de situation professionnelle : sur 86 femmes inactives, 53 ont un ou des enfants âgés de moins de 10 ans (soit environ 62 %.)

Pour comprendre l'ensemble des informations de profils des personnes rencontrées, nous ajoutons, en parallèle de l'observation des profils féminins celle des hommes. Nous rappelons qu'ils représentent 28 % des personnes reçues.



Le graphique ci-dessus montre une proportion de 61 % d'hommes âgés de 22 à 40

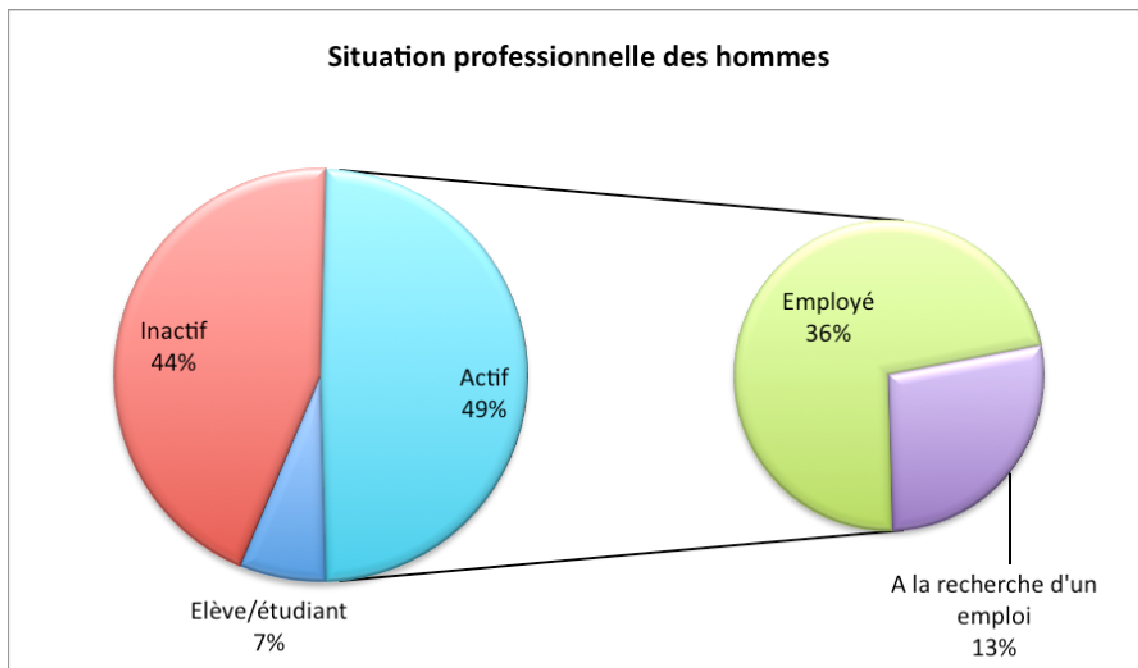
ans. Si les autres tranches d'âges sont moins représentées, on peut remarquer qu'elles sont plus importantes que pour le public féminin. En revanche, l'âge maximal des hommes rencontrés lors de la phase expérimentale est de 56 ans, illustrant un public en moyenne plus jeune. De plus, les mineurs et les jeunes majeurs sont proportionnellement plus présents que chez les femmes.



Parmi les hommes rencontrés, 4 étaient des jeunes mineurs isolés (soit 7%, contre un cas chez les femmes, soit 1%.) Si le pourcentage est le plus faible pour l'étude de la situation familiale, il illustre la réalité des cas des jeunes mineurs isolés, à savoir que les jeunes concernés sont principalement des hommes (dans le présent cas quatre jeunes mineurs isolés sur cinq sont des hommes.)

Par ailleurs, on observe une tendance plus étendue au célibat que pour la gent féminine. Les hommes ayant un mode

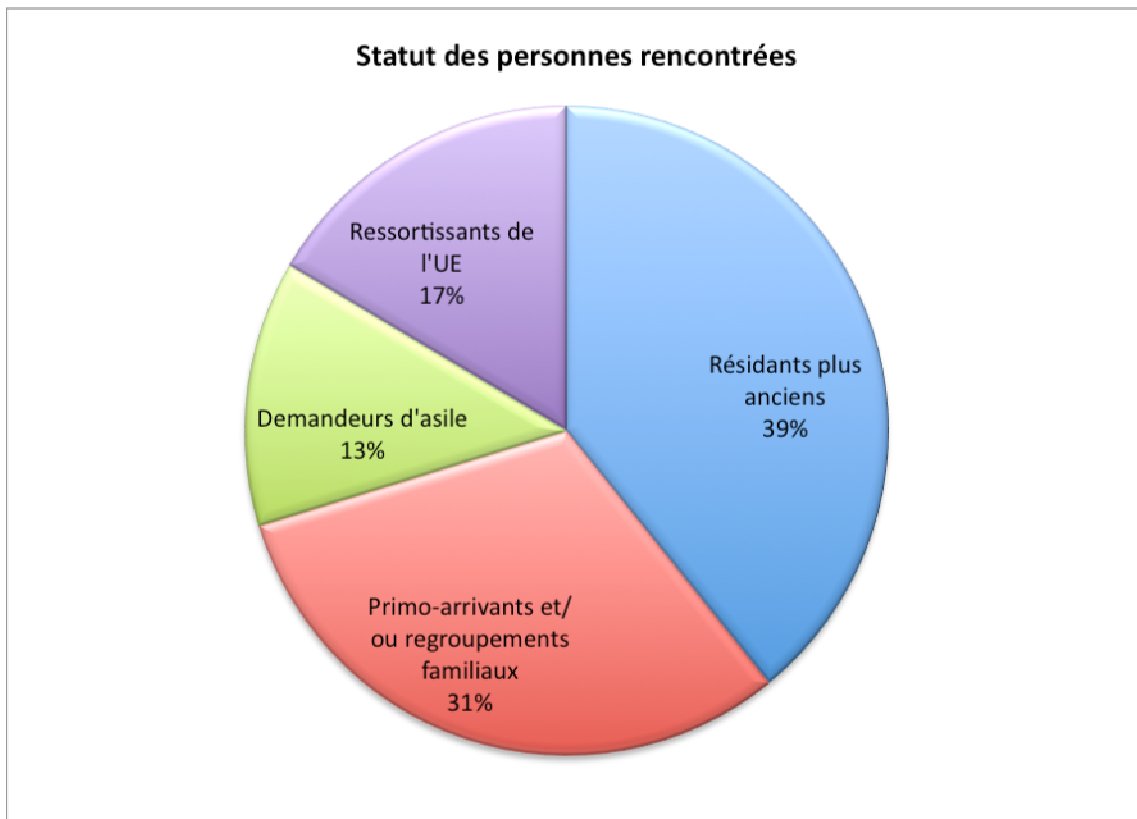
de vie marital représentent un cas sur deux, contre près de trois cas sur quatre pour les femmes.



Si le pourcentage de personnes inactives demeure élevé, il est tout de même moins important chez les hommes que chez les femmes. La proportion d'hommes travaillant ou recherchant un emploi avoisine les 50%. Ce chiffre est particulièrement intéressant en ce sens qu'il justifie la grande majorité de femmes reçues dans le cadre de la plateforme expérimentale. En effet, les personnes ayant un emploi ont moins de disponibilités horaires et sont moins présentes dans les structures associatives et sociales (identifiées comme les prescripteurs principaux de la plateforme.)

Afin de préciser plus avant quels sont les profils rencontrés, nous proposons

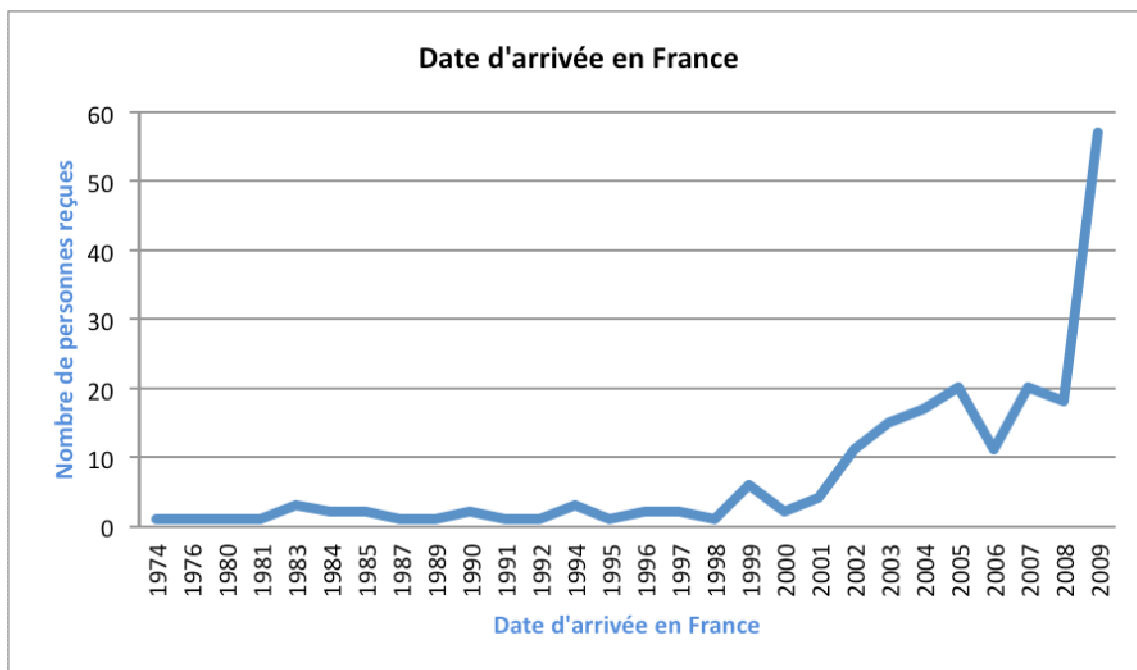
d'observer les « statuts » des personnes reçues. Par « statuts » nous entendons la situation juridique basée sur les documents dont disposait la personne lors de l'entretien, ou plus simplement la situation générale, d'après son témoignage :



Les présents statuts confondent les notions juridiques et la situation des personnes par rapport à leur date d'arrivée en France. Ainsi, on observe des pourcentages importants de personnes résidant en France depuis une période antérieure à 2008 (dits « résidants plus anciens », ainsi que de primo-arrivants, qu'ils soient ou non en situation de regroupement familial. Les personnes concernées par ces critères sont titulaires d'une carte de séjour d'un an, de quatre ans, de cinq ans ou de dix ans, d'un récépissé de demande de carte de séjour, ou d'un visa touristique ou étudiant.

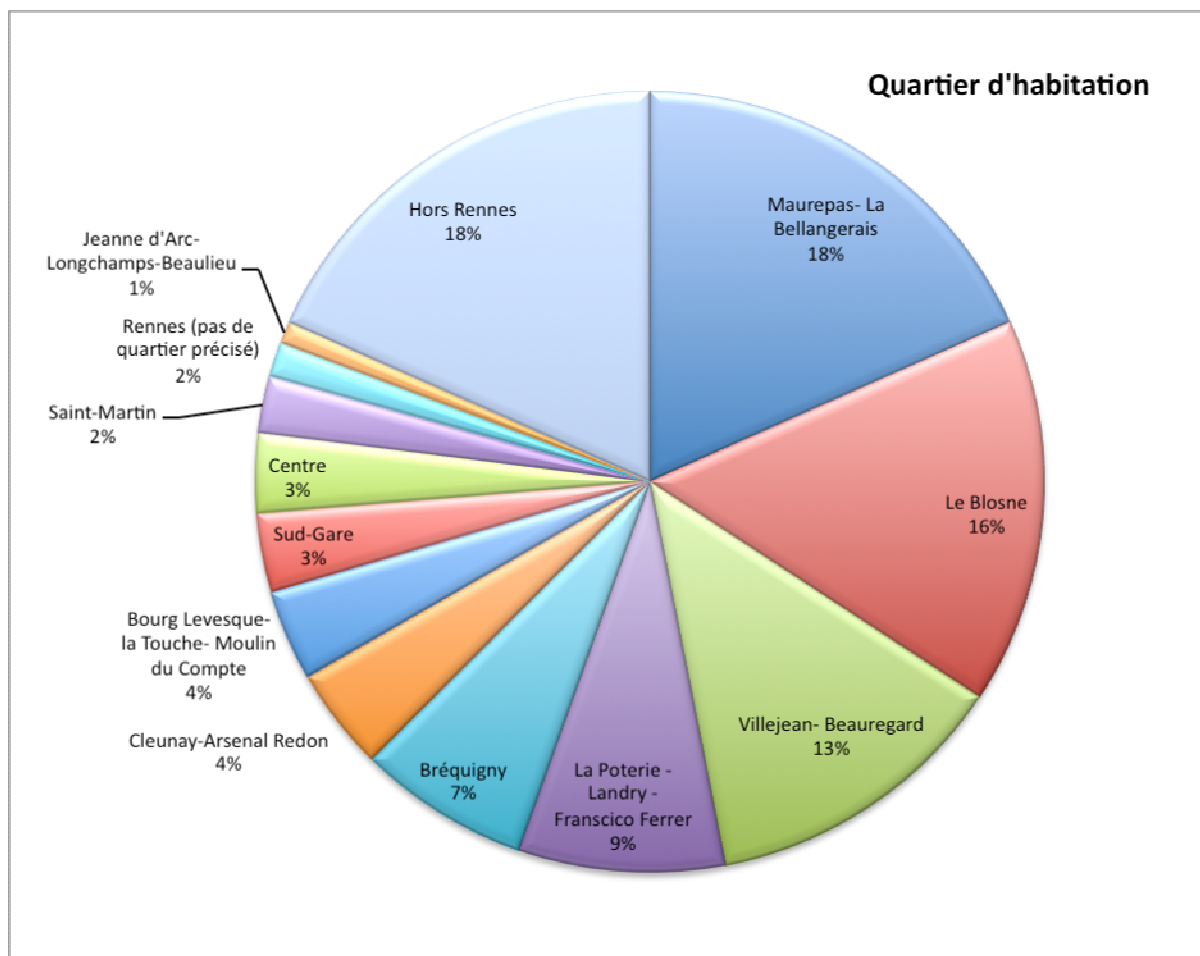
Les proportions concernant les ressortissants de l'Union Européenne (UE) sont notables, puisque 17% sont concernées par ce statut. Nous faisons remarquer que ce statut inclut à la fois les ressortissants de l'espace Schengen (au nombre de 8, soit près de 4%), mais également les personnes de nationalité française, au nombre de 27 (soit près de 13% des personnes rencontrées.) Plus de précisions sur ce public sont apportées dans le paragraphe suivant (**18 – 1.2. Les nationalités représentées.**) Par ailleurs, on constate un nombre non négligeable de demandeurs d'asile.

Pour rendre plus visible le rapport entre la date d'arrivée en France de la personne et l'accès à un entretien avec un conseiller de la plateforme, nous proposons d'observer la courbe suivante :

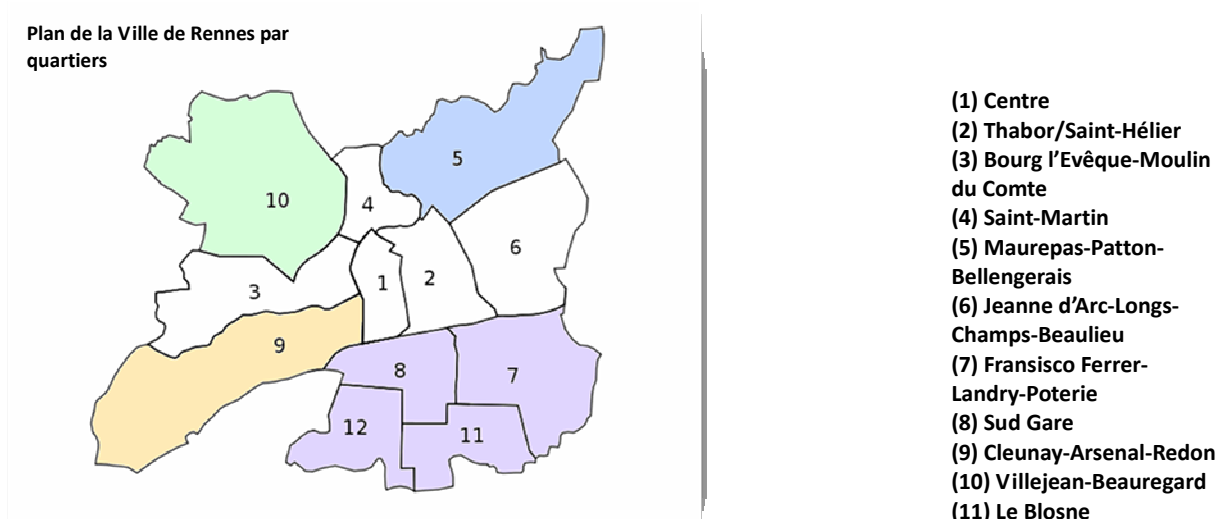


L'augmentation exponentielle du nombre de personnes reçues en fonction d'une date d'arrivée de plus en plus récente montre que le public positionné sur la plateforme expérimentale est constitué de personnes résidant en France principalement depuis moins de dix ans. Cependant, la proportion de personnes arrivées sur le territoire métropolitain rien qu'au cours de l'année 2009 représente plus d'une personne sur quatre (28%). En effet, depuis la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et suite à leur entretien à la Préfecture, les personnes étrangères qui arrivent pour la première fois en France sont orientées vers des organismes tels que les centres sociaux, les Centres Communaux/ Départementaux d'Action Sociale (CCAS ou CDAS) et/ou les associations. Ces organismes constituent, nous le rappelons, les prescripteurs de la plateforme d'orientation pour la demande d'apprentissage du français. La première rencontre des demandeurs avec ces organismes a été, pour beaucoup d'entre eux, l'occasion de bénéficier d'un positionnement sur le dispositif.

Afin d'inscrire l'appréciation du public dans le contexte géographique, nous dressons ci-dessous l'état du public en fonction du lieu d'habitation. Nous rappelons que les prestataires et partenaires du dispositif avaient conjecturé que, si beaucoup de personnes concernées par la plateforme vivaient à Rennes, les demandeurs pour l'apprentissage du français étaient bien présents dans les communes de la métropole rennaise, et par extension dans tout le Département. Cette dimension a, en effet, une incidence notable sur la problématique qui lie l'offre à la demande.



Le graphique ci-dessus illustre la prééminence des quartiers de Maurepas (5), du Blosne (11), de Villejean (10), de la Poterie (7) et de Bréquigny (12) dans les lieux d'habitation des personnes rencontrées (les numéros attribués à chaque quartier sont notés sur le plan des quartiers de Rennes ci-dessous.) Les autres quartiers de Rennes sont moins représentés. L'association des quartiers limitrophes de la zone sud (c'est-à-dire le Blosne, la Poterie, Bréquigny et le quartier Sud-Gare) représente à elle seule 35% de la population reçue (zone violette sur le plan.)



(12) Bréquigny

Par ailleurs, on observe un nombre important de personnes vivant en dehors de Rennes (18%.) Ces personnes vivent dans des communes voisines que sont :

Communes de Rennes Métropole	Communes hors Métropole
<ul style="list-style-type: none">- Saint-Jacques-de-la-Lande (8%)- Rennes Métropole – pas de communes précisée (2%)- Le Rheu (1%)- Vern-sur-Seiche (<1%)- Thorigné-Fouillard (<1%)- Saint-Erblon (<1%)- La Chapelle des Fougeretz (<1%)- Chartres-de-Bretagne (<1%)- Chantepie (<1%)- Betton (<1%)	<ul style="list-style-type: none">- Laillé (1%)- Noyal-sur-Vilaine (<1%)- Montauban de Bretagne (<1%)- La Bouexière (<1%)- Guichen (<1%)

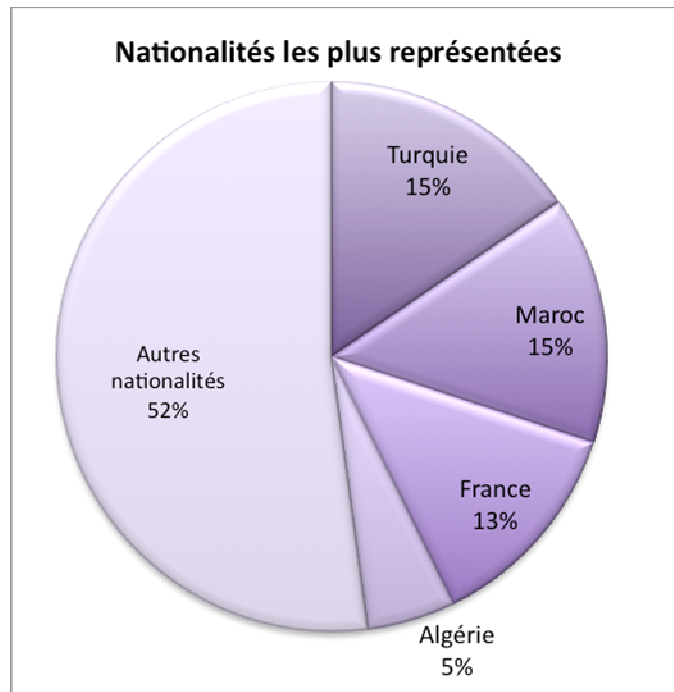
Bien que les personnes vivant à l'extérieur de Rennes soient réparties de manière sporadique, on constate d'une part qu'un nombre non négligeable de personnes vivent dans la Métropole en dehors de Rennes (32 personnes en tout, c'est-à-dire près de 15% du nombre total de personnes reçues), mais également hors de la Métropole, dans des communes attenantes (3% du public rencontré.)

