

Les cours de Français sur Objectifs Adaptés de la Mairie de Paris

Prendre en compte la diversité des publics, améliorer la cohérence pédagogique

**Etude du dispositif expérimental mis en place en 2010-2011 dans
trois groupes - sinophones, arabophones et mixtes - de FOA NL 1**

PLIDAM/INALCO -TRANSIT-Lingua

Catherine Berger
Martine Derivry
Geneviève Zarate

Novembre 2011

Table des matières

1. Le dispositif Mairie de Paris/INALCO – PLIDAM	6
1.1 Une collaboration à plusieurs étages	6
1.2 Mise en place d'un partenariat de recherche Mairie de Paris / PLIDAM/TRANSIT-Lingua	6
1.3 Finalité de l'enquête proprement dite	7
2. Méthodologie de l'enquête de terrain	9
2.1 Organisation de l'équipe, fonctionnement	9
2.1.1 Membres de l'équipe	9
2.1.2 Réunions d'organisation entre les divers partenaires	9
2.2 Méthodologie	9
2.2.1 Méthode	9
2.2.2 Vocabulaire utilisé	10
2.3 Organisation dans le temps	10
2.3.1 Réunions de coordination de l'équipe	10
2.3.2 Observation des cours	10
2.3.3 Entretiens	10
2.4 Observations des cours	11
2.4.1 Nombre d'observateurs	11
2.4.2 Périodicité des observations	11
2.4.3 Organisation	11
2.4.1 Déroulement des séances d'observation	11
2.5 Autres observations	12
2.6 Entretiens	12
2.6.1 Entretiens avec les auditeurs	12
2.6.2 Entretiens avec les "décrocheurs" sinophones	13
2.6.3 Entretiens avec les professeurs	13
2.6.4 Entretiens avec des responsables et coordonateurs	13
2.7. Autres sources	14
2.7.1 Documents publics	14
2.7.2 Documents internes administratifs	14
2.7.3 Documents pédagogique internes	14
2.7.4 Matériel pédagogique	15
2.8 Limites et portée et de l'enquête	15
2.8.1 Anonymat	15
2.8.2 Limites et portée de l'enquête	15

3. Synthèse des observations et entretiens.....	17
3.1 Les cours.....	17
3.1.1 Fonctionnement global des cours de FOA NL	17
3.1.2 Organisation du travail en cours, séquences pédagogiques	17
3.1.3 Supports de cours	19
3.1.4 Langues utilisées pendant le cours.....	20
3.1.5 Travail de la dimension culturelle et lien avec la vie quotidienne en France	22
3.2 Les auditeurs.....	23
3.2.1 Nombre et évolution en cours d'année	23
3.2.2 Caractéristiques sociales et scolaires	25
3.2.3 Résultats aux examens de fin d'année.....	30
3.2.4 Quelques portraits d'auditeurs	31
3.3 Les professeurs	34
3.3.1 Formation/parcours professionnel.....	34
3.3.2 Perception des objectifs du cours de FOA NL	36
3.3.3 Credo pédagogique, conception de l'apprentissage	37
3.3.4 Points de vue sur le dispositif de groupes sinophones/arabophones	38
3.3.5 Suggestions pour l'évolution du dispositif.....	40
3.4 Le dispositif expérimental	41
3.4.1 Objectifs affichés pour le Français sur Objectifs Adaptés	41
3.4.2 La mise en place du dispositif.....	41
3.4.3 Le point de vue des responsables : un laboratoire expérimental	42
3.4.4 Initiatives et innovation	42
4. Analyse des résultats.....	44
4.1. Est-il pertinent de regrouper les auditeurs des cours de FOA selon une catégorisation linguistique ?.....	44
4.1.1 Un dispositif qui fonctionne moyennement : perte des effectifs, décrochage.....	44
4.1.2 Un dispositif lacunaire concernant la prise en compte du niveau de scolarisation et d'éducation.....	45
4.1.3 Un dispositif reposant sur des catégories linguistiques "en trompe - l'œil"	45
4.1.4 Des catégorisations linguistiques qui prennent le dessus sur d'autres spécificités ..	46
4.1.5 Un dispositif reposant sur un faux parallélisme	47
4.1.6 Une catégorisation linguistique qui ne se réfère pas à la réalité observée	47
4.1.7 Le point de vue des auditeurs insuffisamment prise en compte	47
5. Pistes de réflexion et suggestions	49
5.1 Sur quels principes didactiques prenant en compte la diversité des publics peut-on améliorer la cohérence pédagogique des cours de FOA NL ?	49
5.1.1 Mettre en place un suivi fiable du parcours des auditeurs au sein des CMA.....	49
5.1.2 Faire évoluer le dispositif vers une conception de l'apprentissage de la langue plus sociale que scolaire.....	49

5.1.3 Enseigner les usages sociaux de la langue	50
5.1.4 Utiliser les ressources culturelles des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE)	50
5.1.5 Appliquer de façon systématique l'approche communicative	50
5.1.6 Former davantage les enseignants à l'enseignement du français en FOA.....	51
5.2 Pistes de réflexion et suggestions diverses	51
5.2.1 S'appuyer sur le capital symbolique de la ville de Paris	51
5.2.2 Déterminer des objectifs d'intégration sociale	52
5.2.3 Améliorer le dispositif de pilotage.....	52
5.2.4 Former des enseignants à la médiation linguistique et sociale.....	52
5.2.5 Mieux connaître les aspirations des auditeurs.....	52
5.3 Récapitulatif des points forts et des points susceptibles d'évoluer	53
5.3.1 Points forts	53
5.3.2 Points susceptibles d'évoluer	53

Avant-propos

Ce rapport intitulé *Les cours de Français sur Objectifs Adaptés de la Mairie de Paris. Prendre en compte la diversité des publics, améliorer la cohérence pédagogique* est une première : il est le prolongement d'une collaboration entre les Cours pour Adultes de la Mairie de Paris et l'équipe de recherche PLIDAM (EA 4514), rattachée à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO). Cette collaboration a déjà été engagée en matière d'accueil d'étudiants en stage de formation initiale dans le cadre du master Didactique des langues et des cultures. Dans le présent projet, les CMA apportent leur terrain et leurs questionnements et les enseignants-chercheurs, membres de PLIDAM et membres de l'Association Transit-Lingua, engagent leur expertise en matière de formation de formateurs et d'enseignement des langues.

Dans un contexte migratoire internationalisé à l'échelle de la planète, une métropole comme Paris attire des migrants non francophones venus du monde entier. Ce rapport sur un des dispositifs d'enseignement du français mis en place par les CMA privilégie l'observation des faits et l'analyse pédagogique sur les considérations idéologiques. Il se présente donc en deux parties : l'une fait état de ce qu'apportent observations de classes et entretiens avec les auditeurs, avec les enseignants concernés et plus généralement avec les acteurs du dispositif, l'autre répond aux deux questions établies d'un commun accord entre les deux parties et fait des propositions. Ce rapport n'est donc pas un "audit" au sens où le monde de l'entreprise l'entend couramment et ne vise pas à évaluer des personnes ou une structure.

Nous tenons à remercier tous les acteurs – auditeurs, enseignants et responsables administratifs et pédagogiques - qui nous ont prêté leur concours. Le rapport de confiance qu'ils ont construit avec nous – même si parfois notre présence et le temps passé avec eux pouvaient empiéter sur leur travail et leurs relations avec les auditeurs - a été une condition déontologique essentielle pour cette analyse.

Catherine Berger
Martine Derivry
Geneviève Zarate

1. Le dispositif Mairie de Paris/INALCO – PLIDAM

1.1 Une collaboration à plusieurs étages

Le premier contact, en juin 2010, entre les Cours Municipaux pour Adultes (CMA) de la Mairie de Paris et l'INALCO est à l'initiative d'Hugues Pouyé, conseiller technique et coordinateur général responsable du pôle ingénierie pédagogique du Bureau des Cours Municipaux, sur la base du master de didactique de l'INALCO. Cette ouverture a été saisie par sa responsable, Geneviève Zarate, en quête de contacts pour les étudiants qui doivent effectuer des stages dans le cadre de ce diplôme. Une première rencontre le 7 juillet 2010 a permis de recenser les points sur lesquels une collaboration pouvait être envisagée : accueil de stagiaires du master *Didactique des langues et des cultures* de l'INALCO, collaboration scientifique sur un projet mis en place à la rentrée 2010-11 "de cours de FLE pour publics peu scolarisés ne maîtrisant aucune langue à alphabet latin (dénommés dans le dispositif actuel: Français sur objectifs adaptés non latin /FOANL), destinés à des publics ayant la même langue d'origine, des arabophones d'une part, des sinophones d'autre part".

Suite à ce premier contact, plusieurs étudiants du master INALCO ont été admis comme observateurs des cours aux CMA pendant l'année 2010-11, certains ont été recrutés à l'issue de leur diplôme ou à l'issue de leur stage.

La demande de collaboration scientifique a été repositionnée dans le cadre des activités de l'équipe d'accueil EA 4514 PLIDAM (*Pluralité des langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiations*). Outre la *diffusion* de ses résultats au sein de la communauté scientifique, l'équipe se donne en effet pour mission de *valoriser* ses résultats au sein de la société civile.

Par ailleurs, le recrutement en cours d'un "coordinateur du FLE et du FOA" à la Mairie de Paris a conduit l'un de ses membres, Anthippi Potolia, Docteur, à postuler pour cette fonction. Elle a été recrutée par la Mairie dans le courant du mois d'octobre 2010. Pour la clarté de la collaboration scientifique, Madame Potolia n'a pas été intégrée dans le dispositif de recherche déployé par PLIDAM, mais s'est positionnée comme un membre de l'équipe pédagogique des CMA, à l'écoute des demandes d'informations de l'équipe PLIDAM.

1.2 Mise en place d'un partenariat de recherche Mairie de Paris / PLIDAM / TRANSIT-Lingua

Hugues Pouyé a présenté le dispositif expérimental mis en place dans le cadre du séminaire *Frontières culturelles, diffusion des langues et didactique* animé par G. Zarate le 4 décembre 2010, sous le titre "La prise en compte de la langue et de la culture d'origine de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage du français". Deux expériences didactiques des Cours municipaux d'adultes, ont été conduites en 2010-11 dans la filière du Français sur objectifs adaptés (Français langue étrangère pour public très faiblement scolarisé), l'une avec des apprenants arabophones et l'autre avec des apprenants

sinophones. La demande est "de mettre en place une équipe de suivi et de recherche CMA/INALCO sur ces formations innovantes".

Le 19 janvier 2011, une réunion regroupe :

- au titre de la Mairie de Paris, Mme Robert Chef du bureau des CMA, M. Pouyé, son adjoint, et Mme Potolia
- au titre de l'INALCO, PLIDAM : Martine Derivry, Maître de conférences à Paris VI, membre de PLIDAM, membre fondateur de *TRANSIT-Lingua*; Catherine Berger, Maître de conférences à Paris XIII, membre de PLIDAM, membre fondateur de *TRANSIT-Lingua* ; Geneviève Zarate, Professeur des universités à l'INALCO, responsable de l'équipe PLIDAM, membre fondateur de *TRANSIT-Lingua*.
- au titre de l'Association en préfiguration *TRANSIT-Lingua* : Danièle Lévy, Université de Macerata (Italie)

Cette réunion permet de préciser

- les contours de la collaboration scientifique : Un dispositif d'enquête est envisagé comprenant des observations de classe avec une approche ethnographique, des entretiens avec les enseignants, des entretiens avec les auditeurs, qu'ils soient présents en cours ou bien qu'ils l'aient abandonné. Deux étudiantes sont associées au dispositif : Dalel Boussahel, Doctorante rattachée à l'équipe PLIDAM, titulaire d'un contrat CIFRE ; Yu Qiu, étudiante du master 2 *Didactique des langues et des cultures* de l'INALCO.
- un cadre financier : deux conventions sont à mettre en place : d'une part entre l'INALCO et la Mairie de Paris ; d'autre part entre la Mairie de Paris et l'association *TRANSIT-Lingua*. Les intervenants font cette étude à titre gracieux. Les stagiaires INALCO peuvent faire l'objet d'une rémunération si leur stage atteint 300 h.
- un format de remise des résultats de l'enquête sous forme de rapport écrit d'une vingtaine de pages au minimum.

Une réunion le 21 février permet la rencontre entre l'encadrement pédagogique (MM Pouyé, de Geyer, Mme Potolia), les enseignants concernés (Soly Leddet, Abdulmalek Al-Zaum, Baligh Sohmani), les participants à l'enquête (Martine Derivry, Catherine Berger, Geneviève Zarate, Yu Qiu, Dalel Boussahel). La démarche, le cadre déontologique de l'enquête y sont expliqués. Le calendrier des observations de classe est établi.

1.3 Finalité de l'enquête proprement dite

Ces différentes étapes ont fait apparaître plusieurs niveaux de demande de collaboration scientifique, variant selon les acteurs. Outre l'observation et l'analyse du dispositif expérimental des cours de FOA pour auditeurs sinophones et arabophones qui résultent de la demande première, les liens avec le projet mené à bien par Muriel Molinié, la réalisation de *Mon Livret d'Apprentissage* (MLA), sa diffusion auprès des enseignants et des auditeurs ont été aussi évoqués.

Par ailleurs, les contacts avec les enseignants impliqués dans le dispositif CMA ont fait émerger une demande orientée vers un accompagnement dans la création de matériel pédagogique, des initiatives ayant déjà été prises par les enseignants eux-mêmes en ce sens.

Ces demandes directes ou indirectes ont conduit l'équipe à problématiser la demande sous forme de question, dans un souci de rigueur. Le cadre général a donc été défini en concertation avec Hugues Pouyé, sous forme d'un titre et de deux questions de recherche

Le titre retenu pour ce projet est donc *Les cours de Français sur Objectifs Adaptés de la Mairie de Paris. Prendre en compte la diversité des publics, améliorer la cohérence pédagogique.*

Le rapport se donne pour objectif de répondre aux deux questions suivantes :

- **Est-il pertinent de regrouper les auditeurs de cours de FOA selon une catégorisation linguistique (arabe, chinois) ?**
- **Sur quels principes didactiques prenant en compte la diversité des publics peut-on améliorer la cohérence pédagogique des cours de FOA ?**

Ce rapport qui se présente sous une forme beaucoup plus détaillé que nous ne l'avions envisagée au départ, ne couvre donc pas certaines des demandes qui ont émergé, ce qui ne préjuge en rien de leur intérêt ou de leur légitimité, l'ensemble témoignant du foisonnement et de la fertilité des initiatives en présence.

2. Méthodologie de l'enquête de terrain

2.1 Organisation de l'équipe, fonctionnement

2.1.1 Membres de l'équipe

La recherche a été dirigée et menée conjointement par trois enseignants-chercheurs assistés de deux étudiantes doctorantes. Les trois enseignants-chercheurs étaient à la fois membres de l'équipe PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisition, Médiations) de l'INALCO soit à titre principal pour Geneviève Zarate, professeur à l'INALCO et directrice de l'équipe, soit en tant que chercheurs associés pour Martine Derivry, Maître de conférences à l'Université Paris VI et pour Catherine Berger, Maître de conférences à l'Université Paris XIII, et membres de l'association TRANSIT-Lingua.

Deux étudiantes ont été associées à la recherche, en particulier à l'enquête de terrain : Dalel Boussahel, arabophone, doctorante à l'INALCO et Yu Qiu, sinophone qui a effectué son stage de Master 2 aux CMA pendant la période de l'enquête de terrain, consacrant à celle-ci ainsi qu'à des recherches bibliographiques, une partie de son temps de travail.

2.1.2 Réunions d'organisation entre les divers partenaires

Une première réunion de coordination et d'orientation entre les enseignants-chercheurs et les représentants de la mairie de Paris et des CMA a eu lieu le 19 janvier dans les locaux de la direction de la rue de la Perle afin de définir la direction générale de l'enquête et de préciser son cadre institutionnel. Etaient présents pour la Mairie de Paris, Mme Robert, M. Pouyé, Monsieur de Geyer, Mme Potolia, pour l'équipe PLIDAM, Mme Derivry, Mme Zarate, Mme Berger, pour l'association Transit-Lingua, Mme Lévy.

Une seconde réunion à laquelle ont participé en outre les enseignants des CMA impliqués dans le dispositif: Mrs Al Zaum et Sohbani, Mme Leddet ainsi que les deux étudiantes a eu lieu le 21 février. Plusieurs réunions de coordination ont également eu lieu avec M. Pouyé, initiateur du projet de recherche.

