



HAL
open science

La posture du formateur non natif face aux apprenants de la même origine dans un milieu homoglotte et en contexte exolingue

Farmere Skenderi

► To cite this version:

Farmere Skenderi. La posture du formateur non natif face aux apprenants de la même origine dans un milieu homoglotte et en contexte exolingue. *Linguistique*. 2015. dumas-01231449

HAL Id: dumas-01231449

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01231449>

Submitted on 20 Nov 2015

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.



La posture du formateur non natif face aux apprenants de la même origine dans un milieu homoglotte et en contexte exolingue

SKENDERI Farmere
KRYEZIU
N°214 33035

Sous la direction de **MOISE Claudine**

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère
Année universitaire 2014-2015

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

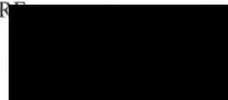
Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

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.

NOM : SKENDERI..... PRENOM : Farnere.....

DATE : 02.07.2015..... SIGNATURE



Posture

« Si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles aussi dans leurs conséquences¹ »

(Théorème de Thomas, 1928).

« Puisque la définition de la situation qu'un individu produit constitue un préalable à son action, alors pour saisir les comportements individuels il ne faut pas se référer à la réalité mais à la façon dont les individus la perçoivent² »

(Genseric, 2013)

Incertitudes

Dans son acceptation la plus répandue, le doute renvoie à l'hésitation et l'incertitude. Celui qui doute est celui qui est « incertain de la vérité d'un fait, de la vérité d'une énonciation, de la conduite à adopter dans une circonstance particulière »

(Beauvais Azzaro 2014 : 41).

¹ <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/theoreme-de-thomas-et-manipulation-144483>

² <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/theoreme-de-thomas-et-manipulation-144483>

REMERCIEMENTS

Un grand merci au destin qui a fait que mon père a été choisi par la France pour venir y travailler, un grand merci à mes parents pour être venus s'installer et m'avoir permis de m'épanouir avec une certaine liberté et tolérance.

Je remercie ma terre d'adoption pour son accueil et pour être ce que je suis devenue aujourd'hui. Je remercie aussi le Kosovo pour m'avoir donné un héritage culturel aussi particulier.

Un grand merci à l'institut de formation (IFRA) où je travaille depuis cinq ans et qui m'a permis d'acquérir autant de compétences.

Un grand merci à la direction, la déléguée territoriale et la coordinatrice pour avoir modifié et agencé mon emploi du temps afin que je puisse mener à bien mon mémoire.

Un grand merci aussi, aux formatrices que j'ai sollicité de nombreuses fois et qui ont toujours répondu à mes sollicitations et surtout « C. » qui m'a apportée une grande aide. Merci aux apprenants, d'avoir « joué le jeu » et accepté de répondre à mon questionnaire.

Un grand merci aussi à ma famille, mon mari qui m'a soutenue et aidée au cours de cette année. Je présente aussi mes excuses à mes enfants (16 ans et 12 ans) que j'ai un peu délaissés cette année, surtout sur la période des grandes vacances.

Merci aussi à tout mon entourage et mes amis, qui par leurs gestes et leurs encouragements m'ont donné du courage afin de mener à bien ce projet.

Merci aussi à tous les étudiants en Master professionnel avec qui j'ai échangé, travaillé et collaboré durant cette année.

Un grand merci à ma responsable de formation, Mme Carras pour m'avoir orientée.

Et enfin un énorme merci à ma directrice de mémoire Mme Moïse, qui m'a soutenue, conseillée et aidée dans la construction de mon mémoire avec une très grande réactivité.

Si, à un moment donné dans ce mémoire, j'ai pu heurter la sensibilité, ceci n'est pas volontaire et je vous prie de m'en excuser par avance. J'ai essayé au mieux de m'instruire pour acquérir un maximum de savoir mais ce savoir est si vaste que j'ai pu avoir omis, oublié, ou tout simplement ignoré certains éléments.

Table des matières

INTRODUCTION	8
PARTIE I- PRESENTATION DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL - MA PLACE	12
CHAPITRE -1- LE CADRE INSTITUTIONNEL	13
1. LE PUBLIC CONCERNE	14
2. LE FINANCEMENT	15
3. LA DEMARCHE QUALITE	15
4. LES PARTENAIRES DIVERS	15
5. L'IFRA GERE TROIS POLES DE FORMATION :	17
5.1. Le Parcours Compétences Premières- segment 1:	19
6. LA PRESENTATION DU PUBLIC FLE A L'IFRA	19
CHAPITRE -2- MA PLACE	22
1. LA PRESENTATION DU PUBLIC ALBANAIS/KOSOVAR	22
2. MA PLACE DE FORMATRICE AU SEIN DE L'IFRA	24
2.1. La formatrice, définition en 3 points	24
2.1.1. La complexité du métier de formateur	26
2.1.2. Mon rôle de formatrice	29
3. NATIF/NON NATIF	31
4. LA POSTURE-DEFINITION	34
4.1. Moi et ma posture de formatrice	35
4.2. Ce que les apprenants pensent de ma posture	36
4.3. Ce que mes collègues pensent de ma posture	37
4.4. Analyse	38
PARTIE II- PRESENTATION DU KOSOVO, DES KOSOVARS	40
CHAPITRE -1- LES APPRENANTS KOSOVARS	41
1. LE KOSOVO EN BREF	41
2. LA CULTURE KOSOVARE	42
3. ON DIT KOSOVAR OU ALBANAIS ?	44
4. ON DIT KOSOVAR OU KOSOVIEEN ?	45
CHAPITRE -2- MOI ET LES APPRENANTS KOSOVARS	47
1. LES APPRENANTS DE MON ORIGINE	47
2. MOI, SUIS-JE KOSOVARE ET/OU FRANÇAISE ?	49
2.1. Quand je fais face à ma culture en France...	50
3. LES AUTRES COLLEGUES DANS LA MEME SITUATION	51
CHAPITRE -3- DOUTES, QUESTIONNEMENTS, INTERROGATIONS	54
1. PREAMBULE	54
2. L'INSTAURATION DU CADRE ?	54
3. L'IDENTIFICATION A LA FORMATRICE ?	55
4. LE COMPORTEMENT ET L'IDENTIFICATION CULTURELLE ?	57
5. LA RELIGION ET PRISE DE POSITION ?	58
6. D'AUTRES SITUATIONS A L'IFRA	59
PARTIE III- PRESENTATION DE L'ENQUETE SUR LE TERRAIN	60
CHAPITRE -1- PARTICIPANTS ET ECHANTILLONS	61

1. LE QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS _____	61
1.1. Modalité et méthodologie de l'enquête _____	62
2. LE QUESTIONNAIRE DES FORMATRICES _____	63
3. DEPOUILLEMENT DE L'ENQUETE _____	64
3.1. Résultats de l'enquête auprès des apprenants _____	64
CHAPITRE -2- ANALYSE DES QUESTIONNAIRES _____	80
1. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE APPRENANTS _____	80
1.1. Partie 1 et 2 : présentation et scolarité _____	80
1.2. Partie 3 : la formatrice. _____	82
2. ANALYSE DES TROIS QUESTIONNAIRES DES FORMATRICES. _____	85
CHAPITRE - 3- LE QUESTIONNAIRE ET MES INTERROGATIONS _____	88
1. MON ANALYSE SUR LE QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS _____	88
2. MA REFLEXION ET MES DISCUSSIONS SUR CETTE ENQUETE _____	91
3. MON ANALYSE SUR LE QUESTIONNAIRE DES FORMATRICES _____	97
CHAPITRE -4- CONCLUSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE _____	100
1. LIMITES DE MES RECHERCHES _____	100
2. CONCLUSION _____	102
LA BIBLIOGRAPHIE _____	104
LES LIVRETS DU CNED _____	105
LES SITOGRAPHIES _____	106
LES PAGES WEB _____	108
LES SIGLES _____	112
ANNEXES _____	114

SOMMAIRE DES ANNEXES

LE GUIDE DU STAGIAIRE	3
LE PROGRAMME REGIONAL PCP	5
LE QUESTIONNAIRE VIERGE POUR LES APPRENANTS	7
LES REPONSES DES APPRENANTS KOSOVARs	10
LES REPONSES DES AUTRES APPRENANTS	35
LE QUESTIONNAIRE VIERGE POUR LES FORMATRICES.....	88
LES REPONSES DES FORMATRICES	90
LE DEPOUILLEMENT GENERAL DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS	94
LE DEPOUILLEMENT PAR GROUPE	99
Le groupe des apprenants kosovars : réponses.....	100
Le groupe des autres apprenants : réponses.....	104
LE DEPOUILLEMENT DES FICHES TECHNIQUES DES GROUPES D'APPRENANTS	110
LES 14 FICHES TECHNIQUES DE 2010 A 2015	112

INTRODUCTION

Dans le cadre de mes activités avec le public étranger, j'ai constaté que la posture du formateur, son savoir-être, sa gestuelle, son comportement non verbal a autant de valeur, voire plus que la parole et le contenu des cours administrés. En effet, pour le public étranger, la posture, souvent différente des codes français, a une énorme importance et elle est indispensable pour pouvoir s'intégrer en France, comprendre les mœurs et les usages. Parfois en tant que formateur, au cours de l'explication d'un mot, on peut être amené, bien malgré nous, à nous exprimer avec certains gestes, mimiques qui peuvent être discernés très différemment d'un apprenant à l'autre ; cela peut être perçu comme une critique, une offense, une raillerie, etc.

C'est pourquoi la définition de la posture/position doit être connue pour être comprise.

«Le positionnement est « la manière dont le travailleur social se situe en tension à l'intérieur des pôles constitutifs de son intervention :

- *le cadre législatif des politiques publiques,*
- *l'institution employeur, ses missions,*
- *l'usager,*
- *les valeurs, la déontologie professionnelle ». [...]*

« Posture : attitude de quelqu'un... La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre. Posture et fonction définissent une manière d'être et de faire dialectiquement liée. Par la fonction se transmettent les visées institutionnelles. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui. Nous retiendrons que la posture se manifeste dans sa relation individuelle à l'autre. (Portal, 2012 : 2-3).

Il est question ici de la posture/ positionnement d'un travailleur social car l'auteur, (Portal 2012) est assistant social mais aussi formateur. À noter que j'ai souhaité définir ces deux termes³ car, lors de mes recherches, les deux étaient employés. Je voulais savoir et comprendre,

³ Posture / positionnement

dans l'analyse de mon raisonnement, s'ils étaient complémentaires, identiques ou différents sur certains points et je constate qu'ils ont sensiblement la même signification « *'le positionnement' est apparu en premier, suivi aujourd'hui de la 'posture' qui envahit littéralement le jargon du champ lexical de nos jours* » (Portal 2012 : 3).

« La posture est souvent liée au regard posé sur l'utilisateur et à l'attitude qui en découle. Or, en tant qu'intervenant, nous avons tendance à voir l'autre au travers de ses carences, de ce qui ne va pas et assez logiquement nous sommes amenés à répondre au manque. D'ailleurs, nous sommes repérés comme des spécialistes de la réponse, ce qui s'intensifie avec l'augmentation du dispositif que nous utilisons et qui propose un listing de solutions en fonction des problématiques sociales. » (Portal 2012: 4).

Je trouve que cette posture est accentuée, déformée, mal perçue quand l'apprenant est de la même origine que l'enseignant.

Selon Goffman⁴ l'« interactionnisme symbolique » est la relation entre « l'objet » (extérieur) et le « sujet » (intérieur), duquel découle un processus de construction et il fait la réflexion suivante :

« Ce que le sujet intériorise lors des processus éducationnels de la socialisation, ce sont avec le langage, des « gestes significatifs » (comme tendre la main à un autre qui, en retour, vous tend la main instantanément) et des « rôles » sociaux incarnés par des « autrui significatifs » (le père, la mère, le maître...). Langage, gestes significatifs et autrui significatifs, sont autant de « symboles », d'où l'appellation « interactionnisme symbolique » qui pointe et consacre les fondements symboliques de la communication sociale »⁵.

L'interaction ne peut donc pas se faire sans allier les paroles aux gestes et aux « rôles » sociaux. Je peux considérer alors, que les gestes ont autant de valeur que la teneur des mots prononcés et nos rôles respectifs.

Goffman apporte une précision :

« Ce sont des constructions sociales, produits d'interactions, qui prennent forme dans des rapports et par des échanges interindividuels, concrets et quotidiens, en fonction du

⁴ http://abder.kenaisi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm#_Toc495571609: l'interactionnisme symbolique de Goffman.

⁵ http://abder.kenaisi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm#_Toc495571609: l'interactionnisme symbolique de Goffman.

sens que les individus donnent aux situations telles qu'ils les vivent et ressentent dans la relation aux autres»⁶.

Les apprenants sont amenés à vivre ensemble quelques mois, mêlant apprentissage de la langue de la société française mais aussi apprentissage de la vie dans une classe. Dans la classe, des situations vont émerger et les postures des différents protagonistes ne sera pas la même ni perçue de la même façon par tous.

En tant que formatrice, je dois être capable d'adapter ma posture dans toutes les situations, me tenir toujours prête à réagir aux différents comportements. E. Goffman va dans le sens de cette réflexion en disant :

« L'individu, dans une perspective sociologique, comme un être capable de distanciation, c'est-à-dire capable d'adopter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution et prêt, à la moindre pression, à réagir en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre ⁷ »

C'est pourquoi dans le cadre de mon travail au sein du l'IFRA (Institut de Formation Rhône Alpes) en tant que formatrice FLE, j'ai repéré une différence de comportement venant des apprenants de la même origine que le formateur : les « apprenants Kosovars ». Mon inscription en Master « Sciences du langage spécialité français langue étrangère » et la rédaction de mon mémoire orienté sur cette problématique des interactions entre le formateur et les apprenants de la même origine que lui devront me permettre de clarifier et de comprendre les attentes de ces apprenants et la posture adéquate à adopter par le formateur. Parmi les 33 formateurs qui travaillent à l'IFRA sur tout le département de la Haute-Savoie, 3 (à ma connaissance) sont d'origines étrangères (syrienne, algérienne, marocaine) et travaillent avec moi.

J'ai, en amont, cherché à définir auprès de mes collègues si cette problématique était récurrente et si elles percevaient, elles aussi (puisque ce ne sont que des femmes), ce « malaise » avec les apprenants de la même origine qu'elles. Forte du constat qu'elles aussi ont été confrontées à des difficultés plus ou moins similaires, je me suis plus amplement penchée sur la question.

⁶ http://abder.kenaiissi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm#_Toc495571609: l'interactionnisme symbolique de Goffman.

⁷ http://abder.kenaiissi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm#_Toc495571609: l'interactionnisme symbolique de Goffman

Dans ce mémoire je décrirai, dans un premier temps la structure d'apprentissage afin de comprendre le contexte dans lequel les apprenants évoluent, car selon la structure et les méthodes pédagogiques employées, les comportements et les postures peuvent être différents. J'expliquerai aussi mon travail et ma position, car le travail de formatrice FLE au sein de l'IFRA est très spécifique et différent à d'autres structures.

Ensuite je présenterai le Kosovo, la culture kosovare. J'essaierai de me définir face à cette culture pour essayer de comprendre ma posture face à la culture française.

Suite à cela j'exposerai les difficultés rencontrées et les questionnements, qui me mèneront jusqu'à la réalisation d'un corpus composé de questionnaires spécifiques dédiés aux apprenants et aux formateurs. Ce corpus me servira à construire les données nécessaires pour entreprendre une troisième partie consacrée à l'analyse : j'essaierai de comprendre, de me situer mais surtout de définir ma posture professionnelle.

**PARTIE I- PRESENTATION DU CONTEXTE
INSTITUTIONNEL - MA PLACE**

CHAPITRE -1- LE CADRE INSTITUTIONNEL



L'IFRA (Institut de Formation Rhône-Alpes) est une association loi 1901. C'est une entreprise de l'économie sociale et solidaire. De fait cette entreprise est organisée en associations dont le fonctionnement interne et les activités sont conçues sur un principe de solidarité et d'utilité sociale. C'est pourquoi l'IFRA a un mode de gestion démocratique et participatif, il encadre strictement l'utilisation des bénéfices qu'il réalise dans le fonctionnement de la structure et réinvestit les profits.

L'IFRA est membre du réseau national « Léo Lagrange Formation ». La fédération (groupement de plusieurs associations en une) « Léo Lagrange » existe depuis 1950, elle a été créée après la seconde guerre mondiale pour faire face aux besoins générés par les congés payés et à la demande grandissante de structures de loisirs.

L'explication du nom et de la création de la fédération s'appuie sur le site de « Leo Lagrange ».

« Léo Lagrange » tient son nom de son initiateur : « né en 1900, jeune député socialiste du Nord, précurseur dans la réflexion sur le temps libre, il fut le premier sous-secrétaire d'État au sport et à l'organisation des loisirs dans le gouvernement issu du Front populaire, en 1936. Il accompagna l'essor des congés payés, des auberges de jeunesse, des sports de masse... Seul député à s'engager au combat, il fut tué sur le front le 9 juin 1940. La fédération qui porte son nom fut créée en 1950 par Pierre Mauroy. ⁹».

L'IFRA est attaché aux valeurs de « Léo Lagrange » qui sont celles de : « l'éducation populaire ». Ces six valeurs fondamentales : l'égalité, la liberté, la fraternité, la participation de tous, la justice sociale, la laïcité orientent les actions majeures de cette fédération qui sont, l'investissement du temps libre pour s'émanciper et grandir, le développement de ses capacités à

⁸ Issu du site : <http://www.ifra.asso.fr/>

⁹ Issu du site « Leo Lagrange » : (<http://www.leolagrange.org/qui-sommes-nous/notre-histoire/>) n.p

penser le monde, l'éducation et la formation tout au long de la vie et l'accompagnement des initiatives et des projets.

Pour mener à bien toutes ces actions, l'IFRA, dont le chiffre d'affaires dépasse les 10 millions d'euros, possède : une direction régionale et plus de 50 lieux de formation sur l'ensemble de la région Rhône-Alpes, en Bourgogne et en Franche-Comté. Plus de 250 salariés s'activent à mener à bien ses missions en effectuant pour 2013 plus de 1 300 000 heures de formation, et en accueillant plus de 18 000 stagiaires.



10

1. LE PUBLIC CONCERNE

Le mouvement de l'éducation populaire passe par l'expérience de toutes les mixités : sociale, culturelle, générationnelle, de genres, et donc accessible aux demandeurs d'emploi, avec une priorité pour les jeunes de moins de 26 ans et les travailleurs handicapés.

Dans les parcours Compétences Premières (PCP)- segment 1, les apprenants sont positionnés sur deux niveaux, ce qui n'était pas le cas dans les AOF¹¹ : le niveau A1-A2 et le niveau A2-B1. Suivant les parcours, il est dispensé de 450 à 550 heures de formation dont 150 heures de cours de FLE. Les parcours PCP -segment 1, incluent 2 stages en entreprise d'une durée totale de 4 à 5 semaines.

¹⁰ Carte d'implantation issue du site de l'IFRA :

http://www.ifra.asso.fr/00_implantations.php?idrub=CAR&idmenu=IMP

¹¹ AOF : Action Orientation Formation, marché région ayant précédé le marché PCP

2. LE FINANCEMENT

Comme l'IFRA est une entreprise sociale et solidaire, les ressources financières sont majoritairement publiques et octroyées par la région, le pôle emploi et l'union européenne.

À noter que les apprenants sont rémunérés par la région ou le pôle emploi selon plusieurs critères : leur statut familial, le nombre d'enfants à charge, les activités professionnelles précédentes et la reconnaissance « travailleur handicapé ».

Le formateur a l'obligation de faire signer aux apprenants une feuille attestant de leur présence, découpée en demi-journée. Ce document est personnel et contresigné par le formateur. Cette feuille de présence est une preuve comptable exigée par la région qui finance l'IFRA et les stagiaires, pour attester de la présence des apprenants, constater de leur assiduité et enfin vérifier qu'il n'y a pas fraude de l'organisme de formation. Les formateurs sont les seuls à évaluer le comportement des apprenants et ont la responsabilité de les faire signer selon leur présence, le travail fourni et leur respect du règlement que je mettrai en annexe.

3. LA DEMARCHE QUALITE

L'IFRA a obtenu le label Qualité FLI en juin 2012, il est signataire de la Charte Qualitative d'accueil H+ et il est centre d'examen agréé du DILF (Diplôme Initial de Langue Française) sous convention avec le CIEP dans certains départements. Et beaucoup d'autres agréments et labels...

4. LES PARTENAIRES DIVERS

L'IFRA travaille en collaboration avec des partenaires régionaux et institutionnels (voir ci-dessous). Il est en relation directe et entretenue avec les différents organismes de stages des apprenants: les entreprises solidaires, les ADTP (association départementale pour le travail protégé), les ESAT (établissements et services d'aide par le travail) ou encore les ateliers d'insertion (GAIA : groupement d'associations d'insertions Annécienne), ainsi que toutes les structures/entreprises et organismes des secteurs publics et privés.

Partenaires



www.rhonealpes.fr/



www.uniformation.fr



www.cnfpt.fr



www.euroentent.net



www.ardeche.fr/



www.loire.fr/



actaliens.fr



www.plie-uni-est.org



www.cnrs.fr



www.rhone-alpes.direccte.gouv.fr/



www.rhone.fr/



www.cg38.fr/



www.cg26.fr/



www.cg74.fr/



www.agefiph.fr/



www.ofii.fr/



www.pole-emploi.fr/



www.justice.gouv.fr/



www.cg73.fr/



www.fse.gouv.fr/



www.ciep.fr/



www.prao.org/



www.lyon.fr/



www.allies-plie.org/



www.la-metro.org/



www.institut-iperia.fr/



www.institut-fepem.fr/espace_assmat/



www.fepem.fr/

5. L'IFRA GERE TROIS POLES DE FORMATION :

Formations générales : *l'apprentissage du français langue étrangère, le dispositif d'accès aux compétences clés, la maîtrise des savoirs de base, la programmation compétences clés et la formation OFII (Office Français pour l'Immigration et l'Intégration)... Le dispositif de la Formation Compétences Clés vise à lutter contre l'illettrisme et développer les compétences clés suivantes : compréhension et expression écrite, mathématiques, sciences et technologie, anglais, bureautique et internet et aptitude à développer ses connaissances et compétences. (cf. site IFRA) et le dispositif de formations linguistiques (marché OFII)*

Formations professionnelles : *les métiers des services à la personne, du sanitaire et social, de l'animation, du magasinage, de la vente, du secrétariat bureautique, de la comptabilité /gestion, de la formation FLI (Français Langue d'Intégration)...*

Orientation et accès à l'emploi : *Les formations de maîtrise de la langue française avec sensibilisation professionnelle la découverte des métiers, les actions orientation formation, le travail sur le projet, le bilan de compétences, les ateliers et prestations d'accompagnement, les PCP (Programmation Compétences Premières), les ateliers du pôle emploi.¹²*

¹² -Issu du site internet : <http://www.ifra.asso.fr/>-

1- FORMATION GENERALE	➤ COMPETENCES CLES	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Segment 1 : développement des compétences clés, vie quotidienne et insertion socioprofessionnelle ♦ Segment 2 : développement des compétences clés, accès à l'emploi ♦ Segment 3 : développement des compétences clés, accès à la qualification 	
	➤ DISPOSITIF DE FORMATIONS LINGUISTIQUES	♦ OFII	
2- FORMATION PROFESSIONNELLE		<ul style="list-style-type: none"> ♦ QUALIFICATION ET CERTIFICATON PRO ♦ FORMATION DES SALARIES DU PARTICULIER 	<ul style="list-style-type: none"> → aide à la personne → métier du secteur sanitaire et social → les métiers du sport → métier de la logistique → formation FLI
3- ORIENTATION ET ACCES A L'EMPLOI		<ul style="list-style-type: none"> ♦ PCP¹³ ♦ AGEFIPH¹⁴ ♦ ATELIER POLE EMPLOI 	→ Seg1, seg2, seg3

¹³ Parcours Compétence Première

¹⁴ Association chargée de gérer le fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

5.1. Le Parcours Compétences Premières- segment 1:

Le marché « Compétences Premières », segment 1 a débuté en 2013 dans la continuité du marché « AOF » (famille 1) en vigueur depuis 2009. Le parcours s'organise comme suit :

- des évaluations linguistiques et professionnelles (ELP)¹⁵.
- une prestation d'accompagnement social pédagogique suivi d'une dynamisation professionnelle. Des entretiens individuels sont définis dans le cahier des charges afin de conseiller l'apprenant pour l'amener à réaliser ses objectifs.
- la mise en place d'un projet collectif. Dans le parcours débutant, un projet collectif de 60 heures doit être mené par les apprenants accompagnés de leur formatrice. Les apprenants sont libres de choisir le thème de leur projet, la directive est qu'ils doivent le faire ensemble dans un contexte français.

6. LA PRESENTATION DU PUBLIC FLE A L'IFRA

Chaque parcours est composé de 15 à 20 apprenants intégrés dans un contexte homoglotte où le français appris en classe doit être parlé en dehors de la classe et notamment lors de situations professionnelles.

Il est très enrichissant de travailler à l'IFRA, de par la diversité du public accueilli ; diversités qui reposent sur : le sexe, l'âge¹⁶, les origines, le nombre d'années en France¹⁷, les projets professionnels¹⁸, les facteurs de handicap (physique, psychique, social, pécuniaire et de mobilité...).

Ces apprenants sont tous positionnés dans l'un des deux niveaux (A1-A2 et A2-B1), ceci à l'issue d'ELP (évaluation linguistique professionnelle) composée de tests écrits et oraux ainsi que d'un entretien de motivation.

Les tests écrits et oraux se font selon les régions et avec les outils fournis par le siège de l'IFRA. Les premiers permettent d'évaluer le niveau et d'apprécier les aptitudes à intégrer une formation. Nous procédons ensuite à un entretien de motivation, afin de juger de la réelle motivation d'un apprenant.

¹⁵ Plus amplement explicité en bas de cette page.

¹⁶ L'apprenant le plus âgé que j'ai accompagné dans un groupe avait 55 ans (annexe p139) et l'apprenant le plus âgé reçu à l'IFRA sur la période de mon activité avait 59 ans.

¹⁷ Des apprenants arrivés sur le territoire français, le plus récemment arrivé avait seulement 4 semaines de présence sur le territoire et le plus longuement présent sur le territoire avait 25 ans.