La prépondérance de la ville de Saint-Jacques-de-la-Lande dans les lieux d'habitation hors Rennes s'explique par l'implantation de *Langue & Communication* dans la commune. En effet, l'Association accompagne le Centre social de la Lande dans l'animation des Ateliers de savoirs socio-linguistiques (ASL.) Parmi les personnes répertoriées à Saint-Jacques-de-la-Lande, un nombre important participait à ces ateliers et avait donc pu bénéficier au recensement effectué par la plateforme expérimentale.

De même, le recensement des habitants du quartier de Maurepas résulte d'une situation analogue : *Langue & Communication* est prestataire des ASL dans ce quartier, et les apprenants ont participé aux entretiens.

1.2. Les nationalités représentées

Dans le prolongement de l'étude des profils des personnes rencontrées, il importe de focaliser notre observation sur un critère intéressant : la nationalité.

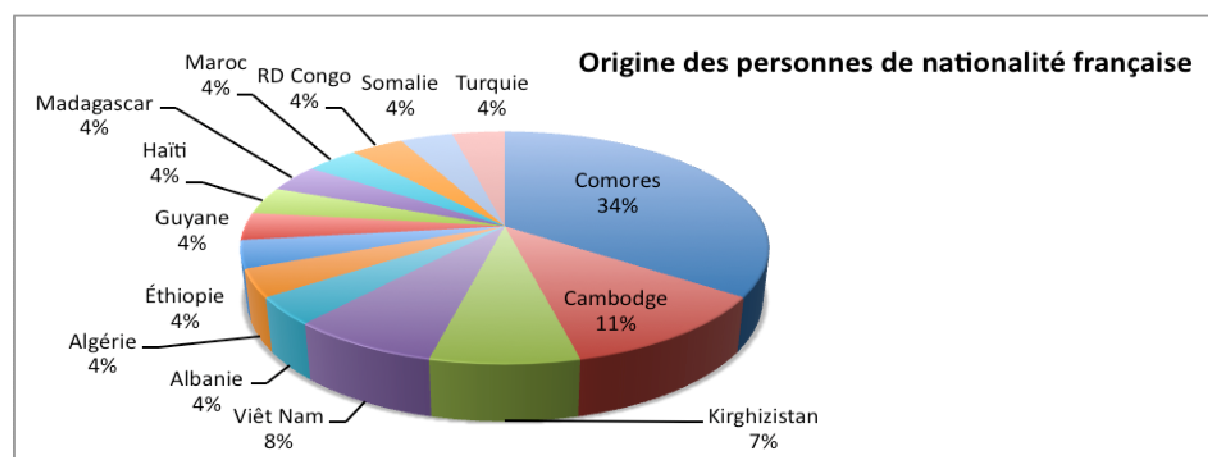


Le présent graphique fait état des nationalités les plus représentées par le public de la plateforme expérimentale. On observe la prévalence des nationalités turques et marocaines, très largement représentées par rapport aux autres. Les nationalités qui leur succèdent dans le nombre sont la nationalité française et la nationalité algérienne. Les autres nationalités sont représentées en moindres nombres.

A ce stade de l'observation, on peut s'interroger sur l'importance de la proportion de personnes françaises rencontrées dans le cadre d'un dispositif portant sur l'apprentissage du français pour les personnes étrangères. Comme le suggère l'intitulé « plate-

forme expérimentale d'orientation de la demande d'apprentissage du français pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère à Rennes », était attendu avant même la mise en œuvre du dispositif un public de personnes de nationalité française mais d'origine étrangère en situation de besoin et/ou de demande en matière d'apprentissage de la langue française.

Les personnes de nationalités françaises rencontrées dans le cadre de la plateforme expérimentale étaient au nombre de 27. On peut les répartir en deux catégories: les français natifs, originaires des Collectivités d'Outre-Mer (COM) et des Départements ou Régions d'Outre-Mer (DROM), et les personnes ayant acquis la nationalité française, originaires d'horizons plus diversifiés. Le suivant graphique illustre les origines du public de personnes de nationalité française rencontrées :



A noter : « Comores » fait référence à l'archipel des Comores. Les personnes rencontrées étaient principalement originaires de Mayotte.

Parmi les personnes ayant acquis la nationalité française se projettent deux cas de figure différents. Il s'agit de personnes naturalisées et résidant en France depuis plusieurs années ou de personnes mariées à un(e) citoyen(ne) français(e) et ayant acquis la nationalité par la suite.

Si certaines nationalités sont plus particulièrement remarquables que les autres de par le nombre qu'elles représentent, il n'en va pas moins que 52% des personnes rencontrées ne sont ni turques, ni marocaines, ni françaises, ni algériennes. Cependant, les proportions que ces autres nationalités représentent sont bien moindres (inférieures à 5% et le plus souvent proches de 1% ou 2%) et impliquent une grande diversité de nationalités. Cette profusion rendrait un graphique illisible, aussi elles sont présentées exhaustivement dans le tableau suivant:

ASIE		EUROPE		AFRIQUE	
Afghanistan	5%	Espagne	3%	Angola	2%
Russie	5%	Portugal	2%	Kenya	<1%
Géorgie	3%	Serbie	2%	RD Congo	<1%
Sri Lanka	3%	Pologne	1%	Sénégal	<1%
Azerbaïdjan	2%	Italie	<1%	Tchad	<1%
Cambodge	2%	Allemagne	<1%	Cap-Vert	<1%
Bangladesh	2%	Estonie	<1%	Congo-	
Mongolie	2%	Hongrie	<1%	Brazzaville	<1%
Arménie	<1%	Pays-Bas	<1%	Madagascar	<1%
Liban	<1%	République		Mauritanie	<1%
Syrie	<1%	tchèque	<1%	Somalie	<1%
Chine	<1%	Roumanie	<1%	Soudan	<1%
Indonésie	<1%			Tunisie	<1%
Corée du					
Sud	<1%				

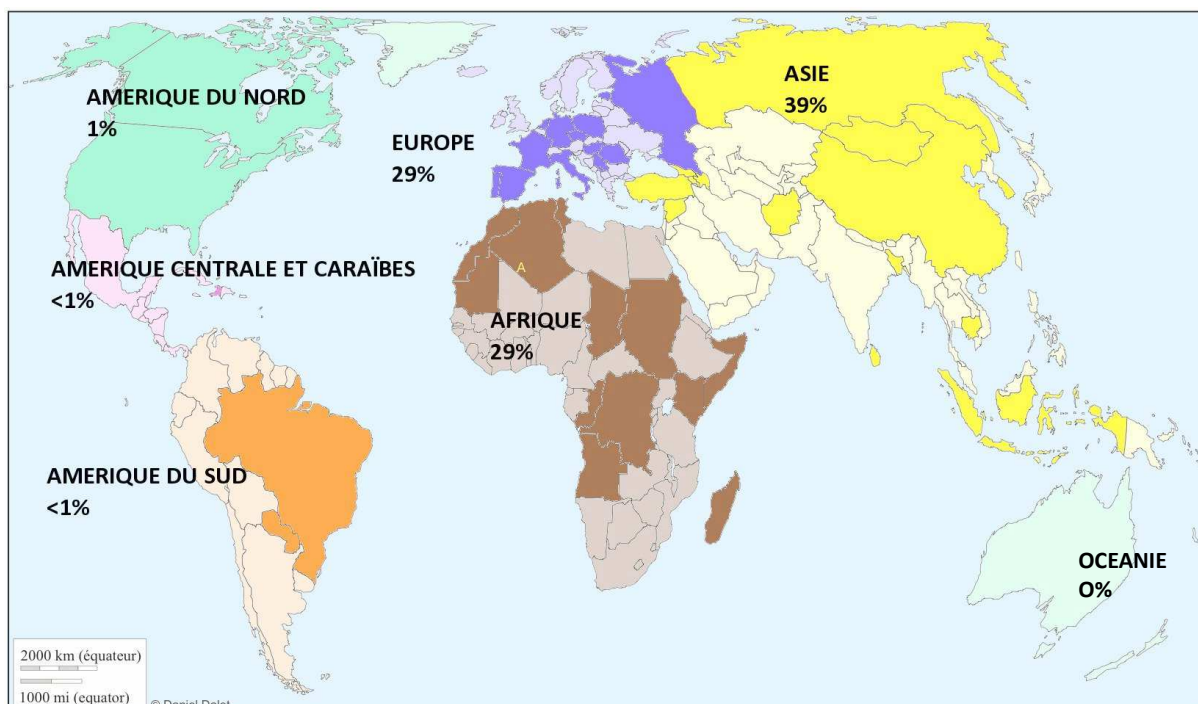
AMERIQUE DU NORD		AMERIQUE DU SUD		AMERIQUE CENTRALE ET CARAÏBES	
Canada	1%	Brésil	<1%	Haïti	<1%
Etats-Unis	<1%	Paraguay	<1%		

Si beaucoup des nationalités représentées le sont en des proportions faibles, on remarque que l'Afghanistan, la Russie, la Géorgie, le Sri Lanka et l'Espagne sont un peu plus présents. La Russie comprend les personnes de nationalité russe, originaires de Russie, de Tchétchénie et de Bouriatie.

Ce qui apparaît plus clairement à travers ces données est la répartition des nationalités par continents. En effet, on observe des nombres importants pour l'Asie, l'Europe et l'Afrique, contre des chiffres très faibles pour l'ensemble des Amériques et des Caraïbes.

Cette répartition est toujours d'actualité lorsque toutes les nationalités représentées sont prises en compte. Nous avons tâché d'en rendre compte sur le planisphère suivant :

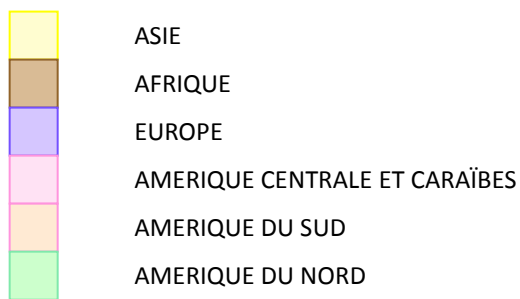
Planisphère⁷⁵ : les nationalités les plus représentées par continents



Nationalités représentées par le public de la plateforme



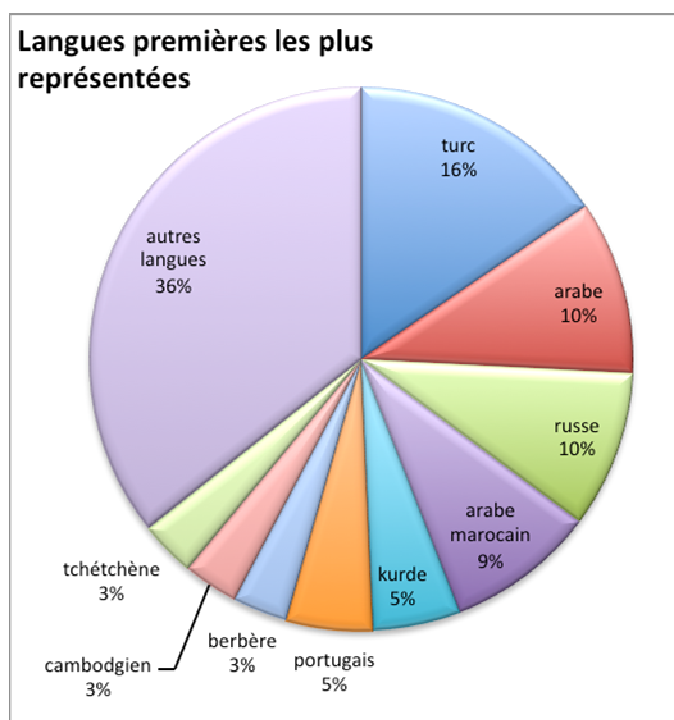
CONTINENTS



⁷⁵Académie Aix-Marseille, Histoire-Géographie, « Planisphère centré Europe-Afrique » : source (en ligne), disponible sur : http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/carte.php?num_car=605&lang=fr, consulté le 3/12/10

1.3. Les profils linguistiques : biographies langagières et parcours d'apprentissage linguistique

La diversité des nationalités représentées par le public reçu sur la plateforme expérimentale, et de concert la diversité de leurs régions d'origine à l'échelle mondiale, induit une grande variété de langues et de cultures représentées. Certaines langues apparaissent plus largement parlées que d'autres. Dans un premier temps, nous proposons de dresser l'état des langues premières parlées par les personnes rencontrées sans tenir compte du plurilinguisme.



plurilinguisme.

On constate d'après le graphique ci-contre la prépondérance du turc, de l'arabe, du russe et de l'arabe marocain parmi les langues premières parlées par les personnes reçues. Le kurde, le portugais, le berbère, le cambodgien (khmer) et le tchétchène sont également représentés dans des proportions notables chez les locuteurs.

Les « autres langues » répertoriées constituent un grand nombre, à l'image des nationalités illustrées précédemment. De surcroît, elles s'inscrivent dans des familles de langues différentes et en couvrent les principales. Les langues premières parlées par les personnes rencontrées

au cours de la plateforme expérimentale sont restituées dans le tableau ci-dessous par familles et exhaustivement. Les proportions dans lesquelles elles sont représentées y sont également annotées :

INDO-EUROPEENNE		ALTAÏQUE		SINO-TIBETAINE		BANTOUE	
Russe	10%	Turc	16%	Chinois	1%	Lingala	2%
Kurde	5%	Azéri	1%			Comorien	2%
Portugais	5%	Mongol (Khalkha)	1%	AUSTRO-ASIATIQUE		Swahili	<1%
Espagnol	3%	Bouriat	<1%	Cambodgien (khmer)	3%	Kikouyou	<1%
Bengali	2%	OURALIENNES		Vietnamien	1%	AUSTRONESIENNE	
Pashtou	2%	Hongrois	<1%	CHAMITO SEMITIQUE		Maori	2%
Farsi	2%	Estonien	<1%	Arabe (classique/dialectal)	10%	Malgache	1%
Catalan	1%	CAUCASIENNE		Arabe marocain	9%	Javanais	1%
Italien	1%	Tchétchène	3%	Langues berbères*	3%	Indonésien	<1%
Anglais	1%	Géorgien	<1%	Kabyle	3%	LANGUES CREOLISEES	
Polonais	1%	Mingrélien	<1%	Somali	1%	Créole	1%
Serbe	<1%	CORENNE		Libanais	<1%	Sranan	<1%
Arménien	<1%	Coréen	<1%	Amharique	<1%	NILO-SAHARIENNE	
Albanais	<1%	DRAVIDIENNE		NIGERO-CONGOLAISE		Sara	<1%
Français	<1%	Tamoul	3%	Wolof	<1%		
Romani	<1%			Peul	<1%		
Roumain	<1%						
Allemand	<1%						
Tchèque	<1%						

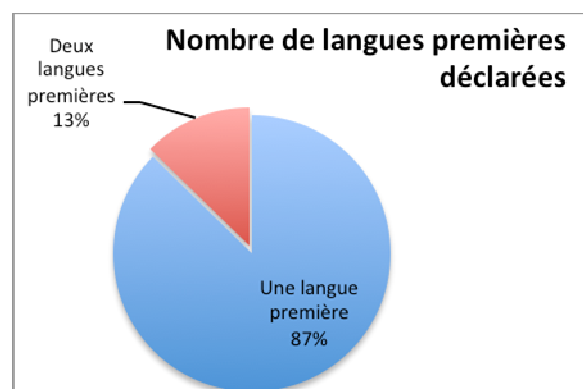
* groupe berbère, pas de langue précisée

Nous voyons que les familles de langues les plus représentées sont les familles indo-européenne, chamito-sémitique et altaïque. La répartition des langues reflète assez directement les nationalités et/ou origines des personnes rencontrées.

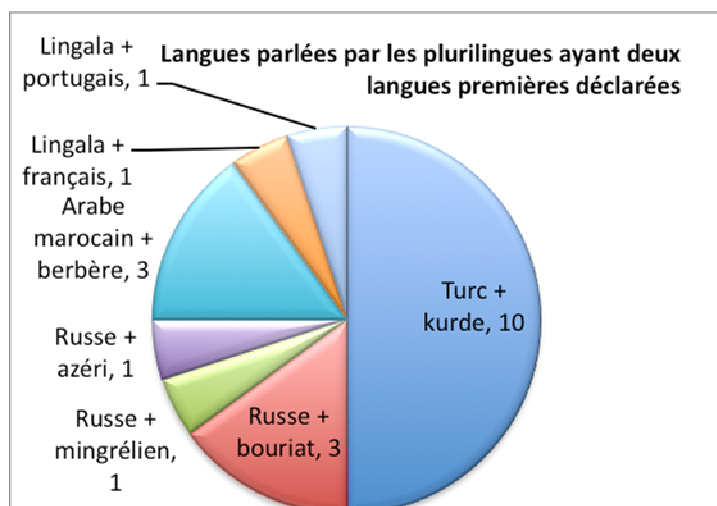
Par ailleurs, le critère de sélection des langues premières les plus représentées était un nombre supérieur ou égal à sept. La réduction statistique supporte des arrondis à l'unité. C'est pourquoi, si des pourcentages de langue sont égaux dans le tableau, certaines langues sont scripturalement absentes du graphique, mais sont comprises dans « autres langues. »

Au-delà de cette présentation « juxtaposée » des langues premières parlées, nous proposons d'observer les langues premières, puis les langues secondes, chez les locuteurs plurilingues. Lors de la phase d'entretien, les accueillants demandaient aux personnes quelle était (ou quelles étaient) leur(s) langue(s) première(s).

Parmi toutes les personnes rencontrées, 27 ont déclaré parler deux langues premières. Nous nous proposons de voir désormais quelles sont ces langues et si des récurrences sont identifiables parmi les différents répertoires.



Les données présentées dans le graphique ci-dessous portent sur les langues premières parlées avec pour critère de sélection « Langue première 1 » ≥ 2 . C'est-à-dire que les locuteurs des « langues premières 1 » pris en compte étaient au moins au nombre de deux.



Le critère « Langue première 1 » est illustré dans le graphique ci-contre par :

- le turc
- le russe
- l'arabe marocain
- le lingala

On observe une importante mesure de personnes parlant turc et kurde. A noter que cette association des deux langues est absolue parmi les locuteurs ayant déclaré qu'ils les pratiquaient comme langues premières. Le Kurdistan a été clivé entre la Turquie, l'Iran, l'Irak et la Syrie il y a moins d'un siècle, ce qui explique notamment la pratique conjointe de ces langues.

La proportion de russophones bilingues selon le critère des deux langues premières est également notable. On remarque que tous les locuteurs bouriat sont aussi russophones

de langue première. En effet, la Bouriatie est fédérée par la Russie et le russe demeure la langue officielle de cette région. Les locuteurs azéri et mingrélien témoignent de la proximité de la langue russe avec ses voisines altaïques et caucasienne.

