



HAL
open science

Simulation globale et socio-jeu pour adultes migrants au service de leur développement citoyen : étude de cas au Centre Social Chorier Berriat

Marion Grosset-Janin

► **To cite this version:**

Marion Grosset-Janin. Simulation globale et socio-jeu pour adultes migrants au service de leur développement citoyen : étude de cas au Centre Social Chorier Berriat. Linguistique. 2011. dumas-00674780

HAL Id: dumas-00674780

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00674780v1>

Submitted on 28 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.

Université Stendhal Grenoble 3
UFR de Sciences du langage
Master 2 Pro Français Langue Etrangère



**Simulation globale et socio-jeu pour adultes migrants au
service de leur développement citoyen**
Etude de cas au Centre Social Chorier Berriat

Mémoire de M2
par Marion Grosset-Janin
sous la direction de Diana-Lee Simon

Année universitaire 2009-2011

Université Stendhal Grenoble 3
UFR de Sciences du langage
Master 2 Pro Français Langue Etrangère



**Simulation globale et socio-jeu pour adultes migrants au
service de leur développement citoyen**
Etude de cas au Centre Social Chorier Berriat

Mémoire de M2
par Marion Grosset-Janin
sous la direction de Diana-Lee Simon

Année universitaire 2009-2011

Remerciements

Je tiens à adresser mes tous premiers remerciements aux apprenantes du groupe de débutants des Ateliers de Sociolinguistique du Centre Social Chorier Berriat, à la bénévole avec qui j'ai travaillé toute l'année, aux deux formatrices et à l'écrivaine publique sans qui je n'aurais pas pu mener à bien mon projet.

Un très grand merci à ma famille et mes amies qui m'ont encouragée tout au long de la rédaction.

Un merci tout particulier à ma mère et mon compagnon qui m'ont été d'un soutien inestimable.

Sommaire

Introduction	7
La commande institutionnelle.....	8
Problématique et questionnements	10
1. Contextualisation : l'Atelier de SocioLinguistique (ASL) du Centre Social Chorier Berriat.....	12
1.1. Atelier de sociolinguistique du centre social Chorier Berriat.....	12
1.1.1. Objectifs	12
1.1.2. Organisation	15
1.2. Le groupe d'apprenants de l'ASL Chorier Berriat de 2009-2010.....	17
1.2.1. Caractéristiques des apprenantes.....	19
1.2.2. Attentes des apprenantes	20
1.2.3. Un pré-requis : connaître les représentations des apprenantes de la langue française	20
1.3. Conclusion	22
2. Cadrage théorique.....	23
2.1. Intégration des migrants adultes	23
2.1.1. Immigration.....	23
2.1.2. Insertion, intégration	25
2.1.3. Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches.....	27
2.2. L'andragogie ciblée sur la formation linguistique des personnes issues de l'immigration.....	33
2.2.1. Andragogie : terme récent et contesté.....	33
2.2.2. La formation linguistique des adultes issus de l'immigration	34
2.3. Intérêts du jeu en contexte didactique : les simulations globales	41
2.3.1. Les intérêts du jeu en contexte didactique pour les personnes issues de l'immigration	41
2.3.2. Simulations globales : approche communicative et actionnelle.....	42
2.4. Conclusion	45
3. Démarche méthodologique : Recherche-action.....	46
4. Résultats et bilan critique	50
4.1. Résultats.....	52

4.1.1. Déroulement du projet : déroulement du stage et calendrier	52
4.1.2. Analyses d'activités conçues autour de l'outil de la simulation « Le Quartier de la Joie »	54
4.1.3. La conception du socio-jeu : continuité de la simulation.....	64
4.2. Bilan critique.....	72
Conclusion.....	79
Annexes 1	86
1. Guide d'entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat.....	86
2. Entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat.....	88
3. Cohabitation des professionnels salariés de deux structures différentes : le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) et une association de quartier.....	102
3.1. Statuts de l'association du centre social Chorier Berriat	107
3.2. Article : Cohabitation CCAS et association dans le centre social Chorier Berriat.	109
3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise	110
4. Guide d'entretien semi-directif pour les apprenants	113
4.1. Fatiha, Algérie.....	114
4.2. Meriem, Algérie	115
4.3. Najate, Maroc.....	116
4.4. Rabia Bennour, Maroc	117
4.5. Salima, Algérie.....	118
4.6. Yamina, Algérie	119
5. Guide d'entretien d'un membre de la maison des jeux.....	120
6. Entretien d'un membre de la maison des jeux de Grenoble.....	121
7. Extrait de carnet de bord.....	123
8. Evaluation du projet.....	128
8.1. L'arbre d'ostende.....	128
8.2. Outil d'évaluation participative 2006	129
8.3. Guide entretien : bilan de fin d'année des apprenants.....	138
Entretien des apprenants : bilan fin d'année.....	138
Annexes 2	143
Bibliographie	144

Introduction

J'ai choisi de faire mon stage dans un atelier de sociolinguistique (ASL) au sein du centre social Chorier Berriat de Grenoble, d'octobre 2009 à juin 2010.

J'ai conçu et élaboré mon projet de stage avec le groupe des débutants constitué de six femmes issues de l'immigration.

Plusieurs raisons et motivations ont guidé mon choix. Je souhaitais rester en France afin de m'investir au niveau local et citoyen, de découvrir et de mieux comprendre le fonctionnement des enseignements du « Français Langue Etrangère » (FLE) pour les immigrés adultes ainsi que le processus d'intégration avec ses leviers et ses freins.

En M1 sociolinguistique, je me suis interrogée sur les positionnements sociaux et le développement langagier dans les interactions exolingues en CLIN. En M1 FLE, ma réflexion portait sur le système d'alternance du pôle insertion pour les jeunes de plus de 16 ans nouvellement arrivés en France (pôle d'insertion ENA de la Mission Générale d'Insertion). Ces deux sujets m'ont permis de prendre conscience et d'émettre l'hypothèse que les difficultés rencontrées par les enfants nouvellement arrivés en France sont en lien direct avec l'accueil et l'accompagnement des adultes, parents ou futurs parents dans leur cheminement de citoyen. Il me semble donc primordial de m'impliquer au moins sur une courte période auprès d'adultes afin d'avoir des connaissances sur le continuum du processus d'intégration.

La maîtrise de la langue du pays d'accueil constituée de l'apprentissage de repères, de la compréhension de codes communs linguistiques, pragmatiques, culturels, sociaux, ..., participe de manière inestimable au bien-être des populations nouvellement arrivées en France (ou anciens nouveaux) et au développement de leur citoyenneté.

Au début de mes études de FLE, j'ai pensé pouvoir être enseignante. J'ai également envisagé d'écrire une thèse liant sociolinguistique et FLE : un sujet sur les représentations des langues et des cultures d'origine et les rapports aux apprentissages, aux difficultés et aux facilités des acquisitions des langues.

Aujourd'hui, je suis Chargée de Développement Local dans une association nationale d'éducation populaire, l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV). L'AFEV mène des actions d'accompagnement d'enfants et de familles de quartier populaire dont certaines sont issues de l'immigration.

Pour des raisons personnelles et professionnelles j'ai dû décaler d'un an la rédaction de mon mémoire. L'expérience acquise cette année m'a permise de mettre en évidence le lien entre l'enseignement du FLE et l'éducation populaire dont j'avais entrevu la nécessité. L'important est de considérer la personne dans sa globalité et de l'accompagner dans son cheminement de citoyen.

Mon travail au sein des ateliers de sociolinguistique du Centre Social Chorier Berriat constitue une réponse à la commande institutionnelle et m'a permis d'enrichir mes réflexions, mes savoirs au sujet de l'enseignement, du rapport aux apprentissages et des supports d'enseignements originaux tels que le jeu.

La rédaction du mémoire et la prise de distance par rapport à l'expérience pédagogique de terrain favorise la démarche de recherche-action. Elles me permettent aussi de restituer mon travail pour les professionnels ou bénévoles, au sein de l'AFEV et d'autres organismes, menant des actions auprès des adultes et désirant utiliser le support de la simulation globale et du socio-jeu.

La commande institutionnelle

Ma commande de stage est constituée de deux missions :

- concevoir du matériel pédagogique
- animer les ateliers de sociolinguistique, quatre heures par semaine : deux heures le lundi et deux heures le mardi de 9h à 11h.

La conception de matériel pédagogique poursuit un projet mené par une étudiante de master FLE qui a fait un travail de recherche concernant les outils utilisables et adaptés aux apprenants d'ateliers de sociolinguistique (Te, 2006). Aurélie Te donne la simulation globale comme exemple. Je souhaite donc continuer son travail en créant un outil pédagogique réutilisable et modulable : un jeu de société, ou aussi socio-jeu, créé à partir d'une simulation globale.

Concernant l'organisation des ateliers de sociolinguistique, des indications m'ont été données par la formatrice, Ingrid Sautel au cours d'un entretien individuel et d'une réunion d'équipe.

Les consignes sont précises :

- Au cours du premier mois, l'objectif des ateliers est de faire connaissance avec les apprenants et de procéder à une évaluation (qui sait écrire, lire, parler, comprendre le français ?). Ceci permet de repérer les personnes en difficulté, de les rassurer et d'établir des groupes de niveau.

Pendant cette période, les apprenants se familiarisent avec l'oral, apprennent aussi à se présenter. Des activités de grammaire et d'orthographe sont également prévues.

- Après les vacances de novembre et cela jusqu'à la fin de l'année (en juin), les groupes de niveau sont constitués et la consigne est de concevoir le travail par thème.

Toutes les six semaines, un nouveau thème est parcouru permettant d'aborder du vocabulaire spécifique, d'acquérir des connaissances et des savoirs-faire tels que faire des recherches sur Internet et à l'aide d'un dictionnaire. La formatrice explique que des sorties à l'extérieur sont les bienvenues.

A la fin de chaque période, une mise en commun aux autres groupes permet aux apprenants de présenter leur travail et permet aux bénévoles et à la formatrice d'évaluer ce qui a été acquis ou non afin de compléter les programmes.

Besoins institutionnels, pédagogiques :

Le groupe est hétérogène de par les niveaux de compétence en français et selon la facilité à s'adapter à des situations d'enseignement et d'apprentissage. Il faut arriver à mettre en valeur chaque personne du groupe. Pour cela, il faut prévoir, imaginer, préparer des activités qui permettent à chacun d'améliorer ses compétences en français et qui favorisent des échanges entre les apprenants.

Les ateliers de sociolinguistique relèvent de l'andragogie (néologisme utilisé pour parler de la formation pour adultes). Les apprenants ont des responsabilités, des obligations qui souvent sont prioritaires sur les cours. L'absentéisme est fréquent, c'est pourquoi il est important de choisir un projet, des activités qui permettent de réintégrer facilement l'apprenant à son retour.

Il convient de créer un esprit de groupe, d'entraide. Lorsqu'une personne revient les autres du groupe lui expliquent ce qu'ils ont fait.

La politique linguistique propre à ce contexte est lisible grâce aux objectifs du CCAS qui consistent à animer une action générale de prévention et de développement social dans la commune. C'est dans ce cadre qu'il propose dans les centres sociaux des cours de français Langue Etrangère, appelés « ateliers de sociolinguistique ». Le besoin est donc que les ateliers

de sociolinguistique travaillent pour développer la cohésion sociale et pour accroître le dialogue social. Le linguistique est un outil du social.

Les objectifs généraux sont :

- aider les apprenants dans leurs démarches de socialisation, d'intégration
- créer des liens sociaux
- créer un esprit d'équipe, d'entraide

Les objectifs pédagogiques sont :

- établir une pédagogie différenciée
- concevoir des activités pour améliorer le français quotidien des apprenants

Mon projet porte sur la création d'une simulation globale sur le Quartier ; la technique de la simulation globale étant, premièrement de créer un lieu-thème, deuxièmement d'inventer des personnages fictifs et enfin donner vie à l'ensemble.

Problématique et questionnements

L'idée de la simulation globale comme outil pédagogique adapté au public de centre social n'est pas nouvelle. Deux mémoires (au moins) ont déjà été rédigés sur l'utilisation des simulations globales dans les ateliers de sociolinguistique : l'un, à l'issue de la recherche, affirme que la simulation globale est adaptée au public de centre social (Te, 2006), l'autre relate la mise en pratique de cet outil (Zgaren, 2005).

Mon travail s'inscrit dans la continuité de ces travaux universitaires en concevant d'une part une simulation globale et d'autre part sa restitution sous forme de socio-jeu de manière à rendre ces outils pédagogiques modulables et réutilisables.

La problématique de mon mémoire est donc double.

- **Dans quelles mesures la simulation globale et la co-construction d'un socio-jeu peuvent-elles créer une pédagogie différenciée permettant aux apprenants d'acquérir des compétences linguistiques, sociolinguistiques et relationnelles ?
Peuvent-elles les aider à entrer dans le processus d'apprentissage de l'alphabétisation, à se préparer aux exigences officielles de l'état en matière de savoirs, savoirs-être, savoir-faire et à prendre conscience de leurs capacités à apprendre et à agir individuellement pour le collectif en tant que citoyen ?**

- **A partir du travail réalisé en simulation globale, comment créer du matériel pédagogique (un jeu de société ou socio-jeu) réutilisable en atelier et pour les apprenants ?**

Comment concevoir un jeu modulable adapté au niveau de français des apprenants, à leur âge et culture ?

Comment créer un jeu qui lie compétences créatives et compétences langagières ?

Elle est en concordance avec les missions qui m'ont été données par le centre social (*Commande institutionnelle* de l'introduction) : créer du matériel pédagogique qui puisse rester dans les ateliers et resservir, créer cet outil avec et pour les apprenants du centre.

La démarche choisie est issue de l'approche communicative et actionnelle.

J'ai choisi de construire mon mémoire en quatre parties.

Dans la première, je présente les Ateliers de SocioLinguistique (ASL) du Centre Social Chorier Berriat avec leurs objectifs et leur organisation. Je parle plus particulièrement du groupe d'apprenantes avec lequel j'ai travaillé en précisant leur contexte social et linguistique, leur attentes. Il me semble également pertinent de connaître leurs représentations de la langue française.

Dans le cadrage théorique, j'approfondis mes connaissances concernant l'intégration des migrants adultes en revenant sur différents termes : immigration, insertion, intégration. J'expose les dispositifs et les pédagogies préconisés par les politiques actuelles. Après quelques précisions données sur le terme andragogie, je détaille certains éléments de la formation linguistique des adultes issus de l'immigration. Je présente les intérêts du jeu en contexte didactique et focalise mon attention sur les simulations globales.

Dans une troisième partie, je détaille ma démarche méthodologique la recherche-action.

Enfin, j'analyse les résultats de mon travail et en fais le bilan.

1. Contextualisation : l'Atelier de SocioLinguistique (ASL) du Centre Social Chorier Berriat

Mon stage se déroule au Centre Social Chorier Berriat à Grenoble. Dans ce lieu cohabitent des professionnels salariés de deux structures différentes : le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) et une association de quartier (Annexes 1, *1. Guide d'entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat*, *2. Entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat*).

Au sein de ce centre social, on trouve entre autres, les Ateliers de SocioLinguistiques (ASL).

1.1. Atelier de sociolinguistique du centre social Chorier Berriat

Dans l'agglomération grenobloise, il existe « une cinquantaine d'actions sociolinguistiques » (Annexes 1, *3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise, préambule, p.1*).

Un cahier des charges a été remis à jour en octobre 2009. Il vise à « poursuivre l'homogénéisation des objectifs et le travail engagé sur la qualité des réponses apportées aux publics » (Annexes 1, *3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise, préambule, p.1*).

L'entretien avec l'écrivaine publique et la formatrice des ASL du centre social Chorier Berriat complète ce document.

1.1.1. Objectifs

En lien avec d'autres actions ou dispositifs, les ASL sont un « outil au service des personnes dans leur parcours d'insertion sociale et/ou professionnelle. Elles contribuent, dans leur finalité, à l'accès aux droits des personnes ne maîtrisant pas ou insuffisamment la langue française » (Annexes 1, *3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise, préambule, p.1*).

L'objectif général est de « s'approprier l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne » (Annexes 1, *3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise, préambule, p.1*).

Les objectifs opérationnels sont :

« - développer la capacité de communication orale et écrite et permettre l'acquisition de compétences de base au regard de l'objectif général

- rompre l'isolement et faciliter l'ouverture et la participation à la vie locale et sociale

- renforcer la confiance en soi et la capacité à agir

- aider à la construction des parcours socioprofessionnels à partir des compétences repérées »

(Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise, principaux éléments, p.2*).

Les objectifs des ateliers de sociolinguistique se répartissent donc en deux pôles majeurs :

- permettre aux apprenants d'acquérir un niveau en langue suffisant pour intégrer un organisme de formation linguistique comme le GRETA (GRoupement d'ETAbissements de l'éducation nationale pour la formation des adultes) ou l'IFRA (Institut de Formation Rhône-Alpes) par exemple et/ou pour suivre un parcours d'insertion professionnelle et tout simplement pour faire face aux exigences de la vie quotidienne. Ceci, bien sûr, dépend de l'âge des apprenants, de leurs capacités linguistiques, de leur niveau d'étude et surtout de leur volonté et de leurs besoins.

- favoriser l'insertion des apprenants dans des actions socioculturelles de développement personnel

Ces pôles réunissent des objectifs tels que développer l'autonomie, limiter l'isolement social, favoriser l'insertion des publics en difficulté, favoriser l'intégration des étrangers, permettre la participation des habitants dans des projets engagés par la commune, permettre une ouverture plus grande aux femmes à l'accès aux savoirs de base, permettre une valorisation ou revalorisation des expériences, des savoir ou/et savoir-faire.

Le terme « sociolinguistique » lie « sociologie » et « linguistique ». Les ASL permettent de travailler la langue et le langage sous leur aspect socioculturel, la langue comme un outil pour du social, la langue dans sa diversité la plus grande, avec toutes les variations et variétés qu'elle comporte.

Les ateliers ont pour objectif d'apporter aux apprenants suffisamment de connaissances linguistiques et des connaissances pragmatiques, sociales pour qu'ils puissent acquérir une autonomie nécessaire à la vie en société.

Les objectifs sont ensuite liés aux directives des financeurs qui « dictent » en partie les publics à prendre en compte et l'organisation à avoir dans les ASL :

92. EP Les directives [...] sont financées, [...] données par le CCAS. Elles sont financières quand je te dis que c'est de l'insertion sociale, elles ne sont pas que financières mais/

93. E Mais il y a quand même le financier qui dicte.

94. EP Voilà.

(Annexes 1, 2. *Entretien avec l'écrivaine publique du centre social Chorier Berriat et la formatrice de l'ASL*)

Le public dans le cahier des charges peut être « toute personne pour qui a été repéré, dans le cadre d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle, un double besoin : d'apprentissage linguistique et d'ouverture et/ou participation à la vie locale » (Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise*, principaux éléments, p.2).

A l'ouverture des ateliers de français, l'association partageait les mêmes valeurs que le CCAS. Le projet était fait pour un public du quartier en priorité, un public mixte, en insertion sociale et venant travailler le linguistique.

Cependant, le CCAS doit répondre à un public de plus en plus large. Donc chaque année, il y a une réflexion, un repositionnement pour répondre aux questions :

« Qu'est ce qu'on finance exactement ? Est ce qu'on finance là où il y a besoin ? Est ce qu'on finance des personnes âgées ? Est ce qu'on finance l'apprentissage pur de la langue ? Est ce qu'on finance que des gens qui sont en lisière du monde du travail pour qu'ils rentrent dans le monde du travail ? »

(écrivaine publique du centre social Chorier Berriat, 50)

A chaque coordination de ville (toutes les années), ces questions sont posées et des réponses sont apportées. Le maire ne participe pas mais, par exemple, peuvent se retrouver tous les acteurs de la formation qui sont en contact avec le public : le pôle emploi et les responsables des secteurs insertion professionnelle RSA, les centres de formation si le public est « primo-arrivant » (écrivaine publique du centre social Chorier Berriat, 60).

Les budgets sont fluctuants. Ils sont soumis aux décisions étatiques et aux choix politiques. Par exemple, le gouvernement décide qu'il redistribue ses enveloppes financières parce qu'il crée une plateforme d'apprentissage pour les personnes qui arrivent sur le territoire. (Partie 2.1.3. *Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches*).

Les structures qui se trouvent avec des budgets en moins doivent réfléchir au public qu'elles vont toucher. C'est par ce jeu-là que les acteurs sont amenés, chaque année, à bien redéfinir le public financé et les raisons de ce choix.

Le conseil général axe son financement sur des orientations politico-économiques précises, par exemple l'insertion pour les personnes bénéficiant du RSA. Il y a donc une interaction importante entre les directives des financeurs et le choix du public des ASL.

L'ASL Chorier Berriat recevait des financements européens mais au fur et à mesure l'Europe s'est désengagée d'où une nécessité de se confronter à de nouvelles exigences. La couleur du groupe se modifie en fonction des prérogatives sociétales. Cependant les actions doivent rester celles d'un centre social et préserver au maximum la partie intégration sociale.

« Par exemple, on ne peut pas s'amuser à avoir un groupe qui serait constitué de personnes loin du monde du travail, qui aurait plus de 65 ans, qui pourrait pas aller en centre de formation. »

(écrivaine publique du centre social Chorier Berriat, 70)

Aujourd'hui, l'ASL du centre a des financements par le conseil général pour les personnes bénéficiant du RSA ce qui le contraint à rester en lisière de toutes ces personnes qui pourront un jour revenir dans le monde du travail ou qui ont des enfants. Il doit rester proche d'une population active et travailler en priorité dans l'objectif d'une insertion professionnelle.

Les actions ne sont pas financées pour apprendre le français à des personnes âgées, retraitées ou des personnes qui sont là depuis très longtemps et qui n'en ont pas besoin pour de l'insertion professionnelle.

1.1.2. Organisation

Les acteurs des ateliers de sociolinguistique sont :

- **une écrivaine publique** (salariée du CCAS)

Elle doit « effectuer un accueil personnalisé permettant de clarifier à la fois les besoins et les objectifs des personnes (utilisation des grilles IRIS (Isère Relai IlletriSme) « premier accueil » et « entretien exploratoire »); renseigner la fiche accueil orientation et le coupon de sortie et les adresser à IRIS qui alimentera la base de données « gestion de l'offre et de la demande de l'agglomération » (Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise*, p.2).

Un bilan individuel permet de formaliser la progression en matière de compétences acquises et d'identifier une ou plusieurs étapes de suite de parcours possibles.

Elle s'occupe également de contacter les apprenants en cas d'absentéisme.

- **une formatrice** (salariée de l'association Chorier Berriat)

Elle fait passer les tests de positionnement aux apprenants afin d'établir une progression pédagogique et d'organiser les groupes. Elle doit « proposer un contenu d'apprentissage prenant en compte les besoins et les objectifs individuels visant l'amélioration des compétences linguistiques, comprenant l'information sur le DILF [Diplôme Initial en Langue Française,] la proposition d'une préparation pour ceux qui le demandent, [l'amélioration] des compétences sociales et une plus grande autonomie. » (Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise*, p.2)

Elle doit aussi « préciser les méthodes et les outils utilisés : actions collectives, intervenants extérieurs, partenariats mis en place etc ». (Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise*, p.2)

Elle coordonne les groupes de travail, offre un accompagnement didactique des bénévoles et co-anime les ateliers de français.

Ensemble l'écrivaine publique et la formatrice doivent « mettre en place un suivi personnalisé ». Un bilan individuel est réalisé entre l'apprenant, l'intervenant ASL et le référent s'il existe.

- **des bénévoles**

Ils co-animent les ateliers de français.

Iris (Isère Relai IlletriSme), centre ressource, bien que axé en priorité sur l'illettrisme, soutient les actions de sociolinguistique. Il coordonne les différents partenaires et les différents professionnels.

Il fixe des réunions de coordination mensuelles aux ASL qui sont représentés par la présence du coordinateur ou celle de l'intervenant pédagogique.

Il facilite les relations avec les financeurs.

Les ASL et Iris travaillent à avoir un langage, un vocabulaire commun. Ils assurent l'apport pédagogique grâce à une bibliothèque et à des formations organisées et financées par Iris. Celles-ci sont ouvertes aux bénévoles et aux professionnels des actions de sociolinguistiques.

Iris est présente dans toutes les commissions de financement. Elle fait le lien entre les ASL et les organismes financeurs en clarifiant les documents nécessaires pour obtenir des subventions.

Elle demande aussi des statistiques particulières aux ASL, dans le but d'aller expliquer, présenter leur situation afin de mettre en place des formations auxquelles les bénévoles ou les professionnels des ASL pourront participer.¹

Iris est un centre de ressources et de coordination des actions.

Une fois par an, lors du bilan de fin d'année, la formatrice des ASL présente un bilan pédagogique du groupe et l'écrivaine publique présente la population qui a été bénéficiaire des ASL pendant l'année.

Lors de cette réunion est présent le CCAS, représenté soit par le directeur ou par la hiérarchie, et les différents partenaires : le service social, les bibliothèques, le pôle emploi, le conseil général (avec les personnes par exemple qui financent l'insertion et la formation des Rmistes).

Au niveau du CCAS, les écrivains font une synthèse de tous les bilans qui ont été faits dans chacun des centres sociaux. Un bilan récapitulatif est fait centre par centre.

Une synthèse pour toute la ville de Grenoble permet au CCAS de visualiser les actions menées dans tous les ASL. Ils la gardent en archive.

Ce sont des outils, des statistiques, une photo de l'action.

1.2. Le groupe d'apprenants de l'ASL Chorier Berriat de 2009-2010.

Les apprenants sont répartis en deux groupes dans la semaine, lundi et mardi, matin ou après-midi. Chaque groupe est composé d'environ quinze apprenants répartis en sous-groupes de niveaux. On m'a confié un sous-groupe de six personnes débutantes ayant à minima accès au français oral. J'assure l'animation avec une bénévole. Nous nous retrouvons le matin.

J'ai appris à connaître les apprenantes à travers les activités et les discussions que nous avons eues lors des ateliers mais aussi par des entretiens semi-directifs (Annexes 1, *4. Guide d'entretien semi-directif pour les apprenantes*, Entretiens semi-directifs pour les apprenantes de 4.1. *Fatiha, Algérie* à 4.6. *Yamina, Algérie*).

1 En plus de l'offre habituelle de formation, grâce à la création d'une association formalire, le centre ressources illetrisme en partenariat avec l'université a mis en place sur trois ans un cycle de formations pédagogiques pour les accompagnateurs bénévoles (<http://www.formalire.fr/>)

Prénom	Pays d'origine	Age	Scolarité	Environnement linguistique	Attentes des ateliers
Fatiha	Algérie (en France depuis 2 ans)	32 ans	Scolarisée jusqu'en 4 ^{ème} du collège	<ul style="list-style-type: none"> - parle et écrit l'arabe d'Algérie, l'arabe littéraire - parle le français avec les voisines et dans les lieux publics - utilise surtout l'arabe en famille - son mari parle français mais ne l'écrit pas (toute sa famille est en Algérie) - sa grande sœur parle le français. 	<ul style="list-style-type: none"> - oral et écrit quotidien - apprendre le français pour trouver un travail - parvenir à remplir les papiers administratifs seule - rencontrer d'autres personnes - gagner en autonomie
Meriem	Algérie (en France depuis 3 ans)	22 ans	Scolarisée jusqu'à la fin du collège (16 ans)	<ul style="list-style-type: none"> - parle et écrit l'arabe - parle arabe avec son mari - parle arabe et français avec ses amies - parle français avec le médecin, dans les magasins - commence à écrire le français 	<ul style="list-style-type: none"> - améliorer son français car double nationalité - désir de s'intégrer - aider scolairement ses enfants quand elle en aura
Salima	Algérie (en France depuis 7 ans)	31 ans	Non scolarisée	<ul style="list-style-type: none"> - parle le français dans toutes les occasions sauf quand son interlocuteur n'utilise que l'arabe - parle l'arabe d'Algérie mais ne sait pas l'écrire - utilise le français, avec sa famille et ses ami(e)s - ses enfants comprennent l'arabe mais ne peuvent pas répondre (pas de production orale). (Le mari de Salima va leur apprendre à écrire l'arabe.) Par contre, ils apprennent le français à l'école comme les autres enfants. - son mari parle et lit mieux le français qu'elle - ses frères et sœurs savent lire et écrire le français 	<ul style="list-style-type: none"> - écrit quotidien - comprendre l'organisation du système scolaire français - apprendre le français pour trouver un travail - avoir plus d'autonomie envers son mari pour remplir les papiers
Yamina	Algérie (en France depuis 8 ans)	55 ans	Non scolarisée	<ul style="list-style-type: none"> - parle arabe mais ne sait pas l'écrire - parle arabe avec famille et amies - parle un peu le français avec ses petites filles et sa fille - parle français à son patron « Bonjour », « Merci », « Pardon » - parle un peu le français mais surtout l'arabe, au marché - sa fille et ses petites filles parlent français 	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à parler, écrire et lire le français - apprendre le français pour gagner de l'autonomie (travailler, communiquer) - apprendre français quotidien
Rabia	Maroc (en France depuis 7 ans)	36 ans	Scolarisée jusqu'à la fin du collège	<ul style="list-style-type: none"> - parle, écrit et lit l'arabe - écrit seule son prénom, son nom et recopie en français, ne sais pas lire le français, compréhension orale un peu mais pas tous les mots - utilise l'arabe avec son mari 	<ul style="list-style-type: none"> - simuler la négociation - parler à la poste, à la banque - écrire et lire les papiers - envoyer une lettre, remplir une enveloppe - rencontrer d'autres personnes

				qui parle pourtant français (car né en France). Pas d'ami en France - utilise l'arabe au marché pour saluer - utilise le français aux ateliers, dans les magasins, lors des négociations	
Najate	Maroc (en France depuis 4 ans)	48 ans	Scolarisée jusqu'au CM2	- parle et écrit l'arabe - parle et écrit l'italien (apprentissage au travail, au marché, ..., pas de cours) - parle le français, commence à l'écrire français - utilise l'arabe, un peu le français et un peu l'italien, en famille - utilise l'arabe et un peu de français, avec les amis - son mari parle et écrit le français (il écrit mieux qu'il parle) - son fils (en CE1) parle bien et écrit le français (avec des fautes)	- remplir les papiers - faire les listes de produits de ménage - apprendre du vocabulaire - apprendre à lire et à écrire

Le profil de mon groupe a beaucoup évolué au fil de l'année suite à des déménagements, à des signatures de Contrat d'Accueil et d'Intégration (Partie 2.1.3. *Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches*), à des problèmes de santé, etc. De six, le nombre d'apprenantes est passé à trois en moyenne. Cette situation est également liée en partie au système de recrutement. L'ASL a une liste d'attente. Les premiers inscrits sont les premiers accueillis indépendamment de leur niveau. Certains groupes peuvent rester incomplets malgré de nouvelles arrivées.

1.2.1. Caractéristiques des apprenantes

Il est complexe de définir les caractéristiques des apprenantes concernées par les ASL.

Certaines ont des besoins en alphabétisation, c'est-à-dire qu'elles ne savent ni lire ni écrire dans aucune langue. Elles n'ont jamais été scolarisées ou peu dans des conditions pédagogiques et sociales telles qu'elles sont dans l'incapacité de déchiffrer le moindre message écrit hors contexte. Elles peuvent reconnaître leur nom, leur adresse, un panneau, signer mais ils ont peu de compétences écrites.

Dans le groupe que l'on m'a confié, deux apprenantes sont débutantes à l'écrit. Elles n'ont jamais été scolarisées. Salima parle couramment le français mais Yamina parle seulement l'arabe ce qui augmente ses difficultés dans l'apprentissage du français écrit.

Certaines encore sont alphabétisés en arabe. Nous ne pouvons pas parler d'analphabétisme.

Toutes les apprenantes sont des apprenantes de français langue seconde. En effet, elles n'ont pas le français comme langue première et suivent une formation linguistique en France.

Nous ne pouvons pas parler d'illettrées selon Adami car « l'illettrisme concerne des personnes scolarisées en France et en français qui ne parviennent pas à lire et à comprendre un énoncé écrit simple et court en rapport avec leur vie quotidienne ou professionnelle » (Adami, 2009 : 27).

Ces catégories ne sont pas si étrangères les unes aux autres. Elles ont en commun d'être caractérisées par une insécurité à l'écrit. Les apprenantes ont également toutes un besoin d'accompagnement dans leur processus d'insertion sociale et/ou professionnelle.

1.2.2. Attentes des apprenantes

Le groupe est hétérogène au vue du niveau de scolarisation, de l'âge, de l'environnement linguistique des apprenantes et leur niveau de français à l'oral et à l'écrit. L'analyse des entretiens montre que leurs attentes semblent par contre toutes aller dans le même sens :

- maîtriser le français quotidien afin de communiquer dans leurs activités de tous les jours (courses, médecin, poste, banque, ...) et de faire des démarches administratives
- acquérir une autonomie
- rencontrer des personnes pour échanger et créer des relations

(Annexes 1, Entretiens semi-directifs pour les apprenants de 4.1. *Fatiha, Algérie* à 4.6. *Yamina, Algérie*)

1.2.3. Un pré-requis : connaître les représentations des apprenantes de la langue française

Le guide d'entretien pour connaître les apprenantes contient une question relative aux représentations de la langue française « Que pensez-vous du français ? Quels sont les mots ou les idées que vous associez au français ? ». (Annexes 1, Entretiens semi-directifs pour les apprenantes de 4.1. *Fatiha, Algérie* à 4.6. *Yamina, Algérie*).

Connaître les images véhiculées par la langue française aide à comprendre la relation de l'apprenante à cette langue et à son apprentissage.

Salima et Yamina en ont une représentation valorisante : « C'est bien » (Salima), « Le français, c'est bien. » (Yamina).

Les discours montrent également le caractère utilitaire de l'apprentissage de la langue « C'est important. » (Salima) et aussi son caractère social « Le français sert à communiquer. » (Rabia).

Yamina évoque aussi la difficulté du français « Le français, c'est dur. ». Ce ressenti semble en lien avec son parcours : elle a été très peu confrontée à des situations d'apprentissage et n'a pas pu développer suffisamment les actes cognitifs tels que la mémoire, l'attention/la concentration, la perception, l'observation, la comparaison, la classification, la logique.

Deux discours de personnes marocaines me permettent de faire le lien avec les conséquences de la colonisation.

Dans les paroles de Rabia on peut ressentir une certaine « souffrance » : « Quant je regardais les enfants de l'école privée ça me donnait envie. Mon rêve d'enfant, c'était de connaître le français pour gagner de l'argent. » (Rabia). Rabia, depuis sept ans passés en France, parle, comprend très peu le français et écrit seulement son prénom, son nom. Elle et son mari sont sans travail. Et elle me confie qu'elle n'a aucune amie ici. Loin de son rêve, sa vie semble être de la survie. Avec cette envie de petite fille qu'elle a gardée et sa réalité d'adulte, quelle peut être sa représentation du français et de la France ? Venir au centre montre bien la volonté de Rabia d'apprendre, de rencontrer d'autres personnes, de se sentir plus à l'aise dans le pays qui l'a séduite (trompée ?) dans son jeune âge.