¹⁸ Certains apprenants veulent reprendre des études, d'autres souhaitent changer d'orientation et enfin certains désirent continuer dans leur voie et chercher du travail

Sauf démotivation flagrante et justifiée d'un apprenant, celui-ci sera accepté en formation, ce type de test nous permet d'affiner le niveau au mieux¹⁹.

Les apprenants s'engagent à apprendre la langue française sur divers autres modules, les impliquant individuellement et collectivement. Mis à part l'enseignement de la langue française, un module ouverture culturelle est proposé avec :

- des visites de différentes structures²⁰,
- la rencontre et la connaissance de lieux ressources²¹,
- ainsi que la découverte de diverses associations (Ecole des parents et des éducateurs, accueillir l'étranger, etc.).

Le deuxième module en volume horaire après le FLE, est le projet professionnel. Les apprenants doivent réaliser diverses démarches auprès de professionnels, et notamment la recherche de stages. Ils ont ainsi très vite besoin de comprendre, de s'exprimer en langue française et d'acquérir une posture et un savoir-être professionnel.

A l'issue de la formation, ils doivent savoir rédiger des CV, des lettres de motivation, connaître les techniques d'un entretien d'embauche et pouvoir passer toutes les étapes indispensables à l'employabilité.

Mis à part l'enseignement formel, une grande part d'apprentissage informel est mené avec les apprenants surtout lors de sorties ou lors de démarches extérieures. Samira Bezzari et Jérôme Eneau cités par Olivier Meunier (2014 :318) expliquent la situation dans laquelle les apprenants de l'IFRA se trouvent :

«[...] L'apprenant est au centre du dispositif²², c'est « un preneur de formation » (Malglaive, 1990) qui construit sa situation de formation/apprentissage dans l'environnement professionnel, avec des moyens, des ressources et des stratégies

¹⁹ Par exemple j'ai dernièrement reçu un apprenant d'origine américaine arrivé sur le territoire français deux mois auparavant, il a déjà trouvé du travail en France. Ce dernier a téléchargé une application pour apprendre la langue sur son téléphone et apprend la langue avec sa belle-mère francophone. Cet apprenant avait un niveau A1 selon les tests, par conséquent j'aurais dû le placer dans le niveau « débutant », or, au vu du nombre de mois en France, de son implication, j'ai choisi de le placer dans le niveau « intermédiaire ». Les faits m'ont montré que cet apprenant a une réelle motivation et une prédisposition à apprendre la langue. C'est surtout à cela que sert le test de motivation.

²⁰ Les structures sont citées page 29 de ce mémoire.

²¹ Les lieux ressources sont citées page 29 de ce mémoire

²² L'apprenant est au centre du dispositif est aussi formulé de façon différente dans le livre de stagiaires qui dit que l'apprenant est acteur de sa formation.

organisés de façon intentionnelle ou fortuite. Dans les propos cités, l'environnement de l'apprentissage joue un rôle fondamental dans la production de la formation pour apprendre tous les jours, toujours, et porter un regard critique sur ses propres manières de faire.

Le contexte professionnel interculturel permet d'apprendre de manière implicite ».

Il s'agit bien de cela, les apprenants seront tantôt face à des professionnels pour chercher un stage, tantôt pleinement intégrés dans une entreprise tout comme un salarié. Les apprenants auront des activités en dehors de l'IFRA ; leurs comportements et leurs attitudes sont très différents hors du milieu formel, ceci permet aux formateurs de repérer les manques et les lacunes à enseigner aux apprenants pour maîtriser un « savoir-être » adéquat.

CHAPITRE -2- MA PLACE

1. LA PRESENTATION DU PUBLIC ALBANAIS/KOSOVAR

Depuis la guerre au Kosovo en 1999, la France a été confrontée à un flux d'immigration d'origine kosovare. Les réfugiés arrivés il y a plus de 15 ans, se sont aujourd'hui installés en France et souhaitent entreprendre des formations pour s'intégrer et améliorer l'emploi de la langue française. À l'IFRA, le nombre de Kosovars a augmenté principalement ces trois dernières années avec en moyenne par groupe, trois à quatre Kosovars.

Premier constat : pourquoi n'y-a-t-il pas eu de Kosovars apprenants auparavant à l'IFRA, alors qu'ils sont présents sur le territoire et surtout dans l'est de la France²³ depuis les années 2000.

La première explication d'après le journal web (Modus Operandi, s.d)²⁴ est que, immédiatement après la guerre du Kosovo²⁵, la première vague de kosovars immigrés comprenait des familles entières qui ont quitté le pays à la hâte pour fuir la guerre. Ces familles avaient généralement des enfants en bas âge qui ont été assimilés dans une scolarisation normale ou en classe UPE2A²⁶ (depuis 2002). Les parents quant à eux ont très vite cherché un travail et ont appris la langue « in situ » car la France et ses concitoyens se sont fortement impliqués pour la cause kosovare : beaucoup de Français se sont proposés comme famille d'accueil pour les réfugiés, la France leur a octroyé des cartes de séjour temporaire d'un an et le droit de travailler²⁷.

La deuxième explication est que certaines de ces personnes, fuyant la guerre, avaient pour objectif de retourner dans leur pays, une fois la guerre terminée et n'ont pas cherché à s'intégrer en France. J'émet aussi cette hypothèse car ayant été, depuis 2003, interprète

23

http://www.espoirdasile.org/artc/Les_Kosovars_des_demandeurs_de_plus_en_plus_nombreux_dans_certaines_regions_le_plus_souvent_recales_par_1%E2%80%99Ofpra/345/fr/article/

²⁴ http://base.modop.org/en/corpus_entretien/fiche-entretien-5.html

²⁵ Date de la guerre du Kosovo : 1998-1999.

²⁶ UP2A : « unité pédagogique pour élèves allophones » et remplace les appellations : CLIN « classe d'initiation », CLA « classe d'accueil ».

http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf et

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

<https://socio-logos.revues.org/1962>

²⁷ Selon mes sources sur le terrain en tant que traductrice interprète à cette période.

auprès de l'OFII²⁸, anciennement l'ANAEM²⁹, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec cette population d'immigrés qui m'ont fait part de leur souhait et objectif d'avenir.

La troisième explication est que beaucoup d'apprenants m'ont dit ne pas avoir entendu parler d'organismes de formation de langue française, hormis les cours obligatoires de l'OFII³⁰. En effet, certains organismes, voire même les prescripteurs (le pôle emploi, la mission locale) ne connaissent pas toujours l'existence de l'organisme de formation IFRA. Le fait est qu'il y a, paradoxalement, beaucoup de roulement de personnel au sein de ces organismes prescripteurs et les nouvelles recrues ne sont pas toujours informées.

Deuxième constat : pourquoi y-a-t-il encore si peu « d'apprenants Kosovars » au vu de l'importance du flux d'immigration ?

Toujours parce que la plupart des apprenants me disent ne pas avoir été informés auparavant de centres de formation en langue française.

La deuxième explication est que les apprenants qui fuient le Kosovo de nos jours sont des personnes peu scolarisées dans leur pays. Ceux-ci appréhendent donc d'apprendre une nouvelle langue alors qu'ils ne maîtrisent pas la leur. Le magazine web, (VHS DVV International de 2012)³¹, nous délivre des chiffres sur l'analphabétisme de la population Kosovare et notamment celles des femmes.

« 61 % des femmes du pays n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle. Sur la totalité de la population 6 % sont totalement analphabètes. Ce pourcentage s'élevant jusqu'à 17 % au sein de la population Rom au Kosovo. On recense deux types d'illettrés : les analphabètes³² classiques ne sachant ni lire ni écrire et les analphabètes fonctionnels³³ qui disposent d'un certain niveau de connaissance de la lecture et de l'écriture sans toutefois être capable d'employer ces compétences de façon appropriée dans la vie. On estime le niveau général d'illettrisme au Kosovo à plus de 10 % et le taux d'analphabétisme fonctionnel à environ 40 % ».

²⁸ OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration en vigueur à partir de 2009.

²⁹ ANAEM : Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et de migrations jusqu'en 2009.

³⁰ Formation de français, obligatoire depuis 2007, dont la nécessité était constatée ou pas lors de la signature du CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) par une auditrice de la structure. Le CAI est un contrat signé entre les étrangers et l'état français lors de la régularisation de leurs titres de séjour. Auparavant l'ALAP (Association Logement Accueil et Promotion) avait cette mission mais aussi loin que je me souvienne les cours étaient conseillés et non imposés).

³¹ VHS DVV International de 2012: (http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1334&clang=2) numéro 78 « l'inclusion des femmes par l'alphabétisation au Kosovo » (n.p).

³² Analphabète : qui n'a pas appris à lire et à écrire.

³³ Illettrisme : qui a appris mais qui ne sait ni lire, ni écrire

Pour comparer, l'illettrisme se situe autour de 7% en France³⁴ et l'alphabétisation fonctionnelle ne semble pas exister. À l'inverse du Kosovo, les hommes sont majoritairement touchés.

Troisième constat est que la priorité des hommes est l'emploi, afin de subvenir aux besoins de la famille, alors que les femmes ont généralement des enfants en bas âge et ne connaissent pas ou sont peu familiarisées avec les modes de garde « à la française » pour pouvoir entreprendre une formation longue. Le taux de chômage des femmes avoisine 60 % au Kosovo (VHS DVV International de 2012). Le Kosovo est un pays nouveau, qui a pris son indépendance en 2008³⁵, les organismes administratifs et les infrastructures peinent à se former et de même pour les organismes de garde d'enfants qui permettraient aux femmes de travailler. En effet, le pays nouvellement créé (indépendant depuis février 2008) et reconnu par 111 pays membres de l'ONU³⁶, a un taux de chômage de 30 % et une économie faible qui a du mal à reconstruire les dégâts de la guerre. Par ailleurs, comme les familles au Kosovo vivent en communauté au sein d'une même maison, lorsqu'une femme travaille, les plus anciens gardent ses enfants³⁷.

2. MA PLACE DE FORMATRICE AU SEIN DE L'IFRA

2.1. La formatrice, définition en 3 points

- a) -l'**accueil** est la première étape pour faire connaissance, informer et mettre en confiance les apprenants.

Le Petit Robert³⁸ propose plusieurs définitions intéressantes, je me servirai de trois d'entre elles qui correspondent à ma pratique de l'enseignement :

Admettre dans un groupe : l'accueil correspond à l'acceptation d'un apprenant dans un groupe, c'est pourquoi nous (formateurs) faisons passer des tests écrits, oraux et de motivation avant d'intégrer une personne dans un groupe. L'objectif est d'une part de vérifier qu'il a le niveau nécessaire pour intégrer un groupe et d'autre part le positionner

³⁴ http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/PLAQUETTE_ANLCI_CHIFFRES_JANVIER_2013.pdf

³⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Ind%C3%A9pendance_du_Kosovo

³⁶ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>

³⁷ Au Kosovo, les grands parents, les parents, les fils, les belles filles et les petits enfants vivent sous le même toit jusqu'au partage (séparation) des biens de la famille entre les garçons. Et par conséquent les femmes sont peu habituées à laisser leurs enfants à des inconnus, même si ce sont des structures adaptées.

³⁸ Petit Robert : dictionnaire du portail des services en ligne de l'université Stendhal de Grenoble.

correctement dans un niveau : ce qui revient à dire « admettre » un apprenant dans un groupe.

Recevoir : les apprenants seront reçus 30 heures par semaine sur 5 jours, dans des conditions acceptables de confort, de mise en sécurité propices à l'enseignement.

Et enfin accompagner, suivre l'arrivée : plus de 500 heures de cours sont dispensées, principalement par la formatrice référente³⁹. Les apprenants sont soutenus, orientés, conseillés au cours de la formation pour qu'ils gagnent en autonomie.

b) -L'accompagnement et le suivi des apprenants tout au long de leur parcours de formation ainsi que de leur projet professionnel.

« L'accompagnement » est un terme intéressant, Martine Beauvais Azzaro propose sa réflexion sous divers angles. Elle pose tout d'abord une définition succincte : « accompagner consiste à aider l'autre à acheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (2013 :141), puis elle rajoute l'idée suivante :

« L'accompagnateur, dans sa fonction d'accompagnement, emprunte de multiples postures, celle d'accompagnant, mais aussi celle de guide, de conseiller, d'assistant, l'autorisant parfois à orienter et même à diriger, et ce, tout en restant dans sa fonction d'accompagnateur, tout en gardant à l'esprit la visée première de l'accompagnement, à savoir l'autonomisation de l'autre » (Beauvais Azzaro, 2013 :147).

« L'accompagnement » comporte plusieurs approches, il englobe divers domaines (personnels, professionnels, socio-affectifs), qui prennent en compte et en charge l'apprenant, dans son parcours de formation mais aussi en dehors (son environnement), du début jusqu'à la fin.

c) - la gestion administrative des dossiers des apprenants mais aussi des démarches en lien avec leur parcours de vie, leur problématique et leur intégration réglementaire en France.

« Cette gestion administrative » est, à mon sens, une façon maladroite d'intégrer une personne étrangère à notre société très bureaucratique. Faire « à leur place » ne favorise

³⁹ Référente : je donnerai l'explication en page 29

pas l'autonomie et par ailleurs, ils peuvent percevoir cela comme une forme « d'espionnage » de leur vie privée ce qui incite certains à être méfiants.

2.1.1. La complexité du métier de formateur

J'ai pu me rendre compte depuis, que je suis formatrice de FLE, combien il est difficile, d'anticiper (s'il est possible d'anticiper!), de déceler, de remédier aux divers comportements humains qui surviennent à des moments où l'on s'y attend le moins, dans des situations très diverses et plus ou moins complexes. Mes premières années comme formatrice, ne m'ont pas posé problème car il y avait très peu d'apprenants de mon pays, j'ai eu certes des difficultés face à certains comportements d'apprenants, mais je les ai très vite résolues, seule, sans perdre « la face ». Violaine de Nucheze (2013 :21) définit le terme de « face » comme « *étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier.[...] D'une façon générale, la face revêt un caractère émotionnel, social et individuel (ego)* »⁴⁰.

Toujours en recherche de neutralité et d'équité⁴¹ entre tous, j'ai commencé à me poser des questions, lorsque des « apprenants Kosovars » ont intégré les parcours. Dès lors, connaissant particulièrement ce public, l'interculturalité liée à ce pays, j'ai essayé d'« anticiper » et de déceler leurs comportements et leurs troubles, en tentant de toujours garder la « face ».

« Le lien entre la face et l'émotion se retrouve dans son acceptation de l'usage courant ainsi que chez E Goffman, et chez P.Brown et chez S.Levinson. Ces émotions

⁴⁰ CNED, Violaine de Nuchèze, « Master mention sciences du langage spécialité Fle-première année », pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral, CNED 2013 :21.

⁴¹ Pour une éthique partagée dans la profession enseignante.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf

transparaissent dans les interactions en classes, sous des formes verbales, vocales et non verbales ; elles produisent alors des effets sur la situation ⁴² ».

Est-ce que je laisse trop de place à leurs réactions ? Est-ce que je prends trop en compte les réactions des « apprenants Kosovars » ? Est-ce que leurs réactions me touchent plus que les réactions des autres ? Néanmoins cela génère une atmosphère de « malaise » tant au niveau du cours que vis-à-vis du groupe et de moi.

J'utilise volontairement le terme de « malaise » car je trouve que c'est celui qui se rapproche le plus de ce que je ressens dans ces moments-là. Le petit Robert⁴³ définit cela comme : « *une sensation pénible (souvent vague) d'un trouble dans les fonctions psychologiques : dérangement, embarras, gêne, incommodité, indisposition. Ou un sentiment pénible irraisonné dont on ne peut se défendre : angoisse, inquiétude, mal-être, trouble* ». En ce qui me concerne, certains synonymes du mot « malaise » me semblent trop marqués mais je choisirais de garder dérangement, embarras, trouble.

La vie d'un groupe durant près de 6 mois peut engendrer différents comportements qui découlent « des incompréhensions, des quiproquos, des altercations ». Ces différentes attitudes sont courantes quand les apprenants cohabitent sur de longues périodes d'apprentissage. Les apprenants sont issus de culture, de sexe, d'âge, de religion, de vécu différents auxquels peuvent s'ajouter des problématiques liées à leur situation en France (logement, revenu, santé...). Leurs différends peuvent s'accroître du fait des savoir-être, des comportements, des postures propres à chaque personnalité et nationalité. La formatrice, doit prendre en compte cela et doit s'adapter continuellement et ajuster sa posture professionnelle en évitant de juger et en prônant la tolérance. Elle doit être ferme en faisant respecter les règles de l'institution et en même temps user d'empathie ce qui est, à mon avis, indispensable à une bonne interaction avec le profil des apprenants de l'IFRA. Pour bien définir un programme de formation, il est important de connaître les besoins des apprenants afin de déterminer les objectifs communicatifs et socioculturels (Meunier, 2014 :87) pour cela une reconnaissance des apprenants, par les formateurs, est indispensable, pour qu'ils se sentent entendus, écoutés et compris. Par conséquent, dans une approche communicative et actionnelle, il est important pour un apprenant, de devenir

⁴² CNED, Violaine de Nuchèze, « Master mention sciences du langage spécialité Fle-première année », pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral, CNED 2013 :21.

⁴³ Issu du Petit Robert du portail de l'université Stendhal de Grenoble 3.

« acteur » de sa formation comme le stipule le livret du stagiaire⁴⁴. Pour cela « *la notion d'empathie apparait comme une composante logique du processus d'apprentissage* » (Mangiante cité par Meunier, 2014 :128). Il y a cependant une difficulté à tout cela, qui réside dans le fait de canaliser l'empathie afin qu'elle ne déborde ni du côté du formateur ni du côté des apprenants tout en faisant respecter les règles institutionnelles avec bienveillance. De plus, se limiter aux strictes fonctions d'apprentissage est frustrant et inapproprié pour le formateur qui recueille régulièrement les confidences des apprenants et qui doit sans cesse remédier aux diverses problématiques qui surgissent (Lucchini et Maravelaki, 2005 : 191).

Le problème est cette sensation de « malaise » que je ressens face aux apprenants kosovars et que je n'ai pas avec les autres apprenants. Par conséquent, j'ai immédiatement essayé de comprendre le comportement des apprenants kosovars et remis en question ma posture professionnelle. Pourquoi ce sentiment que je nomme « malaise » apparait-il seulement avec les apprenants de la même origine que moi ? Fred Dervin (2011 : 86) a fait l'analyse de certaines compagnies finlandaises et donne l'analyse suivante :

« La culture affecte nos valeurs, nos décisions et les conflits [...], que les attitudes et points de vue sont conditionnés par la culture [...]. Pour une minorité de compagnies, [...] Ces regards sur la culture de l'autre sont également accompagnés par des retours sur sa propre « culture ».

Certes, nous sommes issus d'une même culture, mais nous nous sommes installés au sein d'une autre culture, autre culture où nous sommes plus ou moins intégrés et dont nous sommes imprégnés dans une certaine mesure. Ces apprenants me renvoient-ils face à ma première culture que j'ai laissée derrière moi ? Réveillent-ils en moi la culpabilité d'avoir changé ? Me reprochent-ils d'avoir renié ma culture pour la culture française ?

Fred Dervin (2011 : 86) cite ensuite M. Abdallah Pretceille (2003) qui me conforte dans le fait de me poser autant de questions, « *L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle* ». Fred Dervin (2011 :86) pense que ce que suggère M. Abdallah Pretceille « *n'est pourtant pas la connaissance d'un soi culturel « unicifié » mais d'un soi influencé par de multiples appartenances et mises en scène discursives comme actionnelles* ».

⁴⁴ Livret du stagiaire : livret délivré par la région à destination des apprenants afin de leur expliquer les enjeux et leurs devoirs dans la formation ainsi que les devoirs du centre de formation. Annexe n°3-4

À leur arrivée, je me suis surprise à me détacher de leurs difficultés comme je l’aurai fait avec les autres apprenants et à me montrer aussi « intolérante » qu’avec les autres. Je me suis même demandé si je n’étais pas plus intolérante avec eux ? Joseph Aoun (2012 :65) à l’air de croire le contraire « [...] *dans certaines cultures [...] on a tendance à être plus indulgent sur ce plan-là surtout entre connaissances ou amis [...], on estime qu’une connaissance, un ami ou un parent peut se permettre certaines choses avec nous qu’un inconnu ne peut* ».

Si je suis plus intolérante, est-ce un acte inconscient d’attendre plus d’eux afin qu’ils y arrivent mieux ? Je place dans le cours, vis-à-vis d’eux, « une distance » qui engendre peut être une forme de jugement négatif envers moi ? De fait, devrais-je ignorer ces situations qui me renvoient à ma propre histoire ? Est-il juste pour ces apprenants d’être accompagnés « comme les autres » alors que la formatrice est de leur culture ?

C’est pourquoi, face à toutes ces questions, je vais essayer de comprendre mon « moi » et le conditionnement de ma culture face à l’autre.

2.1.2. Mon rôle de formatrice

Une grande partie de mon temps de travail est consacrée à la formation linguistique et à l’accompagnement socioprofessionnel des apprenants (ouverture socio-culturelle⁴⁵, visites des différentes structures telles que la C2A⁴⁶, le SILA⁴⁷, le CNIDFF⁴⁸, connaissance de lieux ressources ‘ BIJ⁴⁹, MIFE⁵⁰, CIO⁵¹, Pôle Emploi, forums de l’emploi’ et découverte d’entreprises lors de la recherche de stage ainsi que beaucoup d’autres encore). Une autre partie est consacrée à la gestion administrative (rédaction de bilans et des livrets individuels de formation pour chaque stagiaire, maintien des relations avec les prescripteurs et les entreprises de stage, mise en place de la pédagogie de formation et conception des séquences, prises de rendez-vous, etc.).

⁴⁵ Ouverture culturelle : visite de : « la turbine » d’exposition scientifique, du tribunal, du conseil général et intervention des mutuelles de France pour un « petit déj’ santé ».

⁴⁶ C2A : Communauté d’Agglomération d’Annecy

⁴⁷ SILA : « Syndicat mixte du Lac d’Annecy », usine de traitement des eaux usées.

⁴⁸ CNIDFF : « Centre National d’Information sur les Droits des Femmes et des Familles »

⁴⁹ BIJ : Bureau d’information Jeunesse

⁵⁰ MIFE : Maison e l’Information sur la Formation et l’Emploi

⁵¹ CIO : centre d’information et d’Orientation

Au sein de l'IFRA, la formatrice est « multitâche » et « pluri-compétente », elle a la référence d'un groupe et intervient ponctuellement sur d'autres groupes. La formatrice « référente » gère son groupe du début à la fin de la formation. Elle définit le rythme, la progression, les modules abordés ; autrement dit le parcours pédagogique. Elle assure sept heures de face à face, plus de quatre jours par semaine. La formatrice connaît les modules, le nombre d'heures pour chacun d'eux et gère seule le contenu de son planning en lien avec celui de ses apprenants. La formatrice doit être à l'aise aussi bien dans le module « culture numérique », que celui de la « citoyenneté », de la « lutte contre les discriminations », de « l'emploi et la mobilité », du « développement durable », du « FLE » etc. Elle est responsable des états de présence et d'absence des stagiaires via la mise en œuvre des émargements sur la feuille de présence. Cette notion de référence est propre au site de Seynod, la formatrice « référente » travaille toujours en lien et sous la supervision de la coordinatrice des parcours.

Ci-dessous la liste des modules issus de la plaquette « programme Région Compétences Premières » remise aux stagiaires au début de chaque formation.

Contenus

- S'impliquer dans des tâches professionnelles en français (75 h)
- Coordonner des projets professionnels en français (75 h)
- S'entraîner au DELF pro (12 h)
- Culture numérique (21 h)
- Ouverture culturelle (6 h)
- Citoyenneté (10 h)
- Développement Durable (14 h)
- Lutte contre les discriminations (14 h)
- Retracer et comprendre son parcours (12 h)
- Connaissance son bassin d'emploi (20 h)
- Mobilité professionnelle (16 h)
- Construire son projet professionnel (20 h)
- Techniques de recherche d'emploi (28 h)
- Elargir ses choix professionnels (14 h)
- S'informer pour être autonome (14 h)
- S'organiser – être méthodique (12 h)
- Préparer l'immersion professionnelle (3 h)
- Analyser l'immersion professionnelle (3 h)
- Bilan intermédiaire (3 h)
- Bilan final (3 h)
- Immersion professionnelle pour découvrir (70 h)
- Immersion professionnelle pour valider son projet professionnel (105 h)

52

La formatrice a la responsabilité du groupe et comme le dit si bien Martine Beauvais Azzaro (2013 :15) il ne faut pas oublier que l'on travaille avec des êtres humains :

« En tant qu'humain, et qui plus est en tant qu'intervenant auprès de l'humain, se poser la question de la responsabilité, de sa responsabilité, c'est se poser la question de sa place dans le monde et parmi les autres, de son rapport aux autres et à soi-même ».

⁵² Voir en annexe n°5-6

En plus de toutes les compétences humaines et techniques demandées à une formatrice de l'IFRA, celle-ci est parfois confrontée à des difficultés d'ordre relationnel avec certains apprenants. Cela est certainement dû au fait que les apprenants sont aussi régulièrement soumis à des facteurs anxigènes qui peuvent mettre en péril la « face », comme par exemple : « *Le choix des thèmes de discussion [...], la co-présence des différentes cultures [...], Le conditionnement éducatif des apprenants et leur attente (implicite) peuvent également se trouver en porte-à-faux avec certaines activités*⁵³ ».

La gestion d'un groupe sur une longue période peut être compliquée et demande beaucoup d'énergie. Suite aux diverses interactions avec certains « apprenants Kosovars », j'ai, au cours des années, ressenti un « malaise » face à leur comportement. Et comme le dit Violaine de Nuchèze (2013 :19), face à ces diverses interactions, dont j'ai appris beaucoup, j'ai continuellement essayé de modifier ma posture afin qu'elle soit la plus adéquate possible.

« L'interaction est une co-production pluri sémiotique inscrite dans un cadre sociocognitif culturellement marqué (la classe), qu'elle contribue à transformer en permanence. Elle est à la fois objet d'apprentissage et outil d'acquisition »⁵⁴.