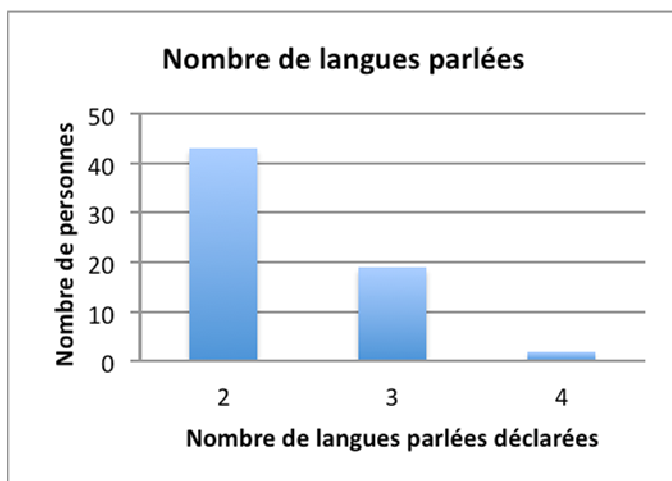
De manière analogue à l'intersection **turc + kurde**, on observe la contiguïté absolue de l'arabe marocain et du berbère lorsque les deux langues sont déclarées comme « premières. » Elle s'explique notamment par la présence des berbères dans diverses régions du Maghreb.

Chez les locuteurs lingala bilingues, on note la pratique du français et du portugais comme langues premières. Cet état de fait est relayé par la réalité sociale des locuteurs angolais et congolais, respectivement en contact avec le portugais et le français, notamment en raison de l'histoire coloniale.

D'autres locuteurs ayant déclaré deux langues premières apparaissent dans le public. Il s'agit de cas de figure uniques dans l'échantillon, cependant on peut reconnaître dans certains répertoires le statut géographique des langues. Nous les consignons ici sous forme de liste exhaustive :

- Anglais et chinois
- Arabe et espagnol
- Créole et français
- Espagnol et portugais
- Indonésien et javanais
- Polonais et allemand
- Romani et albanais

L'étude du plurilinguisme chez les personnes rencontrées se poursuit au-delà du répertoire de langues premières. Ainsi, parmi les personnes reçues, 64 (soit 30% du nombre total de personnes reçues) ont déclaré parler plusieurs langues. Parmi les langues secondes, le français n'était pas pris en compte dans la mesure où le niveau de français était évalué par la suite. Des précisions sur la langue française sont apportées plus loin.



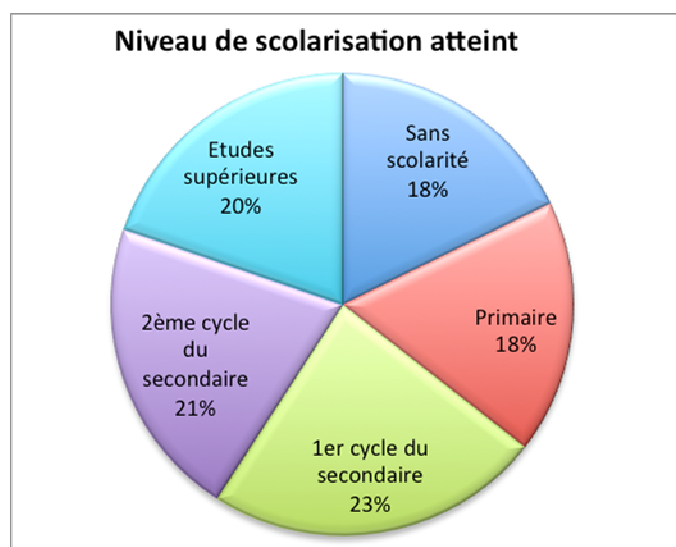
Le graphique ci-contre illustre un nombre important de personnes ayant déclaré parler deux langues (43 personnes.) Le nombre de langues parlées est dégressif en fonction du nombre de personnes, aussi le nombre de trilingues est bien moindre (19 personnes.) Le nombre de personnes parlant quatre langues est très limité, puisque seuls deux locuteurs s'en sont reconnus.

Parmi les langues secondes déclarées par les plurilingues, on observe la présence de l'anglais dans les répertoires de langues à hauteur de 72%. Le statut de la langue à l'échelle internationale et sa nature véhiculaire justifient notamment ce chiffre.

Les autres langues les plus représentées sont le russe, avec 11%, l'espagnol, avec près de 10%, puis le chinois et l'italien, avec près de 5%. Les autres langues représentées dans des

proportions très limitées, sont : l'allemand, l'arabe égyptien, l'arabe soudanais, le géorgien, l'abkhaze, le grec, le japonais, le kingongo, le néerlandais, le peul, le diakanké, le serbe, le tchèque et le turc. Les profils linguistiques de chaque locuteur ont une forte tendance à corroborer la réalité historique de leur région et donc le contact de ces langues entre elles.

Si l'observation des données portant sur les langues parlées par les personnes rencontrées est très intéressante, notamment concernant les mécanismes d'apprentissage linguistique, d'autres paramètres importants sont à prendre en compte pour la qualité de l'orientation des personnes vers l'offre d'apprentissage du français. Il s'agit notamment du parcours scolaire de la personne, de son parcours d'apprentissage de la langue française, et de son niveau de maîtrise de la langue française.

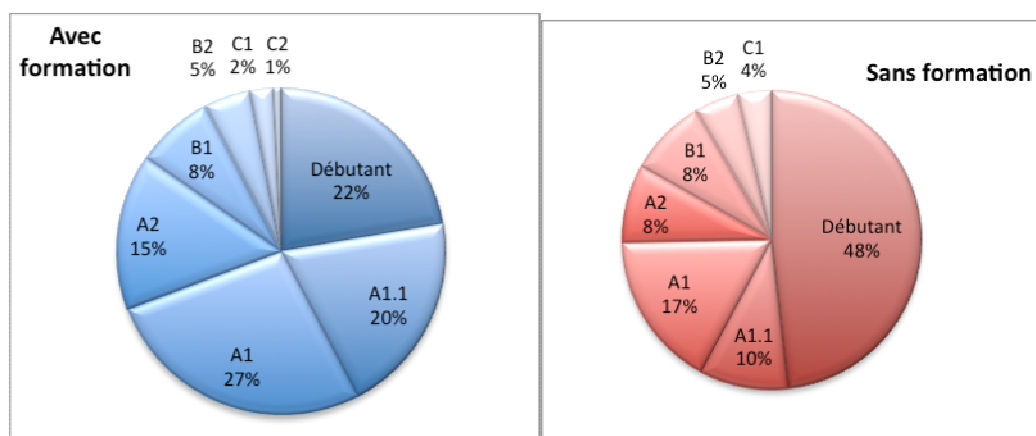


Le graphique ci-contre montre le niveau de scolarisation atteint par les personnes reçues. On remarque que les proportions sont relativement équilibrées, avec une légère supériorité du nombre de personnes ayant été scolarisées jusqu'au niveau « 1^{er} cycle du secondaire », ce qui correspond globalement au niveau collège en France métropolitaine.

Cependant, les chiffres concernant les personnes non scolarisées et les personnes scolarisées jusqu'au niveau primaire sont relativement élevés.

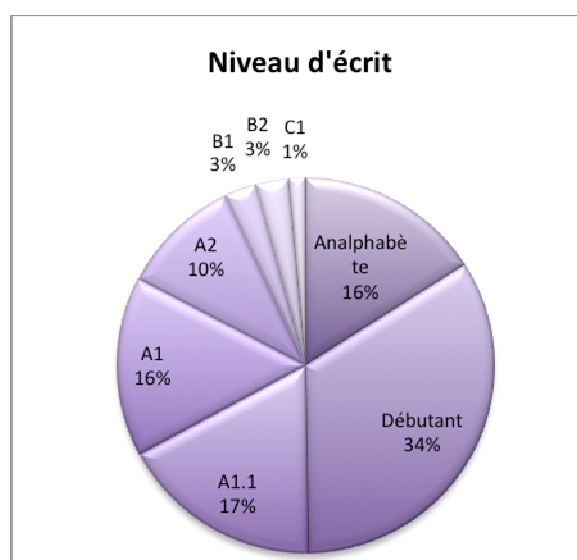
Un faible niveau de scolarisation, voire absent, a une incidence importante sur les capacités d'apprentissage d'une personne. Les accueillants devaient prendre en compte ce critère dans la synthèse des besoins langagiers de la personne et dans l'orientation. En effet, une personne pouvait avoir un niveau de français B2 à l'oral et être débutante à l'écrit.

Parmi les personnes rencontrées, 130 ont attesté avoir suivi une formation linguistique en français (soit 61 %) et 83 n'en avoir pas suivi (soit 39%). Nous présentons ci-dessous, pour chacun de ces deux cas, les niveaux des personnes à l'oral :

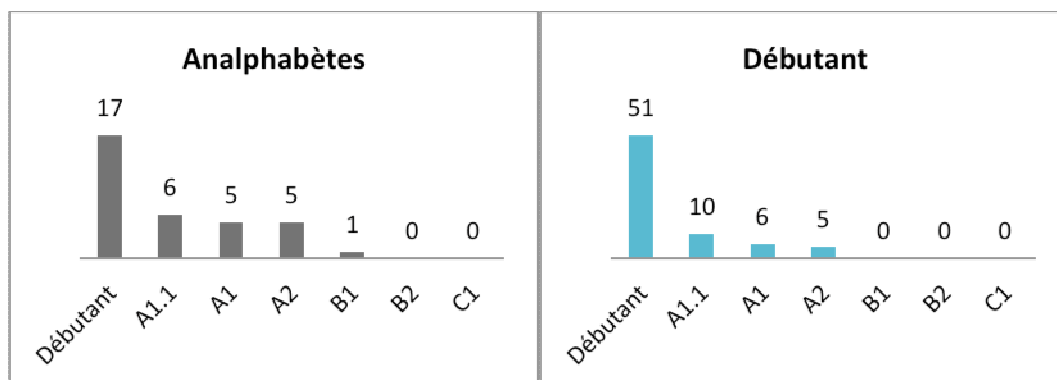


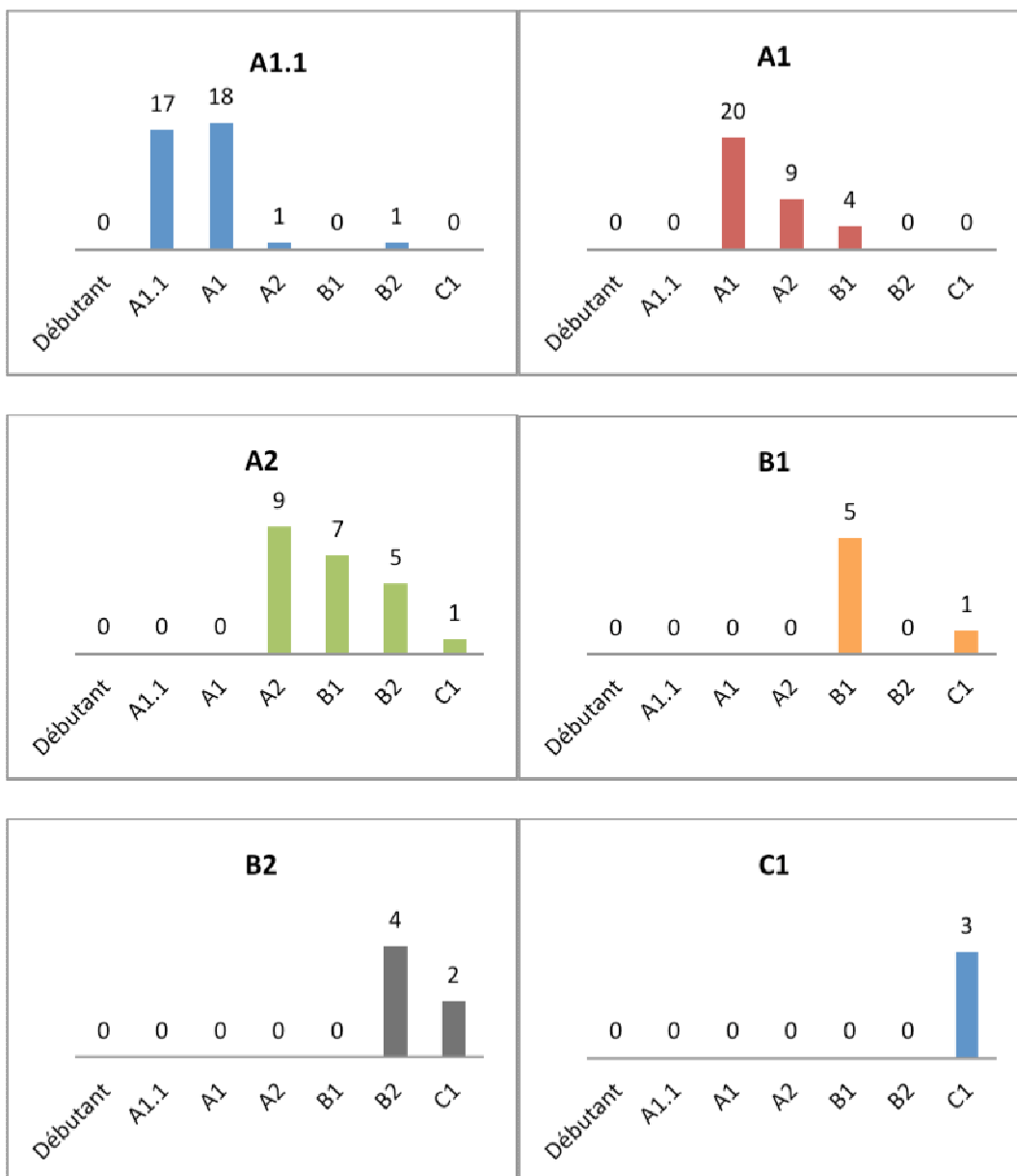
La comparaison des niveaux selon que la personne a ou non suivi une formation linguistique avant l'entretien permet de constater que globalement, le niveau des personnes est plus élevé si elles ont suivi une formation. En effet, une personne sur trois n'ayant pas suivi de formation a un niveau de français parlé inférieur ou égal au niveau A1. Cette portion est un peu moins représentée chez les personnes ayant suivi une formation (69%). Cependant, on remarque que le niveau des personnes dans les deux cas de figure a une forte tendance à s'inscrire en-deça du niveau B1 puisque 83% et 84% d'entre elles, pour chaque type de parcours d'apprentissage, ont un niveau inférieur ou égal au niveau A2. D'autre part, le nombre de débutants est beaucoup plus élevé chez les personnes n'ayant pas suivi de formation, avec 48% contre 22% chez les personnes ayant suivi une formation. Cette moindre part de personnes débutantes va au profit des niveaux A1.1 et A1, mieux représentés dans le premier cas. On peut malgré tout déplorer que plus d'un apprenant sur cinq, ayant déjà suivi une formation linguistique en français, soit débutant.

Cependant, le niveau de français à l'oral ne reflète pas toujours le niveau de français à l'écrit. Parmi les personnes rencontrées, nous pouvons constater une non-correspondance de l'oral et de l'écrit en termes de niveau. Aussi nous proposons d'étudier le niveau d'oral de la personne en fonction de son niveau d'écrit. Le graphique ci-contre montre le niveau d'écrit des personnes rencontrées. 16% d'entre elles sont analphabètes, et une personne sur deux n'atteint pas le niveau A1.1 à l'écrit. Un très faible pourcentage (5%) a un niveau d'écrit supérieur au niveau A2.



Les graphiques suivants font état du niveau de langue française à l'oral en fonction du niveau d'écrit :





On remarque que les personnes analphabètes et débutantes à l'écrit ont un niveau d'oral souvent inférieur au niveau A2. Cependant, pour ces publics, plus le niveau d'oral augmente, plus le nombre de personnes décroît. C'est globalement le cas pour les autres niveaux. Ce qui apparaît plus clairement dans les graphiques concernant le niveau A1.1 et les niveaux supérieurs, est que le niveau d'écrit contraint un niveau d'oral minimal qui lui correspond, c'est-à-dire que les personnes ayant un niveau A2 à l'écrit ne voient pas leur niveau d'oral s'inscrire en-deçà du niveau A2, par exemple. De surcroît la plus forte proportion enregistrée dans un niveau d'oral donné correspond toujours, pour ces mêmes niveaux, au niveau d'écrit. On note cependant de nombreux cas de non-correspondance entre les niveaux, voire des cas d'écarts importants : pour le graphique A2 par exemple, on remarque que cinq personnes ont un niveau d'oral B2 et une personne un niveau d'oral C1, ce qui marque un écart significatif. Pour le niveau d'écrit A1.1, on peut observer des apprenants de niveau d'oral A2 et B2. Pour le niveau d'écrit débutant, on remarque cinq locuteurs A2 à l'oral.

Outre la question du niveau de langue française de la personne, ainsi que le parcours d'apprentissage qu'elle a suivi, les objectifs d'apprentissage ont constitué un critère d'orientation notable. En effet, les personnes rencontrées dans le cadre de la plateforme d'orientation ont toutes précisé qu'elles souhaitent apprendre le français pour communiquer plus facilement dans leur quotidien. Il s'agissait, dans l'enquête, de l'objectif d'apprentissage « vie personnelle et sociale. » Cependant, les personnes reçues avaient des projets distincts d'un profil à l'autre et d'autres objectifs étaient sélectionnables pour favoriser une orientation dans un cours ou un atelier adapté à la demande. Les autres critères retenus étaient « vie professionnelle » et « études, formations, diplômes. » 112 personnes ont identifié « vie professionnelle » comme objectif d'apprentissage (soit 53 %), et 49 ont identifié « études, formations, diplômes » (soit 23 %.)

2. La concrétisation des orientations vers l'offre rennaise

2.1. Les orientations proposées

La collecte des données concernant les profils et le niveau de langue des personnes permettait, en priorité, de les orienter vers un atelier/cours de langue française correspondant à ses besoins et dont le déroulement n'entraînait pas en conflit avec les conditions horaires, de transport, etc.

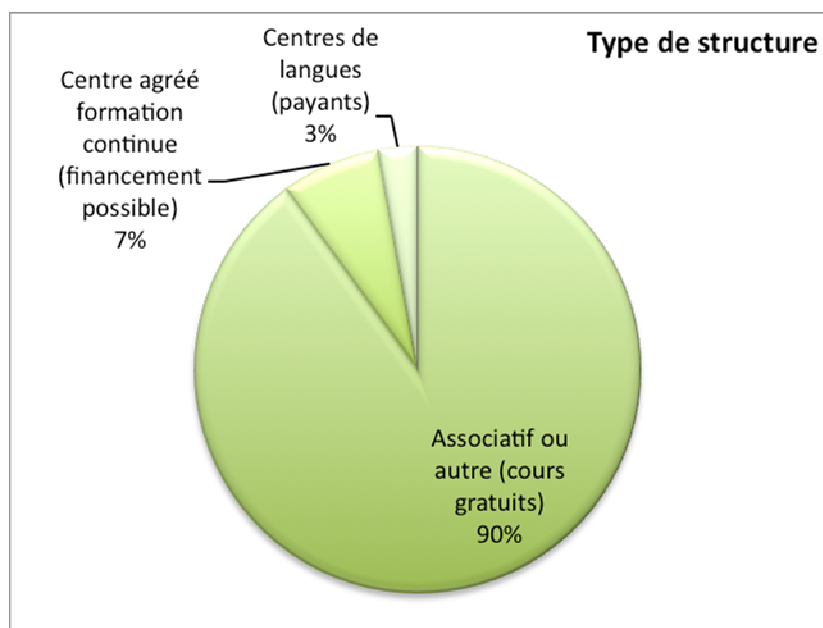
Lors de la phase expérimentale, 187 personnes ont pu bénéficier d'au moins une orientation, 60 ont pu bénéficier de deux orientations, et quatre personnes ont pu bénéficier de trois orientations. Les orientations étaient proposées par ordre de préférence. C'est-à-dire que le classement favorisait le cours ou l'atelier le plus adapté et/ou le moins contraignant pour la personne. Lorsque la personne bénéficiait de plusieurs orientations, il s'agissait soit de lui laisser le choix parmi les propositions ou de constituer un parcours d'apprentissage composé de plusieurs cours/ateliers.

Le tableau suivant fait état du nombre de propositions par structure, tout en prenant en compte l'ordre d'annotation des orientations proposées par intérêt dégressif ou d'égale valeur :

	Proposition 1	Proposition 2	Proposition 3	Nombre total d'orientations
ASL	31	11	1	43
Déclic Femmes	26	4		30
Trois Maisons	16	4		20
Ty Blosne	14	6		20
Maison des Squares	14	5		19
Carrefour 18	13	9		22
Centre social Villejean	13	8		21
Dosti	11	2		13
UAIR	11	2		13
AKB	9			9
Secours populaire	6	3		9
AFPA	6			6
AREP	5			5
CIREFE	4			4
Langue & Communication	3		1	3
Croix Rouge Française	3			3
CLPS	1	2		3
Dialangues	1	2		3
L'Univers des Langues		2	2	4
Nombre total d'orientation par ordre	187	60	4	250

Nous voyons qu'un nombre important d'orientations porte sur les ASL, l'Association Déclic Femmes, l'Association des Trois Maisons, Ty Blosne, la Maison des Squares, Carrefour 18 et le centre social Villejean.

