



HAL
open science

Dire (avec) l'accent - Représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones

Myriam Dupouy

► **To cite this version:**

Myriam Dupouy. Dire (avec) l'accent - Représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones. Sciences de l'Homme et Société. Université de Bretagne occidentale, 2018. Français. NNT: . tel-04324201

HAL Id: tel-04324201

<https://hal.science/tel-04324201>

Submitted on 5 Dec 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



université de bretagne
occidentale

UNIVERSITE
BRETAGNE
LOIRE

THÈSE / UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Mention Sciences du langage

École Doctorale 604 *Sociétés Temps Territoires*

présentée par

Myriam Dupouy

Préparée au Centre de Recherche Bretonne
et Celtique (EA 4451)

Dire (avec) l'accent

Représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones

Thèse soutenue le 6 février 2018

devant le jury composé de :

Philippe BLANCHET

Professeur, Université Rennes 2 / *rapporteur*

Annette BOUDREAU

Professeure, Université de Moncton / *examinatrice*

Aude BRETEGNIER

Professeure, Université du Maine / *co-directrice*

Ronan CALVEZ

Professeur, Université de Bretagne Occidentale / *directeur*

Médéric GASQUET-CYRUS

Maître de conférences, Aix-Marseille Université / *rapporteur*

Cyril TRIMAILLE

Maître de conférences, Université Grenoble Alpes / *examinateur*

Université de Bretagne Occidentale

École doctorale 604 Sociétés Temps Territoires
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Centre de Recherche Bretonne et Celtique – EA 4451

DIRE (AVEC) L'ACCENT

Représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones

Myriam DUPOUY

Sciences du langage

Direction : Ronan CALVEZ et Aude BRETEGNIER

Thèse soutenue le 6 février 2018

Jury :

Philippe Blanchet, Professeur, Université Rennes 2 (rapporteur)

Annette Boudreau, Professeure, Université de Moncton (examinatrice)

Aude Bretegnier, Professeure, Université du Maine (co-directrice)

Ronan Calvez, Professeur, Université de Bretagne Occidentale (directeur)

Médéric Gasquet-Cyrus, Maître de conférences, Aix-Marseille Université (rapporteur)

Cyril Trimaille, Maître de conférences, Université Grenoble Alpes (examineur)

Remerciements

À Lucien Dupouy

Au moment où s'achève la thèse, j'aimerais remercier toutes celles et tous ceux qui ont compté dans cette aventure.

Mes premiers remerciements vont à Aude Bretegnier et Ronan Calvez, mes deux directeurs de thèse. Merci à vous d'avoir accepté de m'encadrer, de me guider, de m'inciter au questionnement et à la réflexivité nécessaires. Merci pour votre confiance, votre soutien et vos encouragements. Vous m'avez offert la possibilité de mener ma recherche dans un climat bienveillant, je vous en suis sincèrement reconnaissante.

Toute ma gratitude va aux membres du jury : Annette Boudreau, Cyril Trimaille, Médéric Gasquet-Cyrus et Philippe Blanchet, pour avoir accepté de lire ce travail et de le discuter en Finistère.

Je remercie Isabelle David, véritable cheville ouvrière de l'école doctorale pour son efficacité, ses encouragements et notre amitié.

Je remercie également l'équipe administrative du Centre de recherche bretonne et celtique pour leur aide et leur accompagnement : Hélène Gombert, Philippe Lagadec, Véronique Le Gall, Jean-Baptiste Pressac, Marie-Rose Prigent et Claude Roy.

Je remercie l'École Doctorale Sociétés Temps Territoires ainsi que le CRBC pour le soutien apporté, notamment dans l'aide à la mobilité m'ayant permis d'aller à la rencontre d'autres chercheurs auprès de qui j'ai beaucoup appris.

Un grand merci aux compagnons de route de la salle des doctorants, Aurélie Sez nec, Eric Kerjean, Pierre Hafraoui et plus récemment Jérémy Cornec, sans qui ces quelques années n'auraient pas eu la même saveur ni le travail ici présenté la même teneur.

Je remercie également mes amis Mannaig Thomas et Philippe Lagadec pour leur soutien, leur aide, notre complicité et leur bonne humeur : que de moments partagés depuis le début de cette aventure !