Ma posture en a été bouleversée et j'espère trouver des pistes de réflexion grâce au développement de mon mémoire.

3. NATIF/NON NATIF

Pour ma part, je suis arrivée très jeune et j'ai suivi toutes mes études en France. De fait je me considère comme étant une native auquel manqueraient quatre années sur le territoire français.

Je me suis posé la question de savoir si les apprenants me considéraient comme telle, s'ils avaient confiance en moi et en ce que j'enseigne. Je pense que les apprenants inconsciemment ou consciemment recherchent ce besoin d'authenticité vis-à-vis du formateur et je le perçois lorsqu'ils me posent des questions très pointues et parfois en dehors du propos du cours pour vérifier que j'ai les compétences nécessaires à

⁵³ CNED, Violaine de Nuchèze, « Master mention sciences du langage spécialité Fle-première année », pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral, CNED 2013 :37.

⁵⁴ CNED, Violaine de Nuchèze, « Master mention sciences du langage spécialité Fle-première année », pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral, CNED 2013 :19.

l'enseignement de la langue française. Par exemple, on me pose souvent des questions sur la conjugaison du subjonctif ou des questions d'histoire. Au sein de l'IFRA, la majorité des apprenants FLE apprécie d'avoir une formatrice d'une autre culture, tandis que d'autres sont toujours à la recherche de la question qui pourra me déstabiliser. Je pense que dès lors que la formatrice démontre dès le départ par sa posture, les propos qu'elle tient, sa prononciation et ses savoirs, qu'elle a les connaissances nécessaires pour enseigner le français, elle pourra alors exercer son métier le plus sereinement possible. Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan (2011), suite à des recherches effectuées tendent à dire que les apprenants préfèrent les enseignants natifs car ils pensent que la langue est mieux maîtrisée, l'approche culturelle est davantage ancrée, la représentation du pays sera mieux cernée et par conséquent mieux transmise aux apprenants. Lors des différentes lectures que j'ai faites, il a été beaucoup question de la notion de natif/ non natif mais peu en donnent une signification claire.

Alors, difficile dans ce cas de me situer, suis-je native ? Ou non native ?

Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan donnent les caractéristiques suivantes pour un natif :

1. *« Le natif a acquis sa langue 1 durant son enfance,*
2. *intuitivement, il sait ce qui est acceptable et correct en termes grammaticaux,*
3. *il sait différencier les aspects grammaticaux de sa L1 de ceux d'une autre langue,*
4. *il est capable de produire des discours spontanés et fluides, sa compétence communicative (production et compréhension) est variée,*
5. *il sait être créatif en écriture (littérature, métaphore ...),*
6. *Il a la capacité unique d'interpréter et de traduire sa propre langue» (2011 :10).*

J'ai dans un premier temps déterminé les deux caractéristiques qui étaient trop ambiguës pour me définir correctement :

- L'enfance⁵⁵ : est un terme trop vague. J'ai d'abord essayé de spécifier la période de l'enfance. Selon les diverses sources, celle-ci dure, soit jusqu'à la puberté soit jusqu'à la fin de l'adolescence. Je préfère parler de la période pré adolescence pour identifier l'enfance. Par conséquent, rester quatre ans dans un pays n'est pas suffisant pour acquérir sa L1.
- Ensuite « la capacité à interpréter et traduire sa propre langue » est une caractéristique, de par mes qualités d'interprète, qui me perturbe. En effet en ce qui me concerne, cette

⁵⁵ Période de l'adolescence : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Enfance> et <https://fr.wiktionary.org/wiki/enfance>

caractéristique est presque équivalente pour ma L1 et ma L2. Par conséquent, selon les caractéristiques de Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan et selon moi-même aussi, ma L1 serait le français et ma L2 serait le kosovar.

Fort de ce constat, je me permettrai donc de donner des définitions plus succinctes, personnelles et qui ne tiennent qu'à moi sur ces deux notions :

Un natif : est une personne étant née, ayant grandi, ayant été scolarisée au moins jusqu'au secondaire dans un pays.

Un non natif: est une personne qui est née, qui a grandi, qui a été scolarisée jusqu'en secondaire dans un autre pays que celui où il vit actuellement.

Autrement dit je devrais me considérer et je me considère comme native de la France. Je rejoins tout à fait le raisonnement de Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan, car la première langue que j'ai apprise à écrire et à lire est le français alors que j'ai dû étudier la langue Kosovare en autodidacte pour pouvoir la maîtriser. Des deux langues, c'est le français que je maîtrise le mieux. Par conséquent une aporie significative apparaît vis-à-vis de moi car je me considère culturellement, éducationnellement et socialement comme une personne native de la France mais née à l'étranger, affirmation qui peut être étrange!

Tout comme moi Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan (2011 : 38) se demandent si :

« On peut encore être considéré comme le tuteur légitime du français si l'on s'exprime trop bien dans une autre langue ; et de manière symétrique, si, lorsqu' on n'est pas « natif » on peut saisir toutes les subtilités attribuées à une langue aussi « riche » ».

Ils répondent ensuite: *« l'opposition native/non native pour un enseignant obéit donc à des critères qui peuvent ne rien à voir avec des critères professionnels [...] mais qui relèvent plutôt des représentations (d'ailleurs non partagées) des uns et des autres »* (Dervin et Badrinathan, 2011 :65).

L'interprétation à mon avis, beaucoup influencée par les connaissances, le savoir être et le savoir-faire du formateur qui laisse le champ libre aux apprenants de se faire leur propre

opinion. C'est pourquoi, je perçois parfois (comme pour les apprenants interrogés par Dervin et Badrinathan), cette « *insécurité linguistique* »⁵⁶ que mes apprenants ressentent. (Dervin et Vasumathi, 2011 : 33).

4. LA POSTURE-DEFINITION

B. Portal (2011 :2)⁵⁷ donne une définition en trois parties en regroupant des extraits émis par plusieurs chercheurs et écrivains.

Yann le Bossé, cité par B. portal (Portal, 2011 :2) donne la première partie de cette définition :

« Attitude morale de quelqu'un. Synonymes : comportement, conduite. Ligne de conduite, disposition d'esprit à l'égard de l'exercice de sa profession. Situation morale, politique, sociale, économique de quelqu'un. Synonymes : condition, état, position ».

En effet, la posture ne peut passer que par la gestuelle, elle forme un ensemble entre la moralité et les attitudes.

Puis B. Portal (Portal, 2011 :3) cite Chamla R⁵⁸ qui cite Jacques Ardoino émet la deuxième partie de la définition : « [...] *au sens de position. Il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales* ».

La posture ne voudrait rien dire si elle ne faisait pas référence au regard des autres, nous incitant à changer de posture ou nous réconfortant dans notre attitude.

Et enfin Paul Maela⁵⁹ est cité par B. portal (Portal, 2011 :3) qui donne la troisième partie de la définition :

« La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à

⁵⁶ Les apprenants essayent d'atteindre une langue « correcte »

<http://lidil.revues.org/3133#tocto2n1>

⁵⁷

http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ladpa/documents/Recherche_DPA/Articles_avec_comite_de_lecture/Portal_B_2012_Des_mots_et_des_sens_RMG.pdf

⁵⁸ Chamla R, ibidem : 72

⁵⁹ Paul Maela, L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, l'Harmattan, 2004

un autre. Posture et fonction définissent une manière d'être et de faire dialectiquement liée. Par la fonction se transmettent les visées institutionnelles. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui ».

La troisième partie est plus complète et définit assez bien la posture : un mélange entre moralité, cadre, échange et remise en question perpétuelle.

Par la même occasion, j'ai essayé de comprendre la posture des apprenants. Le CECRL (4.1.4 : 44) définit le contexte mental des apprenants en disant que le contexte situationnel est organisé de manière tout à fait indépendante de l'individu. Parmi la multitude d'exemples mentionnés, je ne choisirai de n'en citer que quelques-uns qui m'intéressent dans ce mémoire.

Dans un contexte mental, le cadre extérieur est interprété et filtré par l'utilisation, en fonction de:

- *« L'expérience à long terme qui affecte : la mémoire, les associations, les connotations,*
- *Et les catégories linguistiques de la langue maternelle ».*

Cela influence la perception du cadre extérieur qui fournit à l'apprenant le contexte mental de l'acte de communication, autrement dit : *« les intentions qui président la communication, le courant de pensée (les idées, sentiments, sensations, impressions [...] et qui viennent à la conscience), les attentes (à la lumière des expériences antérieures), [...] l'état d'esprit (fatigue, excitation, etc.), la santé et les qualités personnelles ».*

Autrement dit le cadre extérieur, dans ce contexte, est représenté par le formateur.

4.1. Moi et ma posture de formatrice

J'ai débuté ma carrière de formatrice FLE par opportunité lors d'un stage il y a une dizaine d'années. Mon responsable à l'époque a décelé chez moi des facultés et des compétences indispensables à une formatrice: l'écoute, l'empathie et l'envie d'aider.

En tant que formatrice, je dois composer avec tous les participants de ma classe afin de ne laisser personne en retrait et comme Joseph Aoun (2012 :36-37), je prends aussi la responsabilité d'essayer de comprendre, même si la compréhension de l'autre aura toujours ses limites (Aoun, 2012 :37) et d'accepter l'autre avec toutes ses différences culturelles

afin de pouvoir créer une interaction propice à un épanouissement, langagier, professionnel et personnel. C'est pourquoi j'observe et j'étudie ma posture afin d'être la plus juste et la plus correcte possible. Il est impossible d'exercer le métier de Formatrice FLE en ayant une posture « figée » (Aoun ,2012 :47) et des idées fixes.

J'ai effectué beaucoup de recherches concernant la posture non verbale, afin d'arriver à une certaine maîtrise des facultés de cette celle-ci⁶⁰. La PNL⁶¹ m'a beaucoup aidé à comprendre notre manière de fonctionner. Celle-ci « *intègre trois composantes fondamentales de l'expérience humaine : la neurologie, le langage et nos programmations. Le système neurologique régule le fonctionnement de notre corps, le langage détermine notre manière d'interagir avec les autres, et nos programmes déterminent le modèle du monde que nous créons* ⁶² ».

Ces trois composantes fonctionnant en interaction, elles se mettent en action ensemble pour produire une action ou un acte de communication. Dès lors, est-ce que je peux, moi, mettre de côté des critères pour qu'ils n'influencent pas ma posture professionnelle ? Il me semble que c'est un exercice très difficile, de vouloir occulter quelque chose qui fait partie intégrante de notre personnalité.

4.2. Ce que les apprenants pensent de ma posture

Au fil de mes années d'expérience, j'entends beaucoup de commentaires venant des apprenants surtout au sujet des formatrices et donc, des commentaires sur moi. De plus, lors des bilans intermédiaires et finaux de chaque parcours, la même question est posée par ma « coordinatrice »⁶³: que pensez-vous des formateurs ?

Les réponses (dont je me souviens encore) des apprenants sont celles-ci :

- Farmere elle est gentille... mais des fois méchante.... mais gentille...
- Farmere est gentille mais « tapant du poing sur la table »,
- Farmere elle écoute et nous comprend,
- Farmere elle est dynamique,

⁶⁰ <http://www.la-communication-non-verbale.com/search/label/visage>

http://www.cterrier.com/cours/communication/60_non_verbal.pdf

<http://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-La-communication-non-verbale2.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=qTSWw4QcX7I>

⁶¹ Programmation neurolinguistique

⁶²<http://www.institut-repere.com/Formations/institut-repere-une-definition-de-la-pnl-programmation-neurolinguistique-sources-et-finalites-de-la-pnl.html>

⁶³ « Coordinatrice » : personne qui fait le relais entre la DTF, (: déléguée territoriale à la formation), les salariés et les prescripteurs

- Farmere elle fait du théâtre,
- Farmere on ne dort pas ...on ne peut pas dormir,
- on rigole beaucoup avec Framere ... (voyant la mine interrogatrice de la « coordinatrice ») mais on travaille beaucoup, beaucoup...
- Farmere elle fait beaucoup de gestes et des trucs avec le visage qui nous font comprendre,
- Farmere elle est dure heu difficile heu ... les règles toujours les règles mais elle est gentille quand même,
- Farmere elle ne resta pas assise derrière son bureau comme X,
- Farmere a toujours le sourire, jamais fatiguée, toujours contente...
- Farmere, elle explique bien et répète, répète beaucoup de fois...

4.3. Ce que mes collègues pensent de ma posture

-Dans ta posture, tu laisses aux apprenants le choix de définir leurs propres besoins et trouver seuls des solutions, tu favorises l'expression des participants et tu mises sur la créativité. (G.)

-Tu as le sens de l'écoute, tu sais décoder tes stagiaires, leur faire passer des messages (des fois avec un peu d'autorité) et expliquer correctement les consignes avec patience. (L.)

-Tu écoutes les gens, tu réfléchis avant de parler et en même temps tu peux être spontanée et impulsive. Tu as une façon d'être posée qui porte du crédit. (Ch.)

-Tu es souriante, bienveillante, tu joues de l'humour. Un jour, je me trouvais dans la salle à côté de la tienne, et sans te voir j'entendais ton sourire à travers tes paroles. (J.)

-Ta posture est adéquate et pro avec le public que l'on reçoit. Tu sais instaurer une dynamique de groupe, poser un cadre de travail, motiver les stagiaires et aller de l'avant avec eux. J'ajouterai que l'humour n'est jamais très loin, à savoir si les stagiaires comprennent toujours ? Je ne sais pas ?

Tu sais être à l'écoute lorsque ceux-ci rencontrent des problèmes personnels. (Ch.)

- Tu sais être efficace. (Coordinatrice)

- J'ai pu assister à diverses interventions de Farmere. Elle a une posture professionnelle qui engage la confiance (elle laisse le temps aux participants d'intervenir, en fonction de leur niveau de français, leur laissant leur place d'"apprenants". Sa posture est emphatique, avenante et ouverte, tout en sachant garder la bonne distance. Farmere ne marque aucune différence face au public ayant la même origine qu'elle, ne laissant pas la moindre ouverture pouvant dévier sur une éventuelle ouverture personnelle. Vivante et dynamique, ses cours permettent et encouragent la communication sous toutes ses formes. Ses outils de travail sont diversifiés, permettant aux apprenants de développer leur capacité à communiquer dans de plus larges sphères.

Moi, je l'aime beaucoup Farmere, et je trouve que c'est une super professionnelle, même que si j'étais en FLE, et bien j'aimerais beaucoup qu'elle soit ma formatrice! (L.)

- Farmere sait se faire comprendre des stagiaires en adoptant un vocabulaire adéquat. Elle reformule et pose des questions pour identifier les personnes en difficultés, elle sait être proches des apprenants tout en gardant un recul et une distance. Elle se fait respecter et possède une bonne affirmation de soi. (A.)

4.4. Analyse

J'aspire à ce que mes cours ne soient ni ennuyeux ni ennuyants, ni pour les apprenants ni pour moi, c'est pourquoi, je m'assieds très rarement, j'utilise beaucoup la gestuelle et je fais beaucoup de mimiques.

Je suis une fervente utilisatrice d'onomatopées et l'utilisation de prosodie dans des phrases amuse beaucoup les apprenants. Tout un chapitre du CECRL (4.4.5.2 :73)⁶⁴ est développé sur le comportement paralinguistique qui comprend:

1. le langage du corps (geste, expression du visage, posture, contact oculaire, contact corporel, proximité)
2. l'utilisation d'onomatopées
3. l'utilisation de traits prosodiques (la qualité de la voix, le ton, le volume, l'intensité, la durée ou l'insistance).

⁶⁴ CECRL, chapitre 4 « l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur, 4.4.5.2 :73.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Dès lors, les commentaires, des deux côtés, reflètent assez bien ma posture, une alliance d'Humain », de cadre, de bonne humeur, de tolérance, afin d'allier l'apprentissage et la bonne humeur. Ce qui est sûr, c'est que je ne me repose pas sur mes acquis et que je cherche toujours à évoluer.

Je vais, par conséquent, essayer de présenter ma posture de formateur le plus objectivement possible (même s'il est difficile d'être objectif sur soi-même) avec l'aide des apprenants et de mes collègues (même s'ils m'ont rarement vu agir au sein d'une classe).

**PARTIE II- PRESENTATION DU KOSOVO, DES
KOSOVARS**

CHAPITRE -1- LES APPRENANTS KOSOVARS

1. LE KOSOVO EN BREF

L'indépendance du Kosovo a été proclamée en 2008. Le pays est officiellement reconnu par 112 pays. 35 pays ne le reconnaissent toujours pas. La démographie est de plus de 1.8 million d'habitants⁶⁵.

Le Kosovo a été occupé par plusieurs Etats au cours des siècles derniers dont Byzance et l'empire ottoman. Il a fait partie de la Serbie entre 1913 et 1918 puis de la Yougoslavie. La Yougoslavie regroupait 7 provinces : la Slovénie, la Croatie, La Bosnie Herzégovine, le Monténégro, la Macédoine, la Serbie et le Kosovo.

De 1943 à 1980⁶⁶, le Maréchal Tito était à la tête du pays, devenu alors communiste. Seul le maréchal Tito a été capable de maintenir une stabilité entre les sept provinces au sein d'un même pays, en partie parce qu'il a instauré une autonomie⁶⁷ propre à chaque province. A sa mort, des révoltes nationalistes surviennent et en 1990 la Slovénie et la Croatie demandent leur indépendance par referendum. La Bosnie prend le même chemin en 1992. Les conséquences de l'indépendance de la Bosnie sont terribles. Un siège sanglant est mené entre Bosniaques et Serbes durant 4 ans. Ce siège engendre des milliers de victimes⁶⁸. Au Kosovo, dès 1981, des manifestations proclamant le statut de république éclatent et tournent au conflit. Il y a des dizaines de morts. L'autonomie du Kosovo est supprimée par la Yougoslavie. Une société parallèle au Kosovo émerge, avec des élections clandestines qui élisent le premier président du Kosovo : Ibrahim Rugova. En 1997, une armée clandestine est aussi créée : l'UCK⁶⁹. Celle-ci revendique plusieurs attentats contre la police serbe. En réponse, le président Yougoslave : Slobodan Milosevic massacre les familles des supposés soldats. Après l'expérience de la Croatie et de la Bosnie Herzégovine, les pays occidentaux réagissent avant que le conflit ne s'étende aussi à la Macédoine. La guerre prend fin avec l'intervention de l'Otan⁷⁰ en 1999. Depuis le Kosovo est sous tutelle de l'administration des Nations Unies et 1 million de Kosovars est revenu

⁶⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_du_Kosovo

⁶⁶ Décès du Maréchal Tito

⁶⁷ On peut comparer cela à la France et la décentralisation : la région « le Kosovo » gère elle-même les besoins de sa région et la France « la Yougoslavie » organise les régions entre elles à un niveau plus vaste.

⁶⁸ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Yougoslavie>

⁶⁹ UCK « Ushtria Çlirimtare E Kosovës » : Armée libératrice du Kosovo, armée qui s'est auto-proclamée et non officielle »

⁷⁰ OTAN : Organisation du Traité de l'Atlantique du Nord

sur place⁷¹. Pendant 9 ans jusqu'en 2008, le statut du Kosovo restait encore à déterminer. En février 2008 le deuxième président du Kosovo : Hashim Thaçi proclame l'indépendance du Kosovo, cela permettra au nouveau pays de posséder ses propres symboles, sa constitution, son armée et sa propre gestion administrative. L'EULEX⁷² intervient avec la MINUK⁷³ pour promouvoir l'état de droit au Kosovo et l'aider à s'émanciper⁷⁴. Avant la guerre au Kosovo, le pays était économiquement très peu développé, les principales ressources provenaient de l'agriculture. Les supermarchés n'existaient pas, le pays manquait cruellement de tout (alimentaire, vestimentaire et de confort tel que l'eau courante ou l'électricité). Depuis la guerre, tout a très vite évolué, les supermarchés et hypermarchés se sont implantés, et une consommation de grande masse a vu le jour. Le peuple restreint durant des années, a commencé à vivre à « l'occidentale », avec tout le confort matériel nécessaire. La conséquence de tout cela est un endettement d'un nombre de Kosovars. Beaucoup ont imaginé qu'après la guerre, le pays allait prospérer, que le travail allait affluer et que le Kosovo allait devenir un pays « fort » car il ne manque pas de main d'œuvre (60% de sa population a moins de 30 ans, le Kosovo a la plus jeune population d'Europe⁷⁵). Cependant la corruption et l'apparition de groupes guerriers⁷⁶ freinent son développement.

2. LA CULTURE KOSOVARE

De nos jours, le Kosovo est en grande mutation culturelle, avec l'autonomie du pays et l'exode, la population veut vivre à « l'occidentale » allant jusqu'à renier sa culture pour se fondre à la culture d'adoption. Cette notion est résumée par Joseph Aoun (2012:22) : *« beaucoup d'étrangers adoptent les cultures des autres [...] Ils vont jusqu'à imiter toutes leurs manières, adopter la moindre de leurs attitudes, parler avec leur accent, mimer leurs gestes, manières, jusqu'à presque abandonner leur propre personnalité »*. Je perçois exactement la même chose des apprenants Kosovars, j'en connais même qui une fois en France n'ont plus donné de nouvelles à leur famille. Ils se sont empressés d'oublier leur propre langue et culture pour vivre à la « française ». Ces personnes, qui abandonnent leur culture pour en adopter une autre sont très vite dénigrées et déshéritées par leur propre

⁷¹ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>

⁷² EULEX : « european union rule of law mission in Kosovo » : mission de l'union européenne sur l'état de droit au Kosovo

⁷³ MINUK : mission d'administration intérimaire des nations unies au Kosovo

⁷⁴ Issu des sites internet : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>

⁷⁵ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>

⁷⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/EULEX_Kosovo

famille. Au Kosovo il y a encore des traditions désuètes qui perdurent comme la dette de sang⁷⁷, l'importance d'avoir une descendance masculine, la vie en communauté et l'autorité patriarcale imposant même le mariage forcé aux filles. Toutes ces traditions, ces devoirs et ces obligations sont inscrits dans un « code pénal » de l'ancien empire Ottoman, dicté par les califes et sultans de l'époque, le : Kanun de Lëke Dukagjini⁷⁸. Aujourd'hui ce livre de « code d'honneur » est traduit dans plusieurs langues dont une édition en français par Christian Gut. Ce code fait loi en parallèle des organismes légaux de justice du pays et dans certains cas, il est appliqué avant la justice officielle du pays. Les règles de ce code sont d'un autre temps et passées, mais elles sont encore utilisées par grand nombre de Kosovars, surtout dans les milieux ruraux. De plus, la religion occupe une grande place chez les Kosovars plus âgés. L'héritage culturel est tellement lourd à porter qu'il est tout simplement effacé par certains lorsqu'ils arrivent en France. La plupart souhaite s'intégrer le plus vite possible à la société française qu'ils côtoient dorénavant et ils s'identifient complètement à elle. Comme le dit Joseph Aoun (2012 :111) : « *de plus en plus, nous partageons avec d'autres des références des comportements, des goûts, des croyances, une vision* ».

La liberté offerte par la culture occidentale est difficile à gérer pour des personnes qui n'ont connu que restrictions et interdits depuis l'enfance. Aussi les Kosovars prennent tout ce qu'on leur donne sans prendre le temps de peser le « bien » et le « mal ».

Parmi les apprenants Kosovars questionnés, la majorité d'entre eux espère un jour retourner dans son pays pour y vivre. A la question : combien de temps voulez-vous restez en France ? Presque tous les Kosovars répondent : le moins de temps possible ! Quand ils viennent s'installer en France, quitte à vivre modestement, ils construisent presque systématiquement « un toit » au pays, toujours dans l'objectif d'y retourner. Mon père a fait partie de ces personnes et a mis toutes ses économies dans la construction d'une magnifique maison au pays, en vivant humblement en France. Il espérait en secret qu'un jour il y retournerait avec ses fils. Mais, le temps, les évolutions personnelles et professionnelles de chacun, l'avenir incertain du pays ont fait que l'installation temporaire en France est devenue permanente.

La fierté est l'un des sentiments les plus pesants et prenants pour un Kosovar : au risque de s'endetter, il recevra ses hôtes avec toute la nourriture et les boissons nécessaires à un bon

⁷⁷ Dette de sang : si une famille est offensée ou si un membre est tué, agressé, elle a le droit de se venger sur la famille fautive en prenant la vie d'un de ses membres.

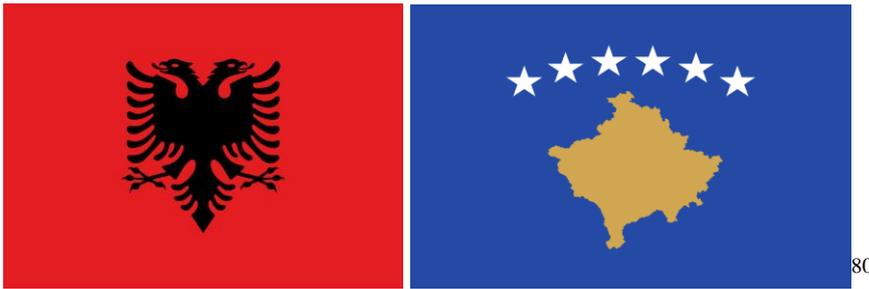
⁷⁸ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Kanun_\(droit\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Kanun_(droit))

accueil. Quant à la diaspora⁷⁹, elle ne peut se permettre de venir de France et de conduire des voitures quelconques. Les cadeaux et les offrandes pour les nombreux membres de la famille proche voire éloignée sont de rigueur, même sans en avoir les moyens. Je me souviens de l'histoire d'une jeune mariée qui en servant le thé chez sa belle-famille, a fait un bruit « bizarre », que tout le monde a pris pour une flatulence. La jeune mariée pétrifiée de honte s'est enfermée dans sa chambre et a été retrouvée le lendemain décédée. Ceci prouve à quel point le sentiment de fierté et l'image de « face » est une question de vie ou de mort au Kosovo.

3. ON DIT KOSOVAR OU ALBANAIS ?

Avant d'être une province Yougoslave, le Kosovo a fait partie de l'Albanie sous l'occupation Ottomane au XIXe siècle. Le Kosovo s'est toujours considéré comme Albanais. En 1919, la délimitation des frontières de l'Albanie lui enlève 60 % de son territoire. Le Kosovo passe sur les terres serbes, après la seconde guerre mondiale, l'Albanie, sous un régime communiste, est coupée du monde et en 1991 avec la chute de ce régime, le pays ouvre enfin ses frontières au monde.