2.2 Méthodologie

2.2.1 Méthode

La méthodologie utilisée est de type qualitatif et s'inspire de l'observation ethnographique pratiquée par de nombreux ethnologues comme François Laplantine¹ ou Florence Weber², ou encore, dans le cadre éducatif, Rémi Hess³, dans leurs recherches de terrain. Il s'agit d'une forme d'observation dans laquelle le chercheur tente de comprendre "de l'intérieur" comment fonctionne le milieu qu'il observe. Dans cette enquête collective nous avons

¹ LAPLANTINE, François. L'observation ethnographique. Paris. Nathan, 1996

² WEBER, Florence. Manuel de l'ethnographie. Paris. PUF, 2009

³ HESS, Rémi, WEIGAND, Gabrielle, LAPASSADE, Georges, NICKLAS, Hans. L'observation participante dans les situations interculturelles. Paris, Anthropos, 2006.

délibérément évité d'utiliser une quelconque grille d'observation afin de laisser chaque observateur relever les éléments lui apparaissant comme pertinents en situation, sans lui imposer de catégories définies préalablement. L'objectif de cette méthode est de permettre une description plus riche, multipliant les angles de vue et permettant l'émergence de traits inattendus. Nous avons dû adapter cette méthode d'observation à notre "terrain", c'est-à-dire au dispositif expérimental de FOA NL mais aussi à un travail collectif et à nos disponibilités limitées. Chaque observateur a assisté aux différents cours seul ou à deux en prenant des notes individuellement. Les notes ont ensuite été mises en commun. Nous avons en outre profité de toutes les occasions pour récolter des informations sur le dispositif et ses différents acteurs : discussions informelles, documents divers, réunions, etc.

2.2.2 Vocabulaire utilisé

Comme tout milieu de travail historiquement constitué, les CMA ont développé une "culture" qui s'exprime à travers un vocabulaire spécifique. Ainsi on n'y parle pas "d'élèves" ou "d'étudiants" mais "d'auditeurs". En ce qui nous concerne, nous avons respecté la terminologie des CMA telle que nous l'avons observée mais ne nous sommes pas interdit d'employer d'autres termes quand il s'agissait de nos propres analyses et commentaires.

2.3 Organisation dans le temps

2.3.1 Réunions de coordination de l'équipe

L'équipe s'est réunie à de nombreuses reprises soit en formation complète avec les étudiantes, soit entre enseignants-chercheurs entre janvier 2011 et la remise du rapport à la rentrée 2011.

2.3.2 Observation des cours

Les observations de cours proprement dites n'ont pu débuter qu'une fois toutes les questions administratives réglées. Le calendrier initialement prévu a ainsi été décalé de deux semaines et demie.

Ces observations étant liées au calendrier des cours, lui-même aligné sur le calendrier scolaire, elles se sont déroulées en deux temps avant et après les vacances de pâques, à savoir **du 23 mars au 8 avril, dans un premier temps, puis du 28 avril au 4 mai**. A titre de complément d'information et de comparaison, une observation de classe de FOA NL niveau 2 *ne participant pas au dispositif expérimental* a aussi été réalisée.

2.3.3 Entretiens

Les entretiens avec les trois enseignants des groupes observés, des auditeurs des groupes arabophones et sinophones et des responsables des cours de FOA se sont déroulés en mai, juin, juillet et septembre 2011.

2.4 Observations des cours

2.4.1 Nombre d'observateurs

Pour permettre aux étudiantes de se familiariser avec les techniques d'observation, les premières observations se sont déroulées à deux en associant un enseignant-chercheur et une étudiante et en variant au maximum les combinaisons. Par la suite, il n'y a plus eu qu'un seul observateur de l'équipe à chaque cours.

Il est arrivé pendant quelques séances que d'**autres observateurs** soient également présents. Il s'agissait d'étudiants impliqués dans un autre projet en lien avec "*Mon livret d'apprentissage du français*". Même si les auditeurs et les enseignants n'ont guère paru être affectés par la présence de deux ou même trois observateurs dans leur cours, on peut penser qu'il aurait été préférable d'éviter que deux projets impliquant des observations de classes se déroulent en même temps, entraînant cet afflux d'observateurs à certains cours.

2.4.2 Périodicité des observations

A la demande des enseignants et pour éviter de trop perturber les cours, il avait été décidé de n'effectuer **qu'une observation par semaine dans chaque groupe**.

2.4.3 Organisation

Dans un premier temps, chaque observateur a assisté à un cours de chaque groupe : sinophone, arabophone, mixte. Par la suite, en fonction des possibilités matérielles de chacun, les observateurs ont assisté à d'autres séances. Chaque observateur a assisté à au moins quatre séances de trois heures.

2.4.1 Déroulement des séances d'observation

Les observateurs arrivaient avant le début du cours de 3h et s'installaient là où les enseignants le souhaitent, en général sur le côté afin de ne pas gêner les auditeurs. Les cours avaient lieu dans des salles de classe traditionnelles sur le site de Belleville, au 75-77 Bd de Belleville (11^{ème})

Selon les groupes, lors de la première visite, l'enseignant présentait brièvement les observateurs ou leur demandait de le faire, exploitant parfois leurs réponses.

Les observateurs n'intervenaient pas dans le cours mais répondaient aux sollicitations de l'enseignant qui leurs ont parfois posé des questions.

Les observateurs prenaient des notes pendant les cours.

L'ambiance a toujours été détendue et notre présence n'a pas semblé perturber les auditeurs.

Tableau synthétique des séances observées

Nombre de séances observées : 17 + 1 ⁴		
Cours FOA, groupe arabophone	Cours FOA, groupe sinophone	Cours FOA, groupe mixte
5	6	6 + 1 groupe de niveau 2 hors dispositif

2.5 Autres observations

Quand d'autres opportunités de mieux connaître le dispositif se sont présentées, nous avons effectué quelques observations supplémentaires qui nous ont permis à la fois de rencontrer d'autres acteurs, de nouer des contacts et de mieux comprendre dans quel ensemble s'insérait le dispositif expérimental.

Ainsi, suite à une invitation d'Hugues Pouyé, deux d'entre nous ont assisté à une réunion de présentation du "Guide de l'utilisateur" de "Mon Livret d'apprentissage du français ". Deux autres ont été conviées à une petite fête improvisée autour d'un gâteau offert par un auditeur du groupe arabophone, à la suite de la séance d'entretiens avec les auditeurs.

L'une d'entre nous a également assisté à des entretiens d'orientation précédant la rentrée en septembre 2011.

2.6 Entretiens

Il a été décidé d'effectuer des entretiens auprès des auditeurs, des professeurs et de quelques-unes des personnes impliquées dans la mise en place des cours de FOA.

Ces entretiens ont été essentiellement de type semi-guidé afin d'harmoniser la collecte d'information des divers membres de l'équipe. Deux guides d'entretiens distincts ont été élaborés : pour les auditeurs d'une part et pour les enseignants et responsables d'autre part. On les trouvera en annexe à la fin du rapport. Ils permettaient de retrouver les grands points à aborder tout en laissant la personne interrogée libre de suivre le fil de ses idées. Les entretiens avec les responsables ont été de type compréhensif.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des personnes, les enquêteurs prenant des notes en simultané.

2.6.1 Entretiens avec les auditeurs

Les auditeurs de FOA NL de niveau 1 ayant, par définition, encore trop de difficultés pour être à même de participer dans de bonnes conditions à un entretien en français, ces entretiens devaient se dérouler dans une langue que les auditeurs maîtrisaient. Nous avons donc décidé de faire appel à deux étudiantes, l'une sinophone, l'autre arabophone pour effectuer des entretiens avec les auditeurs des groupes sinophones, arabophones et, éventuellement, certains auditeurs du groupe mixte.

⁴ Comme indiqué plus haut (voir 2.3.2), une observation d'un cours de FOA NL niveau 2 ne participant pas au dispositif expérimental a aussi été réalisée.

L'étudiante sinophone Yu Qiu a pu mener 4 entretiens en mandarin avec les auditeurs sinophones qu'elle a enregistrés, transcrits et traduits en français. Elle avait auparavant mené un entretien "d'essai", relativement sommaire puisqu'il a eu lieu en français et parfois en anglais, avec un auditeur du groupe mixte, originaire du Bangladesh.

L'étudiante arabophone Dalel Boussahel a dû interrompre sa participation aux travaux de l'équipe en avril à la suite de graves problèmes de santé. Une collègue arabophone, enseignant-chercheur, Heba Lecocq a accepté d'effectuer pour nous 3 entretiens en arabe dialectal égyptien avec des auditeurs arabophones. Elle a été accompagnée de Geneviève Zarate lors de leur passation. Des notes en simultané ont été prises à cette occasion.

Les enseignants avaient accepté que ces entretiens individuels qui ont duré de 10 à 25 minutes se déroulent pendant les heures de cours, dans une autre salle.

2.6.2 Entretiens avec les "décrocheurs" sinophones

Les effectifs du groupe d'auditeurs sinophones aux deuxièmes et troisièmes trimestres indiquant qu'un nombre important d'entre eux avait abandonné en cours d'année, il avait été décidé d'approcher par téléphone les auditeurs ayant décroché. L'étudiante sinophone a donc tenté d'effectuer quelques entretiens en chinois par téléphone pour demander aux décrocheurs les raisons de leur abandon. Elle s'est heurtée à des refus et n'a pu échanger que très brièvement avec quelques auditeurs qui, dans l'ensemble, ne souhaitaient pas revenir sur leur abandon.

2.6.3 Entretiens avec les professeurs

Chaque enseignant-chercheur a effectué un entretien approfondi avec l'un des 3 enseignants du dispositif. Ces entretiens se sont déroulés un peu avant la fin de l'année scolaire.

Il a en outre été réalisé à titre de comparaison un entretien avec un professeur de deuxième année, celle-ci étant aussi enseignant-référent en FOA (voir ci-dessous).

2.6.4 Entretiens avec des responsables et coordonateurs

Nous avons aussi réalisé des entretiens avec trois personnes impliquées à divers titres dans les cours de FOA et le dispositif expérimental. Il s'agissait d'Hugues Pouyé, conseiller technique et coordinateur général, responsable du pôle ingénierie pédagogique du BCM, d'AnthippiPotolia, coordinatrice des cours de FLE et FOA du CMA, et de l'enseignant-référent en FOA, Maylis Martial qui a aussi participé à la création de la filière FOA.

Tableau synthétique des entretiens		
Professeurs FOA	3	Professeur groupe arabophone 16/06/2011 Professeur groupe sinophone 31/05/2011 Professeur groupe mixte 17/06/2011
	+ 1	+ Professeur groupe mixte niveau 2 ⁵ 07/06/2011

⁵ Ne participant pas au dispositif expérimental

Responsable Coordonateur Prof-référent	3	Hugues Pouyé 06/07/2011 AnthippiPotolia 16/09/2011 Maylis Martial 07/06/2011
Auditeurs	8	1 auditeur du groupe mixte 13/05/2011 4 auditeurs sinophones 31/05, 07/06, 10/06/2011 3 auditeurs arabophones 20/06/2011

2.7. Autres sources

Pour nous familiariser avec le fonctionnement du dispositif nous avons également consulté divers types de documents. Il s'agit de documents publics facilement disponibles et de documents pédagogiques ou administratifs diffusés en interne et mis à notre disposition par les responsables.

2.7.1 Documents publics

- *Cours Municipaux d'Adultes. Programmes 2010/2011.* Mairie de Paris. Direction générale de l'information et de la communication. Direction des affaires scolaires. Brochure imprimée. 416 p.
- *Cours Municipaux d'Adultes. Septembre 2011-juillet 2012.* Mairie de Paris. Direction des affaires scolaires. Brochure imprimée. 496 p.

2.7.2 Documents internes administratifs

- *Mémento du professeur vacataire des cours municipaux d'adultes 2010-2011.* Direction des affaires scolaires. Sous-direction des établissements du second degré. Bureau des Cours Municipaux d'Adultes. Brochure papier dactylographiée. 16 p.
- *Evaluation de l'offre de formation linguistique pour les parisiens maîtrisant mal ou peu le français.* Mairie de Paris. Inspection générale. Octobre 2007. Rapport dactylographié. 132 p. + annexes
- *Contribution des CMA à la formation des parisiens tout au long de la vie. Années 2010/2014.* Mairie de Paris. Direction des affaires scolaires. Sous-direction des établissements du second degré. Brochure imprimée. 26 p.

2.7.3 Documents pédagogique internes

- *Bibliographie pour le FOA.* Maylis Martial. Liste dactylographiée. 2 p.
- *Mon livret d'apprentissage du français.* Mairie de Paris. Direction générale de l'information et de la communication. Délégation à la politique de la ville et à l'intégration. Manuel couverture souple. 43 p.
- *Mon livret d'apprentissage du français. Guide de l'utilisateur.* Mairie de Paris. Manuel couverture souple. 55 p.
- *Français sur objectifs adaptés, public ne maîtrisant aucune langue à alphabet latin. - Niveau 1.* Mairie de Paris. Cours municipaux d'adultes. Enseignement général. Document n° 109110014. 3 p.
- Document pour l'orientation des auditeurs par filières en début d'année.

- *Test de positionnement en FOA 1, 2, 3.* Documents 1, 2 et 3.
- *Déroulement des épreuves du certificat de compétences. 2^{ème} semestre 2010/2011.* Bureau des Cours Municipaux d'Adultes. Secteur - Langue française. 4 pages
- *Imprimés d'examen de fin d'année et corrigés*
- Photocopies des copies d'examen des auditeurs des trois groupes du dispositif
- *Grille des résultats -Juin 2011 (FOA NL niveau 1).* Une grille pour chacun des enseignants du dispositif comportant les noms et résultats des auditeurs ayant passé l'examen.

2.7.4 Matériel pédagogique

- CD audio et Méthode de phonétique progressive du français
Manuels
- *Je lis, j'écris le français, PUG, 2004*
- *Trait d'Union, lire et écrire, Clé International et Mairie de Paris, 2009*
préparation au DILF
- Feuilles d'exercices utilisées en cours durant les séances observées. Sources non spécifiées.

2.8 Limites et portée et de l'enquête

2.8.1 Anonymat

La question de la préservation de l'anonymat se pose quand une enquête porte sur un très petit nombre de personnes et qu'on peut craindre que celles-ci soient très facilement identifiées. Ici, le problème ne s'est pas posé avec les auditeurs dont nous ne révélons pas l'identité mais le risque était particulièrement élevé lorsqu'il s'est agi de rendre compte des opinions, attitudes et pratiques des enseignants. Pour conserver son intérêt et sa pertinence à l'enquête en fonction des questions de recherche posées, il fallait bien, à de nombreuses reprises, faire clairement référence à tel ou tel type de cours ou à telle ou telle mesure prise, rendant ainsi l'identification des personnes concernées très aisée. Nous avons néanmoins fait le maximum pour que les protagonistes qui ont accepté de répondre à nos questions n'aient pas à regretter de nous avoir fait confiance. Nous espérons qu'ils comprendront l'impossibilité pour nous de mener l'enquête qui nous avait été demandée en évitant totalement de les impliquer.

2.8.2 Limites et portée de l'enquête

D'emblée, après une première prise d'information sur les caractéristiques du dispositif expérimental de cours de FOA NL pour public homophone arabe et chinois, il est apparu qu'une enquête sur une population d'enquête aussi réduite - trois classes, trois professeurs, une dizaine d'étudiants au maximum présents dans chaque groupe - risquait de rendre difficile la distinction entre ce qui tenait au dispositif lui-même et ce qui dépendait des personnes qui le mettent en oeuvre. C'est là un biais important à garder à l'esprit en permanence mais qui ne nous a pas empêchées de tenter de mieux comprendre les caractéristiques et le fonctionnement d'un dispositif de formation présenté comme expérimental. Il va sans dire qu'on gagnerait beaucoup à maintenir un suivi dans la durée et que l'étude de nouvelles promotions permettrait d'aller beaucoup plus loin.

Par ailleurs, même si nous avons multiplié les observations dans la mesure de nos possibilités, même si nous avons cherché à diversifier au maximum nos sources d'information et même si, au cours de l'enquête notre connaissance du dispositif et de ses acteurs n'a cessé de s'améliorer, les quelques semaines passées sur le terrain de façon très ponctuelle ne pouvaient permettre de passer d'un statut d'observateur extérieur à un statut de membre réellement "participant" qui nécessite une immersion plus complète et une enquête de plus longue durée.

Nous avons d'ailleurs pris conscience que certaines étapes importantes dans le fonctionnement du dispositif nous manquaient, comme, par exemple, les réunions de coordination entre professeurs dont nous n'avons entendu parler qu'après coup et sans avoir de détails sur leur teneur.

Le nombre important des observateurs -trois enseignants-chercheurs et deux étudiantes- et surtout le fait que cette enquête ait été faite à la demande du Bureau des CMA a pu gêner les professeurs qui pouvaient difficilement la refuser, bien que leur accord ait été sollicité. Notons toutefois qu'ils étaient volontaires pour ce projet expérimental et que la charge entraînait des compensations.

Ces réserves précisées, nous pensons que notre regard extérieur et nos analyses en tant qu'enseignants et chercheurs en didactique des langues, notre expérience des situations plurilingues et pluriculturelles peuvent permettre de mettre à jour des fonctionnements, des logiques, qui apparaissent plus difficilement à ceux qui sont impliqués au quotidien dans le dispositif lui-même ou l'organisation générale des cours. Nous avons pris conscience des efforts entrepris par la Ville de Paris à travers les CMA dans le domaine de l'éducation et tout particulièrement de l'enseignement des langues. La création progressive de divers modules d'enseignement du français adaptés au public non francophone nous semble particulièrement intéressante et, ayant appris à les découvrir, nous ne pouvons que soutenir l'esprit d'initiative qui a poussé à tenter d'adapter au mieux les diverses formations aux auditeurs qui les suivent. Pour autant, notre démarche d'observation critique du nouveau dispositif de FOA NL nous a amenées à pointer un certain nombre d'aspects qui nous sont apparus comme peu adaptés, voire contre-productifs. Nous l'avons fait dans un esprit constructif, non pour stigmatiser les créateurs d'une structure nouvelle ou les acteurs qui ont le mérite de la faire fonctionner mais pour apporter notre contribution à son élaboration.