Najate exprime son intérêt pour la langue française.

« J'aime la langue française. Dans mon enfance, le français est associé aux films en français, à l'administration, à la vie quotidienne. », Najate.

Toutes deux ont vécu la colonisation française au Maroc étant petites. Le français « à l'époque » était associé (à leurs dires) à l'argent, à la modernité, au quotidien et aux rêves de lendemains meilleurs.

Les représentations des apprenantes sont à prendre en compte dans l'élaboration des activités, dans la manière d'aborder certains sujets, dans l'interprétation de certaines paroles ou actes.

Dans ce contexte particulier, il me semble indispensable de créer une véritable rencontre avec l'autre afin de mettre en place un accompagnement individualisé approprié.

1.3. Conclusion

L'analyse du contexte met en évidence la nécessité d'existence de ces lieux favorisant l'insertion des personnes nouvellement ou anciennement arrivées en France.

Le contexte particulier du centre social Chorier Berriat, alliant l'associatif et la fonction publique, permet une certaine souplesse dans le fonctionnement de la structure notamment dans les ateliers de sociolinguistique.

La rencontre avec ces femmes, leur vécu et leurs demandes soulèvent maintes questions. Inscrites aux ateliers de sociolinguistique, elles souhaitent acquérir une autonomie en français, à l'oral et à l'écrit afin d'effectuer les démarches administratives concernant la santé, l'éducation, l'emploi, le logement et leur permettre d'avoir une vie sociale ouverte (non cloisonnée à la famille ou à la communauté). En bref, elles cherchent à vivre en citoyennes autonomes.

Dans le projet d'établir une simulation globale avec le public des ASL, il semble indispensable de redéfinir les différents termes souvent associés à « ces populations d'étrangers », de mieux connaître les exigences de l'état, les directives officielles. Cette théorisation du contexte permettra d'affiner les choix pédagogiques et didactiques déjà explicités en introduction et les faire siennes afin de les mettre en œuvre.

2. Cadrage théorique

Compte tenu de la spécificité du public et du contexte esquissé ci-dessus, un approfondissement théorique de certaines notions s'impose sur la situation des migrants, leur intégration en France et la politique de l'état. Il nous semble donc important de :

- questionner les termes d'« **immigration** », d'« **intégration** » et de se documenter sur les réponses politiques données par l'état concernant l'intégration telles que le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), le Diplôme Initial de Langue Française (le DILF). Le CAI et le DILF sont en lien direct avec le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et par delà l'approche actionnelle, par tâches.
- clarifier le terme **andragogie** et les besoins linguistiques des migrants adultes
- consulter la **littérature linguistique** sur les approches communicatives et actionnelles dans l'optique de la conception d'activités d'enseignement et d'un outil pédagogique réutilisables et modulables.

2.1. Intégration des migrants adultes

2.1.1. Immigration

L'immigration est un sujet de débat important.

Il existe des confusions au niveau des terminologies employées pour désigner les immigrants et il est important d'y voir plus clair pour pouvoir définir le public des Ateliers de Sociolinguistique (ASL).

Plusieurs auteurs rappellent la différence entre immigrés et étrangers. Ainsi Devitte conseille d'éviter l'emploi de l'association d'idées automatiques « immigré-étrangers » qui consiste à penser que les immigrés sont tous des étrangers (Devitte, 1999 : 8). En effet, « tous les étrangers ne sont pas nécessairement des immigrants et tous les immigrants ne sont pas nécessairement des étrangers (Garson, Thoreau, 1999, 26)

Par exemple :

- une personne née et scolarisée en France n'est pas un immigré mais peut conserver la nationalité de ses parents. Il est étranger car il n'a pas la nationalité française, il n'est pas un citoyen français.
- une personne née en dehors du territoire national, émigré, naturalisé est un immigré mais il est français

Le terme immigré fait référence au mouvement d'un pays d'origine à un pays d'accueil alors que celui d'étranger fait référence à une nationalité.

La nationalité permet de savoir si une personne est étrangère ou non. Elle est un référent juridique alors que l'immigration est un processus social et démographique. Le recensement a un seul critère : la nationalité.

L'étranger n'est pas forcément un immigré et l'immigré n'est pas forcément un étranger mais tous appartiennent à la « population française ». Le terme que nous retiendrons, est « populations issues de l'immigration » (Vaillant, 2001 : 5).

L'immigration est l'expérience d'un déracinement par rapport à une culture d'origine (réelle ou symbolique), elle amène la création d'identités multiples qui cherchent à s'exprimer au sein de la société française.

Du point de vue culturel, elle est donc d'une grande diversité. Du point de vue sociologique, c'est un changement de pays et souvent aussi un changement de catégorie sociale, un déclassement (non reconnaissance des diplômes, discrimination).

Également, les populations issues de l'immigration ont souvent des logements sociaux et pas d'accès à la propriété. Ils vivent plutôt dans les quartiers ou dans des villes populaires, « sensibles », « défavorisées ». La majorité des migrants font partie des catégories populaires.

Toutes les vagues d'immigration ont les mêmes problèmes, les mêmes difficultés à trouver leur place dans la société française. Il existe toujours de mauvais arguments prétextant une impossible intégration. Cela peut être à cause de la langue, des coutumes, de la religion, de l'orientation politique, Des reproches peuvent aussi être faits (et bien souvent sans fondements) concernant la saleté, les familles nombreuses, la concurrence déloyale de travailleurs soumis et acceptant n'importe quelle condition de travail. « La méfiance et la haine de l'étranger sont des constantes dans l'histoire des sociétés humaines » (Adami, 2009 : 10).

Le « problème » de l'immigration a été inventé en même temps que la carte d'identité. Cet aspect administratif n'est pas suffisant pour comprendre et définir la nation et encore moins le sentiment d'appartenance à une communauté nationale mais il est une condition élémentaire.

Les apprenantes du groupe sont tous nées dans des pays étrangers (Maroc, Algérie, Turquie). Ce sont donc des immigrées, des personnes issues de l'immigration.

Ont-elles la nationalité française ? Peu importe. Françaises comme étrangères, ce sont des personnes issues de l'immigration et appartenant à « la population française ».

L'importance pour les ASL est (comme nous l'avons déjà dit à la partie 1.5.2.) d'être un « outil au service [de ces] personnes dans leur parcours d'insertion sociale et/ou professionnelle. Elles contribuent, dans leur finalité, à l'accès aux droits des personnes ne maîtrisant pas ou insuffisamment la langue française » (Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise*, principaux éléments, p.1).

Les ASL ont choisi d'employer la terminologie « insertion », alors que nous trouvons aussi le terme « intégration » notamment dans le vocabulaire de l'état et de certains auteurs. Nous allons donc nous questionner sur ces étiquettes lexicales et sur les réalités qu'elles renferment.

2.1.2. Insertion, intégration

Différentes terminologies sont utilisées pour parler de la situation des populations issues de l'immigration : « insertion », dans le « *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise* » à la partie « Public » (Annexes 1, 3.3. *Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise*, principaux éléments, p.2) et « intégration » dans les discours de l'état. Cette partie se propose d'éclaircir ces termes.

Au début des années 80, le terme « insertion » est la référence. Du latin *inserere*, « introduire », il signifie « trouver sa place dans un ensemble ». Il renvoie à un État qui s'engage socialement (scolarisation, protection sociale, emploi, logement) et qui n'intervient pas dans la vie privée.

L'insertion sociale et culturelle commence par l'alphabétisation, l'éducation, la formation, le logement, les services sociaux, la culture, l'information.

Depuis les années 90, l'insertion a été abandonnée au profit d'une politique d'"intégration". Du latin *integrare* signifiant « rendre entier ». L'intégration exprime une « dynamique d'échange, dans laquelle chacun accepte de se constituer partie d'un tout où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil, et le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences. » (<http://amitie-entre-les-peuples.org/spip.php?article165> consulté le 27/07/10).

L'intégration passe par cinq vecteurs essentiels : le statut juridique, la formation, l'emploi, le logement, l'insertion sociale et culturelle, la participation à la vie sociale.

L'insertion ne devient donc plus que l'un des volets de la politique d'intégration.

L'insertion est individuelle alors que l'intégration est globale. L'intégration semble être efficace si l'insertion est réussie mais l'insertion n'est pas un gage d'intégration seulement une condition.

Pour Garson, économiste, directeur de la division des économies non membres et des migrations internationales de l'OCDE, une des dimensions fondamentales de l'intégration est le temps. Selon eux, il faut tenir compte de l'âge du migrant lors de son arrivée dans le pays d'accueil et du nombre d'années qu'il y a déjà vécues (Garson, Thoreau, 1999).

Les analyses montrent que la situation économique tend à s'améliorer avec le nombre d'années passées dans le pays d'accueil, que les différences culturelles entre immigrants et autochtones s'estompent ou se relativisent, ils finissent par se tolérer.

Mais l'intégration dépend aussi du moment où se produit l'émigration, de l'histoire personnelle de l'émigré et l'histoire de la société d'accueil.

« Emigrer dans un pays avec du chômage est différent d'émigrer en période de plein emploi » (Garson, Thoreau, 1999 : 29).

La dimension temporelle n'est pas indépendante des autres facteurs.

L'intégration est trop souvent considérée comme un processus dans lequel l'immigré doit faire face à la société considérée comme un tout homogène. Une déduction rapide est de penser que le migrant doit s'intégrer dans la société. L'intégration serait un mouvement à sens unique ! Mais l'intégration est un processus bilatéral. La société peut être traversée par des conflits. Les conditions économiques et sociales favorisant normalement l'intégration ne sont pas toujours présentes. Par exemple, si les besoins du marché se modifient, les compétences de l'immigrant peuvent vite être dépassées quelques années après son arrivée. Les difficultés d'adaptation aux emplois, au marché du travail, au mode de vie sont caractérisées par un savoir-faire, un niveau d'alphabétisation sans cesse plus élevé. Dans certaines situations, le statut de l'immigrant peut se détériorer. L'intégration est un processus de longue durée.

En France, le modèle est fragilisé par un mouvement de rejet des immigrants maghrébins jugés difficilement assimilables. Cette situation provoque un débat.

« Pour certains, le modèle doit s'ouvrir aux différences et aux particularismes de chaque communauté. D'autres défendent l'identité nationale pour éviter de voir se créer sur des critères ethniques une société multiculturelle. »

« L'intégration est un enjeu social et son problème est l'incapacité de la société à proposer des réponses concrètes aux français et étrangers sur l'emploi, le logement, ... »

(Vaillant, 2001 : 49)

Avec la crise économique, les immigrés n'ont pas les moyens de s'adapter, leurs enfants ont des difficultés sur le marché du travail (fort échec scolaire). Les jeunes maghrébins sont particulièrement touchés. Il existe une discrimination pour cette catégorie de la population, dont la plupart est française, au niveau de l'emploi, du logement.

La crise des banlieues est présentée comme la preuve de la non-intégration.

Les banlieues cumulent les handicaps : chômage, rapports sociaux et familiaux en déliquescence, infrastructures sportives et culturelles qui font défaut, formes d'enclavement dues à l'insuffisance des modes de communication avec l'extérieur.

Depuis 1981 avec la décentralisation, des projets locaux, des ZEP, des ZUP (Zones à Urbaniser en Priorité), des programmes de Développement Social des Quartiers (DSQ), de « contrat de ville » sont mis en place en faveur des quartiers difficiles.

Les actions sont relayées par un vaste réseau associatif dans différents domaines : accompagnement à la scolarité, aide au logement, recherche d'emploi, organisation d'activités culturelles et sportives.

Mais ces initiatives demeurent insuffisantes, faute de moyens financiers, de suivi sur le long terme ou de véritable volonté politique. Il reste encore beaucoup à faire.

2.1.3. Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches

Les réponses politiques face au défi de l'intégration des populations issues de l'immigration engendrent un changement sur le territoire français avec la mise en place d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration (le CAI) et du Diplôme Initial de la Langue Française (DILF).

La France exige un niveau de langue déterminé comme condition d'entrée sur le territoire. Pour obtenir leur titre de séjour et son renouvellement, les migrants qui n'ont pas le niveau, ont l'obligation de suivre des cours de langue et de réussir un test final. Les politiques d'intégration actuelles semblent se focaliser sur l'apprentissage et la maîtrise de la langue.

Les réactions à ces décisions sont fortes. Hervé Adami (maître de conférence à l'université Nancy 2 et membre du laboratoire ATILF (équipe Crapel), CNRS, UMR 7118 et formateur d'adultes en insertion) parle du CAI comme :

« une étape dans la reconnaissance du droit à la langue des migrants pour lequel les associations se sont longtemps battues. »

Il ajoute

« une étape décisive parce que non seulement il reconnaît un droit, organise et finance les formations linguistiques mais aussi parce que le dispositif est complété d'un point de vue pédagogique par le DILF ».

Selon lui,

« le dispositif institutionnel et pédagogique construit autour du CAI et du DILF est une étape qualitative majeur dans l'évolution de la formation linguistique des migrants »

(Adami, 2009 : 22, 23).

Sophie Etienne, chargée de mission à la Fédération nationale des associations pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et leurs familles (AEFTI), formule une réticence face à la formation linguistique telle qu'elle est pensée par l'état :

« La formation est un droit, nous la revendiquons de longue date. Elle représente pour chacun la possibilité d'avancer, de participer à la vie sociale et culturelle d'un pays, de s'émanciper... Mais la formation est également devenue un devoir et la formation linguistique en est l'exemple emblématique. Ainsi, les politiques actuelles font peser sur la formation le poids d'autres enjeux ... »

(Etienne, 2007 : 57)

Ses paroles sont rejointes par celles de Véronique Laurens, conseillère pédagogique, Pôle Formation-Insertion, CIMADE, Réseau CLP (Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficultés d'insertion) lors du séminaire intergouvernemental du 26-27 juin 2008 à Strasbourg « L'intégration linguistique des adultes migrants. Maîtrise de la langue du pays d'accueil et intégration des adultes migrants : contribution à la réflexion didactique et politique » qui explique en parlant du CAI que :

« L'apprentissage de la langue du pays d'accueil devient ainsi un devoir, alors qu'il devrait constituer un droit, ainsi que l'un des outils et le résultat de l'intégration. »

(Laurens, 2008)

Comment comprendre les enjeux du contrat et le contexte dans lequel il se met en place ?
Le CAI² est la formalisation d'un engagement entre l'Etat et le migrant.

L'Etat s'engage à offrir un bilan et une évaluation et, si besoin, une formation linguistique gratuite au migrant qui, en retour, s'engage à prendre connaissance et à respecter les valeurs fondamentales de la République. La première étape consiste à présenter la France par le visionnement d'un film, *Vivre ensemble, en France*, suivi d'un entretien individuel qui a pour objectif de faire le point avec le migrant notamment sur les questions qui concernent la maîtrise de la langue. C'est au cours de cet entretien qu'est prescrite ou non une formation linguistique dont la durée maximale est de 400 heures, selon le niveau et les besoins du migrant. Si une formation linguistique est nécessaire, le migrant est orienté vers un organisme de formation retenu dans le cadre d'un appel d'offre.

(Adami, 2009 : 23)

L'écrivaine publique du centre social Chorier Berriat donne sa perception de terrain (Annexes 1, 2. *Entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat*, tour de parole 74). Les formations linguistiques dans le cadre du CAI ne semblent pas adaptées à tous les publics, dès leur arrivée, à cause du rythme exigeant : les mères de famille qui n'ont pas la possibilité de faire garder leurs enfants ou encore des personnes non scolarisées qui ont des difficultés à suivre le niveau imposé.

Les apprenants souhaitent continuer après ces formations à apprendre le français et par difficultés financières s'inscrivent aux ASL gratuits et non à des cours payants. Les financements, versés autrefois aux ASL, sont repris pour les donner aux plateformes de formation. Ce sont des financements qui disparaissent alors que les publics restent à prendre en compte dans les actions.

Sylvie Etienne aborde la question des anciens immigrés qui pouvaient bénéficier de formations de proximité comme celles dispensées par les centres sociaux et qui ne peuvent plus à cause des politiques actuelles.

En effet, depuis les élections présidentielles de 2007, la législation concernant les migrants est devenue beaucoup plus protectionniste, en prônant l'immigration « choisie » et limitant

² Le CAI, à titre d'expérimentation, a été mis en place en 2003 après décision du comité interministériel à l'intégration. Ensuite, sa généralisation sur l'ensemble du territoire a été organisée par la loi de programmation pour la cohésion sociale en 2005. Enfin, en 2007, il est rendu obligatoire.

l'entrée des migrants sur les territoires européens. L'état français se focalise sur les migrants déjà scolarisés, avec une formation professionnelle, un bagage intellectuel et professionnel qui peut servir la France.

Or pour le public antérieur des ASL composé d'adultes désireux tout simplement d'apprendre le français pour leur vie quotidienne (mère de famille, travailleurs immigrés à la retraite, ...) et qui n'étaient pas obligatoirement dans une démarche de recherche de travail, il n'existe plus rien. Les subventions destinées aux associations de proximité se réduisent. Celles-ci en réaction sont obligées de se plier aux exigences du marché qui ne tient pas compte des besoins repérés sur le terrain mais de besoins économiques.

« Parce qu'aujourd'hui on a des financements par le conseil général pour les personnes bénéficiant du RSA. On reste quand même en lisière de toutes ces personnes qui pourront un jour revenir dans le monde du travail ou qui ont des enfants. Tu vois c'est quand même une population active avec un mot insertion et peut-être plus tard insertion professionnelle. On est pas du tout dans des actions qui sont financées pour apprendre le français à des personnes âgées, retraitées ou des personnes qui sont là depuis très très longtemps et qui n'en ont pas besoin pour de l'insertion sociale. On n'est pas financé pour ça. Donc même si on a un public qu'en même comme ça, on ne pourrait pas avoir que ça. Parce qu'autrement on ne serait pas financé.

(écrivaine publique de centre social Chorier Berriat, 74)

La formation linguistique, dans le cadre du CAI, par sa nature intensive et obligatoire, évince certaines personnes qui ne peuvent suivre le rythme. Dans l'absolu, si elles ne parviennent pas à obtenir le DILF, elles auront des difficultés à avoir leurs papiers et donc ne pourront rester en France.

Avec la focalisation de l'état sur les immigrants en capacité de travailler, les autres immigrés déjà en France, retraités ou loin du monde professionnel n'ont plus vraiment la possibilité de s'inscrire dans les formations de proximité car celles-ci sont financées essentiellement pour les publics de migrant proche du monde du travail (immigration choisie).

Les dispositifs institutionnels CAI et DILF sont des moyens pour filtrer et choisir les personnes issues de l'immigration. Ce filtrage sert une politique économique et financière.

Ainsi, dans la situation actuelle, les apprenantes des ASL sont susceptibles de devoir signer le CAI dont la formation s'inscrit dans un dispositif articulé au CECR avec une évaluation initiale effectuée dans le cadre du Bilan de Prescription et d'Evaluation Linguistique (BPEL) et une certification avec le DILF.

Il convient donc de répondre à leurs attentes personnelles mais aussi aux exigences de l'état et donc du DILF. Après une présentation générale nous releverons les différents points à travailler avec les apprenantes.

Le DILF est un diplôme officiel du ministère de l'Education Nationale qui prend sa place dans la continuité des autres diplômes de langue française pour les non-natifs : le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Le DILF, comme les deux autres diplômes, s'articule au Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour l'apprentissage des langues étrangères. Il évalue les compétences dans les quatre aptitudes que sont la réception orale et écrite et la production orale et écrite (niveau A1.1.).

La personne peut apprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale, comme par exemple sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation et poser des questions de ce type. Elle peut aussi participer à une interaction de la vie ordinaire, au moins partiellement. A l'écrit, elle peut copier des mots familiers, épeler son nom, celui de sa rue, copier des dates, des heures, des prix. A ce niveau, on attend également qu'elle puisse reconnaître des mots ou des expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, prix, horaires), qu'elle puisse repérer et comprendre des données chiffrées et d'autres informations dans un texte court.

La perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que

« L'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer »

(Rosen, 2007 : 17).

L'approche actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

« Pour le cadre, on apprend une langue pour s'intégrer dans une communauté différente pour y devenir (...) un acteur social. Pour y arriver, l'apprenant doit mobiliser l'ensemble des compétences et des ressources afin de réussir à effectuer des tâches quotidiennes en langue étrangère, telles que faire les courses, téléphoner à un médecin pour prendre un rendez-vous, accomplir diverses démarches administratives, etc »

(Rosen, 2007 : 18)

L'approche actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »

La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Les apprenants doivent accomplir la tâche en la menant à bien. Un travail doit être ainsi fait, en amont, sur le fond. Un autre doit être aussi fait sur la forme car les apprenants doivent avoir une réalisation linguistique correcte. (Rosen, 2007 : 20)

L'approche actionnelle permet aux apprenants d'acquérir une autonomie langagière et sociale.

Le CECR valorise aussi le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Elle est :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. »

(Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12)

Elle permet de faciliter les apprentissages de la langue étrangère en prenant de la distance face aux codes linguistiques déjà connus et en développant le métalangage.

« La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme *d'awareness* [de réflexivité], voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière. »

(Coste, Moore, Zarate, 1997 : 13 et Conseil de l'Europe, 2005 : 105)

La compétence plurilingue et pluriculturelle permet la prise de conscience « métalinguistique, interlinguistique voire, si l'on peut dire, « hyperlinguistique » » utile à l'apprentissage d'une langue étrangère et seconde.

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil constitue un des éléments essentiels dans le processus d'intégration. La formation linguistique des adultes issus de l'immigration questionne autour de l'andragogie dans ce domaine particulier.

2.2. L'andragogie ciblée sur la formation linguistique des personnes issues de l'immigration

Dans la partie 2.1. *Intégration des migrants adultes*, nous avons vu que l'insertion et l'intégration des personnes issues de l'immigration est possible notamment grâce à l'apprentissage de la langue française. Les adultes ont besoin d'une formation spécifique. Nous allons dans cette partie, nous intéresser à l'andragogie ciblée sur la formation linguistique.

2.2.1. Andragogie : terme récent et contesté

L'andragogie est un terme peu connu. Il n'est pas dans le dictionnaire Lexis Larousse de la langue française de 2002. Il est présent dans quelques documents et ouvrages³.

Aurélien Te, dans son mémoire, reprend la définition de Knowles de l'andragogie comme « l'éducation adaptée aux adultes » (Knowles, 1990) et parle de « somme de toutes les théories centrées sur la manière d'organiser et d'appliquer les programmes d'enseignement pour adultes, de former les formateurs et d'aider les adultes à apprendre. » (Te, 2006 : 45)
L'andragogie accompagne les apprenants à se responsabiliser vis-à-vis de leur propre apprentissage.

³ - Te, A. (2006), *Le FLE en centre social : comment choisir des outils adaptés à un public analphabète*, mémoire de M2 FLE. Université Stendhal : Grenoble

cite Knowles, M. (1990), *L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.

- Gillardin, B. (1995), *Adultes en apprentissage : accéder à l'autonomie*, in *La formation des adultes, approches sociocognitives*, Migrants-Formation, n°100, CNDP : Paris, p.140/141

- Martin, J.-P., Savary, E. (1996), *Formateur d'adultes. Se professionnaliser-Exercer au quotidien*, collection pédagogie formation, Chronique Sociale : Lyon, p.44, 45, 46

- Echine, A. (2008), *Les jeux pour l'apprentissage du FLE en contexte didactique et andragogique*, mémoire de master 1 FLE. Université Stendhal : Grenoble, p.16 à 18

Amel Echine fait une recherche étymologique du terme en le comparant avec celle de « pédagogie ».

« L'andragogie étant « une science de l'éducation des adultes, contrairement à la pédagogie qui elle, est une science de l'éducation des enfants. En grec, « péda » signifie enfant et « ander » signifie adulte. »

(Echine, 2008 : 4)

Bernard Guillardin explique que ce néologisme vient du Québec. Il met en lumière que bien souvent en France, « la pédagogie » utilisée pour les adultes ne semble pas être très différente de celle que l'on présente aux enfants et semble ne pas prendre assez en compte les profils et les ressources caractérisant les apprenants. Il termine en émettant l'hypothèse que l'utilisation du terme « andragogie » aidera à traiter les adultes comme tels et permettra de partir de leurs acquis pour les rendre, le plus possible, acteurs de leur progression, les amener à mieux se connaître en tant qu'apprenants et à devenir plus autonomes en formation. (Guillardin, 1995 : 140, 141)

2.2.2. La formation linguistique des adultes issus de l'immigration

Pour les migrants, l'appropriation de la langue cible n'est pas un but en soi mais un moyen d'intégration.

« L'apprentissage du français est une nécessité dictée par les impératifs de la vie en milieu exolingue »

« L'apprentissage en milieu naturel « n'est pas dissocié du faire social »

(Adami, 2009 : 38, 39).

Les apprenants ayant été scolarisés ont les compétences métalinguistiques et métacognitives. Ils savent mettre à distance leurs pratiques langagières, analyser des formes linguistiques, des situations langagières, recourir à des outils comme des dictionnaires, des manuels pour renforcer, structurer, développer leurs acquis.

Les migrants faiblement scolarisés ne possèdent pas les habitus scolaires, les compétences métalinguistiques pour engager ce travail de mise à distance et de structuration consciente des acquis de l'apprentissage spontané.

Les migrants moins scolarisés font face aux situations langagières dans lesquelles ils sont engagés avec des tactiques de communication, d'apprentissage.

L'interaction est le vecteur principal de l'acquisition de la langue cible par les migrants car ils sont dans une situation d'immersion. Le contact répété avec un natif permet la construction de l'interlangue⁴.

L'interaction permet la co-construction et non une succession bien ordonnée d'une phase d'expression et d'une phase de compréhension. La réponse appropriée du locuteur natif permet un apprentissage plus rapide du migrant mais demande une sensibilisation de la population accueillante.

L'interaction est le mode privilégié de l'acquisition de la langue cible en milieu naturel. Mais les adultes issus de l'immigration ont moins de chance de trouver des partenaires efficaces pour apprendre la langue cible dans et par l'interaction exolingue⁵.

En effet, les contextes de vie des migrants se ressemblent. Ils ont souvent des emplois d'ouvriers ou d'employés non qualifiés, habitent, en majorité, dans les quartiers populaires et ont suivi une scolarité courte, très faible, ou nulle dans leur pays d'origine.

Ils entretiennent essentiellement des relations avec leurs pairs sociaux. La connivence sociale ne facilite pas l'apprentissage de la langue cible.

Les migrants les moins scolarisés accordent peu d'importance à la forme linguistique et l'on peut parler de « fossilisation » lorsque leur interlangue est stable, bloquée à un état qui leur permet de communiquer suffisamment avec leurs interlocuteurs privilégiés (ceux qui ont une connivence sociale), de se faire comprendre dans des lieux publics mais qui ne leur permet pas de s'ouvrir socialement et de s'épanouir suffisamment dans la société, de s'intégrer.

L'intérêt de l'apprentissage guidé, après quelques années passées en milieu naturel est de pouvoir relancer le processus de construction de l'interlangue.

En apprentissage guidé, le travail est tourné vers l'alphabétisation.

⁴ « Le terme et la notion d'interlangue proviennent de Selinker (1972), qui y voit « une structure psychologique latente » qu'un adulte apprenant une langue étrangère activerait en phase de production. Cette structure, qui comporte des éléments linguistiques, constitutifs de l'interlangue, est elle-même le produit d'un schéma de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de langue étrangère, stratégie de communication en langue étrangère, surgénéralisation d'éléments linguistiques de la langue étrangère » (J.-P. Cuq, 2003 : 140)

⁵ L'interaction exolingue est une interaction entre deux ou plusieurs personnes qui ont des compétences inégales dans la langue utilisée. On parle d'interaction exolingue entre un natif et un non-natif, par exemple.

Pour Adami, l'alphabétisation contient trois phases :

- la pré-alphabétisation
- l'alphabétisation
- la post-alphabétisation

La pré-alphabétisation a pour objectif de créer un climat favorable à l'alphabétisation. Pendant cette période, le travail est la pré-lecture et la pré-écriture permettant de préparer l'apprentissage des mécanismes instrumentaux eux-même et des différentes fonctions de l'écrit.

Contrairement aux idées reçues, la lettre, la syllabe, les mots écrits ne sont pas le point de départ mais l'aboutissement de l'apprentissage.

La lettre est une abstraction, un signe conventionnel. Ce qui amène à voir qu'entre l'oral et l'écrit, il n'existe aucun lien logique mais une relation conventionnelle, abstraite, symbolique.

Donc avant de s'intéresser aux signes graphiques, Adami préconise de partir très en amont dans le processus d'alphabétisation. Il propose de partir de l'interaction (Adami, 2009 : 75).

Les analphabètes ont leurs repères dans l'oralité. L'écrit est une réalité quotidienne et inconnue. C'est une « étrangeté familière » (Adami, 2009 : 76). Il a aussi une fonction de communication qui s'inscrit dans l'interaction différée, à distance alors que les apprenants ont des repères interactionnels construits dans l'oralité, spontanée.

Pour faire le travail de pré-alphabétisation, il est souhaitable d'utiliser des objets scripturaux rencontrés par les migrants. Il existe une remarquable variété de types d'écriture, de formats, de modes et de supports d'inscription, de durées de perception possible de la trace, ... (affiche, plan, fiche de paie, ...).

La lecture ne nécessite pas seulement des compétences purement linguistiques comme le déchiffrage, le transcodage de l'oral et de l'écrit mais aussi des compétences pour comprendre. Les aspects non linguistiques donnent du sens.

La typographie, des formes standards aux réalisations artistiques, inattendues, suit une symbolique graphique et conventionnelle. La convention graphique est l'organisation graphique et scripturale. Elle permet de travailler la linéarité, le sens de la lecture, les espaces et leur pertinence, la place et la complémentarité de l'iconographie par rapport au texte. Les ressources de l'ordre graphique sont par exemple des tableaux à double entrée, des plans, des schémas, des encadrés.

Pour donner du sens, il y a donc les aspects graphiques mais aussi les supports de l'écrit comme la forme, la taille, l'aspect général (affiche, tract, ...). L'emplacement de l'écrit donne aussi des informations.

Analyser tous les paramètres avant de lire l'écrit n'est pas inné. C'est le produit d'une longue expérience de lecture. C'est une compétence de base et une condition de l'apprentissage décodage, déchiffrement.

La phase de pré-alphabétisation permet de recenser, expliciter les multiples aspects sociaux, communicationnels et sémiotiques (en rapport avec les signes et leur signification) de l'écrit que les migrants ont déjà dû percevoir intuitivement.

L'alphabétisation est la phase de découverte et de maîtrise de l'écrit. C'est l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Avec les analphabètes, le travail sur le code est une abstraction si celui-ci ne prend pas sens par rapport à la réalité sociale et communicationnelle. Les signes graphiques de l'écrit sont des abstractions. Ce sont des signes purement conventionnels qui transcrivent d'autres signes, phoniques.

Les apprenants analphabètes non francophones doivent apprendre à reconnaître à l'écrit les sons du français qu'ils ne distinguent pas ou très peu à l'oral, contrairement aux natifs en apprentissage qui mettent des signes graphiques sur des sons qu'ils connaissent.

Certains sons de la langue cible ne sont pas entendus de l'adulte migrant. On dit que « Le crible phonologique de sa langue maternelle, [...], est en effet trop puissant » (Adami, 2009 : 83).

Adami donne l'exemple des arabophones qui ont des difficultés à distinguer et à produire certaines voyelles du français car en arabe le système vocalique est restreint.

A l'oral, pour combattre ces difficultés les personnes peuvent s'appuyer sur le contexte discursif ou situationnel mais à l'écrit, c'est un véritable problème pour déchiffrer en lecture.

La lecture idéo-visuelle correspond à la reconnaissance des mots sans déchiffrement. C'est une lecture de type logographique. Elle permet de mémoriser les formes graphiques (mots ou syntagmes) auxquels les apprenants peuvent associer directement un sens (les mots courants de leur vie quotidienne, par exemple). Cette lecture permet aux apprenants de pouvoir mesurer rapidement leurs progrès car la reconnaissance est immédiate grâce à une mémorisation et une compréhension de l'intérêt de savoir lire.

Cela permet une accélération du processus pour atteindre l'essentiel : lire, comprendre et agir. Elle crée de la motivation.

Dans les activités, les apprenants peuvent s'approprier les mots outils, les mots hyperfréquents du référentiel du niveau A1.1. (Beacco, Ferrari, Lhote, Tagliante, 2005 : 156, 157, 180 à 185)

Dans chaque exercice, activité de déchiffrage, la priorité est donnée au sens de l'écrit de l'apprenant. Pour se faire on peut utiliser des documents sociaux ou authentiques avec un travail sur la fonction sociale, la finalité, la forme de l'écrit. Ce qui permet aussi de faire un lien avec la pré-alphabétisation. Cela permet aussi de s'inscrire dans le contexte social des apprenants, leurs besoins, leurs projets. La lecture des écrits sociaux est une fin et un moyen.

L'écriture est une souffrance pour les apprenants qui ne sont jamais allés à l'école. Il faut donc travailler l'aisance grapho-motrice, c'est-à-dire se familiariser avec le geste, la posture et les outils de scription pour progresser vers l'autonomisation du geste graphique. De plus, l'écriture manuscrite est incontournable. C'est un besoin de la vie quotidienne.

L'activité d'écriture est, comme on l'a vu, le coeur du processus d'alphabétisation.

Pour Adami, les activités lecture et écriture sont en interaction comme le dit Ferreiro : « Un bon lecteur se forme en produisant de l'écrit; un bon producteur de textes se forme en lisant des textes » (Ferreiro, 2001 : 7 citée par Adami, 2009 : 90).

La lecture fait parti du travail de production écrite. En écrivant, les apprenants font l'analyse de la parole.

L'écrit objective la langue et permet de repérer plus facilement les segments linguistiques (petites unités, plus grandes unités) car c'est une trace graphique de la parole.

L'écrit a aussi un rythme plus lent ce qui est un atout pour analyser les segments en faisant des hypothèses.

Pour résumer, écrire est une manière de travailler la lecture et l'oral.

Ce travail peut être réalisé dans la perspective actionnelle. Il faut écrire pour agir avec un objectif déterminé et retrouver les fonctions sociale, cognitive et communicative de l'écrit.

L'objectif peut être de transmettre un message, de prendre des notes ou encore de faire une liste de courses.

Le but est que l'apprenant produise rapidement des messages qu'un lecteur (autre que le formateur) puisse lire et comprendre. Il peut ainsi vite mesurer ses progrès et plus important encore ne pas se décourager.

L'importance est que les messages soient intelligibles et pas obligatoirement respectueux de la norme orthographique par exemple. La correction orthographique n'est pas la priorité. Le message est intelligible si les règles de correspondance grapho-phonologique sont respectées pour pouvoir déchiffrer le message sans problème. L'importance aussi dans ce message est le respect d'adaptation au lecteur (tutoiement ou vouvoiement par exemple), le respect à la situation de communication particulière de l'écrit différée dans le temps et l'espace.