Le graphique suivant illustre l'état de l'orientation par type de structure, en considérant le nombre total d'actes d'orientation, c'est-à-dire 250 :



Le présent graphique fait apparaître la prépondérance des structures associatives (ou assimilées dispensant des cours gratuitement) dans la sélection des orientations proposées aux personnes reçues sur la plateforme.

2.2. L'émergence du rapport entre l'offre et la demande

Le positionnement des personnes sur les différentes offres d'apprentissage permet de mettre en évidence les limites du rapport entre l'offre et la demande. Ces limites apparaissent dans les capacités d'accueil, notamment dans le temps, et dans l'espace.

On peut mesurer les capacités en nombre grâce au taux de personnes dont l'orientation s'est avérée impossible. Ces orientations impossibles concernent 26 personnes rencontrées (soit 12%). Elles résultent d'une absence de réponse à la demande de la personne, d'un manque de place dans les structures qui auraient été adaptées, d'une non-concordance entre les disponibilités de la personne et les horaires de cours proposés, etc.

Dans le temps, les capacités d'accueil des structures se sont réduites chronologiquement. Dès la première semaine de fonctionnement de la plateforme expérimentale, certaines structures n'étaient plus en mesure de recevoir des apprenants. Elles sont consignées ci-dessous, en fonction du mois au cours duquel elles se sont déclarées saturées :

- Octobre : Croix-Rouge, Maison des Squares
- Novembre : Centre social Villejean, Déclit Femmes (antenne de Villejean)
- Décembre : Carrefour 18, Dosti, les Trois Maisons

La saturation des structures est notamment le fruit du travail de distribution de la plateforme expérimentale, qui a eu tendance à dynamiser l'activité des associations.

Le rapport effectif entre le quartier d'habitation de la personne et le quartier de la structure vers laquelle elle était orientée montre comment la répartition géographique des associations sur Rennes répond à l'implantation du public.

Les personnes vivant dans le Centre de Rennes ont été orientées pour la moitié d'entre elles vers le Blosne, les autres sont réparties entre le Centre, Cleunay et Maurepas.

Pour les habitants du quartier de Bourg-Levesque, aucune orientation ne correspond au quartier. Les personnes ont été orientées vers des ateliers/cours dispensés dans le centre, à Villejean ou à Maurepas.

Seules deux personnes sur sept des habitants de Cleunay ont pu bénéficier d'une orientation dans leur quartier, les autres ont été réparties entre Villejean, le Blosne et le Centre.

Les habitants de Villejean rencontrés ont pour la plupart été orientés dans leur quartier (16 personnes sur 23 orientées.) 5 ont été orientés vers un atelier implanté au Blosne. Les autres ont été répartis entre le Centre et Maurepas.

Les personnes vivant dans le quartier « Saint-Martin » ont toutes été orientées dans des quartiers autres et dispersés.

Parmi les 33 personnes orientées vivant à Maurepas, 20 ont profité d'une orientation dans leur quartier. Elles ont également été positionnées à Villejean, dans le Centre et au Blosne. Demeurent quelques personnes clairsemées entre la Poterie et Cleunay.

Les habitants de Bréquigny reçus sur la plateforme expérimentale ont été orientés principalement vers le Blosne, puis la Poterie, le Centre, Cleunay et Villejean. On peut cependant préciser qu'ils ont été orientés à raison de plus de 50% dans la zone sud de Rennes.

Parmi les 12 personnes vivant dans le quartier de la Poterie et orientées, 10 ont été positionnées au Blosne ou à la Poterie.

Les habitants du Blosne qui ont pu bénéficier d'une orientation sont au nombre de 29. 20 d'entre eux ont été orientés dans leur quartier. Les autres sont réparties dans les différents quartiers de Rennes avec une légère prévalence de Villejean.

Les habitants du quartier « sud-gare » ont été principalement orientés au Blosne, puis à Cleunay, Maurepas et Villejean.

Concernant les 38 habitants de Rennes Métropole ayant bénéficié d'une orientation : 14 ont été orientés vers Saint-Jacques-de-la-Lande (dont 11 habitants de la commune), 11 au Blosne, 4 à Villejean, 4 dans le Centre de Rennes, 3 à Maurepas, un au Thabor et un dans le quartier de Boug-Lesveque.

La diversité des rapports quartier d'habitation/quartier d'orientation montre que le rapport général sur la métropole rennais n'est pas uniforme. La capacité de réponse à la demande est inégale entre les différents quartiers, et entre Rennes et sa périphérie. C'est pourquoi il ne serait pas pertinent de chiffrer le rapport à l'échelle du bassin rennais.

Cependant, on peut observer que certains quartiers disposent d'une offre plus riche que d'autres et sont plus à même de répondre à la demande. Il s'agit notamment des quartiers sud de la ville de Rennes, de Villejean et de Maurepas. Bien que les taux d'orientation vers le quartier de résidence soient conséquents, il n'en va pas moins qu'environ un tiers des habitants de ces quartiers doit se déplacer pour suivre l'orientation proposée.

En revanche, les offres des quartiers de Bourg-Lesveque, du Centre, de Cleunay ou de Saint-Martin ne peuvent pas, ou très peu, répondre à la demande de leurs habitants.

2.3. L'effectivité de l'accueil des personnes dans les ateliers préconisés

L'effectivité de l'orientation d'une personne vers un cours/atelier d'apprentissage de la langue française ne se borne pas à la capacité de l'offre. Les personnes en demande d'apprentissage de la langue française - et notamment leur décision à l'issue de l'étape d'orientation de la suivre ou non - sont porteuses de la réussite du projet.

Ainsi, parmi les 187 personnes qui se sont vues présenter au moins une orientation possible, 124 ont suivi au moins une des orientations proposées, ce qui représente deux personnes sur trois. En revanche, 32 personnes (soit 17%) n'ont suivi aucune orientation, et nous demeurons dans l'ignorance pour 31 d'entre elles (soit près de 17%).

Le nombre d'orientations suivies est prometteur pour la plateforme expérimentale, en ce sens que le taux de réussite est évalué, selon ce critère, à plus de deux tiers.

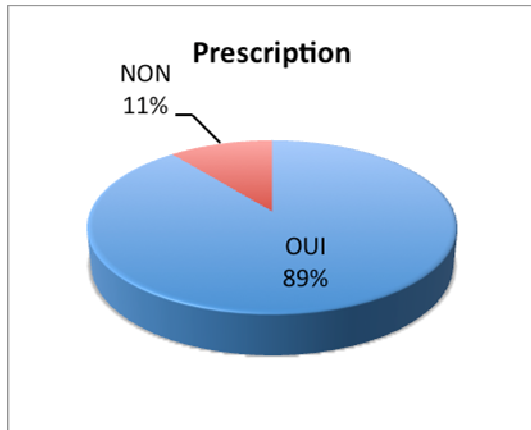
Les personnes qui n'ont pas suivi la ou les orientation(s) proposée(s) ne se sont simplement pas présentées auprès des structures, qui avaient pourtant été averties de leur arrivée par les accueillants de la plateforme.

Par ailleurs, le nombre d'orientations pour lesquelles on ignore si elles ont ou non été suivies résulte d'un fait indépendant : les structures vers lesquelles les personnes ont été orientées ont souhaité ne pas partager ces données ou bien elles n'ont pas répondu par ignorance.

Cette réalité nous invite à mettre en exergue l'investissement des structures partenaires du projet. En effet, certaines structures ont rempli leur tâche de prescripteur plus activement que d'autres. D'autres structures ont toujours accepté de nouveaux apprenants sans pour autant communiquer leurs capacités, et par la suite, dit si oui ou non la personne avait suivi l'orientation. D'autres encore ont accueilli des personnes dans leurs cours/ateliers sans positionner leurs apprenants sur le dispositif en vue du recensement proposé.

3. L'évaluation du dispositif expérimental

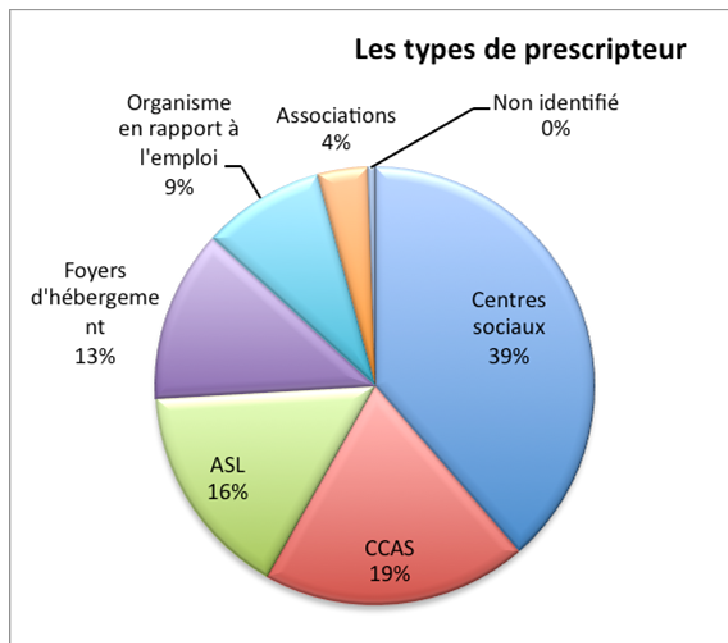
3.1. L'accompagnement dans le processus d'orientation : fonctionnement concret de la phase de prescription



Le graphique ci-contre met en valeur le nombre majoritaire de personnes reçues ayant été positionnées sur la plateforme par un tiers prescripteur, avec un quota de près de 9 personnes sur 10.

Les personnes qui n'ont pas été positionnées par un prescripteur ont été informées de l'existence du dispositif par le bouche-à-oreille, l'affichage, la documentation papier (flyers) ou par voie de presse.

Les personnes ont été positionnées par des prescripteurs divers. Ils sont représentés ci-contre par catégories. Les centres sociaux sont les principaux prescripteurs du dispositif (près de deux personnes sur cinq sont orientées par un centre social), ils font partie des partenaires les plus actifs en matière de prescription mais également en matière d'orientation. Les centres départementaux ou communaux d'action sociale (CDAS ou CCAS), sont également bien représentés parmi les prescripteurs, avec près d'une personne sur cinq orientée par un CCAS. Les Ateliers de savoirs socio-linguistiques (ASL) et les foyers d'hébergement font partie



intégrante des organismes prescripteurs avec des pourcentages respectifs de 16% et 13%. Un peu moins d'une personne sur dix est positionnée par un organisme ayant un rapport avec la problématique de l'emploi. En revanche, les associations sont les déserteurs de la phase de prescription avec un très faible pourcentage comparé.

Plus précisément, les différents organismes prescripteurs sont classés dans le tableau suivant en fonction du nombre de personnes qu'ils ont positionnées sur la plateforme expérimentale :

Maison des Squares ⁷⁶	30	Centre de la Lande	3
Espace social commun (ESC) Villejean	17	Centre social Carrefour 18	3
ASL Maurepas	17	Dosti (association)	3
ASL Saint-Jacques-de-la-Lande	13	CLPS	3
Centre social Ty Blosne	12	Foyer Mistral Nevez-Ty	2
Réseau Ville-Hôpital 35	10	Foyer Guy Houist	2
ASFAD	8	Déclic Femmes (association)	2
CCAS Blosne	7	Secours populaire (association)	2
CCAS Cleunay	7	Maison de quartier de Maurepas	1
CCAS Villejean	7	Pôle Emploi	1
ESC Cleunay	7	Mission locale	1
CCAS Champs Manceaux	6	Sodie Emploi	1
Optima	6	UAIR (association)	1
CCAS non identifié	5	CAER (Foyer jeunes et métiers)	1
Centre Régional d'Information Jeunesse	5	Foyer Benoît Labre	1
CCAS Maurepas	4		

On remarque que le principal prescripteur de la plateforme est la Maison des Squares, avec 30 personnes positionnées par leur soin (soit près de 16%). L'ESC Villejean, les ASL, ainsi que le Centre social Ty Blosne et le Réseau Ville-Hôpital 35 constituent également des prescripteurs très actifs par rapport à leurs pairs.

Pour compléter l'évaluation de la phase de prescription, nous proposons de comparer le nombre d'inscrits dans les cours/ateliers d'apprentissage du français (lorsque les structures ont accepté de délivrer l'information), le nombre de personnes positionnées sur la plateforme (prescriptions), ainsi que le nombre de personnes orientées par la plateforme vers l'atelier/cours (orientations) en fonction de chaque organisme :

Organisme/atelier	Nombre d'inscrits renseigné	Prescriptions	Orientations
Déclic Femmes	± 90	2	30
Maison des Squares	56	30	19
Secours populaire	54	2	9
Ty Blosne	50	12	20
Dosti	46	3	13
ASL	43	30	43
Carrefour 18	35	3	22
ESC Villejean	30	17	21
AKB	28	0	9
Champs libres	± 25	0	2
At. Champs Manceaux	14	6	0
Trois Maisons	8	7	20
CLPS	NR	3	3
Croix Rouge	NR	0	3
Secours catholique	NR	0	0
UAIR	NR	1	13
Total	>479	144	199

Lors de la mise en œuvre du dispositif, il était précisé de concert avec les partenaires

⁷⁶ membre de l'Association Rennaise des Centres Sociaux (ARCS)

(associations, centres sociaux, centres d'action sociale, etc.) que l'un des objectifs de la plateforme expérimentale était de livrer un état des lieux de la demande. Pour que ce recensement soit effectif, il était nécessaire de rencontrer, entre autres, les personnes déjà inscrites auprès du réseau associatif. Hors, le tableau ci-dessus montre l'écart parfois très conséquent qu'il existe entre le nombre de personnes inscrites dans les cours/ateliers d'apprentissage d'une structure, et le nombre de personnes qu'elle a positionnées sur la plateforme. Le total du nombre d'inscrits renseigné fait état de plus de 479 personnes. Il s'agit d'une donnée relative et minimale, puisque certains effectifs ont été rapportés approximativement et certaines structures ont refusé de les renseigner (ou ont ignoré la requête.)

Cependant, le rapport entretenu par le nombre d'inscrits pour chaque structure et le nombre de personnes qu'elle a positionnées est un indicateur intéressant en termes d'investissement de la structure dans le partenariat escompté lors de la préparation de la plateforme expérimentale.

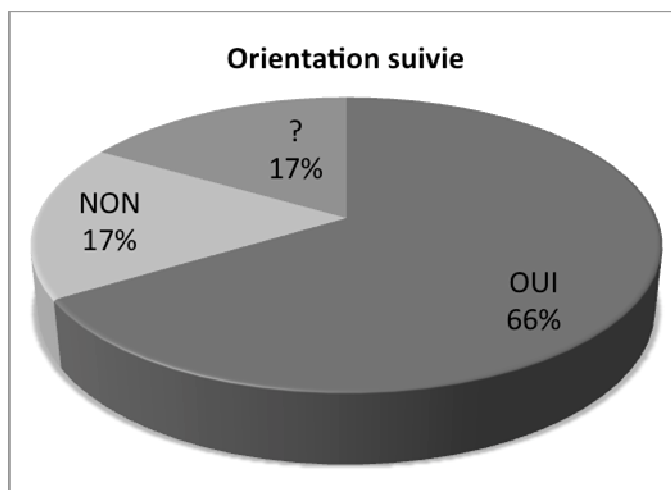
Ainsi, pour un nombre d'inscrits environnant 90 personnes, l'Association Déclic Femmes a positionné 2 personnes sur la plateforme. C'est sans doute l'écart le plus important enregistré. Les autres organismes dans le même cas de figure sont le Secours populaire, Dosti, Carrefour 18, AKB, les Champs Libres, la Croix-Rouge, le Secours catholique et l'UAIR. Ces structures ont en commun qu'elles accueillent des personnes en demande d'apprentissage de la langue française et qu'elles proposent des cours/ateliers dans le même domaine. De surcroît, elles étaient informées de l'existence de la plateforme par une communication active des prestataires avant et pendant le déroulement de la phase expérimentale. Le nombre de personnes orientées vers la plupart de ces structures (colonne « orientations ») est un témoin de la communication - nécessaire - entre les prestataires et les structures (excepté le cas du Secours catholique, dont le défaut d'information a entraîné une absence totale d'orientation, ainsi que l'atelier « parlons français » des Champs-Manceaux, complet dès le début de la phase expérimentale.) Les organismes ne se sont pas à proprement parler justifiés au sujet du nombre de prescriptions. Ont été évoqués un manque de communication interne aux structures, une ignorance de l'existence et/ou du fonctionnement de la plateforme expérimentale et parfois même un refus assumé de ne pas prendre part à la centralisation des données.

Néanmoins, d'autres organismes prennent le contre-pied de ces positions et ont, comme le disent les acteurs de terrains, « joué le jeu » du recensement. C'est notamment le cas de l'Association des Trois Maisons, qui a systématiquement positionné ses inscrits sur le dispositif, ainsi que la Maison des Squares, les ASL et l'ESC de Villejean, qui ont positionné plus de la moitié de leurs inscrits.

3.2. La visibilité des suivis de parcours d'apprentissage

Les données statistiques permettent, dans le prolongement d'une observation-évaluation du fonctionnement du dispositif, d'établir à quel point le suivi d'une personne dans son parcours d'apprentissage est possible. La notion de suivi porte à la fois sur le suivi des orientations, mais également sur le suivi de l'assiduité des personnes dans leurs ateliers. Ce dernier aspect constitue un fond d'informations intéressant pour l'observation du public en demande.

Comme nous l'avons vu précédemment, le nombre personnes ayant suivi au moins l'une des orientations proposées par la plateforme s'élève à 124 (soit 66% du nombre total de personnes orientées.) Le nombre de personnes n'ayant pas suivi d'orientation est de 32 (soit 17%.) Ces dernières ne peuvent pas faire l'objet d'un suivi étant donné qu'elles ont quitté le circuit d'apprentissage avant d'avoir rencontré les organismes d'accueil. Demeurent 31 personnes (soit 17%) pour lesquelles nous ne savons pas si oui ou non elles ont suivi l'une des orientations proposées. Sur ce nombre, 2 cas sont justifiés car l'atelier préconisé n'avait pas encore débuté au moment du suivi.



Dans le *Bilan du dispositif expérimental*⁷⁷, *Langue & Communication* explique la dimension de suivi :

« L'accompagnement de chaque personne nécessitait, en fonction de son parcours, de communiquer avec la structure d'accueil pour déterminer tout d'abord si la personne avait bien suivi l'orientation proposée. »

Progressivement ou à l'issue de la phase expérimentale de la plateforme, nous avons entrepris, auprès des structures d'accueil, de rassembler les informations de suivi des personnes au cas par cas. Pour faciliter ce travail, chaque structure d'accueil était invitée à compléter un tableau-synthèse pré-rempli concernant les personnes qui lui avaient été orientées. Ces données devaient compléter les informations que nous avions réunies lors du déroulement des permanences.

Certaines situations ont nécessité plusieurs propositions d'orientation. En conséquence, [250] propositions d'orientation ont été opérées tous profils confondus. Parmi ces cas, des orientations vers plusieurs ateliers répondaient à la prise en compte d'une demande spécifique, qu'elle porte sur :

- *un apprentissage linguistique ciblé,*
- *un besoin d'apprentissage intensif de la langue, d'où la proposition d'un parcours d'apprentissage, ou*

⁷⁷Langue & Communication, 2010, *Bilan du dispositif d'orientation de la demande d'apprentissage du français*, p.14

- le constat d'offres inadaptées à la demande (proposition d'ateliers potentiellement complémentaires)

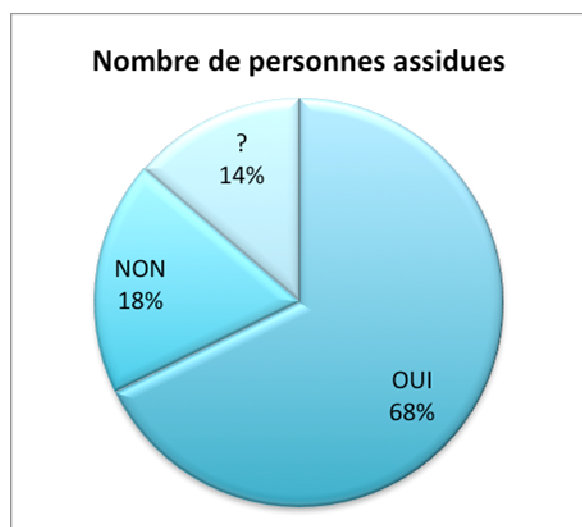
Ce facteur a en partie favorisé le fait que les [250] orientations n'ont pas toutes été suivies.