3. Synthèse des observations et entretiens

3.1 Les cours

3.1.1 Fonctionnement global des cours de FOA NL

- **Horaire, lieu**

Les cours se déroulaient par séances de 3h en cours du soir, de 18h30 à 21h30 au 75-77 Bd de Belleville, à raison de deux séances par semaine, le lundi et le jeudi pour le cours pour auditeurs "arabophones", le mardi et le vendredi pour le cours pour auditeurs "sinophones" et le mercredi et le vendredi pour les cours pour auditeurs "mixtes".

- **Disposition**

Les salles de classes n'étant pas toujours les mêmes à chaque cours, la disposition des auditeurs a pu varier un peu, tout en restant le plus souvent proche du modèle "traditionnel" avec l'enseignant debout au tableau, faisant face aux auditeurs assis aux tables de classes disposées en rangées. Dans l'une des salles toutefois, se trouvait une grande table perpendiculaire au tableau autour de laquelle prenaient place tous les auditeurs du groupe.

Le nombre d'auditeurs étant assez faible - entre 2 et 8 pendant nos observations -, ceux-ci étaient généralement assis sur une seule rangée, parfois deux et parfois avec quelques auditeurs sur les côtés sur une table disposée à angle droit.

- **L'enseignant**

Tous les enseignants avaient avec leurs auditeurs des rapports détendus et courtois. Dans leur façon de s'adresser aux auditeurs, on note que certains restent strictement dans leur rôle d'enseignant (vouvoiement, utilisation de Monsieur ou Madame et du nom de famille) alors que d'autres tutoient parfois et utilisent les prénoms. Les enseignants encouragent les auditeurs, soutiennent leurs efforts et gardent une attitude positive en cas d'erreurs.

- **Ambiance générale du cours**

L'ambiance de ces cours en très petits groupes est généralement détendue mais elle peut, par moments, devenir bruyante et un peu fatigante dans les groupes où les auditeurs échangent dans leur langue pendant que l'enseignant explique ou pendant des exercices.

Les cours de trois heures en fin de journée semblent toutefois très longs et certains auditeurs ne cachent pas leur fatigue et leur lassitude en fin de séance ou même bien avant. Ils sont très éteints, baillent, s'agitent, etc.

Dans un cours, la fin de l'année a donné lieu à une petite fête improvisée.

3.1.2 Organisation du travail en cours, séquences pédagogiques

- **Activités de cours**

Organisation du cours

Dans tous les cours, on note sur les trois heures, une succession d'activités, mais l'organisation ou l'enchaînement systématique des séquences n'a pas été visible lors des observations faites.

Nous avons parfois observé quelques "routines" comme lorsque l'enseignant du groupe mixte fait venir au tableau en début de cours un auditeur qui écrit la date, puis les autres auditeurs corrigent s'il y a des erreurs d'orthographe ou de graphie.

Les séquences d'activités sont parfois très longues et on sent la lassitude gagner les auditeurs, parfois même avant le milieu du cours.

La capitalisation des acquis de la séance antérieure est difficile à repérer dans la séance suivante.

Oral et écrit

La plupart des activités mêlent travail oral et travail écrit. Par exemple : amorce écrite (texte sur une feuille, *Mon livret d'apprentissage du français* ou autre.) suivi d'un travail oral, puis d'une notation au tableau de mots ou de phrases.

Dans les cours pour auditeurs arabophones et sinophones, l'oral a largement prédominé sur l'écrit dans les séances observées. Nous avons vu peu de travail de la graphie. Travail du "ç" dans le cours pour auditeurs sinophones, la graphie est repérée mais les auditeurs ne viennent pas écrire au tableau.

Dans le cours mixte, des auditeurs font état de leur difficulté à assimiler l'écriture en lettres attachées, ils voudraient que les mots soient écrits en lettres séparées.

Lors de l'écoute d'un document oral, le commentaire de l'enseignant supplantait en durée le temps du document lui-même.

Le temps de parole des enseignants reste nettement plus important que celui des auditeurs, une constante dans l'enseignement mais qui se vérifie ici aussi.

Approche adoptée

Les professeurs ont souvent évoqué l'approche "communicative" ou l'approche "actionnelle". Certes diverses situations de communication (achat en magasin, la gare, le métro), ainsi qu'un travail sur certains actes de parole (se présenter, prendre un RV, chercher son itinéraire) sont abordées en classe mais on ne peut pas parler pour autant d'une approche communicative quand, dans le même temps, des apprentissages scolaires sont demandés : réciter la conjugaison d'un verbe ; limiter l'activité d'expression à une activité de réemploi lexical (se lever, se doucher...) ou la ramener à une vision stéréotypée de l'emploi du temps (" A 7 heures, je me lève", etc.), et ce, quelle que soit la personne. On ne peut pas parler non plus d'approche actionnelle qui se base sur la résolution de tâches individuelles ou collectives. Par exemple, savoir remplir un chèque peut être conçu comme une tâche et non pas comme un simple exemple donné (on peut varier les types de chèques, repérer les invariants, évoquer l'usage et les contraintes des chèques, etc. ...)

Par ailleurs, le temps de parole de l'enseignant supplante largement celui des auditeurs dans ces exercices.

Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire semble prioritaire pour les auditeurs (notes sur cahier au moment de l'apparition d'un nouveau terme). Nous n'avons pas vu d'incitation à développer une stratégie construite en ce domaine, par exemple pour trouver un mot dans un dictionnaire monolingue ou bilingue, dans une liste alphabétique. Nous n'avons pas assisté à des jeux pour favoriser la mémorisation graphique ou auditive.

Traitement de l'erreur

Les enseignants reprennent régulièrement les erreurs de syntaxe, de vocabulaire, de prononciation, etc. mais il n'y a souvent aucune stratégie dans la hiérarchie de leur traitement. Dans l'ensemble, la prononciation est beaucoup moins traitée que la syntaxe et le vocabulaire.

Certains enseignants ne sont d'ailleurs pas à l'abri d'erreurs de syntaxe répétitives "Vous connaissez c'est quoi une fête ?", "Vous connaissez c'est quoi Erasmus ?".

- **Interactions enseignant/auditeurs**

Dans les trois cours, elles sont de type majoritairement traditionnel, à savoir que c'est l'enseignant qui sollicite les auditeurs et prend toutes les initiatives. Les auditeurs répondent à ses sollicitations et effectuent les tâches demandées. (voir plus loin l'utilisation des langues).

En majorité, l'enseignant s'occupe du groupe entier mais, à certains moments, lors d'activités écrites (groupe mixte), par exemple, il se déplace et va voir des auditeurs individuellement, les corrigeant, dialoguant avec eux. L'enseignant apparaît alors comme un accompagnateur.

Lors de nos observations, les auditeurs sont venus au tableau uniquement dans le groupe mixte.

- **Interactions entre auditeurs**

Le travail collectif est favorisé par du travail en deux groupes, la correction de travaux d'un groupe par l'autre groupe. Dans le cours mixte, lorsqu'un auditeur vient au tableau pour écrire un mot, l'ensemble du groupe corrige soit oralement, soit en se déplaçant successivement.

On assiste également à des interactions informelles entre auditeurs dans tous les groupes mais particulièrement dans les groupes homophones : demandes d'explications, aide, remarques ou bavardages. Elles peuvent devenir envahissantes et bruyantes par moments.

3.1.3 Supports de cours

Les supports de cours peuvent être de type "papier" : manuels, feuilles distribuées, documents divers, sonores : enregistrements sur disques ou visuels : dessins faits au tableau, images projetées, affiches, objets amenés en classe.

- **Feuilles volantes**

Les supports les plus fréquemment utilisés et dont la présence a été observée à tous les cours étaient les feuilles volantes. Celles-ci sont quasiment toujours des photocopies issus de manuels divers, en général des feuilles d'exercice que les auditeurs complètent en écrivant dessus mais qui peuvent également contenir de petits textes. Il s'agit donc majoritairement de documents scolaires.

- **Manuels**

Divers manuels ont été observés pendant certains cours. Leur utilisation était loin d'être systématique. Le manuel d'auto-évaluation de la Mairie de Paris *Mon livret d'apprentissage du français* faisant l'objet d'une expérimentation au moment de l'enquête, nous avons pu observer son utilisation à d'assez nombreux cours, celle-ci semblait très récente (première utilisation) et rien ne permet de dire si les enseignants comptaient l'utiliser par la suite.

Groupe mixte : *Méthode de phonétique progressive du français/ Je lis, j'écris le français*, PUG, 2004

Groupe Sinophone : *Trait d'Union, lire et écrire*, Clé International et Mairie de Paris, 2009, préparation au DILF

Groupe Arabophone : *Trait d'Union, lire et écrire*, Clé International et Mairie de Paris, 2009

- **Documents authentiques**

Des documents authentiques ont parfois été utilisés. Ils peuvent être issus de méthodes ou avoir été amenés par le formateur.

Exemple dans le groupe mixte : un ticket de métro, un plan de métro, etc.

- **Utilisation des observateurs comme ressource**

Nous avons découvert lors de nos premières observations que la présence d'observateurs n'avait rien d'exceptionnel dans les cours de FOA. Une enseignante de FOA NL 2 ne participant pas au dispositif expérimental a même indiqué qu'elle en était à sa huitième visite dans ses cours. Au-delà de leur activité propre, les observateurs ont rarement été sollicités comme ressource par l'enseignant. Il est arrivé que l'un d'eux leur demande un renseignement général, par exemple quelles étaient les langues régionales parlées en France (cours du groupe arabophone). Les auditeurs n'ont pas été encouragés à leur poser des questions, sauf dans le cours de niveau 2 (hors dispositif expérimental) où les auditeurs ont posé de nombreuses questions après que l'enseignante leur ait demandé de se présenter. Il faut garder à l'esprit qu'au bout d'à peine plus de six mois de cours, il est encore difficile aux auditeurs de s'engager dans une conversation en français et que certains auditeurs n'ont aucun contact avec des Français dans leur vie quotidienne.

- **Emploi du matériel audio-visuel et informatique**

Le magnétophone a été utilisé de temps en temps par divers enseignants pour faire entendre des enregistrements. Son utilisation n'est pas systématique.

Les ordinateurs ne sont pas utilisés, même dans la salle qui en est abondamment pourvue. Seule une auditrice sinophone utilise un dictionnaire électronique.

Groupe mixte : CD audio utilisé

Groupe arabophone : CD audio utilisé

Groupe sinophone : vidéo lue sur lecteur de DVD et utilisée avec et sans le son.

3.1.4 Langues utilisées pendant le cours

- **Interactions formateur/auditeurs**

L'enseignant communique majoritairement en français mais, dans les trois types de cours, il a eu recours également à d'autres langues.

Dans le cours mixte, recours rapide à l'arabe pour faciliter une explication, de temps en temps, utilisation d'un mot anglais pour faciliter la compréhension.

Dans les cours non mixtes, recours beaucoup plus fréquent de la part des enseignants à des explications en arabe ou en chinois.

Il arrive toutefois que les auditeurs demandent une précision à l'enseignant ou lui posent une question. On observe dans les cours non mixtes que cette intervention spontanée des auditeurs se déroule souvent d'abord en arabe ou en chinois. L'enseignant fait parfois reformuler en français et répond généralement en français mais il lui arrive aussi de répéter dans la langue de la question. Sans avoir pu mesurer avec précision le temps d'utilisation de chaque langue dans les interactions, il apparaît que dans les cours des groupes arabophones et sinophones, une bonne partie des explications ne sont pas données en français.

- **Interactions entre auditeurs**

Peu d'interactions orales en français entre auditeurs, sauf quand il s'agit d'un travail donné par l'enseignant qui implique des échanges en français. Les interactions en français se font plutôt autour d'un travail écrit, les enseignants encourageant les auditeurs à s'aider pour des travaux d'écriture. L'une d'entre nous a observé une séquence au cours de laquelle le groupe avait été réparti en deux sous-groupes, les travaux d'un groupe corrigés par l'autre dans une ambiance collective chaleureuse (rires/plaisanteries).

Dans les cours non mixtes, les interactions non dirigées entre auditeurs pour demander/donner des explications, bavarder un peu ou faire des commentaires se font quasi systématiquement en wenzhou ou en arabe.

- **Utilisation du chinois dans le cours pour sinophones : putonghua et wenzhou**

Aidées de l'étudiante sinophone, nous avons pu remarquer d'emblée que deux formes de chinois circulaient pendant le cours. D'une part, le *putonghua*, souvent appelé "mandarin" parlé par l'enseignante et les auditeurs, d'autre part, le *wenzhou* qui est la langue maternelle de tous les auditeurs présents à ce cours mais que l'enseignante ne comprend pas car ces deux langues à part entière ne sont pas intercompréhensibles. Une analyse sera consacrée à ce point dans la deuxième partie de ce rapport.

L'utilisation en cours des deux langues peut se résumer ainsi :

***Putonghua* :**

Langue de l'enseignante qu'elle utilise à l'oral pour des traductions, explications, illustrations, etc. et, de temps en temps, à l'écrit quand elle note une traduction ou un équivalent phonétique en caractères chinois.

Langue également maîtrisée par les auditeurs et utilisée par eux lorsqu'ils s'adressent à l'enseignante.

***Wenzhou* :**

Langue de communication entre les auditeurs pour s'entraider, faire des commentaires, bavarder et rire, etc.

Le *putonghua* et le *wenzhou* s'écrivent de la même façon mais les auditeurs n'utilisent guère les caractères chinois à l'écrit. Certains auditeurs ont d'ailleurs déclaré ne pas savoir écrire le chinois. Nous avons pu observer toutefois quelques cas où un auditeur notait la transcription phonétique d'un mot en caractères chinois.

- **Utilisation de l'arabe dans le cours pour arabophones**

Les auditeurs sont tous égyptiens et l'enseignant est d'origine yéménite. Celui-ci assure n'avoir aucun problème d'intercompréhension avec les auditeurs bien qu'il s'agisse de formes d'arabe dialectal oriental qui font partie de groupes différents (groupe du Nil et groupe arabique). Nous n'avons pas noté de difficultés de communication apparentes mais n'étions pas en mesure de percevoir si tout était bien compris de part et d'autre.

Explications de l'enseignant directement en arabe

Difficultés lexicales résolues directement par la traduction du français en arabe

Termes écrits en arabe au tableau

- **Utilisation de l'arabe dans le cours mixte**

A différentes reprises mais de façon très ponctuelle et très rapide, le professeur du groupe mixte, lui-même arabophone, a eu recours à une explication en arabe pour lever une difficulté quand l'auditeur était arabophone. Il a aussi parfois illustré ses explications d'exemples en arabe comme dans d'autres langues.

- **Utilisation du français dans les trois cours**

Le français est la langue privilégiée. C'est la langue qui est employée majoritairement par l'enseignant et les auditeurs dans les échanges pédagogiques dans les trois cours mais l'utilisation d'autres langues diminue d'autant la part du français dans le cours et dans les échanges informels.

On note de façon attendue que c'est dans le groupe mixte que le français est le plus utilisé puisque c'est la langue presque exclusive des échanges entre auditeurs et enseignants. Le formateur ne s'interdit pas de dire quelques mots dans d'autres langues mais ces interventions en arabe ou anglais, voire dans une autre langue, sont très brèves et généralement à destination d'un auditeur particulier qui n'a pas compris des explications antérieures. Les consignes, les explications sont données en français alors que dans les groupes homophones, l'enseignant donne souvent une première consigne ou explication en français qu'il fait suivre d'une traduction ou d'une explication complémentaire en arabe ou chinois si les auditeurs ne comprennent pas.

Le français est aussi très majoritairement la langue de l'écrit. Quand il y a écriture sur le cahier ou sur des feuilles distribuées, il s'agit généralement de copier des mots inscrits au tableau ou de compléter une feuille d'exercices et tout cela se fait en français.

3.1.5 Travail de la dimension culturelle et lien avec la vie quotidienne en France

La dimension culturelle est généralement abordée de façon très pragmatique, à travers des exemples concrets de "façons de faire" ou de "codes" français. Ainsi dans le cours pour auditeurs sinophones, l'enseignante demande à quelle heure on peut arriver si on est invité à dîner en France. Elle donne des exemples d'horaires avant 8h30 qui ne vont pas et des exemples de retard "acceptable". Le professeur demande ensuite si ça se passe de la même façon dans leur région, en Chine mais la discussion ne va pas plus loin.

Dans le cours du groupe arabophone, l'enseignant se place un peu comme un passeur entre les deux cultures et fait référence à ses propres erreurs et déboires à son arrivée en France. On constate parfois chez un des enseignants que quelques erreurs culturelles sont véhiculées. Par exemple, l'enseignant ne connaît pas toutes les langues régionales actuellement parlées en France. Il confond l'origine religieuse de la fête des rois avec une supposée origine historique, etc.

De façon générale, nous n'avons pas observé que la dimension culturelle soit réellement mise en valeur dans les cours.