Par exemple, un message écrit sur un post-it à destination d'un membre de la famille doit contenir la désignation du lecteur concerné par le message, doit rester bref tout en n'omettant aucune information pertinente. Un message même petit sur un post-it demande de faire les bonnes hypothèses sur le savoir partagé par le lecteur.

Dans ce genre d'exercice la copie est nécessaire mais il faut éviter la répétition mécanique. Il faut trouver une façon intelligente de faire de la copie en utilisant les documents sociaux, par exemple.

L'objectif du travail d'écriture est d'attirer l'attention des apprenants sur les marques de genres et de nombre. Il faut réussir à se défaire de la correction orthographique et travailler sur ces marques graphiques car elles donnent de précieuses informations sur le sens du texte : produire un message intelligible pour le lecteur et non de savoir tracer des signes..

L'objectif de la lecture est de comprendre une information écrite et non de savoir déchiffrer ou savoir lire à haute voix.

L'apprentissage de l'écriture passe par des chemins détournés, des raccourcis avec le sens pour impératif absolu. Le sens recouvrent celui des unités lues et écrites mais aussi le sens social, pragmatique, interactionnel des écrits travaillés.

Le verbe « écrire » est un verbe transitif. On écrit quelque chose à quelqu'un. Il y a toujours une raison d'écrire et un lecteur. C'est à partir d'une situation réelle ou réaliste, que l'on peut construire un énoncé en puisant dans un répertoire de formes déjà prêtes.

Le répertoire est alimenté par le travail de lecture qui permet la découverte des formes linguistiques, de la compréhension du sens, de la portée pragmatique dans un contexte donné. Celui-ci est employé de nouveau en production écrite.

L'alphabétisation se fait par l'interaction entre la lecture et l'écriture lors de production de petits messages domestiques.

L'apprentissage de la lecture/écriture n'est pas un objectif en soi mais la condition de l'intégration économique, sociale, culturelle des migrants faiblement scolarisés.

La post-alphabétisation est une des bases pour la concrétisation de l'éducation continue. C'est « l'ensemble des mesures et actions prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer ses compétences, de les dépasser et de s'engager, par de nouvelles acquisitions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement. » (Hamadache et Martin, 1988 : 52 cité par Adami, 2009 : 96).

La post-alphabétisation doit se faire pendant le temps de formation, dans le contexte des formations linguistique pour adultes issus de l'immigration étant donné que les organismes formateurs n'ont pas la possibilité d'intervenir après la formation.

La post-alphabétisation prépare l'apprenant à l'exercice des compétences et à l'accroissement des connaissances acquises. C'est une orientation didactique plutôt qu'une phase comme la pré-alphabétisation ou l'alphabétisation. Par exemple, l'objectif n'est pas de savoir remplir un formulaire mais de comprendre la logique graphique des formulaires, son organisation graphique, les abréviations, la typographie. La post-alphabétisation est la préparation à l'autonomie en étant capable de s'adapter et de comprendre comment fonctionne tout document de type formulaire.

La démarche d'Adami est de partir de la réalité des documents écrits et des situations d'écriture pour intégrer l'oral, la lecture, l'écriture dans une même démarche d'apprentissage en partant de la réalité de l'écrit, des documents sociaux.

Lors de la phase de pré-alphabétisation, l'apprenant apprend à analyser des documents avec leurs fonctions sociales, cognitives, sémiotiques, pragmatiques, communicationnelles. La phase d'alphabétisation lui permet de se concentrer sur les aspects verbaux, en alternant le travail de mémorisation des formes linguistiques récurrentes et hyperfréquentes, le travail sur le code lui-même articulé avec l'analyse, l'apprentissage de l'oral et le travail de compréhension écrite mené en interaction étroite avec la production écrite.

Il préconise de ne pas faire une séparation des aptitudes mais il met en garde aussi contre le mélange car cela risque de créer la confusion. Il propose de construire la progression du travail en escalier où chaque marche sert d'assise pour construire l'autre.

La post-alphabétisation permet d'axer le travail sur l'apprendre à apprendre en milieu naturel en donnant les outils métalinguistiques et conceptuels pour que les apprenants prolongent le travail d'apprentissage guidé et continuent à apprendre après la formation.

Avec Adami, nous avons étudié la formation linguistique pour adultes issus de l'immigration. En lien avec l'approche actionnelle présentée précédemment, nous vous proposons une réflexion concernant le jeu en contexte didactique.

2.3. Intérêts du jeu en contexte didactique : les simulations globales

2.3.1. Les intérêts du jeu en contexte didactique pour les personnes issues de l'immigration

Différent des exercices des méthodes traditionnelles créant une relation souvent trop frontale, le jeu est un vecteur de rencontres, un support pour le dialogue. Il est un « facilitateur » de l'acquisition des savoirs et des savoirs-faire grâce à :

- une intégration de la dimension de plaisir dans l'apprentissage (Cuq, Gruca, 2003)
- l'implication de l'apprenant par l'enseignant dans l'activité, plus l'adulte est impliqué plus il retient (Beau, 1996)
- l'instauration d'une situation de communication authentique et une dépoliarisation « enseignant-formateur/apprenant » (Caré, Debyser, 1978)
- une dédramatisation de l'erreur (Bruner, 1986)
- la non-conformité aux méthodes traditionnelles
- la mise en relation ou la coopération entre apprenants en vue d'une tâche commune réalisée, ce qui favorise les échanges entre apprenants (Weiss, 2002).

(Echine, 2008 : 16 à 18)

Pour Haydée Silva, les activités identifiées comme jeux présentent cinq fonctions différentes : la socialisation, l'interaction authentique, la mise en oeuvre de stratégie, le développement cognitif, la motivation (Silva, 2008 : 25, 26). Ces fonctions sont en adéquation avec les attentes du public des ASL.

Le jeu a une influence sur la motivation, le désir de connaître et un réel impact sur les apprentissages linguistiques.

« Il permet de fixer des structures linguistiques. [...] Le jeu aide à mémoriser le vocabulaire, et permet de travailler la prononciation. [...] il sert au travail sur la production et la réception écrite et orale, en continu ou en interaction, sur la médiation ou sur la communication non-verbale, au développement des compétences générales ou des compétences communicatives langagières [...] »

(Pradal, 2008 : 28)

Il semble que l'utilisation des jeux soit encore sous la houlette des représentations. Sa naissance date seulement des années 70. Il faut, semble-t-il, lui laisser du temps pour cheminer dans les classes et dans les têtes.

Avoir recours à la simulation globale, outil pédagogique de la famille des simulations et de l'espèce des jeux, permet de participer à son avènement en l'utilisant et en montrant ses avantages.

2.3.2. Simulations globales : approche communicative et actionnelle

Les simulations globales sont un moyen pédagogique pour apprendre une langue étrangère. Elles sont nées dans les années 70 au BELC (Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures) grâce à Debyser, Yaiche, Caré.

A cette époque, la didactique des langues étrangères vit un tournant. L'approche communicative succède à l'approche audio-visuelle. Depuis les simulations globales sont souvent utilisées et s'intègrent très bien dans le nouveau champ didactique de l'approche actionnelle. (2.1.3. *Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches*)

Les simulations globales sont marquées par le pragmatisme qu'elles utilisent comme un objectif, un moyen pédagogique pour appréhender le réel et en apprendre les lois. Le plaisir et la créativité en sont les modes d'apprentissage.

« L'idée des simulations globales est en effet de susciter une concurrence au « réel » par l'imagination créative [...]. Une simulation globale ne cherche pas à réintroduire le réel ni à le reproduire, mais à le remplacer par une création »

(Debyser, 1991 : 68)

Les simulations globales répondent aux priorités de l'approche communicative pour laquelle : pour savoir communiquer « Il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (Martinez, 2006 : 73).

La simulation globale revendique la globalité, la totalité des actes simulés dans un espace donné. Elle permet de travailler l'écrit, l'oral, la production littéraire et également le jeu de rôle professionnel.

L'intérêt de la simulation globale est de favoriser l'expression de l'apprenant dans le groupe. Cette expression a trois caractéristiques :

- elle permet d'être un autre et donc plus facilement parler de soi-même
- en se mettant à la place d'un autre, l'apprenant se rend aussi compte de ses représentations
- elle permet d'imiter la réalité

La simulation globale répond aux principes de l'approche actionnelle. La notion de tâche, est « au cœur des activités de simulation et aussi de la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues » (Cali, 2007 : 10) *(2.1.3. Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches)*

Elle vise à « faire utiliser la langue d'une manière qui soit ressemblante à celle en usage dans le monde réel. » (Cali, 2007 : 10)

La simulation, en effet, travaille la langue dans son usage et permet son apprentissage grâce à la réalisation de tâches par les apprenants, considérés comme des individus et comme des acteurs sociaux. Ils développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Les contextes et les conditions sont variés, ce qui impose aux apprenants de se plier à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières. Celles-ci permettent de traiter en réception et en production des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers. Elles permettent aussi de mobiliser des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Le contrôle de ces activités par les apprenants conduit au renforcement ou à la modification de leurs compétences.

« (...) une tâche peut mobiliser des compétences productives ou réceptives, écrites ou orales, et des processus cognitifs variés. »

(Cali, 2007 : 10)

Pour entreprendre une simulation globale, il faut :

- construire un « lieu-thème »
- construire des identités fictives

(Yaiche, 1996 : 10)

Le lieu-thème permet de « convoquer et de fédérer les activités pédagogiques traditionnellement atomisées », et les identités fictives permettent aux participants de se glisser dans la peau d'un personnage.

L'intérêt d'une simulation globale est d'intégrer l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs et culturels) dans leurs divers niveaux de complexité (connaissances déclaratives, procédurales et stratégiques), le tout finalisé par un projet commun motivant.

La simulation globale peut se dérouler selon un schéma type :

- une phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu-thème
- une phase d'établissement des identités fictives
- une phase d'interactions ordinaires
- une phase qui donne une « épaisseur historique et sociogrammatique » au lieu par des traces écrites
- une phase qui fait intervenir des événements et des incidents dans le courant de la simulation

(Yaiche, 1996 : 26)

Ces phases peuvent être réalisées selon un ordre différent : commencer par l'établissement des identités fictives par exemple. Certaines peuvent aussi être retirées selon l'objectif de la simulation. Dans le cas où, la simulation est utilisée pour former les professionnels d'un hôtel à accueillir une clientèle française, l'environnement, le décor peut être celui de l'hôtel en question et non le fruit de la créativité. Par contre la clientèle sera inventée.

Il existe plusieurs simulations globales : « le village », « l'immeuble » et « le cirque » sont des simulations généralistes, « la conférence internationale », « l'hôtel » et « l'entreprise » sont des simulations sur objectifs spécifiques, « l'autre planète » est une simulation engagée dans une perspective interdisciplinaire de sciences et de techniques. Cette liste est non-exhaustive.

Le choix de la simulation doit tenir compte de l'objectif des ASL et du public. Certaines simulations sont plus imaginaires que d'autres et peuvent apeurer certains adultes. Par exemple, « l'île » peut être pensée comme trop ludique pour des adultes qui peuvent avoir « peur de la « régression » inférée par un lieu-thème dont on sait qu'il s'apparente au retour aux origines ! ». Mais elle peut ne pas l'être « si l'on considère que [« l'île »] peut conduire à réfléchir à des choses très sérieuses comme l'économie de marché, la pratique des codes sociaux et culturels, etc. » (Yaiche, 1996 : 64)

La simulation est un support à la créativité.

« La simulation globale est, en certains moments, une imitation de la réalité dans le sens où elle se cale sur cette réalité existante pour donner au modèle construit un fondement et une crédibilité. Et les élèves éprouvent un plaisir réel à essayer d'imiter et à se conformer à un « patron » donné. Mais très vite vient la tentation de se libérer du monde imité et d'ajouter des éléments de sa patte.

De la même manière, l'animateur utilise souvent les techniques d'enrichissement de textes. Il fournit aux élèves des textes qu'il engage à recopier en ajoutant ici et là deux ou trois mots, deux ou trois phrases ou expansions, un portrait, une description, un dialogue, etc. L'imitation est alors un « camp de base » de l'imaginaire, une planche d'appel d'où s'envolera la créativité. »

(Debyser, 1996 : 19)

La simulation permet la créativité dans le sens de « faire du nouveau avec le connu ». L'acte créatif suit, du point de vue cognitif, « une démarche progressive qui consiste à définir la question, observer le contexte pour en dégager des similitudes avec d'autres domaines, organiser tous ces éléments disjoints et imaginer plusieurs solutions qui pourraient résoudre la question de départ, puis choisir une des solutions pour enfin la mettre en oeuvre (...) »

(Aden, 2009 : 177)

Parler est en soi un acte créatif puisque nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques.

Cette capacité « s'entraîne, se cultive et se pratique » (Aden, 2009 : 177).

2.4. Conclusion

Cette étude théorique a précisé les termes essentiels pour la recherche : « immigration », « insertion », « intégration », ... et leur évolution dans les dernières décennies.

Ces problématiques ont entraîné des réformes et des mesures particulières : le CAI, le DILF, dont les incidences sont directement décelables sur le terrain.

L'ouvrage d'Hervé Adami a fortement enrichi la réflexion. Il aborde tous les points de l'andragogie centrée sur l'apprentissage linguistique des adultes issus de l'immigration (Adami, 2009).

La simulation globale plus qu'un support ou qu'un moyen pédagogique se révèle être un élément fondamental de la conception pédagogique et didactique.

Sa mise en œuvre a été réalisée grâce à la méthodologie « recherche-action » qui sera explicitée dans la partie suivante du mémoire.

3. Démarche méthodologique : Recherche-action

La recherche-action est

« une approche spécifique aux sciences humaines [permettant] de relier action et recherche par un trait d'union. Celui-ci est un élément important qui exprime l'intention de conduire une action délibérée de recherche ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations »

(Hugon, Seibel, 1988 : 13 cité par Missotte, Mesnier, 2003 : 9 cité par Molinie, 2008 : 1)

Missotte et Mesnier reformulent cette présentation grâce à un retour à l'auteur-source des recherches-actions, Henri Desroche dont la méthode consistait déjà en 1958 à

« faire produire [à des praticiens] des savoirs sur leurs propres pratiques puis à faire émerger la théorie de ces pratiques à partir des concepts des sciences sociales. »

(Missotte, Mesnier, 2003 : 9)

Pour eux « l'enjeu est de taille ». Il s'agit

« d'opérer des liens entre pratiques et théories, ce qui est le lot de toute recherche en sciences sociales, mais dans une configuration bien particulière où le chercheur est aussi l'acteur de la transformation. »

(Missotte, Mesnier, 2003 : 9).

Ils remettent en question l'idéologie entre le praticien et « le penseur ».

Il existe plusieurs cadres de référence de la recherche possibles pour définir la recherche-action. A.M. Thirion affirme :

« qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de position unifiée concernant le rapport entre recherche et action »

(Thirion, 1980 : 196 cité par Goyette, Lessard-Hébert, 1987 : 13)

La recherche-action de ce travail est basée sur le schéma suivant, en plusieurs phases :

cycle 1

1. définition du problème (travail de reconnaissance)
2. prise de décisions (action) : choix de l'action, mise en place de l'action
3. analyse des résultats de l'action menée (réflexion) : réflexion sur l'action menée, révision du problème

cycle 2

1. redéfinition du problème
2. nouveaux choix d'action, mise en place de la nouvelle action
3. réflexion sur l'action menée, révision du problème

Les cycles s'enchaînent.

Pour mener notre recherche-action, nous utilisons différents outils : des entretiens, des formations, des questionnaires, l'arbre d'ostende.

Des **entretiens semi-directifs** sont menés à plusieurs reprises : avec les apprenantes, avec la formatrice et l'écrivaine public du centre social Chorier Berriat, avec un membre de la maison des jeux de Grenoble.

Les entretiens des apprenantes se déroulent en début d'année et sont menés par le bénévole lors d'un atelier de sociolinguistique. La langue utilisée est le français mais le recours à la traduction en arabe est nécessaire pour s'entretenir avec Yamina.

Ils consistent à récolter des informations personnelles relatives aux thèmes suivants :

- des renseignements généraux tels que l'âge, la date de leur arrivée en France, leur situation professionnelle, leur niveau de scolarisation
- leur environnement linguistique (famille, amis, ...)
- leur motivation avec la manière dont ils ont appris l'existence des ASL, les raisons de leur inscription, leur avis sur l'importance d'apprendre le français, l'apport de la connaissance du français
- leurs représentations du français, leurs difficultés d'apprentissage, leurs méthodes d'apprentissage,
- leurs attentes au niveau de l'apprentissage, des idées ou des suggestions d'enseignement, leur perception du rôle des formateurs.

(Annexes 1, 4. *Guide d'entretien semi-directif pour les apprenantes*)

Ces informations sont très précieuses. Elles permettent de connaître les apprenantes (*1.6. Le groupe d'apprenantes de l'ASL Chorier Berriat de 2009-2010*), d'adapter l'enseignement et le projet de conception de matériel pédagogique.

L'obtention des informations sur le contexte du stage (les objectifs et l'organisation du CCAS, de l'association Chorier Berriat, du Centre Social Chorier Berriat, des ASL), est possible grâce à l'entretien avec la formatrice des ASL et l'écrivaine publique (Annexes 1, 1.

Guide d'entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice des ASL du centre social Chorier Berriat). Il est enregistré et transcrit en milieu d'année.

L'entretien avec un membre de la maison des jeux, réalisé le 3 février 2010 à la maison des jeux, donne des éclairages sur les méthodes de conception de jeux, des conseils sur les techniques de réalisation de jeu de société, afin de réussir à créer un jeu proche des apprentissages du français par compétences en prenant en compte les différents niveaux d'apprentissage, la nécessité d'établir des liens sociaux, en respectant l'aspect linguistique et surtout pragmatique. Il aide à préciser les thèmes de travail. Et enfin, il donne des informations sur la création des cartes, la rédaction des consignes et la durée moyenne d'une partie (Annexes 1, 5. *Guide d'entretien avec un membre de la maison des jeux*).

Deux **formations ont été proposées par Iris** pour les bénévoles des ASL. Elles se sont déroulées dans leurs locaux au Patio (Galerie Arlequin à Villeneuve). L'une a porté sur l'orthographe (Annexes 1, 7. *Carnet de Bord*, journée du 2 Février 2010) et l'autre sur le jeu « Pousscady ». (Annexes 1, 7. *Carnet de Bord*, journée du 8 Juin 2010). Elles ont donné des idées pour le développement des activités et des séances.

Pour faire **l'évaluation** du projet auprès des apprenantes, **l'arbre d'ostende, un outil d'évaluation participatif** et un **entretien** ont été utilisés.

L'évaluation se déroule, au centre social, en juin, avec les deux apprenantes restant en fin d'année.

- **L'arbre d'ostende** est un outil utilisé dans la conception de projets de solidarité internationale. Il est disponible sur le site d'Educasol. Il permet de faire un bilan en choisissant un personnage représenté sur un arbre. L'arbre symbolisant l'ASL. Les apprenantes ont le choix entre différents personnages. Ils en sélectionnent trois correspondant à leur positionnement au début de l'année, en fin d'année et pour l'année prochaine (Annexes 1, 8.1. *L'arbre d'ostende*).
- **L'outil d'évaluation participatif** est un questionnaire écrit qui permet aux apprenantes d'évaluer leurs compétences. Il a été créé par des formatrices d'actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise et la documentaliste d'Iris en 2006 (Annexes 1, 8.2. *Outil d'évaluation participatif*).

- **L'entretien** évalue l'adaptation du projet à leurs attentes, l'intérêt éventuel de le proposer à d'autres groupes. Le fait de décentrer les questions sur de « futurs » apprenants leur a permis de s'exprimer avec d'avantage de spontanéité et d'authenticité. Nous avons ensuite établi le bilan de leur progrès d'apprentissage et leurs attentes pour l'année suivante. (Annexes 1, 8.3. *Guide d'entretien : bilan d'année des apprenantes*).

L'enregistreur n'a été utilisé à aucun moment avec les apprenantes. La prise de notes dans un carnet de bord a été privilégiée.

Dans le cadre de ce travail, le chercheur gagne en lucidité étant connecté au terrain en s'impliquant avant et/ou pendant, dans le thème de sa recherche.

Les praticiens peuvent alors se sentir plus à l'aise face aux résultats de la recherche, se les approprier plus vite et donc les mettre en pratique avec moins de réticences et plus de compréhension.

La recherche-action permet d'associer les praticiens du terrain directement à la recherche. Ils s'approprient les démarches expérimentales en les mettant en œuvre avec les chercheurs et ils participent à l'interprétation et analyse des résultats.

4. Résultats et bilan critique

Il est nécessaire d'opérer un rappel des objectifs du mémoire afin d'évaluer dans quelle mesure ils ont été atteints.

Les outils proposés ont-ils permis l'acquisition de compétences linguistiques, sociolinguistiques ? Ont-ils aidé les apprenantes à entrer dans le processus d'apprentissage de l'alphabétisation, à se préparer aux exigences officielles de l'état en matière de savoirs ?

Comment la simulation globale et le socio-jeu ont-ils favorisé les échanges et la prise de confiance en soi afin d'optimiser le rapport aux apprentissages et leur acquisition ?

Ces questionnements sont en adéquation avec les attentes des apprenantes de l'ASL. Elles habitent toutes le quartier Chorier Berriat et viennent au centre social pour apprendre à parler, lire et écrire en langue française, pour gagner de l'aisance dans les activités de leur vie quotidienne et dans leurs relations avec autrui.

Ensemble, d'octobre 2009 à juin 2010, nous concevons une simulation globale en utilisant des activités d'invention, de jeux de rôle se nourrissant du vécu des apprenantes (leurs adresses par exemple) et d'exercices/jeux donnant des outils linguistiques (lexiques, grammaires). Ce travail aboutit à l'élaboration d'un socio-jeu.

Dans l'ouvrage de Francise Yaiche, F. (1996), *Les simulations globales : mode d'emploi*, l'exemple de « L'immeuble » semble approprié. Cependant, il réduit le champ d'investigation des apprenantes demandeuses d'une maîtrise de leur quotidien **dans le quartier**. Le choix du lieu-thème le plus pertinent semble donc être un quartier contemporain français (voire Grenoblois) nommé par le groupe, « le Quartier de la Joie », l'univers de la simulation étant le temps et l'espace de l'apprenant⁶.

⁶ Le choix aurait pu être différent. En effet, il existe trois autres types d'univers possibles :

- temps de l'apprenant/hors-espace de l'apprenant

exemple : un apprenant citadin espagnol imagine la vie dans un village contemporain français

- espace de l'apprenant/hors-temps de l'apprenant

exemple : un apprenant habitant un village espagnol imagine la vie dans un village français du Moyen Age ou du XX^e siècle.

- hors-temps de l'apprenant/hors-espace de l'apprenant

exemple : un apprenant habitant un village espagnol imagine la vie dans une île du XIX^e siècle.

(Yaiche, 1996 : 25)

Cette sélection permet une approche réaliste de la civilisation urbaine française et un travail sur les représentations d'une réalité plus ou moins bien connue des apprenantes (Partie 2.3.2. *Simulations globales : approche communicative et actionnelle*).

La simulation globale permet d'aborder différents thèmes de la vie quotidienne (faire les courses, trouver un itinéraire, ...) et de travailler plusieurs compétences. Elle a une chronologie spécifique. Trois étapes sont primordiales : la création du lieu-thème, celle des habitants fictifs et enfin la mise en vie de ces habitants dans le lieu-thème conçu.

« Le quartier de la joie » a été réalisé en respectant ces trois étapes. Il est la toile de fond du socio-jeu. Le plan du quartier avec ses rues, sa place, ses commerces, ses lieux de vie devient le plateau de jeu, les fiches d'identité des habitants deviennent les fiches des joueurs.

Elaboré tout au long de l'année, il a pour sujet l'« organisation de la fête de l'école du quartier de la joie ».

Il reprend les thèmes des deux événements précédant « la sortie à la Bastille » et « l'organisation de la fête d'anniversaire de Charlotte Noël » : la recette de cuisine, la liste de commission, les courses (demander un renseignement à un vendeur, lire un note de caisse, payer), l'invitation. Il ajoute la dimension collective de l'organisation au niveau du quartier.

L'organisation n'est pas faite pour soi mais pour accueillir des personnes, du public. La dimension citoyenne, au sens de la participation à la vie de la cité, est plus importante encore. Jouer à ce socio-jeu permet de simuler une responsabilité de même nature que celle d'un citoyen dans la vie.

Après l'étude contextuelle, théorique et méthodologique, nous voici au cœur de mon mémoire. La partie 4 porte concrètement sur le déroulement du projet, les activités élaborées et les données recueillies. Elle concerne à la fois la simulation globale et le socio-jeu. Le bilan critique fait ressortir les points positifs et négatifs des outils, des activités, de leur mise en œuvre et des résultats obtenus. Il se base sur les remarques des apprenantes et mes analyses personnelles.

4.1. Résultats

4.1.1. Déroulement du projet : déroulement du stage et calendrier

L'année est organisée autour de cinq périodes :

- la préparation du stage (septembre octobre)
- la création du lieu-thème (novembre décembre)
- la création des habitants fictifs (janvier février)
- la finalisation des identités des habitants fictifs et organisation d'évènements (mars avril mai)
- la mise en place du socio-jeu et bilan de l'année (juin)

Les thèmes ne sont pas travaillés de façon stricte dans les périodes annoncées. Ils s'enchevêtrent. La progression est souple (Annexes 2, 1. *Déroulement du projet 2009-2010 : simulation globale „Le quartier de la joie“ et socio-jeu „L'organisation de la fête de l'école“*).

<u>Période</u>	<u>Thème + objectifs</u>
Septembre	Préparation du stage : - rencontre avec la formatrice et l'équipe de bénévoles - réflexion sur le projet - remplir les papiers administratifs afin de commencer le stage
Octobre	Début des ASL : - faire connaissance + évaluer le niveau des apprenants à l'oral, à l'écrit, en compréhension, en production - faire passer des entretiens semi-directifs
Vacances	
Novembre	Le quartier des apprenantes : donner son adresse, se repérer sur une carte, savoir employer les expressions pour se diriger et guider "Le quartier de la joie" : inventer les noms de rue commencer un plan du quartier : en dessinant les rues et en inscrivant leurs noms
Décembre	Le quartier des apprenantes : décrire son quartier en donnant les habitations (immeuble, maison, ...), les commerces et les produits que l'on peut y acheter "Le quartier de la joie" : choisir, pour le quartier, les commerces principaux choisir leur emplacement et les noter sur le plan

Vacances	
Janvier, Février	<p>savoir faire la différence entre les différents types de logement : maison, appartement, studio</p> <p>savoir repérer les pièces d'un logement : cuisine, chambre, salle de bain, ...</p> <p>savoir faire son arbre généalogique</p> <p>savoir présenter un membre de sa famille</p> <p>« Le quartier de la joie » : inventer cinq logements pour les habitants fictifs du quartier de la joie</p> <p>commencer à inventer l'identité des habitants du quartier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix de leur sexe - choix de leur âge - choix de leur adresse : répartition dans les logements - choix de leurs animaux de compagnie - choix de leurs liens familiaux
Vacances	
Mars	<p>Préparation et réalisation de la sortie à la Bastille :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire les courses : faire la liste, choisir les produits dans les rayons, payer et vérifier la monnaie - choisir un itinéraire, se repérer dans la ville - s'informer grâce à des prospectus, des panneaux d'explication, ... - donner son appréciation : « j'aime », « j'aime pas » <p>« Le quartier de la joie » : continuer l'invention de l'identité des habitants du quartier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix de leur nationalité - choix de leur nom - choix de leur prénom
Avril, Mai vacances	<p>Activités sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les appréciations, loisirs - les professions <p>« Le quartier de la joie » : finir d'inventer l'identité des habitants fictifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - leur nationalité - leur nom - leur prénom - leur profession - leurs loisirs <p>penser et commencer leur fiche d'identité</p> <p>Organisation de la fête d'anniversaire de Charlotte (une des habitants) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire une lettre d'invitation - dicter une recette et repérer les grands titres d'une recette (la recette du couscous façon Najate) - faire les courses - répondre à une invitation à une fête d'anniversaire - choisir un cadeau approprié
Juin	Socio-jeu
Fin Juin	Bilans du projet

Dans le tableau ci-dessus sont indiquées les périodes de vacances. Celles-ci sont, en effet, importantes à souligner dans la progression pédagogique. Elles constituent un moment privilégié pour une évaluation du travail réalisé et à réaliser. Elles sont un élément essentiel dans la recherche-action appliquée au cours du stage.

- Les congés de Novembre ont permis de construire une progression pédagogique après une analyse des besoins des apprenantes et des institutions.
- Les vacances de Noël permettent de prendre du recul face aux sous-thèmes abordés pour construire ou modifier la suite de la progression.

Un bilan est fait des deux premiers mois de travail de simulation :

- A l'issue de cette première période de travail, l'invention du lieu-thème et des habitants fictifs devait être achevée mais il s'avère que seul le lieu-thème a pu être défini.
- Les exercices et activités préparatoires à la simulation, prévus le lundi se sont avérés prendre plus de temps que les deux heures escomptées et ont empiété sur l'étape de créativité pensée le mardi.

Le programme initial, jugé trop rapide et exigeant, est révisé et modifié. Des temps d'échanges informels spontanés sont respectés. Le temps alloué aux activités est allongé.

- Les vacances de Février ont permis de concevoir des activités et la progression jusqu'à la fin de l'année.

4.1.2. Analyses d'activités conçues autour de l'outil de la simulation « Le Quartier de la Joie »

L'objectif d'une simulation globale est de permettre aux apprenantes d'approcher le réel par l'imaginaire, de créer un monde afin de s'ouvrir sur le monde et de prendre conscience qu'en tant qu'individu on peut agir.

La créativité soutend le déroulement du projet. Le moyen utilisé est l'imitation du réel, ne le refaisant jamais vraiment à l'identique. Pour concevoir de l'imaginaire les apprenantes se servent de ce qu'elles connaissent. « Apprendre ce n'est pas « acquérir » des connaissances, c'est réorganiser ce que l'on sait déjà en y intégrant des éléments nouveaux », (Debyser, 1978 : 116)

Partir des données de la vie des apprenantes, de leurs acquis est un pré-requis pour cette conception didactique et pédagogique.

Pour prendre une image, la simulation globale est construite comme un escalier permettant de faciliter l'accès à l'intégration. La marche de l'activité basée sur le vécu ou le réel nourrit la marche de l'activité d'apports linguistiques et de savoir-faire. La marche de la créativité s'appuie sur les deux premières et permet un développement, un enrichissement de la vie quotidienne des apprenantes.

Le processus d'acquisition du français est permis grâce à des va-et-vient entre ce que les apprenantes créent lors de la simulation globale et ce qu'elles réutilisent en dehors de celle-ci à l'atelier et/ou à l'extérieur.

La répétition des thèmes facilitant l'appropriation et la transposition des savoirs existe dans toutes méthodes d'apprentissage mais s'appuie généralement sur des exercices structuraux hors contexte de vie. Lors d'une simulation globale, il existe une progression contextuelle cohérente ce qui renforce la mémorisation de formes nouvelles.

Quarante huit activités ont été proposées aux apprenantes en lien avec les thèmes de la simulation. Elles sont présentées intégralement en Annexes 2, 2.2. *Les activités pédagogiques de la simulation globale „Le quartier de la joie“*, avec le retour fait sur leur mise en œuvre, leur exploitation, les avancées et les freins, les progrès ou non des participants, leurs réactions, grâce à une analyse du travail proposé pendant l'année et les bilans des apprenantes. Comme cette partie est volumineuse, constituant le cœur du travail produit dans le cadre de ce stage, nous avons sélectionné pour la présente partie un échantillon à partir de trois thématiques afin d'illustrer en particulier :

- le fonctionnement du jeu comme mécanisme de répétition pour l'apprentissage ;
- le phénomène d'appropriation/transposition à l'œuvre ;
- l'originalité du socio-jeu au niveau de la créativité des apprenantes.

Création du lieu-thème : noms de rue

Toutes les apprenantes ont un point en commun qui les lie au thème du quartier. Elles ont chacune une adresse qui fait d'elles des citoyennes de la cité. Le point de départ donc pour travailler « le quartier » avec le vécu des apprenantes est un ensemble d'activités préalables de production orale et écrite liées à « **l'adresse** ».

Activité 1

Consigne : Pour vous présenter, donnez oralement votre adresse. Ecrivez la sur votre cahier et épelez la au reste du groupe.

Objectifs de communication :

- savoir donner son adresse (parler de soi)

Contenus linguistiques, autres connaissances et actes cognitifs :

- mémorisation

- alphabet

- production orale, écrite

Dans l'activité 1, les apprenantes sont invitées à donner leur adresse oralement. Cette demande s'est révélée non-adaptée aux différents niveaux en production orale.

Les apprenantes ont d'elles même réussi à s'adapter à la situation en s'aidant de supports officiels, comme la carte d'identité ou un courrier pour l'adresse.

Toutes les apprenantes ne connaissent pas leur adresse par cœur. Certaines ont sur elles des papiers d'identité ou des courriers sur lesquels elle figure. Elles ont l'automatisme de les sortir de leurs affaires pour les montrer et pour s'aider.

Elles ne maîtrisent pas la langue française à l'oral mais savent contourner cette difficulté en employant des stratégies de facilitations.

Ce procédé illustre aussi que les apprenantes du niveau le plus bas sont dans l'étape de la pré-alphabétisation.

Un autre type de stratégie de facilitation est observée. Yamina ne donne pas son adresse mais la rue principale du quartier. Elle emploie une « stratégie de facilitation » qui lui permet d'expliquer, de situer où elle habite sans donner l'adresse qu'elle n'arrive pas à mémoriser et qu'elle a du mal à prononcer. Cette stratégie est suffisante, avec des amis ou la famille mais elle ne l'est pas pour remplir des papiers administratifs.

Grâce aux stratégies de facilitation, toutes les apprenantes parviennent à répondre à l'objectif de communication.

Elles écrivent ensuite leur adresse sur leur cahier, ou avec les lettres du boggle⁷ pour les moins avancés à l'écrit, épellent le nom de la rue aux membres du groupe.

Elles écrivent l'ensemble des adresses sur leur cahier, avec l'aide de la bénévole pour celles qui en ont besoin.

⁷ Le boggle est un jeu de lettre. Il est composé de dés possédant des lettres sur chacune de leurs faces.

Cette activité a permis d'aborder un élément important de l'acte de communication de la présentation : « l'adresse », dont l'objectif communicatif est de parler de soi. Savoir donner son adresse (peu importe la manière) incombe à chaque citoyen. Il est intéressant de partir de cet acquis principal pour aller plus loin.

L'activité 2 le réutilise en intégrant un support cartographique, support de la simulation globale à créer.