Gracias, Nat, por tus risas y tu apoyo : que la historia empezada por nuestros abuelos siga y siga...

Un remerciement collectif aux collègues et étudiants des divers départements avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger et de travailler dans un climat dynamique et encourageant.

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans l'accueil des formatrices de français langue étrangère que je tiens à remercier vivement: en acceptant d'ouvrir vos salles de cours, vous avez joué un grand rôle dans ce travail et ce qui en découle.

Une reconnaissance infinie envers les stagiaires rencontrés au gré du terrain qui ont accepté de participer à la mise en route et à l'aboutissement de ce travail. Que de thés et bissap bus, de gâteaux savourés, mais surtout d'échanges sur la vie en général et vos vies en particulier. Merci pour votre ouverture d'esprit et votre générosité.

Je remercie la « bande » pour les escapades le temps d'un week-end, les sempiternelles questions sur la date de fin de cette drôle d'entreprise et les moments de déconnexion.

Je remercie la famille d'ici et de là-bas, tout simplement.

Michel, Alice, François et Louis, mes « petits » frères et sœur d'amour, merci pour votre bonne humeur, vos visites brestoises, votre aide et vos douces attentions. Depuis le début de ce travail vous avez à vous quatre grandi d'au moins un mètre, c'est aussi à cela que je mesure le chemin parcouru.

Maman, merci pour ton soutien, ton aide, ta compréhension et tes encouragements incessants. Ton parcours et ta force ne sont pas étrangers à ce travail, loin de là.

Papa, je ne trouve pas de mot suffisamment juste pour te remercier, tant tu as participé à ce projet depuis ses balbutiements jusqu'au dernier moment : tâches ingrates de relecture et corrections pointilleuses, remarques constructives et encouragements, le tout savamment dosé pour me faire avancer. Mais au-delà, merci surtout de m'avoir montré à quel point le travail est une source d'épanouissement.

Tanguy, merci d'avoir partagé mes doutes, mon humeur changeante, ma fougue et mes digressions « accentuelles ». Ta compréhension, ta force, tes jeux de mots, ta musique et ton calme sont inspirants. L'aventure continue !