Le second aspect du suivi des orientations par la plateforme porte sur l'assiduité de la personne une fois inscrite auprès de l'atelier ou de l'association préconisé(e).

Compte-tenu de la période à laquelle les personnes se sont inscrites auprès des organismes préconisés par la plateforme, le suivi de l'assiduité porte, en fonction des personnes, sur une période maximale de trois mois. »

Ces précisions impliquent que la visibilité des parcours était limitée dans le temps par la date d'inscription effective d'une personne dans un cours/atelier et l'échéance de la phase expérimentale. De plus, bien que les prestataires aient invité les structures à répondre à l'enquête sur le suivi, notamment en leur envoyant les tableaux-synthèses, toutes n'ont pas répondu, ce qui explique notamment le nombre de suivis en suspens.

Par ailleurs, « le suivi de l'assiduité » mentionné dans le dernier paragraphe a permis de savoir si l'orientation avait débouché ou non sur un échec de la proposition d'apprentissage.



Nous voyons qu'un nombre largement majoritaire de personnes s'est montré assidu au cours/atelier préconisé et suivi. Cependant, 23 personnes ne se sont pas présentées régulièrement en cours ou ont abandonné (soit 18%.) Nous savons seulement pour deux d'entre elles quelles en sont les raisons (pour l'une, le niveau du groupe ne correspondait pas au sien, pour l'autre, son état de santé ne lui permettait pas d'assister régulièrement au cours.) Il reste 14% de cas pour lesquels nous ne connaissons pas les données portant sur l'assiduité. Pour ces derniers, seuls deux cas sont justifiés (pour l'un, les cours n'avaient pas

encore débuté mais la personne avait déjà pu s'inscrire, pour l'autre, la personne était en attente.)

3.3. Les conclusions et les préconisations issues de l'étape de suivi

Le travail effectué par L&C lors de la phase expérimentale du dispositif a permis de répondre aux questionnements initiaux des différents acteurs de la plateforme d'orientation. Les objectifs premiers que sont l'orientation des personnes étrangères ou d'origine étrangère en demande d'apprentissage du français et l'établissement d'un état des lieux de l'offre et de la demande ont été remplis malgré quelques lacunes.

Les informations relatives au suivi des orientations nous ont permis de montrer que deux personnes sur trois avaient suivi au moins l'une des orientations proposées par les accueillants. De surcroît, plus de deux personnes sur trois ont fait preuve d'assiduité malgré l'absence de contrat moral dans la plupart des structures (engageant notamment la personne à suivre régulièrement les cours.) A cet égard, nous pouvons considérer que le dispositif expérimental est une réussite en ce sens qu'il a permis de positionner une grande majorité de personnes dans des cours/ateliers de l'offre d'apprentissage du bassin rennais.

L'observation des structures/organismes d'apprentissage a, par ailleurs, permis de faire état d'une inégale répartition de l'offre dans la Ville de Rennes en terme d'implantation et de contenus des offres. La vocation du dispositif expérimental n'étant pas d'évaluer les méthodes didactiques et pédagogiques de chaque structure, mais d'établir plus généralement la capacité de l'offre à répondre à la demande, les prestataires ont pu observer que le secteur associatif et des centres sociaux permettait d'accueillir un grand nombre de personnes en proportions, mais qu'il pouvait également manquer de place(s) très rapidement. Notons que le projet « plateforme expérimentale » a d'ailleurs dynamisé le positionnement des personnes en demande et a donc eu tendance à accélérer cette saturation. Parallèlement, les facteurs limitants du bon déroulement de la phase expérimentale relèvent en partie des comportements professionnels et humains des acteurs-partenaires, à savoir le manque de communication avec la plateforme en termes d'organisation générale et d'informations (sur les effectifs notamment.) Les rédacteurs du bilan-synthèse le soulignent d'ailleurs dans leur paragraphe sur l'« évaluation des besoins pour une éventuelle poursuite » du projet :

« Un accent particulier devra donc être mis sur l'aspect communication sur le dispositif ainsi que sur le développement de passerelles de communication et d'informations entre acteurs afin d'optimiser les réponses à donner. »⁷⁸

L'ultime objectif général de la plateforme expérimentale - très intéressant pour l'observation du public selon des perspectives variées (politiques, sociales, scientifiques, etc.) – était l'état des lieux de la demande d'apprentissage du français comme langue étrangère. Cet aspect du projet a permis d'établir, grâce à la rencontre avec les 213 personnes en demande, un échantillon suffisamment important pour comprendre qui elles sont et dans quel contexte elles évoluent en terme d'apprentissage de notre langue. Le constat que les prestataires ont établi à l'issue des rencontres et de l'analyse des données répond notamment aux interrogations de la phase de consultation et de conception du dispositif. Les données font état d'un nombre important de personnes vivant à Rennes, cependant, près d'une personne sur cinq rencontrées vit en métropole. Concernant l'apprentissage du français, nous retenons que 22% des personnes qui ont déjà suivi une formation linguistique

⁷⁸Langue & Communication, 2010, *Bilan du dispositif d'orientation de la demande d'apprentissage du français*, p.26

au jour de la rencontre avaient un niveau évalué comme « débutant » et 20% avaient un niveau évalué au niveau A1.1. Bien que les prestataires de la plateforme d'orientation ne l'aient pas mentionné dans leur rapport, l'observation de ces données nous invitent à mettre en exergue la question de l'efficacité des formations proposées aux personnes en demande, tant sur le plan didactique et pédagogique que sur l'adéquation de l'offre à la demande.

De surcroît, près d'une personne sur cinq n'avait jamais été scolarisée et près d'une personne sur cinq ne l'avait été qu'au niveau élémentaire. Avec un taux d'inactivité de 60% pour les femmes et de 44% pour les hommes rencontrés, les prestataires ont souhaité mettre en relief certains publics, afin d'attirer implicitement l'attention sur leur spécificité. C'est pourquoi nous pouvons lire dans les « prolongements » du bilan-synthèse⁷⁹ :

4.1. Les cas des mineurs de plus de 16 ans

Le dispositif a permis de faire émerger des besoins d'apprentissage du français pour des jeunes mineurs de plus de 16 ans : en raison de leur âge (scolarité non obligatoire) et de leur date d'arrivée en France, nous avons constaté au cours des rencontres avec les différentes structures d'accueil de ces mineurs que l'offre d'apprentissage du français pose un réel problème, par manque de place. L'orientation vers des associations a donc été une solution apportée, mais elle reste « temporaire » et souvent bien insuffisante.

Dans le cas d'une poursuite du dispositif « Plateforme d'orientation des personnes étrangères », il nous semblera important de suivre ce public pour livrer une photographie plus précise de leurs besoins et des réponses qui pourraient y être apportées.

Nous souhaitons préciser qu'au jour de rédaction du présent rapport, nous dénombrons 10 nouvelles demandes de formation linguistique pour des jeunes mineurs depuis début janvier 2010.

4.2. Apprentissage du français avec objectifs prioritaires

4.2.1. Avec un objectif prioritaire d'emploi

Nous avons pu constater que les personnes étrangères ayant une demande spécifique d'apprentissage dans un contexte de projet de retour à l'emploi n'ont pas toujours pu être efficacement orientées, en raison du manque de réponses adaptées à leurs besoins. Les profils concernés sont des personnes qui maîtrisent déjà la langue française à un niveau intermédiaire mais qui sont en difficulté professionnelle en raison d'un faible niveau de maîtrise de l'écrit. La spécificité de ces profils requiert :

- *un apprentissage linguistique ciblé,*
- *un parcours d'apprentissage avec une complémentarité entre professionnels du FLE et structures associatives.*

4.2.2. Avec un objectif prioritaire d'écrit/alphabétisation

Force est de constater que le besoin en alphabétisation est lui aussi très présent et fait partie de préoccupations prépondérantes. Une réflexion sur les réponses à apporter à ce besoin semble importante à mener. Le champ de l'alphabétisation requiert l'acquisition d'un savoir-faire spécifique qui nécessite une formation sur la durée. Cet aspect a été clairement exprimé par les formateurs bénévoles lors du séminaire de Septembre dernier sur « les pratiques linguistiques en question »

⁷⁹Langue & Communication, 2010, *Bilan du dispositif d'orientation de la demande d'apprentissage du français*, p.25

II – Un nouvel observatoire à Rennes Métropole

1. Les spécificités du dispositif

Le travail effectué par les prestataires du dispositif expérimentale a notamment confirmé le caractère innovant du dispositif : la plateforme expérimentale d'orientation a permis de fournir pour la première fois un portrait de la demande d'apprentissage à Rennes et dans sa métropole qui offre une visibilité du public aux instances politiques et aux acteurs de l'apprentissage. En ce sens, la plateforme constitue un véritable observatoire de la demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole.

La particularité de la plateforme d'orientation tient dans l'investissement de professionnels du FLE, qui ont mis en œuvre leurs compétences et les ont développées afin d'apporter au secteur de l'apprentissage et à la Société un nouveau service aux fonctions multiples.

L'initiative porteuse du projet, si elle convoque des finalités très pragmatiques (l'amélioration de l'offre d'apprentissage à Rennes Métropole), a amené les prestataires et les financeurs à focaliser leur attention sur les données collectées lors de la phase expérimentale. Cet aspect a notamment été souligné par le Secrétaire au Préfet référent du projet lors des réunions décisionnelles. La plateforme permettrait enfin de savoir qui sont les personnes en demande d'apprentissage de la langue française dans la localité, quels sont leurs profils d'apprentissage, et comment l'offre rennaise répond à la demande.

Outre la fonction d'orientation, la plateforme apporte des éléments d'observation et de réflexion à une demande socio-politique de connaissance et de clairvoyance d'un public précis. Grâce à l'implantation de *Langue & Communication* dans le milieu associatif et professionnel de l'apprentissage du FLE et à ses relations avec les instances politiques locales, le travail de collecte effectué par les accueillants lors des entretiens puis d'analyse des données a été transmis aux « décideurs »⁸⁰ de ce secteur. Il s'agit d'un réel travail de recherche, dont les résultats ont pu être entendus et ont invité l'ensemble des acteurs du dispositif à réfléchir sur les réponses à apporter aux problématiques établies et mises en relief lors de la restitution.

Toujours dans une perspective de réponse à la demande sociale, la plateforme expérimentale a permis, comme nous l'avons vu dans la section **3.3. Les conclusions et les préconisations issues de l'étape de suivi**, de faire émerger des profils-types dont la caractéristique commune est de ne disposer que d'une réponse limitée – voire inexistante – à la spécificité de leurs besoins. L'accent mis sur ces publics lors de la phase de restitution du dispositif expérimental constitue une alerte pour les « décideurs ». Si les phénomènes migratoires et sociaux que soutiennent ces publics ne sont pas complètement nouveaux, l'action menée par les prestataires de la plateforme pour formaliser et normer la présentation des données qui s'y relatent a permis de démontrer leur présence et la précision de leurs demandes en matière d'apprentissage. La considération qui leur a été apportée dans le travail de synthèse a permis d'ouvrir les réflexions sur la mise en place de

⁸⁰le terme fait référence aux élus et aux chargés de mission de la Ville de Rennes, aux représentants de la Préfecture et aux membres des conseils décisionnels et/ou comités de pilotage

projets pour répondre à leurs besoins.

2. Le cas des jeunes mineurs isolés

Parmi les profils-types mis en évidence par la plateforme expérimentale, les jeunes mineurs isolés se sont rapidement dessinés comme un public particulier. Bien qu'ils n'aient pas été très nombreux à rencontrer les accueillants de la plateforme, les prestataires ont été sensibilisés par l'absence de réponse aux besoins de ces jeunes en demande d'apprentissage de la langue française.

Qui sont ces jeunes ?

Les jeunes mineurs isolés sont reconnus en Europe depuis les années 90, cependant, l'attention portée à ce public est plus tardive. Nous proposons dans un premier temps de voir comment le Conseil de l'Union européenne définit ce public :

*« Le Conseil de l'Union Européenne, dans **l'article 1 de sa Résolution du 26 juillet 1997**, définit les Mineurs Etrangers Non Accompagnés comme : "tous les nationaux de pays tiers de moins de 18 ans qui entrent dans le territoire des Etats membres sans être accompagnés d'un adulte qui soit responsable d'eux par effet de la loi ou de fait, et tant qu'ils ne soient pas effectivement à charge d'une telle personne (...) (tout comme) les mineurs nationaux de pays tiers qui furent laissés seuls après être entrés dans le territoire de l'Etat membre " (97/C 221/03). Cependant cette Résolution, s'entend comme "norme minimale", c'est-à-dire sans préjudice des dispositions plus favorables en Droit Interne, et conformément à cette définition, le mineur étranger qui se trouve sur le territoire français dépourvu de la compagnie d'adulte responsable, est un mineur étranger non accompagné. »⁸¹*

En France, les jeunes concernés par cette définition sont, conformément au *Droit de l'Enfance*, pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance. Il s'agit souvent de jeunes dont l'âge se situe entre 15 et 18 ans, qui à l'image de leurs aînés, fuient leur pays natal - en état de guerre ou dans des situations socio-économiques très précaires – et viennent en France (ou en Europe) dans l'espoir d'y trouver une vie meilleure, ou encore pour subvenir aux besoins de leurs familles qui les ont poussés à venir en France pour trouver du travail. Comme le souligne Akila Amellou⁸², ces jeunes « se situent au croisement de trois régimes juridiques différents : celui des étrangers, celui des mineurs, et le cas échéant celui de demandeurs d'asile. » Tous les mineurs isolés ne sont pas concernés par la question de l'apprentissage du français dans la mesure où certains d'entre eux viennent de pays francophones.

Dans la localité de Rennes, les éducateurs spécialisés travaillant avec ces jeunes estiment l'ancienneté du phénomène migratoire des mineurs isolés de trois à quatre ans. Ils sont très souvent pris en charge par les services sociaux d'assistance à l'enfance et placés dans des maisons de l'enfance, en foyers d'accueil ou en familles d'accueil. Après consultation des différentes structures d'accueil, on estime le nombre de mineurs isolés à près de 200 sur le bassin rennais à ce jour, avec un nombre d'accueils mensuels compris entre 5 et 20 jeunes.

⁸¹InfoMIE, Centre de Ressources sur les Mineurs Isolés Etrangers, Définition du Conseil de l'UE, consultable en ligne sur : <http://www.infomie.net/Definition-du-Conseil-de-l-Union.html>, consulté le 20/01/11

⁸²AMELLOU Akila, « Les mineurs étrangers en Europe sans représentants légaux », dans *Accueillir*, n° 240, décembre 2006, p.p. 11-13

L'évolution de ce public tient à deux problématiques : d'une part la question du devenir du jeune sur le territoire français, et plus particulièrement lorsqu'il atteint sa majorité légale en France, d'autre part à l'affluence grandissante des clandestins.

Lorsqu'un jeune pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance atteint sa majorité, différentes possibilités s'ouvrent : soit le jeune bénéficie d'une prise en charge spécialisée pour les jeunes majeurs, soit il n'en bénéficie pas. L'enjeu principal de cet aspect est le soutien financier et matériel qui découle de la décision des services sociaux. La conséquence directe est, pour certains jeunes, la confrontation à l'autonomie financière et sociale.

Par ailleurs, en sa qualité de demandeur d'asile, le jeune doit se présenter auprès de l'OFPRA (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides) pour accéder au droit de résidence sur le territoire français. En 2009, près de 18% des demandes d'asile étaient acceptées. On peut donc considérer que la plupart des jeunes mineurs qui arrivent sur le territoire sont en quelque sorte en sursis. Pour obtenir un droit de résidence, les jeunes doivent mettre de leur côté toutes les chances de prouver qu'ils se sont intégrés dans le pays d'accueil. La maîtrise de la langue française, la participation à une formation au sein de l'Education nationale ou autre, la concrétisation d'un projet professionnel, ou encore le témoignage d'un emploi à moyen ou long terme, sont des éléments définitoires de la réussite de la demande d'asile.

En quoi le profil « jeune mineur isolé » est-il spécifique pour la plateforme ?

Les jeunes rencontrés dans le cadre de la plateforme étaient principalement des mineurs isolés accompagnés par des éducateurs spécialisés ou des assistantes sociales. On a pu dénombrer chez ce public beaucoup de jeunes afghans, mais également des jeunes venant d'Angola et de Géorgie.

Le premier constat établi dans le cadre des rencontres de la plateforme expérimentale fut l'absence d'une prise en charge éducative pour ces jeunes. La plupart d'entre eux avaient plus de 16 ans, et la Loi française ne prévoit pas d'obligation de scolarité pour ce public. Faute de moyens, ces jeunes ne pouvaient pas être intégrés à des classes au sein de l'Education nationale. Nous rappelons que seules 18 places existent à Rennes, au sein de la plateforme FLE du Lycée V.-H. Basch, pour des jeunes étrangers de plus de 16 ans. De surcroît, la classe est ouverte à tous les mineurs de plus de 16 ans, accompagnés ou non, ayant un niveau de scolarité suffisant pour intégrer la formation, d'une durée d'un an. Nombre de mineurs isolés ne verront donc jamais leur demande auprès de la plateforme FLE aboutir pour plusieurs raisons : scolarité passée insuffisante, date d'arrivée en France et inscription par le Centre d'Information et d'Orientation trop tardive, saturation du dispositif et concurrence avec d'autres jeunes issus de milieux plus favorisés.

Par ailleurs, la réponse palliative apportée à ces jeunes, sans droit d'apprendre, est souvent celle des associations de bénévoles. Fort heureusement, la volonté des bénévoles et le désir d'apprendre de ces jeunes (dont on mesure bien l'enjeu pour leur vie future) sont un facteur prépondérant de la réussite dans l'apprentissage de la langue française. Cependant, les bénévoles qui accompagnent les mineurs dans l'apprentissage ne sont pas des professionnels du FLE, et bien que leur travail soit généralement efficace, il ne devrait s'agir que d'un soutien à la formation principale du jeune. D'autre part, certaines associations ne

sont pas en droit d'accueillir des mineurs au sein de leur structure pour des raisons juridiques, ce qui entrave encore plus le bon déroulement de l'orientation d'un mineur isolé sur l'offre d'apprentissage.

Aux questions d'ordre pratique liées au statut du jeune et à l'offre s'ajoute la spécificité de chacun. En effet, les mineurs isolés, en plus de relever de statuts juridiques croisés, ont comme les adultes rencontrés dans le cadre de la plateforme, des profils d'apprentissage et des biographies langagières distinctes. En imaginant qu'une formation d'apprentissage du français comme langue étrangère soit mise en place pour ces jeunes, il s'agirait d'une ou deux classes ouvertes sur le bassin rennais dans un premier temps. La prépondérance des jeunes afghans parmi ce public implique une autre problématique, à savoir que l'hétérogénéité du (des) groupe(s) mis en place serait mise en péril, avec pour conséquence une tendance envisageable au communautarisme. Afin de prévenir ce type de comportement et d'assurer le bon déroulement de la formation pour chacun des jeunes, l'intervention d'un professionnel du FLE, formé à l'interculturel et capable de s'adapter didactiquement aux demandes de son auditoire, paraît bien plus adaptée que celle d'un bénévole sans formation ou d'un enseignant ignorant les conventions en jeu au contact d'un public multiculturel.

Afin d'améliorer l'offre d'apprentissage faite à ces jeunes, *Langue & Communication* a choisi de monter un dossier spécifique pour les moins de 25 ans à l'issue de la phase expérimentale, en reprenant les données collectées pendant cette période et en y ajoutant celles à venir en 2010. Les prestataires ont donc créé une fiche d'accueil spécifique pour ce public, afin d'y retenir avec plus de précisions les informations caractéristiques de leurs parcours, de leur encadrement social, familial et juridique, etc. Ce document est consultable en annexe. La création du dossier « jeune de moins de 25 ans » a notamment permis d'attirer l'attention des Centres d'orientation et d'information, et de l'Education nationale pour les sensibiliser à la question des mineurs isolés qui ne peuvent pas suivre de formation linguistique en raison de leur statut. Le souhait des prestataires, travaillant donc en collaboration avec les organismes officiels, est de voir les instances politiques, éducatives et sociales à réfléchir concrètement à la mise en place de formations adaptées à ces jeunes.

3. Autres profils émergents

Outre la question des jeunes mineurs isolés, l'enquête de la plateforme expérimentale a permis de mettre en évidence d'autres profils-types, cette fois liés aux besoins d'apprentissage linguistique. Il s'agit des personnes analphabètes ou post-analphabètes, et des personnes souhaitant apprendre la langue française dans un objectif de retour ou d'accès à l'emploi.