Activité 2

Consigne : Repérez votre rue et celles des autres apprenants sur la carte du quartier Chorier Berriat.

Objectifs de communication :

- savoir se repérer sur une carte

Contenus linguistiques, autres connaissances et actes cognitifs :

- lecture ou discrimination visuelle des noms de rue de l'activité 1

- mémorisation

Supports :

- carte du quartier Chorier Berriat

Sur une carte du quartier Chorier Berriat (secteur 1 de la ville de Grenoble), les apprenantes cherchent leur rue en partant de leur adresse écrite sur leur cahier au moyen de la lecture ou de la reconnaissance graphique. Elles se familiarisent avec le support cartographique pour se repérer, situer les rues dans le maillage du quartier ou de la ville.

Le repérage sur une carte est un prémice de l'autonomie pour la mobilité en ville. La carte est un support visuel où l'écrit a son importance.

Le support de la carte ou du plan sont des supports authentiques. Celui de l'activité 2 permet de partir des apprenantes grâce à leur nom de rue. La carte du quartier Chorier Berriat est un support ressource pour la création du lieu-thème de la simulation. Enfin, travailler à partir de lui permet de développer la mobilité, autonomie des apprenantes du groupe.

Le support visuel de la carte d'un quartier même s'il n'est pas quotidiennement utilisé permet de trouver un chemin que l'on n'a jamais fait. Il permet de découvrir plus facilement son environnement et participe au développement de l'autonomie de l'apprenant grâce à une meilleure mobilité. Il permet d'aborder les noms de rues tout en restant dans le connu des habitants et en leur faisant découvrir une façon de voir leur quartier.

Tout en demeurant dans la réalité des apprenantes, avant de poursuivre avec l'invention des noms de rues pour la simulation, l'activité 6 permet l'apport d'un outil linguistique amenant à la compréhension de la formation des noms des rues et leur composition.

Activité 6

Consigne : Comment sont formés ces noms de rue ? Classez-les dans le tableau ci-contre.

Contenus linguistiques, autres connaissances et actes cognitifs :

- nom de rue de la ville de Grenoble
- répartir les noms de rue par catégories
- comprendre la formation des noms de rue

Supports :

- activité avec tableau

L'activité consiste à répartir une vingtaine de noms de rues de la ville de Grenoble par catégories : personnage célèbre, lieu, date,

Elle permet d'aborder la formation d'un nom de rue avec l'équation :

nom de rue = rue/avenue/cours/place + personnage célèbre/date/lieu/ville/montagne/rivière
et le sens du lexique auquel il renvoie.

Les noms de rue de l'exercice ont été choisis dans la liste des rues de Grenoble. Ils correspondent au contexte réel des apprenantes.

A l'oral, une discussion est enclenchée sur les différences entre une rue, un cours, un boulevard, un chemin, ... Le vocabulaire tel que « le Drac », « Le Vercors », « Vizille » est expliqué. Les apprenantes peuvent participer en partageant leurs connaissances. Découvrir les villes avoisinantes, les montagnes et les rivières qui constituent l'environnement de Grenoble, leur permet d'accroître le nombre de repères liés à leur univers personnel.

Certaines lisent d'autres écoutent.

Yamina participe à l'activité en révisant les couleurs. Elle met les couleurs sur les réponses sous la dictée de ses camarades. L'objectif n'est pas le même pour elle.

Une extension de cet exercice est envisageable. Le groupe reprend l'ensemble des noms de rue constituant les adresses des apprenants et les décortiquent en les catégorisant à leur tour.

rue Amédée Morel

rue Villard de Lans

rue Commandant Debelle

rue Elie Vernet

L'activité 8 consiste à inventer les noms de rue du quartier de la simulation et provoque de la surprise, de la fierté chez les apprenantes. Après avoir fait un travail sur la composition/formation des noms de rue, deux activités sont réalisées pour créer le lieu/thème de la simulation. L'activité 8 permet d'imaginer des noms de rue du lieu-thème, l'activité 9 concevoir la maquette de la simulation.

Activité 8

Simulation : Invention de noms de rue du lieu/thème

Contenus linguistiques, autres connaissances et actes cognitifs :

- créativité, imagination et appropriation du vocabulaire

Objectifs de communication :

- savoir donner son opinion en expliquant ses choix et sa créativité de noms de rue
- savoir expliquer le vocabulaire

Ce jeu linguistique les amuse et les motive.

Sur neuf noms de rue trois ont une histoire qui est livrée au reste du groupe par sa créatrice.

La « rue des Dentistes » est imaginée par Meriem car elle a mal aux dents ce jour-là.

La « rue Laurent Berger » a été imaginée par Salima. Au départ, elle parle de la « rue Laurent ». Selon les catégories de l'activité 6, le nom de rue construit à partir d'un personnage est celui d'une personne célèbre. Il faut inventer une histoire à « Laurent » et le rendre célèbre, unique. L'apprenante va sur internet pour s'inspirer de stars du monde réel. Aucun ne lui convient alors elle invente l'histoire de « Laurent » :

Laurent est berger. Il habite dans la montagne avec des moutons, des vaches et des lapins.

Il descend de la montagne. Il passe par le marché. Il rencontre une vendeuse et il lui demande des légumes. Il la regarde, elle le regarde. Ils se parlent. Laurent doit repartir dans sa montagne. Ils n'osent pas se dire ce qu'ils ressentent. Les années passent. Laurent garde ses moutons. Une marcheuse passe. Il la reconnaît. C'est la marchande. Elle le reconnaît. C'est le destin. Ils ne veulent pas se séparer. Elle doit rester en ville pour son travail. Ils vont habiter à côté du marché. La rue dans laquelle ils ont habité a le nom de « rue Laurent Berger ». (L'histoire n'a pas été écrite et celle-ci est faite grâce à des souvenirs).

La « rue du 8 Mars » a été proposée par Fatiha car elle tient à la fête des femmes.

- rue de la Banane
- rue de la Victoire
- rue des Dentistes
- place du Marché
- rue Laurent
- rue de Paris
- rue de l'Oranger
- rue du 1 Mai
- rue du 8 Mars

Pour chaque rue inventée le vocabulaire est expliqué au groupe par les apprenantes.

Ces appellations inventées sont produites à l'oral dans l'activité 8 puis répétées à l'écrit au cours l'activité 9 sur un support personnel (le cahier des apprenantes) puis sur un support collectif (la maquette de la simulation).

Activité 9

Simulation : Conception d'une maquette/plan d'un quartier

Objectifs de communication :

- argumenter ses choix
- savoir négocier

Contenus linguistiques, autres connaissances et actes cognitifs :

- création d'un univers
- utilisation du crayon → deliage de la main
- savoir dessiner un plan avec les rues en faisant des brouillons préalables dans le cahier et ainsi garder des traces

Supports :

- carton plume
- feutre fin noir

Le passage de l'oral à l'écrit permet de garder une trace et ainsi d'établir un savoir commun. L'écrit prend tout son sens.

Les activités se déroulent suivant une progression logique et ont des liens entre elles. Elles amènent divers éléments concernant des domaines linguistiques, grammaticales, etc. (activités 3, 4) afin d'aboutir à un développement, un enrichissement de la vie quotidienne des apprenantes : savoir se diriger, trouver son chemin, par exemple (activité 5).

L'histoire de Laurent Berger créée par Salima a été une révélation du potentiel de la simulation en terme de créativité.

L'objectif de la production d'histoire ne concerne pas seulement le maniement de la langue mais met aussi en jeu, dans le champ littéraire, la créativité et l'originalité.

La créativité permet de faire découvrir le potentiel que contient une compétence linguistique même limitée. « Les jeux de créativité [...] ont pour but de faire découvrir aux apprenants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage » (Debyser, 1978 : 116)

Les habitants du quartier de la joie

Comment partir du vécu des apprenantes pour créer les habitants du quartier de la joie ?

En s'inspirant de l'exercice proposé par le dilf, chaque apprenante élabore son arbre généalogique, présente sa famille en définissant les liens de parenté.

Activité 18

Consigne : Faites votre arbre généalogique et présentez chaque membre de votre famille.

Contenus linguistiques, autres connaissances et actes cognitifs :

- vocabulaire des liens de parenté
- écrire les noms des membres de sa famille
- discussion sur famille recomposée, place de la femme

Objectifs de communication :

- présenter les membres de sa famille

Supports :

- activité p.65 (dilf)

Une liste du vocabulaire employé par le groupe à l'oral et transcrit. Et chacune chez elle rédige la présentation des membres de sa famille.

Elles parlent d'elles et de leurs proches en donnant des âges, des lieux de vie, des anecdotes.

Des discussions ont eu lieu sur la situation d'être en couple hors mariage, du divorce, des familles recomposées, de la place de la femme dans la société française et marocaine ou

algérienne. Les apprenantes soulignent les différences entre les pays. En France, « il y a plus de social ». « Concernant la femme et la polygamie, avant l'homme faisait comme il voulait maintenant, il y a un contrat à signer lors du mariage dans lequel le couple s'engage à accepter la polygamie ou non », Najate.

Cette activité permet de voir un genre de texte nouveau : l'arbre généalogique, d'introduire un travail d'écrit en partant de l'intimité des apprenantes, de travailler sur un exercice dilf.

La création des identités fictives se fait par étape. L'ordre de ces étapes (sexe, âge, répartition dans les lieux de vie, lien de parenté ou d'amitié, nationalité, nom et prénom, métier et loisirs) laisse plus ou moins de place pour l'imagination.

Il semble plus logique de placer d'emblée les habitants dans un lieu de vie et leur donner un prénom et un nom. Cependant, ces caractéristiques identitaires limitent l'espace de créativité. L'attribution de l'âge et du sexe permet un travail par hypothèses et le choix des liens familiaux entre les personnages.

Par exemple, le lieu de vie 1 est habité par une femme de 36 ans, un homme de 34 ans et un enfant de 2 mois. Ils auraient pu être frère et soeur ou amis avec un enfant de l'un d'entre eux comme ils peuvent aussi être un couple.

Les liens entre les personnages se déduisent de leur âge et de leur sexe. Les apprenants ont discuté, débattu des différentes possibilités.

Connaître les liens entre les habitants permet de savoir s'ils doivent avoir le même nom de famille ou pas. Si c'est un couple marié, ils auront le même nom, si ce sont des amis, ils auront un nom de famille différent.

Le nom de famille est aussi choisi en fonction de leur nationalité.

Cette progression permet le débat, implique les explications concernant les conséquences administratives des liens sociaux et l'histoire des habitants dans nos imaginaires.

La création des papiers d'identité des habitants fictifs du quartier de la joie (activité 18) permet de revoir l'**âge, sexe** (activité 13), **adresse** (activité 14), **nationalités, noms, prénoms** (activité 16), **professions** (activités 27, 28, 36), **loisirs** (activités 29).

Trois types d'éléments de l'identité sont réalisés pour créer les personnages :

- l'identité administrative (âge, sexe, nationalité, adresse, métier, nom, prénom, ...)
- le portrait physique et moral (photo)

- la biographie (relation entre eux, ...)

Les apprenantes s'approprient également ce qui est travaillé en atelier grâce aux répétitions qu'elles effectuent entre elles : explication des séances aux absents, aux nouvelles apprenantes, explication du travail aux autres sous-groupes de l'ASL.

L'absentéisme est un constat dans les ASL. L'explication du travail fait à une apprenante absente permet la répétition.

Par exemple, Salima relit tous les noms de rue à Rabia et à Yamina : sept rues et une place et s'entraîne à la lecture. Cette lecture a du sens social, relationnel.

Les répétitions dues à l'absence d'apprenante ou à l'explication pour une apprenante d'un niveau différent montre que l'apprenante s'est appropriée les éléments de français et réussit à les transposer, les transmettre en français.

Ces explications, répétitions montrent qu'un processus d'acquisition est en cours et montrent le suivi sérieux, la motivation des apprenantes.

Les répétitions obligatoires pour la mise en commun du travail du groupe aux autres apprenants de l'atelier permettent aux apprenantes de s'exercer à parler devant un grand groupe, de présenter leur travail et de prendre de l'assurance dans leurs apprentissages, en valorisant leurs efforts et leurs acquis.

- se présenter
- présenter la maquette
- raconter l'histoire des rues du quartier de la joie

Les apprenantes appréhendent l'oral devant un groupe. Il est important de préparer avec elles leur intervention. Elles répètent ce qu'elles vont dire en petit groupe avant de se lancer avec le reste des membres de l'ASL.

Les intérêts de la présentation sont :

- de créer des relations entre les apprenants des différents groupes
- échange culturel
- ouverture aux autres (dépasser sa timidité en douceur)
- se rendre compte des difficultés et facilités des autres
- partager ses expériences
- s'entraider à apprendre le français en partageant ses connaissances sur la culture et la langue française

4.1.3. La conception du socio-jeu : continuité de la simulation

Le socio-jeu inventé par le groupe est un jeu de société mais aussi un jeu social (créateur de cohésion sociale).

Il développe la convivialité, permet de partager avec d'autres apportant ainsi une valorisation des compétences acquises et un développement de l'estime de soi.

Egalement support de restitution, il marque l'aboutissement d'un travail collectif et individuel. Il permet une évaluation finale, des discussions et des auto-corrrections de groupe.

Ce jeu est un outil pédagogique conçu pour faciliter l'expression, la compréhension orale et écrite et la socialisation des publics d'origine étrangère. Il fait appel au savoir.

Il est d'abord visuel, puisqu'il s'adresse à un public qui ne maîtrise pas ou peu la lecture.

L'organisation du socio-jeu, sa conception évoluent au cours des parties grâce aux remarques, réactions des apprenantes. C'est un outil qui n'est pas figé. Il s'enrichit par les apports des uns et des autres d'où un sentiment d'appartenance à un groupe qui agit.

Les conséquences de la méthode de recherche-action se sont révélées plus visibles à la période de conception du socio-jeu. On note **trois étapes d'évolution** (Annexes 2, 2. *Conception du socio-jeu*).

Les différences entre les deux premières étapes sont de natures variées.

Le premier réajustement pratique concerne la taille et le nombre des cartes.

Tout d'abord conçues en format A4, il convient rapidement de les rendre plus facilement manipulables. Une première proposition du groupe est le pliage. Cette solution présente un intérêt : seuls les titres de la tâche et de la sous-tâche apparaissent d'emblée. Cependant les pages A4, même après pliage, sont peu pratiques et ne correspondent pas au format des cartes de jeu habituel. Le groupe opte pour un format entre le A6 et le A8 gardant les titres au recto et l'activité au verso.

Une rectification a également été apportée concernant le nombre de sous-tâches. Au départ, le projet était d'en trouver cinq pour chaque tâche (au nombre de cinq). Mais au final, le nombre

a été réduit. Donc le socio-jeu, à l'étape 2 de sa conception (annexes 2), n'a pas vingt cinq cartes mais quatorze.

Le deuxième changement concerne les titres, ceux-ci manquant de clarté. Quelques modifications sont apportées :

- « Inviter les habitants à la fête de l'école » au lieu d' « Envoyer les lettres d'invitation à la fête de l'école » (après avoir pensé à « Donner les invitations à la fête de l'école »)
- « Engager un groupe de musique pour la fête de l'école » au lieu d'« Embaucher un groupe de musique pour la fête de l'école »
- « Lire la présentation du groupe de musique » au lieu de « Trouver le groupe de musique »
- « Préparer la cour de l'école pour la fête » au lieu de « Préparer la salle pour la fête de l'école » avec pour sous-tâche 1 : « Faire le plan de la cour de l'école » au lieu de « Le plan de la salle » avec un changement de consigne : « Placez sur le plan ci-dessous les différents éléments symbolisés suivants. » au lieu de « Reportez le plan de la cour aménagée pour la fête. Coloriez les nappes sur le plan et choisissez des couleurs dans la liste ci-dessous pour les assiettes, les verres, les serviettes. Justifiez votre choix aux autres organisateurs. »

Enfin la dernière remarque porte sur le manque d'une règle du jeu pour l'animateur et une plus imagée pour les apprenantes.

L'étape 3 de la conception du socio-jeu diffère en un point majeur des étapes 1 et 2 : le déroulement du jeu.

L'idée de départ était de répartir les cinq tâches entre les joueurs en réfléchissant à l'ordre chronologique des sous-tâches (cf Annexes *Etape 1 et 2 de la conception du socio-jeu*).

Par exemple, la tâche « faire ses courses » comprend trois sous-tâches : demander à un vendeur l'emplacement d'un produit, payer à la caisse, vérifier la note. Le joueur qui parvient à mettre dans l'ordre les sous-tâches remporte la tâche (exécute les activités proposées).

La première consigne prévue nécessitait donc une réflexion. Comme dans la « vraie vie », chacun choisissait le domaine de responsabilité dans lequel il était le plus à l'aise pour s'organiser.

Cependant, au cours de la première partie de jeu, nous nous sommes rendu compte (apprenantes, bénévoles) que la réalisation des sous-tâches prenait trop de temps et cassait le rythme. D'où une modification du déroulement du jeu :

- les sous-tâches sont supprimées
- des activités plus courtes sont imaginées

- les cinq tâches ont été conservées sous forme de carte. Elles sont tirées au sort lorsque le joueur se trouve sur une case du plateau qui porte son symbole (Annexes 2, 2.3. *Etape 3 de la conception du socio-jeu*).

La méthode de recherche-action avec ces réajustements répétés nous a permis d'aboutir à la mise en place d'un socio-jeu utilisable dans sa phase actuelle mais pouvant encore évoluer.

Il présente **divers intérêts**.

Le jeu se présente sous la forme d'un jeu conventionnel (un plateau de jeu, des pions, un dé, une cohérence graphique). En tant qu'aboutissement d'un travail collectif de créativité, il valorise ceux qui l'ont créé. Il donne sens aux activités de la simulation. Il intègre la création artistique, graphique et l'apprentissage de la langue écrite et orale.

L'utilisation de la couleur et les logos participent à la mise en place de la pédagogie différenciée. Les joueurs ne maîtrisant pas suffisamment la langue française peuvent se repérer plus facilement grâce au code couleur et pictural, moyen de différenciation des thèmes complétant l'écrit (titre des tâches).

L'historique/le contexte du jeu est tiré de la réalité « C'est bientôt la fin de l'année et donc la fête de l'école. Les habitants du « Quartier de la Joie » sont en retard dans l'organisation. Ils ont une journée pour préparer la fête. » Cette situation concrète maintient le principe didactique et pédagogique de la simulation globale : aborder le réel grâce à la simulation de la réalité (Partie 4.1.2. *Analyses d'activités conçues autour de l'outil de la simulation « Le Quartier de la Joie »*)

Le déroulement du jeu est en deux phases. Il reprend les éléments fondamentaux de l'alphabétisation.

Lors de la première phase, chaque joueur pioche la fiche d'identité d'un habitant. Il s'approprie le personnage et se présente aux autres joueurs.

La lecture des « cartes joueurs » et la présentation orale du personnage font appel à la mémoire immédiate et à la capacité de transposition des informations de l'écrit à l'oral. Elles sont élaborées sur le modèle de papiers d'identité (contenu et taille). C'est un document authentique utilisé pour la pré-alphabétisation, fait par les apprenantes. Il permet de travailler la compréhension écrite, production et compréhension orale.

C'est aussi l'occasion d'interactions sous forme de questions/réponses sur les éléments d'identité.

Les participants doivent ensuite rechercher leur adresse sur la maquette. Ils lisent ou font appel à la reconnaissance graphique/ discrimination visuelle et place leur pion à l'emplacement convenu.

Le jeu est une part de hasard qui motive. Chacun tire au sort un itinéraire. A tour de rôle, ils lancent le dé. Celui qui fait le plus grand nombre commencera la partie. La case soleil correspond à zéro.

Dans une deuxième phase, les joueurs se déplacent sur le plateau en suivant leur itinéraire. Ils accomplissent diverses activités qui font appel à des domaines d'apprentissage différents.

A travers ce premier exemple, les joueurs peuvent utiliser la discrimination visuelle (méthode globale, idéo-visuelle) ou le déchiffrage (méthode syllabique). L'activité est inscrite dans l'étape de l'alphabétisation (2.2.2. *La formation linguistique des adultes issus de l'immigration*).

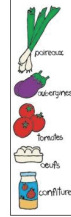
Donnez le nom de ce produit.



Quel est l'écrit qui correspond à ce produit ?

1. courgette
2. carotte
3. tomate

ma liste
de courses



L'avant courses

verso

recto

Cette activité permet la répétition, la consolidation des acquis de vocabulaire concernant le champ lexical des aliments : tomate, oignon, courgette, pois chiche, carotte, cuisse de poulet, etc. L'exercice concerne la production orale et écrite.

Nous retrouvons dans le socio-jeu d'autres champs lexicaux utiles dans la vie quotidienne : « Citez 1 lieu intéressant pour organiser la fête de l'école » lié au domaine de l'école : cour, préau, « Citez 3 lieux où l'on peut faire ses courses. » vocabulaire des magasins, « Citez différents moyens de paiement » vocabulaire : chèque, carte bancaire, pièces et billets, etc.

Plusieurs activités utilisent des contrefaçons de documents authentiques et s'inscrivent dans l'étape de la pré-alphabétisation marquant une continuité de la conception pédagogique de la simulation.

Les joueurs sont invités à retrouver dans un classeur le document cité dans la consigne : un contrat, une présentation d'un groupe de musique, une recette, une note de caisse, une enveloppe, des notes prises en réunion de travail pour écrire une lettre d'invitation.

Sans tout lire, les joueurs peuvent reconnaître le type de texte, comprendre les informations importantes du document selon la forme du texte et des éléments (le timbre sur une enveloppe est collé en haut à droite), les espaces, les titres, la police, la hiérarchie des éléments du document.



Faire les courses

recto

**Sur cette note de caisse, donnez
le prix des pois chiches**

verso

Le joueur, dans un premier temps, sélectionne la note de caisse dans l'ensemble des documents. Il consulte la note et repère l'emplacement de l'information demandée « le prix des pois chiches ».



Bienvenue chez Carrefour

rue de La Paix
Grenoble

TEL : 04 76 26 18 66

SIRET 767 897 876 000 76

TVA INTR. OG 767 897 876

LIBELLE	montant
POIS CHICHES	0,69 €
4 HUILES VEGETALES	3,50 €
PULPE TOMATES PELEES A JUS	1,35 €
AGNEAU	5,90 €
VIANDE BOVINE	4,90 €
COURGETTES	1 €
TOMATES	0,50 €
SOUS-TOTAL	17,84€
TOTAL	17,84€
carte	17,84€

Caisse2 TICKET 567768 15/05/2010 14:30

Nb total d'articles : 6

VOUS AVEZ ETE SERVI PAR RESPONSABLE -1-

MERCI DE VOTRE VISITE

A BIENTOT

TICKET CLIENT A CONSERVER

D'autres activités font appel à la culture générale des joueurs. Ils enrichissent leur vocabulaire et multiplient leurs centres d'intérêt : « Citez 3 styles de musique », « Donnez 3 noms de chanteur ou chanteuse », « Citez 4 monnaies de pays différents », « Avant l'euro, quelle était la monnaie de la France ? ». Des échanges interculturels sont alors possibles.

Des questions relatives aux domaines écologique, économique, culturel, esthétique, personnel nécessitent des argumentations et des justifications de la part des joueurs : « Pour la fête de l'école préférez-vous des assiettes et des couverts en plastique ? Justifiez votre choix », « Quelles couleurs choisissez-vous pour les nappes, les assiettes, les serviettes, les verres ? Justifiez votre choix ».

Le respect des codes sociaux demande l'utilisation de formes linguistiques adaptées au contexte (par exemple vouvoiement/tutoiement) : « Téléphonnez au responsable du groupe de musique et demandez lui leur prix, leur disponibilité pour la fête de l'école », « Vous rencontrez la directrice de l'école et vous lui donnez à l'oral la liste du matériel nécessaire pour la fête. », « A la sortie de l'école, distribuez aux parents, qui ont changé d'adresse ou qui ne l'ont pas donnée, les enveloppes contenant les lettres d'invitation. Expliquez leur ce qu'elle contient et présentez leur un peu la fête. »

Cette capacité pragmatique est travaillée sous forme de jeu de rôle. Le joueur choisit un autre participant pour interpréter le personnage : le responsable du groupe de musique, la directrice de l'école, un parent, le vendeur.

Toutes les cartes qui proposent une interaction ont un pictogramme en haut à droite représentant deux personnages avec une bulle comme dans les BD.



De même que dans la simulation, les activités du socio-jeu sont souvent basées sur ce que les apprenantes connaissent et stimulent leurs compétences d'organisation : « Mettez dans l'ordre les tâches suivantes pour faire l'avant courses : comprendre la liste de courses, comprendre une recette », « Mettez dans l'ordre les tâches suivantes pour engager un groupe de musique pour la fête de l'école : contacter le groupe de musique par téléphone, lire la présentation du groupe de musique, remplir un contrat. ».

Partir de notions déjà connues des joueurs valorise leur autonomie et participe au développement de la confiance en soi.

Le socio-jeu permet une reconnaissance des lieux importants dans le quartier. Par exemple, le pictogramme et les services de la poste doivent être repérés.

Dans le déroulement de l'organisation de la fête de l'école, la notion d'argent est incontournable. Les joueurs révisent les nombres : « Combien coûte un timbre ? », manipulent la monnaie et visualisent les pièces « Vous devez 16 euros à la caissière. Vous donnez 20 euros, combien vous rend la caissière ? ».

L'ensemble des activités est lié au réel. Les joueurs parlent entre eux quand ils le souhaitent. Ils argumentent, contredisent, acquiescent, complètent. La manière dont sont formulées les consignes introduit les formes interrogatives, impératives.

Le socio-jeu n'est pas compétitif mais collaboratif. Il n'a pas pour objectif de mettre en exergue l'individualisme et la réussite personnelle mais bien l'entraide et le sens collectif.

La partie de jeu est terminée « Si le soleil se couche et que la lune se lève avant que les habitants aient terminé d'organiser la fête en passant par tous les lieux de leur itinéraire et en réalisant le maximum de tâches, ils sont obligés d'annuler et de reporter l'événement. Ils ont **perdu**.

Si tous les habitants sont rentrés chez eux avant que le soleil ne se couche alors ils auront tous participé à organiser la fête de l'école. Ils ont **gagné**. »

Des améliorations peuvent encore être apportées concernant la conception du socio-jeu :

- sur la maquette, positionner deux entrées pour accéder aux lieux de l'itinéraire afin d'apporter d'avantage de rythme au jeu et de multiplier la probabilité d'accès à l'espace choisi.
- en suivant l'itinéraire, renforcer l'intérêt des étapes, placer un logo correspondant aux différents commerces. Une fois sur le lieu, piocher une carte et accomplir des tâches en lien avec la nature du commerce. Par exemple, imaginer des consignes claires comme :
« Donnez trois produits qu'on peut acheter dans ... »
« Donnez trois ingrédients pour faire du pain »
« Donnez les horaires de l'école »
- pour la tâche « courses » simplifier la note de caisse
- préciser l'obligation de rechercher la note de caisse dans l'ensemble des documents
- changement du titre de « l'avant courses » car pas assez compréhensible
- effectuer des tests pour évaluer la durée du jeu

- associer l'article au nom (exemple des activités de la tâche « L'avant courses »)

Après la réalisation de plusieurs parties une problématique apparaît « Comment évaluer si une tâche est réussie ou non ? ».

4.2. Bilan critique

En fin de stage, les participantes ont pu donner leurs impressions concernant le travail effectué. Des entretiens semi-directifs ont fait émerger leurs ressentis concernant l'utilisation de l'outil simulation globale (activités) et socio-jeu. L'aspect interactif les a interpellées.

Les apprenantes notent des modifications sur leur façon d'être, sur leur « personne ». L'apprentissage proposé, dont les thèmes sont inscrits dans leur quotidien semble avoir répondu en partie à leurs attentes de départ.

Leur étonnement face à la méthode de travail amène des questionnements concernant les outils utilisés, leurs points positifs et négatifs.

En prenant en compte la parole des apprenantes une réflexion approfondie et une analyse semble nécessaire dans le but d'apporter des éléments indispensables pour parvenir à un bilan qualitatif du travail effectué.

Dans le contexte de ce groupe des Ateliers de SocioLinguistique de Chorier Berriat, le niveau de la langue française des apprenantes est hétérogène (Partie 1.6.1. *Caractéristiques des apprenants*). Le choix d'une organisation adaptée à leur rythme et à leurs compétences permet la mise en place d'une pédagogie spécifique, la pédagogie différenciée⁸ : des consignes ou des activités particulières sont données à chacune.

Par exemple, les non-lectrices face à une activité de lecture peuvent profiter des résultats de l'exercice en étant attentives, en posant des questions à leurs camarades s'il y a incompréhension. Elles s'appuient sur le travail écrit de ces dernières pour développer leur compréhension orale. L'attention de la globalité du groupe est maintenue.

⁸ « La pédagogie différenciée est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs », (Inspection générale de l'Education Nationale, *Lapédagogie différenciée au Collège*, Paris, CNDP, 1980, p.5)

Les activités d'écriture sont adaptées à leurs besoins. Avant d'écrire sur leur cahier, les apprenantes qui maîtrisent mal la graphie utilisent les dés/lettres du buggle. Cela leur permet petit à petit d'apprendre l'alphabet et les combinaisons phonographiques. Ensuite, elles recopient les dés sur leur cahier en majuscules détachées.

D'autres commencent à écrire en attaché prenant plaisir à l'esthétique et à la souplesse du geste. Cette appropriation de l'écriture courante les valorise.

Le projet de simulation crée une unité par une réalisation commune.

Les apprenantes échangent sur ce qu'elles font, s'entraident et donc développent des compétences qui leur sont bénéfiques dans leurs apprentissages et dans leur rapport aux apprentissages. Elles se sentent soutenues, aidées.

La création de liens dans le groupe (apprenants/apprenants, apprenants/bénévoles) augmente la motivation sans pour autant créer de l'émulation.

Le choix d'activités autour de l'organisation d'évènements, plutôt que de « petits faits » de la vie quotidienne (« Mme X rencontre M. Z dans l'escalier ; ils se saluent et échangent une ou deux phrases sur le temps qu'il fait ». « un vol », « des histoires d'amour »), oriente le groupe vers une réalité de projet en commun, de temps partagé ensemble pour un résultat collectif voire citoyen.

La pédagogie différenciée employée lors d'une simulation est une expérience collective où chacun à sa place et prend conscience de cette place et de ses capacités. L'individu apporte au collectif et vice versa.

Il est plus facile d'intégrer les apprenantes absentes dès leur retour car les activités se suivent dans un projet thématique cohérent. Le travail effectué développe la cohésion sociale, les relations d'entraide et accroît le dialogue social. Il aide les apprenantes dans leurs démarches de socialisation et d'intégration.

La simulation stimule l'imagination et la création individuelle et collective. Elle est un élément moteur de la motivation des apprenantes.

En tant qu'outil ludique la simulation globale induit une vision différente (changement de représentations) de l'apprentissage classique plus rigoureux et sans doute quelque part plus rassurant pour les apprenantes/élèves.

Au cours des entretiens finals (Annexes 1, 8.3. *Guide entretien : bilan de fin d'année des apprenants*), des réflexions illustrent un certain étonnement teinté de frustration peut être un

peu de déception : „On s'attendait pas à faire ce jeu. On s'attendait à plus apprendre à lire et à écrire.“ (Salima), „C'était différent. L'année dernière, on n'a pas joué beaucoup. Le cahier, il était plein.“ (Salima et Fatiha).

Néanmoins, les apprenantes remarque un changement: "Je suis contente de moi, je suis fière de moi. On est plus comme avant. On peut se débrouiller toutes seules." (Salima).

Elles notent aussi le plaisir de lier apprentissage, amusement et convivialité : "[...] il n'y a pas de moment qui m'ont moins plu car à chaque fois on s'amusait, on rigolait, on apprenait.", (Salima).

L'apprentissage par des activités ludiques a plusieurs intérêts : éprouver du plaisir à apprendre, apprendre par essai, erreur, créer un état de détente qui autorise à oser sans risque, favoriser des prises de décision et ne pas se sentir jugé. Ces activités permettent d'apprendre en jouant et de jouer en apprenant. Leur utilisation par des adultes n'est pas infantilisante. L'enthousiasme des apprenantes lors du jeu de localisation de la noix (activité 3), des différents jeux de rôle montrent qu'elles peuvent surpasser le premier sentiment de gêne, faire tomber les barrières et se permettre d'oser.

Les apports des activités sont multiples. Outre l'apprentissage de formes linguistiques, les apprenantes notent l'utilité de leurs connaissances : orienter les gens, se diriger ("à droite, à gauche"), ne pas se tromper.

Les activités leur ont permis d'apprendre à utiliser la langue dans des contextes différents et faire preuve de pragmatique (vouvoiement/tutoiement).

Dans une discussion personnelle, Najate explique que les ASL l'ont beaucoup aidée car elle peut maintenant :

- lire les papiers
- employer d'autres temps que le présent (passé, futur)
- travailler avec son fils qui est en CM1 (leçon sur le passé composé par exemple) et apprendre avec lui.

Najate a un livre français/arabe sur lequel elle travaille (avec son fils).

Il est très important de placer les adultes dans une situation de réussite. Parler, écrire implique de montrer son déficit linguistique et d'accepter le statut d'apprenant. Si la honte, la gêne sont trop fortes, elles bloquent la personne dans ses productions et dans la même mesure l'apprentissage.

Les activités obligent à prendre la parole dans un climat de bienveillance. Les apprenantes prennent confiance en elles, osent. Elles prennent conscience de leur capacité à apprendre. Leur rapport aux apprentissages change. Il devient normal de demander, de se tromper, d'apprendre : „J'ai plus honte, je demande maintenant. C'est normal“ (Salima).

Le plus important est l'apport de cette confiance au-delà des frontières de l'ASL. Salima a ressenti avoir fait des progrès lors de la sortie à la Bastille en lecture. Elle a pu lire les panneaux du restaurant et le plan des lieux de la Bastille, la liste de courses au magasin.

Certaines apprenantes ne semblent pas avoir conscience de leurs progrès mais toutefois elles disent avoir gagné en autonomie : « Avant j'osais pas prendre un rendez-vous chez le médecin pour les enfants. Maintenant, je le fais (téléphoner, aller sur place) sans mon mari. » (Fatiha). Elles ont développé leurs savoir-faire et modifié leur savoir-être.

Le développement de l'autonomie est accompagné du sentiment de changement de l'être, d'épanouissement, de fierté de soi et de revendication de la personne, de sa place : « C'est ce que je dis à quelqu'un qui me dit que je sais pas lire et écrire : "Je suis ni la première, ni la dernière à pas savoir lire et écrire." »

Un outil d'évaluation des résultats a été utilisé en fin de session : « l'arbre d'ostende », présenté dans la partie méthodologie et consultable en annexes 1.

En début d'année, Salima se positionne à côté de l'arbre dos tourné. Elle note elle-même une progression en fin d'année en se situant sur une branche presque tout en haut avec le sourire. Le bonhomme frappe des mains pour applaudir.