3.2 Les auditeurs

Les Cours Municipaux de la Ville de Paris ont fait le choix d'appeler "auditeurs", les personnes qui suivent les cours de toutes natures qui sont dispensés par la ville, mettant ainsi l'accent sur la dimension "adulte" et volontaire des formations. Cette valorisation apparaît comme particulièrement importante quand il s'agit de l'acquisition de compétences "de base" que des références trop scolaires pourraient stigmatiser. Ces "auditeurs" ont en effet des profils et des motivations spécifiques qu'il est intéressant de mieux connaître, en particulier quand il s'agit des cours de Français Langue Etrangère qui s'adressent, par définition à des personnes venues de l'étranger, non francophones et pour lesquelles l'apprentissage du français peut représenter des enjeux multiples et complexes. C'est parce que les CMA percevaient à travers le retour fourni par les enseignants sur le terrain, qu'il y avait des besoins particuliers de certains auditeurs que, peu à peu, l'offre de cours de français s'est enrichie de formations diversifiées afin de s'adapter au mieux aux profils d'auditeurs dont les caractéristiques scolaires et langagières entraînaient des difficultés d'apprentissage spécifiques.

Mieux connaître les auditeurs est donc une démarche constante dans les formations de français des CMA. Pour notre part, notre contribution consiste tout d'abord en une présentation synthétique d'un certain nombre de données qui proviennent de documents fournis par le BCMA et permettent de dessiner quelques-uns des traits généraux des auditeurs présents dans les cours du dispositif expérimental de FOA NL 1. Nous comparerons, quand c'est possible, les caractéristiques de chaque groupe homophone et du groupe témoin. Dans une deuxième partie, pour apporter des informations plus détaillées et une dimension véritablement qualitative, nous présenterons également quelques portraits individuels réalisés à partir des entretiens que nous avons mené dans les deux groupes homophones. Ceux-ci ne pouvaient se dérouler en français et nous avons sollicité une étudiante sinophone et une collègue arabophone qui ont ensuite transcrit ou résumé chaque entretien en les traduisant en français. Pour respecter la confidentialité de ces entretiens et ne pas exposer des personnes dont les situations sont parfois "complexes", les noms ont été changés, certains points omis ou un peu transformés sans que la nature des informations en soit sensiblement altérée.

Les informations sur les auditeurs proviennent des documents internes⁶ qui nous ont été communiqués par le Bureau des Cours Municipaux d'Adultes ainsi que des observations de classe et des entretiens que nous avons effectués. Comme on le verra, un certain nombre d'auditeurs se sont inscrits en début d'année scolaire mais ont abandonné en cours d'année, parfois après des retours ponctuels. Sauf mention contraire, les caractéristiques générales fournies ici ont été établies à partir des listes complètes des 42 inscrits du début de l'année car il aurait été compliqué de tenir compte de situations toujours en évolution.

3.2.1 Nombre et évolution en cours d'année

D'après les recensements effectués par le BCMA au 1^{er} mars 2011, **42 auditeurs** avaient été inscrits dans les trois cours du dispositif expérimental observé.

- **Auditeurs inscrits en début d'année scolaire 2010-2011**

42 auditeurs étaient inscrits dans les trois cours et se répartissaient comme suit :

⁶Document interne BCMA Mairie de Paris intitulé "Auditeurs FOA – dispositifs expérimental de Belleville, 7 pages, fichier informatique portant la date du 1^{er} mars 2011 et communiqué le 7 avril.

Auditeurs inscrits au 1 ^{er} semestre	
Groupe arabophone	21
Groupe sinophone	11
Groupe mixte	10
Total des 3 groupes	42

- **Auditeurs présents au 1^{er} mars 2011**

Au 1^{er} mars 2011, peu avant le début de notre enquête, la liste des auditeurs fait état d'un certain nombre d'abandons clairs, en particulier pour le groupe des auditeurs arabophones dont certains ont indiqué avoir quitté la France mais cette liste signale aussi des situations plus fluctuantes, en particulier pour le groupe des auditeurs sinophones. Certains auditeurs ne viennent pas pendant plusieurs semaines, puis réapparaissent.

27 auditeurs n'ont pas été recensés comme ayant abandonné au 01 03.

Auditeurs toujours présents au 01 03 10	
Groupe arabophone	14
Groupe sinophone	6
Groupe mixte	7
Total des 3 groupes	27

- **Auditeurs présents en cours pendant nos observations**

Au cours de nos observations en mars et avril, nous avons constaté que les effectifs étaient parfois très faibles avec plusieurs séances à 2 ou 3 auditeurs, le maximum étant atteint au cours du groupe arabophone avec 8 auditeurs sur les 14 toujours inscrits. Si quelques auditeurs constituent un noyau relativement stable, il y a quand même un roulement qui peut avoir des conséquences sur la progression de l'apprentissage. Cette situation ne semble pas propre aux cours de FOA NL car, avec des adultes engagés dans des activités professionnelles, la présence régulière aux cours est plus difficile.

Auditeurs présents pendant nos observations	
Groupe arabophone	5 à 8
Groupe sinophone	2 à 6
Groupe mixte	3 à 7
Pour les 3 groupes	2 à 8

- **Auditeurs ayant passé l'examen de fin d'année**

26 auditeurs ont passé l'examen de fin d'année qui a eu lieu en juin 2011⁷.

Auditeurs ayant passé l'examen de fin d'année	
Groupe arabophone	13
Groupe sinophone	7
Groupe mixte	6
Total des 3 groupes	26

Les auditeurs sinophones qui avaient pu être fluctuants un certain temps ont disparu et n'ont effectivement pas passé l'examen. Seul un auditeur a disparu du groupe arabophone par rapport aux comptages de mars. Le groupe mixte n'a pas évolué. Une auditrice du groupe sinophone n'a pas passé la totalité des épreuves. Elle est considérée comme présente en fin de cursus mais nous ne l'avons pas comptabilisée dans les résultats à l'examen.

- **Abandons**

Il y a donc eu **15 auditeurs qui se sont inscrits en début d'année scolaire et qui avaient abandonné au 1^{er} mars 2011**, la plupart, semble t'il, assez tôt au cours du premier semestre.

Ces abandons pour des cours du soir n'ont rien d'exceptionnel et les documents internes indiquent une volonté de suivi des auditeurs puisque sont consignés, quand c'est possible, la date de l'abandon et les raisons qui ont été données par les auditeurs.

Ainsi, pour le groupe des auditeurs arabophones, sur 7 abandons recensés au 1^{er} mars 2011, on trouve des informations relativement précises pour 3 auditeurs qui sont retournés au Moyen-Orient à la fin du premier trimestre scolaire (nov-déc 2010) et au début du suivant (janvier 2010). Les 4 autres abandons datent de fin octobre (2), novembre et décembre.

Pour le groupe des auditeurs sinophones, la situation est moins nette. 2 auditeurs ont clairement abandonné, l'un fin octobre, l'autre en décembre pour raisons professionnelles, 3 auditeurs sont venus en pointillé et semblent avoir aussi abandonné début mars sans préciser leurs motifs.

Pour le groupe d'auditeurs du groupe "mixte", on note 2 "disparitions" après des demandes d'attestation début octobre et 1 auditeur qui n'a pas réapparu depuis janvier.

3.2.2 Caractéristiques sociales et scolaires

Les caractéristiques sociales et scolaires sont présentées par rapport à la liste des inscrits en début d'année scolaire. Les informations proviennent du document interne datant du 1^{er} mars, lui-même constitué à partir des réponses fournies par les auditeurs, probablement au

⁷Source : document interne BCMA Langue française : Grille des résultats – juin 2011 (FOA NL Niveau 1)

moment de leur inscription. Ces réponses sont souvent incomplètes, peu précises et on peut se demander si elles sont toujours très fiables.

- **Sexe**

Sexe	Hommes	Femmes
Groupe arabophone/21	20	1
Groupe sinophone/11	6	5
Groupe mixte/10	7	3
Total des 3 groupes/42	33 78,5%	9 21,5%

On constate donc une **très large prédominance des auditeurs masculins**.

Dans le groupe arabophone, la seule femme inscrite en début d'année a abandonné fin octobre, faisant du groupe arabophone un groupe exclusivement masculin.

- **Age**

Les auditeurs 2010-2011 étaient âgés de 17 à 52 ans avec un âge moyen de 32 ans mais l'âge n'a pas été renseigné pour 5 auditeurs.

Age	Moins de 25	25 à 34	35-44	45 et plus	Non Précisé
Groupe arabophone/21	8	9	3	1	0
Groupe sinophone/11	1	2	3	3	2
Groupe mixte/10	0	4	2	1	3
Total des 3 groupes/42	9	15	8	5	5

On constate que le groupe des auditeurs arabophones est sensiblement plus jeune que les autres mais, parmi les 8 auditeurs de moins de 25 ans à l'inscription, quatre ont abandonné assez vite.

Inversement, chez les auditeurs du groupe sinophone, les auditeurs plus âgés dominent. Parmi les auditeurs assidus, deux d'entre eux avaient 52 ans. Le seul auditeur très jeune – 18 ans au moment de l'inscription – a abandonné en décembre pour raisons professionnelles.

- **Nombre d'années en France**

Par définition, tous les auditeurs de ces groupes de FOA NL viennent de l'étranger et parlent une langue à alphabet non latin. On note de très grands écarts sur la durée de leur séjour en France avant l'inscription au cours de FOA.

Une auditrice du groupe sinophone venait d'arriver en France mais elle a abandonné le cours fin octobre. Un auditeur du groupe "mixte" âgé de 52 ans est en France depuis 26 ans. Entre ces deux extrêmes, on remarque que les auditeurs du groupe arabophones, sensiblement plus jeunes, sont en France depuis moins longtemps que ceux des groupes mixtes et sinophones.

Durée du séjour en France	Vient d'arriver	Trois ans et moins	Entre 4 et 10 ans	Plus de 10 ans	Non précisé
Groupe arabophone/21	0	7	4	1	9
Groupe sinophone/11	1 (aband)	0	3	5	2
Groupe mixte/10	0	4	3	3	0
Total des 3 groupes/42	1	11	10	9	11

- **Profession**

Etant donné le manque de précision des informations, la catégorie "sans emploi" doit s'entendre comme réunissant des auditeurs qui ont indiqué être en recherche d'emploi et d'autres qui se sont déclarés "sans profession" au moment où ils ont été interrogés. Il est en effet difficile de savoir s'il s'agit vraiment d'une situation permanente ou s'ils ont voulu indiquer qu'ils ne travaillaient pas au moment de leur inscription au cours.

Profession	Sans emploi	ouvrier	commerçant	autre	Non précisé
Groupe arabophones/21	4	14	0	0	3
Groupe sinophones/11	3	2	1	3	2
Groupe mixte/10	1	5	1	2	1
Total des 3 groupes/42	8	21	2	5	6

La catégorie "ouvrier" est évidemment assez vague. C'est le terme rencontré dans le document mais certains auditeurs ont précisé "ouvrier peintre", "ouvrier cuisinier", "ouvrier boucher", etc. La grande majorité des auditeurs peintres ayant opté pour la catégorie "ouvriers", nous y avons classé aussi l'auditeur arabophone qui avait indiqué "artisan peintre".

Il faut souligner que le groupe arabophone se signale par une remarquable homogénéité professionnelle puisque, à une exception près, tous les auditeurs qui travaillaient au moment de l'inscription ont indiqué être peintres ou ouvriers. Si seulement 3 d'entre eux ont précisé être peintres, nos observations et entretiens laissent penser que les ouvriers en question sont la plupart du temps des peintres. Un seul auditeur arabophone a déclaré être ouvrier-cuisinier et un demandeur d'emploi était ouvrier-boucher.

On rencontre une beaucoup plus grande diversité professionnelle dans les autres groupes avec, parmi les auditeurs sinophones, une coiffeuse, une serveuse, une employée et parmi les auditeurs du groupe "mixte", un ouvrier-carreleur, un ouvrier-cuisinier, un réparateur de machines à laver, un valet de chambre, un cuisinier, un employé de marché, etc.

• Origine géographique et langues

Nous ne disposons pas pour renseigner ces rubriques importantes de données enregistrées par le CMA mais d'indications obtenues lors des observations de classes ou lors des entretiens réalisés avec certains auditeurs.

On constate une grande homogénéité linguistique et d'origine géographique dans les cours des groupes sinophones et arabophones.

Les auditeurs du groupe sinophone sont originaires de la province du Zhejiang, au sud de Canton et leur langue première est le wenzhou. C'est dans cette langue qu'ils communiquent entre eux durant les cours. Ces auditeurs sont également locuteurs de putonghua, langue "nationale" ou "commune" de la République Populaire de Chine, souvent appelée "mandarin" et c'est uniquement dans cette langue qu'ils peuvent communiquer avec l'enseignante.

Les auditeurs du groupe arabophone sont égyptiens et parlent un arabe dialectal égyptien. Dans le groupe mixte, nous avons observé des auditeurs en provenance du Sri Lanka, du Maroc, du Bangladesh, du Pakistan. Les langues en présence sont l'arabe, le tamoul, l'ourdou, parfois l'anglais.

• Lieu d'habitation en France

Il peut être intéressant de savoir où résident les auditeurs qui suivent des cours de la Mairie de Paris donnés à Belleville, sachant qu'il existe d'autres cours de FOA sur d'autres sites parisiens. Toutefois, seule une étude plus poussée prenant en compte des paramètres multiples comme le temps de transport, la distance au lieu de travail, les horaires de travail, etc. permettrait de rechercher d'éventuelles corrélations avec, par exemple, les abandons ou l'assiduité aux cours.

Etant donné la situation géographique du lieu des cours au métro Belleville, qui se trouve dans le 11^{ème} arrondissement mais à l'endroit où celui-ci touche les 20^{ème}, 10^{ème} et 19^{ème} arrondissements, nous avons constitué une première catégorie regroupant ces arrondissements très proches.

Une seconde catégorie comprend les autres arrondissements de Paris, en l'occurrence surtout des arrondissements encore relativement proches : les 18^{ème} (6 auditeurs), 12^{ème} (4 auditeurs) 9^{ème}, 8^{ème}, 13^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème} (1 auditeur chacun).

La catégorie "Hors Paris" regroupe diverses localités de Banlieue relativement proches comme Pantin (2), Saint-Denis (1); Aubervilliers (1), "93" (1) ainsi qu'une localité plus lointaine : Mantes La Ville (1).

Lieu de résidence à l'inscription	11 ^{ème} , 10 ^{ème} , 19 ^{ème} , 20 ^{ème}	Reste de Paris	Hors Paris	Non précisé
Groupe arabophone /21	9	6	5	1
Groupe sinophone/11	8	3	0	0
Groupe mixte/10+1*	4	6*	1*	0
Total des 3 groupes/42+1*	21	15	6	1

* Une auditrice du groupe "mixte" ayant indiqué deux lieux de résidence : "Mantes la ville" et "Paris 12ème", elle est donc comptée deux fois. S'agissant d'une commerçante,

elle a indiqué son lieu d'habitation (hors Paris) et la localisation de la boutique où elle travaille.

Sur le plan sociologique, on constate sans surprise que les auditeurs viennent pour l'essentiel d'arrondissements où l'habitat populaire est important.

- **Evolution du lieu d'habitation en cours d'année**

Les résultats de l'examen final qui comportent les adresses des **26 auditeurs** ayant terminé l'année et passé l'examen apportent des informations sensiblement différentes sans qu'on puisse dire s'il y a eu des changements en cours d'année dans la situation des auditeurs, des incompréhensions, une réticence au départ à révéler sa véritable adresse, etc.

On constate en particulier que le nombre d'auditeurs résidant hors de Paris a un peu augmenté mais surtout que ces auditeurs constituent désormais près du tiers de l'ensemble des auditeurs.

Lieu de résidence à l'examen	11 ^{ème} , 10 ^{ème} , 19 ^{ème} , 20 ^{ème}	Reste de Paris	Hors Paris	Non précisé
Groupe arabophone /13	3	4	6	0
Groupe sinophone /7	6	1	0	0
Groupe mixte /6	4	0	2	0
Total des 3 groupes/26	13	5	8	0

- **Niveau d'études/scolarisation**

Cette rubrique figure dans le document sur les auditeurs du dispositif expérimental établi en mars à partir des listes de début d'année. Les tranches d'âges qui ont été retenues correspondent à une formation de niveau élémentaire (11 ans), secondaire courte (16 ans) et au-delà.

Scolarisation	Jamais scolarisé	Jusqu'à 11 ans	Jusqu'à 16 ans	Au-delà de 16	Non précisé
Groupe arabophone/21	3	2	8	6	2
Groupe sinophone/11	2	2	4	1	2
Groupe mixte /10	0	2	1 (15 ans)	6	1
Total des 3 groupes/42	5	6	13	13	5

Sur la foi des informations données par les intéressés, on constate qu'une majorité des auditeurs (26/42 soit 61%) qui se sont inscrits au cours de FOA NL ont été **scolarisés jusqu'à 16 ans** (15 ans pour l'un d'eux) et plus mais on observe aussi que plusieurs auditeurs n'ont jamais été scolarisés et que certains ont un niveau d'instruction très faible.