Le Kosovo et l'Albanie, ont la même langue, les mêmes traditions et les mêmes valeurs. Longtemps le Kosovo a eu le drapeau albanais comme emblème. Les dialectes au Kosovo ou en Albanie sont nombreux ce qui rend parfois la communication et la compréhension difficiles.



Drapeau albanais

Drapeau kosovar

Dans les deux pays, la religion qui prédomine est l'islam : 90% au Kosovo et 80% en Albanie⁸¹.

⁷⁹ Diaspora : c'est l'ensemble des membres d'une communauté dispersés dans plusieurs pays autrement dit les ressortissants. Ce terme est très répandu au Kosovo. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Diaspora>

⁸⁰ Drapeaux issus des sites : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Albanie>

Pour résumer, auparavant, tout Kosovar se désignait comme Albanais, maintenant, avec la création et l'indépendance du Kosovo, il devrait se désigner comme Kosovar. Mais on ne peut pas changer des années d'emploi d'une dénomination en si peu de temps. J'ai rencontré beaucoup de personnes qui se disent Kosovars d'origine albanaise. Cela prendra du temps pour que les Albanais du Kosovo se désignent enfin comme Kosovars.

4. ON DIT KOSOVAR OU KOSOVIEEN ?

Il y a une ambiguïté sur les termes pour désigner les habitants du pays, surtout pour un pays nouvellement créé comme le Kosovo. J'ai vu, au cours de mes activités, les deux termes coexister avec une prédominance pour le terme « Kosovar ». La Bosnie-Herzégovine a aussi le même problème : Bosniaque ou Bosnien ?

Lors de mes recherches, j'ai trouvé beaucoup de définitions très contradictoires et propres à chacun.

Benedicte Tratnjek⁸² donne les définitions suivantes de ces deux termes : « *le peuple est considéré comme Bosniaque et les habitants de Bosnie-Herzégovine, quelque soient leur identité sont considérés comme Bosniens* ». Ce qui me rend encore plus perplexe.

Pour le cas du Kosovo, Olivier Kempf⁸³ cité par Benedicte Tratnjek dit que : « *tous les Kosoviens ne sont pas des Kosovars* » et que « *tous les Kosovars qui ont fui le pays et qui ne résident pas au Kosovo ne sont pas des Kosoviens* ». Peut-on considérer qu'une personne ne fasse plus partie d'un pays parce qu'elle l'a quitté temporairement ou de façon plus durable ? Par conséquent, je trouve cela incongru, de lui donner une autre étiquette pour la différencier.

Une autre définition similaire à la précédente est délivrée sur un site de traduction⁸⁴ qui me semble plus facile à comprendre:

Kosovar : habitant du Kosovo, natif. Exemple: je suis Kosovare.

Kosovien : relatif au Kosovo, exemple : le responsable Kosovien de l'EULEX.

⁸¹ Issu des sites internet : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Albanie>

⁸² <http://geographie-ville-en-guerre.blogspot.fr/2009/09/kosovars-ou-kosoviens-nommer-les-lieux.html>

⁸³ <http://geographie-ville-en-guerre.blogspot.fr/2009/09/kosovars-ou-kosoviens-nommer-les-lieux.html>

⁸⁴ <http://traduction.babylon.com/anglais/a-francais/Kosovar/>

Ce qui revient à dire par exemple, pour la France, que toute personne née en France est française, que tous les étrangers n'ayant pas eu la nationalité, ne sont pas considérés comme français et seraient différenciés par un autre gentilé. Et pourquoi ne pas garder leur propre nationalité: des Marocains de France, des Algériens de France, des Espagnols de France, etc. ainsi que dans l'exemple « le responsable Kosovien », pourquoi ne pas dire le responsable Italien au Kosovo !

Mais il y a encore d'autres définitions divergentes, par exemple pour la Bosnie il est dit que « tous les membres de cette communauté sont des habitants de la Bosnie-Herzégovine, dont le gentilé est « Bosnien/Bosnienne » et un Bosniaque est considéré comme membre d'une communauté religieuse entre autre musulmane.⁸⁵ Ce qui revient à dire pour la France par exemple, que tous les habitants de la France sont des Français et tous les chrétiens sont mentionnés par un autre gentilé.

Cette double dénomination existe seulement pour la Bosnie et le Kosovo, alors que pour les autres provinces il n'y a pas ce double langage : par exemple pour la Croatie se sont des Croates, pour la Slovénie se sont des Slovènes, pour la Macédoine des Macédoniens, pour la Serbie, des Serbes et pour le Monténégro, des Monténégrins. Pourtant toutes ces provinces sont (à proportions différentes) multiethniques et multi religieuses, la seule différence réside dans le fait que la Bosnie et le Kosovo sont majoritairement musulmans alors que les autres sont plutôt orthodoxes ou chrétiens.

Je pense qu'à force d'essayer de trouver le meilleur gentilé, les personnes laissent libre cours à leur imagination ce qui amène cette multitude de définitions. Je pense que, parce que ces deux pays sont nouvellement créés, le véritable gentilé n'est pas clairement défini et ancré dans les mœurs.

Pour ma part dans ce mémoire, je préfère occulter l'aspect religieux et je garderai le premier exemple qui dit que tout natif du Kosovo est un Kosovar, de plus c'est le gentilé le plus utilisé que ce soit dans l'administration française (OFII⁸⁶, OFPRA⁸⁷, Mairies etc), dans la vie de tous les jours ou par les Kosovars eux-mêmes.

⁸⁵ <http://www.europe1.fr/sport/articles/on-dit-bosnien-ou-bosniaque-762873>

<http://www.culture-generale.fr/expressions/4625-difference-entre-bosniaque-et-bosnien>

⁸⁶ OFII : Office Français de l'Intégration et de l'Immigration

⁸⁷ OFPRA : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

CHAPITRE -2- MOI ET LES APPRENANTS KOSOVARS

1. LES APPRENANTS DE MON ORIGINE

À mon sujet, il est utile de préciser que je suis aussi experte interprète traductrice de la langue albanaise auprès de la cour d'appel de Chambéry depuis 2006. Nous sommes 13 dans la région Rhône-Alpes, 5 en Haute-Savoie et moi seule sur la région annecienne. J'ai donc énormément de contacts avec les Kosovars en dehors de mon métier de formatrice et beaucoup d'entre eux ont fait traduire leurs documents par mes soins. De plus, j'ai aussi rencontré beaucoup d'apprenants au moment de leur demande d'asile, ou dans les CADA⁸⁸. J'en ai aussi rencontré, dans des lieux plus insolites, comme à la gendarmerie, la préfecture, à l'OFII⁸⁹, dans les mairies. Toutes ces données auront une importance quant à l'analyse de mon corpus par la suite.

D'autres encore ont entendu parler de moi et me reconnaissent du fait de mon nom. J'aimerais faire une parenthèse ici pour expliquer cette notion de « nom vs langue maternelle » ; Fred Dervin et Vasumathi Badrinatahan (2011 :64) semblent dire qu'il est raciste et discriminant de faire le lien entre le nom et la langue maternelle et précisent ce qui suit :

« La circulation des individus fait qu'aujourd'hui il est difficile de faire un lien entre le nom d'une personne et sa langue maternelle. On peut avoir un nom d'origine russe, polonaise ou autre et être un francophone natif. Faire le lien entre le nom d'une personne (ou la couleur de sa peau) et sa langue maternelle est donc un acte raciste. La discrimination ne peut donc que venir de l'accent ou d'une morphosyntaxe présentant quelques différences avec ce qui est attendu. »

Pour ma part, personnellement, je ne trouve pas que ce soit discriminant de repérer la nationalité d'une personne par rapport à son nom. En ce qui me concerne, je possède un nom d'origine étrangère mais je me considère beaucoup plus française qu'albanaise. Je préfère en effet parler d'origine⁹⁰, car à mon avis toute chose a une origine. Si une personne possède un nom à connotation très distincte, c'est peut-être dû au fait qu'elle possède une origine particulière. Mais en effet il est vrai que la question est bien ambiguë car je connais

⁸⁸ CADA : Centre d'Aide des Demandeurs D'asile.

⁸⁹ OFII : Office Français de l'Immigration et l'Intégration.

⁹⁰ Selon le Petit Robert Origine : point de départ, provenance/commencement, première apparition, manifestation.

des enfants de personnes kosovares nés en France, scolarisés et intégrés en France, qui ne parlent pas leur langue maternelle et qu'on qualifie quand même d'étrangers du fait de leur nom. Combien de fois m'a-t-on demandé de définir la nationalité de quelqu'un par rapport au nom pour trouver un interprète. Je ne me suis jamais posé la question auparavant et je n'ai jamais trouvé cela discriminant. Reconnaître une personne par la culture qu'elle véhicule, à mon avis, ne veut pas dire « discriminer ». Charles Taylor (2009 :42) semble penser comme moi et dit : « *La reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens : c'est un besoin humain vital* ». Je perçois cela quand lors de mes cours j'utilise un mot de leur langue dans mon discours, cela attire l'attention, on perçoit un émerveillement dans leurs yeux. Les apprenants interprètent cela comme une reconnaissance de ma part pour leurs origines. Exemple en italien : « ma va bene »- c'est très bien, « mamamia » que je traduirais comme oulala !, en turc et en arabe, voire même en Kosovar, « mashallah » que je traduirais comme : c'est très bien, félicitations et en espagnol : « muy bueno », c'est bien etc.

L'immigration kosovare est une immigration nouvelle et c'est peut-être à cause de cela que le nom se reporte encore à la culture et à une origine. Je ne penserai plus la même chose lorsque mon fils épousera une personne d'une autre origine, qu'il ne retournera presque plus au Kosovo car sa vie, ses amis, son travail seront en France. Que dire alors de mes petits-enfants qui porteront toujours notre nom mais qui n'auront plus rien à voir avec le Kosovo ? Seront-ils Français ? Kosovars ? Subiront-ils toujours cette remarque qu'on me fait continuellement : SKENDERI ! Ah de quel pays viens-tu ? Ou, quelle est ton origine ? Pourra-t-on encore dire pour mes petits-enfants qu'ils ont une origine même sans forcément la connaître ? Pour ma part je pense que mes petits enfants pourront dire qu'ils ont une autre origine même lointaine. Ainsi à force de ne pas oublier leurs origines, de génération en génération, les gens pourront peut-être savoir d'où ils viennent en donnant un sens à leur nom et perpétuer leur pluri identité et leur pluri culturalité. Joseph Aoun (2012 :23) dit « *qu'il est désormais incorrect et injuste de classer les personnes dans une catégorie spécifique par le seul fait de leur origine culturelle* ». Cela me semble aussi incohérent de « cataloguer » certaines personnes surtout avec la création de l'Europe où les cultures identitaires ont évolué et changé depuis longtemps. Cependant en ce qui concerne le Kosovo je peux encore, peut-être une décennie ou deux, « cataloguer » les personnes en fonction de leur nom, car comme je l'ai dit plus haut, le Kosovo est tout nouveau et

l'immigration a débuté depuis l'après-guerre⁹¹, il s'agit encore de la première génération arrivée en France. La deuxième génération de cette immigration kosovare commence tout juste, c'est à ce moment-là qu'apparaîtront les incohérences et la discrimination dues à leur nom.

2. MOI, SUIS-JE KOSOVARE ET/OU FRANÇAISE ?

Personnellement, je suis arrivée en France à l'âge de quatre ans. J'y ai fait toute ma scolarité. C'est en kosovar que j'ai appris à parler en premier avec mes parents, j'ai maîtrisé l'écrit en autodidacte bien plus tard mais j'ai appris à écrire et à lire en tout premier lieu en français. Lorsque ma famille est arrivée à Annecy, il n'y avait personne à part nous et d'autres amis de mon père (sans enfants) originaires du Kosovo. Cela a duré jusqu'à la guerre, et nous avons grandi sans notre communauté en France, parmi les Français et dans la langue française. Autant dire que je me suis très vite intégrée et imprégnée de la culture française, autrement dit « francisée ».

Pourtant, je ne pouvais pas renier mes origines, qui étaient présentes tout autour de moi. D'une part, par ma mère ayant eu, au début, des difficultés à s'intégrer et d'autre part par le regard pesant des autres dans la rue. Comme s'interroge Joseph Aoun (2012 :44), l'apprentissage culturel commence-t-il dès l'enfance ? Alors dans ce cas, les croyances, les rites, les attitudes, les conventions et la langue maternelle façonnent une personne mais jusqu'à quel âge peut-on considérer que l'on est enfant ⁹² sans oublier de prendre en compte la personnalité et le degré de maturité propre à chacun. Car à mon sujet, je pense que 4 ans, c'est le commencement de l'enfance. Toujours selon Joseph Aoun (2012 :44), ce qui façonne un être est l'école choisie et le quartier. Pour moi, l'école et le quartier se situent en France, or peut-on dire que j'ai été accomplie en France à la française ?

Quand on est enfant ou adolescent, cette double culture est très difficile à porter et longtemps j'ai détesté la mienne pour toutes ces contrariétés qu'elle m'apportait en France. Joseph Aoun (2012 :10) parle d'une relation « *d'amour-haine* » que j'ai très bien connue. En France j'étais sans cesse considérée comme une étrangère qui venait d'un pays, à l'époque la Yougoslavie, qu'on ne savait pas situer sur une carte.

Lorsque je retournais dans mon pays d'origine, les mœurs et coutumes très contraignantes me dérangent et j'avais du mal à m'y adapter. J'étais devenue étrangère en France et

⁹¹ Guerre du Kosovo : 1998-1999

⁹² Cf page 32

étrangère dans mon pays, moitié ici, moitié là-bas, mais « entière et authentique » nulle part !

Dans un article intitulé « *l'étranger* », Shütz⁹³ développe cette notion, à savoir qu'il faut entendre par « *étranger* » : « *une personne adulte qui, [...] tente de se faire accepter ou tolérer par un groupe* ». Il s'agit bien de cela, au Kosovo on me disait, d'un ton péjoratif « t'es une française » en France les maîtresses en primaire disaient « elle est étrangère ».

C'est quelques années plus tard que j'ai compris la richesse d'avoir une origine différente. Mais pouvais-je échapper à cette double appartenance ? Aujourd'hui, je suis fière d'être franco-kosovare. À ce jour, j'arrive à jongler entre mes deux cultures : j'adopte la culture kosovare au Kosovo et je revêts ma « veste culturelle » française en France. Lorsque je pars en vacances et que je passe la frontière monténégrine pour me rendre au Kosovo qui est à dix minutes de notre maison, mon cœur s'emballe, les larmes montent, et, c'est la même chose qui se passe lorsque je passe la frontière franco-suisse pour arriver en France. Ces deux pays sont en moi, autant l'un que l'autre et pour des raisons différentes. Mais si on regarde proportionnellement au nombre d'années passées dans chacun d'eux, puis-je considérer que je suis plus française ? Peut-être... dans tous les cas pourquoi choisir ? Ne puis-je pas me considérer comme franco-kosovare à parts égales ?

2.1. Quand je fais face à ma culture en France...

La difficulté maintenant ce sont les apprenants kosovars en France, face à eux, quelle posture adopter ?

Cette double culture est parfois difficile à canaliser et à adapter. Car comme le dit Ward H. Goodenough (cité par Develotte, 2013 : 64)

« La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de manière acceptable aux yeux des individus qui en font partie. [...] C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, en modèle de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux ».

Alors que ma culture est tellement différente de la culture française, comment se comporter de manière acceptable aux yeux des apprenants kosovars ? Dois-je me comporter d'une

⁹³ Shütz et la sociologie phénoménologique et la sociologie phénoménologique, (s.d.7)
Issu du site internet : [DOC]Interactionnisme symbolique et ethnométhodologie - Free
psychonice06.free.fr/.../Interactionnisme%20symbolique%20et%20ethno...

manière spécifique vis-à-vis d'eux ? Je me suis « francisée », par conséquent mon comportement est-il acceptable à leurs yeux ? Perçoivent-ils la formatrice FLE d'origine kosovare comme une compatriote ? Se sentent-ils l'envie, la nécessité d'interpréter la posture de leur formatrice ? Dois-je me détacher de cette double culture ?

3. LES AUTRES COLLEGUES DANS LA MEME SITUATION

Alors que certaines de mes collègues, « cachent » leurs origines (même si l'origine est sous-entendue dans le nom de famille) et pensent ainsi se protéger, moi je ne souhaite pas le dissimuler.

Lorsque j'ai fait part de mes doutes quant à ma posture professionnelle à mes collègues, nous avons discuté longuement de l'utilité de dévoiler ou non aux apprenants notre origine. Nous étions fortement en désaccord. Mes collègues mettaient en avant le fait de protéger leur vie personnelle et familiale. Pour elles, du moment que les apprenants ne connaissaient pas exactement leur origine, il ne pouvait y avoir d'ambiguïté vis-à-vis des uns et des autres.

Je pense qu'il faut mettre les apprenants en confiance, et, cacher ses origines n'est pas un bon moyen d'instaurer un climat propice à un bon échange entre apprenants et formateurs. N'oublions pas que nous accompagnons ces apprenants plus de 5 mois presque 5 jours sur 7, et par conséquent, un même climat ne serait pas demandé sur des parcours de quelques heures. Si nous ne faisons pas un pas vers eux, ils ne feront jamais un pas vers nous et notre chemin « *de la confiance au respect* » (Beauvais Azzaro, 2015 :214) en sera perturbé. Martine Beauvais Azzaro (2015 : 215) rajoute qu'il faut s'assurer du volontariat des apprenants sinon nous, les formateurs, n'aurions pas leur confiance et par conséquent nous serions perçus comme des imposteurs qui éveilleraient des soupçons, généreraient des doutes ou de la défiance. « *Il nous revenait alors de « prouver » nos bonnes intentions, de démontrer que nous n'étions pas au service de la direction, que nous n'étions pas les instruments d'un projet conçu et construit sans eux, voire contre eux [...]* ».

Si on cache des choses aux apprenants, forcément ils seront plus méfiants. Que ce soit face à un formateur natif ou non natif, la demande des apprenants est la même : « connaître l'autre ». Dès le départ, la difficulté est, en tant que formateur biculturel, de démontrer aux apprenants ma légitimité à enseigner la citoyenneté et la culture nationale. Christine

Develotte ⁹⁴ me rejoint dans ma pensée, même si dans sa réflexion propre, il est question d'enseignants non natifs⁹⁵:

« Dans la classe de langue, la demande pressante de la part des apprenants pour savoir ce « en quoi l'autre diffère de moi » dans sa vie quotidienne, ses modes de pensée, etc. D'où une position de tension pour l'enseignant de FLE, car rendre compte d'une identité ou d'une culture nationale [...] est un objectif qui dépasse largement celui qu'il peut se fixer... ».

Ensuite, je ne veux pas cacher mes origines car j'en suis fière, quitte à en assumer les conséquences, qui sont celles que j'ai vécues.

Et enfin, parce que je veux être claire avec moi-même pour garder la face⁹⁶ dans toute situation et ne pas faire semblant de taire quelque chose que presque tout le monde sait.

« Le respect de la face de soi et de celle d'autrui est une première condition à l'équilibre rituel de l'interaction ». (De Nuchèze, p22).

Dire ouvertement de quelle origine on vient, n'est-ce pas là le premier pas du respect de soi qui amène le respect d'autrui ? Je pense que du moment qu'il n'y a pas d'ambiguïté, l'équilibre interactif sera apaisé et fluide. G Allport (cité par Develotte, 2013 : 38), appuie ma réflexion dans le fait que chacun cherche à définir l'Autre, à le stéréotyper.

« L'une des premières choses que nous faisons quand nous percevons un objet quelconque, est de le placer dans une catégorie familière. Les personnes ne font pas exception à la règle. Supposons que nous rencontrions un étranger et qu'on nous ait simplement dit que c'est un Français. Immédiatement, nous lui attribuons tous les attributs de notre propre stéréotype du français. Nous en faisons autant lorsque nous rencontrons pour la première fois un professeur, [...] Mais le fait demeure que nos premiers jugements tendent à être stéréotypés ».

⁹⁴ CNED, Christine Delvotte, version mise à jour par Claudine Moise, « Master mention sciences du langage spécialité FLE-deuxième année », didactique du Fle et approche discursif de l'interculturel, CNED, 2013 :63.

⁹⁵ Cf. 31 natif /non natif.

⁹⁶ Notion que j'estime très importante et vu dans le cours de Master mention sciences du langage spécialité la première année- Violaine de Nuchèze. Pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral : 20-22

Qu'on le veuille ou non, dans tous les cas, les apprenants vont nous « mettre dans une catégorie ». Je pense, que si cette catégorie n'est pas clairement définie par le formateur, les spéculations peuvent s'amplifier et amener à divers comportements vis-à-vis du formateur. Je suis en accord avec Christine Delvotte (2013 :48), qui dit que :

« La production d'une identité sociale naît du contact, de la confrontation avec un autre groupe, une autre ethnie, dans une perception, parfois non dicible pourtant, de la différence. Cette différence alors entre un « nous » et un « les autres » s'exprime dans un mouvement binaire d'opposition et actualisé dans les stéréotypes/ethnotypes ».

Il va de soi que l'identité se confronte aux Autres et se conforte dans celle des autres, on s'identifie, on identifie l'Autre, suivant les situations, on se met dans des catégories et on met les Autres dans des catégories. *« Ainsi, l'identité est conçue comme résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et recomposition »* (Delvotte, 2013 : 49).

Néanmoins, il ne s'agit pas là de tout étaler, de raconter sa vie privée, de rentrer dans notre intimité personnelle. Il faut en effet maintenir « une chambre à soi », comme le dit si bien M. Marzano (2010 :127-128) cité par Martine Beauvais Azzaro, (2015 :152) qui rajoute que : *« Se retenir, c'est accepter, respecter, une certaine opacité de la relation. Pas question de rechercher une prétendue transparence sous prétexte d'authenticité [...], L'intimité constitue le noyau de la sphère privée ».*

Mais nous avons la responsabilité d'un groupe d'apprenants sur une longue période, et nous devons, en tant que formateurs, occulter les mauvaises intentions et faire de notre mieux afin d'avoir une bonne cohésion du groupe et un bon relationnel apprenants / apprenants et apprenants / formateurs. Cependant Martine Beauvais Azzaro, a mesuré l'importance accordée à la responsabilité et ce que cela engendre sur notre profil de public, elle dit : *« [...] en n'ignorant pas l'angoisse que le lourd fardeau de cette responsabilité génère, notre « belle » posture et nos « bonnes » intentions pourraient rapidement être « mises à mal »* (2015 :223). Et c'est bien de cela dont il est question : ma posture et mes intentions sont mises à mal.

CHAPITRE -3- DOUTES, QUESTIONNEMENTS, INTERROGATIONS

1. PREAMBULE

Je travaille depuis une dizaine d'années dans le milieu de la formation pour adultes étrangers. Jusqu'à présent, j'avais réussi à tenir cette posture professionnelle, qui d'une part m'incitait à garder une certaine distance avec les apprenants et d'autre part me permettait d'instaurer le respect nécessaire à un bon échange.

Je me suis rendue compte, qu'étant en contact avec les apprenants kosovars, je faisais parfois quelques efforts pour rester juste et instaurer une équité entre tous les apprenants. Est-ce que j'appréhende leurs réactions ? Leurs jugements ? Et si c'est le cas, pourquoi cela m'affecte-il autant ?

D'autre part, je perçois, peut-être à tort, une différence de comportement, une attente plus spécifique des apprenants Kosovars vis-à-vis de moi.

Mes questionnements sont venus de là : je me suis demandée si ma posture était identique vis-à-vis de tous les apprenants, si mes mimiques et ma gestuelle, mon non verbal n'amenait pas les apprenants à réagir différemment. Par ailleurs, j'ai essayé aussi de comprendre la réaction de ces « apprenants kosovars ». J'ai voulu savoir s'ils cherchaient quelque chose de plus vis-à-vis de moi et pourquoi ils avaient tant de mal à rentrer dans le cadre imposé par l'institution.

2. L'INSTAURATION DU CADRE ?

Je me rappelle par exemple d'un parcours débutant : deux apprenantes kosovares se sont assises côte à côte. Au début je les ai laissées, pensant qu'elles allaient s'entraider, et s'échanger des mots de vocabulaire car elles avaient vraiment un niveau très faible. Par la suite, constatant que les discussions n'avaient rien à voir avec le cours, je leur ai demandé de se séparer, puisque d'une part cela perturbait le cours et que d'autre part elles n'allaient pas progresser en français. Les premiers temps, j'ai dû intervenir presque tous les matins pour leur demander de se séparer car elles se remettaient ensemble. Au bout d'un moment, fatiguée, je leur ai dit clairement devant le groupe, que dorénavant je m'interviendrai pas, que ce que je faisais c'était pour leur bien et que si elles voulaient rester ensemble et parler leur langue cela porterait préjudice à leur apprentissage. Elles ont fait un choix, elles sont restées côte à côte durant toute la formation. Ceci n'était pas un point très grave en soi, s'il

n'y avait pas eu le fait qu'entre elles, elles ne discutaient qu'en kosovar. Le plus grave, c'est qu'elles s'adressaient aussi à moi en kosovar. De même, j'ai déployé beaucoup d'efforts et longuement répété (en français bien sûr) qu'elles ne devaient s'adresser à moi qu'en français. Elles ont continué ainsi, n'écoutant pas mes conseils, à me parler en kosovar. Après cela, nous sommes rentrées bien malgré moi dans un « petit jeu », elles me parlaient en kosovar et je répondais en français. Ce qui a fini par lasser un autre apprenant qui nous en a fait la remarque très violemment. Cela a fortement perturbé l'équilibre du groupe. Cependant, je connais bien ce sentiment de « connivence » (Aoun, 2012 :39) lorsqu'on parle la même langue. Je sais ce que ces apprenants peuvent ressentir ; moi, lors d'une balade il y a une dizaine d'années, j'ai rencontré des voyageurs français dans les terres éloignées d'Albanie : quelle fierté, quel honneur de parler français et de pouvoir échanger alors que les autres ne nous comprenaient pas !

Suite à cela, je me suis beaucoup questionnée sur ma manière d'agir. Aurais-je du imposer plus fermement les règles ?