L'utilisation de cet outil lui donne l'occasion d'évoquer ses souhaits pour le futur : « J'ai envie de travailler mais ça va tout augmenter (augmentation loyer, baisse des allocations APL, augmentation pour payer le médecin). Mais j'aimerai bien travailler. J'en ai marre de rester à la maison. Y'a ça qui bloque. J'en ai marre d'être dépendante. »

Le groupe est demandeur de continuer à travailler sur le concret :

→ chercher du travail (par exemple aux cantines pour les enfants) : CV, lettre de motivation, ANPE, pôle emploi, ...

→ prendre le tram, le bus pour aller faire les courses, pour aller en ville, pour aller à l'hôpital, lire l'heure, lire les destinations

→ apprendre encore plus à lire et écrire : remplir dossier, courriers, chèque, papiers école, pour changer d'appartement

Les apprenantes souhaitent améliorer leur quotidien, mieux vivre, avoir une meilleure santé : faire ses courses en achetant équilibré, faire du sport dans la vie de tous les jours (marche à pied, courir, vélo, natation, ...), participer à la vie scolaire de leurs enfants (connaissances du

système scolaire : papiers, devoirs, etc).

Les difficultés familiales évoquées par Fatiha et la place des femmes dans la communauté maghrébine⁹ complèxifient l'accès aux apprentissages et augmente l'absentéisme : „Je ne sais pas si je vais venir ou pas (*elle est enceinte*) mais la première chose, c'est de bien parler français. (*Fatiha explique que pour elle les cours ne sont pas assez nombreux. Je lui demande alors pourquoi elle n'était pas souvent là.*). Je veux venir plus souvent mais mon fils est petit et il est souvent malade. Mon mari aussi en avril a été malade.“

Les activités utilisent des documents authentiques : une lettre d'invitation, une recette, des informations relatives à l'identité d'une personne, un plan d'une ville, d'un quartier, le plan d'une cour d'école, etc. Elles permettent de travailler l'oral, la compréhension et la production écrite en posant les bases : repérer le genre d'un texte authentique par rapport à sa forme et à son contenu sans tout lire et tout comprendre (préalphabetisation).

Comme nous l'avons déjà souligné, la simulation globale suit une chronologie : la création du lieu-thème, celle des personnages fictifs et leur vie dans le quartier. Le groupe a respecté ces étapes. Il les a entrecoupées d'activités sollicitant le vécu des apprenantes. Créant ainsi un va-et-vient du réel au virtuel et vice versa qui permet de s'appropriier et transposer les éléments abordés. La progression pédagogique est adaptée aux attentes du public (amélioration de leur vie quotidienne).

Les apprenantes ont relevé comme leurs meilleurs moments les activités à l'extérieur de la salle de classe "la sortie à la Bastille", "le jeu dans le centre social" (activité 3).

On peut émettre l'hypothèse de l'importance de l'action, de la tâche, du mouvement du corps dans le processus d'acquisition. L'association du geste à la parole permet d'accéder au sens et à une appropriation linguistique en contexte.¹⁰ Associer l'image acoustique du mot à son concept (signifié) permet un travail d'ordre phonétique, prosodique, sémantique¹¹.

⁹ **Biichlé, L. (2007)**, *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*, Unpublished doctoral dissertation, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, France

¹⁰ **Arnold, J. Cormanski, A. Fidelman, C. Gloaguen, A. (1999)**, L'espace, le corps et le mouvement, in *Apprendre les langues étrangères autrement*, le français dans le monde. Recherches et applications. Hachette EDICEF : Paris, p.160 à 167

¹¹ **Cormanski, A. (1999)**, Action/langue, in *Apprendre les langues étrangères autrement*, le français dans le monde. Recherches et applications. Hachette EDICEF : Paris, p.168, 171

Les supports visuels et auditifs sont pertinents pour la compréhension, la mémorisation, l'expression (approche audio-orale, audio-visuelle) pour un groupe d'apprenants débutants et faux débutant même avec des niveaux différents.

De plus, ils sont agréables et sympathiques dans leur utilisation et évitent la monotonie dans la progression des thèmes abordés.

Le problème majeur a été le temps et la contrainte de résultats (engagements de stage). Le dilemme est de prendre en compte dans le programme les demandes des apprenantes liées à des besoins momentanés (par exemple : problème de papier, problème au travail, aller à la poste, ...) et en conséquence ne pas avancer l'élaboration du socio-jeu ou de suivre la progression afin d'atteindre les objectifs fixés par les délais du stage et du mémoire au détriment de l'écoute des attentes.

L'importance est d'évaluer la situation et de s'adapter.

- Si la requête est urgente pédagogiquement (réutilisation du travail fait ou préalables aux futures activités), on répond à leur demande.
- On a également la possibilité d'orienter l'apprenante vers une personne qui peut l'accompagner dans sa demande.
- On étudie la possibilité de reporter à plus tard en lien avec un thème du programme qui peut prendre en compte la demande de l'apprenante.

Les questions sont didactiques. Comment construire un projet de groupe tout en faisant de la place aux attentes des individus ? Comment accompagner un groupe en prenant en compte les demandes de chaque individu ?

Le choix d'être deux accompagnantes permet à l'une d'être attentive aux discussions informelles naissantes et à l'autre d'être garante de la cohérence des thèmes abordés en lien avec le projet de la simulation et du socio-jeu.

La diminution de l'effectif au cours de l'année (départ en formation dans le cadre du CAI, déménagement dans un autre quartier, problèmes familiaux) a réduit la possibilité d'appropriation des personnages par les apprenantes et la réalisation d'activité. Pourtant la simulation globale permet de travailler avec un grand groupe en répartissant le travail.

Vu le faible nombre de participants, le risque est de se montrer trop directif par peur de ne pas réussir à terminer le projet.

La simulation globale et le socio-jeu ont montré leur intérêt humain, relationnel et pédagogique. Cependant, il est nécessaire de réfléchir à améliorer la progression afin d'introduire des activités d'avantage focalisées sur des points de grammaire, de conjugaison, de syntaxe.

Conclusion

Ce que le stage m'a apporté

Dans la vie, on agit parfois plus qu'on ne réfléchit. Ou alors, on réfléchit seulement après. Ce qui m'intéresse est de préparer l'action avec de la réflexion et ensuite de réutiliser mon pouvoir réflexif pour analyser les impacts de mes actions, leurs déficits fonctionnels, leurs apports afin de modifier mes actes et activités et recommencer jusqu'à avancer, apprendre des autres, apprendre de soi, sur soi. L'action nourrit la réflexion et vice versa.

Je cherche le plus souvent possible à agir de cette manière dans mes engagements associatifs, universitaires, professionnels de manière intègre sans succomber à la facilité de la fuite à la première contrainte rencontrée. Le stage de M2 et ce mémoire m'ont permis cette expérience de dépassement liant recherche et action par un trait d'union.

Savoir prendre du recul sur ce que l'on fait n'est pas une chose aisée en soi. L'implication des femmes du groupe de l'ASL m'a aidé de surmonter les obstacles. Elles ont été d'une grande motivation, satisfaction dans le domaine du faire ensemble. Cette situation de partage nous a appris chacune à se faire confiance.

Cette année n'a pas été créatrice de miracle. Elles n'ont pas terminé leur chemin de l'apprentissage lecture/écriture. Mais des graines ont été semées individuellement et collectivement dans le champ humain. Chacune, nous avons gagné en aisance, en assurance.

A leur côté, j'ai appris à connaître un nouveau lieu (le centre social), un contexte d'accompagnement des personnes issues de l'immigration unique en son genre et fragile dans son fonctionnement (les ateliers de sociolinguistique). J'ai découvert des personnes qui ont enrichi mon expérience.

Je venais pour enseigner et j'ai appris.

J'ai appris à mieux connaître le contexte politique sur la question de l'immigration et de l'intégration, les enjeux économiques parfois au détriment de causes sociales et d'éducation pour tous.

Le terme d'accompagnement a pris du sens. Accompagner sans contraindre mais provoquer l'agissement.

La conception, l'utilisation de l'outil ludique et créatif de la simulation, du jeu de rôle dans un contexte cohérent a conforté l'intérêt de créer des outils participatifs simulant une partie de la réalité pour mieux prendre conscience de ses capacités individuelles et du potentiel du travail participatif collectif.

L'activité d'écriture du mémoire

L'écriture du mémoire s'achève un an après la fin du stage. J'ai eu le temps de prendre du recul. Je suis déjà dans la continuité et au stade de dépasser mes résultats d'où une difficulté de retour en arrière. La partie « résultats » n'a pas été pensée, développée au fur et à mesure. Il m'a été difficile de décider d'un plan. La partie théorique enrichit mon travail actuel. J'espère que cet écrit pourra être accessible au plus grand nombre grâce à son contenu vulgarisé. Je ne souhaite pas écrire pour écrire. En tant que citoyenne et universitaire, j'ai le devoir d'apporter mes connaissances à la société. L'université a une responsabilité sociale.

Les pistes d'amélioration didactique et pédagogique ou des perspectives ouvertes par l'analyse des activités mises en place

La simulation globale s'encre dans une approche communicative par tâches. Le sujet de la créativité et des jeux constitue une potentialité importante en éducation, une approche pleine d'enjeux et de résultats. Il est cependant peu développé dans le CECR.

La formatrice des ASL du centre social Chorier Berriat m'explique que souvent les jeux dans les ASL ne sont pas réutilisés car les apprenants ont des difficultés à s'approprier les jeux créés par d'autres. Il est donc important que le groupe d'apprenants et les bénévoles s'approprient « le Quartier de la joie ».

Plusieurs choix sont accessibles aux bénévoles. Ils peuvent reprendre le jeu tel qu'il a été conçu en gardant les mêmes habitants et leur faire revivre un grand événement collectif. Après l'organisation fête de l'école, il est, par exemple, possible d'organiser l'accueil de correspondants étrangers, la fondation d'une Association pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne (AMAP), la création de jardins collectifs, etc.

Mais ils peuvent aussi garder les mêmes habitants et les laisser vivre dans le quartier en trouvant de petits actes de la vie quotidienne : promener son chien et rencontrer un ami, rencontrer quelqu'un et tomber amoureux, avoir un problème et savoir y faire face (vol de voiture, casse de la vitrine de son magasin, ...).

Ils peuvent aussi garder toute la maquette mais inventer de nouveaux habitants ou garder le plan sans les noms de rue ou encore reprendre le concept et tout débiter.

Plus qu'un simple jeu réutilisable, le socio-jeu « le quartier de la joie » peut devenir un outil pédagogique que les bénévoles se réapproprient selon leurs envies et les attentes des apprenants.

Si de nouveaux apprenants arrivent et que le choix a été de garder les habitants fictifs créés par notre groupe, le bénévole et les apprenants peuvent imaginer de faire emménager une nouvelle famille ou un nouvel habitant dans une famille déjà présente (cousin arrivé de l'étranger, nouveau colocataire, étudiant qui revient chez ses parents, mamie Alzheimer qui ne peut rester chez elle seule, etc) afin de créer des habitants fictifs pour les nouveaux apprenants.

Pour finaliser la simulation, j'ai choisi d'élaborer un socio-jeu mais il est possible également de faire un recueil des textes écrits et oraux pour aboutir à la création d'« un roman » avec les apprenants les plus avancés ou un carnet de vie du quartier. C'est à imaginer. Le bénévole dans ce cas-là peut lire l'ouvrage de Jean-Marc Caré :

Caré, J.-M. (1999), Simulations globales et productions romanesques, in *Apprendre les langues étrangères autrement*, Le français dans le monde. Recherches et applications, Hachette EDICEF : Paris, p.154 à 160

Afin de mener à bien la simulation, je conseille au bénévole de lire :

- **Yaiche, F. (1996)**, *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette livre : Paris,

- **Zgaren, N. (2005)**, *Simulation globale : une adaptation au CCAS*, mémoire de M1 FLE sous la direction de Mme Abry, Université Stendhal : Grenoble

et d'utiliser des activités pour stimuler l'imagination (cf. les techniques d'animation, p.113 à 128, Yaiche, 1996)

J'encourage les bénévoles des ASL à utiliser les simulations globales avec leur groupe d'apprenants. Celle intitulée « le quartier » me semble adaptée à tous les publics des ASL car elle permet de faire un lien entre leur vie et leur apprentissage grâce à la création d'un nouveau quartier dans lequel ils peuvent parler librement.

Mais de nouvelles simulations globales peuvent être inventées. Pour des apprenants à la recherche d'un emploi, le thème peut être la recherche d'emploi avec des lieux comme l'ANPE, le pôle emploi, des entreprises, des sociétés et entreprises à démarcher, des documents authentiques comme le CV, la lettre de motivation, le contrat de travail, d'assurance, etc.

Les thèmes de la simulation globale permettent d'améliorer les compétences des apprenantes en français quotidien tout en créant des échanges. Il est plus facile d'intégrer les

apprenantes absentes dès leur retour car les activités se suivent dans un projet thématique cohérent. Le travail effectué développe la cohésion sociale et accroît le dialogue social, il aide les apprenants dans leurs démarches de socialisation et d'intégration.

La simulation globale permet de proposer des activités en prenant en compte le niveau de chaque apprenante et ainsi d'établir une pédagogie différenciée. Elle permet de créer des échanges et des relations d'entraide. Tous les apprenants maîtrisent plus ou moins des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être dans des situations différentes de la vie quotidienne, ils peuvent échanger et s'aider. De cette façon, chaque personne du groupe est mise en valeur.

La simulation stimule l'imagination et la création individuelle et collective ce qui crée la motivation des apprenantes.

Lors de la formation sur le jeu « Pousscady », Sabine Bordet (l'une des créatrices de « Pousscady ») a expliqué que la conception du jeu « Pousscady » a duré environ une dizaine d'années (en comptant deux ou trois ans d'absence de travail).

Il faut donc compter plusieurs années afin de concevoir un jeu. En effet, la conception d'un jeu demande un premier modèle qui sera testé et modifié jusqu'à ce qu'il soit « presque » parfait.

Avec ce mémoire, j'ai accompli la première étape d'une grande marche. Je souhaite continuer ce travail.

La conseillère pédagogique d'Iris, Cécile Chokrollahzadeh, m'a proposé de constituer un groupe de travail au sein des ASL pour tester la démarche de la création de socio-jeu grâce au travail de simulation globale.

J'ai moi-même pu, grâce à la recherche-action, prendre du recul par rapport à la conception du jeu. Je souhaite que le guide pédagogique soit assez fourni pour mettre en place cette période de test.

Sabine Bordet propose aussi de partager toutes ses connaissances.

Je pense recontacter ces personnes une fois les corrections apportées à mon mémoire (après soutenance).

Mon projet serait de faire suffisamment de tests pour continuer de concevoir un outil pédagogique permettant de lier simulation globale et socio-jeu car mon stage m'a convaincu que la conception d'un jeu avec les apprenants et son utilisation est une source de richesses didactiques inestimable.

Madame Bordet m'a dit « Ne lâche pas. Il faut y croire. »

Critiques méthodologiques

Il semble que l'enseignement/apprentissage gagne en qualité, en pertinence, lorsque les recherches se font en lien avec le terrain : soit les praticiens ont du temps pour s'imprégner des recherches faites soit ils participent à ces recherches.

Il manque, me semble-t-il, trop souvent à l'université ou sur le terrain, une relation entre praticien et chercheur.

Prenons un exemple récent, la réforme des collèges préconise la mise en place du socle commun des connaissances. Cette mesure gouvernementale reste floue et les établissements doivent anticiper leur organisation avant que le socle soit une obligation.

L'ensemble du personnel éducatif dans certains établissements se réunit pour parler du socle et discuter de sa mise en place. Les enseignants se réunissent en groupe de travail afin de faire des propositions. Mais ils n'ont pas le temps de gérer, à la fois, leur travail de préparation et d'enseignement et de répondre aux exigences imposées par l'état en menant une véritable recherche. Cette situation crée une pression importante.

Dans le but d'arriver à des solutions, des actions de qualité, il semble intéressant que les praticiens et les chercheurs travaillent ensemble.

Les praticiens sont rarement formés à des techniques de recherche qui permettent un véritable travail sur les projets gouvernementaux. De plus, ils manquent de temps.

Du côté des chercheurs, on note trop souvent un décalage entre les besoins de terrain et l'aboutissement de leurs propositions. L'université a une responsabilité sociale.

La relation entre pratique et théorie pourrait être facilitée si tous les praticiens volontaires avaient le temps et la possibilité (moyens, formation) d'être en lien, en rapport de travail avec un chercheur ou lui-même faire de la recherche.

La recherche permettant de créer une relation entre pratique et théorie semble plus enclin à un travail critique. Praticiens comme chercheurs ont leurs représentations, travailler la pratique avec la théorie et la théorie avec la pratique permet un regard réflexif, vecteur de changement des représentations et des pratiques.

Pour Blin et Herrera, la recherche-action permet d'apporter des débuts de réponses aux questions :

« Comment acquérir un regard critique sur ses propres pratiques de classe ? Comment développer une attitude réflexive ? »

(Blin, Herrera, 2009 : 28)

La table des matières

Introduction	7
La commande institutionnelle.....	8
Problématique et questionnements	10
1. Contextualisation : l'Atelier de SocioLinguistique (ASL) du Centre Social Chorier Berriat.....	12
1.1. Atelier de sociolinguistique du centre social Chorier Berriat.....	12
1.1.1. Objectifs	12
1.1.2. Organisation	15
1.2. Le groupe d'apprenants de l'ASL Chorier Berriat de 2009-2010.....	17
1.2.1. Caractéristiques des apprenantes.....	19
1.2.2. Attentes des apprenantes	20
1.2.3. Un pré-requis : connaître les représentations des apprenantes de la langue française	20
1.3. Conclusion	22
2. Cadrage théorique.....	23
2.1. Intégration des migrants adultes	23
2.1.1. Immigration.....	23
2.1.2. Insertion, intégration	25
2.1.3. Les réponses politiques face au défi de l'intégration des migrants adultes : CAI, DILF, CECR, compétences plurilingues et pluriculturelles, approche actionnelle, par tâches.....	27
2.2. L'andragogie ciblée sur la formation linguistique des personnes issues de l'immigration.....	33
2.2.1. Andragogie : terme récent et contesté	33
2.2.2. La formation linguistique des adultes issus de l'immigration	34
2.3. Intérêts du jeu en contexte didactique : les simulations globales	41
2.3.1. Les intérêts du jeu en contexte didactique pour les personnes issues de l'immigration	41
2.3.2. Simulations globales : approche communicative et actionnelle.....	42
2.4. Conclusion	45
3. Démarche méthodologique : Recherche-action.....	46
4. Résultats et bilan critique	50
4.1. Résultats.....	52
4.1.1. Déroulement du projet : déroulement du stage et calendrier	52

4.1.2. Analyses d'activités conçues autour de l'outil de la simulation « Le Quartier de la Joie »	54
4.1.3. La conception du socio-jeu : continuité de la simulation.....	64
4.2. Bilan critique.....	72
Conclusion.....	79
Annexes 1	86
1. Guide d'entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat.....	86
2. Entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat.....	88
3. Cohabitation des professionnels salariés de deux structures différentes : le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) et une association de quartier.....	102
3.1. Statuts de l'association du centre social Chorier Berriat.....	107
3.2. Article : Cohabitation CCAS et association dans le centre social Chorier Berriat.....	109
3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise.....	110
4. Guide d'entretien semi-directif pour les apprenants	113
4.1. Fatiha, Algérie.....	114
4.2. Meriem, Algérie.....	115
4.3. Najate, Maroc.....	116
4.4. Rabia Bennour, Maroc.....	117
4.5. Salima, Algérie.....	118
4.6. Yamina, Algérie.....	119
5. Guide d'entretien d'un membre de la maison des jeux.....	120
6. Entretien d'un membre de la maison des jeux de Grenoble.....	121
7. Extrait de carnet de bord.....	123
8. Evaluation du projet.....	128
8.1. L'arbre d'ostende.....	128
8.2. Outil d'évaluation participative 2006	129
8.3. Guide entretien : bilan de fin d'année des apprenants.....	138
Entretien des apprenants : bilan fin d'année.....	138
Annexes 2	143
Bibliographie	144

Annexes 1

1. Guide d'entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat

Le centre social est géré par des salariés du CCAS et d'une association. J'ai besoin d'avoir des informations concernant :

- le CCAS
- l'association
- la cohabitation entre ces deux structures au sein du centre social
- le centre social Chorier Berriat
- l'ASL

1. CCAS

- Comment fonctionne le CCAS ?
- Quels sont les postes, les statuts des salariés ?
- C'est un établissement public, par qui est-il géré ?
- Comment s'organise la hiérarchie ?
- Quels sont les objectifs du CCAS ? dans les textes/dans la pratique
- Quels sont ses moyens d'agir ? humain/financier
- Le CCAS finance le centre social Chorier Berriat, quelles autres structures finance-t-il ?
- Le CCAS finance des postes au du centre social, lesquels ?
- Le CCAS demande des bilans, des retours concernant les actions menées au du centre social, sous quelles formes ? réunions/rapports/entretien individuel avec les différents salariés
- Historique ?

2. L'association

- Comment l'association fonctionne-t-elle ? hiérarchie, gestion
- Quels sont les postes, les statuts des salariés, des bénévoles ?
- Quels sont les objectifs de l'association ? dans les textes/dans la pratique
- Quels sont ses moyens d'agir ? humain/financier
- Quels sont les projets de l'association ? Elle a des actions au CS mais agit-elle ailleurs ?
- L'asso demande des bilans, des retours concernant les actions menées au du centre social, sous quelles formes ? Réunions/rapports/entretien individuel avec les différents salariés
- Historique ?

3. Cohabitation

- Organisation de réunion ?
 - Objectifs communs ?
 - Points forts et points faibles de la cohabitation ?
- Nous avons parlé du CCAS, de l'asso, de leur cohabitation au sein du centre social Chorier Berriat, j'ai besoin de mieux connaître le centre social Chorier Berriat.

4. Centre social Chorier Berriat

- Objectifs/mission ?
- politique familiale (aide aux familles, aide aux vacances, mission éducatives)
participation des habitants dans les projets associatifs, dans l'organisation d'activités*

d'animation

analyse de la situation sociale du quartier, proposition d'actions

- Organisation ?
- Projets mis en place ?
- Postes ?

5. ASL

- Objectifs ?

2 pôles :

niveau de langue pour intégrer une formation linguistique ou professionnelle, pour favoriser l'insertion dans des actions socioculturelles de développement personnel (développer l'autonomie, limiter l'isolement social, favoriser l'insertion des publics en difficulté, favoriser l'intégration des étrangers, permettre la participation des habitants à des projets communs, permettre l'ouverture plus grande aux femmes à l'accès aux savoirs de base, permettre la valorisation ou la revalorisation des expériences, des savoirs et savoirs-faire.

- Organisation ?

rôle écrivaine publique, rôle formatrice = réunion, formation commune ? Difficultés à travailler ensemble ? Points forts, points faibles ?

- Publics des ASL ? Évolution depuis qu'elle bosse ici ?

2. Entretien de l'écrivaine publique et de la formatrice ASL du centre social Chorier Berriat

E : enquêtrice

EP : écrivaine publique

F : formatrice

X : interlocuteur non identifié

Les conventions de transcription sont celles de l'écriture standard avec des majuscules et des points en début et fin de phrase.

1.	E	En fait c'est pour avoir des informations sur ma partie plutôt contextualisation donc en fait le centre social Chorier Berriat j'ai compris qu'il y avait des salariés qui dépendaient du CCAS et d'autres salariés qui dépendaient de l'association donc je connais très peu l'association, le CCAS j'y suis juste allée pour faire ma convention, j'ai lu un petit peu de choses mais j'aimerais connaître un peu mieux le fonctionnement. Voilà le CCAS, l'association, la cohabitation un peu au sein du centre social Chorier Berriat, comment ça se passe, j'ai des sous-questions, mais voici ce qui m'intéresse un petit peu comme problématique et puis après recentrer sur le centre social Chorier Berriat avec ses objectifs bon ça va sûrement reprendre un peu la cohabitation CCAS/association mais c'est plus sur les objectifs, les projets, les postes et puis enfin plus une discussion sur les objectifs des ateliers avec un petit peu l'évolution des années avec le public qui sont différents.
2.	F	Est ce que tu as des documents sur les objectifs ?
3.	E	Ah oui si il y a des documents qui peuvent répondre aussi à ça ça sera l'occasion que tu me les fasses passer.
4.	F	Oui, le cahier des charges.
5.	E	Alors du coup, au niveau du CCAS, la première question que je me pose c'est comment ça fonctionne.
6.	EP	Le CCAS, c'est une entité de la mairie de Grenoble où le président du CCAS c'est le maire.
7.	E	C'est le maire de Grenoble ?
8.	EP	Voilà.
9.	E	Le président et tu me parlais d'un vice-président.
10.	EP	Et donc il y a un vice-président qui est élu. Et là c'est Noblecourt.
11.	E	Et il est élu par, à quel moment ? Par la mairie ?
12.	EP	Il est élu par les électeurs de Grenoble. Quand on élit le conseil municipal, quand on élit le maire avec son équipe municipale/
13.	E	A l'intérieur de leur équipe.
14.	EP	Voilà.
15.	E	Donc le maire /

16.	EP	Donc là on a voté ça fait quoi deux ans, moi j'étais là, on a voté ça fait deux ans donc on a eu un nouveau président, un nouveau un vice-président que le maire il choisit. C'est pas des gens qui tombent comme dans un conseil d'administration où tu sais pas qui va être choisi qui va être, tu vois ? Après c'est des élus donc c'est automatiquement des choix des citoyens, ils arrivent pas là par hasard. C'est pas des administratifs qui ont été nommés quoi. Eux, ils sont élus directement et dessous tu as toute une hiérarchie qui après est indépendante. C'est les têtes qui sont liées et après tu as vraiment une hiérarchie indépendante donc le CCAS sur Grenoble il a pour mission tout ce qui est service social, la jeunesse, les personnes âgées, le cadre familial, par le biais de la famille, par tout ce qui est crèche, halte garderie, tu vois. Personnes âgées par les foyers d'hébergement personnes âgées. Ben tu vois tous ces biais là qui sont du service social. (S réfléchit) Et le troisième biais, jeunesse, famille, personnes âgées.
17.	E	Le CCAS il gère des salariés ici au centre social /
18.	EP	Ensuite après les centres sociaux de la ville sont des bâtiments CCAS avec du personnel CCAS.
19.	E	Les bâtiments et certains
20.	EP	Ouais dans certaines villes par exemple ça va être les centres sociaux étaient des bâtiments mairie avec du personnel CAF. Sur Grenoble, c'est du personnel CCAS. Donc nous en particulier, on fait parti d'un département qui s'appelle la DSS, c'est Département de la Solidarité (S cherche) je te donnerai la définition. Social et Solidarité, c'est ça. Et à l'intérieur de ça tu as les centres sociaux. En déclinaison dans les centres sociaux tu as des secrétaires d'accueil, tu as des conseillères en économie sociale et familiale et tu as écrivain public.
21.	E	Ca se sont les différents postes financés par le CCAS ?
22.	EP	Ouais.
23.	E	Le reste c'est l'association ici à Chorieu.
24.	EP	Oui et puis on a aussi, on abrite des conseil général. Dans bâtiment CCAS, tu as des CCAS, des conseil général, toute l'équipe de service social c'est conseil général, toute l'équipe PMI c'est conseil général et après tu as une partie association. Alors je crois que l'association/
25.	E	Avec le RERS
26.	EP	Avec le réseau avec le CHLS c'est le centre de loisirs pour les enfants, tout ce qui est réseau de garde parentale, toutes les activités pour adultes animées, donc la gym/
27.	E	L'atelier cuisine.
28.	EP	Alors l'atelier cuisine c'est un atelier mené par la conseillère en économie sociale et familiale donc c'est une activité CCAS. C'est pas une activité association. L'association ça va être le yoga, la gym, l'atelier bois, le réseau parents, l'atelier dessin, l'atelier peinture, tu vois toutes ces activités ça va être association. Et en fait le directeur du centre social, il est administrateur de l'association. Il est responsable de l'association. C'est président alors, non il est pas président, qu'est ce qu'il est ? Pas directeur de l'assoc, il est administrateur.
29.	E	Ca se dit.

30.	EP	Oui administrateur ça se dit mais je me demande. En fait, si tu veux le directeur de/
31.	E	C'est pas le président de l'association ?
32.	EP	Non, c'est pas le président. Il y a un conseil d'administration à l'association d'accord et ça c'est des habitants du quartier ou pas qui peuvent faire parti de ce conseil d'administration mais ici à Chorier Berriat le directeur CCAS il a sous sa responsabilité le personnel CCAS et le personnel association.
33.	E	Le directeur CCAS il a aussi le personnel association.
34.	EP	Voilà lui il a double casquette.
35.	E	Mais comment ils font pour /
36.	EP	Par exemple si tu dois être embauché par l'association, il y a le conseil d'administration et il y a le directeur.
37.	E	Le directeur c'est CCAS ?
38.	EP	Le directeur du centre social qui est CCAS.
39.	E	Il est pas asso ?
40.	EP	Non il est les deux il a les deux casquettes.
41.	E	D'accord.
42.	EP	Lui il est membre, il fait parti du personnel CCAS mais il a sous sa responsabilité aussi le personnel de l'association
43.	E	<i>M fait un point sur ce qui a déjà été vu. Pour la hiérarchie du CCAS elle ira chercher l'organigramme sur le net.</i>
44.	EP	Et puis là tu pourras avoir une conversation avec notre nouvelle directrice parce qu'elle elle débarque donc elle va être. Elle c'est un directeur CCAS qui est arrivée à Grenoble par mutation.
45.	E	D'accord elle était pas sur Grenoble.
46.	EP	Elle est de Vars.
47.	E	D'accord.
48.	EP	C'est comme moi qui venait de Fontaine, on est arrivé ici par mutation. Donc elle prend ses fonctions sur la double casquette. C'est tout frais pour elle.
49.	E	Et je me demandais par rapport aux objectifs du CCAS, ça aussi c'est sur le site. Parce qu'il y a les objectifs sur le papier, puis après il y a en pratique. Quels objectifs on arrive pas à mettre en place pour X raisons ? Est ce que toi tu connais un petit peu ? Parce que souvent il y a des décalages entre ce qu'on voudrait vraiment faire et ce qu'on arrive à faire.
50.	EP	Alors en fait nous dans notre action de français le décalage il se trouve que le CCAS a financé, j'allais dire, porte ces ateliers pour faire de l'insertion sociale et en fait on se rend compte que par mouvement de tous les acteurs qu'il y a tous les professionnels qui y a en insertion sociale et dans l'insertion professionnelle parce que eux bougent et changent leurs missions et changent leur financement du coup le CCAS il doit répondre de plus en plus à un public qui est de plus en plus large. Donc chaque année, on réfléchit, on se repositionne en disant qu'est ce qu'on finance exactement. Est ce qu'on finance

		là où il y a besoin, est ce qu'on finance des personnes âgées, est ce qu'on finance l'apprentissage pur de la langue, est ce qu'on finance que des gens qui sont en lisière du monde du travail pour qui rentrent dans le monde du travail. On repositionne ça. A savoir que si les acteurs/
51.	E	Chaque année ?
52.	EP	Presque moi je suis là depuis trois ans et à chaque fois, chaque coordination de ville on dit qu'est qu'on finance et pourquoi et comment.
53.	E	Et c'est pendant les coordinations ?
54.	EP	Ouais.
55.	E	Ca c'est toutes les années ?
56.	EP	Ouais.
57.	E	Dans ces coordinations, il y a qui ?
58.	EP	Il y a plusieurs /
59.	E	Qui c'est qui prend les décisions c'est le maire ?
60.	EP	Alors le maire il y participe pas mais par exemple il y a des coordinations on va aller se retrouver avec le pôle emploi et c'est les responsables des secteurs insertion professionnelle RSA par exemple qui vont venir à ces réunions. Après tu vas avoir d'autres lignes qui vont venir comme les centres de formation donc eux ils savent qu'ils vont être financés s'ils ont un public de primo-arrivants. Après tu vas avoir/
61.	E	C'est suivant aussi un peu/
62.	EP	C'est tous les acteurs de la formation en fait si tu veux et qui sont en contact avec ce public-là. Alors une année par exemple, le gouvernement décide qu'il redistribue ses enveloppes financières parce que il crée une plateforme d'apprentissage pour les personnes qui arrivent sur le territoire, donc il reprend certaines enveloppes à certaines associations, à certaines mairies, à certains CCAS et il va les redistribuer autrement et ces structures qui se trouvent avec des budgets en moins ben du coup ça leur fait réfléchir sur quel public ils vont toucher. Tu vois c'est ce jeu là. C'est par ce jeu-là qu'on est amené chaque année à bien redéfinir qui on finance et pourquoi. Donc il y a le CCAS qui donne un sens et puis il donne souvent un sens par rapport aux financements que lui peut obtenir pour supporter ces actions-là.
63.	E	Et les budgets sont alloués lors de /
64.	EP	Ben ça dépend des demandes. C'est alloué par année.
65.	E	Ca peut venir d'où ?
66.	EP	Ben ça peut venir, avant on avait des financements qui étaient Europe au fur et à mesure Europe s'est plus en plus désengagé de ça. En fait, il y a des financements état. Pour nous, le CCAS ou la mairie c'est pas l'état. Je sais pas si pour toi tu comprends la différence et des financements état c'est l'état, ça vient directement. C'est des enveloppes annuelles qui viennent directement
67.	E	C'est pas un budget réparti ensuite à la mairie ?
68.	EP	Non voilà c'est ça la différence. Tu as des financements europe, des financements région, tu as des financements département. Donc le département