On note donc une **très grande hétérogénéité** dans les groupes en ce qui concerne le niveau d'études, en particulier dans le groupe arabophone qui réunit des auditeurs de niveau universitaires et d'autres qui n'avaient jamais été scolarisés.

323 Résultats aux examens de fin d'année

Il était intéressant de se pencher également sur les résultats des examens de fin d'année bien que ces derniers se soient déroulés après notre période d'observation. Nous avons pu consulter les copies des auditeurs et avoir accès à leur note finale ainsi qu'au détail des différentes épreuves écrites et orales.

Les auditeurs ont été évalués sur six épreuves : écriture et copie, phonétique et compréhension orale, compréhension écrite, syntaxe et grammaire, lecture, expression orale. L'ensemble de l'épreuve était évaluée sur 70 points. La moyenne requise pour pouvoir passer au niveau supérieur FOA 2 est de 42/70.

Résultats à l'examen final	Note moyenne	Moins de 42	42-60	Plus de 60	Notes extrêmes/70
Groupe arabophone/13	44	2	6	5	30 - 64,75
Groupe sinophone/6 (1 auditrice n'a pas passé les épreuves écrites)	46,8	2	3	1	28 - 63,50
Groupe mixte/6	46	2	3	1	25,5 - 61,5
Total des 3 groupes/25	45,2	6	12	7	25,5 - 64,75

On observe en fin d'année une note moyenne relativement homogène entre les trois groupes qui se situe un peu au-dessus de la note requise mais de fortes disparités entre auditeurs à l'intérieur de ceux-ci.

Selon les modalités de validation qui nous ont été communiquées, 6 auditeurs n'obtiennent pas la moyenne minimale de 42/70 mais 2 autres ont chacun une ou plusieurs notes éliminatoires (moins de 4,5/10 ou 9/20 à une épreuve de FOA) qui ne leur permettent pas d'obtenir le certificat de compétences de FOA NL1 et une auditrice n'a pas passé toutes les épreuves et se voit donc recalée également.

Au total, sur les 26 inscrits à l'examen de fin d'année, **17 auditeurs ont des résultats suffisants pour obtenir le certificat de compétences de FOA NL1.**

Obtention du certificat de compétences de FOA NL1	Obtention	Non obtention
Groupe arabophone/13	10	3
Groupe sinophone/7	3	4
Groupe mixte/6	4	2
Total des 3 groupes/26	17	9

Si on prend en compte les auditeurs ayant suivi la formation jusqu'à la fin de l'année, on constate que 2 auditeurs sur 3 ont obtenu le niveau de français visé et 1 sur 3 ne l'a pas atteint. Comparé au nombre d'inscrits en début d'année, la proportion est évidemment plus faible avec moins d'1 auditeur sur 2 qui décroche le certificat de compétences. Il serait

intéressant de comparer ces chiffres avec des formations de FOA "classiques" pour voir s'il y a des différences significatives dans un sens ou dans l'autre.

3.2.4 Quelques portraits d'auditeurs

Monsieur *Xiao*⁸, auditeur sinophone

M. Xiao a une cinquantaine d'années et vit en France depuis 11 ans. Il est venu en France parce que quelqu'un de sa famille s'y trouvait déjà et lui a demandé de venir.

Il a été scolarisé jusqu'à l'école primaire où il travaillait bien. En Chine il n'avait qu'une dizaine d'années quand il a commencé à faire du commerce. Il vendait, il achetait, il se déplaçait dans différentes provinces. Il parlait wenzhou dans sa vie quotidienne mais, pour le commerce, dans ses transactions, il parlait aussi mandarin avec les clients et comprenait aussi le shanghaien, le dialecte du Si Chuan, etc.

M. Xiao a trois enfants qui sont nés en Chine et vivent en France mais qu'il voit malheureusement peu. Il est venu avec sa femme et sa fille aînée en premier, les deux autres enfants sont arrivés après il y a maintenant sept ans. Sa fille aînée est diplômée de l'université en France et parle français comme les Français. Elle a même été invitée à dîner par le premier ministre français parce qu'elle était première de son école. L'autre a eu ses diplômes en Chine et parle un peu moins bien. Son fils a obtenu son bac en Chine. Il est dans l'armée française maintenant, lui aussi parle très bien le français, mieux que le mandarin même.

Il n'a pas pu continuer dans le commerce en France, essentiellement en raison du problème des papiers. Il ne s'imaginait pas que c'était si difficile d'obtenir des titres de séjour en France et il trouve sa vie dure et stressante. Il travaille donc dans un restaurant chinois, en tant que cuisinier. Là, il ne côtoie que des wenzhou et ne parle que wenzhou. De nombreux wenzhou originaires de la campagne ne parlent pas le mandarin. Il sort très peu, ne va pas au cinéma et ne regarde pas la télévision. Il a donc très peu d'occasions de parler français dans sa vie quotidienne. C'est quand il a demandé son titre de séjour qu'on lui dit qu'il fallait parler français et qu'il a décidé de l'étudier. Il se rend compte également que s'il veut faire quelque chose en France, demander son chemin, il n'arrive pas à s'exprimer et à comprendre, à part des choses très simples. Il a commencé par suivre des cours pendant trois mois - 68 heures - chez les Chinois à République mais, entre Chinois, ils parlaient beaucoup wenzhou. Il a entendu parler des cours de Belleville à la mairie et s'est inscrit. Il les trouve plus intéressants et souhaite continuer mais dans une école située plus près de chez lui. Il estime avoir fait beaucoup de progrès cette année, malgré ses difficultés d'apprentissage et le fait qu'il n'a pas l'occasion de pratiquer en dehors, ce qu'il regrette. *"...si on avait davantage de contacts avec les Français, on apprendrait davantage, on progresserait beaucoup plus vite..."* Il a surtout progressé à l'écrit, même s'il a dû aller plusieurs fois au commissariat et que là, avec le stress, il n'est parvenu à écrire quoi que ce soit. Avant, il ne reconnaissait même pas les stations de métro, maintenant, où qu'il soit, il arrive à épeler le nom des stations ou des villes ainsi que des mots qu'il ne connaît pas. Il ne se trouve pas fort à l'oral mais aime bien écrire, mémoriser le vocabulaire. Il maîtrise bien les chiffres et peut faire un chèque maintenant. Il préférerait être dans un groupe qui mélange toutes les nationalités car entre compatriotes, ils parlent tout le temps wenzhou.

⁸Tous les noms des auditeurs sont fictifs.

Madame Chi, auditrice sinophone

Mme Chi est une auditrice de 43 ans qui vit en France depuis 9 ans maintenant. Son mari et son enfant de 14 ans (quinze ans pour les Chinois) sont en France également. A son arrivée en France, elle a commencé à travailler dans la confection mais elle est actuellement coiffeuse. En Chine, elle avait déjà travaillé comme coiffeuse à Wen Zhou et à Shang hai. Elle est venue en France parce qu'elle y avait de la famille mais son fils n'est venu qu'il y a cinq ans. Elle ne pense pas rentrer en Chine car sa famille est désormais ici. Mme Chi n'avait jamais été scolarisée en Chine. Elle parle le wenzhou et a appris le mandarin sur le tas au cours de son travail de coiffeuse. Elle déclare ne pas pouvoir dire des choses trop compliquées en mandarin. En famille, ils communiquent tous en wenzhou. Son travail lui prend beaucoup de temps ce qui fait qu'elle a peu de temps libre pour sortir, se promener ; elle regarde les chaînes françaises le soir, mais n'écoute pas la radio, et ne lit pas les journaux car elle ne comprend pas.

Dans sa vie quotidienne, dans son travail elle parle wenzhou. Elle pratique un peu français lorsqu'elle fait des courses car elle fréquente à la fois les supermarchés chinois et les supermarchés français. Elle parvient à comprendre des choses faciles pour des problèmes de papiers et administratif sainsi que pour communiquer avec des Français qui viennent dans son salon de coiffure.

Ça fait longtemps qu'elle est en France et elle trouve que c'est bien embêtant de ne pas comprendre grand-chose...elle a donc très envie d'apprendre le français même si pour elle la prononciation et l'alphabet sont difficiles. Elle est inscrite pour la première année aux cours de la Mairie de Paris grâce au bouche à oreille entre Chinois. Si elle a le temps l'année prochaine, elle continuera les cours des CMA car ils ne coûtent pas cher et elle a le sentiment d'avoir progressé au niveau de l'oral, tant en compréhension qu'en expression. Par contre, elle a toujours autant de difficultés pour lire et écrire. Il lui arrive de regarder la télévision en français mais la radio est trop difficile et la lecture des journaux aussi.

Elle aimerait suivre les cours avec des personnes d'autres nationalités plutôt qu'avec des chinois "*parce qu'entre Chinois, on parle chinois, y'en a qui parlent trop, c'est trop bruyant !*" Elle reconnaît qu'elle peut poser une question en chinois à l'enseignante de français parce qu'elle parle chinois. Elle la trouve très gentille, très patiente et aimerait beaucoup continuer l'année prochaine.

Monsieur Hadfeh, auditeur arabophone

Monsieur Hadfeh a 34 ans et il vit en France depuis onze ans. Il habite à Paris après avoir vécu à Lille. Il travaille en étant déclaré dans le bâtiment et la boucherie. Quand il n'y a pas du travail dans le bâtiment, il est boucher et inversement. Il a donc toujours du travail. En tant que boucher, il a travaillé avec des collègues marocains et tunisiens.

Il est marié à une française dont la mère est syrienne et le père égyptien. Elle parle un peu l'arabe égyptien. Après avoir travaillé dans le tourisme, elle n'a plus trouvé de travail dans ce secteur et est maintenant au foyer, inscrite au chômage. Titulaire d'un bac + 1, elle parle anglais, français, espagnol et a fait un stage en Chine. Il a refusé qu'elle parte travailler à Dubaï. Elle portait le voile mais ne le porte plus. A la maison, on parle français et un peu arabe. Les enfants partiront en été en Egypte pour apprendre le Coran et l'arabe. Dans les magasins, il parle français, même dans les épiceries orientales, sauf s'il rencontre quelqu'un de connu. Ses problèmes en français se situent au niveau de l'écrit : lecture du journal, formulaires.

Il fait du jogging le dimanche avec un voisin français et un autre algérien. Il a pratiqué le sport pendant un an. Il regarde les chaînes télévisées avec un abonnement sur un bouquet de chaînes, dont le Journal Télévisé de la 1 et de la 2. Le dimanche il regarde les films

américains. Il pense que la France est un beau pays où l'heure des rendez vous est respectée.

Il a passé le permis de conduire en Egypte et l'a fait reconnaître en France. Son père, son frère, sa sœur sont restés en Egypte. Sa mère est décédée. Un de ses frères est imam, l'autre est chauffeur.

Il est décidé à poursuivre les cours de la Mairie de Paris et voudrai continuer les cours avec le même professeur. Il est satisfait du groupe. Une femme algérienne kabyle a quitté le cours. Un Marocain, un Lybien sont venus, puis repartis. Dans 5 ans, il se voit bien acheter un appartement, une épicerie ou un restaurant. La boucherie est un métier très dur (horaires très matinaux, fatigue physique). Il est décidé à rester en France.

Monsieur Tawfiq, auditeur arabophone

Monsieur Tawfiq a 30 ans et est en France depuis 2 ans. Il est inscrit pour la première année aux cours de la Mairie de Paris. Il est titulaire d'une licence en hôtellerie - tourisme à l'Université du Caire. En Italie, il a travaillé dans un restaurant. Mais en tant que musulman, il ne veut pas travailler avec de l'alcool. Il est marié et veut de l'argent hallal. En Egypte il a travaillé à Sharm El Sheikh, au Four Seasons. Il est parti d'Egypte d'abord pour travailler pour son beau-frère en Italie, mais dans le bâtiment on gagne plus. Il a eu une carte de séjour italienne grâce à son beau-frère qui a un restaurant en Italie et qui lui a fait un contrat. Il a fait des formalités pour avoir une carte bancaire en Italie, mais elle ne sert pas en France. Ici, il travaille comme peintre dans le bâtiment, peintre au pistolet exactement. Il est chef de chantier, aime beaucoup son travail et parle français avec ses chefs. Il travaille avec des collègues égyptiens et, avec son chef algérien. Il n'a pas encore demandé de carte de séjour en France. Il veut attendre d'avoir le DILF. Il est marié avec une Egyptienne depuis 5 ans. Ses deux filles ont 2 ans et 9 mois. Sa femme est restée en Egypte et il ne veut pas qu'elle vienne en France. Il est en France pour faire des économies. Il parle anglais, italien, arabe classique et égyptien.

Il cuisine mi-égyptien, mi-français. Il n'a pas le temps de faire du sport. Il écoute le Coran à la radio en français, regarde les films français à la télévision. Il trouve que faire le ramadan en France, c'est très dur. Il utilise l'ordinateur pour faire des recherches sur Internet (e-mails, téléphoner avec sa femme par Skype) et regarder des films français. Il fait ses achats à La Chapelle, dans les épiceries orientales et chez Lidl. "Beaucoup d'amis, beaucoup de problèmes" est sa devise. En France, c'est très cher, donc il ne se voit pas faire venir sa femme en France pour l'instant mais il aime beaucoup la France.

3.3 Les professeurs

Il s'agissait pour nous de cerner le profil des enseignants des cours de FOA NL impliqués dans le dispositif expérimental des groupes homophones arabophones et sinophones et dans le groupe témoin "mixte". Comme déjà indiqué, le fait qu'au moment de l'enquête, il n'y ait qu'un seul représentant de chaque catégorie personnalise cette description plus qu'il ne le faudrait et rend difficile la distinction entre les traits liés aux personnes et ceux qui sont relatifs au dispositif. La juxtaposition des trois profils permet néanmoins de dégager diverses constantes et quelques traits distinctifs. Toutes les informations contenues dans cette rubrique proviennent des entretiens effectués avec les professeurs. Les parties en italiques à l'intérieur des diverses rubriques sont des citations tirées des entretiens avec les professeurs⁹.

3.3.1 Formation/parcours professionnel

- **Niveau d'études**

Les professeurs impliqués dans le dispositif ont tous un niveau d'études relativement élevé allant de la maîtrise, Bac +4 (diplôme remplacé aujourd'hui par le Master 1) au doctorat, Bac + 8.

Professeur du groupe sinophone

Elle possède une maîtrise de chinois mandarin (INALCO) et une maîtrise de FLE (Paris 3), elle a étudié le persan et effectué des recherches pour un DESS sur "les ethnies du Xinjiang et les flux migratoires.

Professeur du groupe arabophone

Il a fait ses études de français au Yémen où il a obtenu une Licence de Lettres Modernes et français pour étrangers. Il a un Master 2 de Lettres Modernes (Université François Rabelais à Tours) et vient de soutenir en 2011 un doctorat en Lettres modernes - Littératures de voyages.

Professeur du groupe mixte

Il a un Master LEA anglais/italien, affaires et commerce, une Licence de Langue et Civilisation italienne, un Master d'Histoire et d'Anthropologie du droit et un Master FLE (tous obtenus à Paris X, Nanterre) ainsi qu'un Certificat de Langues et Civilisation en arabe littéral (INALCO).

- **Maîtrise des langues**

Les trois professeurs maîtrisent tous plusieurs langues dont le français.

Professeur du groupe sinophone

Langue première : le français, *langues étrangères* : l'allemand, l'anglais, l'espagnol (appris au cours des études secondaires), le chinois¹⁰, le persan (appris au cours des études supérieures à INALCO). La professeur lit également l'italien et se dit très curieuse des langues.

⁹Les conditions d'enquêtes (entretiens avec des personnes différentes) font que certaines rubriques sont parfois moins détaillées pour un enseignant ou un autre.

¹⁰ La langue nationale de la République Populaire de Chine est le putonghua (=langue commune, langue du peuple), une version standardisée du mandarin. De nombreuses autres langues sont utilisées en Chine, à l'oral et à l'écrit, dont le wenzhou, langue première des auditeurs de FOA NL. Chinois-putonghua et wenzhou ne sont pas intercompréhensibles.

Professeur du groupe arabophone

Langue première : l'arabe yéménite. *Langues étrangères* : l'anglais (appris au cours des études secondaires), le français (appris au cours des études supérieures). Le professeur indique maîtriser tous les dialectes arabes : syrien, libanais, égyptien, pays du Golfe et dialectes maghrébins.

Professeur du groupe mixte

Langue première : l'arabe tunisien. *Langue seconde* : le français. *Langues étrangères* : l'anglais et l'italien qu'il parle couramment, l'allemand et le japonais qu'il commence à apprendre dans le cadre familial. Il se définit comme plurilingue et s'intéresse au "parler adolescent" (communications à des colloques, articles).

- **Expérience de l'étranger**

Les trois professeurs ont tous une expérience de plusieurs années de séjours à l'étranger, en particulier :

Professeur du groupe sinophone

Séjour en République Populaire de Chine de 3 ans à Pékin et Tianjin où elle a enseigné à l'Institut des Langues Etrangères. Elle adore la Chine et a eu du mal à se réadapter à la France après son séjour là-bas. Nombreux voyages en Asie en tant que Tour Opérateur.