Je pense ne pas avoir été plus ferme en imposant mes directives car personnellement je laisse une grande part d'autonomie à mes apprenants. Je souhaite qu'ils soient acteurs de leur formation et non spectateurs et encore moins victimes. Je souhaite que les apprenants fassent l'effort de venir vers moi, de me demander plutôt que d'attendre que les heures s'écoulent.

Par ailleurs, ces apprenants sont adultes, et je les traite comme tels. S'ils ne veulent pas écouter mes conseils, ils en ont le droit. Mais en tant qu'adultes, ils assument seuls la responsabilité de leurs faits et gestes.

Ce que j'avais oublié, à ce moment-là, c'est que je n'étais pas seule avec ces apprenants, qu'il y avait aussi tous les autres et que leur comportement inapproprié perturbait le reste du groupe.

3. L'IDENTIFICATION A LA FORMATRICE ?

Comme il est stipulé dans le règlement intérieur, le formateur a le droit de ne pas faire signer un apprenant s'il arrive en retard ou s'il est absent. Le règlement intérieur est lu, expliqué à l'ensemble des apprenants, le premier jour de formation, les apprenants le signent et en gardent une copie. C'est un acte officiel, fait sur tous les parcours et établi entre l'organisme de formation et la région. Donc, tous les apprenants ont connaissance de ce règlement dès le début de la formation.

Sur un parcours de l'année dernière, un apprenant kosovar de 19 ans se permettait d'arriver en retard presque tous les jours. Après quelques remarques sur ses retards et une tolérance raisonnable que je montre pour tous les apprenants, un jour, comme cela m'est permis, je ne l'ai pas autorisé à signer. Cet apprenant est venu me voir à la pause, en me disant que je savais très bien dans quelles conditions il vivait et qu'il ne pouvait pas venir à l'heure. J'ai répondu à cette personne que les trois-quarts des apprenants étaient dans des situations compliquées et que les autres venaient tous à l'heure. Je lui ai lu le règlement intérieur, et je lui ai dit que le règlement s'appliquait à tous. Il m'a répondu : « mais tu dois me comprendre, tu es kosovare comme moi ». Je lui ai répondu que je ne comprenais mais que les règles étaient les mêmes pour tous. Par la suite cet apprenant m'a « boudée » quelque temps avant de réaliser finalement que ce n'était pas en sa faveur, puisqu'il ne suivait pas correctement le cours.

Dès lors je me suis posé des questions et me suis demandée si je n'avais pas bien expliqué les consignes, ou s'ils ne les avaient pas comprises, je me suis demandée comment leur faire comprendre que je ne les favoriserais pas ? Comment faire pour ne pas réitérer ce type de comportement ?

C'est alors qu'après beaucoup d'hésitations, j'ai mis en place lors des parcours suivants, un rituel. À chaque début de parcours, lors de la pause, je demandais à tous les apprenants d'origine kosovare de venir dans le bureau. Là, je leur expliquais le règlement intérieur encore une fois et ma posture d'enseignante dans la formation. Concrètement je leur disais qu'ils seraient traités comme les autres, qu'il n'y aurait pas de favoritisme et que je serais intransigeante comme avec les autres.

C'est la seule fois où, exceptionnellement, je me permettais de leur traduire s'ils ne comprenaient pas en français. Depuis le parcours suivant, je n'ai pas eu de problèmes. Est-ce que cela est dû à ce rituel instauré ? Je n'ai pas assez de recul et de parcours pour répondre à la question.

Il arrive aussi que certains « apprenants kosovars » me provoquent. A ce jour, je ne suis pas en mesure de vous dire, si ces provocations sont plus nombreuses que celles des autres apprenants. J'ai le sentiment que c'est le cas. J'ai l'impression qu'ils cherchent « la faille »,

qu'ils essayent de voir jusqu'où je serai intransigeante pour, peut-être, mieux me « manipuler ».

4. LE COMPORTEMENT ET L'IDENTIFICATION CULTURELLE ?

Un des apprenants kosovars que je nommerai « R », n'a pas fait ses démarches de recherche de stage. Quand je lui ai demandé pourquoi, il a répondu « je n'ai pas eu le temps, j'ai dû m'occuper des papiers de la famille » (famille que je savais avec des problèmes de santé). Je lui ai rappelé que les heures octroyées pour la recherche de stage, sont des heures de formation : ce ne sont pas des heures de temps libre. Par conséquent, il devait s'occuper des papiers de la famille lors de son temps libre. Et là, il m'a répondu « vous êtes en train de me dire qu'il ne faut pas que je m'occupe de ma famille ? ». Je lui ai répondu très sèchement que je n'avais rien dit de tel, comme pour tous, le règlement s'applique, par conséquent puisqu'il n'avait pas fait ses démarches il ne signerait pas. Cela l'a énormément agacé. L'après-midi il n'est pas venu en formation. Les jours suivants, il est revenu en adoptant un comportement normal. « R » m'avait dit cela volontairement, car il sait que la famille est sacrée pour les Kosovars. Elle est sacrée sur plusieurs aspects :

- comme je l'ai dit plus haut, les Kosovars vivent en communauté de longues années et cela crée un lien fort entre eux.
- parce que les anciens vivent dans la maison des fils avec eux, les maisons de retraite n'existent pas.
- et enfin parce qu'un mariage, une circoncision, un décès ou un problème ne se règle ou ne s'organise qu'avec tous les fils de la famille.

La famille au Kosovo est une sécurité pour les plus anciens et une force pour les plus jeunes.

Je pense que, pour avoir une bonne interaction avec tout le groupe, pour être juste avec chacun d'entre eux et user d'une équité égale avec tous, il ne faut pas que je montre, ou que j'aie, un quelconque « favoritisme », (si favoritisme il y a), envers les apprenants Kosovars .

5. LA RELIGION ET PRISE DE POSITION ?

Nous organisons au moins une fois par parcours un repas, les apprenants apportent une spécialité de leur pays et nous mangeons tous ensemble. Il y avait donc des plats préparés avec et sans porc. 95 % des Kosovars sont musulmans, moi, y compris de par l'héritage familial. Je ne suis pas pratiquante, et je me fais un devoir de goûter à tous les plats, par respect pour les apprenants. Lorsque j'ai commencé à me servir, une apprenante kosovare que je nommerai « B » me défend de goûter à un plat contenant du porc. Sa collègue, que je nommerai « V », avant que je ne réagisse, lui a répondu, mais non elle, elle mange du porc, tu vois bien qu'elle n'est pas comme nous ! « B » s'est tournée vers moi, en me regardant d'un air écœuré et interrogateur. J'ai mis quelques secondes avant de réagir. Puis je leur ai expliqué que par respect je goûterai à tous les plats. Elles se sont aperçues de mon moment de déstabilisation, et cela m'a mise mal à l'aise par la suite. Mal à l'aise par le fait que je me suis laissée déstabiliser et mal à l'aise par la réponse de « V », « elle n'est pas comme nous ! ». Cette réflexion m'a frustrée, car je me considère des deux cultures à la fois. Pourquoi devrais-je choisir ? Pourquoi n'avoir pas dit que je ne pratiquais pas et que je mangeais du porc ? Pourquoi tant de précautions pour ne pas choquer ou heurter l'autre ?

La religion, très présente dans l'identité des citoyens Kosovars, n'a jamais eu une grande place pour moi, dans la formation de mon identité, pourquoi aujourd'hui me dérange-elle autant ?

À ce moment-là je me suis rendue compte que même dans un moment non formel, à l'égard de mes compatriotes, j'étais sans cesse scrutée, analysée et observée. Est-ce le fait que ce soit des apprenants kosovars qui me dérangent en cela ? Est-ce que j'aurais le même ressenti si je pensais que les autres apprenants me considéraient ainsi ? Pourquoi La réponse de « V » m'a tant affectée alors que je me considère « biculturelle », kosovare au Kosovo et française en France. J'ai réussi, jusqu'à ce jour, à jongler entre les deux cultures selon les situations et l'endroit. Dans ma pratique d'interprète, étant considérée comme une Kosovare, j'use des codes de mon pays. Entre collègues et amis en France, j'utilise des codes français. Jusqu'à présent ces situations étaient très séparées. Est-ce le fait que les deux milieux se regroupent en un seul (des apprenants Kosovars dans un contexte français, qui plus est avec d'autres apprenants de cultures différentes), qui fait que je n'arrive pas à maîtriser ma posture ? (S'il s'avère que je ne la maîtrise pas).

6. D'AUTRES SITUATIONS A L'IFRA

Lorsque je donnais des cours dans les locaux de l'IFRA, plusieurs fois des personnes kosovars sont venues et ont interrompu le cours en frappant à la porte. Ces personnes voulaient tout naturellement me donner des documents à traduire. Lorsque je leur ai dit qu'ils se trouvaient sur mon lieu de travail à l'IFRA et que je ne voulais et ne devais pas tout mélanger, qu'il fallait prendre un rendez-vous, ces personnes se sont fâchées et sont parties en m'insultant et en grommelant.

Un autre cas que je vis quotidiennement, est celui où les personnes Kosovars sont outrées que je ne leurs réponde pas au téléphone à 22h00.

Au Kosovo, il faut savoir que le rapport au temps est complètement différent. Nous nous devons de répondre au téléphone car ne pas répondre alors que l'on est présent, est considéré comme une offense. C'est pourquoi les personnes Kosovares ne me laissent jamais de messages, et peuvent me rappeler une vingtaine de fois à la suite. Au Kosovo, on ne prend jamais rendez-vous et, arriver sans prévenir est quotidien et normal. Il est très mal venu de ne pas accueillir quelqu'un qui ne tient pas compte de nos obligations. Cela est peut-être dû au très faible développement du pays d'avant-guerre, où il y avait rarement le téléphone dans les foyers et où le papier était très cher. Passer à l'improviste, rendre visite à quelqu'un était normal, c'est pourquoi ces personnes Kosovares venant m'apporter leurs papiers ne voient pas cela comme un manque de savoir vivre.

**PARTIE III- PRESENTATION DE L'ENQUETE SUR
LE TERRAIN**

CHAPITRE -1- PARTICIPANTS ET ECHANTILLONS

Mon choix s'est immédiatement porté vers une enquête sous forme de questionnaire⁹⁷, méthode que je pensais, la plus facile à mener au vu de l'emploi du temps des formatrices, des apprenants et du cadre de la structure. J'ai préparé un questionnaire pour les apprenants et un questionnaire pour les formatrices se trouvant dans de la même situation que moi. Le traitement des questionnaires est anonyme, ce qui permet une plus grande liberté dans les réponses.

J'ai préparé un questionnaire exhaustif pour les apprenants du fait de la grande diversité de profils et de niveaux de langue. J'espérais récolter le plus de données possibles : 16 langues sont représentées⁹⁸. L'IFRA propose 4 à 5 parcours FLE par an sur le site de Seynod et j'ai pu remettre le questionnaire à 3 groupes, 2 parcours niveau A1-A2, un parcours A2-B1, et réunir ainsi 38 questionnaires.

Le questionnaire des apprenants compte 16 questions dont 5 questions fermées à choix unique, 3 questions fermées à choix multiples, à classer par priorité, 4 questions ouvertes à réponses courtes, 4 questions ouvertes à réponses plus longues.

Le questionnaire des formateurs compte 9 questions : 6 questions fermées, 2 questions ouvertes courtes et 1 question ouverte plus longue. J'ai réussi à réunir 3 questionnaires de formateurs ayant une double culture : syrienne, algérienne et marocaine.

En fonction des questions, j'ai choisi de développer les 3 à 5 réponses les plus fréquentes.

J'ai choisi de vous proposer le dépouillement du questionnaire sous forme de tableau pour une meilleure visibilité afin que vous puissiez constater les différences de réponses entre les deux groupes.

1. LE QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS

Le questionnaire est organisé en trois parties :

- une première partie « présentation ». Il s'agit de recueillir des informations sur leur identité,
- une deuxième partie « scolarité ». Il s'agit d'avoir des renseignements sur les niveaux scolaires et leur motivation à venir en formation,

⁹⁷ Questionnaire en annexe N°7

⁹⁸ Cf. page 66

- et une troisième partie « formatrice » qui comprend toutes les questions, qui, je pense, me permettront de réunir les données nécessaires pour amorcer mon analyse.

1.1. Modalité et méthodologie de l'enquête

Dans un premier temps, j'ai décidé d'expliquer chaque question et de laisser du temps aux apprenants pour qu'ils répondent seuls. Au vu des résultats peu concluants (manque de précision, incompréhension au niveau des réponses par classement et peu de commentaires), j'ai décidé de changer la méthode d'administration sur les deux autres parcours. Par la suite, nous avons fait le questionnaire ensemble, question après question, où j'ai répété, complété et modifié à l'oral mes questions afin qu'ils comprennent mieux. M'appuyant sur les conseils que j'ai pu recevoir à ce moment-là, j'ai essayé de modifier quelque peu ma méthode de réception des données. C'est pourquoi après avoir fait le questionnaire ensemble, j'ai reçu les apprenants Kosovars à part, en groupe. Nous avons repris ensemble les mêmes questions, j'ai, exceptionnellement, traduit s'ils ne comprenaient vraiment pas et j'ai pu recueillir leurs sentiments à l'écrit mais surtout à l'oral sur chaque question.

À ce moment-là, j'étais formatrice du parcours avancé, il était par conséquent facile de remettre ce questionnaire aux apprenants que je connaissais. J'ai pu le faire au moment le plus opportun pour moi, à la fin de leurs parcours, alors qu'ils avaient acquis une compréhension et une expression plus aisées. Il était plus compliqué de mettre en place le questionnaire avec les autres parcours, puisque que je devais me libérer du temps pour aller proposer le questionnaire.

Ce qui aurait été vraiment intéressant et plus précis dans les réponses données, c'est de recueillir les informations individuellement, en prenant le temps avec chaque apprenant d'écrire moi-même les réponses et de laisser l'apprenant s'exprimer à l'oral, ce qui est plus facile pour eux. Faute de temps et de moyens, je n'ai pu faire autrement. Dans ces conditions, j'ai trouvé que cette méthode était la plus efficace. Même s'il est plus intéressant, au niveau linguistique, d'administrer ce questionnaire en fin de parcours, il faut savoir qu'à cette période, au niveau organisationnel, ce n'est pas le plus favorable. En effet, à la fin du parcours, il y a énormément de documents administratifs à remplir avec les apprenants avant qu'ils ne partent (questionnaire de satisfaction, questionnaire

d'autoévaluation, signatures de bilan, signatures de remise des attestations des acquis etc.), il y a le bilan final à compléter avec chaque stagiaire et à faire signer avant qu'il ne soit envoyé aux prescripteurs respectifs et il y a aussi leur projet professionnel à court, moyen et long terme à compléter.

Sur mon parcours, il a été plus facile de m'organiser afin de tout faire en temps et en heure. Par conséquent j'ai pu prendre un peu de temps pour faire ce questionnaire avec les apprenants. C'est pourquoi je n'ai pas pensé tout de suite à remettre le questionnaire en aparté aux apprenants kosovars, car il fallait que je libère l'autre partie du groupe, ou que je leur propose des activités à faire en attendant. Cela n'est pas idéal en fin de parcours.

L'autre complication était l'organisation avec les autres formatrices, afin d'intervenir ponctuellement sur leurs groupes : certains apprenants étaient en stage, d'autres en bilan intermédiaire et des activités extérieures avaient été prévues.

La passation du questionnaire a duré environ 1 heure en classe entière puis 10 à 15 minutes avec les apprenants Kosovars. Il fallait donc que j'intervienne soit au début soit à la fin de la journée pour ne pas perturber le déroulement du cours. De plus ma collègue formatrice devait jongler avec le reste des apprenants tandis que j'interviewais les apprenants kosovars. Sur les 38 questionnaires⁹⁹, 12¹⁰⁰ ont pu être complétés par des apprenants kosovars.

Le questionnaire a été pensé en fonction de mon vécu et des interrogations qui me sont venues à l'esprit et aussi provenant des réflexions des apprenants, principalement la question n°11.

2. LE QUESTIONNAIRE DES FORMATRICES

Ce questionnaire¹⁰¹ a été plus simple à leur soumettre car on avait déjà discuté de ce sujet et elles avaient connaissance de mon thème de mémoire. Je leur ai remis le questionnaire et elles l'ont complété au moment opportun. J'ai pu recueillir 3 questionnaires¹⁰². J'ai lancé un appel sur les autres lieux de formation mais je n'ai eu aucune réponse.

⁹⁹ Réponses aux questionnaires, annexe n° 35 à 87

¹⁰⁰ Réponses aux questionnaires, annexes n°10 à 34

¹⁰¹ Questionnaire en annexe N° 88-89

¹⁰² Les 3 questionnaires en annexe N° 90 à 93

3. DEPOUILLEMENT DE L'ENQUETE

3.1. Résultats de l'enquête auprès des apprenants

J'ai, dans un premier temps, séparé les réponses des 38 questionnaires¹⁰³ en deux groupes : le groupe des 12 apprenants Kosovars¹⁰⁴ et le reste du groupe avec 26 questionnaires¹⁰⁵, afin de les analyser et les étudier. Mon but est de faire émerger les similitudes ou divergences afin de confronter les résultats des deux groupes.

Pour certaines questions, il y a un éventail de réponses, allant jusqu'à 10, ceci était volontaire de ma part car je voulais que les apprenants puissent avoir un large choix. Pour certaines questions (1, 2, 4, 6, 7, 8,10,), j'ai pris, dans un premier temps, les réponses les plus citées par groupe. En question 10, j'ai regroupé toutes les réponses, toujours par groupe afin de faire apparaître des situations.

Quant à l'étude des données, selon les questions, je n'analyserai que les 3 à 5 premières réponses.

¹⁰³ Dépouillement général, annexe n° 94 à 98

¹⁰⁴ Dépouillement groupe kosovars, annexe n° 99 à 103

¹⁰⁵ Dépouillement reste du groupe, annexe n° 104 à 109

	Autres apprenants	Apprenants kosovars																		
Partie 1: la présentation	<p><u>Question 1</u></p> <p>Les 3 parcours sont composés de 17 femmes et de 9 hommes. Cela représente à peu près la part du public masculin présent sur les parcours de l'IFRA- FLE¹⁰⁶, selon le dépouillement des fiches techniques des parcours, soit un tiers, au vu de mon analyse personnelle.</p> <p><u>Question 2</u></p> <div data-bbox="371 635 1039 1078" data-label="Figure"> <table border="1"> <caption>âges</caption> <thead> <tr> <th>Tranche d'âge</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>moins de 25 ans</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>moins de 35 ans</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>moins de 50 ans</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>plus de 50 ans</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>La répartition des âges reste fidèle au public de l'IFRA- FLE¹⁰⁷, selon le dépouillement des fiches techniques des parcours, soit :</p>	Tranche d'âge	Pourcentage	moins de 25 ans	12%	moins de 35 ans	52%	moins de 50 ans	28%	plus de 50 ans	8%	<p><u>Question 1 et 2</u></p> <p>Il y a 8 femmes et 4 hommes, 5 ont moins de 25 ans, 3 ont moins de 35 ans et 4 ont plus de 36 ans.</p> <div data-bbox="1249 411 1995 836" data-label="Figure"> <table border="1"> <caption>Ages</caption> <thead> <tr> <th>Tranche d'âge</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>moins de 25 ans</td> <td>42%</td> </tr> <tr> <td>moins de 35 ans</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>plus de 36 ans</td> <td>33%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Tranche d'âge	Pourcentage	moins de 25 ans	42%	moins de 35 ans	25%	plus de 36 ans	33%
	Tranche d'âge	Pourcentage																		
moins de 25 ans	12%																			
moins de 35 ans	52%																			
moins de 50 ans	28%																			
plus de 50 ans	8%																			
Tranche d'âge	Pourcentage																			
moins de 25 ans	42%																			
moins de 35 ans	25%																			
plus de 36 ans	33%																			

¹⁰⁶ Dépouillement, annexe n° 110-111, des fiches techniques en annexe n° 112 à 140

¹⁰⁷ Dépouillement, annexe n° 110-111, des fiches techniques en annexe n° 112 à 140

une grande moitié qui a entre 25 et 35 ans, un petit nombre de jeunes (-25 ans, mais en augmentation durant ces dernières années), un quart de personnes de moins de moins de 50 ans, et il y a très peu d'apprenants de plus de 51 ans.

Question 3

Beaucoup de nationalités sont présentes sur ces parcours : 1 Américaine, 1 Apatride, 1 Syrienne, 1 Ukrainienne, 2 Russes, 3 Espagnoles, 3 Turques, 2 Roumaines, 1 Italienne, 2 Marocaines, 1 Algérienne, 1 Serbe, 2 Bosniaques, 3 portugaises, 1 Afghane, 1 Sri Lankaise. Lorsqu'il y a plusieurs personnes de même origine, l'organisme s'arrange pour les répartir sur les différents parcours quand cela est possible.

Question 4

Les métiers exercés par les apprenants dans leurs pays sont:

Métiers nécessitant des études supérieures au BAC	Métiers nécessitant des études inférieures au BAC	Ne sait pas

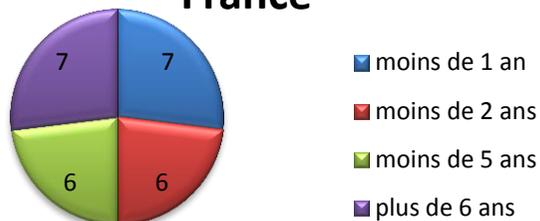
Question 4

Les métiers exercés dans leur pays sont : couturiers (2), caissier, coiffeurs (2), étudiants (2), boulanger, ATSEM, serveur, 2 sans emploi. Le niveau professionnel est peu élevé et les emplois plutôt manuels.

	Géographe, médecin, ingénieur écologique, infirmier, agent back office, coordinateur d'agence publicitaire, instituteur, directeur d'université	coiffeur (2), ATSEM, barman/serveur (3), boulangier, soudeur, cuisinier/ pizzaiolo (2), vendeur	Footballeur, gouvernant d'hôtel, photographe, agent administratif, commercial	
Et 1 sans emploi.				
On peut constater que les apprenants ont exercé différents emplois élevés dans leur pays souvent dans des mêmes domaines d'activités.				
<u>Question 6</u>				<u>Question 6</u>
13 apprenants veulent continuer à exercer leur métier en France				5 apprenants veulent changer de métier: ATSEM, caissier, couturière, serveur, coiffeur et s'orienter vers les métiers de : agent de restauration, aide-soignant, vendeuse, boucher, cuisinier.
				2 veulent continuer à exercer leur métier : boulangier, couturier,

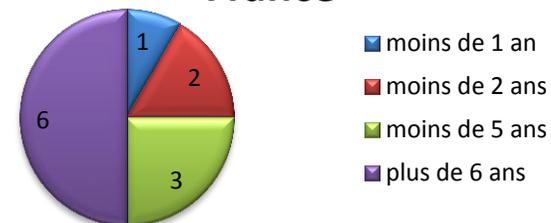
	<p>soit :serveur, barman, institutrice, infirmière, footballeur, coiffeuse (2), graphiste designer, agent d'entretien, agent administratif, étudiant, boulanger, commercial, back office finance.</p> <p>1 apprenant n'a jamais travaillé auparavant.</p> <p>Les autres souhaitent changer de métier et s'orientent vers divers domaines professionnels: pharmacien, réceptionniste, agent bancaire, manager rayon alimentaire, infirmier, agent de production, ATSEM.</p> <p>La moitié des apprenants veut continuer en France leurs activités professionnelles exercées au pays. Pour les apprenants et les formateurs, il peut être difficile d'accorder leurs recherches de stage avec leurs projets professionnels.</p> <p><u>Question 5</u></p>	<p>3 n'avaient jamais travaillé auparavant et ont défini un nouveau projet professionnel : agent de production, coiffeur, couturier. il y a 1 étudiant qui souhaite continuer ses études.</p> <p>Le deuxième étudiant veut s'orienter vers le métier de chauffeur.</p> <p><u>Question 5</u></p>
--	---	---

Temps de présence en France



On peut constater ici que la majorité (3/4) des apprenants est en France depuis moins de 5 ans et environ un quart est en France depuis plus de 6 ans.

Temps de présence en France



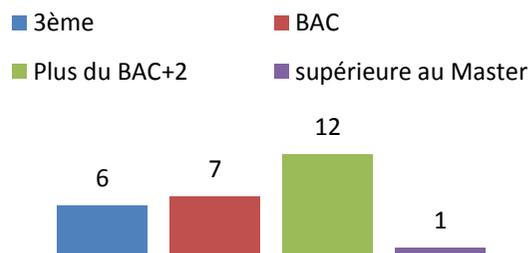
1 personne réside en France depuis moins de 1 an, 2 personnes depuis moins de 2 ans, 3 personnes depuis moins de 5 ans, 5 personnes depuis moins de 10 ans et 1 personne depuis plus de 15 ans.

La moitié des apprenants Kosovars est présente en France depuis moins de 5 ans.

Partie 2 : la scolarité

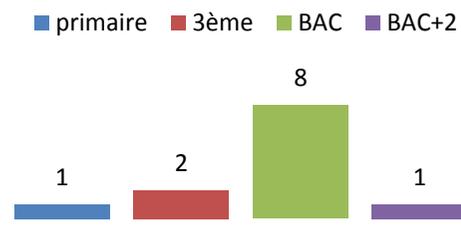
Question 7

niveau scolaire



Question 7

Niveau scolaire



On peut constater ici, que la moitié des apprenants a un niveau troisième et un niveau BAC, l'autre moitié, a un niveau supérieur à un BAC+2.

Le profil des apprenants évolue au sein de la structure et le niveau scolaire est de plus en plus élevé¹⁰⁸.

Question 8

première position	17 viennent pour apprendre le français	-4 pour chercher un travail - 4 pour parler français	
deuxième position	9 viennent apprendre le français, 9 pour parler français	5 pour chercher un travail	
troisième position	15 apprenants viennent	11 viennent pour parler	3 pour pouvoir

La majorité des kosovars possède un BAC, cela est dû, peut être au fait qu'il y a une majorité de jeunes (moins de 25 ans).