		c'est conseil général mais le conseil général, il finance souvent sur des lignes très précises. Donc par exemple, il va financer par exemple sur l'insertion pour des personnes bénéficiant du RSA ou alors il va financer sur la ligne intégration sociale donc c'est le même organisme mais sur des lignes différentes. Tu vois c'est ça nos financeurs. Donc les décisions qui sont prises chez nos financeurs vont aussi influencer la directive que va donner le CCAS et moi la couleur que je vais donner au groupe. Je dis moi en partenariat avec A mais je dis moi parce que je suis le premier maillon quoi. Tu vois.
69.	E	D'accord.
70.	EP	Tu vois la cascade. Donc par exemple quand une année, l'europe a arrêté de financer ces actions-là ben il a fallu qu'on trouve des biais, il a fallu se retrouver des budgets sur une autre, tu vois aller chercher des nouveaux financeurs et ces nouveaux financeurs et ben pareil, ils donnent des exigences, ils demandent un certain public et donc ben la couleur du groupe elle change aussi comme ça pour répondre, tout en sachant qu'on reste des actions dans un centre social et que on préserve tout le temps la partie intégration sociale. Mais par exemple, on ne peut pas s'amuser à avoir un groupe qui serait constitué de personnes loin du monde du travail, qui aurait plus de 65 ans, qui pourrait pas allé en centre de formation. Je pourrai le faire mais je n'aurai plus de subvention.
71.	E	Oui parce qu'il n'y aurait plus d'insertion quoi /
72.	EP	Parce que aujourd'hui on a des financements par le conseil général pour les personnes bénéficiant du RSA. On reste quand même en lisière de toutes ces personnes qui pourront un jour revenir dans le monde du travail ou qui ont des enfants. Tu vois c'est quand même une population active avec un mot insertion et peut-être plus tard insertion professionnelle. On est pas du tout dans des actions qui sont financées pour apprendre le français à des personnes âgées retraitées ou des personnes qui sont là depuis très très longtemps et qui n'en ont pas besoin pour de l'insertion sociale. On n'est pas financé pour ça. Donc même si on a un public qu'en même comme ça, on ne pourrai pas avoir que ça. Parce qu'autrement on ne serai pas financé.
73.	E	Et tu as vu un peu une évolution au niveau du public. Est ce que cette influence a changé un petit peu /
74.	EP	Ben oui oui parce que par exemple là avec la création des plateformes de formation de contrat d'intégration pour les étrangers où il y a donc un dispositif qui accueille et qui peut former les étrangers quand ils arrivent sur le territoire, Ces définitions qui ont été repris à certaines actions pour les donner là donc logiquement ce public-là qui arrivait avant directement dans les ASL aujourd'hui on devrait plus les avoir puisqu'ils sont pris en charge par ces plateformes. Et au fur et à mesure on se rend compte que il y a quand même tout un public qui passe à côté de ces formations-là parce que ils ne sont pas à même à rentrer déjà dans un rythme aussi exigeant j'allais dire exigeant parce que par exemple tout ce qui est mère de famille avec enfants ça voudrait dire qu'elles soient prêtes à laisser leurs enfants pour aller en formation pendant deux cent heures par exemple ou trois cent heures donc ce qui représente un mois ou deux mois et on sait très bien que c'est pas le cas. Et moi j'ai vu que c'est même pas une question de certains pays ou un certain niveau culturel, c'est

		que la mère de famille dans certaines société garde ses enfants jusqu'à ce qu'ils soient autonomes et qu'ils allent à l'école mais elle le confie pas à quelqu'un d'autre. Du coup et ben effectivement, nous on se retrouve avec des gens qui ne sont pas allés à ces formations-là ou alors qui sont allés mais qui n'ont pas eu de bases suffisantes et qui doivent qu'en même trouver des ateliers pour pratiquer, pour perfectionner leur français avant de pouvoir vraiment travailler ou être autonome dans leur vie de tous les jours, pouvoir aider leurs enfants dans leur scolarité, pouvoir avoir des entretiens avec les maitresses ou pouvoir se débrouiller dans tout ce qui est administration pure quoi. Et du coup l'ASL elle répond à un public à qui on ne devrait pas répondre. Tu vois donc on a pas les financements mais en même temps/
75.	E	Les financements sont repris pour les donner à d'autres mais les autres-là cette formation n'est pas adaptée au public.
76.	EP	Voilà
77.	E	Parce que si c'est intensif une formation avec des activités quand même scolaires. Je vois Mehmet devant des exercices il comprenait rien alors je sais pas comme là-bas ça se passe mais. Je crois qu'il a cette formation mais du coup je me dis que c'était peut-être un peu sauter une étape.
78.	EP	Et en même temps elle peut se faire dans les deux ans d'arriver sur le territoire, on peut reporter, il y a des possibilités de reporter. Par exemple, tu vois pour des femmes enceinte ou des choses comme ça. Mais au bout de deux ans c'est bon ça peut pas être reporter à vitam. Donc c'est des financements qui disparaissent et en même temps c'est qu'en même qu public qu'on prend en compte dans nos actions. Un public vieillissant qui est là depuis longtemps comme par exemple Yamina, c'est un public qui n'est pas financé. Il n'y a pas vraiment de lieu adapté à l'apprentissage pour eux et en même temps le besoin il est là. On se rend compte aujourd'hui qu'avec le groupe à A il y a des européens qui viennent travailler et qui ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue mais comme tous les dispositifs sont payants et sont très chers, tant qu'ils n'ont pas travaillé ils peuvent pas dépenser d'argent et du coup ils viennent dans les ASL tandis que les groupes de français ça a toujours existé dans les centres sociaux mais avant on voyait pas les hommes parce que les hommes ils arrivaient en France, ils allaient travailler et ils apprenaient le français sur le tas. Tu vois. Après il y a des formations qui étaient données par les employeurs. Ben de moins en moins, on voit les groupes d'alphabétisation dans les groupes d'employeurs, de moins en moins au contraire les gens qui viennent nous voir et qui travaillent à temps partiel, ils disent non non surtout faut pas demander à nos employeurs, je veux pas qu'il sache sinon voilà. Il me dit que non non il faut que je me débrouille. Il faut pas que je lui crée de problème. C'est pas leur créer de problème mais vu la précarité d'emploi qu'ils ont et ben voilà avant tu vois c'était. Donc l'évolution, elle oui elle s'est vu. Et puis il y a tous ces sans-papiers-là qu'on voyait beaucoup moins, tu vois certaines années, ben qui viennent d'arriver et qui sont là et qui croisent que ces actions-là parce que du coup ils peuvent pas du tout être intégrer nul part et comme ils sont en lisière de pleins de systèmes, ils n'ont pas non plus de lieu pour parler en français avec tu vois d'autres personnes.
79.	E	C'est un peu leur point de chute.

80.	EP	Oui, voilà et je vois que /
81.	E	Et ça à une époque, il y en avait beaucoup moins ?
82.	EP	Ah bah oui.
83.	E	Pourtant il y en avait bien toujours.
84.	EP	Oui mais les régularisations déjà c'était pas, les cartes de séjour, les autorisations pour donner les cartes de séjour elles étaient pas comme aujourd'hui. Depuis 2006-2007, les lois restreignent de plus en plus le champ pour obtenir les cartes de séjour, les autorisations de travail pareil c'est pas évident. Tu vois bien dans le groupe, il y a des gens qui sont en situation irrégulière, ils ont pas l'autorisation de travailler donc ça veut dire que ben oui quelqu'un qui est à la maison, qui a pas d'argent pour aller apprendre le français dans des ateliers, dans des cours et ben du coup ils se tournent vers les centres sociaux.
85.	E	Le fait de réduire l'accès aux papiers, quel intérêt ils ont ?
86.	EP	C'est réduire l'immigration en France.
87.	E	Oui mais c'est pas parce que ici, parce que moi je connais aussi des gens qui sont peut-être venus ici, ils ne peuvent pas dire à leur famille ben non j'y arrive pas c'est dur. Et souvent, ils mentent sur leur situation en France ce qui fait que il y a qu'en même des personnes de leur famille, de leur entourage qui viennent parce que c'est une honte de dire ben non je me suis trompé c'est trop dur et donc je peux pas rentrer. Moi j'ai des copains plutôt africains, Afrique de l'ouest, un copain guinéen il me disait je fais que d'expliquer à mon frère oui faire ses études en France et ben c'est pas facile, j'ai pas mes papiers, je me bats et tout. Et ben le petit frère ne veut pas l'écouter non tu me mens, tu veux pas que je vienne, tu veux garder ça pour toi. Tu vois c'est pas parce que c'est difficile ici qu'ils ne vont pas venir et moi ça m'inquiète parce que du coup c'est des situations complexes à gérer, il n'y a pas les dispositifs, les gens ils sont en bordure de tout.
88.	EP	Mais ouais on a les cas hein RosM c'est ça hein. Je veux dire c'est difficile dans son pays mais elle arrive en France tu sens qu'elle va s'en sortir et puis ben non, c'est pas prévu.
89.	E	Et puis c'est pas évident de donner un retour à sa famille négative en disant ben voilà j'ai essayé ça marche pas je reviens ou euh ne venez pas. C'est une réaction en chaîne aussi.
90.	EP	Ben on en a plein. Mais je pense que c'est l'histoire de la France, c'est qui n'a pas encore changé dans la tête de tout le monde et qui on pensait que c'était l'eldorado et du coup bah effectivement on pensait que là-bas il y aurait une chance en France ou en métropole y aurait une chance et aujourd'hui ben non. Il n'y a pas de chance, il n'y a pas de travail, il n'y a pas de logement, il n'y a pas de régularisation facile. Là je vois au niveau du service social en fait on se rend compte qu'il y a des filières d'immigration ben ça on le sait mais quand plus dans la France, le bouche à oreille dit que en Rhône-Alpes c'est plus simple d'obtenir des papiers que à St Denis ou que en Bretagne donc il y a des gens qui vivent en Bretagne et un beau jour prennent le TGV et atterrissent en Rhône-Alpes et qui pensent que là ils vont trouver de quoi vivre respectablement, un boulot, un logement. Peut-être que la chance leur a été

		donnée pendant un moment mais aujourd'hui elle l'est plus et du coup on a tous ces gens-là, ce public qui n'a pas de place dans le sens où il n'y a pas de logement, il y a pas de travail, pas de régularisation, il y a pas de moyens d'insertion sociale parce qu'il y a pas l'argent.
91.	E	Et du coup ça ne rentrera plus ni dans les objectifs CCAS puisque l'objectif du CCAS c'est l'insertion sociale, l'insertion professionnelle, ces gens-là c'est quasiment impossible de les insérer parce que et du coup les objectifs du CCAS ils sont aussi réduits. Et les objectifs de l'association dans ce cas-là est ce que au centre social Chorier Berriat, est ce qu'il y a une espèce de souplesse grâce à l'association ? Parce que c'est pas dans tous les centres qu'il y a/
92.	EP	En fait, on partage le même projet commun. Après tout un travail qui a été fait l'année dernière, le projet à l'ouverture des ateliers de français était fait pour un public où l'association partageait les mêmes valeurs que le CCAS donc un public du quartier en priorité, un public mixte, en insertion sociale et qui viennent travailler le linguistique. Mais l'association avait cette souplesse-là au niveau organisation, si tu veux, au niveau organisation c'est plus souple et c'est plus facile de travailler avec une association que de travailler avec un gros mamout comme le CCAS mais c'est de l'organisation. Au niveau du principe du fonctionnement, il est décidé en amont de A et de moi. Il est décidé par le simple fait qu'A et moi on a le même directeur. Tu vois, il est fait au niveau de la tête du centre social, c'est lui qui coordonne les deux objectifs et c'est lui qui fait qu'on a un objectif commun toutes les deux. Il est pas fait à notre niveau. A elle vient pas avec euh des exigences asso et moi je viens pas avec des exigences CCAS. C'est vu avec le directeur et on a toutes les deux des exigences. Les directives elles sont financées, elles sont données par le CCAS. Elles sont financières quand je te dis que c'est de l'insertion sociale, elles ne sont pas que financières mais/
93.	E	Mais il y a quand même le financier qui dicte.
94.	EP	Voilà.
95.	F	Ce que je voulais dire c'est que par exemple en tant que formateur c'est vrai que c'est particulier parfois à gérer quand on a un groupe où il y a des personnes qui sont sans autorisation de travail alors que d'autres sont à la recherche d'un emploi et que nous c'est tout à fait dans notre programme de faciliter au niveau du français ben la rédaction d'une lettre de motivation, s'entraîner à l'oral à un entretien d'embauche et évidemment la présence de personnes qui elles n'ont pas accès à un emploi, ça rend les choses tout de même délicates. Je pense aussi aux méthodes de langue, c'est vrai que l'avantage d'une méthode de langue c'est tout de même d'avoir une progression, ça a été pensé et bon même si on va pas s'en servir à toutes les séances ça peut être une aide utile au niveau des documents audio par exemple et tout de même pour le lien aussi entre par exemple le thème, les outils linguistiques qui sont proposés mais le problème en action sociolinguistique bien sûr c'est d'une part l'hétérogénéité du public et d'autre part aussi au niveau des thèmes qui sont abordés, les méthodes sont très très souvent pour un public d'étudiant et justement, ou alors de personnes qui cherchent un emploi, qui travaillent et parfois les problématiques sont un petit peu loin des personnes qui sont en grande difficulté. Ça on peut le voir. Ça peut être gênant.

96.	EP	On avait pas ce public-là dans l'histoire des ASL. En fait, c'est l'histoire de l'immigration en France. Aujourd'hui on a une immigration qui est en grande difficulté pour une part et le public des ASL il change aussi quoi. Tu vois. Et que du coup, on a un public de plus en plus varié avec des écarts d'âge énormes.
97.	E	Des écarts de niveau.
98.	EP	Des écarts de niveau et d'âge parce qu'on passe avec des plus jeunes au moins jeunes.
99.	E	Pas scolarisé.
100.	EP	Voilà et des personnes beaucoup plus âgées qui maîtrisent toujours pas le français et qui on un point de chute, c'est cet atelier-là.
101.	F	On est loin des groupes d'alphabétisation des années 60.
102.	EP	Voilà
103.	F	Avec une population plutôt de magrébins immigrés pour lesquels les bénévoles généralement, c'était du bénévolat très souvent et ben faisaient des cours comme ça qu'ils appelaient cours d'alphabétisation. Là on a besoin de français langue étrangère. On a tous les niveaux en langue étrangère, on a tous les niveaux d'oral et d'écrit mais aussi de très nombreux niveaux de scolarisation. Et tout ça c'est une hétérogénéité complète.
104.	E	Et par rapport au CCAS, bon c'est un peu près le même genre qu'avec l'association est ce que pour les différents salariés, postes du centre social, il y a des bilans des rapports de suivis des actions. Je sais que ça existe mais est ce que c'est sous forme de réunion, de rapport écrits, peut-être sous différentes formes ? Est ce qu'il y a des bilans de faits en réunion, avec d'autres centres ? Parce que le CCAS n'a pas que le centre social Chorier Berriat. Est ce qu'il y a des réunions ?
105.	EP	Bah en fait, c'est qu'une fois par an, minimum, on rencontre nos partenaires financeurs et lors d'une réunion qu'on appelle soit la coordination soit le bilan de l'année et donc A s'occupe de synthétiser une image linguistique du groupe et moi je donne une couleur sur la population qui a été dans ce groupe-là pendant l'année. Et lors de cette réunion, est présent soit le CCAS représenté par le directeur ou par la hiérarchie et puis les différents partenaires avec qui on a travaillé pendant l'année donc ça peut être le service social ça peut être les bibliothèques, ça peut être le pôle emploi, le conseil général avec les personnes par exemple qui financent l'insertion des Rmiste, la formation. Et ensuite au niveau du CCAS nous écrivains, on fait une synthèse de tous ces bilans qui ont été faits dans chacun de nos centres sociaux. Parce qu'il y a des ateliers de français dans chaque centre social et donc on fait un bilan récapitulatif centre par centre synthétisé dans un gros document pour toute la ville de Grenoble pour que le CCAS ait cet outil-là par année d'une image de tous ses centres et de toutes les actions qu'il y a qu'il peut y avoir dans les centres.
106.	E	Et après ça il le présente plus haut ou il garde en archive ?
107.	EP	Ils les gardent en archive et puis je pense que ça peut être des outils quand ils vont par exemple demander les créneaux tu vois à la région. Voilà ils ont les outils, ils ont les stats, ils savent de quoi ils parlent exactement. Ils ont une

		photo de l'action les différentes années et donc tu as un livre par année quoi.
108.	E	D'accord.
109.	EP	Voilà.
110.	E	Ok donc ça c'est comme des mémoires.
111.	F	On peut dire aussi que la place du centre ressource illétrisme bien que axé plutôt sur illetrisme en fait soutient les actions sociolinguistique.
112.	EP	Il coordonne.
113.	F	Voilà.
114.	EP	Les différents partenaires et les différents professionnels qui sont dans /
115.	F	Oui puisqu'il y a des réunions de coordination qui sont /
116.	EP	Mensuelles.
117.	F	Mensuelles où participent soit le coordinateur soit l'intervenant pédagogique hein ça dépend un peu des structures.
118.	EP	Et puis facilite les relations qu'on a avec les financeurs par exemple par le biais d'Iris, avec Iris on va travailler non seulement tout ce qui est l'apport pédagogique où on peut aller se servir par exemple dans les ouvrages et les livres qu'ils ont et ils donnent accès à ces formations qu'ils organisent et qu'ils financent eux et qui sont ouvertes aux bénévoles et aux professionnels des actions. On a créé tous les outils d'évaluation, c'est avec Iris qu'on l'a fait. On a travaillé depuis des années à avoir un langage commun, avoir un vocabulaire commun qui sommes dans cette partie-là, avoir tous le même mot pour dire la même chose. Professionaliser et puis je te dis construire un langage ça c'est avec Iris. C'est le travail d'Iris.
119.	F	Donc au niveau des objectifs des actions sociolinguistique, il y a eu un travail qui a été fait, demandé par les communes de l'agglomération grenobloise et donc c'est un document support.
120.	E	Faut que je passe.
121.	EP	Et ben Iris est dans toutes les commissions de financement donc par exemple quand la DDPE elle demande, elle cherche un signe que le financement état il est décidé pour faire la distribution avec toutes les actions des ASL, Iris est présente à ce moment-là et elle essaye de faciliter et d'éclaircir, de clarifier tout ce qui doit être clarifié dans la philosophie même, dans les objectifs même. En contre partie, quand elle revient de ses réunions et qu'on la voit en coordinatrice là je parle d'une personne parce que chez Iris c'est Clotilde Giret, c'est pas que elle mais/
122.	F	Elle est coordinatrice.
123.	EP	Voilà c'est la responsable.
124.	F	Oui la responsable sur Grenoble sur l'Isère.
125.	EP	Et du coup elle elle vient ensuite nous expliquer ou clarifier les documents, comment remplir les documents dont le financeurs ont besoin pour aller chercher à leur tour des financements pour nous les donner par la suite.
126.	E	Et alors ces financeurs c'est ?

127.	EP	Ben c'est tous ceux que je t'ai dit. C'est le conseil général, la région, c'est l'état, c'est l'europe. Et donc les bilans qu'on peut faire, les statistiques qu'on peut faire. Iris nous demande aussi des statistiques particulières. C'est toujours dans ce but-là, aller expliquer, présenter pour obtenir des financements/
128.	E	Iris ça serait un petit peu euh/
129.	EP	C'est un petit peu les ressources au niveau de la pédagogie à mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs.
130.	E	Et puis l'aide pour l'organisation et trouver des financements et tout, elle a ces deux volets.
131.	EP	Elle coordonne l'action. Elle va pas chercher des financements pour le centre social Chorier Berriat, d'accord elle va pas faire ça.
132.	E	D'accord.
133.	EP	Par contre, elle elle va aller chercher des financements pour monter des formations où les bénévoles de Chorier Berriat ou les professionnels Chorier Berriat CCAS ou association iront.
134.	E	Et ces relations-là ça a toujours été le cas ? Ou Iris est venu après ?
135.	EP	Iris a combien d'ancienneté, je ne sais plus. Je sais pas depuis combien de temps. Iris est créée depuis combien d'année. En tout cas plus de dix ans, ça c'est sûr.
136.	F	Les choses se sont faites progressivement parce qu'au départ il y avait des groupes informels qui sont devenus des associations qui progressivement ont voulu se professionnaliser et puis on va dire que les choses ont quand même beaucoup changé dans l'année 2004, le début des années 2000, là il y a eu vraiment une évolution vers plus de professionnalisation.
137.	EP	Nous on a payé tout à coup des professionnels pour venir travailler au centre social.
138.	E	Qui c'est qui a payé ?
139.	EP	Le CCAS, quoi la ville de Grenoble, en fait et puis les associations pareil.
140.	F	Oui.
141.	EP	Au lieu de ce, hein ? (en parlant à A) de se cantonner au cours de français qui avaient toujours existé dans les centres sociaux dans les MJC tout à coup on a mis en valeur ce besoin et chacun avec ses moyens a essayé de professionnaliser et donc d'avoir des salariés sur cette activité-là. Comme outil d'insertion, comme, tu vois, une réponse aux habitants.
142.	F	Au début, il y a pu avoir une entraide entre voisins tout simplement hein et puis ensuite les choses se sont organisées, structurées. Elles se sont structurées partout au niveau national donc il y a des centres ressources, il y a le centre ressource Iris Isère mais il y en a dans d'autres régions de France aussi et ils sont fédérés. Voilà c'est intéressant au niveau global.
143.	E	Par rapport à l'organisation du CCAS ou de l'association. Pour le CCAS, je vais trouver un organigramme, l'association aussi, il y en a un.
144.	X	Oui.
145.	E	Ca doit être faisable ? L'association elle s'appelle comment ?

146.	EP	Chorier Berriat.
147.	E	Chorier Berriat, d'accord.
148.	EP	L'association Chorier Berriat. Ca il faut juste demander aux comptables même à la directrice.
149.	E	Tu vois j'ai besoin un peu de voir.
150.	EP	Elle doit avoir un tableau.
151.	E	Là déjà, c'est l'organisation associative donc président, vice-président, conseil d'administration, donc là ça fonctionne comme ça mais après oui tu peux avoir plus d'informations.
152.	EP	Ici il y a un, deux, trois, quatre, cinq six, six postes associatifs.
153.	E	Six postes associatifs.
154.	EP	Sans compter le directeur qui est CCAS et six postes associatifs dont A.
155.	E	D'accord RERS.
156.	EP	Hum, comptable, secrétaire, directrice du centre de loisir, il y en a même maintenant il y a une sous-directrice.
157.	E	Qui fait partie aussi de l'asso ?
158.	EP	Ouais. Et une animatrice Mireille elle est par exemple euh tu sais les sorties culturelles. Vous l'avez rencontrée.
159.	F	Elle est venue le jour où vous étiez en formation (Z et M)
160.	EP	Coordinatrice, animatrice qui monte des actions.
161.	E	D'accord et CCAS c'est plutôt assistante
162.	EP	CCAS deux secrétaires d'accueil, pas d'assistante sociale
163.	E	Pas d'assistante sociale ici.
164.	EP	Ecrivain publique et conseillère économie sociale.
165.	E	conseillère économie sociale.
166.	EP	Ouais c'est tout. Et le reste c'est du personnel conseil la PMI et le service social c'est du personnel conseil général qu'on abrite simplement
167.	E	Ok et du coup quels sont les points forts, les points faibles de cette cohabitation des salariés CCAS et de l'association
168.	EP	Enfin moi je trouve que travailler avec une association c'est garder vivacité qu'on ne peut pas avoir quand on n'est que des services publics. Je trouve que dans un personnel, il y a un vivier dans une association que dans t'as pas dans la fonction publique, en même temps c'est une personne qui le dit (rire). Mais parce que une assoc il y a plein de couleurs différentes. C'est des gens qui rentrent qui sortent qui s'imprègnent/
169.	E	Mais justement ça ça peut être un point positif comme pour certaines personnes ça pourrait être un point plutôt négatif.
170.	F	A moi, je trouve que/
171.	E	Pas négatif mais tu vois que justement euh/

172.	F	L'association donne des oportunités puisqu'il y a ce travail en partenariat avec les autres activités qui se font au sein de l'association donc pour l'ASL. Donc c'est une richesse. Je pense aussi que l'association donne vraiment cette couleur culturelle aussi, d'intérêt culturel au niveau du centre social donc qui fait un peu sa couleur. C'est une ouverture sur le quartier aussi, c'est une association en fait d'habitants qui aiment ce quartier donc ça se sent aussi dans le centre social . Et puis ce qu'on peut dire aussi c'est tout à fait concret mais au niveau du budget l'avantage, ça s'était ressorti lors d'une assemblée générale où j'étais présente que l'avantage c'est un budget, comment dire, très facile à utiliser, facile à mettre en oeuvre pour des choses par exemple nouvelles. Il faut commencer quelque chose, l'argent se débloque plus facilement si c'est l'argent de l'association.
173.	E	Contrairement/
174.	EP	Les initiatives elles sont amorçées grâce à l'association.
175.	F	Voilà /
176.	EP	Rapidement je veux dire.
177.	F	Il faut pérenniser quelque chose, ça peut ensuite être pérenniser dans le cadre d'un budget CCAS.
178.	E	Du coup il y a des initiatives qui sont faisables parce qu'il y a l'asso.
179.	F	Voilà
180.	E	Et puis ensuite voir/
181.	F	Péreniser, voilà.
182.	EP	Voilà le CCAS est là pour soutenir les gros trucs.
183.	E	Donc il peut y avoir un travail complémentaire.
184.	F	Oui.
185.	EP	Oui.
186.	F	C'est complémentaire je pense.
187.	E	Parce que dans d'autres établissements il y a pas ce /
188.	EP	Non.
189.	E	Vous connaissez toutes les deux /
190.	EP	Ben moi je travaille à Mistral, c'est pas CCAS.
191.	E	Et du coup tu vois bien la différence ?
192.	EP	Ah bah oui. Ben par exemple ici, c'est les vacances solidaires, non pas les vacances solidaires, quelle était l'action (S réfléchit) c'est les petits déjeuners. Des petits déjeuners ont été montés, c'est une action qui a commencé en janvier , c'est une initiative donc le petit budget qui a été pris pour acheter le café, le pain, la confiture, c'était une initiative avec un budget assoc et après ça a été étendu à tous les centres sociaux du CCAS de Grenoble. Il y a une autre action qui a été prise comme ça, je crois que c'est les vacances, c'est le truc de vacances. Non, les sorties familles. Sorties familles comme en fait l'association elle est super près de la demande des habitants puisqu'elle vit par les conseils d'administration donc du coup c'est vraiment un brassage de ce qui se passe et

		de ce qu'on dit et de ce qu'on dit les gens qui sont l'association. Donc les sorties familiales est X d'abord à l'initiative de l'association et aujourd'hui c'est une activité sociale enfin CCAS, portée par les budgets CCAS.
193.	E	D'accord.
194.	EP	Tu vois.
195.	E	Oui il y a une proximité qui est là puisque les personnes qui sont dans l'association c'est des personnes du quartier donc de toute façon il y a une proximité par rapport aux besoins. Mais après c'est intéressant que ça puisse découler sur le CCAS.
196.	EP	Bah la structure porte ça. Mais du coup, c'est là où le CCAS il a des (reins ?,rangs?) plus solides que l'association.
197.	F	Ca laisse le temps en fait de voir après au niveau du budget comment ça va être pris en charge dans le temps. Parce que donc le CCAS, le budget est décidé d'année en année. Et donc il y a un temps de réaction qui est plus long mais ensuite plus de force pour maintenir dans la/
198.	E	Dans la durée.
199.	F	Voilà
200.	EP	Voilà dans la durée.
201.	F	Donc c'est très complémentaire.
202.	EP	Voilà.
203.	E	D'accord et parce que là ça paraît très positif, il n'y a pas de points /
204.	EP	Ben il faut avoir un projet commun.
205.	F	Oui c'est ça.
206.	E	Il faut avoir un projet commun.
207.	EP	Il faut avoir des objectifs. C'est possible que s'il y a ce projet commun et je sais que là en plus au niveau du personnel et les manières de travailler, on se rapproche de plus en plus de ça. Au lieu d'avoir, tu vois, que des projets deux projets différents qui se ressemblent là on travaille vraiment à avoir un projet commun donc voilà la difficulté c'est d'établir avec des personnels qui n'ont pas les mêmes contraintes, qu'on, pas les mêmes contrats de travail. Avoir un projet commun, la difficulté, elle est là. Etablir ce pont-là.
208.	E	Le projet commun s'est ce dont tu parlais tout à l'heure.
209.	EP	Il vient d'être refait pour la première fois, là en 2009.
210.	E	D'accord bon.

3. Cohabitation des professionnels salariés de deux structures différentes : le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) et une association de quartier

Le Centre communal d'action sociale (CCAS) est un établissement public communal, une entité de la mairie de Grenoble.

Organisation

Le président du CCAS est le maire. Le vice-président est élu par les électeurs de Grenoble lors de l'élection du conseil municipal (le maire avec son équipe municipale).

Les dernières élections se sont déroulées, il y a deux ans. Un nouveau président, un nouveau vice-président ont été choisis.

« Ce ne sont pas des personnes [désignées] comme dans un conseil d'administration où [nous ne savons pas] qui va être choisi, ce sont des élus donc c'est automatiquement des choix des citoyens, ils n'arrivent pas là par hasard. »

(Ecrivaine publique, 16)¹²

Ils sont élus directement. Ensuite, il y a une hiérarchie indépendante.

« C'est les têtes qui sont liées et après tu as vraiment une hiérarchie indépendante. »

(Ecrivaine publique, 16)

Le CCAS finance des salariés pour le centre social Chorier Berriat : deux secrétaires d'accueil, un écrivain public, une conseillère en économie sociale et le directeur.

Objectifs

Le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) de Grenoble a pour mission le service social : la jeunesse, les personnes âgées, le cadre familial. Par exemple, le cadre familial sera consolidé notamment avec le fonctionnement des crèches, des haltes garderie et les services pour les personnes âgées avec les foyers d'hébergement.

Le CCAS est associé à l'« Association du centre social Chorier Berriat » pour faire fonctionner le centre social.

L'« Association du centre social Chorier Berriat »

12 Tour de parole 16 dans l'entretien avec l'écrivaine publique et la formatrice de l'ASL Chorier Berriat (annexes)

Organisation

L'organisation est associative donc il y a un président, un vice-président, un conseil d'administration constitué des habitants du quartier.

Sept postes sont financés par l'association : une comptable, une secrétaire, une directrice et une sous-directrice du centre de loisir, une salariée pour le Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS), une animatrice chargée des sorties culturelles, une formatrice des ASL.

Objectifs

Dans les années 70, la municipalité grenobloise a mis à disposition de l' « Association du centre social Chorier Berriat » des locaux afin d'héberger des services sociaux et de mettre en place des activités et des services de proximité allant du centre de loisirs à l'insertion professionnelle. Aujourd'hui, les objectifs de l'association sont :

«[...] d'être un outil fédérateur des aspirations individuelles et collectives des habitants du secteur n°1 de la Ville de Grenoble.

Dans ce cadre, elle propose à l'ensemble des habitants et associations du secteur, des activités et animations sociales éducatives et culturelles. Elle fournit aux associations et activités existantes ou à créer dans le secteur, un centre de rencontres et de reconnaissance, reposant sur 4 piliers :

1. Organiser des espaces d'accueil et d'écoute des demandes de la population faite à la collectivité.
2. Construire, dans la proximité, des réponses à ces demandes lorsque les réponses existantes sont inadaptées, insuffisantes, voire inexistantes.
3. Multiplier les occasions de rencontres et d'échanges pour créer du lien social
4. Permettre à chacun l'apprentissage et l'exercice de sa responsabilité vis à vis de la collectivité, et le partage des valeurs humanistes. »

(Extrait des statuts, http://freebox.cscb.hd.free.fr/spip//IMG/pdf/Statuts_Cscb_2007-2.pdf, cf Annexes *Statuts de l'association du centre social Chorier Berriat*)

Cohabitation CCAS, Association du centre social Chorier Berriat : les points forts, les points faibles

La vivacité, la proximité, la facilité dans l'utilisation du budget liées au cadre associatif rendent possibles des innovations en lien direct avec la population. Le soutien budgétaire du CCAS pérennise et peut généraliser ses initiatives locales d'où une complémentarité positive.

« Travailler avec une association, c'est garder [une] vivacité qu'on ne peut avoir quand on n'est que service public. [...] Il y a un vivier dans une association qui [n'existe] pas dans la fonction publique [...].

[Dans] une association, il y a plein de couleurs différentes. [Ce sont] des gens qui rentrent, qui sortent, qui s'imprègnent. »

(écrivaine publique de Chorier Berriat, 168)

« L'association donne des opportunités puisqu'il y a ce travail en partenariat avec les autres activités qui se font au sein de l'association donc pour l'ASL. [...] C'est une richesse. Je pense aussi que l'association donne vraiment cette couleur culturelle [...] au centre social [...]. C'est une ouverture sur le quartier [...], [on sent que les habitants aiment le quartier] donc ça se sent aussi dans le centre social. [...] Ce qu'on peut dire aussi [...], au niveau du budget [...] : l'argent se débloque très facilement si c'est l'argent de l'association. »

(formatrice ASL Chorier Berriat, 172)

Les initiatives semblent possibles grâce à la souplesse fonctionnelle de l'association mais l'ancrage de la structure du CCAS avec son budget permet qu'elles perdurent dans le temps. L'association et le CCAS peuvent travailler ensemble et être complémentaires afin de répondre aux besoins des habitants.

« Les initiatives [...] sont amorcées grâce à l'association. Rapidement je veux dire. »

(écrivaine publique de Chorier Berriat, 174)

« Ca peut ensuite être pérennisé dans le cadre d'un budget CCAS. »

(formatrice ASL Chorier Berriat, 177)

« Le CCAS est là pour soutenir les gros trucs. »

(écrivaine publique de Chorier Berriat, 182)

« C'est complémentaire je pense. »

(formatrice ASL Chorier Berriat, 186)

Par exemple :

« Des petits déjeuners ont été montés, c'est une action qui a commencé en janvier. [...] Le petit budget qui a été pris pour acheter le café, le pain, la confiture, c'était une initiative [...] assoc et après ça a été étendu à tous les centres sociaux du CCAS de Grenoble. Il y a une autre action qui a été prise comme ça, je crois que c'est [...] les sorties familles. [...] Comme en fait, l'association [...] est super prêt de la demande des habitants puisqu'elle vit par les conseils d'administration [...] c'est vraiment un brassage de ce qui se passe et de ce qu'ont dit les gens qui sont l'association. [...] Les sorties familiales sont d'abord à l'initiative de l'association et aujourd'hui c'est une activité [...] portée par les budgets CCAS. »

(écrivaine publique de Chorier Berriat, 192)

« Le CCAS [...] a des rangs plus solides que l'association. »

(écrivaine publique de Chorier Berriat, 196)

« Ca laisse le temps en fait de voir après au niveau du budget comment ça va être pris en charge dans le temps. [...] Le budget [CCAS] est décidé d'année en année. Et donc il y a un temps de réaction qui est plus long mais ensuite plus de force pour maintenir dans la durée. »

(formatrice ASL Chorier Berriat, 197 complétée par l'écrivaine publique de Chorier Berriat, 200)

« C'est très complémentaire. »

(formatrice ASL Chorier Berriat, 201)

Cette complémentarité entre le service public et le monde associatif se révèle, aux dires des professionnels et de la population, très fructueuse mais reste néanmoins une initiative singulière. Un article a été publié à ce sujet, sur le site de l'association Chorier Berriat. <http://freebox.cscb.hd.free.fr/spip/spip.php?article36>. (Annexes Article : *Cohabitation CCAS et association dans le centre social Chorier Berriat*)

Elle nécessite cependant une collaboration importante et une tolérance mutuelle entre les personnels afin de formuler et réaliser des projets communs tout en conservant les particularités de chaque structure.