Professeur du groupe arabophone

Séjour d'un semestre en Arabie Saoudite au cours de sa licence de Français. Séjours culturels au Caire, à Damas et à Djeddah. Il vit en France depuis 2004

Professeur du groupe mixte

Séjour en Allemagne en tant qu'assistant de FLE, séjour en Arabie Saoudite pour 9 mois de stage de Master FLE, séjour en Italie dans le cadre Erasmus, séjours au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, nombreux voyages comme "routard" en Europe, dans le bassin méditerranéen, en Amérique de Nord et en Asie du Sud-est.

- **Expérience d'enseignement des langues**

Les trois professeurs ont plusieurs années d'expérience d'enseignement mais celles-ci sont diverses, tant en ce qui concerne l'âge des élèves, le type de la formation, la langue enseignée qu'en ce qui concerne le cadre public ou privé.

Professeur du groupe sinophone

Elle a enseigné le français en 1995-1997 à Tianjin en Chine, elle donne des cours particuliers de chinois depuis plusieurs années.

Professeur du groupe arabophone

Il a travaillé au Centre culturel français à Sanaa, au Yémen et a été assistant-lecteur de français à l'université de Sanaa un an. Il est parti en France quand on lui a proposé d'être assistant d'arabe et a été vacataire à Lyon 3, puis à St Etienne. Il a travaillé quatre ans à comme assistant d'arabe (collèges et lycées) et un an comme assistant pédagogique à Blois-Tour. Il a donné des cours de traduction et des cours de français spécifiques pour les arabophones de tous niveaux à l'Institut de Touraine pendant deux ans. Il a travaillé trois mois dans un centre d'illettrisme qui recevait des primo-arrivant envoyés par l'ANPE (public proche de celui de FOA).

Professeur du groupe mixte

Il enseigne l'anglais dans un Lycée Professionnel à l'Education Nationale. Il a enseigné le FLE en France - collège-lycée à Blois, institut privé à Paris - et en Arabie Saoudite (Institut militaire des langues de Ryad). Il a préparé aux examens TCF/DELF/DALF dans ces établissements.

- **Expérience à la mairie de Paris**

Professeur du groupe sinophone

Enseigne aux CMA depuis la rentrée 2010-2011

Professeur du groupe arabophone

Aux CMA depuis la rentrée 2010-2011.

Professeur du groupe mixte

Trois ans d'expérience aux CMA

- **Autres expériences professionnelles**

Professeur du groupe sinophone

Guide France-Chine depuis 1992, elle accompagne des groupes de touristes en Chine. Depuis 10 ans elle travaille dans une agence de tourisme. Travail de bureau 39h/semaine.

Professeur groupe arabophone

Il a travaillé comme traducteur et enseignant-professeur d'arabe dans un cabinet d'avocats et a été traducteur dans une société d'intérim.

Professeur du groupe mixte

Il est veilleur de nuit dans un hôtel le week-end. Il enseigne également l'histoire-géographie en Lycée Professionnel, il a participé en tant que vacataire à un projet sur la phonologie du français contemporain, il a été assistant d'éducation en collège.

3.3.2 Perception des objectifs du cours de FOA NL

Professeur du groupe sinophone

Elle insiste sur l'accès à la culture qui est facilité par le fait qu'elle est française et peut faire le pont entre les deux cultures. Le cours de FOA sinophones a stimulé la curiosité des auditeurs chinois.

Professeur du groupe arabophone

Ici, à la Mairie, on lui a dit que le professeur est plus ou moins autonome pour adapter son cours à un public faiblement scolarisé qui n'a pas d'acquis en français. Il faut savoir mener tout de front : les aspects interculturels et linguistiques.

La formation n'est pas financée par un prescripteur, la participation des auditeurs est volontaire. Il faut les encourager, c'est plus difficile, on met en valeur le côté relationnel. Il faut arriver à finir le cours en gardant un nombre important d'étudiants jusqu'au bout de l'année et avoir une évolution du niveau non seulement linguistique mais aussi culturel.

L'objectif est double. *"Il faut mettre un objectif pour les étudiants eux-mêmes. Certains disent "tant que je travaille avec un patron arabe et avec des collègues arabes, à quoi bon apprendre le français ?" Il fallait mettre devant leurs yeux un objectif. Comment atteindre un niveau de français pour se libérer de ces codes, de ces entraves traditionnelles qui les fait rester avec le patron, travailler dans le même secteur et ne pas sortir du tout de leur environnement."*

Les motivations personnelles des auditeurs sont variées. Certains ont des collègues maghrébins qui parlent français. Certains veulent changer de travail, ne plus travailler au black. Ils gagnent peu, ils sont frustrés. Ils veulent aussi pouvoir aller dans un bar, un magasin, s'intégrer, connaître des français.

Professeur du groupe mixte

Il trouve les cours de FOA " très utiles " pour permettre aux auditeurs d'atteindre en 3 ans un niveau d'autonomie. Pour lui, les objectifs liés au FLE sont déterminés par le niveau d'étude des auditeurs, certains ayant le niveau du baccalauréat et des "schémas cognitifs" rodés. Les objectifs du cours de FOA doivent intégrer la gestion de l'espace du cahier, l'autorité du professeur, la compréhension des consignes. Le professeur regrette le manque de liens entre FLE et FOA en ce qui concerne le travail sur l'écriture ou les personnes en échec scolaire.

3.3.3 Credo pédagogique, conception de l'apprentissage

Professeur du groupe sinophone

Elle s'intéresse à la transmission de la culture, la pratique même dans les accompagnements de touristes en Chine. *"Même pendant les accompagnements, il y a un aspect didactique parce que c'est la transmission de la culture ...c'est la transmission des codes ...c'est apprendre à décoder une culture qu'on ne connaît pas et puis apprendre à décoder une langue qu'on ne connaît pas, donc le challenge, c'était en 15 jours, leur apprendre un minimum de chinois ...pour qu'il puisse appréhender cette langue , c'est exactement le même travail que l'on fait ici ..."*

Elle pense que les auditeurs du cours pour sinophones apprécient d'avoir une enseignante française. *"A la question " avec qui parlez-vous français ? ", spontanément c'était avec le professeur, avec vous, professeur ...donc, c'est déjà bien, ça veut dire que nous, on est quand même une porte d'ouverture, de communication sur l'extérieur ..."* Ils préfèrent pour cette raison les CMA car dans les associations chinoises, tous les professeurs sont chinois.

Elle passe beaucoup par la traduction, même la production orale passe beaucoup par la traduction. *"moi je leur donne les phrases en chinois et eux, ils les produisent en français, c'est un moyen extraordinaire pour les faire parler"*

Les auditeurs chinois apprennent beaucoup par cœur, par répétition. Les manuels de français en Chine fonctionnent comme ça.

Elle voit un grand intérêt au fait qu'elle peut comparer les deux cultures avec des auditeurs sinophones. *"Le fait de mettre en comparaison sa propre culture et celle de l'autre, c'est aussi créer une réflexion et puis une curiosité et de se poser des questions d'un seul coup ... Ce n'est pas uniquement la grammaire ..."*

Professeur du groupe arabophone

"Pendant les cours, j'essaye de les interroger. Eux viennent avec des questions culturelles et linguistiques. Pourquoi on fait ça ? Par exemple ils enregistrent avec leur portable des conversations. Ça veut dire quoi ? Ils ont un but, de se libérer de la tradition. Ils veulent avoir des papiers. Je leur explique que, pour tout ça, il faut maîtriser le français. Ils peuvent espérer être régularisés. S'ils parlent français, on ne pourra pas les refuser. Cet objectif les a vraiment accrochés."

Les auditeurs ont différentes difficultés d'apprentissage et surtout ils n'ont pas le temps d'étudier. Ils ne pratiquent pas du tout le français, ils ont très peu d'exposition au français. C'est le cours qui leur donne ces occasions, parfois un peu avec certains amis mais leurs connaissances sont souvent du même milieu : égyptien ou maghrébins qui eux parlent un peu, commencent à découvrir la langue. Ce n'est pas vraiment un terrain propice. A la

maison, ils regardent les chaînes arabes. *"Je leur ai dit qu'il fallait un bain linguistique et culturel français alors qu'ils restent dans le bain linguistique et culturel arabe."*

Les auditeurs ne savent pas s'exprimer librement, ils manquent de vocabulaire, ils n'ont pas assez d'expressions, même si le professeur leur a donné le vocabulaire, les expressions et qu'il a réussi à avoir des conversations avec eux en français (prof-auditeur) mais, entre eux, ils ne le font pas. Le professeur a fait des jeux de rôle, des exercices à trous mais les conversations, sont encore difficile et il n'arrive pas à détecter leurs problèmes à l'oral.

Les auditeurs ont demandé au professeur des sites internet où ils pourraient écouter du français car ils ont des téléphones portables connectés. Le professeur avait leur adresse internet et leur en a donné des sites comme "imagiers.net" avec des conversations, des exercices qu'ils pouvaient écouter et il estime que ça les a vraiment aidés.

Professeur du groupe mixte

Dans ses cours à la Mairie de Paris, comme en lycée professionnel, le professeur. a le souci de *"ne pas ranger les êtres humains dans des cases bien définies"*. L'important pour les auditeurs récemment arrivés en France et peu scolarisés, animés de la volonté d'être autonomes est de *"survivre dans un environnement nouveau"*. Il faut leur offrir une boîte à outil linguistico-culturelle dans un pays qui offre l'épanouissement : les auditeurs *"ne sont pas venus pour profiter d'un système et ils lui sont reconnaissants de bénéficier de la CMU."*

Comme l'y incite son statut, le professeur. a travaillé en équipe avec deux autres enseignants autour d'un projet de plate-forme pédagogique, de fiche concernant l'achat à la boulangerie, en variant le type d'exercices (exercice de compréhension orale, d'application, de jeux de rôle). Il regrette cependant que ce travail n'ait pas bénéficié d'une diffusion plus large. Il se réfère à l'approche actionnelle, définie comme étant une scénarisation du quotidien, avec vocabulaire, dialogues, réutilisation du vocabulaire. A un autre moment de l'entretien, l'actionnel est assimilé au cognitif *"pour éviter le terme actionnel"*.

Le professeur apprécie le caractère pionnier, valorisant, des cours de FOA qui se distinguent des cours d'alphabétisation FOF qui existent déjà. Il se démarque des enseignants de FOF, plus réticents à venir en FOA. Il en apprécie la "prise de risque", en reconnaissant aussi qu'il est mieux payé qu'en FLE. Il estime qu'il n'y a pas suffisamment de travail en équipe dans le cadre du FLE. En tant qu'enseignant expérimenté exerçant tant à l'Education nationale qu'à la Mairie de Paris, il effectue un va-et-vient théorique entre ces deux institutions (il découvre l'approche actionnelle à l'Education nationale). Il est ouvert aux situations qui ouvrent sur des innovations pédagogiques, faisant appel aux Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE) et déclare *"vouloir continuer ce côté pionnier"*.

3.3.4 Points de vue sur le dispositif de groupes sinophones/arabophones

Professeur du groupe sinophone

Après avoir discuté avec des collègues qui enseignent à des groupes mixtes au même niveau qu'elle, elle constate que son groupe de sinophones va beaucoup plus vite et qu'elle a couvert une partie du programme beaucoup plus importante. *"ce que font les miens, les siens n'en font pas le dixième ...parce qu'ils sont mélangés et ils n'avancent pas ... que et puis surtout là, ils n'avancent par rapport à ce que je fais ici ...c'est-dire que moi ici, on est parti de rien, on est parti de l'alphabet ...ABCD, ensuite la syllabisation, petit à petit les mots, le mot, le, la les, un une des ensuite introduire la syntaxe de base des phrases ...c'est -à-dire sujet verbe complément, ça c'est un gros morceau, là, on en est à la conjugaison, X, elle n'en est pas là du tout ...parce que, parce que tout ça, moi je peux"*

l'expliquer en Chinois très facilement et encore comme eux, n'ont pas tous été scolariséstout ce qui est métalangage et tout ce qui est vocabulaire et grammaire, il n'y en a que deux qui connaissent et donc, du coup, ils retranscrivent, ils ré-exploquent, ils traduisent..."

Professeur du groupe arabophone

Le professeur souligne d'abord les inconvénients : *"Quand ils sont entre eux, ici en classe et avec aussi un prof qui parle la même langue, ils se permettent, (c'est) plus simple en fait de se parler entre eux en arabe et ça, c'est vraiment, à mon avis, désavantageux à l'oral, ça pose un problème parce qu'ils n'avancent pas vraiment, même si j'avais exigé, j'exige jusqu'à maintenant qu'on se parle qu'en français surtout après le deuxième semestre."*

L'aspect positif est autant pour le professeur que pour les auditeurs, parce que ça facilite l'apprentissage, ils apprennent plus vite car en ayant une langue commune, on peut **traduire** et le professeur peut bien expliquer les différences linguistiques, c'est un atout, il peut avoir une approche comparative. *"Au moment où je fais la comparaison, donc, c'est bon, une règle est acquise."* C'est plus solide

Concernant l'aspect interculturel et culturel, ce serait très difficile pour un professeur francophone, même s'il parle un peu l'arabe, de leur expliquer les malentendus en particulier, les différences entre les deux cultures alors qu'un professeur qui connaît les deux cultures peut le faire.

A une demande de précisions sur le fait que les auditeurs sont égyptiens et que lui-même est yéménite, le professeur répond que cela ne pose aucun problème car ils partagent vraiment la même culture. Il connaît mieux son public que d'autres car il a pas mal voyagé à Djeda en Arabie saoudite, en Egypte, en Syrie et estime qu'il y a vraiment un fond commun du monde arabe qui rend le dispositif (FOA avec classes arabophones) très positif.

Cela lui paraît particulièrement important quand il s'agit d'expliquer une différence culturelle. *"Quand ça vient d'un prof francophone, ça va être un peu comme une imposition : "il faut que vous fassiez ça" mais le fait d'expliquer les différences par quelqu'un qui connaît les deux cultures, ça donne mieux, surtout dans leur sens, ce n'est pas une imposition, c'est une clarification."*

Le professeur peut expliquer les différents aspects de chaque point : ici on ne laisse pas sonner son portable dans une classe car ça va être mal vu. On ne parle pas très fort dans le métro, alors que là bas, tout le monde crie, on fait du bruit. Le professeur explique comment ça fonctionne, les conséquences. Il ne fait pas un jugement de valeur, ça dédramatise. Il sensibilise et il ré-exploque.

Professeur du groupe mixte

Le professeur n'a pas participé à l'élaboration du dispositif utilisant l'arabe et le chinois. Il pense qu'un public homogène est utile pour les questions culturelles en début d'apprentissage, que cela permet des comparaisons entre la culture de l'apprenant et la culture française, questions liées au temps, à l'espace. Le professeur utilise dans le cours son statut d'anglophone et d'arabophone ainsi que les références de la culture musulmane. Les frustrations des auditeurs dans l'apprentissage du français lorsqu'ils sont confrontés à leur manque d'autonomie s'expriment en arabe. Le fait d'être un enseignant de culture musulmane lui permet de mettre en place une connivence, de *"ne pas dire les choses comme tout le monde"*, d'*"aller droit au but"*, de *"mettre les pieds dans le plat"*, de plaisanter sur certains aspects culturels (l'alcool, les femmes, l'amour avant le mariage...), alors que la critique est annihilée dans la culture musulmane.

Le professeur estime que l'ensemble des cours de FOA est dirigé avec une réelle objectivité par son responsable, ce qui est très utile pour permettre aux auditeurs

d'atteindre en 3 ans un niveau d'autonomie. Il est conscient du poids très lourd que représente la coordination pédagogique de l'ensemble des cours de FOA.

3.3.5 Suggestions pour l'évolution du dispositif

Professeur du groupe sinophone

Après discussion avec ses auditeurs, elle pense que ceux-ci voudraient ne pas rester entre eux tout le temps pour les cours, ils préféreraient avoir un cours en groupe "sinophone" et un autre en groupe "mixte".

Professeur du groupe arabophone

Le professeur pense qu'il vaudrait mieux que les auditeurs continuent avec un enseignant arabophone pour garder leur rythme de première année mais qu'en cours d'année, on intègre un autre prof, un cours sur deux et même qu'on mélange les profs et les étudiants à ce cours. Ainsi, en troisième année, ils ne seront pas perturbés de se trouver avec un professeur qu'ils ne connaissent pas "français-français" et avec un public étranger.

Il faudrait donc en milieu d'année ouvrir un cours où Chinois et arabophones se retrouveraient et avec un autre professeur. On pourrait même échanger les profs.

L'un des cours resterait comme actuellement.

Il serait bien qu'il y ait une formation spécifique pour les professeurs de FOA. Les anciens qui ont une expérience devraient la transmettre. Il faudrait faciliter les visites entre collègues; On pouvait le faire mais très peu l'ont fait.

Ce serait bien également que les CMA fournissent des supports. Il n'y a ni matériel, ni manuels.

Professeur du groupe mixte

Dans ce dispositif auquel il adhère, le professeur verrait bien une 3^{ème} année à vocation professionnelle, validée par un diplôme. Il propose que les acquis en cours soient validés par le DILF, inclus dans la formation, ce qui est une demande qui " remonte du bas ", même s'il est conscient du risque que les CMA soient identifiés comme un centre d'examen.