3.1. L'alphabétisation

Les notions d'« alphabétisation » et de public « analphabète » posent, en didactique du français, des questions d'ordre terminologique. Observons les définitions proposées au sens commun par un ouvrage de référence général⁸³ :

ANALPHABÉTISME, subst. masc.

État d'une personne qui ne sait ni lire ni écrire; *p. ext.*, absence de tout savoir, de toute instruction :

- 1. Vous tenez à me faire dire que l'**analphabétisme** est la forme la plus parfaite du confort intellectuel... M. AYMÉ, *Le Confort intellectuel*, 1949, p. 126.
- 2. Ô **analphabétisme** commercial, au bruit des machines sacrées c'est alors la longue, la sempiternelle célébration de ton culte qu'il faut servir.

ALPHABÉTISATION, subst. fém.

A. — *Vieilli.* , Classement d'après l'ordre alphabétique.`` (ROLLAND-COUL. 1969).

B. — *Néol.* Enseignement pratique d'une langue à un groupe de personnes appartenant à des couches sociales ou à des groupes ethniques défavorisés. *Cours d'alphabétisation, alphabétisation des adultes* :

- 1. Dans le cas de la France, l'**alphabétisation** des *travailleurs migrants* dans le cadre de l'Éducation Nationale est le prolongement de l'action entreprise après la seconde guerre mondiale pour l'**Alphabétisation** des *adultes* en Algérie. J. HAUSER, *Un milliard dans le monde, un million en France, Hommes et migrations*, Paris, ESNA, n° 111, 1969, p. 15.
- 2. L'ignorance est en effet la cause de la situation dramatique dans laquelle les Africains se trouvent chez eux et ici même. Ne sachant ni *lire*, ni *écrire*, ils ne peuvent se débrouiller eux-mêmes (...). C'est pourquoi, dès sa création, l'U.G.T.S.F. (Union Générale des Travailleurs Sénégalais en France) s'est particulièrement préoccupée des problèmes de l'**alphabétisation** et de l'*éducation*. En même temps que savoir lire et écrire, il est nécessaire que les travailleurs bénéficient d'une éducation syndicale, sociale, sanitaire et civique. Il faut dire qu'à cette époque, seul « Accueil et Promotion » donnait des *cours d'alphabétisation* valables.

L'analphabétisme recouvrirait, selon le *Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*, l'absence de savoir en termes de lecture et d'écriture. Bien que l'acception proposée soit très synthétique, elle correspond aux représentations vulgarisées et acceptées par la communauté. Pour l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme⁸⁴, l'analphabétisme se distinguerait de l'illettrisme sur la base des parcours d'apprentissage. L'Agence estime que les personnes illettrées ont été scolarisées en France, mais qu'elles n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la langue écrite, tandis que les personnes analphabètes n'ont pas bénéficié d'une scolarisation. Par ailleurs, la définition de l'alphabétisation proposée par le TLFi

⁸³ D'après le *Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi)*, disponible en ligne sur : <http://atilf.atilf.fr/>, consulté le 20/01/11

⁸⁴ Site de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLI), disponible sur : <http://www.anlci.gouv.fr/>, consulté le 20/01/11

renvoie à une situation d'enseignement adressée aux personnes « défavorisées. » Cette acception est très réductrice du travail d'alphabétisation, qui a pour vocation de répondre à une demande d'apprentissage linguistique bien spécifique, basée sur l'observation de profils d'apprentissage et de biographies langagières très précises. Nous préférons à ce sens dépréciatif du terme la définition proposée par Jean-Pierre Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français*⁸⁵ :

« ALPHABETISATION ■ L'alphabétisation est le processus pédagogique ou historique par lequel un individu ou un ensemble d'individus, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture, en langue première ou en langue étrangère. Ce processus concerne les enfants, le plus souvent dans le cadre scolaire, ou les adultes qui n'ont jamais été scolarisés, ou l'ont été superficiellement. »

Dans le cadre de la plateforme expérimentale, la distinction entre l'illettrisme et l'analphabétisme n'a pas été prise en compte. Les personnes reconnues comme analphabètes par les accueillants correspondaient au profil d'apprenants ne maîtrisant ni les compétences liées à la réception écrite (synthétisée par la « lecture »), ni les compétences liées à la production écrite (« l'écriture ») dans quelque répertoire linguistique que ce soit. De plus, à l'issue de la phase expérimentale, la fiche d'accueil de l'apprenant a fait l'objet d'une révision intégrant pour l'évaluation du niveau de la personne les entrées « analphabète » et « post-analphabète. »

Lors des entretiens, il est apparu que, chez nombre d'apprenants, le niveau de maîtrise de la langue écrite était très faible, voire nul. Sur l'ensemble des personnes rencontrées, 16% étaient ainsi analphabètes. L'importance de ce chiffre a été retenue par les prestataires de la plateforme pour différentes raisons : d'une part, la spécificité du profil d'apprentissage des personnes analphabètes nécessite un positionnement dans un cours/atelier d'alphabétisation. Il s'est avéré que l'offre ne répondait donc que partiellement à la demande en nombre. D'autre part, les personnes analphabètes peuvent avoir un niveau d'oral variable. L'analyse des données du dispositif, en **1.3. Les profils linguistiques : biographies langagières et parcours d'apprentissage linguistique**, nous a permis de voir que, chez le public de la plateforme expérimentale, 34 personnes étaient reconnues comme « analphabètes. » Si la prévalence du niveau d'oral revient aux débutants, il n'en va pas moins que les niveaux A1.1, A1, A2 sont également représentés, ainsi que le niveau B1 pour un locuteur. Une personne débutante et analphabète n'a pas les mêmes besoins d'apprentissage qu'une personne analphabète ayant déjà un niveau A2 à l'oral. En effet, la connaissance de la langue parlée permet un appui et un recours dont ne dispose pas la personne débutante. Les besoins de ces deux profils, partageant pourtant un même critère définitoire de prime abord, ne sont pas équivalents et les méthodes didactiques et pédagogiques adaptées à chacun ne sont pas semblables. Pour valoriser les compétences de chacun dans l'apprentissage et proposer une formation adéquate et viable, il faut donc prendre en compte le critère « analphabète » et la variable « niveau de langue parlée » et proposer des cours/Ateliers différents.

3.2. La problématique de retour ou d'accès à l'emploi

⁸⁵ CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll. « asdifle », CLE International, Paris, p. 17

Le dernier profil-type que nous souhaitons aborder est celui des personnes ayant un projet professionnel dont le principal obstacle est la maîtrise de la langue française. *Langue & Communication* les mentionne dans les « préconisations » du bilan-synthèse de la phase expérimentale⁸⁶ :

« Les profils concernés sont des personnes qui maîtrisent déjà la langue française à un niveau intermédiaire mais qui sont en difficulté professionnelle en raison d'un faible niveau de maîtrise de l'écrit. »

D'un point de vue sociologique, l'émergence de ce profil est témoin d'une problématique prépondérante pour les migrants, à savoir la question centrale de l'accès à un emploi en France. L'enquête menée par L&C a permis de voir que la question de l'inaccessibilité professionnelle pour les personnes rencontrées concernait tous les profils d'adultes sans réelle distinction liée au niveau de scolarisation ou à la catégorie socio-professionnelle dans le pays d'origine. Aussi la problématique professionnelle pour le public de la plateforme est moins d'ordre quantitatif que qualitatif. Sur le témoignage des personnes rencontrées (et relayé par l'observation des phénomènes migratoires en France), les accueillants ont pu comprendre que les raisons de la présence des personnes en France étaient finalement l'espoir de vivre une vie meilleure que ce que leur offrait leur Patrie. L'arrivée dans le réseau d'action institutionnel et d'entre-aide est souvent pour ces personnes le synonyme de désillusion.

Prenons l'exemple de Monsieur K., originaire du sud de l'Asie, professeur d'anglais à l'Université, et qui a souhaité venir en France avec ses enfants pour leur permettre d'accéder à des études de meilleure qualité et leur assurer un avenir plus confortable. Pour les enfants de Monsieur K., l'un âgé de plus de 16 ans n'a pu être scolarisé à son arrivée en France en raison de la non-obligation législative et du manque de place dans les lycées. La seule perspective d'accès à l'Education nationale est la plateforme FLE du V.-H. Basch, sans garantie au jour de la première rencontre avec la famille. Nous avons rencontré derechef Monsieur K. quelques mois plus tard, qui malgré son niveau de qualification professionnelle ne parvenait pas à trouver d'emploi et souhaitait approfondir sa connaissance de la langue française dans l'espoir de nourrir ses chances d'obtenir un travail.

Cet exemple illustre les difficultés rencontrées par les personnes migrantes en matière d'avenir professionnel. Généralement, les chances d'accéder à un emploi si le français n'est pas maîtrisé au moins au niveau intermédiaire (B1 selon le CECR) sont extrêmement réduites. De surcroît, les personnes concernées par cette problématique sont confrontées à la dévalorisation de leur expérience et/ou de leur niveau de qualification dans leur pays d'origine. Lors du processus dit d'« intégration », les personnes doivent véritablement « faire le deuil » des idéaux qui les ont menés jusqu'en France. Cet aspect psychologique est à prendre en compte pour les accompagnants de la personne en demande, en l'occurrence les travailleurs sociaux, mais également pour le formateur en langue, qui doit à la fois prendre en compte les objectifs fondamentaux de la personne – apprendre le français pour vivre et travailler en France – et le découragement qui peut résulter de la phase d'accueil et des réalités qui en surgissent à ses yeux.

En termes de contenus pédagogiques, les formations s'adressant aux personnes ayant cet objectif de retour à l'emploi doivent privilégier la pratique de l'écrit, notamment du fait

⁸⁶Langue & Communication, 2010, *Bilan du dispositif d'orientation de la demande d'apprentissage du français*, p.25

que le niveau d'oral des personnes en demande est compris comme A2 ou B1, mais que les lacunes dont elles témoignent portent principalement sur la langue écrite. La pratique de l'écrit dans un environnement de travail est très présente en France : la multiplication des procédures au sein des entreprises et des administrations, la densité des documents d'informations à consulter et/ou à remplir, la complexité des dossiers à établir dans les démarches liées à la recherche d'emploi, les pratiques internes des établissements et entreprises (notifications entre collègues, informations écrites, circulaires, compte-rendus de réunion, directives, etc.), en sont autant de vecteurs. C'est pourquoi l'offre de formation relative à ce profil doit impliquer une approche sur objectifs spécifiques conjuguant l'approfondissement des compétences orales dans un contexte professionnel et une grande attention portée aux compétences écrites.

III – Approche analytique des pratiques dans le cadre du projet

Dans la présente section, nous souhaitons proposer une approche « analytique » des différentes pratiques observables dans le cadre de la plateforme expérimentale. Cette approche n'a pas la vocation de livrer une étude approfondie des axes que sont la didactique, la dimension interculturelle, et l'éthique et la déontologie chez les acteurs du dispositif. Il s'agit en l'occurrence d'apporter quelques pistes de réflexion autour de ces différents points, dans la perspective de travaux qui s'y rattacheraient postérieurement. L'étude approfondie de ces divers thèmes pourrait faire l'objet de recherches étoffées, notamment grâce au potentiel d'échantillonnage qu'offre la plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français à Rennes, de par le nombre d'entretiens réalisés et la diversité des tâches qui la constituent.

1. La pratique didactique des formateurs-accueillants de la plateforme

L'essentiel des compétences de formateur en français en langue étrangère est, nous l'avons vu précédemment, alloué à l'évaluation du niveau de langue française des personnes rencontrées dans le cadre des entretiens. Cependant, outre la pratique en présentiel et en temps réel de l'évaluation, les prestataires de la plateforme d'orientation ont mis en place des outils permettant de guider et de normaliser l'évaluation du niveau de langue.

Pour la phase expérimentale de la plateforme, la création de la fiche d'accueil où apparaissent les niveaux des personnes s'est effectuée par le concours de *Langue & Communication* et de *Gécé*, l'association ayant pris en charge la programmation du logiciel de traitement des données statistiques. Le recours à un organisme externe et non professionnel du français langue étrangère a eu pour conséquence des défauts dans la programmation logicielle et dans les contenus apparaissant dans la fiche d'accueil. Il s'agit notamment de la gestion des priorités d'entrées sur le support papier et dans leur transcription par assistance informatique. Il en a résulté un « bruit » informationnel dans le fichier final synthétisant les 213 entretiens, puisque pour chaque personne rencontrée, la personne en charge de la saisie devait ouvrir des champs relatifs aux compétences linguistiques. Ces champs se présentaient comme « l'apprenant sait : prendre part à une conversation, écouter, parler, écrire, lire. » Nous souhaitons faire remarquer que l'emploi de ces termes pour qualifier les compétences est très critiquable en ce sens qu'il s'agit pour la plupart de compétences cognitives communes à toute personne. De surcroît, la programmation logicielle impliquait une sélection de ces compétences, qui n'était pas automatisée. A l'issue de la phase expérimentale, cet aspect a été retravaillé et simplifié en choisissant de faire apparaître deux champs que sont l'oral et l'écrit. La présentation de la nouvelle fiche d'accueil tient notamment compte de l'impossibilité de voir le niveau d'une personne à l'oral être « analphabète » ou « post-analphabète. »

Nombres de modifications ont été opérées par le statisticien sur commande des prestataires lors de la phase expérimentale car d'autres erreurs apparaissaient dans le fichier des personnes rencontrées : il s'agissait notamment des nationalités et des langues parlées par les personnes. En effet, le statisticien avait programmé 75 langues sélectionnables dans une liste fermée, ce qui n'a pas permis de couvrir toutes les possibilités observées. Les nationalités étaient également présentées sous la forme d'une liste fermée, ce qui a

engendré les mêmes difficultés que pour les langues. La reprogrammation du logiciel pour pallier au problème a provoqué la déperdition de nombreuses données, que nous avons dû collectées de nouveau à partir des fiches d'accueil présentées sur support papier. Le même problème s'est présenté pour les orientations des personnes vers l'offre d'apprentissage, l'identification des organismes de formation et les quartiers d'habitation des personnes. En pratique, la fiche d'accueil proposée par *Gécé* s'étendait sur cinq pages. Dans un souci d'économie et pour faciliter la consultation des fiches d'accueil, nous avons soumis à l'issue de la phase expérimentale une fiche d'accueil tenant sur deux pages, révisant les statuts des personnes rencontrées (plus de propositions, établies par l'observation des situations sur les trois mois d'expérimentation), le niveau évalué de la personne, les domaines d'apprentissage souhaités (vie professionnelle, formations/études, vie sociale). A l'issue de la phase expérimentale, la décision a été prise par les prestataires d'abandonner le recours à un organisme d'analyses statistiques externe. Afin de prendre la suite du logiciel *Eurêka*® utilisé lors de la phase expérimentale par le statisticien, nous avons proposé à L&C de créer un fichier *Excel*® réunissant les informations utiles au traitement final des données. Cette méthode s'est avérée plus simple d'utilisation et a induit moins de difficultés à consulter les données pour un tiers non formé sur les suites logicielles précédentes.

Par ailleurs, afin d'affiner l'évaluation du niveau de langue des personnes rencontrées et pour permettre aux acteurs-partenaires de la plateforme de comprendre les diagnostics établis, nous avons créé en collaboration avec I. Le Guilloux des « synthèses d'évaluation des compétences langagières »⁸⁷. Ces synthèses ont été établies à l'issue de la phase expérimentale. Elles ont été composées pour trois niveaux de maîtrise de la langue que sont : A1.1, A1 et A2. Le niveau A1.1 étant, nous le rappelons, le minimum évaluable (C. Tagliante) et au même titre que les niveaux A1 et A2, les niveaux les plus rencontrés dans le cadre de la plateforme d'orientation. Les synthèses sont présentées sous forme de tableaux et sont organisées en cinq champs que sont : compréhension orale, expression orale en interaction, expression orale en continu, compréhension écrite et expression écrite. Pour chaque synthèse, les compétences détaillées sont inscrites dans la colonne centrale et sont évaluables selon trois possibilités : savoir maîtrisé (« OUI »), savoir partiellement maîtrisé (« Avec difficultés »), savoir non maîtrisé (« NON »). Les accueillants ont également, avec cet outil, la possibilité d'annoter le diagnostic. L'avantage de ces synthèses, disponibles sur support papier et sur support numérique – transmissible par courriel – est de joindre un diagnostic professionnel détaillé (utilisable par les prestataires et les formateurs vers lesquels sont orientées les personnes) et une synthèse accessible aux accompagnants de la personne évaluée et non professionnels du FLE (travailleurs sociaux notamment.)

La création et l'amélioration de ces différents outils ont constitué dans notre pratique une tâche didactique très intéressante et étroitement liée aux savoir-faire du formateur en FLE. L'enjeu de ce travail, à savoir l'accessibilité de supports pour les formateurs en FLE et les non-professionnels du même domaine, a constitué une source de motivation et élevé notre degré d'exigence sur la qualité des travaux réalisés. En plus de l'apport méthodologique, ces tâches nous ont permis de prendre du recul par rapport aux pratiques didactiques de nos collègues/pairs.

⁸⁷ consultables en annexe

2. La dimension interculturelle dans le dispositif

La dimension culturelle observable dans les pratiques des acteurs de la plateforme expérimentale nous semble également être un sujet d'observation très enrichissant. Dans le cadre des entretiens, l'observation de l'échange entre l'accueillant et la personne en demande constitue un travail intéressant pour l'analyse des pratiques du formateur dans des situations exolingues et endolingues hors contexte d'apprentissage. De plus, les pratiques observables chez les autres acteurs de la plateforme, notamment les prescripteurs, sont également lourdes de sens et pourraient constituer, dans le cadre d'un travail de recherche-action plus approfondi, un sujet d'analyse très constructif.

Notre expérience sur le dispositif expérimental nous a notamment permis d'observer les comportements des personnes rencontrées, des accueillants et des partenaires-acteurs. Lors des entretiens, nous avons pu voir différents profils de locuteurs, se positionnant très différemment dans la situation de communication en fonction de leur culture propre. Ainsi, lorsque certaines personnes adoptent une posture d'attente et de réserve par rapport à l'accueillant (elles attendent que l'on vienne les chercher en salle d'attente, que l'on leur propose de s'asseoir, que l'on les invite à prendre la parole), d'autres préfèrent « faire le premier pas » (elles dépassent les limites physiques de confidentialité d'un entretien avec une autre personne, ce qu'E.T. Hall définirait comme la transgression de la « distance sociale »⁸⁸, s'exprime aisément sans qu'on les invite à parler en les interrogeant, etc.)

Si l'on considère qui plus est la question des langues pratiquées dans le cadre de l'entretien, les différentes situations que nous avons vécues ou observées illustrent un éventail très varié d'approches tant pour l'accueillant que pour la personne. Si l'entretien se déroulait en français, l'échange entre les locuteurs n'avait pas la même valeur que lorsque l'accueillant communiquait dans la langue première de la personne, ou encore dans une langue seconde commune aux deux locuteurs. L'effort de négociation de l'échange soutenu par ces différentes possibilités montre bien la complexité des relations interculturelles de ces situations.