Question 8

première position	8 viennent pour apprendre le français	1 vient par obligation	-1 pour sortir de chez lui -1 pour rencontrer des compatriotes -1 pour parler en français.
deuxième position	4 viennent pour parler en français	3 pour chercher un travail	2 pour apprendre le français
troisième position	3 apprenants	pour 1	

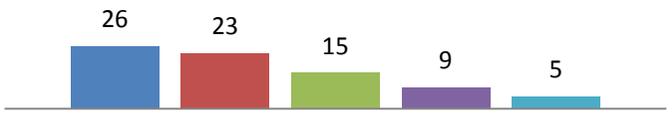
¹⁰⁸ Dépouillement des fiches techniques, annexe n° 110-111

		chercher un travail	français	échanger avec des personnes de nationalité différente		viennent pour chercher un travail - veulent parler français (3)	personne c'est une nécessité, , pour apprendre le français, pour se faire des amis, pour pouvoir échanger avec de personnes de nationalité différente.	
	quatrième position	pour 5 d'entre eux cela est une nécessité	4 une obligation	3 pour rechercher un emploi				
	cinquième position	9 veulent rencontrer des amis	-Pour 4 c'est une nécessité - pour 4 échanger avec des personnes de nationalité différente	2 pour rencontrer des compatriotes				
<p>2 personnes ont rajouté : continuer à m'intégrer, 1 personne a dit pour lire le français, 1 pour faire de nouvelles rencontres et 1 pour trouver un club de football pour jouer.</p> <p>Si je regarde les premières réponses données dans chaque position, on retrouve bien les motivations décrites lors des</p>					quatrième position	4 veulent échanger avec des personnes de nationalité différente	2 cherchent un travail, 2 viennent pour parler en français et 2 c'est une obligation	Pour 1 apprenant c'est une nécessité, 1 veut se faire des amis
					cinquième position	4 veulent échanger avec des personnes	3 souhaitent rencontrer des	2 viennent pour parler

entretiens oraux des apprenants, soit :

Venir en formation c'est pour:

- Apprendre le français
- parler français
- chercher un travail
- rencontrer des amis



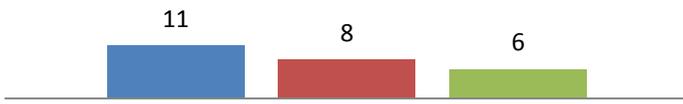
Raison	Nombre
Apprendre le français	26
parler français	23
chercher un travail	15
rencontrer des amis	9
Autre	5

	de nationalité différente	compatriotes	français
--	------------------------------	--------------	----------

2 apprenants ont répondu en aparté : continuer à m'intégrer.
Soit dans l'ordre :

Venir en formation c'est pour:

- Apprendre le français
- parler français
- chercher un travail



Raison	Nombre
Apprendre le français	11
parler français	8
chercher un travail	6

**Partie 3 :
la formatrice**

Question 9
A la question, si une formatrice de votre origine vous donne cours, les réponses sont en première position: contents (14), cela incite à parler (4), puis cela change le comportement (3).

En deuxième position : cela les empêche de parler (11) cela incite à parler (8), puis ils sont contents (5) et cela déplaît, (5), puis cela change le comportement (3).

Question 9
Les réponses à la question « quelle serait leur réaction si une formatrice de leur origine leur donne cours » sont intéressantes.

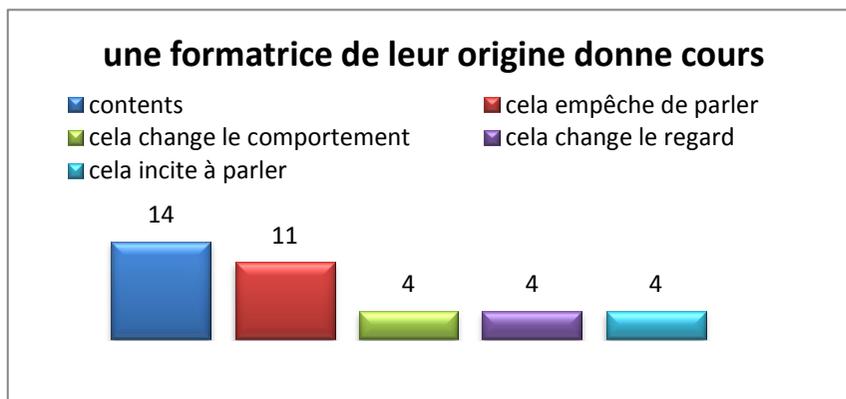
Première position : cela change le comportement (4), cela incite à parler (4), et ils sont contents (4).

En deuxième position : 4 sont contents, 3 sont incités à parler, cela change le comportement à égalité avec cela empêche de parler et 1

En troisième position : cela change le comportement (4) et cela change le regard (4) et cela vous incite à parler (4) puis cela empêche de parler(3).

Une personne a rajouté cela ne change rien et 1 personne a écrit : « C'est mieux si elle ne parle pas la même langue que moi, parce qu'il faut parler en français en cours, mais je suis content si je rencontre une formatrice de la même origine que moi ».

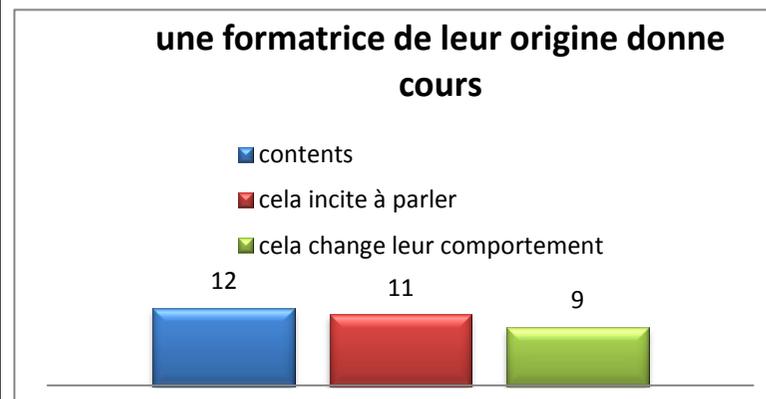
Les premières réponses données par position sont:



En majorité, les apprenants sont contents, suivi de très près par « cela empêche de parler » puis cela incite à parler, cela change le comportement et cela change le regard à égalité.

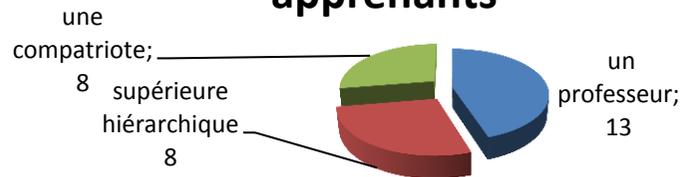
cela change son regard sur les autres.

En troisième position : 4 apprenants sont contents et cela les incite à parler, pour 4 cela change leur regard, et cela change le comportement pour 2.



<p><u>Question 10</u></p> <p>A la question comment percevez-vous la formatrice en classe :</p> <p>En première position : comme un professeur (13), 5 comme une personne égale à vous, 3 comme une amie puis 2 comme une supérieure hiérarchique à égalité avec comme une compatriote.</p> <p>En deuxième position : 8 ont répondu comme une supérieure hiérarchique, 5 comme une amie, 5 comme un professeur, 4 comme une compatriote et 3 comme une personne égale à eux.</p> <p>En troisième position : 8 ont répondu comme une compatriote, 2 comme une supérieure hiérarchique, 4 comme un professeur et 3 comme une personne égale à eux.</p> <p>1 personne a rajouté : « ça dépend de la formatrice, si elle est gentille, comme la formatrice « X » et « Y » je les considère comme des amies mais comme « Z » bien sûr que NON.</p>	<p><u>Question10</u></p> <p>Comment perçoivent-ils la formatrice en classe ? en première position : 8 la voit comme un professeur, 2 comme une personne égale eux et 2 comme une compatriote.</p> <p>En deuxième position : 4 comme une amie, 3 comme une supérieure hiérarchique et 3 comme une personne égale à eux.</p> <p>En troisième position : 3 voit la formatrice comme une supérieure hiérarchique, 2 comme une personne égale à eux et 1 comme une compatriote, à égalité avec comme une amie.</p> <p>Réponses dans l'ordre :</p>
---	--

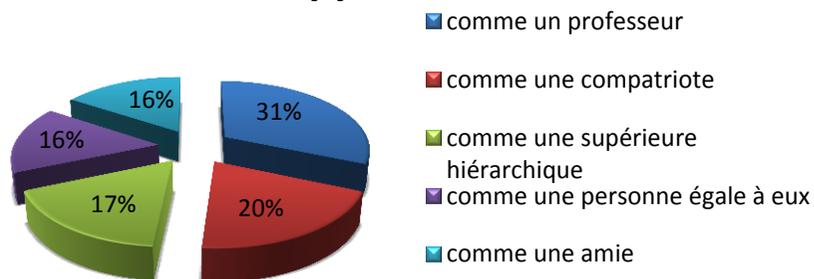
la formatrice vue par les apprenants



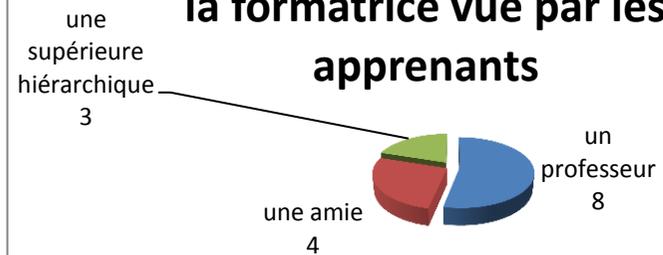
Les réponses les plus données sont dans l'ordre : comme un professeur, ensuite, se suivent de très près, comme une supérieure hiérarchique et comme une compatriote.

Les résultats de toutes les réponses confondues :

la formatrice vue par les apprenants

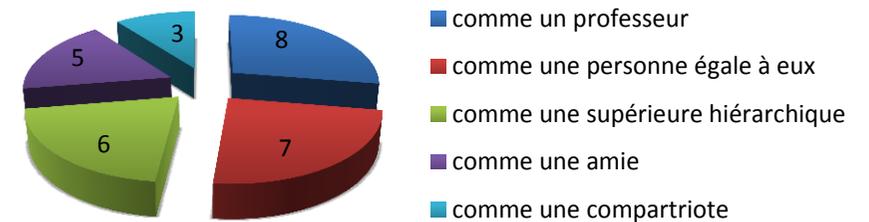


la formatrice vue par les apprenants



Les résultats de toutes les réponses confondues :

la formatrice vue par les apprenants



<p>Les réponses les plus données diffèrent, les apprenants voient la formatrice comme un professeur, puis comme une compatriote, ensuite comme une supérieure hiérarchique suivi de comme une amie et comme une personne égale à eux.</p> <p><u>Question 11</u> 20 apprenants pensent qu'une formatrice a réussi en France, 2 pensent le contraire et 4 n'ont pas donné leur avis.</p> <p><u>Question12</u> 18 sur 26 apprenants préfèrent avoir <u>une formatrice d'origine française</u> pour donner cours.</p> <p><u>Question 13</u> Diverses réponses ont été émises par les apprenants concernant leurs attentes spécifiques face à une formatrice de leur origine. -« Avoir des contacts avec des personnes de mon origine car je suis nouvelle sur Annecy, -J'aime bien parler avec elle, avoir de l'empathie, de la compréhension,</p>	<p>Les apprenants kosovars voient d'abord la formatrice comme un professeur, ensuite comme une personne égale à eux, puis comme une supérieure hiérarchique et enfin comme une amie, comme une compatriote.</p> <p><u>Question 11</u> La formatrice kosovare représente la réussite pour les 12 apprenants.</p> <p><u>Question 12</u> 7 sur 12 apprenants préfèrent avoir une <u>formatrice de leur origine</u> pour leur donner cours.</p> <p><u>Question 13</u> A la question « qu'attendent les apprenants de plus spécifique vis-à-vis d'une formatrice de leur origine, les réponses sont les suivantes : « -plus d'aide (4x), -J'attends qu'elle connaisse mieux mon parcours et mes exigences</p>
--	--

- Qu'elle me parle en français,
- Plus de travail sur la grammaire,
- Qu'elle comprenne mes difficultés et qu'elle m'explique plus facilement,
- M'inciter à parler car si elle a réussi alors je peux parler aussi,
- plus d'aide (2x),
- Me comprend mieux, mais il faut qu'elle explique bien les mots comme une française,
- Qu'elle soit plus exigeante,
- Parce qu'elle représente ce que je ne sais pas».

Question 14

Les réponses à la question « ce que les apprenants n'aiment pas chez une formatrice de leur origine » sont très intéressantes.

- « -Il faut qu'elle parle bien la langue pour expliquer les différentes choses,
- J'aime ne pas trop bavarder avec elle,
- J'ai peur qu'on me juge surtout entre compatriote,
- Qu'elle parle souvent ma langue,

- en tant qu'étranger,
- Je pense que je la comprendrais mieux,
- J'aime bien parler avec elle notre langue,
- La formatrice est passée par la même période que nous et elle sait par quoi nous sommes passés ».

Question 14

Les apprenants n'aiment pas chez une formatrice de la même origine :

- « -elle comprend notre langue et je veux du français (x3),
- Je suis incité à parler ma langue,
- Je ne veux pas qu'elle parle notre langue sauf si je ne comprends pas et après le cours on peut parler notre langue ».

-Qu'elle comprenne ma langue (x2) et ça m'incite à parler ma langue (x1),
-Elle connaît les erreurs que l'on fait, les camarades parlent très fort leurs langues
- elle connaît ma langue et je suis incité à parler ».

Question15

Les explications complétées à la question précédente.

« Je ne veux pas qu'on parle une autre langue que le français, parce que si je suis des cours c'est pour apprendre la langue française »,

« Parce que pour apprendre le français il faut expliquer en français, et il y a différentes personnes de régions différentes, il peut y avoir des problèmes aussi au niveau de la classe », « c'est la guerre en Syrie et toutes les régions se battent (discrimination par le professeur) »,

« J'aime bien parler avec elle mais pas trop de bavardages ».

Question16

Les commentaires des apprenants :

Question 15

Les explications rajoutées par rapport à la question précédente.

« -Parce que je pense que c'est beaucoup mieux pour apprendre le français,

-Pour parler tout le temps français c'est mieux pour moi,

-Je veux une formatrice française ».

Question 16

Les commentaires des apprenants sont:

	<p>(X3) Elle donne de bonnes explications, nous comprend, elle est gentille, communique et parle doucement, Je préfèrerai parler en italien parfois, Une formatrice de la même origine n'est pas un problème pour faire une formation,</p>	<p>« - Je suis contente avec les formatrices françaises, - Elle donne de bonnes explications, nous comprend, gentille, communique et parle doucement (X5) (b parlant d'une formatrice de leur origine), - Ça me plairait d'avoir une formatrice albanaise (x3), - Ça nous empêche de parler albanais entre nous, - C'est bien d'avoir quelqu'un de notre origine pour nous donner des cours de français. - C'est un symbole de réussite et de motivation pour nous, de suivre sa route et pour bien s'intégrer dans la société française ».</p>
--	--	--

CHAPITRE -2- ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

1. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE APPRENANTS

1.1. Partie 1 et 2 : présentation et scolarité

Sur les 3 parcours interrogés, le public de l'IFRA est plutôt jeune, la moitié à moins de 35 ans et moins de 25 ans pour le public kosovar. J'ai remarqué que certains apprenants ont « *une représentation sublimée du pays d'origine* » (Lucchini et Maravelaki, 2007 :189). Il m'est arrivé d'avoir deux apprenants d'origine algérienne, l'une était une apprenante de 45 ans, en France depuis plus de 10 ans et l'autre un apprenant de 30 ans qui est arrivé courant de l'année en France. Lors d'un débat sur les droits de l'homme, et la parité, leurs propos se contredisaient tellement que je me suis demandée s'ils venaient du même pays. Outre la différence de sexe de ces deux personnes qui perçoivent les choses très différemment, la femme était beaucoup plus sévère envers son pays d'origine tandis que l'homme minimisait, voire enjolivait les droits, les us et les coutumes. Cette sublimation du pays est différente aussi par rapport aux circonstances du départ : si l'exil du pays est volontaire ou involontaire, du fait de guerres ou pour raisons économiques, etc. Les apprenants kosovars, initialement, ont fui à cause de la guerre mais aujourd'hui ils s'exilent surtout à cause des mauvaises conditions économiques. Les Kosovars ont une représentation plus mitigée du pays et se rapprochent des propos de Michael Billing (2009 : 348) cité par Fred Dervin (2011 :114), qui dit que ceux qui soutiennent certains principes de leur pays n'hésitent pas non plus à les critiquer, et n'idéalisent pas, envers et contre tout, leur pays.

Les apprenants viennent en majorité du continent européen : Espagnol, Roumain, Italien, Ukrainien, Russe, Portugais, Serbe, Bosnien et Kosovar puis ensuite du continent asiatique : Syrien, Afghan, Sri Lankais et Turc et enfin du continent africain : Marocain, Algérien. Les changements se situent au niveau de la provenance des apprenants : au début, sur mes parcours il y avait beaucoup plus d'apprenants du continent africain, suivi du continent asiatique et très rarement européen. Les flux d'apprenants ont beaucoup résulté de la création de l'Europe mais aussi des conflits ponctuels ou plus récurrents dans certains pays.

La plupart des emplois exercés sont des métiers manuels nécessitant très peu de diplômes, ceci est confirmé par le niveau scolaire car la majorité des apprenants ont un niveau IV voire inférieur. Un tiers des apprenants possède un niveau supérieur au niveau IV et

exerçaient des métiers tel que : ingénieur, médecin, géographe etc. Il y a une réelle évolution du public par rapport à mes débuts dans ce métier. À mon avis, il est important de connaître le niveau scolaire des apprenants pour comprendre leur ancrage éducatif, autrement dit, de savoir et de savoir-faire. Silvia Lucchini Et Aphrodite Maravelaki (2007 : 106) me rejoignent dans ma réflexion en disant qu'il y a un lien étroit entre ces deux savoirs et du fait de la scolarisation, un apprenant a dû au moins intégrer les savoir-être. C'est pourquoi, lorsque nous avons des apprenants d'un niveau de scolarisation faible, nous savons, en tant que formateur, que l'on doit mettre l'accent sur le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue /culture. Pour cela, tels des « coachs », les formateurs s'impliquent quotidiennement à redonner confiance aux apprenants. Nous avons des apprenants, d'origine asiatique, très timides et d'autres qui ont complètement perdu leur estime de soi cela est dû parfois à une situation sociale inexistante jusqu'alors (jamais travaillé). « *C'est avec sa propre parole que le bilingue construit sa seconde langue, son autre soi-même* » (Lucchini et Maravelaki 2007 :106).

De plus nous avons, au début, beaucoup d'apprenants à faible niveau de scolarisation et/ou qui n'avaient jamais travaillé. Or, à ce jour on peut constater qu'il y a seulement deux personnes sur l'ensemble des personnes interrogées qui n'ont jamais travaillé auparavant. À mes débuts aussi, la majorité des apprenants désirait changer de métier alors qu'aujourd'hui, beaucoup souhaitent continuer dans leur voie. Cela rend le travail de projet plus compliqué pour les formatrices, car nous nous référons au BMO¹⁰⁹ du pôle emploi, pour orienter nos apprenants convenablement vers la recherche de stage et vers un emploi durable. Par conséquent, s'ils désirent continuer dans leur voie, et que leur métier n'est pas porteur, nous devons les avertir des difficultés qu'engendrent leurs choix.

Le temps de présence sur le territoire aussi a évolué, au début nous avions presque la moitié des apprenants depuis plus de six ans et très peu d'apprenants installés depuis moins d'un an.

Les apprenants viennent en formation pour, d'une part apprendre le français ensuite pour parler français et enfin chercher un travail. Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan (2011 :18) se sont demandé pourquoi les personnes apprenaient une langue, et ont découvert des réponses à ces questions : « *d'abord pour un développement personnel* », pour à mon avis s'insérer, communiquer, échanger en France. Ensuite « *pour améliorer ses processus cognitifs* », pour évoluer, continuer à apprendre, comme pour nos stagiaires

¹⁰⁹ BMO : besoin de main-d'œuvre, enquête annuelle de pôle emploi du besoin par région
<http://bmo.pole-emploi.org/static/bmo2015>

avoir la possibilité de changer de métier. *Puis pour « entrer dans une « autre culture » »,* car comment comprendre l'Autre si on ne peut communiquer avec lui et faire l'effort d'aller vers lui. À cette analyse, Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan ont proposé d'autres réponses qu'on ne retrouve pas chez nos publics.

1.2. Partie 3 : la formatrice.

Si une formatrice de leur origine leur donne des cours, les réponses sont très paradoxales. La majorité des apprenants serait contents, cela inciterait les apprenants kosovars à parler alors que pour les autres au contraire cela les freinerait et changerait leur comportement. On peut constater ici, que même pour les apprenants, il y a un changement de comportement vis-à-vis d'une formatrice de leur origine. Donc même pour l'apprenant, la posture vis-à-vis du formateur peut être fortement perturbée, remise en question, inadaptée et réajustée en permanence. Il doit aussi jongler entre le cadre, le rôle de la formatrice et une certaine empathie ou amitié qu'il peut éprouver envers elle.

Dans les premières réponses, la formatrice représente :

Position	Les apprenants Kosovars	les autres apprenants	Les 3 groupes
1.	un professeur	un professeur	un professeur
2.	une amie	une supérieure hiérarchique	une supérieure hiérarchique
3.	Une supérieure hiérarchique	une compatriote	Egalité entre : comme une amie, une compatriote et comme une personne égale à eux.

Tout d'abord pour tous, la formatrice est considérée comme un professeur. Mais en deuxième position, celle-ci est considérée comme une amie pour les Kosovars alors que pour les autres, elle est considérée comme une supérieure hiérarchique. Ensuite presque à égalité elle est considérée comme une compatriote et une personne égale à eux. On voit bien ici, que les apprenants kosovars, en deuxième position, me considèrent comme leur amie ce qui n'est pas le cas pour le reste des apprenants. Ensuite il y a beaucoup de réponses données pour compatriote et une personne égale à eux. Je comprendrais la réponse compatriote, car elle n'engage en rien l'aspect professionnel. La formatrice peut

être une compatriote, sans que cela ne porte atteinte à son activité professionnelle. A la réponse « une personne égale à eux », j'ai peut-être mal formulé ma proposition :

Pour moi il s'agissait d'une personne égale à eux d'un point de vue humain, c'est-à-dire hiérarchiquement ni inférieure ni supérieure. Or je me suis aperçue que les apprenants kosovars avaient perçu cette proposition de la manière suivante : égal à eux, voulait dire, comme eux, identiques à eux, autrement dit du même pays. C'est pourquoi j'ai eu énormément de réponses sur cette proposition. Mais là aussi, indirectement et malgré cette incompréhension, on peut en conclure que les apprenants kosovars me considèrent comme une personne non native et par conséquent kosovare.

Pour tous les apprenants kosovars, la formatrice est un cas de réussite en France, pour les autres apprenants, une petite partie n'a pas donné son avis ou pense le contraire.

Presque les trois-quarts des autres apprenants préfèrent avoir une formatrice d'origine française pour donner cours alors qu'une grande majorité de Kosovars préfèrent une formatrice kosovare. On constate ici, que l'attachement envers la formatrice de la même origine est prépondérante pour certains et qu'ils n'arrivent pas à s'en détacher.

Comme il est très difficile de prévoir et d'observer la réaction des individus dans des situations données, il est possible en revanche, de faire émerger les représentations que les apprenants se font des formateurs (Dervin et Badrinathan, 2011 :140). Ici, la formatrice a une représentation positive pour les apprenants Kosovars. J'ai proposé cette question car j'étais étonnée de voir que beaucoup d'entre eux projetaient leur idéal en moi. Un apprenant, un jour, m'a dit qu'il voulait exercer le même métier que moi et une autre m'a demandé, quelles études faire pour devenir formatrice afin d'orienter sa fille vers cette voie.

Martine Beauvais Azzaro le stipule aussi : « *C'est une posture singulière qui place l'accompagnant au côté de l'accompagné, voire un peu en retrait. Dès lors la compagnie en est un guide et surtout pas un « modèle », un « mentor »* (M. Paul, 2002) ». Ce « modèle » que je représente à leurs yeux m'a surpris et j'ai voulu en avoir confirmation dans la question 11.

Par conséquent, si les apprenants kosovars préfèrent une formatrice kosovare, ils doivent attendre d'elle quelque chose de plus spécifique. En effet, les apprenants attendent plus d'aide (4), ils attendent que je les comprenne mieux, que je leur parle parfois dans notre langue mais surtout ils souhaitent m'avoir comme formatrice car selon eux, je connais mieux leurs parcours et leurs exigences, je sais par quoi ils sont passés pour en arriver là

car je l'aurais vécu. Les apprenants Kosovars sont plus en demande de compréhension et d'empathie et sur ce point, ils sont rejoints par les autres apprenants qui eux aussi aimeraient plus d'empathie, de compréhension, d'aide et de discussions dans leur langue. Ils aimeraient que la formatrice soit plus exigeante, qu'elle parle en français, qu'elle explique bien les mots en français qu'elle fasse plus de grammaire et qu'elle les mette en contact avec des personnes de la même origine. Tous les apprenants sont partagés entre l'aspect enseignement et ce que cela comprend : l'apprentissage de la langue, les bonnes explications et une forme de rigidité dans les cours et l'aspect « humain » de la formatrice : l'empathie, la gentillesse et l'écoute.

Par contre les apprenants kosovars n'aiment pas chez la formatrice de leur origine qu'elle comprenne leur langue, car ils ne peuvent plus parler leur langue en cours. Certains seraient incités à parler leur langue alors que d'autres veulent apprendre le français et d'autres aimeraient bien parler leur langue hors des cours. Quant aux autres apprenants, ils mettent l'accent sur les compétences de la formatrice, à savoir qu'elle parle bien le français pour bien expliquer, mais le fait de connaître leur langue les inciterait à l'utiliser et par conséquent ils ont peur de ne pas bien apprendre le français. Une personne a aussi émis une peur du jugement entre compatriotes. Même si nous sommes tenus au secret, j'ai été étonnée de ne pas voir cette réponse se manifester plus. En effet le jugement entre compatriotes est très présent dans la classe, les apprenants commentent le comportement des personnes de leur origine. Je ne peux compter le nombre de quiproquos créés dans la classe et hors de la classe sur cette notion.