Ce professeur se perçoit comme un acteur très engagé dans le dispositif des cours des CMA et il a parfois le sentiment que son engagement, comme celui de ses autres collègues, n'est pas suffisamment valorisé, notamment au niveau des initiatives prises en matière de création de matériel pédagogique. Ses propositions pédagogiques s'orientent autour d'une plate-forme collaborative.

Soulignant aussi que " *l'on fait du social, du sociolinguistique*", il cible plutôt les " *aspects culturels et cognitifs de l'apprentissage*" et réfléchit à une progression sur 3 années d'apprentissage du français (par exemple, évoquant des formes de plus en plus complexes au fil de ces 3 années autour de l'objectif " *se présenter*".

3.4 Le dispositif expérimental

Cette présentation s'appuie principalement sur l'entretien fait avec le conseiller technique et coordonnateur général responsable du pôle ingénierie pédagogique, Hugues Pouyé ainsi que sur les entretiens réalisés avec l'enseignante-référente en FOA, Maëlys Martial et avec la coordinatrice des filières FLE et FOA, Anthippi Potolia. Les entretiens avec les enseignants ont aussi apporté quelques informations.

3.4.1 Objectifs affichés pour le Français sur Objectifs Adaptés

La filière Français sur Objectifs Adaptés(FOA) s'est détachée en 2003 des cours de Français Langue Etrangère (FLE) pour répondre aux spécificités d'un public dont les besoins en français et calcul étaient identifiés comme prioritaires et caractérisés par leur faible niveau de scolarisation. Alors que la filière FLE compte environ 4500 auditeurs et 70 enseignants environ, les effectifs de la filière FOA sont de 450 auditeurs environ et de 30 enseignants environ. Trois sous-groupes constituent cette filière : un public ne maîtrisant pas l'écriture (FOA Alpha), un public maîtrisant l'alphabet latin (FOAL), un public maîtrisant l'alphabet non-latin (FOANL). C'est de ce dernier groupe que découle le dispositif des 3 cours pour auditeurs arabophones, sinophones et mixtes, créés en 2010-11, qui se déroulent à raison de séances de 3h, 2 fois pas semaine¹¹.

Les objectifs de ces 3 cours sont donc prioritairement orientés vers l'acquisition de la langue à travers la maîtrise de la graphie et de l'écriture (par référence à l'alphabet) et secondairement vers un objectif plus large de mise à niveau scolaire (par son appartenance au Français sur Objectifs Adaptés).

3.4.2 La mise en place du dispositif

La logique fondatrice de ces 3 cours résulte de la convergence de plusieurs projets, sans qu'un initiateur ou qu'un concepteur unique puisse être identifié. Les tâtonnements constatés sont aussi le signe à la fois d'une démarche fondée sur le repérage des difficultés réelles des auditeurs et d'une réflexion commune entre enseignants, soucieuse de l'adaptation régulière du dispositif CMA aux publics rencontrés. Préalablement à ces cours, ont été évoqués une formation bilingue en français et arabe, une approche "dialectophone de la langue arabe" ou "ethnolinguistique du français", une participation à la formation des enseignants d'arabe, de chinois ou d'anglais. Dans tous les cas, la question de départ était : quelle place accorder à la langue d'origine des auditeurs ? Comment réassurer les auditeurs sur la maîtrise de leur langue d'origine / maternelle ? Comment aller au-delà d'une vision limitée au français langue professionnelle ? Comment insérer dans ces cours une perspective actionnelle ?

Deux langues parlées par les auditeurs ont émergé pour créer ce dispositif, l'arabe et le chinois, sans doute produits :

- des compétences linguistiques déjà disponibles auprès des formateurs des cours CMA,
- des populations non ou partiellement francophones installées sur le territoire de la ville de Paris,

¹¹ Dans un entretien, un des enseignants regrette le manque de liens entre FLE et FOA en ce qui concerne le travail sur l'écriture ou les personnes en échec scolaire.

- du public identifié de façon pragmatique par les formateurs et les responsables de ces filières.

La mise en place du dispositif expérimental a entraîné le recrutement d'un enseignant sur un profil "arabophone". C'est un enseignant natif d'un pays arabophone qui a été recruté. Le profil "sinophone" a été pourvu par un enseignant "français". Pour le cours mixte, entendu comme un profil neutralisant le poids de la langue étrangère ou maternelle parlée par l'enseignant, c'est un enseignant également arabophone qui a été désigné.

Ce dispositif propre à la Mairie de Paris prend également son sens dans le cadre institutionnellement plus large de la politique de la ville, qui associe en amont des équipes de développement local au niveau des quartiers, l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des Chances (ACSÉ) au niveau national, la Délégation à la Politique de la ville et à l'Intégration de la Mairie de Paris (DPVI) au niveau de la Ville de Paris.

3.4.3 Le point de vue des responsables : un laboratoire expérimental

La conscience des enjeux sociaux en matière de politique de la ville qui sous-tendent ces cours permet à Hugues Pouyé d'affirmer qu'"on peut se permettre aux CMA d'être un *laboratoire*". Dans le cadre de cette politique, les CMA ont noué des liens avec plusieurs institutions : les membres du Comité scientifique du Diplôme de Compétence en langue (DCL, Ministère de l'éducation nationale), le Centre International d'Etudes Pédagogiques ; Muriel Molinié, enseignant-chercheur à l'Université de Cergy Pontoise, qui a mis en place *Mon Livret d'apprentissage du français* ; contacts en cours avec le CNRS) et des stagiaires de Master (Université de Paris III, INALCO), ou d'associations (les Ateliers de SocioLinguistique (ASL), spécialisés dans la formation de formateurs).

Les CMA cultivent donc un réseau propre à soutenir le questionnement d'un "laboratoire", entendu comme un lieu de formation dont l'information est à jour, qui participe aux débats concernant la politique de la ville, la formation d'adultes, l'enseignement et l'apprentissage des langues et en retour les questionne. L'organisation du dispositif à observer repose sur une composition tripartite : 3 cours, deux étant en parallèle mais de langue différente, et un cours appelé alternativement "mixte" ou "plurilingue", qui peut aussi être entendu comme un cours témoin, construit sur les bases habituelles des cours FOA NL, à comparer aux deux autres cours.

La participation de l'équipe de recherche PLIDAM apporte une autre forme de questionnement. Elle repose sur un apport méthodologique, un rattachement universitaire, un prestige institutionnel, ce qui a généré certaines ambiguïtés¹².

3.4.4 Initiatives et innovation

Les cours FOA sont une initiative issue d'un processus de réflexion auquel n'ont pas participé les enseignants qui y sont actuellement impliqués. Deux de ces professeurs enseignaient aux CMA pour la première fois mais, de manière plus générale, plusieurs commentaires semblent pointer des difficultés de communication entre "le terrain", c'est-à-dire, les enseignants qui travaillent directement au contact des auditeurs et "les décideurs", en particulier lors de la mise en place des ces filières homophones.

¹² Un enseignant a pensé être de facto rattaché au "laboratoire" PLIDAM, dont les finalités sont différentes de celles visées par le projet.

Des auditeurs du groupe arabophone semblent conscients de l'originalité du cours, mais peuvent le percevoir comme une structure menacée (des auditeurs, à la fin du cours à l'enquêtrice : " dites leur qu'on veut garder cet enseignant "). Des réunions de coordination entre enseignants, enseignants-référents, coordinatrice et responsable, auxquelles nous n'avons jamais été conviées, ont lieu, mais ne sont pas spécifiques au projet.

Des réunions entre formateurs existent et sont entendues comme des réunions de production en commun de matériel pédagogique (par exemple : projet de plate-forme pédagogique, de fiches concernant l'achat à la boulangerie, en variant le type d'exercices (exercice de compréhension orale, d'application, de jeux de rôle). Mais ces initiatives apparaissent bloquées, n'étant pas étendues au niveau de l'ensemble de la structure FOA. Il n'y pas eu de production de matériel spécifique pour le dispositif expérimental, mais *Mon Livret d'Apprentissage du français* est régulièrement disponible dans la salle de cours. La publication des documents utilisés et des fiches pédagogiques élaborées est perçue comme une " recherche ", entendue comme la conception de supports pédagogiques et comme la valorisation d'un travail collectif.

Les 3 intervenants de ces 3 cours ne le commentent pas tous les trois comme une expérimentation. La langue qu'ils maîtrisent justifie selon eux leur implication dans le projet, mais l'enseignant du cours mixte semble en porte-à-faux avec le modèle invoqué. Ses compétences d'angliciste et d'arabophone ne sont pas reconnues dans cette position.

La gratification financière supplémentaire est saluée comme la reconnaissance de la participation des enseignants à des réunions de réflexion. Un enseignant voit également une forme de reconnaissance symbolique dans sa participation à ce dispositif : il apprécie " le caractère pionnier, valorisant, des cours de FOA qui se distingue des cours d'alphabétisation FOF qui existent déjà ". Cet enseignant se démarque " des enseignants de FOF, plus réticents à venir en FOA ". Il en apprécie la " prise de risque ". C'est le seul qui adhère explicitement au projet pour son ambition innovante.

De ces faits, il découle que l'originalité du dispositif repose sur le seul usage de la langue étrangère (arabe, chinois) par l'enseignant ou par les auditeurs. A ce jour, les documents, supports de classe et manuels utilisés pendant le cours semblent restés les mêmes que pour les autres cours de FOA. Le déroulement du cours n'a pas été infléchi. Ce qui a pu conduire les enseignants à sur-jouer leur rôle d'" arabophone " ou de " sinophone " quand leur cours était observé.

4. Analyse des résultats

Cette partie analytique prend comme fil directeur la première des deux questions élaborées en concertation avec les CMA et l'équipe de recherche. La seconde question servira de base à la cinquième partie de ce rapport en proposant des bases susceptibles de mener à des améliorations. :

1 Est-il pertinent de regrouper les auditeurs des cours de GOA selon une catégorisation linguistique (arabe/chinois) ?

2. Sur quels principes didactiques prenant en compte la diversité des publics peut-on améliorer la cohérence pédagogique des cours de FOA ?

4.1. Est-il pertinent de regrouper les auditeurs des cours de FOA selon une catégorisation linguistique ?

4.1.1 Un dispositif qui fonctionne moyennement : perte des effectifs, décrochage

La perte des effectifs au cours de l'année est un phénomène courant dans les formations non-obligatoires. Plusieurs facteurs semblent spécifiques aux CMA :

- Les cours ont lieu le soir sur une durée de trois heures de 18h30 à 21h30 afin de permettre aux auditeurs de suivre ces enseignements après leur journée de travail. Les auditeurs et leurs enseignants invoquent la durée du transport pour venir assister aux cours - qui peut aller jusqu'à 1h30. Tout cela constitue des contraintes fortes. La variété des exercices pendant le cours est un procédé utilisé comme antidote à la fatigue, après un travail souvent très physique et matinal, mais n'apparaît pas comme un remède suffisant.
- L'attestation d'inscription à un cours de français est un document exigé par les services de la Préfecture pour régulariser des dossiers de demande de carte de séjour. La relance téléphonique faite auprès des décrocheurs sinophones a abouti à des refus d'explication, signe possible de méfiance vis-à-vis de l'administration. Le niveau du DILF est un sésame pour ce document administratif qui gouverne aussi des choix familiaux (voir portrait de *Youssef*, auditeur arabophone) L'inscription n'indique donc pas nécessairement la volonté de suivre réellement le cours.
- L'assistance au cours pour auditeurs arabophones a évolué vers un profil excessivement homogène : mêmes langue et pays d'origine, même profession, même sexe. Des auditeurs et auditrices arabophones inscrits en début d'année ont progressivement disparu, possiblement mal à l'aise face à la cooptation sociale implicite qui s'est mise en place à l'insu de tous.
- Les cours en langue française se ventilent entre " Français langue étrangère " soit FLE, " Français sur objectifs fondamentaux- public francophone " soit FOF, " Français sur objectifs adaptés – public non francophone ", décomposé en :
 - FOA- ALPHA (public ne maîtrisant aucun système d'écriture),
 - FOA – NL (public ne maîtrisant aucune langue à alphabet latin),
 - FOAL (public maîtrisant une langue à alphabet latin)

La multiplication de ces niveaux d'enseignement est le signe d'une adaptation régulière au public. Mais la multiplication des sigles " maison " renforce une culture interne et ne favorise pas sa lisibilité pour le public des cours.

4.1.2 Un dispositif lacunaire concernant la prise en compte du niveau de scolarisation et d'éducation

Dans les données fournies par le BCMA figure la profession exercée avant l'arrivée en France, le niveau d'études, parfois le diplôme obtenu. Cette catégorie " niveau d'étude " manque de rigueur au niveau du recueil d'information et de la sélection de ces auditeurs¹³ qui sont censés être "peu ou pas scolarisés " c'est-à-dire n'étant pas au " degré de scolarisation équivalent au niveau primaire du système français (à évaluer selon le pays d'origine) " ¹⁴. Les équivalences de niveau de scolarisation sont certes compliquées mais les données recueillies montrent que le dispositif n'est pas cohérent. 13 auditeurs inscrits en début d'année ont été scolarisés jusqu'à 16 ans, 13 autres au-delà de 16 ans, dont une auditrice du groupe mixte qui avait été institutrice au Sri Lanka, un auditeur sinophone qui a le niveau du Bac, plusieurs auditeurs des groupes mixte et arabophone qui ont été scolarisés jusqu'à 18-20 ans ou sont allés à l'université. De plus, l'information sur le niveau d'études manque pour 5 auditeurs, alors qu'il s'agit d'un critère essentiel pour assurer la qualité de la formation.

4.1.3 Un dispositif reposant sur des catégories linguistiques "en trompe - l'œil"

Le français constitue l'objectif de ces cours et il est la langue privilégiée, quel que soit le type de cours (public arabophone, sinophone, mixte). On observe de façon attendue plus de langues en présence dans le cours mixte dans lequel les auditeurs utilisent certes le français, mais aussi l'arabe dialectal, l'anglais, le tamoul et l'ourdou.

Dans les groupes "arabophones" et "sinophones", la catégorisation " arabe " ou " chinois " masque une pluralité d'usages linguistiques en classe qu'il a été possible d'observer et fonctionne de fait comme un " trompe - l'œil ". Les cours pour auditeurs sinophones et arabophones reposent sur des usages linguistiques plus complexes que l'intitulé ne le laisse deviner. De nombreux auditeurs sont en effet à minima bilingues dans leur contexte natif.

Pour le cours " sinophone", trois langues minimum sont en présence, le français, le putonghua¹⁵ et le wenzhou, dialecte de la province du Zhejiang, au sud de Canton et langue première des auditeurs observés. Les Wenzhou constituent une des plus fortes communautés linguistiques émigrées de la République Populaire de Chine à Paris. Le wenzhou est à tel point présent dans les échanges de classe que nous avons été témoins d'un rappel à l'ordre de l'enseignante : " *parlez putonghua, je ne comprends pas* ".

¹³ Même si la collecte des données est particulièrement difficile, ce qui ne remet pas en cause le travail effectué mais invite à une réflexion plus poussée sur cet élément important des dispositifs.

¹⁴ Critères de positionnement FOA1/FOF1/FLE, CMA document non daté recueilli lors des observations.

¹⁵ Le terme "chinois" est générique. Pour décrire la situation présente, il vaut mieux utiliser le terme "putonghua", littéralement " langue du peuple " qui s'oppose à " mandarin " qui fait écho à la langue utilisée par les lettrés. Notons également qu'il existe une version en alphabet latin de la langue chinoise appelée " pinyin ". Le public chinois éduqué peut donc avoir été confronté à l'écriture latine dans sa propre langue. L'univers scriptural de la rue chinoise et des publicités comprend aussi du pinyin, qui renvoie à un Occident de niveau économique aisé, ou, plus vaguement encore, à la langue anglaise synonyme d'ascension sociale.

Dans le cours pour auditeurs " arabophone ", où l'"arabe" coexiste avec le français, il peut y avoir un phénomène du même ordre, tant il y a de variétés, parfois très éloignées, d'arabe dialectal. Si l'arabe égyptien est réputé être très largement compris dans l'ensemble du monde arabe en raison de la diffusion massive des films égyptiens, l'enseignant arabophone, locuteur d'un autre dialecte, peut ne pas être compris parfaitement des auditeurs.

Il n'y a pas d'intercompréhension entre le wenzhou et le putonghua et il peut y avoir des difficultés de compréhension ou même absence d'intercompréhension entre différentes variétés d'arabe dialectal¹⁶.

Dans le cours pour auditeurs sinophones, il y a homogénéité linguistique entre auditeurs parce que tous sont originaires de la même province mais il pourrait en être autrement. En outre, c'est dans une autre langue qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement parfaitement qu'ils doivent communiquer avec l'enseignante. Il en est de même dans le cours pour auditeurs arabophones dans lequel les auditeurs et l'enseignant pourraient avoir des difficultés de compréhension, même si cela ne semble pas être le cas actuellement.

Les langues autres que l'anglais susceptibles d'être mobilisées par les auditeurs ou les enseignants tendent à être écartées dans les cours pour auditeurs sinophones ou arabophones et ne fonctionnent pas comme des répertoires plurilingues disponibles.