Pour l'ensemble des relations vécues par la personne en demande dans le « circuit » d'apprentissage, il importe de considérer les pratiques des professionnels vis-à-vis du public. Margalit Cohen-Emerique mentionne d'ailleurs les rapports entre les travailleurs sociaux et les migrants, et nous pensons que son discours illustre très bien des cas de figure que nous avons nous-même pu observer :

« DIFFICULTES DE COMMUNICATION ET DE COMPREHENSION

Les travailleurs sociaux intervenant auprès des populations migrantes se heurtent à divers problèmes : d'une part, ils rencontrent des difficultés de communication avec cette catégorie de clients qui, non seulement maîtrisent mal ou pas du tout la langue française, mais aussi ont une façon d'entrer en contact si différente de la nôtre. Souvent c'est dès le premier entretien qu'ils sont frappés par l'inhabituel, l'étrange, la différence qui choque, le mode relationnel autre, et se sentent mal à l'aise : comme cette assistante sociale recevant une famille vietnamienne au complet, assise devant elle et souriant, attendant sans expliquer la raison de sa visite ; il ne lui tardait qu'une chose : qu'ils partent parce qu'elle ne pouvait pas communiquer avec eux. »⁸⁹

⁸⁸HALL Edward T., 1966, *La dimension cachée*, Seuil, « Points essais », Paris, 1971, p.152

⁸⁹COHEN-EMERIQUE Margalit, « Travailleurs sociaux et migrants, la reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », in CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit, 1989, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, p.77

L'exemple cité par l'auteur correspond à des situations que nous avons rencontrées fréquemment dans le cadre de la plateforme. En effet, lors de la prise de rendez-vous téléphonique, nous avons souvent en ligne des travailleurs sociaux, en présence des personnes en demande, qui appelaient pour les positionner sur le dispositif. L'échange montrait la plupart du temps une forme d'agacement chez les prescripteurs, qui avaient du mal à collecter les informations utiles au positionnement et éprouvaient de grandes difficultés à se faire comprendre des personnes. Le manque de patience et l'approche des travailleurs sociaux ont des conséquences multiples dans les différentes phases d'accueil, d'entretien et d'orientation : l'incompréhension pouvait poser des problèmes d'ordre pratique (la personne n'avait pas compris les termes du rendez-vous : lieux, dates, horaires) ou induire des représentations problématiques (la personne ne comprend pas l'objet du rendez-vous, elle est excédée par sa position « kafkaïenne » d'errance d'un guichet vers l'autre et par le peu de considération dont font preuve les travailleurs sociaux et administratifs, elle accorde peu de crédit à l'accueillant qui est assimilé aux autres personnes rencontrées dans ses démarches, etc.) Lors des entretiens, force fut de constater à plusieurs reprises que les prescripteurs n'avaient pas essayé de comprendre la situation de la personne, et notamment son parcours d'apprentissage linguistique, et se déchargeaient de cet aspect sur les accueillants de la plateforme. C'est ainsi que les accueillants ont notamment été amenés à désamorcer des situations relevant de l'aide sociale ou des administrations, en dépassant les limites des fonctions qui leur étaient octroyées.

Afin de limiter ces comportements, nous pensons que la formation des travailleurs sociaux et des membres du secteur associatif devrait intégrer une réflexion sur les relations interculturelles dans les situations d'entre-aide et d'accompagnement des personnes étrangères. Nous soulignons tout de même que certains partenaires-acteurs telle qu'une animatrice locale d'insertion rencontrée lors des réunions de restitutions, ou des animateurs du réseau associatif effectuent eux-même la démarche de prise d'informations sur la question des relations interculturelles dans leurs domaines d'action.

Cependant, nous estimons qu'à ce point de l'engagement social, les structures/organismes de formation et prescripteurs devraient bénéficier d'une sensibilisation à cette question. On peut imaginer la mise en place d'ateliers de formation ou de séminaires qui permettraient notamment d'entendre le témoignage des personnes qui ont vécu les étapes de l'« intégration linguistique » et les amener à réfléchir sur ce que ressent l'Autre dans de telles situations.

3. Réflexion sur les positionnements éthiques et déontologiques

Qu'il s'agisse de la situation de la structure prestataire du dispositif dans son contexte de création, ou de la posture des accueillants dans le cadre des entretiens et de l'analyse des données collectées, il nous a semblé intéressant de porter notre réflexion sur les positionnements éthiques et déontologiques inhérents au projet.

En sa qualité d'association de professionnels – centre de langue agréé, *Langue & Communication* dispose des ressources nécessaires pour assurer la plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole. Cependant, son positionnement « horizontal » par rapport aux structures qui font l'objet d'un état des lieux de l'offre d'apprentissage pose un problème d'ordre éthique : la prestation d'un dispositif contempteur d'un milieu professionnel lorsque l'organisme prestataire est lui-même partie de ce milieu est-elle condamnable ? Cette approche de la question laisse supposer que L&C trouve difficilement sa place de prestataire légitime en raison de son statut. Cependant, nous pensons que si sa position est critiquable, la justification de sa participation trouve son équilibre dans les savoir-faire réels que l'Association a mis en œuvre. Elle se distingue de ses pairs par la volonté de mettre en place des projets de ce type, ainsi que les Ateliers de savoirs Socio-Linguistiques (ASL) et la formation de bénévoles, dans l'objectif de promouvoir un enseignement de la langue française pour les personnes étrangères accessible à tous. Ce qui, à notre sens, légitime sa qualité de prestataire du dispositif.

Par ailleurs, nous proposons de nous concentrer sur la posture des accueillants de la plateforme lors des entretiens. Dans le cadre de l'enquête, les accueillants sont les chercheurs (ou les enquêteurs). La méthodologie qu'ils emploient est à la fois une observation participante macrolinguistique et une forme de sondage de type sociologique (comme le souligne *le Guide de l'enquêteur* de l'Université Paul Valéry – Montpellier III⁹⁰.) A cet égard, la question du paradoxe de l'enquêteur se pose pour jauger l'influence des accueillants sur les réponses qu'ils obtiennent lors des entretiens semi-dirigés. Eu égard le degré moyen de précision de l'observation des réponses, les biais introduits par le comportement des accueillants sont absorbés par une posture adéquate aux situations de communication. Les accueillants sont en effet des professionnels du FLE, et leur expérience les aide à se positionner efficacement dans le respect de la personne rencontrée.

⁹⁰ Université Paul Valéry – Montpellier III, *Méthodologie de l'enquête en sociolinguistique, Guide de l'enquêteur*, consultable sur : <http://asl.univ-montp3.fr/e42mcm/guide.pdf>, consulté le 20/01/11

CONCLUSION

En termes d'immigration et d'intégration linguistique, Rennes Métropole s'inscrit dans la dynamique initiée par le Conseil de l'Europe et la politique française d'intégration. Dans un pays où la question de l'immigration suscite des débats souvent emprunts d'ignorance (comme le montre l'ascendance occultée d'un français sur quatre, ou encore l'ignorance des réalités qui poussent les personnes à choisir de venir en France), les institutions tâchent de démontrer leur engagement pour l' « ouverture. » C'est pourquoi l'ACSé Bretagne a choisi de financer le projet « plateforme expérimentale d'orientation de la demande d'apprentissage du français. »

Le projet a permis de répondre à des interrogations diverses : le travail d'enquête effectué par les prestataires a permis de fournir un état des lieux de l'offre d'apprentissage du français pour les étrangers à Rennes Métropole, et de faire apparaître les lacunes de ce secteur. Les conclusions que l'on peut tirer du bilan de la plateforme sont un manque réel de réponse au besoin d'apprentissage en général, notamment en terme de qualité des formations, comme l'accuse le nombre de personnes ayant encore un niveau « débutant » à l'issue de certaines. Le déroulement du dispositif expérimental a également permis de voir le degré d'implication des acteurs du secteur de l'apprentissage dans un projet commun. Si nombre d'entre eux ont participé activement au bon déroulement opérationnel, il est apparu des difficultés de communication entre les différents acteurs. C'est pourquoi les prestataires ont suggéré d'allouer une part de leur action à la dynamisation de ce réseau de communication. Par ailleurs, l'enquête menée par le biais des entretiens a permis de livrer un état de la demande, en proposant notamment l'étude de publics particuliers, au-delà de la demande effectuée par les financeurs. Les résultats et conclusions de cette étude se veulent le corollaire des lacunes de l'offre d'apprentissage.

Depuis les objectifs que s'étaient fixés les prestataires et les financeurs de la plateforme expérimentale, on peut estimer que le projet mené d'octobre à décembre 2009 est un succès. En effet, les trois objectifs ont été remplis : l'orientation des personnes en demande vers l'offre d'apprentissage a été effective dans plus de la moitié des cas, l'établissement de l'état des lieux de l'offre et de l'état des lieux de la demande ont permis de rendre visibles le public concerné par l'apprentissage linguistique et l'activité des structures d'apprentissage.

Le travail que nous avons mené au sein de *Langue & Communication* dans le cadre de la plateforme d'orientation nous a permis de faire l'expérience de la co-conduite de projet, en parallèle d'une pratique concrète de didactique du français langue étrangère. Nous avons pu mettre en œuvre les compétences liées à l'évaluation du niveau de langue d'une personne selon une grille normalisée, ainsi que la conception de documents de référence et d'information utiles à des tiers professionnels du FLE. La dimension logistique de la

conduction de projet fut également une expérience très enrichissante d'un point de vue humain et professionnel.

Suite au succès de la phase expérimentale, la plateforme d'orientation pour la demande d'apprentissage du français à Rennes Métropole a été reconduite en 2010, avec le soutien financier de l'Etat. Concrètement, le travail effectué pendant la phase expérimentale a permis à *Langue & Communication* de se rapprocher des Centres Communaux et Départementaux d'Action Sociale (CCAS et CDAS), de l'Education nationale, du Conseil Général, de la Préfecture, des Maisons de l'enfance du bassin rennais, des référents sociaux, etc.

La collaboration avec ces différents organismes, ainsi que l'engagement de *Langue & Communication* pour les problématiques qu'elle a soulevées dans le cadre de la plateforme d'orientation ont notamment permis la mise en place de cours spécifiques pour les mineurs isolés (financés par une Fondation) et de cours d'alphabétisation courant 2010, reconduits en 2011. Les Ateliers de savoirs Socio-Linguistiques (ASL) ont également bénéficié d'un regain d'intérêt de la part des organismes financeurs, et ont vu leur activité s'intensifier dès début 2010.

A ce jour, la décision de poursuivre la plateforme d'orientation pour l'année 2011, qui revient à l'Etat et à la Ville de Rennes, est toujours en suspens.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI, Hervé, 2005, « L'enseignement aux migrants en France », LE FRANÇAIS DANS LE MONDE n° 339, p. p. 23-26
- ALALUF, Matéo, 2000, *Dictionnaire du prêt-à-penser : Emploi, protection sociale et immigration les mots du pouvoir*, Bruxelles, Vie Ouvrière
- ARCHIBALD, James (dir.), CHISS, Jean-Louis (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, L'Harmattan, Paris, 408 pages
- ASSELAH-RAHAL, Safia, 2004, *Plurilinguisme et migration*, L'Harmattan, Espaces discursifs (coll.), Paris, 262 pages
- BALMARY, Dominique, 2008, « Les associations : acteurs en changement d'une société civile en changement », ACCUEILLIR n° 245, p. p. 40-41
- BAUDE, Olivier (dir.), SIBILLE, Jean (dir.), 2008, « Plurilinguisme et migrations » dans LANGUE ET CITE, BULLETIN DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES LINGUISTIQUES N° 13, [http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/langues-cite13.pdf], 01/01/2010, 12 pages
- BAUTIER, E., 1997, "Usages identitaires du langage et apprentissage, quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ?", *Migrants-formations*, n°108, Paris CNDP
- BEACCO, Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement les langues*, Didier, Langues et didactique (coll.), Paris
- BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, R., 2007, *Niveau A1 pour le français*, Didier, Paris
- BEGAG, Azouz, 2003, *L'intégration*, Le Cavalier Bleu, Idées reçues, Paris, 130 p.
- BERGERE, Amandine, 2008, « Formation linguistique des adultes : un état des lieux des ressources pour les nouveaux formateurs », ACCUEILLIR n° 248, p. p. 49-50
- BERTRAND, Olivier (dir.), 2005, *Diversités culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Les éditions de l'École Polytechnique, 226 pages
- BLANCHET, Philippe, 1995, *La Pragmatique d'Austin à Goffman*, Bertrand-Lacoste, Paris, 130 pages
- BLANCHET, Philippe, 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche*

ethno-sociolinguistique, PUR, Didact Linguistique

- BLANCHET, Philippe, MOORE, Danièle, ASSELAH RAHAL, Safia, 2009, *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, 228 pages
- BUISSET, Ariane, 2005, « Gros plan sur... Eric Maurin, le ghetto français », LE FRANÇAIS DANS LE MONDE n° 339, p. 53
- BULOT, Thierry, 2009, « Les étrangers et leurs langues à Rennes Métropole (d'une sociolinguistique urbaine à une sociolinguistique prioritaire) », dans *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, (Collection Espaces Discursifs), Paris, pp. 117-124
- CALVET, Jean-Louis, 1999, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littérature, Pluriel (coll.), Paris, 294 pages
- CHABROL, C., 2000, "Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs cliniques ou psychosociale ?", L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE n°29, p. p. 171-180
- CHEVRON, Sylvain, 2008, « De l'ANAEM à l'OFII », ACCUEILLIR n° 248
- COÏANIZ, Alain, 2005, *Langages, Cultures, Identités, Question de point de vue*, L'Harmattan, Langue et Parole (coll.), Paris, 314 pages
- COLLARD, Claude (dir.), *Guide des sources pour l'histoire de l'immigration en France de 1830 à nos jours*, BNF
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 2008, *Le Livre vert : « Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens »*, [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:FR:PDF>], 01/01/2010, 18 pages
- COMMISSION EUROPEENNE, 2007, *L'Europe en quelques chiffres*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 79 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2004, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2008, *Le Livre blanc sur le dialogue interculturel*, Strasbourg, [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_FR.pdf], 01/01/2010, 73 pages
- CUQ, Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et*

seconde, CLE International, asdifile (coll.)

- DECAUX, Emmanuel, 2008, « Changer les regards sur les migrations », ACCUEILLIR n° 248, p. p. 22-24
- DESTRIBOIS, Christian (dir.), 2005, *L'intégration des nouveaux arrivants : quelles missions pour l'Ecole ?*, SCEREN, Les Actes de la DESCO (coll.), Buc, 166 pages
- DIRECTION REGIONALE ET DEPARTEMENTALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2009, *Guide pratique de l'association de l'Ille-et-Vilaine :*
[http://www.centrederessources44.org/images/stories/file/guidon%20docs/départements/page_illeetvilaine.pdf], 01/01/2010, 12 pages
- DRIDI, Mohsen, ETIENNE, Sophie, 2007, « Pour que la langue cesse d'être un instrument de discrimination », ACCUEILLIR n° 242, p. p. 38-39
- DUPONT, J.-B., 1994, "Compétences requises pour appliquer des techniques psychologiques d'évaluation des personnes", L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE n°23, p. p. 85-98
- ELOY, Jean-Michel, 2003, « La France et la législation linguistique », REVUE D'AMENAGEMENT LINGUISTIQUE n°105, Québec, Les Publications du Québec, Office québécois de la langue française, pp. 91-107
- ETIENNE, Sophie, 2005, « Une autre idée de l'enseignement du français aux adultes », LE FRANÇAIS DANS LE MONDE n° 339, p. p. 26-29
- GADET, Françoise, 2003b, *La Variation sociale en français*, Paris, Ophrys, 194 pages
- GUICHARD, Jean, HUTEAU, Michel, 2006, *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, 396 pages.
- GUMPERZ, John J., *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989
- HALL, Edward T., 1966, *La dimension cachée*, Seuil, Points (coll.)
- HALL, Edward T., 1973, *Le Langage silencieux*, Seuil, Points (coll.)
- HYMES, Dell, 1991, *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, LAL (coll.), 230 pages
- KIMMEL, Alain, 2005, « L'immigration en France », LE FRANÇAIS DANS LE MONDE n° 339, p. p. 41-52
- LAACHER, Smaïn, 2006, *L'immigration*, Le Cavalier bleu, Idées reçues, Paris, 130 pages
- LANGUE & COMMUNICATION, 2008, *Répertoire : Etat des lieux de l'apprentissage du*

français à Rennes, Mission Cohésion Sociale et Politique de la Ville, Rennes Métropole

- LITTLE, David, 2008, *Rapport : Intégration linguistique des migrants adultes, Séminaire intergouvernemental, Strasbourg 26-27 juin 2008*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf], 01/01/2010, 57 pages
- LORCERIE, Françoise, 1999, « La " scolarisation des enfants de migrants " : fausses questions et vrais problèmes », in Philippe Dewitte (dir.), *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 212-221.
- LUSSIER, Denise, TURNER, Carolyn E., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette, Paris
- MAESTRACCI, Nicole, 2007, « Le travail social confronté à la question des étrangers », ACCUEILLIR n° 244, pp. 30-31
- MINISTERE DE L'IMMIGRATION, *Plan Départemental d'Intégration 2009*
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, DGLFLF, 2005, *Rencontres : L'intégration linguistique des migrants adultes*, Journées de Sèvres, [<http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/S%E9minaire%20migrants.pdf>], 01/01/2010, 62 pages
- MOORE, Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, LAL (coll.), 322 pages
- NOIRIEL, Gérard, 1992, *Le Creuset français, histoire de l'immigration (XIXè-XXè siècles)*, Le Seuil, Points (coll.), Paris, 486 pages
- NOIRIEL, Gérard, 2002, *Atlas de l'immigration en France*, Autrement, Paris, 66 pages
- REGNARD, Corinne, 2008, *Etude « Infos migrations »*, MINISTERE DE L'IMMIGRATION, DE L'INTEGRATION, DE L'IDENTITE NATIONALE ET DU DEVELOPPEMENT SOLIDAIRE, DEPARTEMENT DES STATISTIQUES, DES ETUDES ET DE LA DOCUMENTATION, [http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/IM_5_CAI.pdf], 01/01/2010, 12 pages
- SALES-WILLEMINE, Edith, 2005, *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage, Représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*, Paris, L'Harmattan, 324 p.
- TAGLIANTE, Christine, 1998, *Tests de niveau*, Paris, CLE International, coll. « Ressources de classe, matériel d'évaluation photocopiable », 1998

- TAGLIANTE, Christine, 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International, 210 pages
- TEITELBAUM, Michael S., WINTER, Jay, 2001, *Une bombe à retardement ? Migrations, fécondité, identité nationale à l'aube du XXI^e siècle*, Liberté de l'esprit (coll.), Calmann-Lévy
- TERRIEN-JOVENIAUX, Louisa, 2006, « Formation à l'interculturel des acteurs sociaux et médico-sociaux », ACCUEILLIR n°239, p. 36
- THUBERT, S., 2008, « Histoire et mémoires des immigrations en régions », ACCUEILLIR n° 248, p. p. 5-7
- TIBERGHIE, Frédéric, 2008, « La Communication sur l'accueil et l'intégration des étrangers : l'enjeu social », ACCUEILLIR n° 245, p. 35
- VAN DEN AVENNE, Cécile, 2004, *Changer de vie, changer de langue (Paroles de migrants entre le Mali et Marseille)*, L'Harmattan, Espaces discursifs (coll.), Paris, 316 pages
- VERBUNT, Gilles, 2009, *La question interculturelle dans le travail social*, La Découverte, 227 pages
- WEIL, Patrick, 2005, *La République et sa diversité, immigration, intégration, discriminations*, Seuil, La République des idées (coll.), 114 pages
- WITHOL DE WENDEN, Catherine (dir.), *Atlas des migrations dans le Monde*, Autrement, Atlas Monde (coll.), 82 pages
- YANNICK, Aurélien, 2008, « Francophonie et migrations internationales », ACCUEILLIR n°246, p. 44
- ZARATE, Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CREDIF / Didier

SITOGRAPHIE

- Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLI) : [<http://www.anlci.gouv.fr/>], 20/01/2011
- Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (ACSé) : [<http://www.lacse.fr/>], 20/01/2011
- Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) : [<http://www.ciep.fr/>], 20/01/2011
- Centre Rennais d'Information pour le Développement et la Solidarité entre les peuples (CRIDEV) : [http://www.ritimo.org/C/Cridev_35.html], 20/01/2011
- CNRS, *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFi) : [<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>], 20/01/2011
- Commission Mondiale des Migrations Internationales (CMMI), [www.gcim.org], 20/01/2011
- Contribuer à La Promotion Sociale (CLPS) : (□HYPERLINK "<http://www.clps.net/>" □<http://www.clps.net/> □), 20/01/2011
- Laboratoire CRISCO, Dictionnaire des synonymes : (□HYPERLINK "<http://www.crisco.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi>" □<http://www.crisco.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi> □), 20/01/11
- Maison Internationale de Rennes (MIR) : (□HYPERLINK "<http://www.mireennes.fr/>" □<http://www.mireennes.fr/> □), 20/01/2011
- Langue & Communication : (<http://www.langueetcommunication.com/>), 20/01/11
- Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) : (□HYPERLINK "<http://www.ofii.fr/>" □<http://www.ofii.fr/> □), 20/01/2011
- Organisation Internationale pour les Migrations (OIM – IOM) : (□HYPERLINK "<http://www.iom.int/>" □<http://www.iom.int/> □), 20/01/2011
- Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des écoles et PEGC, 7 octobre 2008, CLIN, CLA, CRI, MAT Tour d'horizon des dispositifs : (□HYPERLINK "<http://www.snuipp.fr/spip.php?article5850>" □<http://www.snuipp.fr/spip.php?article5850> □), 20/01/2011
- Union des associations interculturelles de Rennes (UAIR) : [<http://www.uair.org/>],

20/01/2011

ANNEXES

Remarque : les documents présentés en annexe sont en partie imprimés et présentés par la suite. Cependant, la nature de certains documents ne permettait pas une impression papier en raison de leur volume ou de leur format (documents Powerpoint® et Excel®), ils sont donc présentés sur un CD-R fourni à la fin du mémoire.