« Il faut avoir un projet commun. C'est possible que s'il y a ce projet commun et je sais que là en plus au niveau du personnel et les manières de travailler, on se rapproche de plus en plus de ça. Au lieu d'avoir [...] deux projets différents qui se ressemblent [...], on travaille vraiment à avoir un projet commun. [...] la difficulté c'est d'établir avec des personnels qui n'ont pas les mêmes contraintes [...], pas les mêmes contrats de travail. Avoir un projet commun, la difficulté, elle est là. Etablir ce pont-là. »

(écrivaine publique de Chorier Berriat, 204 et 207)

Centre Social Chorier Berriat

Organisation

Les centres sociaux de la ville de Grenoble sont des bâtiments CCAS. Dans certaines villes, par contre, les centres sociaux sont des bâtiments mairie avec du personnel CAF.

Au centre social Chorier Berriat, les postes sont financés par le CCAS mais aussi par le conseil général (toute l'équipe de service social et du PMI) et par l'association (le Réseau Echanges Réciproque de Savoirs (RERS), le réseau avec le CHLS, le centre de loisirs pour les enfants, le réseau de garde parentale, toutes les animations pour adultes, donc le yoga, la gym,

l'atelier bois, le réseau parents, l'atelier dessin, l'atelier peinture). Des bénévoles co-animent les différentes activités.

L'atelier cuisine est mené par la conseillère en économie sociale et familiale, c'est donc une activité CCAS et non une activité association.

Le directeur du centre social fait parti du personnel CCAS et est administrateur (et non président) de l'association, il a sous sa responsabilité le personnel CCAS et le personnel associatif. Il a « la double casquette ». Par exemple, une embauche par l'association concerne le conseil d'administration et le directeur.

Objectifs

Les missions du centre social sont :

- la politique familiale qui comporte l'aide aux familles, l'aide aux vacances, les missions éducatives

- la participation des habitants dans le montage de projets associatifs ou l'organisation d'activités d'animation

- l'analyse de la situation sociale du quartier et les propositions d'actions qui répondent aux besoins de la population

C'est dans cette dernière optique que les ateliers de sociolinguistique sont mis en place.

3.1. Statuts de l'association du centre social Chorier Berriat

ASSOCIATION DU CENTRE SOCIAL CHORIER BERRIAT

Association régie par la loi du 1er juillet 1901

STATUTS

I. DENOMINATION

Il est constitué une association régie par la loi du 1^{er} juillet 1901, intitulée

ASSOCIATION DU CENTRE SOCIAL CHORIER BERRIAT.

II. DUREE

Sa durée est indéterminée.

III. SIEGE

Son siège est fixé à Grenoble, dans les locaux de l'équipement municipal dénommé Centre Social Chorier Berriat, sis 10, rue Henri Le Châtelier.

IV. OBJET

L'objet de l'Association est d'être un outil fédérateur des aspirations individuelles et collectives des habitants du secteur n°1 de la Ville de Grenoble.

A cet effet, elle proposera à l'ensemble des habitants et associations du secteur, des activités et animations sociales éducatives et culturelles.

Elle fournira aux associations et activités existantes ou à créer dans le secteur, un centre de rencontres et de reconnaissance, reposant sur 4 piliers :

1. Organiser des espaces d'accueil et d'écoute des demandes de la population faite à la collectivité.
2. Construire, dans la proximité, des réponses à ces demandes lorsque les réponses existantes sont inadaptées, insuffisantes, voire inexistantes.
3. Multiplier les occasions de rencontres et d'échanges pour créer du lien social
4. Permettre à chacun l'apprentissage et l'exercice de sa responsabilité vis à vis de la collectivité, et le partage des valeurs humanistes.

I. MEMBRES

La qualité de membre de l'Association s'acquiert par adhésion.

Le règlement intérieur, établi par le Conseil d'Administration, fixe librement les modalités d'adhésion.

Les statuts des associations adhérentes ne devront pas comporter de clause contradictoire avec les présents statuts.

L'Association se veut ouverte à tous, quelles que puissent être les opinions et les appartenances politiques, philosophique ou religieuses. Les activités de l'Association excluront toute propagande, toute pression ou endoctrinement.

La qualité de membre se perd, soit par démission, soit par radiation en cas de nonrespect des statuts, soit par non-renouvellement de l'acte d'adhésion.

La radiation est prononcée par le Conseil d'Administration, l'intéressé ou ses représentants légaux ayant été entendus et pouvant faire appel devant l'Assemblée Générale qui statue, en dernier ressort.

II. ORGANISATION

1. **L'ASSEMBLEE GENERALE** réunit une fois par an tous les membres de l'Association. Chaque membre dispose d'une voix. L'ordre du jour est arrêté par le Conseil d'Administration.

L'Assemblée Générale délibère sur les différents rapports portés à sa connaissance ou les résolutions devant être prises. Elle approuve les comptes annuels arrêtés par le Conseil d'Administration..

Ses décisions sont prises à la majorité des membres présents.

L'Assemblée Générale se réunit extraordinairement sur proposition du Conseil d'Administration ou sur demande du quart des membres de l'Association au moins.

En ce dernier cas, le Conseil d'Administration est tenu de convoquer l'Assemblée Générale dans un délai d'un mois à dater de la demande.

2. **LE CONSEIL D'ADMINISTRATION** gère l'Association. Il est composé de membres élus ou mandatés, âgés de plus de dix-huit ans, comprenant :

§ un nombre maximal de 12 membres élus par l'Assemblée Générale entre ses membres,

§ membres de droit désignés respectivement par la municipalité et le Centre Communal d'Action Sociale,

§ un nombre variable de représentants des associations partenaires, à raison d'un membre désigné par association désirant siéger. Au renouvellement annuel du Conseil d'Administration, le mandat sera subordonné à l'approbation de la majorité simple des membres élus du Conseil d'Administration.

Seuls les membres élus ont pouvoir de décision, les membres désignés et de droit n'ont qu'une voix consultative.

Tout membre élu et désigné, hors les membres de droit, sera radié après 3 absences consécutives non motivées ou plus de 5 absences consécutives même motivées.

Les membres élus le sont pour une durée de 3 ans qui expire avec l'Assemblée Générale appelée à statuer sur les comptes du troisième exercice suivant. Ils se renouvellent chaque année, par tiers.

En cas de renouvellement supérieur au tiers sortant, un tirage au sort fixera les durées de mandat de 1, 2 ou 3 ans nécessaires.

3.2. Article : Cohabitation CCAS et association dans le centre social Chorier Berriat.

L'Association du Centre Social Chorier Berriat, une heureuse anomalie

Synergie, le mot est lâché...

synergie n. f. Didac. Action conjointe d'éléments, matériels ou non, qui forment un tout organisé concourant au même résultat et dont l'interaction augmente le potentiel.

Par son histoire, le Centre Social Chorier Berriat est marqué par une forte empreinte associative. Lors de la création de l'équipement municipal en 1972, la gestion des activités a été confiée à une association créée tout spécialement pour cela. Avec la création et le développement du Centre Communal d'Action Sociale, devenu gestionnaire de l'équipement, l'Association s'est positionnée en qualité de partenaire prolongeant de manière souple et innovante l'action publique.

De cette coopération éprouvée découle une véritable synergie en faveur du projet du Centre Social. Par son action complémentaire mais essentielle, l'Association du Centre Social Chorier Berriat est une anomalie. Les autres centres sociaux de la Ville de Grenoble sont presque tous gérés par le Centre Communal d'Action Sociale, le rôle dévolu aux associations périphériques étant minoré.

Nous pouvons donc parler d'une heureuse anomalie au Centre Social Chorier Berriat, creuset d'un mélange troublant, et toujours en recherche d'équilibre, entre moyens publics et associatifs.

Publié le samedi 11 juin 2005
Mis à jour le dimanche 21 août 2005
par Webmestre

<http://freebox.cscb.hd.free.fr/spip/spip.php?article36>

3.3. Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise



Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise

Préambule

Il existe dans l'agglomération grenobloise une cinquantaine d'actions sociolinguistiques qui bénéficient de financements dans le cadre de la politique de la ville (État, Métro), du Conseil général de l'Isère, notamment via les CORTI* et enfin des communes.

Les co-financeurs avec l'appui d'IRIS, Centre ressources illettrisme de l'Isère, souhaitent, à travers ce cahier des charges, poursuivre, à l'échelle de l'agglomération grenobloise, l'homogénéisation des objectifs des ASL et le travail engagé sur la qualité des réponses apportées aux publics.

Le suivi global de la mise en œuvre de ce cahier des charges relève du comité technique, composé des financeurs et d'IRIS, auquel participent les porteurs de projet en tant que de besoin.

Par ailleurs :

- la **coordination** locale des ASL relève de la responsabilité des communes.
- l'accompagnement et la qualification des acteurs, la mise en réseau des coordinateurs ainsi que la gestion de la base de données, relèvent de la mission d'IRIS.

Principaux éléments

Les actions sociolinguistiques, en lien avec les autres actions et/ou dispositifs du territoire, visent notamment une meilleure maîtrise de la langue. Elles sont un des outils au service des personnes dans leur parcours d'insertion sociale et/ou professionnelle.

Elles contribuent, dans leur finalité, à l'accès aux droits des personnes ne maîtrisant pas ou insuffisamment la langue française.

▪ Objectif général

S'approprier l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne.

X

▪ Objectifs opérationnels

- Développer la capacité de communication orale et écrite et permettre l'acquisition de compétences de base au regard de l'objectif cité ci-dessus
- Rompre l'isolement et faciliter l'ouverture et la participation à la vie locale et sociale
- Renforcer la confiance en soi et la capacité à agir
- Aider à la construction des parcours socioprofessionnels à partir des compétences repérées.

▪ Publics

Toute personne pour qui a été repéré, dans le cadre d'un parcours d'insertion socio-professionnelle, un double besoin :

- d'apprentissage linguistique.
- d'ouverture et/ou participation à la vie locale

▪ Mise en œuvre

EP - Effectuer un **accueil personnalisé** permettant de clarifier à la fois les besoins et les objectifs des personnes (utilisation des grilles IRIS « premier accueil » et « entretien exploratoire ») ;

- o Renseigner la fiche **accueil orientation et le coupon de sortie**, en annexes 1 et 2 et les adresser à IRIS qui alimentera la base de données « gestion de l'offre et de la demande de l'agglomération »

F - Proposer un **contenu d'apprentissage** prenant en compte les besoins et les objectifs individuels visant l'amélioration :

- o des compétences linguistiques, **comprenant l'information sur le DILF et la proposition d'une préparation pour ceux qui le demandent.**
- o des compétences sociales et une plus grande autonomie

F - Préciser les méthodes et les outils utilisés : actions collectives, intervenants extérieurs, partenariats mis en place etc ...

F+EP - Mettre en place un **suivi personnalisé**, en lien avec le prescripteur ou le référent si existant :

- o mesurant les acquis de la personne (annexes 3 et 4)
- o prévoyant, lors du bilan final, l'étape suivante du parcours (annexe 5)

▪ Bilans

F+EP - **Bilan individuel** à réaliser entre l'apprenant, l'intervenant ASL et le référent (si existant).

EP Lors de ce bilan, **la progression en matière de compétences acquises sera formalisée et une ou plusieurs étapes de suite de parcours possibles seront identifiées.**

- **Bilan global de l'action** : synthèse des éléments (annexe 6) qualitatifs, quantitatifs et financiers à réaliser à partir des annexes 3, 4, 5

- **Moyens humains**

Préciser le nombre, le statut et la qualification des intervenants, bénévoles ou salariés ainsi que leur participation à des formations éventuelles et/ou à l'animation mise en œuvre par IRIS (annexe 6).

L'annexe 6 « bilan global de l'action » est obligatoirement à renseigner :

- elle sera jointe aux demandes de financement auprès des CORTI
- l'intégralité des éléments de cette annexe sera reportée dans la fiche bilan de Poliville, « résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés »

▪ **Financements**

Les actions sociolinguistiques concernent un public large et peuvent bénéficier de divers financements.

En revanche, pour solliciter les financements :

- **du Conseil général de l'Isère**, au minimum 30% de publics de l'action doivent être allocataires du rSa

- **de l'Etat, dans le cadre de la Politique de ville** : 50% au moins des publics bénéficiaires de l'action doivent être domiciliés dans les quartiers prioritaires du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) 2007-2010. ⁽²⁾

(1) Allocataires du rSa socle ou majoré ou « périmètre droits et devoirs » (allocataires du rSa pour lesquels un accompagnement individualisé avec un référent unique identifié est obligatoire ainsi qu'un contrat)

(2) Pour la liste de ces quartiers, se reporter aux documents CUCS/poliville

* Coordination territoriale de l'insertion (Conseil Général)

4. Guide d'entretien semi-directif pour les apprenants

I. Renseignements généraux

1. Quel est votre âge ?
2. Avez-vous été scolarisé dans votre pays d'origine ?
3. Quelle est votre situation professionnelle ? Avez-vous déjà travaillé ? Travaillez-vous aujourd'hui ?
4. Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

II. Environnement linguistique

1. Quelles langues parlez-vous ?
2. En famille ? Avec des amis ?
3. Est-ce que vos proches (conjoint, enfants) parlent le français ?

III. Motivation

1. Comment avez-vous connu l'existence de l'atelier de sociolinguistique, les cours de français au centre social ?
2. Pourquoi vous êtes-vous inscrit ?
3. Est-ce important pour vous d'apprendre le français ?
4. Qu'est-ce que la connaissance du français peut vous apporter ?

IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. Que pensez-vous du français ? Quels sont les mots ou les idées que vous associez au français ?
2. Quelles sont les obstacles que vous rencontrez pour apprendre ? Qu'est-ce qui est plus dur dans l'apprentissage ?
3. Comment apprenez-vous ? Quelles méthodes d'apprentissage utilisez-vous ? Vous répétez ? Vous traduisez ? Vous mettez des couleurs ? Vous recopiez ? ...

V. Attentes par rapport aux ateliers de français

1. Que voulez-vous exactement apprendre en cours ?
2. Avez-vous des idées ou des suggestions sur comment les formateurs pourraient travailler de façon plus efficace ?
3. Qu'attendez-vous des formateurs ?

4.1. Fatiha, Algérie

I. Renseignements généraux

1. Fatiha a 32 ans.
2. Elle est allée jusqu'en 4^{ème} au collège en Algérie.
3. Elle n'exerce pas de profession.
4. Elle est arrivée en France, il y a 2 ans (en 2007).

II. Environnement linguistique

1. Fatiha parle et écrit l'arabe d'Algérie, l'arabe littéraire.
2. Elle utilise surtout l'arabe en famille. Avec les voisines et dans les lieux publics (parc, magasin, tram, marché, en ville), elle parle le français.
3. Son mari parle français mais ne l'écrit pas. Toute la famille de Fatiha est en Algérie. Sa grande sœur parle le français.

III. Motivation

1. Fatiha a connu l'existence de l'atelier de sociolinguistique avec l'écrivaine publique.
2. Fatiha habite près du centre sociale (rue Diderot), elle est venue à l'atelier de français pour rencontrer d'autres personnes et pour apprendre le français.

IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. C'est important pour qu'elle est plus d'autonomie envers son mari pour remplir les papiers, par exemple. Elle a aussi envie d'apprendre le français pour trouver un travail.
2. Ce qui est plus dur dans l'apprentissage c'est :
 - la conjugaison
 - lire, écrire les consignes des exercices
3. Elle apprend souvent en traduisant en arabe, en écrivant et en répétant. Elle est arrivée en France en 2007 et elle est venue aux ateliers de sociolinguistique en Février 2009. Depuis son arrivée et avant de venir aux ateliers, elle a appris le français en regardant la télévision (film et émission).

V. Attentes par rapport aux ateliers de français

1. Fatiha aimerai apprendre à :
 - écrire des listes de course et savoir les lire
 - les chiffres (pour remplir des chèques par exemple)
 - lire les prix dans les magasins
 - lire l'heure
 - écrire des mots simples à son mari quand elle veut le prévenir (mot qu'on laisse sur la table avant de partir) et savoir les lire
 - parler à la banque quand il y a des problèmes
 - prendre des rendez-vous
 - demander des renseignements aux vendeurs dans les magasins
 - payer dans les magasins
 - à l'arrêt de tram et dans le tram lire les indications et comprendre les indications oralesFatiha souhaite travailler l'oral et l'écrit quotidien.
2. Fatiha propose de faire des simulations, de s'entraîner à jouer des dialogues (vendeur/client, médecin/patient, banquière/client, ...)

4.2. Meriem, Algérie

I. Renseignements généraux

Meriem est née le 24 février 1987, elle a 22 ans.

Elle a été scolarisée jusqu'à l'âge de 16 ans en Algérie ce qui correspond à la fin du collège.

Langues étudiées : anglais, français

Elle fait des ménages.

Elle est en France depuis 3 ans.

II. Environnement linguistique

Elle parle l'arabe et le français.

Elle parle l'arabe avec son mari.

Elle parle l'arabe ou le français avec ses amies.

Elle parle le français à l'occasion de visites chez le médecin, le dentiste, dans les magasins, au téléphone pour prendre des rendez-vous.

III. Motivation

Elle vient en cours depuis 3 ans au centre social

Elle désire améliorer son français, car elle a la double nationalité et a choisi de vivre en France

Premier souhait : celui de s'intégrer grâce à la maîtrise de la langue

Deuxième souhait : pouvoir aider scolairement ses enfants lorsqu'elle en aura

Pour l'instant, elle s'occupe en faisant des ménages, mais n'a pas projet de travailler dans le futur.

IV. Méthodes d'apprentissage

Elle apprend en écoutant la radio, en regardant la télé, en lisant le journal et des livres d'enfants, en recopiant des textes, en utilisant les connaissances de son mari (vocabulaire), de temps en temps, elle parle français avec son mari qui la corrige.

V. Attentes par rapport aux ateliers de français

- pouvoir parler de tout dans un français correct

- ne pas trop faire de fautes d'orthographe

Désir d'activités :

- dialogue

- exercices écrits (aime beaucoup)

- rencontres avec les autres

- jeux

- lecture

- écriture de textes sur des problèmes de la vie courante (lettres, listes, messages d'information...)

4.3. Najate, Maroc

I. Renseignements généraux

1. Née en 1962 (48 ans) au Maroc
2. Scolarisée jusqu'au CM2 (apprentissage de l'arabe plus que du français)
3. Travail dans un magasin de coiffure
Stage pendant deux ans pour apprendre à s'occuper des enfants (apprentissage des chiffres pour préparer le biberon des enfants par exemple)
Travail dans une crèche
Mariage (et travaille toujours à la crèche)
Son mari part en Italie pendant cinq ans
Elle rejoint son mari en Italie et reste 16 ans. Elle travaille au ramassage et à l'emballage des pommes et travaille aussi dans les hôtels (cuisine, chambre, plonge,)
4. Fin 2006, arrivée en France. Cela fait donc quatre ans qu'elle est en France.

II. Environnement linguistique

1. arabe parlé et écrit
italien parlé et écrit (apprentissage au travail, au marché, ..., pas de cours)
français
2. En famille, arabe utilisé avec un peu de français et un peu d'italien
Avec les amis, arabe utilisé avec un peu de français
3. Son mari parle et écrit le français (il écrit mieux qu'il parle)
Son fils (en CE1) parle bien et écrit le français (avec des fautes)
Nécessité d'utiliser le français pour remplir les papiers (CAF, ...) avec son mari, pour l'école avec son fils.

III. Motivation

1. Elle a connu l'existence des ASL avec l'assistante sociale.
2. Elle s'est inscrite pour apprendre le français, pour parler et écrire, pour avoir la nationalité, pour les démarches administratives, pour le travail.
3. Apprendre le français est très important pour sa vie, pour vivre, c'est obligé.
4. Elle veut apprendre le français pour pouvoir faire les papiers, pour aller chez le médecin seule (sans son mari, sans l'assistante sociale).

IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. Najate aime la langue française. Dans son enfance, le français est associé aux films en français, à l'administration, à la vie quotidienne.
2. Ses difficultés sont l'orthographe, la conjugaison à l'écrit, confusion p, b, c, s, f, v, difficultés avec le on, ai, ou.
3. Ses stratégies d'apprentissage sont la traduction en arabe, l'aide avec les photos (permet de ne pas passer en arabe), mettre des couleurs, écouter la télévision.

V. Attentes par rapport aux ateliers de français

1. Grâce aux ASL, elle veut apprendre :
 - le vocabulaire
 - à lire et écrire
 - savoir remplir les papiers
 - faire la liste des produits de ménage (pour le travail) ex : torchon, serpillière, ...
2. Ses suggestions sont de parler et d'écrire peut importe avec quel support.
3. Elle a déjà participé à des cours de français à St Martin d'Hères avec Escale mais elle n'a pas apprécié car la dame allait vite, elle leur faisait faire trop de choses en peu de temps et criait beaucoup.

4.4. Rabia Bennour, Maroc

I. Renseignements généraux

1. 36 ans
2. Scolarisée jusqu'à la fin du collège. écrit et lit l'arabe
ne parle jamais ou un peu en français à l'école à Fès (matin en arabe, après-midi en français)
3. Pas de travail, son mari n'a pas de travail
4. En France, depuis 2003

II. Environnement linguistique

1. Arabe : production et compréhension orale et écrite
Français : écrit seule son prénom, son nom et autrement recopie, ne sais pas lire
: compréhension orale un peu mais pas tous les mots. Quand elle ne comprend pas, elle demande.
2. En famille : utilisation de l'arabe avec son mari. (Le reste de sa famille est au Maroc). Son mari parle bien français car il est né en France mais il a appris l'arabe pour sa venue. La famille de son mari est française. Pas d'ami en France
Utilisation du français aux ateliers, dans les magasins, lors des négociations
Utilisation de l'arabe au marché pour saluer

III. Motivation

1. L'assistante sociale lui a parlé des ateliers car elle cherchait un groupe pour parler français.
2. Inscription aux ASL pour parler, écrire, rencontrer des gens (pour avoir plus d'amies gentilles et sérieuses)
3. Volonté d'apprendre le français pour travailler, pour ne plus rester à la maison, pour remplir les papiers, aller à la poste, à la banque, faire seule ses impôts car pour l'instant elle demande à son mari, pour aider son enfant (quand elle en aura un) à l'école, chez le médecin, pour conduire.

IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. Le français sert à communiquer. Quand elle regardait les enfants de l'école privée ça lui donnait envie. Rêve d'enfant : connaître le français pour gagner de l'argent
2. difficultés : parler
3. mémorisation : en répétant et en écrivant

V. Attentes par rapport au cours

1.
 - simuler la négociation
 - parler : à la poste, à la banque
 - écrire, lire : les papiers (de la poste, de la banque, du médecin, ...)
 - envoyer une lettre : remplir l'enveloppeElle sait acheter du pain, un timbre, retirer de l'argent au guichet automatique
2. Idée pour ASL : parler, écrire, exercices
3. Formateur : donner un coup de main

4.5. Salima, Algérie

I. Renseignements généraux

1. Salima a 31 ans.
2. Elle n'a jamais été scolarisée.
3. Elle ne travaille pas mais essaye de trouver un poste de nounou agréée. Elle aimerait aussi travailler dans une crèche.
4. Elle est en France depuis 2002 (7 ans mais elle me dit 9 ans).

II. Environnement linguistique

1. Salima parle tout le temps en français. Elle parle l'arabe d'Algérie mais ne sait pas l'écrire.
2. Avec sa famille et ses ami(e)s, elle utilise le français. Elle parle arabe avec les personnes qui ne connaissent que cette langue.
3. Ses enfants comprennent l'arabe mais ne peuvent pas répondre (pas de production orale). (Le mari de Salima va leur apprendre à écrire l'arabe.) Par contre, ils apprennent le français à l'école comme les autres enfants.
Le mari de Salima parle et lit mieux le français qu'elle. Les frères et sœurs de Salima savent lire et écrire le français.

III. Motivation

1. Salima a connu l'existence de l'atelier de sociolinguistique avec l'assistante sociale.
2. Salima s'est inscrite dans l'atelier pour apprendre à écrire, lire le français et pour rencontrer des gens.
3. C'est important pour elle d'apprendre le français.
4. Cela arrangera sa vie quotidienne. Cela l'aidera à être plus autonome envers son mari (remplir les papiers). C'est aussi un moyen de trouver plus facilement un travail (ménage : savoir lire les notices sur l'emballage).

IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. C'est bien. C'est important.
2. Ce qui est plus dur dans l'apprentissage c'est :
 - la conjugaison
 - lire, écrire les consignes des exercices et des sommaires de livres
3. Salima apprend en répétant et en écrivant avec des couleurs.

V. Attentes par rapport aux ateliers de français

1. Salima veut apprendre à :
 - écrire une liste de course
 - payer dans les magasins
 - envoyer une carte postale
 - travailler sur les différentes écritures
 - aider son fils à l'école : comprendre l'organisation du système scolaire français
 - lire les mots dans le cahier de l'école de son fils
 - lire les indications aux arrêts de tram
 - lire l'heure
 - lire les prix dans les magasins

Salima veut surtout travailler l'écrit dans des contextes quotidiens. A l'oral, elle n'a pas beaucoup de problème.

2. Salima propose de donner du travail à la maison pour qu'elle puisse savoir si elle sait faire seule. Elle aimerait préparer des lectures chez elle. Elle propose de travailler avec des couleurs pour mémoriser.
3. Elle attend de l'aide de la part des formateurs.

4.6. Yamina, Algérie

I. Renseignements généraux

1. Yamina a 55 ans.
2. Elle n'est pas allée à l'école en Algérie.
3. Elle fait une heure de ménage tous les jours (de 6h à 7h) dans une banque du centre ville.
4. Elle est en France depuis 8 ans.

II. Environnement linguistique

1. Yamina parle arabe mais ne sait pas l'écrire
2. Yamina parle arabe avec sa famille et ses ami(e)s. Néanmoins avec sa fille d'Echirolles et ses petites filles, elle parle un petit peu français mais surtout arabe.
3. Sa fille et ses petites filles parlent français.

Les occasions et les nécessités d'utiliser le français ne sont pas nombreuses : avec son patron « Bonjour », « Merci », « Pardon », au marché, elle parle un peu le français mais surtout l'arabe. Elle ne va pas toute seule au magasin ni chez le médecin mais s'y rend avec sa fille.

III. Motivation

1. Elle a connu l'existence de l'atelier de français avec son mari.
2. Elle s'est inscrit dans l'atelier pour apprendre à parler, écrire et lire le français.
3. Pour elle, cela est très important dans la vie quotidienne : contrôle dans le tram, au magasin, chez le médecin, ...
4. Elle veut apprendre le français pour gagner de l'autonomie. Elle se sent dépendante et veut libérer ses enfants de cette dépendance. Elle veut travailler, communiquer.

IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. Le français, c'est dur. Le français, c'est bien.
2. Tout est difficile pour elle dans l'apprentissage.
Ca fait 4 ans qu'elle suit l'atelier. Avant elle ne savait dire que « Bonjour ».
3. Sa méthode pour apprendre ce sont les dessins. Elle a aussi besoin d'écrire et de répéter.

V. Attentes par rapport aux ateliers de français

1. Yamina veut apprendre à :
 - lire les prix dans les magasins
 - faire une liste de course
 - reconnaître les billets et les pièces de monnaie et savoir compter : payer dans les magasins

5. Guide d'entretien d'un membre de la maison des jeux

Le mercredi 3 Février 2010 : RDV avec Ludovic de la Maison des Jeux (MdJ)

I. Présentation stage, simulation

II. Demande de conseils sur techniques de création de jeu de société

III. Contraintes pour le jeu :

- apprentissage du français : compétences : production orale, écrite, compréhension orale, écrite, interaction
- niveau d'apprentissage différents : entrée dans l'oral, entrée dans l'écrit
- création liens sociaux : faire faire et faire partager
- invention/création, jeu et apprentissage compétence langagière (sociolinguistique)
- thèmes : le quartier et ses bâtiments (habitations, commerces, se localiser), le quartier et ses habitants (présentation, les habitants font leurs courses, les habitants prennent le tram, le rdv chez le médecin, le système scolaire)
 sujet : la fête de l'école
- faire cartes de jeu utilisables sans le plan de jeu (la maquette) → code de couleur ? illustrations ?

consignes pour les personnes qui ne savent pas lire → utilisation images (voir comment on fait pour jeu enfant)
durée d'une partie : 2h ?

Question : relation simulation, jeu de société.

Doit-on faire la simulation avant le jeu ?

Le jeu peut-il se substituer à la simulation ? ok

Le jeu doit pouvoir se faire sans simulation globale mais permettre d'avoir des activités sur les mêmes thèmes.

On gagne du temps sur la création du lieu-thème et des personnages.

6. Entretien d'un membre de la maison des jeux de Grenoble

Le mercredi 3 Février 2010 de 14h30 à 16h30 : Entretien avec Ludovic à la Maison des Jeux (MdJ) de Grenoble

Dichotomie entre :

jeu

et

outil ludique d'apprentissage

↓

libre et gratuit et pas éducatif

↓

trouver mécanismes ludiques

↓

pas forcé de jouer et jouer pour jouer

but et déroulement

Choix :

- compétition ou
- coopération contre un ennemi extérieur (paramètre extérieur souvent le temps)

Thème :

- organiser la fête de l'école avant que le soleil ne se couche et revenir chez soi

tâches : (*en trouver*)

- faire les invitations
- préparation de la salle
- faire les courses
- faire à manger

Nombre de joueur :

de 3 à 5 joueurs

Age des joueurs :

à partir de 7 ans

durée :

- si enfant = 30 min
- si que adultes = 1h

possibilité de faire une variante pour enfant

Contrainte « avant que le soleil se couche », mécanisme = pion soleil → faire progresser le pion dans le temps grâce à un dé avec deux faces soleil et quatre face (1, 2, 3, 4) pour se déplacer.

Trois manières de procéder :

1. Départ de chez soi, dé avec deux faces soleil et quatre faces chiffres

Pour faire les sous-tâches :

Ex pour la tâche des courses : cartes avec un symbole celui du panier plus le n° de la carte (correspondant au n° de la sous-tâche)

- choix des produits à acheter dans le rayon avec correspondance des étiquettes
- simulation avec vendeur et client (canevas) pour trouver un produit (le joueur qui doit faire cette tâche choisit son coéquipier)

2. Choix simultané : pas de case, pas de dé que des cartes (courses, préparation de la salle, faire à manger, faire les invitations, ...) + pioche

5 tâches x 5 cartes = 25 cartes

ex :

les courses = rouge

préparation de la salle = vert

faire à manger = jaune

faire les invitations = bleu

Chaque joueur reçoit les 25 cartes. Au départ, il prend seulement les rouges et choisit celle qui correspond selon lui à la première étape pour faire les courses. Il la met sur la table face cachée. Chacun retourne sa carte au même temps, il y a débat sur les choix puis le joueur qui a trouvé la bonne carte la gagne.

A la fin des 5 cartes rouge on comptabilise pour chaque joueur le nombre de carte qu'il a gagné. Celui qui a gagné le plus de carte doit réaliser les sous-tâches de la tâche rouge « les courses ».

3.

Première partie :

répartition des sous-tâches avec négociation de l'ordre de réalisation

moteur = la stratégie (réflexion du joueur)

Comme dans la vie réelle, les organisateurs se répartissent les tâches à réaliser pour organiser l'événement. Ceux qui maîtrisent le mieux l'organisation de la tâche se chargent de réaliser les sous-tâches.

L'oral est privilégié.

Deuxième partie :

Les joueurs partent de chez eux et chacun doit se déplacer grâce au dé pour arriver au lieu dans lequel il doit réaliser les tâches qu'il a gagnées dans la première partie.

Moteur = le hasard (lancer de dés)

Les tâches sont réparties. Plusieurs joueurs peuvent avoir gagné les mêmes tâches, ils vont donc s'organiser pour réaliser les sous-tâches.

A faire :

- trouver une dernière tâche
- choisir pour chaque tâche les sous-tâches à réaliser et dans quel lieu
- choisir les symboles correspondants
- faire des ébauches de cartes
- faire un sur-plateau avec des cases pour avancer les pions

7. Extrait de carnet de bord

Le 2 Février 2010

9h à 12h au centre ressources Illettrisme, 97 galerie arlequin, Le Patio

Atelier des animateurs-bénévoles. Accompagnement à la pratique en Actions Socio Linguistique, organisé par Iris (Isère Relais Illettrismes)

Thème : améliorer sa pratique en ASL : Et l'orthographe ?

Présents :

- Zev
- Marion
- Betty, Malherbe depuis une semaine, soutien scolaire en école primaire, alphabétisation pour des marocaines et algériennes
- Eliane, MJC Villeneuve depuis deux ans avec trois personnes retraités, ancienne institutrice
- Fabienne, Arlequin depuis deux ans, participation à l'atelier pour bousculer ses idées préconçues
- Catherine, St Egrève
- Dominique, St Egrève, association familiale, ancienne enseignante
- Solange, Mistral/Eaux Claires avec l'association Pass (travail avec les syllabes mais les apprenantes ont du mal avec l'alphabet alors elle se pose des questions par rapport à sa façon de faire)
- Monique, responsable du groupe alphabétisation au secours catholique de Meylan. Elle donne un ex d'une pers qui est en France depuis 40 ans qui lit mais qui ne comprend pas ce qu'elle lit.
- Etudiante en langue (arabe et anglais) M1 langues étrangères appliquées au commerce international, asso AMAL
- JP Sautot, Formalire (www.formalire.asso.fr), Lidilem chercheur, enseignant à l'IUFM de Lyon

1. Question : Qu'est ce que l'orthographe ? (tour de table enregistré)

Zev fait parti d'un club d'orthographe

Orthographe = gros problème

Histoire décalage entre oral et écrit

Français = surcodage (pas en Italien par ex et ça passe)

En Allemagne réforme B en ss

Patrimoine linguistique à apprendre aux étrangers

Pour maîtriser l'orthographe, il faut connaître la grammaire.

Que faut-il enseigner ?

Jusqu'où aller ?

Recopier fait parti de l'apprentissage

26 lettres pour 30 sons et 130 façons d'écrire ces sons

ex : décembre

em son nasal : double problème :

- son qui n'existe pas dans toutes les langues
- son pas toujours écrit em

Il faut l'enseigner selon les besoins de l'apprenant, selon sa scolarisation antérieure

Est ce qu'il faut expliquer les quatre formes (an, en, em, am) tout de suite ou non ?

An est la généralité.

Le français est partiellement logique.

Il faut un temps pour apprendre à lire et un autre pour apprendre à écrire.

On vient trop vite à écrire avec les personnes qui ne savent pas parler.

Orthographe = code → besoin de grammaire mais pas besoin de leçon de grammaire

1. Les participants sont répartis en deux groupes :

- apprendre à lire : comment ça marche avec la lettre E ?
- trouver un code minimal pour écrire un français phonétique (mon groupe)

discussion

Eliane utilise des fiches références avec les occurrences d'un même son

Son nasaux :

on

an, en

in, ain

Ne pas donner au départ, le mot « élève ».

Zev part de leurs difficultés du moment. Il les accompagne à la bibliothèque.

Pour Yamina, lui apprendre déjà à parler. Distinction sonores, ex : i, e

Pour trouver un code minimal, partir d'écrit que l'on trouve dans la salle :

Note aux utilisateurs

La commission communale nous impose une ...