Les personnes kosovares qui ont dit qu'elles préféreraient une formatrice française, en question 15, développent leur position en disant que c'est parce qu'une formatrice française est plus appropriée pour apprendre le français et parce qu'ils ont peur que je ne leur parle pas continuellement en français. On peut constater ici l'incertitude des apprenants kosovars sur les compétences de la formatrice de leur origine. Les autres apprenants sont en accord avec les apprenants kosovars qui disent aussi qu'ils préféreraient avoir une formatrice française parce que selon eux, elle expliquerait mieux les cours et elle comprendrait mieux. Une personne a dit que c'est mieux si elle n'est pas de la même origine qu'eux car elle serait incitée à parler dans leur langue. Une personne a soulevé aussi le fait qu'il peut y avoir une certaine discrimination du professeur vis-à-vis de certaines régions de certains pays, ici l'exemple de la Syrie. L'apprenant sous-entend que si

la formatrice provient d'une région en conflit avec celle de l'apprenant, selon lui, elle peut avoir une position différente à son égard, autrement dit, discriminer cet apprenant. Malgré le fait que ces apprenants me connaissent, et savent très bien qu'on ne parle qu'en français, ils émettent tout de même la crainte que je puisse leur parler dans leur langue et qu'ils n'apprennent pas le français. De plus, il me semble que mes collègues et moi, avons assez prouvé aux apprenants que nous maîtrisons parfaitement notre métier pour leur enseigner au mieux, mais ceux-ci écrivent quand même qu'ils préfèrent une formatrice française pour ces mêmes raisons.

Quant aux commentaires, question 15 et 16, ils sont très divergents et on peut facilement repérer les « pros » formateurs natifs et les « pros » formateurs non natifs.

Les « pros » formateurs natifs disent qu'ils sont très contents avec la formatrice française tandis que les « pros » formateurs non natifs disent, en majorité, que la formatrice donne de bonnes explications, qu'elle nous comprend, qu'elle est gentille, qu'elle communique et parle doucement.

Une personne a rajouté qu'une formatrice de la même origine n'est pas un problème pour faire une formation.

Certes, il ne s'agit pas là des réponses les plus données mais ce sont des commentaires à prendre en compte dans mon analyse.

2. ANALYSE DES TROIS QUESTIONNAIRES DES FORMATRICES.

	CH.	A.	L.
sexe	femme	femme	femme
âge	31-35	31-35	41-45
origine	Algérienne	Marocaine	Syrienne
Nb d'années en France	Née en France / native	Née en France / native	Née en France / native
Nb d'année d'enseignement à l'IFRA	5 ans (plus de 10 ans dans l'enseignement FLE)	2 ans (plus de 5 ans dans l'enseignement)	1 an Pas d'autre expérience

		FLE)	
Avez-vous eu des apprenants de la même origine	oui	oui	oui
combien	1 par groupe	1 par groupe	1 par groupe
Y-a-t-il une différence de comportement des apprenants	Très rarement	oui	non
Expliquer la manière de se comporter	Parfois on rencontre une certaine familiarité au démarrage	Il désire se rapprocher (sollicitations personnelles, et demandes) ils recherchent des informations personnelles ou des passe-droits et essaient de s'exprimer dans la langue maternelle du formateur.	Tous les stagiaires se rendent compte de par mon prénom et mon aspect physique que je suis d'origine étrangère, mais sans qu'ils puissent le définir précisément. Ils se permettent de me poser beaucoup de questions personnelles : suis-je d'ici ? Comment mon père est arrivé en France ? À quel âge ? Quel est mon parcours etc.
Comment êtes-vous perçu par ces apprenants	Un professeur	un professeur	Un professeur puis une compatriote
Est-ce plus difficile, pour vous d'avoir des apprenants de la	non	non	non

même origine dans vos cours			
-----------------------------	--	--	--

Anecdotes de CH. : Certains apprenants de la même origine s'expriment en arabe avec moi, du fait de notre origine commune, ils pensent faciliter la communication. Évidemment le cadre est rappelé très rapidement.

Anecdotes de A. : Je rencontre beaucoup de difficultés dans la transmission de la laïcité dues à un repli identitaire culturel. Beaucoup d'apprenants me sollicitent aussi pour des absences injustifiées. La neutralité est essentielle et un recadrage doit être fait immédiatement.

Anecdotes de L. : J'ai peut-être un regard plus attendri et protecteur, la Syrie est le pays de mon père, et les Syriens vivent, au quotidien, une guerre sans relâche. Leur origine associée à leur quotidien terrible me rend plus empathique à leur égard.

À savoir, que lors de mon questionnaire, je n'ai pas demandé aux formatrices leur ancienneté à l'IFRA puisque je connaissais la réponse. Mais pour que vous le preniez en considération, je l'ai rajouté dans les tableaux ci-dessus. Il est important de connaître le nombre d'années d'exercices dans ce domaine, puisque que, moins on travaille avec ce public, moins on est confronté au public de la même origine et moins on aura d'interactions professionnelles à étudier sur ce thème.

CHAPITRE - 3- LE QUESTIONNAIRE ET MES INTERROGATIONS

1. MON ANALYSE SUR LE QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS

Globalement, les réponses aux questions ne reflètent pas complètement mon vécu, il y a une grande différence entre l'écrit et l'oral. J'ai trouvé qu'il était difficile pour ces apprenants de se projeter. Entre les faits, les gestes et, l'écrit ou la parole, il y a un vide. Entre le conscient (le bien et le mal) et l'inconscient (mimique, gestuelle, comportement) il y a parfois un grand écart. Souvent l'un (le conscient) dit quelque chose et l'autre (l'inconscient) dit l'inverse.

Par exemple, j'ai un tic¹¹⁰, je soupire tout le temps, cela ne représente pas une fatigue, un ennui ou autre, c'est juste le fait que je ne respire pas correctement. Cet acte complètement inconscient, dans certaines situations, peut être très mal perçu.

Pour les apprenants c'est la même chose, ils produisent des gestes kinésiques ou proxémiques¹¹¹ inadaptés dans certaines situations. Christine Delvotte (CNED, 2013 :31) explique cela en disant que : « *tous nos actes sont empreints et sous-tendus par des représentations qui leur donnent sens dans notre culture mais peuvent s'avérer décalées et inopérantes dans une autre* »¹¹². Les réactions et comportements faisant partie de la « normalité » culturelle kosovare peuvent être complètement inadaptés dans la culture française¹¹³.

J'ai découvert suite à cette enquête, que les apprenants avaient l'air d'être aussi partagés que moi sur le fait d'avoir une formatrice de la même origine. Leurs réponses restent très conventionnelles et dans la normalité mais leurs gestes et leurs propos traduisent d'autres choses. Fred Dervin (2011 :113) explique cela et cite Manette (2005, en introduction): « *Le discours part du principe que tout énoncé est scindé en deux : on a d'une part le dictum (ce qui est dit) et le modus (manière de le dire) (Bally, 1965 : 36). Le dictum n'est*

¹¹⁰ Les tics sont des mouvements compulsifs surprenant par leur caractère brusque et inapproprié à la situation. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tic>

¹¹¹ CNED, Violaine de Nuchèze, « Master mention sciences du langage spécialité Fle-première année », pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral, CNED 2013 :43.

Kinésique : par exemple bailler ou émettre des bruits bizarres du fond de la gorge, est fréquent chez les Kosovars. Proxémique, par exemple, les Kosovars restent anormalement éloignés d'une personne qui leur parle.

¹¹² CNED, Christine Delvotte, Version mise à jour par Claudine Moise Master mention sciences du langage spécialité Fle-deuxième année, didactique du Fle, approche discursive de l'interculturel, CNED 2031 :31

¹¹³ Par exemple ne pas prévenir de son retard et arriver en retard est normal dans la culture Kosovare.

jamais réellement vérifiable [...] et le modus correspond à « la réaction d'un sujet [...]» (Vion, 2005 : 144) ».

Lorsque j'ai reçu les apprenants kosovars en aparté, certains m'ont dit que d'un côté, ils préféraient avoir une formatrice kosovare et que c'était normal et d'un autre côté, qu'ils étaient en France, qu'ils devaient apprendre le français et qu'ils aimeraient bien avoir une formatrice française aussi.

Après cette réflexion je suis me dit qu'il y avait un décalage entre la prise de conscience de l'environnement et leur profond ressenti : leurs faits et gestes sont presque conformes à ce qu'on attend d'eux mais leur comportement paralinguistique dit autre chose.

Martine Beauvais Azzaro (2015 :166) émet une réflexion à ce sujet en disant : « *Ainsi prendre conscience du cadre, de ses formes et de ses limites tant spatiales que temporelles, le reconnaître en toutes fins de s'y re-connaître, constitue une condition d'autonomisation de la formation, par la formation et vis-à-vis de la formation* ».

Ces apprenants reconnaissent le cadre et font l'effort de vouloir s'intégrer y compris dans la formation. C'est ce qui se traduit dans la classe, quand ils essayent, tant bien que mal, de se comporter comme les autres apprenants mais qu'ils se permettent des choses du fait de ce lien culturel avec la formatrice. Fred Dervin (2011 :111) dit que : « *L'individu ne peut pas vivre sans un certain enracinement, sans des appartenances revendiquées. Il le fait avec modération. Mais il le fait, non seulement pour se distinguer, mais aussi pour être ancré* ». Ils ont ce besoin de montrer aux autres l'ancrage culturel qui me lie à eux en s'exprimant dans notre langue, en m'apportant un café, ou des spécialités culinaires de chez nous comme des gâteaux, etc.

Lorsque j'ai défini les rôles d'une formatrice au sein de l'IFRA, j'ai soulevé le fait que la posture accompagnante était une notion primordiale pour mener à bien ces tâches. Martine Beauvais Azzaro (2015 :170) y rajoute une notion importante de cette posture accompagnante en disant que celle-ci : « *naît dans, et de, la relation d'accompagnement qui est elle-même naît dans, et de, un cadre institutionnel à la fois contraignant et susceptible de favoriser cette relation* ». Ce rôle d'accompagnant qui est propre à la formatrice de l'IFRA est certes orienté et dirigé par la structure mais cela favorise les échanges et les relations avec les apprenants. Cela fait qu'il peut être facile de sortir hors du cadre et d'en oublier sa posture professionnelle. « *Cette posture accompagnante ne se*

prémédite pas, elle émerge dans les relations et au moment de la relation [...] » (Beauvais Azzaro, 2015 :185).

Beaucoup d'autres apprenants émettent le souhait d'être aidés et compris, de plus, l'empathie reste un élément moteur pour eux dans la formation.

Or, même si je connais certains apprenants personnellement, nous devons faire preuve de retenue, cette dernière est justement le premier principe éthique de l'accompagnement selon Martine Beauvais Azzaro (2015 :149) qui dit que celle-ci : *« se traduit par une distance entre l'accompagnant et l'accompagné, distance qui exige d'être évaluée et ajustée en permanence »*. Les apprenants souhaitent non seulement être aidés mais réclament en plus de la compassion. Toutefois Martine Beauvais Azzaro (2015 :148), sur la posture d'accompagnant émet cette pensée :

« L'accompagnant n'est pas celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, mais celui qui sait « se retenir », « s'abstenir », pour que l'autre puisse « surprendre en projet » (G. Liiceanu, 1994), se décider et advenir (M. Beauvais 2004). Mais se retenir et s'abstenir ne signifie en rien abandonner l'autre à son « destin » (P. Corcuff, 2002) ».

Cette réflexion émise par Martine Beauvais Azzaro peut être plus facile à acquérir dans le contexte où la formatrice n'est pas de la même origine que les apprenants, mais cette distanciation mêlant *« neutralité et implication »* (Paul, 2007 :268) est très difficile à accepter par les apprenants de la même origine. Je comprends cela car, après tout, ces apprenants arrivent dans un nouveau pays, ils côtoient de nouvelles personnes avec des cultures très différentes et enfin, quand ils rencontrent une compatriote à un poste de formatrice, celle-ci reste neutre, indifférente et en retrait.

Olivier Meunier (2014 : 377) dit que *« l'éducation au relativisme culturel suppose la neutralité du professeur et cherche à faciliter l'expression des valeurs de chacun, respectant de la même façon. Le professeur essaye d'être neutre et de créer des conditions nécessaires pour aider les jeunes générations à découvrir leurs propres valeurs personnelles »*. Tout comme Olivier Meunier, je me fais un devoir d'être neutre, de maintenir cette équité, qui me tient tant à cœur, entre tous, non pas sans mal.

Cependant dans un cadre professionnel, il me semble qu'il est très difficile d'être entièrement empathique vis-à-vis des apprenants et surtout de maintenir une équité d'empathie. Olivier Bertrand (2005 :92) dit que :

« L'activité de communication des apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension, leurs aptitudes et aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisée par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. ».

Autrement dit, l'apprenant sera toujours en confrontation entre l'instruction et des affects personnels qu'il projettera sur le formateur. D'autres apprenants projettent aussi leurs désirs et leurs rêves en moi, ce qui inconsciemment, m'incite peut-être à donner le meilleur de moi-même mais me met mal à l'aise.

La plupart des apprenants soulèvent quand même leur appréhension envers une formatrice non native car ils estiment qu'elle n'aura pas les compétences nécessaires pour leur enseigner la langue correctement. Je l'ai déjà dit plus haut, les apprenants nous « testent » et ne reprennent confiance en nous que lorsque nous leur prouvons avoir les compétences pour enseigner le français.

Beaucoup m'ont dit aussi que cela leur était égal, que de toute façon ils étaient là pour apprendre la langue française. J'ai choisi volontairement, à la question n°12, de ne pas laisser trop de choix afin que les apprenants ne puissent répondre que par l'affirmative ou la négative, sinon j'aurais eu beaucoup de réponses dans la troisième case.

2. MA REFLEXION ET MES DISCUSSIONS SUR CETTE ENQUETE

Je me suis demandé si dans un contexte monolingue, si je n'avais été qu'avec des apprenants kosovars, est-ce que j'aurais eu les mêmes ressentis ? Est-ce que ce « malaise » se rapporte aux apprenants kosovars « *l'Autre et l'identique* » (Olivier Bertrand, 2005 :165), ou se rapporte-t-il aux apprenants Kosovars dans le contexte exolingue ?

Le profil socio-culturel du public de l'IFRA, comme nous l'avons vu, est très divers ; en tant que formatrice, je dois instantanément déceler, analyser, comprendre, adapter ou modifier, une attitude, un comportement, un échange pour répondre de la façon la plus

appropriée possible. Olivier Bertrand (2005 :144), au sujet de la diversité culturelle dit que :

« Toute culture est certes métissée, plurielle, mais il y a une dominante chez chaque apprenant qui vient d'arriver de telle ou telle société ou communauté culturelle. [...] Il en résulte des modes de pensée et des façons de vivre différents au sein de la classe entre les élèves eux-mêmes d'une part et entre les élèves et les membres de la nouvelle société d'autre part ».

C'est pourquoi face à cette mixité culturelle, à ses divers modes de pensées, la formatrice ne peut tout savoir et tout connaître, par conséquent elle ne pourra pas adapter sa posture continuellement. Ma réflexion est aussi développée par le CECRL (chapitre 5.1.3 : 84) qui définit le savoir-être de la façon suivante : le savoir être résulte de l'activité de communication des apprenants *« cette activité de communication est non seulement affectée par leur connaissance, leur compréhension et leur aptitude mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisée par les attitudes, les motivations, les valeurs, croyances, cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité ».*

De plus, faut-il seulement que je réajuste sans cesse ma posture, il est certes important de connaître son public pour créer une relation de confiance, pour comprendre les apprenants et leur apporter les connaissances appropriées mais ne faut-il pas, un moment donné, imposée une posture de formatrice « IFRA », et à eux de s'y adapter. Je pense que cela se fait consciemment ou inconsciemment des deux côtés, mais je pense aussi que cela prend beaucoup plus de temps qu'on ne le pense, et que ce temps est plus ou moins long d'une personne à l'autre. Martine Beauvais Azzaro (2015 :184) dit que *« concevoir l'Autre, et soi-même, en tant que « Sujet, autonome, responsable et projectif » implique que l'on accepte qu'une partie de l'Autre et de nous-mêmes nous échappe et, qu'en échappant à notre compréhension, elle nous enjoint à abandonner tout projet de maîtrise totale de ce qui se joue dans la situation d'accompagnement.*

Suis-je en train de vouloir tout maîtriser, à tort, car, pour ma part et dans le contexte où j'exerce, il est impossible de tout maîtriser. Par conséquent est ce que j'ai peur, que les apprenants puissent avoir une mauvaise compréhension et que les choses m'échappent ? Cette crainte-là, en effet, je la ressens, mais n'est-ce pas une crainte naturelle pour tout

formateur en exercice que de faire face à une classe qu'on ne gère plus et où la communication est perturbée voire interrompue.

« La posture, étymologiquement, est issue du latin ponere, pondre, le terme posture renvoie à poser, déposer. Ainsi, celui qui adopte une « bonne » posture adopte ce qui lui semble être une bonne manière de se poser dans une situation donnée, notamment une situation relationnelle, en privilégiant des attitudes et en affirmant une position particulière » (Beauvais Azzaro, 2015 :149).

Depuis toutes ces années d'exercice de mon métier, je suis à la recherche de cette « bonne » posture, du moins qu'elle soit la plus adaptée et la plus juste possible. Existe-t-elle seulement cette « bonne » posture, face à, comme nous venons de le dire, cette mixité culturelle, au cœur de laquelle nous exerçons. Pour comprendre, M. Paul (2007 :267) citée par Martine Beauvais Azzaro (2015 : 145), suggère « *de penser la posture de l'accompagnement en quatre figures paradoxales* », qu'elle nomme : « *le retrait incitatif* », « *l'implication distanciée* », « *la confiance respectueuse* » et le « *pari raisonné* ».

Je définirais « *le retrait incitatif* » comme une manière de circuler entre la posture éthique et la présence du formateur : être capable, sans trop s'engager, de soutenir et d'encourager les apprenants afin qu'ils fassent une activité et qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.

« *L'implication distanciée* » est à mon avis l'inverse de la première figure, soit une manière, d'impliquer, d'inciter, d'encourager, de pousser les apprenants à donner le meilleur, tout en gardant cette posture éthique, et donc une forme de distance.

« *La confiance respectueuse* », il s'agit là, selon moi, de la mise en confiance des apprenants tout en maintenant bien défini les frontières du respect.

Et je pense que « *le pari raisonné* », est la manière que le formateur a d'investir sur ses apprenants, de croire en eux, en prenant en compte les freins personnels liés à l'apprenant et à l'environnement.

Je vois là toutes les phases propres à un formateur accompagnant, le paradoxe des termes, et une forme d'aporie dans ces explications. Chacune des quatre figures est en

contradiction avec les autres. Je reviens à dire, que la posture du formateur, doit jongler sans cesse, « *tel un chef d'orchestre* » (Lucchini et Maravelaki, 2007 :171)¹¹⁴ entre plusieurs états et positionnements alliant le verbal et le non verbal. Il me semble pour ma part, que je suis en train d'essayer de décrypter la dernière figure : le « pari raisonné ». Est-ce que, je fais le pari, inconsciemment, avec les apprenants Kosovars, de les amener, si ce n'est vers une réussite, du moins vers une autonomie ? Ai-je raison de faire ce pari, est-il juste et adéquat ? Cette figure me donne beaucoup à réfléchir ; pour ma part, consciemment, je ne pense pas faire ce pari, mais inconsciemment, je ne peux pas encore répondre à la question.

J'ai essayé durant mes années d'exercices, plusieurs postures, plusieurs approches, plusieurs méthodes qui me sont propres, toujours en quête de cette « bonne » posture. Plus je modifiais et moins j'étais sûre d'adopter la posture appropriée ; plus je me forçais à chercher un comportement correct et plus je faisais d'erreurs.

Les dialoguistes Hermans et Konopka (2009 :3) cités par Fred Dervin (2011 :117-118) expliquent que l'incertitude est un processus indispensable pour comprendre les rapports entre les individus. Dans leurs cinq niveaux de stratégies de gestion de l'incertitude, deux reflètent les moments par lesquelles je passe: « *l'individu réduit l'incertitude en laissant émerger une voix puissante et importante [...]* ». Il est clair aussi, d'après les commentaires (questionnaire) de mes collègues sur ma posture, que je suis une formatrice qui impose et qui doit imposer les règles, avec une certaine autorité. Cela passe évidemment par le comportement mais aussi par la voix.

Le deuxième niveau qui m'intéressait est celui-ci : « *l'individu peut réduire son incertitude en accroissant le nombre de positions et voix qui composent son soi* ». En effet je cherche continuellement à modifier ce que je suis, pour être la plus proche possible de ce qu'attendent les autres. Faut-il encore être sûr qu'ils attendent quelque chose ? Selon les résultats des questionnaires, il apparaît que c'est le cas.

¹¹⁴ Tel un chef d'orchestre aussi cité dans Cours du CNED, Violaine de Nuچهze « Master mention sciences du langage spécialité le-première année », pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral, CNED 2013 :71.

Je me suis aussi demandé si mes valeurs en tant que formatrice ne passaient pas par l'affection ou l'estime de l'Autre. Je cherche tellement à faire de mon mieux, qu'il est vrai que, cela m'affecte un peu si je ne suis pas appréciée. Or je sais très bien, qu'on ne peut être appréciée de tout le monde et que ce n'est pas le but recherché en tant que formatrice. Or, Olivier Bertrand (2005 :165) semble dire que l'acceptation de l'opinion d'autrui est indispensable à un apprentissage de la diversité. L'acceptation de l'opinion d'autrui ne passe-t-elle pas par l'acceptation de l'individu lui-même, autrement dit le formateur.

Joseph Aoun, (2012 :222), quant à lui, dit qu'il « *est vital d'établir des relations saines. Le fait de travailler ensemble, et de projeter l'un vis-à-vis de l'autre une image positive, finit par souder les membres de diverses cultures et permet de passer « d'eux » au « nous »* ». Par conséquent, ma recherche de l'acceptation de l'Autre, et une manière pour moi de former avec le groupe, un « nous ».

De plus, par sa posture, le formateur, est un représentant de la culture française, il est considéré comme un exemple par les apprenants. Réalisant à quel point cela est lourd à endosser, le formateur se doit de toucher au plus près de l'« irréprochable ». La chose que je ne peux concevoir par-dessus tout, c'est de froisser ou d'offenser consciemment ou inconsciemment un apprenant. C'est pourquoi je me fais un devoir d'être attentive à leurs faits et gestes, afin de déceler et de comprendre leurs réactions. Au cours de mes années d'activité, j'ai appris énormément de choses sur la culture de chacun, me permettant de prendre en compte leurs différences pour mener à bien des cours. R. Ogien (2007 :12) cité par Martine Beauvais Azzaro (215 :101) propose une éthique minimaliste qui résume ce que je viens de dire : « *éviter de nuire délibérément à autrui* ».

Mais toute ma bonne volonté ne suffit pas, si les apprenants ne veulent pas prendre en compte mes remarques et mes conseils. Les efforts doivent venir des deux côtés pour mener à bien un projet, qui est l'apprentissage de la langue française vers une visée professionnelle. Je me suis demandé, quelle position je devais envisager envers ces apprenants qui ne veulent pas suivre les règles, sous prétexte que nous étions de la même origine. Dois-je ne plus faire attention à eux ? Dois-je être plus ferme ou peut-être plus laxiste ? Il est inconcevable pour moi, en tant que formateur, de ne pas former, avec la classe, UN groupe. Je n'ai jamais envisagé de laisser un apprenant en retrait, qu'il soit motivé au non. Donc il est inimaginable pour moi de ne pas prêter attention à un apprenant,

kosovar ou autre. Par conséquent, que cela plaise ou pas, avec toute ma bonne volonté pour faire que cela se passe bien, j'ai toujours cherché à faire ressortir le meilleur de mes apprenants.

Martine Beauvais Azzaro (2015 :171) me rassure en rejoignant mon raisonnement et en disant que : « *C'est parce qu'on se préoccupe de l'Autre, qu'on le sollicite à se préoccuper de lui-même, notamment en créant quelques perturbations, quelques désordres autour de lui, afin qu'il se projette, qu'il fasse des choix, se décide et agisse* ».

Si mon raisonnement est approprié, alors pourquoi ai-je toujours ce sentiment de « malaise » en présence de ces apprenants kosovars dans ma classe ? Comme je l'ai dit plus haut il m'est très facile de passer d'une culture à l'autre : française en France, kosovare au Kosovo, mais il m'est plus difficile de faire face à ma culture d'origine au sein de ma culture d'adoption. Olivier Meunier (2014 :12), me donne peut-être la réponse en disant :

« Quand le sujet se déplace d'une culture à l'autre, il crée des « espaces intermédiaires » (Winnicott, 1975) pour poursuivre la construction de sa personnalité ou la reconstruire. Cela ne veut pas dire que la personnalité se structure entre deux codes culturels, mais successivement par rapport à l'une puis par rapport à l'autre. [...] Elle devient alors multi référentielle ».

Est-ce que cela veut dire que l'on ne peut pas mélanger les deux cultures, Olivier Meunier semble dire que la personnalité se forme à travers les différentes cultures, les unes après les autres et pas en même temps. Or, en ce qui me concerne, il me semble que j'ai acquis mes deux cultures en même temps et non successivement. Et dans ce cas, en est-il de même pour l'interaction, la communication ou l'échange, faut-il qu'elles aient lieu l'une après l'autre ? Il me semble que c'est le cas, puisque aujourd'hui j'en suis à me poser la question. Je me dois d'imposer la culture du cadre imposé par l'institution du pays où je me trouve, je peux cependant écouter, entendre, comprendre les cultures différentes mais ne pas les laisser entrer et s'installer dans la classe. Tout d'abord parce qu'elles sont très nombreuses et ce serait impossible, et d'autre part, parce que la gestion de la classe en serait fortement perturbée.