DOCUMENTS IMPRIMES

- ❖ Fiche d'accueil de l'apprenant 2009
- ❖ Document de liaison 2009
- ❖ Prospectus d'information : pour les partenaires (2009)
- ❖ Prospectus d'information : pour le public (2009)
- ❖ Synthèses d'évaluation des compétences langagières A1.1, A1 et A2 (2010)
- ❖ Fiche spécifique moins de 25 ans (2010)

DOCUMENTS DISPONIBLES SUR LE CD-R FOURNI

- ❖ Répertoire 2008 offres d'apprentissage du FLE de Rennes Métropole (« RM » - document PDF)
- ❖ Répertoire 2009 des ateliers (document PDF)
- ❖ Fichier personnes rencontrées (2009 – document Excel®)
- ❖ LC - Bilan du dispositif d'orientation de la demande d'apprentissage du français 2009 (document PDF)
- ❖ GECE – Bilan et Profils des apprenants de la plateforme (document PDF)
- ❖ Inauguration (2009 – document Powerpoint®)
- ❖ ASL (document Powerpoint®)

Fiche d'accueil de l'apprenant 2009

Fiche d'accueil suivie par :
Date de l'entretien :
Lieu de l'entretien :



Fiche d'accueil de l'apprenant

Octobre-Décembre 2009

Nom :

Prénom :

Identification de l'accompagnement

L'apprenant a-t-il été orienté par un organisme partenaire vers la plateforme?

1. Oui
 2. Non

Si 'oui', par quel organisme :

A-t-il été accompagné?

1. Oui
 2. Non

Si il n'a pas été orienté par une structure partenaire, comment l'apprenant a-t-il eu connaissance de la plateforme?

1. Le bouche à oreille
 2. Affichage
 3. Flyer
 4. Presse locale
 5. Autre : précisez

F i c h e d ' i d e n t i t é

Adresse actuelle :

Code postal :

Ville :

Téléphone fixe :

Téléphone portable :

Age de l'apprenant :

Nationalité :

Si Origine de l'apprenant (si français) :

Langue maternelle parlée :

Autres langues parlées :

Date d'arrivée en France:

Statut juridique de l'apprenant :

- 1. Demandeur d'asile
- 2. Primo arrivant
- 3. Résidant plus ancien
- 4. Autre(s) catégorie(s), précisez :

Niveau de scolarisation :

- 1. Sans scolarité
- 2. Primaire
- 3. 1er cycle du secondaire
- 4. 2ème cycle du secondaire
- 5. Postsecondaire, supérieur
- 6. Ne sait pas

Diplômes et/ou qualifications obtenus:

Situation familiale

- 1. Célibataire
- 2. Marié(e)
- 3. Pacsé(e)
- 4. Veuf(ve)
- 5. Divorcé(e)
- 6. Concubinage

Nationalité du conjoint(e) :

Origine du conjoint(e) (si français(e)) :

Nombre d'enfants:

Dans quelle(s) tranches d'âge se situe vos enfants?

- 1. 0 à 5 ans
- 2. 5 à 10 ans
- 3. 10 à 15 ans
- 4. 15 à 18 ans
- 5. Plus de 18 ans

Profession de l'apprenant en France:

- 1. Agriculteur
- 2. Commerçant, artisan, chef Entreprise
- 3. Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.
- 4. Profession intermédiaire
- 5. Employé
- 6. Ouvrier
- 7. A la recherche d'un emploi
- 8. Elève, Etudiant
- 9. Inactif
- 10. Autre

Profession de l'apprenant dans son pays d'origine:

- 1. Agriculteur
- 2. Commerçant, artisan, chef Entreprise
- 3. Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.
- 4. Profession intermédiaire
- 5. Employé
- 6. Ouvrier
- 7. A la recherche d'un emploi
- 8. Elève, Etudiant
- 9. Inactif
- 10. Autre

Profession du conjoint

- 1. Agriculteur
- 2. Commerçant, artisan, chef Entreprise
- 3. Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.
- 4. Profession intermédiaire
- 5. Employé
- 6. Ouvrier
- 7. A la recherche d'un emploi
- 8. Elève, Etudiant
- 9. Inactif
- 10. Autre

Expérience Linguistique

Formation suivie au niveau Linguistique:

- 1. Oui
- 2. Non

Le(s) type de formation suivie(s)?

- 1. CAI
- 2. Formation continue
- 3. Association
- 4. Autre

Le niveau de formation suivie

- 1. Débutant
- 2. Élémentaire
- 3. Intermédiaire
- 4. Avancé
- 5. Alphabétisation
- 6. Ne sait pas

Le(s) noms des structures auprès de(s)quelle(s) vous avez suivi la formation

La durée de la/des formations suivie(s) :

Les formations étaient réalisées de manière: Collective Individuelle

Diplômes linguistiques Obtenus :

Les besoins langagiers de l'apprenant

L'apprenant sait:

	Analphabète	Débutant	A1-1	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Prendre part à une conversation									
Ecouter									
Parler (s'exprimer à l'oral en continu)									
Ecrire									
Lire									

Les domaines souhaités d'apprentissage de l'apprenant :

- 1. Vie personnelle et sociale
- 2. Vie publique
- 3. Vie professionnelle
- 4. Etudes, formations, diplômes
- 5. Autre

Les Disponibilités de l'apprenant (les jours et le(s) moments dans la journée) :

Evaluation des besoins

- 1. Compréhension orale
- 2. Compréhension écrite
- 3. Expression orale
- 4. Expression écrite
- 5. Alphabétisation
- 6. Autre

Atelier proposé par la plateforme :

Nom de la structure où l'apprenant est envoyée :

L'apprenant a-t-il suivi l'orientation proposée

- 1. Oui
- 2. Non
- 3. Ne sait pas

Si 'non', les causes du non suivi de l'orientation :

Préci si ons sur l ' apprenant

Document de liaison 2009



Langue & Communication
Tél : 06 11 94 35 25 / 02 99 38 12 55
langue-et.communication@orange.fr

DOCUMENT DE LIAISON

Adresse du rendez-vous :

Partie remplie par le partenaire qui oriente une personne vers la plateforme d'accueil de la demande de formation linguistique

Coordonnées du prescripteur

Date de la prescription :

Organisme :
Nom et Prénom :

Adresse email :
Numéro de téléphone :

Identité de la personne orientée

Nom :

Prénom :

Téléphone :

Age :

Sexe :

Nationalité :

Langue(s) parlée(s) :

Actuellement inscrit dans un atelier d'apprentissage du français ? : Oui Non

Si oui, préciser :

Organisme ou association :

Type de cours :

Niveau :

Partie remplie par la plateforme, lors du rendez-vous

Orientation(s) proposée(s)

Date de l'entretien :

Nom de l'accueillant :

numéro de téléphone :

Organisme(s) et Atelier(s) proposé(s) :

-

-

Partie remplie par l'organisme ou l'association qui aura reçu la personne en formation, suite à la proposition de la plateforme

Suivi

Date de renseignement :

Nom du référent de l'organisme :

Numéro de téléphone

Participation à l'atelier préconisé : Oui Non

Régularité de l'apprenant :

Autres remarques :

Prospectus d'information : pour les partenaires (2009)

Recto

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE
UN NOUVEAU SERVICE

Vous accueillez des adultes étrangers ou d'origine étrangère
en demande d'apprentissage du français

POUR LES AIDER

6 PERMANENCES D'ACCUEIL - UNE PLATEFORME D'ORIENTATION

A PARTIR DU MOIS D'OCTOBRE ET JUSQU'AU MOIS DE DECEMBRE 2009

QUARTIER CENTRE	QUARTIER MAUREPAS	QUARTIER CLEUNAY	QUARTIER VILLEJEAN	QUARTIER BREQUIGNY CHAMPS MANCEAUX	QUARTIER LE BLOSNE
Vendredi 12h-18h Tous les vendredis à partir du 9 octobre	Jeudi 16h-19h 8 et 22 octobre 5 et 19 novembre 3 et 17 décembre	Lundi 9h-12h 12 et 26 octobre 9 et 23 novembre 7 et 21 décembre	Lundi 9h-12h 5 et 19 octobre 2, 16 et 30 novembre 14 décembre	Jeudi 9h-12h 15 et 29 octobre 12 et 26 novembre 10 décembre	Jeudi 9h-12h 8 et 22 octobre 5 et 19 novembre 3 et 17 décembre
au 4 Bis	au pôle municipal	à l'espace social commun	à l'espace social de Villejean	à la Maison de Suède	à la Maison des Squares

Contact : Isabelle Le Guilloux - 06 11 94 35 25 - langue-et.communication@orange.fr

MODE D'EMPLOI ⇒

Verso

Pour qui ?

Toute personne étrangère ou d'origine étrangère en situation régulière en demande d'apprentissage de la langue française orale et/ou écrite

Pour quoi ?

- Accueillir
- Identifier les besoins linguistiques de chaque personne en fonction de son parcours et de ses projets personnels, culturels et/ou professionnels
- Proposer l'orientation qui serait appropriée à ses besoins linguistiques
- Assurer le suivi des parcours, et les évaluer
- Recenser les besoins non satisfaits

Les étapes

1. Vous accueillez des personnes d'origine étrangères en recherche d'apprentissage du français,
2. vous pouvez désormais les orienter vers une permanence d'accueil,
3. la permanence les reçoit et évalue leurs besoins linguistiques,
4. elle les oriente vers un organisme, une association ou un atelier approprié(e) à leurs besoins,
5. elle vous informe de l'orientation proposée



DISPOSITIF FINANÇÉ DANS LE CADRE DU CONTRAT URBAIN DE COHÉSION SOCIALE

Les points d'accueil à Rennes

Quartiers	Adresses
Centre	4 Bis Esplanade Charles de Gaulle
Maurepas	Pôle municipal Centre dial de l'Europe 32 rue de Trégain
Cleunay	Espace social commun 25 rue Noël Blayau
Villejean	Espace social de Villejean 42 bd Kennedy
Bréquigny	Maison de Suède 5 rue de Suède
Le Blosné	Maison des Squares 23 bis place de Serbie

Contact : 06 11 94 35 25
langue-et.communication@orange.fr

Prospectus d'information : pour le public (2009)

**VOUS ETES ETRANGER
VOUS VOULEZ APPRENDRE LE FRANÇAIS**

1 PLATEFORME D'ORIENTATION

6 PERMANENCES

A RENNES

DANS LES QUARTIERS



- ✓ Vous êtes accueilli(e)
- ✓ Nous évaluons vos besoins linguistiques
- ✓ Nous vous orientons vers un organisme, une association ou un atelier approprié à vos besoins

UN NOUVEAU SERVICE

Centre - au 4 Bis Esplanade Charles de Gaulle	Maurepas au pôle municipal 32 rue du Trégain
Vendredi 12h-18h Tous les vendredis à partir du 9 octobre	Jeudi 16h-19h 8 et 22 octobre 5 et 19 novembre 3 et 17 décembre
Cleunay à l'espace social commun 25 rue Noël Bayau	Villejean à l'espace social de Villejean 42 boulevard Kennedy
Lundi 9h-12h 12 et 26 octobre 9 et 23 novembre 7 et 21 décembre	Lundi 9h-12h 5 et 19 octobre 2, 16 et 30 novembre 14 décembre
Bréquigny à la Maison de Suède 5 rue de Suède	Le Blosne à la Maison des Squares 23 bis place de Serbie
Jeudi 9h-12h 15 et 29 octobre 12 et 26 novembre 10 décembre	Jeudi 9h-12h 8 et 22 octobre 5 et 19 novembre 3 et 17 décembre

Contact :
08 11 94 35 25
langue-et.communication@orange.fr



Synthèses d'évaluation des compétences linguistiques A1.1, A1 et A2 (2010)

SYNTHESE D'EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES – NIVEAU A1.1

COMPETENCES	DIAGNOSTIC	OUI	Avec difficultés	NON	AUTRES OBSERVATIONS
COMPREHENSION ORALE	Comprend un prix, n° de tél., code postal, l'heure, les jours, les liens de parenté				
	Comprend une indication simple				
	Distingue le découpage des mots dans une phrase simple pour en comprendre le sens				
	Reconnaît le nom des lettres de l'alphabet				
	Reconnaît l'intonation des questions et des réponses				
EXPRESSION ORALE EN INTERACTION	Connaît différentes façons de saluer et répond en fonction				
	Sait quand dire « tu » et « vous »				
	Sait répondre à quelqu'un qui demande les nom, prénom, adresse, âge, etc.				
	Sait épeler son nom, son prénom, et prononcer les lettres de l'alphabet				
	Peut demander un prix, une quantité et comprendre la réponse				
	Peut demander un renseignement simple et comprendre la réponse si elle est courte				
EXPRESSION ORALE	Sait conjuguer un verbe en -er à l'oral au présent				
	Sait exprimer l'incompréhension, demander de répéter ou de parler plus lentement				
	Peut poser une question au formateur et la formuler approximativement				
	Sait demander comment on dit quelque chose en français, demander de l'aide				
	Sait remercier, s'excuser, accepter ou refuser				
	Prononce (approximativement) les voyelles et la plupart des consonnes				
COMPREHENSION ECRITE	Utilise la bonne intonation pour les questions et les réponses				
	Fait une phrase en respectant l'ordre des mots				
	Comprend la signalétique d'un lieu public et distingue les écrits du quotidien				
	Peut trouver les grands repères dans une lettre (date, logo, signature)				
	Associe le sens d'un mot ou d'une petite phrase à une photo ou un dessin				
	Comprend des informations chiffrées : dates, heure, prix, téléphone				
	Reconnaît les lettres de l'alphabet en majuscules, minuscules et dans différentes polices				
	Sait où commence et où finit une phrase				
EXPRESSION ECRITE	Sait lire et comprendre une phrase en écriture cursive (si elle est lisible)				
	Reconnaît des mots connus dans une phrase ou un petit texte				
	Reconnaît masculin, féminin, singulier et pluriel				
	Sait recopier un mot familier, une expression, une adresse				
	Sait remplir un formulaire d'identité simple (nom, prénom, adresse), noter un n° de tél				
	Peut noter le lieu et l'heure d'un rendez-vous				
	Peut écrire un mot pour dire à quelqu'un de faire quelque chose				
Sait écrire en majuscules d'imprimerie, recopier en cursive, laisse un espace régulier entre les mots					
EXPRESSION ECRITE	Sait écrire au bon endroit sur la feuille, écrire droit sur une ligne				
	Combine les syllabes et les voyelles pour écrire un mot				

SYNTHESE D'EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES – NIVEAU A1

COMPETENCES	DIAGNOSTIC	OUI	Avec difficultés	NON	AUTRES OBSERVATIONS
COMPREHENSION ORALE	Comprend une indication simple pour se rendre d'un point à un autre				
	Comprend des questions ou des réponses simples dans un contexte bien défini				
	Comprend les informations essentielles d'une annonce claire et audible, d'un bulletin météo, etc.				
	Comprend l'heure courante (quatre heures et demie) et l'heure officielle (16h30)				
EXPRESSION ORALE EN INTERACTION	Peut demander des informations par tél., des renseignements dans une école/mairie/magasin				
	Peut prendre ou donner un rendez-vous, peut l'accepter ou le refuser poliment				
	Peut discuter brièvement de son emploi du temps et donner des indications de temps simples				
	Peut parler de ses goûts, de ses activités et poser à son tour des questions simples				
	Comprend quand on lui donne un conseil ou une mise en garde et peut réagir				
EXPRESSION ORALE	Sait se présenter et dire quels sont son métier, ses occupations, ses loisirs				
	Peut parler de sa famille et des gens qu'il/elle connaît, préciser leur âge, leur aspect physique				
	Peut parler de son pays, de l'endroit où il/elle habite				
	Peut exprimer simplement un refus, une incapacité : « je ne peux pas », « je ne sais pas », etc.				
COMPREHENSION ECRITE	Peut laisser un message téléphonique pour prévenir d'un retard ou d'une absence				
	Comprend une instruction ou une information simple				
	Comprend un petit texte informatif très simple : carte postale, faire-part, message				
	Comprend un emploi su temps et une page d'agenda				
EXPRESSION ECRITE	Identifie des éléments de promotion d'un produit dans une publicité très simple				
	Comprend les grands titres d'un journal si l'information est déjà connue				
	Sait remplir un formulaire demandant des informations sur mes activités, un bon de commande, un chèque, une feuille de soin pour un remboursement				
	Peut prendre en note un message téléphonique sur un formulaire				
EXPRESSION ECRITE	Peut rédiger un mot ou un texto pour donner rendez-vous à quelqu'un				
	Peut rédiger un texte court pour se présenter ou présenter une personne				

SYNTHÈSE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES – NIVEAU A2

COMPÉTENCES	DIAGNOSTIC	OUI	Avec difficultés	NON	AUTRES OBSERVATIONS
COMPRÉHENSION ORALE	Comprend les informations essentielles d'un message clair sur un répondeur				
	Comprend la description d'un lieu ou d'un objet : forme, poids, matière, usage				
	Sait identifier dans un récit court si l'action se passe au présent, au passé ou au futur				
	Comprend les informations essentielles d'une petite conversation entre deux personnes qui parlent de ce qu'elles font, ce qu'elles aiment ou n'aiment pas				
EXPRESSION ORALE EN INTERACTION	Peut demander son chemin, suivre ou donner des explications en s'aidant d'un plan				
	Sait négocier, réclamer, vérifier une opération dans un bureau de poste/banque				
	Peut demander et comprendre des informations précises sur la taille, la couleur, la forme, la qualité d'un produit				
	Peut demander l'avis de quelqu'un ou donner mon avis en le justifiant				
EXPRESSION ORALE	Sait exprimer poliment son accord/son désaccord, sa satisfaction/sa déception				
	Peut décrire en détails ce qu'il/elle fait dans la vie : chez soi, à l'extérieur, son emploi du temps quotidien				
	Peut expliquer simplement son état de santé, physique ou psychologique				
	Raconte un événement en précisant où, quand et comment les faits se sont déroulés				
	Peut décrire ses expériences professionnelles et sa formation				
	Peut parler de ses projets et de ses intentions				
COMPRÉHENSION ÉCRITE	Peut laisser un message téléphonique en réponse à une information demandée				
	Comprend une recette de cuisine ou un mode d'emploi				
	Comprend une lettre où une personne décrit ses activités, son environnement géographique, sa maison, ses goûts, etc.				
	Comprend des indications pour se rendre quelque part				
	Comprend une lettre dans laquelle on relate un événement passé, présent ou futur				
EXPRESSION ÉCRITE	Trouve des informations dans un dépliant : activités sportives, expositions, etc.				
	Sait rédiger une petite annonce : achat, vente, location, etc.				
	Peut noter les informations principales lors d'un entretien téléphonique				
	Peut rédiger une lettre personnelle ou professionnelle, un texte simple exprimant les sentiments, une invitation (et demander une réponse en retour)				
	Sait faire une brève description d'une expérience personnelle, quoi, où et quand...				
	Écrit son emploi du temps et décrit brièvement ses activités personnelles				

Fiche spécifique moins de 25 ans (2010)

FICHE SPECIFIQUE MOINS DE 25 ANS

IDENTITE

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Nationalité :

Origine (si français-e) :

Adresse :

Quartier :

Téléphone :

Date d'arrivée en France :

Si majeur, préciser le statut :

PRISE EN CHARGE ADMINISTRATIVE ET EDUCATIVE

Accompagnement :
 c Familial
 c ASE
 c Autre :

Référent-e-s :

Statut par rapport au jeune :

Organisme :

Téléphone :

E-mail :

SCOLARITE

Niveau de scolarisation dans le pays d'origine :

Equivalence en France :

Niveau de scolarisation en France :

PRISE EN CHARGE SCOLAIRE/INSTRUCTIVE

Actuellement pris(e) en charge par l'Education Nationale : c oui c non

Etablissement :

Niveau :

Type de classe (CLIN, CLA, etc.) :

Actuellement pris(e) en charge par un organisme de formation linguistique : c oui c non

Organisme :

Type (asso, pro, etc.) :

Type de cours :

Niveau :

EXPERIENCE LINGUISTIQUE

Langue(s) première(s) :

Autre(s) langue(s) :

Apprentissage du français antérieurement :
 c oui c non

HISTORIQUE DE FORMATION LINGUISTIQUE EN FRANCAIS

Organisme	Type de formation	Niveau	Nombre d'heures	Cours	Diplôme ling.