Un signe un son pour trouver un code minimal.

NOTE O UTILISATOR

E

LA COMISION COMUNAL NOU INPOZE UNE

OE

U

Le e muet signale que la C devant se prononce de telle ou telle manière.

Il faut une leçon entière pour le e muet (en ligne sur formalire www.formalire.asso.fr)

En français les débuts de mot ne sont pas protégés.

Faire un aller/retour entre le code qu'on installe et le code standard.

Ex

Valeur des lettres

Activités en partant d'exemple

Pers scolarisées ont un alphabet

Pers non scolarisées, faire un alphabet

Partir des lettres du prénom et du nom

Regarder avant les prénoms des apprenants pour pas avoir de surprise

Analyser la chaîne sonore

Ex : CA/THE/RINE

KA TRIN

** ** ** *

correspondance de ce qu'on entend et de ce qu'on voit

Pas d'écriture sans oral

Deux unités pour analyser le mot : syllabe + son

Méthode globale = analyse de la substance sonore du mot

a) Analyse au niveau sonore

lire le nom à la française

b) Chercher tous les E

CATHERINE

MARTINE

Même E

JEAN PIERRE

ZEV

Même E

E stocké pour plus tard

Pour travailler avec les apprenants, faire la tête des personnes auxquelles nous avons pris le prénom.

Les apprenants voient que les sons se retrouvent à l'écrit.

Après faire la même chose avec des mots moins connus.

Méthode syllabique/synthétique à partir du prénom

A	Ma/RIA	MAT
O	MA/LIKA	MILLE
I	CA/THERINE	MORT
U	RA/T	MOT
	PAS	MON
	LA	MIEN
	TA, SA, MA	

Méthode syllabique (pour systématiser la lecture) après méthode globale (en contexte)

Méthode globale fondamentale pour commencer : Faire visualiser les mots les plus utilisés.

Les reconnaître et pas les analyser = mots outil

Cf sur formalire www.formalire.asso.fr

Utiliser les trois méthodes :

- globale
- syllabique
- analytique

Travailler l'orthographe = Travailler le code

S, T = lettres clignotantes

Ex : dans DOS, S = indication sur le sens du mot

Les homonymes perdurent parce que nous avons l'orthographe

Mais ce n'est pas grave si on oublie le S de DOS

Activité : lettre lexicale = principe de la lettre muette

DOS GRAND
DOSSIER GRANDE
DOSSARD GRANDEUR

S'arrêter sur des petites séries de mots. Expliquer le S muet (qu'on entend quand il y a quelque chose derrière) et la famille de mot.

Faire un affichage ou un cahier de référence surtout pour les apprenants non scolarisés avant :

- liste des mots outil
- lettres lexicales

(comme dans la classe de CP dans laquelle il y a beaucoup d'écrit)

Activité : écrire la date

Permet de structurer le travail de la journée, du cahier = une organisation

Coller les fiches = structurer le travail

Remarque :

L'invention de l'écriture est dû à des besoins de comptabilité (ex : les gens devaient compter leur bétail s'ils confiaient leur troupeau)

Courses → prospectus → magasins → ticket de caisse → pour apprendre à payer

Apprendre à écrire pour les apprenants bien avancés à l'oral et en grammaire :

- recopier
- écrire la date
- partir d'une phrase dictée ou d'un mot (les apprenants écrivent tous la même chose) : activité de négociation même en langue d'origine car la négociation est nécessaire pour avancer

ex : vendredi, décembre

faire tout seul sur son papier puis négociation collective

prob : apprenant qui se laisse porter (« la réponse va arriver tôt ou tard »)

Un apprenant volontaire se propose.

Plusieurs phrases à donner = prendre chez chacun des apprenants sans qu'ils s'en aperçoivent.

Choix :

- discuter avant d'écrire (penser avant d'agir) + discuter
- écrire avant de discuter

= installer des stratégies

penser/agir/discuter

Le 8 Juin 2010

Formation « Pousscady », 10h à 12h au centre ressources Illettrisme, 97 galerie arlequin, Le Patio

Atelier des animateurs-bénévoles.

Thème : Pousscady, adapter le jeu à son public

Intervenante : Sabine Bordet, conceptrice du jeu et ex-formatrice en Alpha/FLE : création de jeu en formation linguistique pour les immigrés

Présents :

11 personnes de l'association familiale de St Egrève, de l'association « La Cordée », de la MJC Abbaye, du CCAS, du CADA, du centre social Chorier Berriat, d'Iris

Présentation du jeu Pousscady

Jeu de plateau qui se passe dans un magasin. Jeu qui invite, initie aux comportements « éco-citoyen » avec des échanges culturels, de la lecture, du calcul, du vocabulaire, des repérage dans les rayons, repérage des articles, des prix (lecture des étiquettes et des logos), la gestion d'un budget d'achats, l'acquisition d'un comportement « éco-citoyen ».

Historique du jeu

Les magasins sont dans les quartiers et se sont des cavernes d'Alibaba pour les apprenants.

Idée : le ludique est magnifique pour les apprenants

Conception du jeu par étapes :

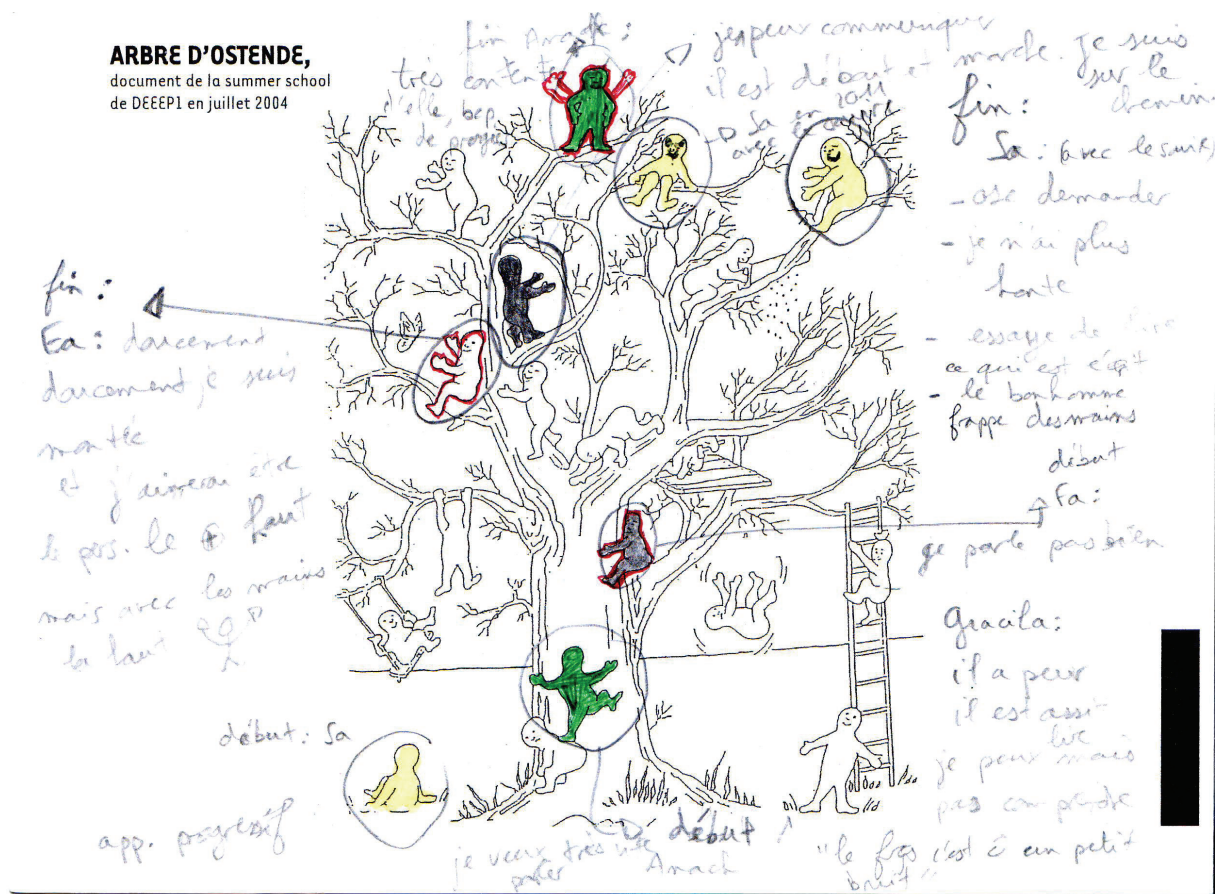
- faire des repérages dans les magasins
- faire le plateau artisanalement
- faire des tests sur plus de deux ans pour peaufiner les stratégies, le contenu du jeu avec la méthode de recherche-action
- plusieurs années de sommeil
- décès d'une des conceptrice : second souffle de Pousscady
- ajout des thèmes de développement durable, de l'environnement car tout le monde a le droit d'avoir des connaissances sur ces sujets et aussi car appel à projet du conseil général donc argent pour commencer

cf. guide de l'animateur, règles du jeu, ... sur <http://pousscady.free.fr/jeu.htm>

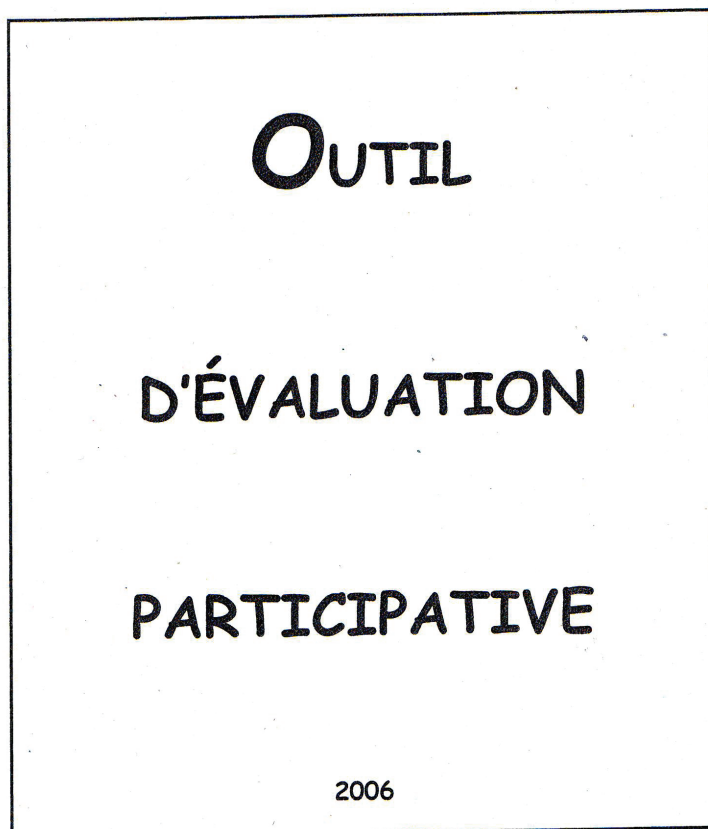
8. Evaluation du projet

8.1. L'arbre d'ostende

ARBRE D'OSTENDE,
document de la summer school
de DEEEP1 en juillet 2004



8.2. Outil d'évaluation participative 2006



Document réalisé par :

Anna Charra (CCAS Saint Martin d'Hères),
Christelle Chavand (ASSFAM),
Odile Duwig (CCAS Sassenage),
Jacqueline Jaussoin (CSF),
Véronique Simon (PASS),

formatrices d'actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise,

et Estelle Bois, documentaliste IRIS, Centre Ressources Illettrisme de l'Isère.

Nous avons voulu créer un outil d'évaluation participative, propre aux actions sociolinguistiques*, pour des personnes de langue étrangère, pas ou peu scolarisées.

* Actions visant à s'appropriier son environnement par un apprentissage du français et par un développement de l'autonomie.

Objectif :

Cet outil a pour but de valoriser les compétences et les progressions des apprenants.

Les apprenants sont acteurs de la démarche ; ils posent un regard sur leurs savoirs.

Il permet aussi aux formateurs un meilleur accompagnement du groupe et de la personne par un réajustement des contenus des séances et la mise en place de projets.

Composition de l'outil :

Trois fiches permettent une visualisation simple des compétences et progressions de l'apprenant :

- ma participation à l'atelier p. 1
- ma vie dans la ville p. 2
- ma pratique du français :
 - dans l'atelier p. 3
 - en dehors p. 4

Chaque page contient des items portant sur des situations concrètes, suivis de flèches.

Mode d'utilisation pour les formateurs :

Nous vous conseillons de mener cette activité au moins deux fois par an, pour mettre en relief les compétences et les progressions des apprenants.

L'activité peut se dérouler en sous-groupe ou en individuel.

Les cases reflètent le regard de la personne sur ses connaissances. Elles ne correspondent pas à des niveaux.

Il est nécessaire de prévoir du temps car cette activité suscite de nombreux échanges entre les personnes (apprenants et formateurs).

Il semble important que le formateur réfléchisse aux différents modes d'utilisation des flèches, remplies par les apprenants :

- choix entre coloriage, croix ou autre,
- augmentation du nombre de cases dans les flèches,
- réutilisation des mêmes fiches en complétant les flèches,
- ...

Ces fiches sont sous format « word » pour vous permettre de les adapter, les modifier, en fonction de l'action (public, séance, structure).

Présentation pour les apprenants :

Cette activité nous concerne tous.

Ces fiches vont nous permettre, ensemble :

- de faire un point sur vos connaissances,
- de mettre en valeur vos progrès réalisés tout au long de l'année.

Elles aideront les formateurs à ajuster leur accompagnement.

Les thèmes portent sur votre participation, votre vie dans la ville et votre pratique du français.

A chaque phrase correspond une flèche qu'il vous appartient de remplir, avec ou sans l'aide d'un formateur.


Vous cochez ou coloriez la ou les cases en fonction de là où vous en êtes.


C'est un document qui vous appartient.

Nous le réutiliserons au cours de l'année pour que chacun prenne conscience de ses compétences et de ses progressions.

Centre Social arlequin

38 100 GRENOBLE

 04 76 54 26 27

 04 76 54 04 60

 cs.abbave@ccas.grenoble.fr

BILAN DE L'ATELIER D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Septembre 200 à Juin 200

Date :

Salma

Ma participation à l'atelier de français

⊖

⊕

1. Je viens régulièrement.
2. Je préviens si je ne peux pas venir.
3. J'arrive à l'heure.
4. Je viens avec mon matériel.
5. J'écoute les autres.
6. J'arrive à me concentrer.
7. Je travaille avec les autres.
8. J'ose parler.
9. J'ai du plaisir à venir.

				X	▶
--	--	--	--	---	---

				X	▶
--	--	--	--	---	---

				X	▶
--	--	--	--	---	---

				X	▶
--	--	--	--	---	---

		X			▶
--	--	---	--	--	---

		X			▶
--	--	---	--	--	---

				X	▶
--	--	--	--	---	---




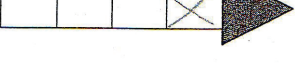


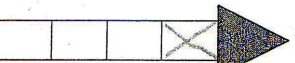
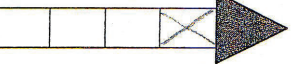
				X	▶
--	--	--	--	---	---

				X	▶
--	--	--	--	---	---

-
-
10. Je fais des progrès.

				X	▶
--	--	--	--	---	---

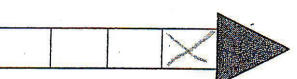
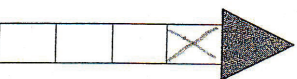
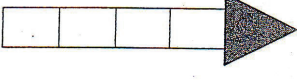
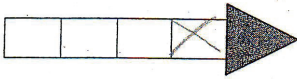
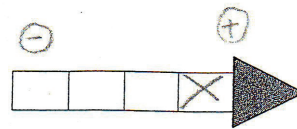
Salima Ma vie dans la ville

1. Je me déplace seul(e). 
2. Je fais les courses seul(e). 
3. Je sais utiliser les euros. 
4. J'utilise le téléphone en français. 
5. Je sais prendre rendez-vous chez le médecin. 
6. Je participe à des activités de mon quartier. 
7. Je parle avec mes voisins. 
8. J'ose aller à la Mairie pour chercher une information. 
9. Maintenant je suis capable de :
je sais poser des questions aux vendeurs
aux personnes qui font les courses.
10. Maintenant je voudrais réussir à :
je voudrais réussir à lire et écrire.
je voudrais réussir à mieux compter
l'argent.

salima Ma pratique du français

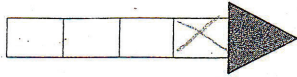
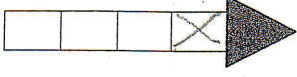


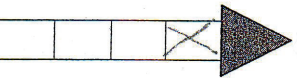
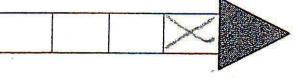
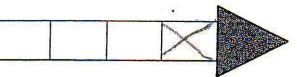
J'apprends le français à l'atelier :

1. Je sais me présenter.
2. Je connais les jours, les mois, les saisons.
3. Je sais demander une information.
4. Je reconnais :
 - des lettres de l'alphabet
 - des logos
5. Je lis :
 - mon adresse
 - une invitation
6. Je sais écrire :
 - mon nom
 - la date
 - un message
7. Je sais remplir un formulaire administratif.
8. Je connais les nombres.
9. Je sais faire des opérations.



Salma

J'apprends le français en dehors :

1. Je parle le français ailleurs que dans l'atelier. 
2. Je réutilise ce que j'ai appris à l'atelier. 
3. Je regarde à la maison ce que j'ai fait à l'atelier. 
4. Je regarde des journaux, des revues en français. 
5. J'écoute du français à la radio, à la télévision. 
6. J'ose donner un avis. 
7. Je comprends et je participe à une conversation. 
8. J'aime parler de :
J'aime parler des enfants, des vacances.

9. Dans mon quartier, dans ma ville, je participe à :

la fête de l'école, de quartier, des femmes.

8.3. Guide entretien : bilan de fin d'année des apprenants

- 1) Est ce que vous vous attendiez à ça ?
- 2) Est ce que vous pensez que pour d'autres personnes ça serait intéressant de recommencer ce projet ? Qu'est ce que ça peut leur apporter ?
- 3) Pouvez-vous choisir un moment que vous avez particulièrement aimé et un moment qui vous a moins plu ?
- 4) Est ce que vous sentez que vous avez progressé en français ? Qu'est ce qui vous fait dire ça ? Vous le voyez à quel moment ?
- 5) Qu'est ce que ça vous fait ?
- 6) Quelles sont vos attentes pour l'année prochaine ?

Entretien des apprenants : bilan fin d'année

1) Est ce que vous vous attendiez à ça ?

Salima :

On s'attendait pas à faire ce jeu. On s'attendait à plus apprendre à lire et à écrire.

Fatiha et Salima :

C'était différent. L'année dernière, on n'a pas joué beaucoup. Le cahier, il était plein.

Qu'est ce que ça vous a apporté ?

A parler, comment indiquer les gens, pas se tromper, "à droite, à gauche".

L'année dernière, il y avait plus d'activités ensemble (avec les autres groupes). Par exemple, tous les groupes ensemble, on a donné chacun l'itinéraire pour faire venir quelqu'un chez nous.

Cette année, les moments avec les autres groupes vous ont plu ?

C'était bien d'expliquer notre travail aux autres.

2) Est ce que vous pensez que pour d'autres personnes ça serait intéressant de recommencer ce projet ? Qu'est ce que ça peut leur apporter ?

Salima :

Ca leur apprend à parler, à lire. S'ils arrivent pas à parler à quelqu'un ça les oblige. Ca aurait été bien pour Yamina. On se lance plus. On aurait pas honte de demander.

Avant j'étais gênée de demander à un vendeur car je ne savais pas lire et écrire mais maintenant j'ose plus.

→ demander implique de montrer son déficit linguistique (lecture, écriture)

→ ne pas demander bloque l'apprentissage en contexte

→ ne pas demander montre qu'il est difficile effectivement de montrer que l'on apprend

La monnaie, c'est encore dur. (donner la monnaie)

Ca permet d'enlever la honte.

Ca permet d'apprendre à se diriger.

Ca permet d'apprendre que, par exemple, avec mes amies, je dis "tu" et avec des gens de la rue, je dis "vous".

→ parole en contexte

→ sociolinguistique

Fatiha :

Par exemple, pour les questions réponses.

→ pour le dialogue, les interactions

3) Pouvez-vous choisir un moment que vous avez particulièrement aimé et un moment qui vous a moins plu ?

Salima :

+

La sortie à la Bastille

-

Quand j'étais pas là. Autrement il n'y a pas de moment qui m'ont moins plu car à chaque fois on s'amusait, on rigolait, on apprenait.

Fatiha :

+

Le jour où on a joué dans le centre social avec la noix.

-

Je ne sais pas. Le jour de Noël parce que je n'étais pas là.

4) Est ce que vous sentez que vous avez progressé en français ? Qu'est ce qui vous fait dire ça ? Vous le voyez à quel moment ?

Salima :

Plus pour lire et écrire.

J'ai ressentit que j'avais fait des progrès lors de la sortie à la Bastille quand j'ai pu lire les panneaux du restaurant et le plan des lieux de la Bastille. Au magasin quand on a fait les courses quand j'ai lu la liste des courses.

J'ai plus honte, je demande maintenant. C'est normal.

Fatiha :

Je sens pas que j'ai beaucoup progressé.

Avant j'osais pas prendre un rdv chez le médecin pour les enfants. Maintenant, je le fais (téléphoner + aller sur place) sans mon mari.

→ autonomie

Retirer de l'argent, aller à la poste.

Maintenant, je remplis les papiers pour l'école toute seule.

5) Qu'est ce que ça vous fait ?

Salima :

Je suis contente de moi, je suis fière de moi. On est plus comme avant. On peut se débrouiller toutes seules.

C'est ce que je dis à quelqu'un qui me dit que je sais pas lire et écrire : "Je suis ni la première, ni la dernière à pas savoir lire et écrire."

Fatiha :

Je suis contente parce que je parle un petit peu et parce que j'écris.

Cette année, j'écris en attaché.

Salima :

Moi aussi. (*j'écris en attaché*)

6) Quelles sont vos attentes pour l'année prochaine ?

Fatiha :

Je ne sais pas si je vais venir ou pas (*elle est enceinte*) mais la première chose, c'est de bien parler français.

(*Fatiha explique que pour elle les cours ne sont pas assez nombreux. Je lui demande alors pourquoi elle n'était pas souvent là.*)

Je veux venir plus souvent mais mon fils est petit et il est souvent malade. Mon mari aussi en avril a été malade.

Attente au niveau des thèmes :

Salima :

J'ai envie de travailler mais ça va tout augmenter (augmentation loyer, baisse des allocations apl, augmentation pour payer le médecin).

Mais j'aimerais bien travailler. J'en ai marre de rester à la maison. Y'a ça qui bloque. J'en ai marre d'être dépendante.

→ chercher du travail (par exemple aux cantines pour les enfants) : CV, lettre de motivation, ANPE, pôle emploi, ...

→ prendre le tram, le bus pour aller faire les courses (le 34), pour aller en ville (le 1, le 11, le tram), pour aller à l'hôpital : lire l'heure, lire les destinations

→ Mieux vivre, avoir une meilleure santé : faire ses courses en achetant équilibré, faire du sport dans la vie de tous les jours (marche à pied, courir, vélo, natation, ...)

(*travail sur le plan des pistes cyclables, travail sur les horaires et le prix et l'inscription à la*

piscine ou autres, ...)

→ Système scolaire : papiers, devoirs

Proposition :

apprendre encore plus à lire et écrire : remplir dossier, courriers, chèque, papiers école, pour changer d'appartement

Remarques :

Salima dit :

"On s'attendait pas à faire ce jeu. **On s'attendait à plus apprendre à lire et à écrire.**"

et Fatiha et Salima expliquent que :

"L'année précédente c'était différent. L'année dernière, on a pas joué beaucoup. **Le cahier, il était plein.**"

Et Salima dit aussi :

"Je suis contente de moi, je suis fière de moi. **On est plus comme avant.** On peut se débrouiller toutes seules."

→ apprendre à lire et écrire = cahier plein

→ cette année pas le cas, donc pas vraiment d'apprentissage mais pourtant elles sont "plus comme avant"

Elle explique que les activités faites cette année peuvent apporter à d'autres :

"Ca leur apprend à parler, à lire. S'ils arrivent pas à parler à quelqu'un ça les oblige. Ca aurait été bien pour Yamina. On se lance plus. On aurait pas honte de demander.

Avant j'étais gênée de demander à un vendeur car je ne savais pas lire et écrire mais maintenant j'ose plus.

La monnaie, c'est encore dur.

Ca permet d'enlever la honte.

Ca permet, par exemple, avec mes amies, je dis "tu" et avec des gens de la rue, je dis "vous"."

Fatiha ajoute :

"Par exemple, pour les questions réponses."

→ l'intérêt pour les apprenantes est de prendre de l'assurance à l'oral "enlever la honte" et d'apprendre à parler selon les contextes et en interaction (tutoiement, vouvoiement, question/réponse, ...)

→ parler par rapport à des critères sociolinguistiques, en interaction, prendre de l'assurance, apprendre à lire permet l'apprentissage de l'écriture

→ écriture attachée = apprendre à écrire avec esthétique et souplesse = valorisation de l'apprentissage et de la personne

Salima dit :

"[...] il n'y a pas de moment qui m'ont moins plu car à chaque fois on s'amusait, on rigolait, on apprenait."

Fatiha :

"Le jour où on a joué dans le centre social avec la noix."

→ intérêt du jeu dans l'apprentissage et la vie du groupe

Salima et Fatiha :

"L'année dernière, il y avait plus d'activités ensemble (avec les autres groupes). Par exemple, tous les groupes ensemble, on a donné chacun l'itinéraire pour faire venir quelqu'un chez nous."

Pour cette année elles expliquent que :

"C'était bien d'expliquer notre travail aux autres."

→ intérêt de faire vivre les semi-groupes et ensuite de ne pas sous-estimer les moments avec l'ensemble des groupes car création de lien et valorisation du travail de semi-groupe et prise de conscience de son niveau en français par rapport au groupe, échanges qui permettent de travailler la production et la compréhension orale et l'interaction car même parfois débat engagé

Dans bilan, Salima répond que pour elle :

"On s'attendait pas à faire ce jeu. On s'attendait à plus apprendre à lire et à écrire."

Et quand on lui pose la question de l'apport de cette activité pour d'autres :

"Ca leur apprend à parler, à lire. S'ils arrivent pas à parler à quelqu'un ça les oblige. Ca aurait été bien pour Yamina. On se lance plus. On aurait pas honte de demander.

Avant j'étais gênée de demander à un vendeur car je ne savais pas lire et écrire mais maintenant j'ose plus."

→ les activités ont permis de travailler l'oral et la compréhension écrite et la production écrite en posant les bases : repérer le genre d'un texte authentique par rapport à sa forme et à son contenu sans tout lire et tout comprendre

ex de documents authentiques à repérer et utiles dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : une lettre d'invitation, une recette, des informations relatives à l'identité d'une personne, un plan d'une ville, d'un quartier, le plan d'une cour d'école

Les apprenantes ont relevé comme leurs meilleurs moments les activités à l'extérieur de la salle de classe "la sortie à la Bastille", "le jeu dans le centre social"

→ importance des activités hors salle de travail pour apprendre en étant en action, en jouant, pour prendre conscience de ce qu'on a appris en pratiquant, pour créer du lien dans le groupe entre les apprenants, entre les apprenants et les bénévoles, pour augmenter la motivation,

" on s'amusait, on rigolait, on apprenait."

→ apprendre en jouant, jouer en apprenant

Importance dans la prise d'autonomie et d'assurance dans la vie de tous les jours et dans les relations avec autrui

Au niveau des thèmes et du travail possible pour 2010/2011 :

Fatiha demande encore de l'oral

Salima est prête à commencer à travailler sur le français du travail. Ce qui lui permettra d'avoir les outils pour d'éventuelles démarches professionnelles

Encore travailler le français quotidien avec les transports bus, tram (lecture heure, horaires et destinations), avec la santé, la meilleure nourriture, le sport, le système scolaire (la crèche, la maternelle, le collège, ...)

→ importance de travailler avec des documents authentiques et des textes en contexte pour apprendre à lire et à écrire et parler, écouter, interagir de façon plus cohérente

Annexes 2

Les annexes 2 sont rédigées dans un livret à part.

Bibliographie

Adami, H. (2009), La formation linguistique des migrants : Intégration, littératie, alphabétisation, *Didactique des langues étrangères*, Clamecy, France : CLE internationale.

Aden, J. Piccardo, E. (2009), La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation, *revue Gerflint (Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue INTERNationale)*, *Synergies Europe*, 4.

Arnold, J. Cormanski, A. Fidelman, C. Gloaguen, A. (1999), L'espace, le corps et le mouvement, in *Apprendre les langues étrangères autrement, le français dans le monde. Recherches et applications*. Hachette EDICEF : Paris, p.160 à 167

Beacco, J.-C. Ferrari, M. Lhote, G. Tagliante, C. (2005), *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, France : Didier.

Beau, D. (1996), *La pédagogie des adultes en 100 fiches*, Paris, France : Les Ed. D'Organisation.

Biichlé, L. (2007), *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*, Unpublished doctoral dissertation, Université Stendhal Grenoble 3, France

Blin, B. Herrera, L. (2009), Recherche-action : un outil pour transformer les pratiques, in *Fêtes et traditions, Le français dans le monde*, 366, Paris, France : Fipf : CLE International

Bruner, J. (1986), Jeu, pensée et langage, in *Perspectives*, 57, vol.XVI, n°1

Cali, C. (2007), Contextualiser les activités de simulation dans un programme FOS intensif : bilan d'une formation à la création de scénarios de simulation, in *Points communs. La revue du français à visée professionnelle*, n°31.

Caré, J.-M. (1999), Simulations globales et productions romanesques, in *Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, France : Hachette EDICEF, 154-160.

Caré, J.-M. Debyser, F. (1978), *Jeu, langage et créativité*. Paris, France : Hachette.

Conseil de l'Europe (2005), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier : Paris

Cormanski, A. (1999), Action/langue, in *Apprendre les langues étrangères autrement, le français dans le monde. Recherches et applications*. Hachette EDICEF : Paris, p.168, 171

Coste, D. Moore, D. Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*, Strasbourg, France : Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, France : Clé international.

Cuq, J.-P. Gruca, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presse universitaire.

Debyser, F. (1978), La créativité, in Caré, J.-M. et Debyser, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris, France : Hachette.

Debyser, F. (1991), Les simulations globales, entretien avec Yaiche, F., in *Education et pédagogie*, mai 1991.

Devitte, P. (1999), L'immigration, sujet de rhétorique et objet de polémique, in *Immigration et intégration : l'état des savoirs*, Paris, France : édition la découverte.

Echine, A. (2008), *Les jeux pour l'apprentissage du FLE en contexte didactique et andragogique*, mémoire de master 1 FLE. Université Stendhal, Grenoble, France.

Etienne, S. (2007), Compétences linguistique, charnière des débats sur l'immigration. Lorsque les droits se transforment en devoirs, in *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, ville école intégration 151, Paris, France : CNDP.

Ferreiro, E. (2001), *Culture écrite et éducation*, Paris, Retz.

Garson, J.-P. Thoreau, C. (1999), Typologie des migrations et analyse de l'intégration, in *Immigration et intégration : l'état des savoirs*, Paris, France : édition la découverte.

Gillardin, B. (1995), Adultes en apprentissage : accéder à l'autonomie, in *La formation des adultes, approches sociocognitives*, Migrants-Formation, n°100, Paris, France : CNDP.

Goyette, G. Lessard-Hébert, M. (1987), *Le recherche-action : ses fonctionnements, ses fondements et son instrumentation*, Presse de l'université de Québec, Québec.

Hamadache, A. Martin, D. (1988), *Théorie et pratique de l'alphaébatization : politiques, stratégies et illustrations*, Paris, Ottawa, Unesco/OCED.

Hugon, M.-A. Seibel, C. (1988), *Recherches appliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, DeBoeck Université, Bruxelles.

Knowles, M. (1990), *L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Les éditions d'organisation.

Laurens, V. (2008), *L'intégration linguistique des adultes migrants. Maîtrise de la langue du pays d'accueil et intégration des adultes migrants : contribution à la réflexion didactique et politique*, séminaire intergouvernemental du 26-27 juin 2008, Strasbourg, France.

Martin, J.-P., Savary, E. (1996), *Formateur d'adultes. Se professionnaliser-Exercer au quotidien*, Lyon, France : collection pédagogie formation, Chronique Sociale.

Martinez, P. (2006), *La didactique des langues étrangères*, Paris, France : PUF.

Missotte, P. Mesnier, P.-M. (2003), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*, collection Recherche-action en pratiques sociales, Paris, France : l'Harmattan.

Molinie, M. (2008), *Conduire des dispositifs de recherche-action en éducation. Des fondements épistémologiques aux problèmes de méthodes*, invitation pour la deuxième séance du séminaire de recherche du pôle LaSCoD (Langage, société, communication, didactique FLM/FLS/FLE et situations de francophonie, Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) : Cergy-Pontoise

Pradal, F. (2008), Souffler n'est pas jouer, in *Femmes dans le monde*, Le français dans le monde, n°358, juillet-août, Paris, France : CLE international.

Rosen, E. (2007), *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, didactique des langues étrangères, Paris, France : CLE international.

Silva, H. (2008), Le jeu en classe de langue. Concevoir des jeux pour la classe, in *Femmes dans le monde*, Le français dans le monde, n°358, juillet-août, Paris, France : CLE international.

Te, A. (2006), *Le FLE en centre social : comment choisir des outils adaptés à un public analphabète*, mémoire de M2 FLE. Université Stendhal, Grenoble, France.

Thirion, A.M. (1980), *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Liège, Liège, France.

Vaillant, E. (2001), *L'immigration*, Toulouse, France : les Essentiels Milan.

Weiss, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, France : Hachette.

Yaiche, F. (1996), *Les simulations globales : mode d'emploi*. Paris, France : Hachette livre.

Zgaren, N. (2005), *Simulation globale : une adaptation au CCAS*, mémoire de M1 FLE sous la direction de Mme Abry, Université Stendhal, Grenoble, France.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

La simulation globale permet de proposer des activités en prenant en compte le niveau de chaque apprenante et ainsi d'établir une pédagogie différenciée. Elle permet de créer des échanges et des relations d'entraide. Tous les apprenants maîtrisent plus ou moins des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être dans des situations différentes de la vie quotidienne, ils peuvent échanger et s'aider. De cette façon, chaque personne du groupe est mise en valeur.

La simulation stimule l'imagination et la création individuelle et collective ce qui crée la motivation des apprenantes.

Les activités obligent à prendre la parole dans un climat de bienveillance. Les apprenantes prennent confiance en elles, osent. Elles prennent conscience de leur capacité à apprendre. Leur rapport aux apprentissages change.

Atelier de sociolinguistique – Centre social – approche communicatives par tâches – simulation globale – jeux – adultes – développement citoyen – guide pédagogique – recherche-action