Je donne un exemple sur un cas de culture religieuse survenue sur un de mes groupes. Une personne est arrivée en retard un vendredi en début d'après-midi. La deuxième fois, j'ai

remarqué, qu'ils étaient trois à arriver en retard, le vendredi. Au troisième retard, toujours plus nombreux, je les ai convoqués dans mon bureau pour en connaître la raison. C'est à ce moment-là, avec beaucoup de peine, qu'ils m'ont dit qu'ils se rendaient à la mosquée tous les vendredis midis. Comprenant leurs motivations, mais du moment où leur comportement entraînait un dysfonctionnement au niveau de la classe, je ne pouvais me permettre de les autoriser plus longtemps à arriver en retard. De plus, ne voyant pas ma réaction au premier retard, les autres s'étaient empressés de faire la même chose. Il est donc impossible de laisser faire ce genre de choses et ce serait irrespectueux et inégal vis-à-vis des autres apprenants qui auraient peut-être aussi des coutumes qui leur imposeraient de faire des choses mais qui ne le font pas, par respect pour le cadre.

Toutes les cultures sont les bienvenues à l'IFRA, mais une seule culture doit prédominer : la culture française car après tout, c'est pour cela qu'ils sont ici, pour apprendre à la connaître, à l'accepter, à l'intérioriser. Mahatma Gandhi, mentionné par Joseph Aoun (2012 :192) dans une citation beaucoup plus philosophique, rejoint ma pensée : *« faites que ma maison ne soit pas murée sur quatre côtés. Laisser les fenêtres ouvertes. Laisser entrer toutes les cultures. Mais ne permettez à aucune culture de me faire perdre pied. »*

3. MON ANALYSE SUR LE QUESTIONNAIRE DES FORMATRICES

Les trois formatrices auxquelles j'ai proposé mon enquête (faute de trouver des formatrices exactement dans le même cas que moi) n'émettent pas les mêmes interrogations que moi vis-à-vis des apprenants de la même origine. En effet d'une part ces trois personnes sont nées en France alors que moi je suis née au Kosovo. Seulement CH. et moi travaillons à l'IFRA depuis 5 ans, les deux autres depuis moins de 2 ans et l'une n'avait jamais enseigné auparavant. Ces données sont importantes, car c'est au fil des années que j'ai commencé à m'interroger sur ma posture et sur la façon que j'avais de me comporter vis-à-vis des apprenants de la même origine. Or, si on débute dans ce métier, je pense qu'émettre des réflexions comme celles-ci est un peu précocé. Ensuite toutes les 3 ont eu des apprenants de la même origine dans leur cours, mais rarement et peu dans chaque groupe, contrairement à moi qui en reçoit quatre ou cinq par parcours. La formatrice algérienne ne remarque pas de changement de comportement contrairement à la formatrice marocaine et pas du tout pour la formatrice syrienne, qui comme je vous le rappelle débute dans le métier. La curiosité citée par la formatrice syrienne est aussi un élément intéressant qui

revient dans un point énoncé plus haut qui tendait à dire que les apprenants veulent nous connaître pour s'identifier, se repérer, se confier pour arriver à nous faire confiance. La familiarité et le rapprochement personnel sont aussi cités, ce qui tend à dire que les apprenants recherchent d'abord chez ces formateurs une écoute et une empathie avant l'aspect enseignement. Et enfin les apprenants cherchent à s'exprimer dans notre langue d'origine. Shütz¹¹⁵ semble dire qu'il est normal que les apprenants puissent tenter d'avoir une familiarité avec les formateurs:

« Le « modèle culturel » offre un savoir d'évidences, d' « allant de soi »... Cette « recette », qui relève d'une « situation historique (et biographique) spécifique », sert de précepte général pour l'action, puis de schéma d'interprétation et d'expression. Ce modèle culturel vise à fournir des « conduites déjà prêtes à l'emploi ». D'où une « conception naturelle du monde », une familiarité, une confiance. Or, dans les situations de l'étranger, cette recette, fait de représentations propres à son modèle culturel d'origine, s'avère inopérante. L'étranger rencontre un décalage, une situation de crise lorsqu'il arrive dans le nouveau groupe [...] ».

Je pense que les apprenants voient dans les formateurs de la même origine, une « bouée de sauvetage » dans un monde tellement différent du leur.

Le formateur est vu comme un professeur pour CH. et A. et en plus comme une compatriote pour L.

CH. et A. viennent de pays où l'immigration a eu lieu il y a bien longtemps¹¹⁶, les apprenants arrivent mieux à définir le rôle d'un formateur, alors que pour L. et moi, l'immigration est toute récente et par conséquent nous sommes considérées comme des compatriotes.

Ces apprenants issus d'une immigration plus ou moins récente, ne se sont pas encore complètement ancrés en France et cherchent perpétuellement à se raccrocher à un aspect de leur passé, de leur pays, de leur culture. Consciente de cela, ne voulant ni les brusquer, ni

¹¹⁵ Shütz et la sociologie phénoménologique et la sociologie phénoménologique, (s.d. :8)
Issu du site internet : [DOC]Interactionnisme symbolique et ethnométhodologie - Free
psychonice06.free.fr/.../Interactionnisme%20symbolique%20et%20ethno...

¹¹⁶ « Les pieds noirs » : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Pieds-Noirs>

les heurter mais en même temps en essayant de rester dans le cadre, moi non plus, parfois je n'arrive plus à me situer et à prendre position.

Pour aucune d'entre elles, il n'est difficile d'exercer son métier en ayant des apprenants de la même origine. Enfin pour CH. et A., dans un souci de neutralité, le cadre est mis en avant pour imposer les règles, alors que L. se retrouve dans la même situation que moi, dans un tourbillon mêlant cadre et empathie.

Forte de ce constat, je me demande, si mes interrogations ne sont pas injustifiées, si ce n'est pas moi qui interprète ou imagine des choses.

W.I.Thomas¹¹⁷, issu du *Théorème de Thomas* dit à ce sujet :

« Ce sont les constructions sociales, produits d'interactions, qui prennent forme dans des rapports et par des échanges interindividuels, concrets et quotidiens, en fonction du sens que les individus donnent aux situations telles qu'ils les vivent et ressentent dans la relation aux autres ».

Par conséquent, n'est-ce pas (au sein de mon métier), les échanges et interactions de plus en plus fréquentes avec les apprenants Kosovars, qui font que je donne des sens différents à ma posture.

¹¹⁷ http://abder.kenaisi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm#_Toc495571607

CHAPITRE -4- CONCLUSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

1. LIMITES DE MES RECHERCHES

Il est très difficile de recueillir, des informations basées sur des suppositions. Les apprenants ont énormément de mal à se projeter, ils étaient en conflit entre leurs principes et leur ressenti. Par conséquent je pense que pour mener à bien ce projet, il aurait fallu, lors des situations conflictuelles, proposer ce questionnaire à l'apprenant concerné. Les données auraient été plus fiables.

Dans les parcours de FLE, je trouve qu'il est inévitable d'avoir des interactions ou des situations conflictuelles, tant, la diversité des personnes est énorme. C'est pourquoi je me suis demandé, s'il était possible d'éviter ces situations conflictuelles, si oui comment ? Je fus soulagée de lire Olivier Meunier (2014 :83), qui dit que « *La classe de langue constitue en effet un terrain particulièrement propice aux erreurs d'interprétation, aux vives réactions des apprenants et des enseignants. [...] Selon ma propre expérience, les situations conflictuelles peuvent surgir au sein d'un groupe d'apprenants, ou au sein de la relation enseignant apprenants* ». Il dit aussi que les situations conflictuelles surgissent lorsque les apprenants sont en immersion dans une langue étrangère et par conséquent la compréhension et la frustration conduisent à des tensions plus ou moins brutales (Meunier, 2014 :83).

Dans un premier temps je peux partir du principe, qu'il est normal, qu'il y ait des tensions au sein d'une classe.

Alors, pourquoi ces tensions m'affectent-elles plus, lorsqu'elles proviennent des apprenants Kosovars ?

Joseph Aoun (2012 :225) m'apporte peut-être une réponse, car il relie l'identité musulmane au poids des traditions, ce que j'ai complètement occulté, jusqu'à maintenant. Il dit : « *le poids des traditions est le plus souvent l'obstacle à l'acceptation du changement et de la différence, l'indulgence face aux appartenances multiples qu'elles soient religieuses, sociales, sexuelles, au sein d'une même culture* ». Or, étant de cette religion par mes parents, car je ne pratique pas, et connaissant le public kosovar, dont je suis une concitoyenne, je pense savoir, comment les apprenants raisonnent, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils s'imaginent. C'est pourquoi, pensant connaître tout cela des apprenants, ma posture en est peut être modifiée afin de pouvoir m'accommoder à leur idéaux. « *En psychologie, le terme « accommodation » est défini comme étant la transformation des*

schémas d'action et de pensée pour s'adapter à une situation inédite » (Aoun, 2012 :176). N'est-ce pas là, ce que j'essaie de faire, modifier ma posture afin de m'adapter aux apprenants Kosovars. « *L'islam, est présent dans toutes les sphères des activités quotidiennes personnelles et professionnelles d'un musulman* » (Aoun, 2012 :223). J'ai vérifié cela récemment, quand j'ai demandé à un apprenant d'où il venait, il m'a répondu « je suis musulman » et quand je lui ai reposé la question différemment il m'a répondu « je suis musulman kosovar ». Il arrive parfois comme dans l'exemple, que pour certaines personnes, la religion est plus importante et proclamée avant le fait d'être citoyen d'un pays. Cela explique l'importance de l'aspect religieux. Patrick Amar¹¹⁸, cité par Joseph Aoun (2012 :227), émet une autre réflexion qui dit que c'est peut-être le regard qu'on porte sur une personne qui fait que celle-ci évolue en fonction de ce regard. Par exemple si on pense qu'une personne est idiote, celle-ci se considèrera comme une idiote. Face à cette réflexion je me suis demandé, si mon regard était différent envers les personnes kosovares pour qu'elles se permettent d'agir différemment envers moi. Pour ma part, comme je l'ai dit, je suis très attachée à l'équité et je ne pense pas, en tout cas intentionnellement, porter un regard différent envers les apprenants Kosovars. Il est vrai, je pense, comme tout autre personne, j'ai énormément été influencée dans ma jeunesse par mes parents. Leurs valeurs, leurs us et les coutumes, se sont certainement imprégnés en moi, et inconsciemment peut-être, face aux personnes kosovares, je réagis en fonction de ce que mes parents m'ont enseigné et par conséquent comme les apprenants attendent que je me comporte vis -à- vis d'eux. Charles Taylor (2009 :51) pousse ma réflexion plus loin en disant :

« Il est vrai que nous ne pouvons jamais nous libérer complètement de ceux dont l'amour et les soins nous ont formés au début de notre existence, mais nous devrions nous efforcer de définir par nous-mêmes le plus complètement possible, pour arriver à comprendre le mieux possible ainsi maîtrisé d'une certaine façon l'influence de nos parents, en évitant de tomber dans une autre relation de dépendance de nature similaire. Nous avons besoin de relations pour nous accomplir, pas pour nous définir ».

Par conséquent, lorsque les apprenants kosovars s'adressent à moi, ils voient en moi, les mœurs et les traditions kosovars et attendent peut-être que je les exprime plus ou moins.

¹¹⁸ 50 petites expériences de psychologie

« Lorsque deux personnes se parlent, leurs paroles ne visent pas simplement un échange d'informations ; chacun voit aussi en l'autre un individu appartenant à un groupe social précis -il peut s'agir, par exemple, d'un échange entre [...] un « professeur » est un « élève». La position de chacun influe sur ce qu'il dit, sur la manière de le dire, sur la réaction ou la réponse qu'il attend de l'autre et sur son interprétation de cette réponse ou de cette réaction. En un mot, lorsque des personnes se parlent, leurs identités sociales respectives font inévitablement parti intégrante du rapport social qui a lieu » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 :9)¹¹⁹».

Donc du moment où je parle à un apprenant kosovar, mon identité est renvoyée, ma posture et mes propos en sont modifiés; naît alors une attente des deux côtés.

Dans le CECRL, il est dit que le contexte mental des apprenants est influencé par le vécu et l'environnement où se situe l'action. « Dans une interaction en face à face, l'utilisateur de la langue et son interlocuteur partagent le même cadre situationnel mais pour les raisons exposées ci-dessus, la perception et l'interprétation qu'ils en ont diffèrent » (CECRL, chapitre 4.1.5 :44)¹²⁰.

Dans notre contexte, il s'agit là d'apprenants Kosovars, intégrés dans une nouvelle culture, face à un cadre situationnel où la formatrice est de leur origine. Comment les apprenants peuvent faire pour ne pas tout confondre et ne pas s'identifier ?

2. CONCLUSION

Je me suis même demandé si je ne me posais pas trop de questions et si, à trop vouloir modifier sans cesse ma posture en fonction des situations, je n'allais pas me perdre. B. Portal (Portal, 2011 :3), à ce sujet, dit qu'il est indispensable de vouloir changer de posture afin de s'améliorer : « Dans l'intervention sociale, la posture est souvent liée au regard posé sur l'usager et à l'attitude qui en découle. [...] Le changement de posture permet d'améliorer sa pratique professionnelle, de bouger les lignes et les limites, de « changer de lunettes ».

¹¹⁹ Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues- une introduction pratique à l'usage des enseignants conseils de l'Europe-langues vivantes, 2002.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

¹²⁰ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

Dans mon métier, l'approche interculturelle est « un *processus de formation tout au long de la vie* » (Meunier (2014 :12)). Je le constate depuis ces 5 années d'activités, j'ai acquis beaucoup de connaissances sur les différentes cultures des stagiaires, cette acquisition ne peut se faire que sur le terrain, on peut certes lire et s'informer mais la mise en pratique situationnelle est l'un des meilleurs apprentissages. L'approche interculturelle évolue, et DOIT évoluer avec la pratique, l'ouverture d'esprit et la tolérance de l'autre.

Erving Goffman (Asiles, 1968)¹²¹ dit qu' « *un être capable de distanciation, c'est-à-dire capable d'adopter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution est prêt, à la moindre pression, à réagir en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre* ». Je me permettrais de modifier ces propos en disant, non pas qu'un être est prêt à réagir mais, qu'un être est capable, car tout dépend de lui par la suite. Il y a des personnes qui se complaisent à ne pas changer leurs habitudes, donc on ne peut pas dire qu'elles sont prêtes ! Mais on peut dire que c'est dans leur possibilité, à elles de voir si elles en usent ou pas.

Donc, mes questionnements, mes changements de posture, ma volonté et ma recherche continue de la « bonne » posture sont un processus inhérent au poste de formatrice.

Un mémoire ne suffit pas à en comprendre tous les aspects et les enjeux.

Cependant, lors de mes recherches, j'ai appris, que, d'une part, on ne peut occulter son enracinement culturel. Essayer d'être « une autre » me met dans une mauvaise posture.

D'autre part, essayer de comprendre son mode de fonctionnement et se remettre en question, en tant que formatrice est normal.

Enfin, face à ces mixités culturelles, la quête de la « bonne posture » est longue et fastidieuse, elle ne sera (peut-être) jamais atteinte, mais je tends, au moins, à m'en approcher chaque jour plus près...

¹²¹ http://abder.kenaisi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm#_Toc495571607

LA BIBLIOGRAPHIE

Aoun, J. (2012). Les identités multiples. Paris : l'Harmattan (p : 28, 35, 43, 48, 49, 55, 95, 97, 99, 100, 101).

Beauvais Azzaro, M. (2014). La posture éthique en formation des adultes. Paris : l'Harmattan. (p : 4, 25, 30, 51, 53, 55, 83, 89, 90, 92, 93,94, 95 et 96).

Bertrand, O. (dir.) (2012). Diversités culturelles et apprentissages du Français. Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique. (p : 91, 92 et 95).

Dervin, F. (dir.) (2013). Le concept de culture - Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations. Paris : l'Harmattan. (p : 28, 80, 89, 94 et 95).

Dervin, F. (2011). Impostures interculturelles. Logiques sociales. Paris : l'Harmattan. (p : 89).

Dervin & Badrinathan, F. et V. (dir.) (2011). L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Bruxelles : Editions Modulaires Européennes (E.M.E) &InterCommunications, sprl. (p : 31, 32, 33, 47, 81, 82 et 83).

Doytcheva, M. (nouv.éd.) (2011). Le multiculturalisme. Paris : Editions La Découverte.

Gut, Ch. (2001). Le Kanun de Lekë Dukagjini. Kosovo : Edition de Shtjefën Gjeçovi.

Lucchini et Maravelaki, S. et A. (éd.) (2007). Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité. Bruxelles : Editions Modulaires Européennes (E.M.E) &InterCommunications, sprl. (p : 28, 80, 81 et 94).

Meunier, O. (études réunies) (2014). Cultures, éducation, identité-Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité. Arras : Artois Presse Université. (p : 20, 21, 27, 91, 96, 100 et 103).

Taylor, Ch. (2009). Multiculturalisme- différence et démocratie. Paris : Editions Flammarion. (p : 48 et 101).

LES LIVRETS DU CNED

Delvotte, Ch. version mise à jour par Moise, C. (2013). Master mention Sciences du langage spécialité FLE-deuxième année. Didactique du Fle et approches discursives de l'interculturel, CNED (p : 51, 52, 53 et 87).

De Nuchèze, V. (2013). Master mention Sciences du langage spécialité FLE-première année. Pragmatique, analyses des interactions et didactique de l'oral, CNED. (p : 26, 31, 49, 52, 84 et 90).

LES SITOGRAPHIES

Biron, J-L. (2004). **Pour une éthique partagée dans la profession enseignante**. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. Québec. Ministère de l'éducation. (Cité en p : 26)

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H., (2002). **Conseil de l'Europe**. Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Strasbourg. (Cité en p : 102)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

CECRL (**le cadre européen commun de référence pour les langues**) (2001). Conseil de l'Europe, Strasbourg. (Cité en p : 35, 38, 58, 92 et 102).

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Becker, H. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié,

Chapoulie, J-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago*, Paris, Seuil.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, QSJ ?

Delas, J-P. Milly, B. (1997). *Histoire des pensées sociologiques*, Paris, Armand Colin.

Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity press.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

H. Mead, G. (1963). *L'esprit, le soi, la société*, Paris, PUF.

Schütz, Ch. (2003). *L'étranger*, Paris, Allia. Interaction symbolique et ethnométhodologie (cité en p : 50 et 98)

DOC]Interactionnisme symbolique et ethnométhodologie - Free

psychonice06.free.fr/.../Interactionnisme%20symbolique%20et%20ethno...

Generic, H. (2013). « **Théorème de Thomas** ». (Cité en p : 04)

<http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/theoreme-de-thomas-et-manipulation-144483>

Kenaissi, A. (2000). **L'interactionnisme et l'ethnométhodologie**. Approche multidisciplinaire des systèmes de formation", DEA des sciences de l'éducation, Université des sciences et technologies, Lille. (Cité en p : 4, 9, 10, 99 et 103).
<http://abder.kenaissi.pagesperso-orange.fr/interactionnisme.htm>

Le petit robert- portail de l'université Stendhal de Grenoble. (Cité en p : 24, 27 et 47)
http://pr.bvdep.com/login_.asp

Meunier, O. (2008). **Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?** *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*. (Cité en p : 22)
<https://socio-logos.revues.org/1962>

Portal, B. (2012). **-cause toujours...De la parole dans le travail social**. Le Sociographe n° 37. (Cité en p : 8, 9, 34, 102)
http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ladpa/documents/Recherche_DPA/Articles_avec_comite_de_lecture/Portal_B_2012_Des_mots_et_des_sens_RMG.pdf

LES PAGES WEB

LA COMMUNICATION NON VERBALE (CITE EN P : 36)

Bodyneverlies.net, (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=qTSWw4QcX7I>

Sans auteur, Institut repère. <http://www.institut-repere.com/Formations/institut-repere-une-definition-de-la-pnl-programmation-neurolinguistique-sources-et-finalites-de-la-pnl.html>

De Lavergne, C. (2010) Rec.Communication non verbale.

<http://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-La-communication-non-verbale2.pdf>

Sans auteur : <http://www.la-communication-non-verbale.com/search/label/visage>

Terrier, C. 2013. Communication.

http://www.cterrier.com/cours/communication/60_non_verbal.pdf

LA SCOLARITE (CITE EN P : 22)

Bernard, A., Lecocq B. CASNAV (Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants de voyage). Rectorat de Lille- SCEREN, CRDP Nord pas de calais. http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieure et de la recherche (2012 : n°37). Circulaire n°202-141 du 2-10-2012.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

L'ENFANCE (CITE EN P : 32)

Sans auteur <https://fr.wiktionary.org/wiki/enfance>

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Enfance>

LE KOSOVO

Espoir d'Asile (2012) (Cité en p : 22)

http://www.espoirdasile.org/artc/Les_Kosovars_des_demandeurs_de_plus_en_plus_nombreeux_dans_certaines_regions_le_plus_souvent_recales_par_l%E2%80%99Ofpra/345/fr/article/

La culture (Cité en p : 43)

Balibar, E. (1994). Identité culturelle, identité nationale. Université de Paris I.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad_0987-1381_1994_num_22_1_1062

Le Kanun de Lekë Dukagjini [https://fr.wikipedia.org/wiki/Kanun_\(droit\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Kanun_(droit))

Les Drapeaux (Cité en p : 44)

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Albanie>

L'histoire et la démographie (Cité en p : 24, 40, 41, 42,43, 44)

Sans auteur https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_du_Kosovo

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo>

Sans auteur https://fr.wikipedia.org/wiki/Ind%C3%A9pendance_du_Kosovo

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Yougoslavie>

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Diaspora>

L'illettrisme analphabétisme (Cité en p : 23 et 24)

ANCLI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme) (2013) nouvelle édition.

[http://travail-](http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/PLAQUETTE_ANLCI_CHIFFRES_JANVIER_2013.pdf)

[emploi.gouv.fr/IMG/pdf/PLAQUETTE_ANLCI_CHIFFRES_JANVIER_2013.pdf](http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/PLAQUETTE_ANLCI_CHIFFRES_JANVIER_2013.pdf)

Bunjaku, S. (2012) *DVV International DVV, Publications, Éducation des Adultes et Développement*. Éditions Numéro 78. BENEFITS OF ADULT LEARNING AND SOCIAL INCLUSION . L'inclusion des femmes par l'alphabetisation au Kosovo

http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1334&clang=2

L'organisation intérimaires (Cité en p : 22 et 42)

Sans auteur : https://fr.wikipedia.org/wiki/EULEX_Kosovo

Schimke, M. Vara Ruiz, M. Modus Operandi, s.d

http://base.modop.org/en/corpus_entretien/fiche-entretien-5.html

Kosovar/Kosovien (cité en p : 45 et 46)

Sans auteur, culture Générale.fr. <http://www.culture-generale.fr/expressions/4625-difference-entre-bosniaque-et-bosnien>

Dhollande-Monnier, V. (2011) <http://www.europe1.fr/sport/articles/on-dit-bosnien-ou-bosniaque-762873>

Sans auteur : <http://traduction.babylon.com/anglais/a-francais/Kosovar/>

Tratnjek, B. (2009) <http://geographie-ville-en-guerre.blogspot.fr/2009/09/kosovars-ou-kosoviens-nommer-les-lieux.html>

« LES PIEDS NOIRS » (CITE EN P : 106)

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Pieds-Noirs>

LES TICS (CITE EN P : 87)

Sans auteur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tic>

L'IFRA (CITE EN P : 13, 14 et 17)

Sans auteur <http://www.ifra.asso.fr/>

Sans auteur http://www.ifra.asso.fr/00_implantations.php?idrub=CAR&idmenu=IMP

Sans auteur <http://www.leolagrange.org/qui-sommes-nous/notre-histoire/>

L'INSECURITE LINGUISTIQUE : (CITE EN P : 34)

Biichlé, L. Lidil. (44|2011 : 13-26). Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes magrébines dans la tourmente. Revue de linguistique et de didactique des langues.

<http://lidil.revues.org/3133#tocto2n1>

POLE EMPLOI (CITE EN P : 80)

Sans auteur <http://bmo.pole-emploi.org/static/bmo2015>

POSTURE DE L'ENSEIGNANTE (CITE EN P : 36)

Monsempes, J-L. (2014). Institut repère. Paris. <http://www.institut-repere.com/Formations/institut-repere-une-definition-de-la-pnl-programmation-neurolinguistique-sources-et-finalites-de-la-pnl.html>

NéoPass@ction. Institut français de l'éducation <http://linkis.com/UzaKG>

Soulard, T. PLP COB LP Jean Rostand Angoulême.

http://ww2.ac-poitiers.fr/ecogest/IMG/pdf/Des_outils_et_des_postures.pdf

Tranchet, I. PLP COB LP Jean Rostand Angoulême.

http://ww2.ac-poitiers.fr/ecogest/IMG/pdf/Les_postures_de_l_enseignant.pdf

LES SIGLES

ADTP : Association Départementale pour le Travail Protégé
AGEFIPH : Association chargée de gérer le fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
ANAEM : Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et de Migrations
AOF : Action Orientation Formation
BIJ : Bureau d'information Jeunesse
BMO : Besoin de Main-d'Oeuvre
C2A : Communauté d'Agglomération d'Annecy
CADA : Centre d'Aide des Demandeurs D'asile
CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration
CIEP : Centre international d'Etudes Pédagogique
CIO : centre d'information et d'Orientation
CLA : Classe d'Accueil ».
CLIN : Classe d'Initiation
CNIDFF : Centre National d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles
CNED : Centre Nationale d'Enseignement à Distance
DILF : Diplôme Initial de Langue Française
DTF: déléguée territoriale à la formation
ELP : Evaluation Linguistique Professionnelle
ESAT : Etablissements et Services d'Aide par le Travail
EULEX : European Union Rule of Law Mission in Kosovo : mission de l'union européenne sur l'état de droit au Kosovo
FLI : Français Langue d'Intégration
GAIA : Groupement d'Associations d'Insertions Annécienne
H+ : Charte Qualitative d'accueil des personnes en situation de handicap.
IFRA : Institut de Formation Rhône Alpes
MIFE : Maison e l'Information sur la Formation et l'Emploi
MINUK : Mission d'Administration Intérimaire des Nations Unies au Kosovo
OFII : Office Français de l'Intégration et de l'Immigration
OFPRA : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides
ONU : Organisation des Nations Unies
OTAN : Organisation du Traité de l'Atlantique du Nord

PCP : Parcours Compétences Premières

PNL : Programmation Neurolinguistique

SILA : Syndicat mixte du Lac d'Annecy

UCK : Ushtria Çlirimtare E Kosovës : Armée libératrice du Kosovo

UP2A : Unité Pédagogique pour élèves Allophones

ANNEXES