4.1.4 Des catégorisations linguistiques qui prennent le dessus sur d'autres spécificités

Nous avons constaté que le fait que les cours soient à l'attention d'auditeurs sinophones, arabophones ou de public hétéroglotte a un impact sur l'utilisation des langues par les enseignants. Le français est plus présent dans la classe mixte que dans les autres classes où l'utilisation de langues autres que le français paraît " décomplexée ". Autrement dit, il n'y a pas de " mauvaise conscience ", tant de la part de l'enseignant que des auditeurs, à utiliser l'arabe ou le putonghua dans ces classes attitrées, alors que dans le cours mixte, il y a *de facto* une obligation de français. L'objectif déterminant, celui de l'apprentissage du français, s'affaiblit ainsi dans le dispositif sinophone/arabophone.

Par ailleurs, le fait d'avoir trouvé des auditeurs ayant fait des études secondaires ou même universitaires dans les groupes arabophones et sinophones, peut laisser penser que la catégorie " chinois " ou " arabe " s'est substituée au classement FLE/FOA, qu'elle a été surexploitée pour constituer les groupes, aux dépens même des auditeurs dont les compétences mériteraient d'être mieux reconnues. Le manque de directives suffisamment précises pour les personnels participant à l'inscription peut avoir été à l'origine de ce dysfonctionnement et la phase d'orientation est sans doute à améliorer.

Sur l'ensemble des auditeurs inscrits en début d'année, il y avait plusieurs demandeurs d'emploi qui auraient peut-être pu bénéficier d'une formation " rémunérée " (PDAE). On peut se demander si l'entrée " linguistique " n'a pas aussi entravé la relation au monde du travail et une vision plus ouverte des potentialités de formation.

¹⁶ Il existe aussi de fortes variations à l'intérieur des dialectes "nationaux".

4.1.5 Un dispositif reposant sur un faux parallélisme

Pour les apprenants chinois, venus de République Populaire, état laïc, l'arrière-plan religieux est relégué dans la sphère privée ou inexistant.

Pour les apprenants dont l'arabe a statut de langue maternelle, il n'en est pas de même. Les auditeurs du groupe arabophone ou du groupe mixte reconnaissent l'enseignant arabophone comme un représentant de la communauté musulmane, que ce dernier s'y identifie explicitement ou non. Au nom de cette connivence culturo-religieuse, les explications de l'enseignant peuvent aborder légitimement certains interdits. Venant d'un médiateur positionné par les auditeurs comme "arabe" et "musulman", celui-ci peut rendre accessibles des références "françaises" sans que cela apparaisse comme une imposition. La norme culturo-musulmane est donc parfois sous-jacente au cours et le référent "français" de ces explications s'affaiblit d'autant. Que l'Islam soit dans le cours un référent culturel ou cultuel, l'appartenance au monde arabo-musulman structure les positions identitaires de chacun des acteurs en présence.

Le parallélisme apparent des deux groupes se trouve là aussi contredit par des situations plus complexes qu'il n'y paraissait.

4.1.6 Une catégorisation linguistique qui ne se réfère pas à la réalité observée

Dans le cours "sinophone", les locuteurs s'expriment d'abord en wenzhou entre eux et en putonghua avec le professeur de français. De même, dans le cours "arabophone", les locuteurs s'expriment d'abord en arabe égyptien entre eux et communiquent en arabe égyptien avec le professeur de français, lui-même locuteur d'arabe yéménite. Le professeur en poste cette année déclare maîtriser divers autres dialectes arabes dont l'arabe égyptien parlé par les auditeurs mais on comprend bien que le risque existe que les professeurs choisis pour leur compétence dans une autre langue que le français ne parlent pas la variété de L1 des auditeurs regroupés par le dispositif. C'est déjà le cas dans le groupe sinophone. On peut simplement dire que le putonghua et l'arabe permettent une communication plus poussée et plus facile avec les auditeurs que le français. Dans les deux cas - même si la distance est beaucoup plus marquée pour le chinois - la langue des professeurs n'est pas celle des auditeurs mais cette langue "intermédiaire" facilite la compréhension du français.

La catégorisation linguistique "sinophones/arabophones" active indirectement d'autres catégorisations, éducatives, nationales, religieuses. Les personnels participant au dispositif d'orientation lors de l'inscription, les enseignants sont donc confrontés à ces contagions sémantiques qu'ils valident, la plupart du temps à leur insu.

Enfin, l'homogénéisation du genre et de la nationalité des auditeurs du groupe arabophone qui en résulte peut-être, va à contre-courant de la promotion de la diversité qui a guidé l'esprit de cette initiative.

4.1.7 Le point de vue des auditeurs insuffisamment prise en compte

C'est seulement en prenant connaissance des entretiens faits avec les auditeurs sinophones que nous avons pu voir qu'un certain nombre d'entre eux exprimaient très clairement leur

souhait d'apprendre le français dans un groupe mixte¹⁷, plutôt que dans un groupe sinophone où ils se retrouvent à nouveau entre compatriotes. Certains ont même indiqué qu'ils avaient commencé à apprendre le français "chez les Chinois" à République et qu'ils avaient quitté ce cours parce qu'ils s'y trouvaient entre chinois et parlaient beaucoup le wenzhou. Ils apprécient de se trouver avec une enseignante française mais reconnaissent également que le fait qu'elle puisse donner des explications en chinois est très utile.

¹⁷Voir les portraits dans la rubrique "auditeurs"

5. Pistes de réflexion et suggestions

Cette dernière partie s'appuie tout d'abord sur la deuxième question de recherche afin de fournir des bases pour envisager des améliorations du dispositif. La dernière partie présentera sous forme synthétique une sélection de points positifs ou qui pourraient être améliorés.

5.1 Sur quels principes didactiques prenant en compte la diversité des publics peut-on améliorer la cohérence pédagogique des cours de FOA NL ?

5.1.1 Mettre en place un suivi fiable du parcours des auditeurs au sein des CMA

Des données essentielles peuvent être recueillies lors de la première inscription aux cours CMA : lieu de résidence ou de travail, temps de transport pour suivre les cours, diplômes obtenus, profession exercée dans le pays d'origine et en France. Elles peuvent aussi servir au suivi des années de formation. Elles permettent une cartographie plus précise des publics, de mesurer la progression des auditeurs et peut renseigner une démarche de qualité globale des enseignements et faire évoluer la place de l'auditeur au sein des dispositifs des CMA.

5.1.2 Faire évoluer le dispositif vers une conception de l'apprentissage de la langue plus sociale que scolaire

Le cadre scolaire est fortement sollicité : l'école primaire est le lieu des cours, la symbolique scolaire (le tableau noir notamment) détermine la configuration spatiale des salles de classe, le personnel de direction de l'école ou le responsable de sites ont associés à l'orientation initiale des auditeurs. Une routine scolaire (écrire la date au tableau en début de cours par un élève studieux) a été observée. Ce cadre est certainement une garantie pour les auditeurs qui n'ont jamais été scolarisés, qui se sont expatriés en rêvant de bénéficier d'un enseignement de qualité et qui adoptent sans réticence la docilité que suppose l'attitude scolaire. Mais ce cadre n'est pas celui de la formation d'adultes et ne prédispose pas aux défis que les auditeurs doivent relever dans la vie non-scolaire.

Des aménagements de classe ont été faits pour s'y adapter : tables repositionnées, écran de télévision, batterie d'ordinateurs, accueil parfois individualisé des auditeurs par les responsables de centres. Les technologies ont pourtant été sous-utilisées pendant nos observations, parfois pour des raisons matérielles (écran mal positionné), parfois au bénéfice du seul enseignant (consultation d'un document sur Internet).

Une conception davantage orientée vers les usages sociaux de la langue sous-entend un appui sur le quotidien des auditeurs (connu des enseignants, mais de façon morcelée, à travers les échanges anecdotiques de la classe), l'application cohérente des principes de l'approche communicative, l'emploi des TICE. Elle pourrait aussi prendre appui sur les situations de tensions, parfois très fortes, qui sont le lot commun d'une histoire migratoire.

5.1.3 Enseigner les usages sociaux de la langue

Cet objectif est connu des enseignants qui s'y réfèrent volontiers. Pour une mise en oeuvre cohérente, les situations envisagées dans la classe s'appuient sur le vécu des auditeurs : des difficultés amenées en classe par les auditeurs pour être explicitées (à travers une photo de portable, notamment) ont été observées, et sans doute transformées en séquence traitée systématiquement dans le déroulement de la classe. L'introduction généralisée de situations ou de documents plus authentiques, apportés à la fois par les enseignants et par les auditeurs, font évoluer le cours vers un cadre plus ouvert que le seul apprentissage scolaire.

Mais, dans le cas d'adultes en mobilité, les usages sociaux de la langue concernent aussi bien les situations à caractère juridique (droit de la citoyenneté, droit du travail, droits sociaux) qu'anthropologique (pratiques liées au genre, au corps, statuts sociaux). A la différence de la socialisation scolaire, l'enseignement aux adultes migrants est directement lié à la précarité de leur situation et à l'urgence d'une intégration minimale dans la société d'accueil.

Enseigner la langue à partir de ses usages vise à considérer l'auditeur moins comme un " apprenant " et davantage comme un " acteur ", de plein droit, qui doit être en phase avec la société dans laquelle il a un projet de vie.

5.1.4 Utiliser les ressources culturelles des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE)

Le support papier est le support pédagogique dominant dans les cours observés. Alors qu'une salle mettait à disposition une batterie d'ordinateurs, le cours s'est déroulé en la négligeant. Tout se passe comme si les auditeurs ne pouvaient avoir accès à ce média qu'une fois un stade minimal d'apprentissage acquis, conformément aux usages de l'école primaire française du siècle passé.

Or au quotidien, la maîtrise d'un clavier est un mode d'écriture, l'accès à Internet est un pré-requis social. Nombre d'auditeurs pratiquent Internet pour la communication téléphonique avec leurs proches à distance. Dans la culture chinoise scolaire, ou plus généralement asiatique, le dictionnaire électronique est un outil tout à fait banalisé pour l'apprentissage du lexique.

Le matériel existant sur place, les TICE doivent structurer un apprentissage adulte. Elles contribuent aussi à donner corps à la dimension culturelle de l'apprentissage du français.

5.1.5 Appliquer de façon systématique l'approche communicative

Mise en place dans les années 70 par le Conseil de l'Europe pour les publics migrants, l'approche communicative valorise le développement d'une " compétence de communication ", et un apprentissage de la langue à travers les situations de communication du quotidien, la maîtrise des " actes de parole " de la vie courante, la dimension réflexive de l'apprentissage et la dimension métalinguistique, le rapport équilibré entre les activités écrites et orales, la variété des activités dans l'apprentissage et une progression souple.

Les trois derniers critères sont connus des enseignants et ont été observés dans l'enseignement des cours FOA. Les 3 premiers ne structurent pas de façon systématique le

déroulement des cours. L'accent mis sur l'acquisition du vocabulaire est certes une demande récurrente des apprenants mobilisés par une vision scolaire de l'apprentissage, mais celle-ci handicape une approche plus globale de la " communication ". L'accent mis sur la conjugaison systématique des verbes relève d'une approche scolaire qui fait l'impasse sur la fréquence plus ou moins grande des formes verbales en usage et sur l'économie spécifique des apprentissages les plus urgents. Le travail phonétique est un levier de la compréhension orale pour des acteurs en situation de communication continue avec des natifs. L'exigence de correction grammaticale est à corréluer avec la nécessité de se faire comprendre en situation réelle, et non avec les requis scolaires. La fatigue qui consiste à utiliser en continu une langue mal maîtrisée, mais qui est une compétence indispensable pour la réalisation du projet migratoire, nécessite aussi un entraînement spécifique. Le cours qui n'exige pas de l'auditeur la production d'une phrase complète tend à ignorer ces exigences.

Dans ces choix théoriques connus partiellement des enseignants ou pressentis, de grandes disparités de pratiques de classe ont pu être observées d'un groupe à l'autre, qui ne signent pas une culture commune aux cours de la Mairie de Paris. L'ensemble des cours observés montre des variations sensibles entre enseignants. Des flous théoriques existent chez les enseignants, par exemple, entre " approche communicative " et " approche actionnelle ".

5.1.6 Former davantage les enseignants à l'enseignement du français en FOA

Les enseignants responsables des classes observées ont tous un niveau d'études universitaire attesté. Une attention particulière a été apportée à offrir aux auditeurs un cadre d'enseignement de haut niveau, ce qui fait aussi des professeurs des modèles de réussite sociale pour les auditeurs.

La qualité de leur niveau de français et leur reconnaissance par le monde universitaire ne peuvent cependant garantir la maîtrise des démarches d'enseignement pour un public aussi spécifique. Certains l'ont bien compris et nos échanges ont débouché dans un cas sur une demande de formation complémentaire en didactique des langues et des cultures.

Le fait de confier ces enseignements à des natifs d'une des langues parlées par les auditeurs pose la question du degré de leur socialisation dans la culture française. La maîtrise d'une " culture générale " garantit qu'un système explicatif ne sera pas erroné (exemple déjà cité de confusion entre la " galette des rois " - liée à l'Épiphanie chrétienne - et la " galette du roi " - présentée par erreur comme étant liée au passé royaliste de la France).

5.2 Pistes de réflexion et suggestions diverses

Dans le dispositif déjà très élaboré des cours des CMA, et plus spécifiquement des cours de FOA, quelques pistes d'approfondissement s'ouvrent à la suite des observations que nous avons faites.

5.2.1 S'appuyer sur le capital symbolique de la ville de Paris

Il serait intéressant de s'appuyer davantage sur le capital symbolique de la ville de Paris, de son implication historique dans la formation des adultes, au service de la diversité sociologique de sa population. Paris est une ville cosmopolite au passé très riche, au

rayonnement international. Il semble dommage que tout cela n'apparaisse pas davantage sous une forme ou sous une autre dans les cours des CMA. Le matériel pédagogique qu'il est question d'élaborer pour les cours de FOA pourrait s'en inspirer : travail sur des images, des films, des lieux et activités spécifiques à la ville, etc.

5.2.2 Déterminer des objectifs d'intégration sociale

Déterminer clairement des objectifs d'intégration sociale pour structurer un référentiel de compétences. Dans ce cas, l'auditeur serait davantage appréhendé comme un " acteur social " dont l'expérience de mobilité internationale est un atout qui l'entraînera vers l'ascenseur social et qui sera une plus-value pour la société qui l'accueille.

5.2.3 Améliorer le dispositif de pilotage

Améliorer le dispositif de pilotage et la fluidité entre les différents niveaux du dispositif où domine la dimension verticale en facilitant des échanges horizontaux entre l'encadrement administratif et pédagogique et les enseignants sur le terrain, plus proches des auditeurs.

5.2.4 Former des enseignants à la médiation linguistique et sociale

En réponse à la complexité des situations d'enseignement, pressentie à travers des cours construits à partir de la langue nationale de l'auditeur, mais adossée à un modèle fondé sur la différence, orienter la formation des enseignants vers la médiation linguistique et sociale, à savoir :

- mettre en place l'intégration de matériel pédagogique prenant en compte les situations effectives de la vie quotidienne des auditeurs, y compris quand elles vont au-delà d'une vision aseptisée des situations liées à la migration.
- Favoriser l'initiative des enseignants pour mettre en place une pédagogie innovante avec des prolongements au-delà des murs de la classe et des heures de cours. Pourquoi pas des exercices pratiques, très simples pour commencer, de contacts réels avec des français : acheter vraiment une baguette ou un ticket de métro, demander son chemin, etc. ?
- s'appuyer sur l'ensemble des compétences des auditeurs en langues maternelles et apprises en contexte scolaire ou migratoire - ou " répertoire linguistique.
- Développer des stratégies pour repérer les contagions sémantiques, les affirmations stéréotypées, les catégorisations importées qui ralentissent l'insertion des auditeurs dans la société où ils ont décidé de migrer.

5.2.5 Mieux connaître les aspirations des auditeurs

Sans avoir valeur de sondage, les témoignages que nous avons pu recueillir auprès des auditeurs interrogés indiquent des positions ambivalentes par rapport au regroupement en classes homophones. Ils apprécient l'aide spécifique apportée par les professeurs qui parlent leur langue mais se retrouver entre compatriotes est loin d'être un souhait général ici, comme ailleurs. Il serait intéressant d'aller plus loin en interrogeant régulièrement les auditeurs et en connaissant mieux leur profil.

5.3 Récapitulatif des points forts et des points susceptibles d'évoluer

5.3.1 Points forts

- Le capital symbolique auquel le projet s'adosse, au croisement de l'histoire de la philanthropie, des Cours Municipaux, de la formation des adultes, de la diversité sociologique de Paris, capitale internationale.
- Le cadre institutionnel très structuré des CMA et les moyens mis en œuvre
- L'expérience d'enseignement du FLE acquise par les CMA
- L'appétit collectif sensible à tous les niveaux pour innover face à un public peu scolarisé.

5.3.2 Points susceptibles d'évoluer

- Les procédures d'orientation
- La formation des enseignants pour renforcer l'application de l'approche communicative en classe et initier à la posture de " médiateurs linguistiques et sociaux"
- La conception d'un matériel pédagogique ciblant la résolution de problèmes propres au quotidien de la migration
- La connaissance des auditeurs, de leurs besoins, de leurs souhaits
- Les échanges entre enseignants
- La communication entre enseignants au contact du terrain et décideurs.