Table des matières

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Table des matières | 5 |
| Liste des abréviations | 8 |
| Table des légendes | 10 |
| Introduction | 11 |
| Problématique..... | 18 |
| Questions de départ | 20 |
| Structure de la thèse | 22 |
| PARTIE 1. CONSTRUCTION D'UN CADRE DE RECHERCHE | 25 |
| 1. Cadre contextuel..... | 26 |
| 1.1. Regards sur l'immigration en France | 26 |
| 1.1.1. Avant-propos | 26 |
| 1.1.2. Éclairages sémantiques 1 | 27 |
| 1.1.3. Panorama historique des flux migratoires au XX ^e siècle | 31 |
| 1.1.4. Éclairages sémantiques 2 | 34 |
| 1.1.5. Les politiques migratoires en France aujourd'hui : enjeux et acteurs..... | 37 |
| 1.1.6. L'intégration linguistique en question (prémisses) | 40 |
| 1.1.7. « La rupture dans la continuité » | 41 |
| 1.2. État des lieux de la formation linguistique pour les adultes migrants..... | 45 |
| 1.2.1. Des années 1960 à nos jours | 45 |
| 1.2.2. Le cadrage du FLI | 47 |
| 1.2.3. Le référentiel FLI | 48 |
| 1.2.4. Le label qualité FLI | 51 |
| 1.2.5. L'agrément FLI | 53 |
| 1.2.6. La formation FLI imaginée par le FLI : engouement, injonction, droit de réponse et essoufflement..... | 54 |
| 2. Cadre théorique | 57 |
| 2.1. De l'intérêt d'une approche sociolinguistique | 57 |
| 2.1.1. De l'interactionnisme à l'ethno-sociolinguistique ou ethnographie de la communication | 57 |
| 2.1.2. La notion de « marché linguistique » au prisme de la sociolinguistique critique .. | 62 |
| 2.2. L'accent, du structural à l'interaction | 67 |
| 2.2.1. De la musicalité aux accents : cheminement d'une nomination | 67 |
| 2.2.2. Essai de définition de l'accent en tant que concept sociolinguistique | 70 |
| 2.2.3. L'accent comme indicateur/stigmate/marqueur social..... | 91 |
| 2.2.3.1. Ce que l'accent nous dit en tant que marqueur identitaire | 91 |
| 2.2.3.2. La discrimination par l'accent | 92 |
| 2.2.4. Synthèse schématique | 98 |
| 2.3. Les langues et la construction identitaire en contexte migratoire | 102 |
| 2.4. Représentations des langues et apprentissage | 108 |
| 2.4.1. Précisions conceptuelles au sujet des représentations sociales | 108 |
| 2.4.2. La notion transversale de représentation en sociolinguistique : une polysémie complexe | 110 |
| 2.4.3. Des représentations aux attitudes | 111 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.4. Articulation sociolinguistique et didactique des langues et cultures..... | 113 |
| PARTIE 2. ENQUÊTE SOCIOLOGIQUE SUR LES DISPOSITIFS DE FORMATION ET LES PUBLICS DE FORMATION FLI | 117 |
| 3. Programmation et conception de l'enquête | 118 |
| 3.1. Choix et présentation..... | 120 |
| 3.2. Périmètre du terrain d'études | 122 |
| 3.3. Protocole d'enquête..... | 125 |
| 3.3.1. Phases d'enquête | 125 |
| 3.3.1.1. Identification du parcours des stagiaires | 126 |
| 3.3.1.2. Quatre phases : exploratoire / enquête 1 / enquête 2 / pratique professionnelle | 129 |
| 3.3.1.3. Échantillonnage et composition des groupes de stagiaires | 131 |
| 3.3.2. Méthodologie et outils de recueil de données | 135 |
| 3.3.2.1. Observation participante | 136 |
| 3.3.2.2. Questionnaires | 138 |
| 3.3.2.2.1. Questionnaire stagiaire (QS) | 141 |
| 3.3.2.2.2. Questionnaire formateur (QF) | 145 |
| 3.3.2.3. Entretiens..... | 146 |
| 3.3.2.4. Histoires de langues : stagiaires et formateurs | 150 |
| 4. Enquête de terrain : questionnement permanent, adaptation, méthodologie | 152 |
| 4.1. Mise en œuvre de l'enquête et vie de la formation FLI | 152 |
| 4.2. Posture du chercheur : réflexivité / biais / négociations..... | 160 |
| 4.2.1. Les différentes postures..... | 160 |
| 4.2.2. L'équipe pédagogique | 160 |
| 4.2.3. Les stagiaires | 162 |
| 4.3. Retour critique sur le cheminement méthodologique et la collecte de données, (ré)orientations | 167 |
| PARTIE 3. TRAITEMENT DES DONNÉES ET ANALYSE DE CONTENU | 169 |
| 5. Vision soustractive du bi/plurilinguisme chez les enquêtés (formatrices et stagiaires) ? .. | 171 |
| 5.1. Eveil aux langues et politiques linguistiques | 171 |
| 5.2. Vision des langues et du plurilinguisme à l'épreuve du terrain | 174 |
| 5.3. Acquisition des langues et formation | 175 |
| 5.4. FLI et représentations des langues | 178 |
| 6. Acceptation de l'hétérogénéité ? | 180 |
| 6.1. Discours et représentations des accents au cours de l'enquête | 180 |
| 6.2. Questionnement sociolinguistique et contexte d'apprentissage | 185 |
| 6.3. La diversité des accents comme « problème » | 186 |
| 7. Le rapport à la norme monophonique du français | 188 |
| 7.1. Eléments sur la norme et le statut du français | 188 |
| 7.2. FLI et vision hégémonique du français | 190 |
| 7.3. Statut du français et du plurilinguisme chez les stagiaires | 191 |
| 8. Insécurité linguistique à l'épreuve en formation FLI | 195 |
| 8.1. L'insécurité linguistique..... | 195 |
| 8.2. Questions d'insécurité linguistique chez les stagiaires | 196 |
| 8.3. Questions d'insécurité linguistique chez les formatrices | 197 |
| 8.4. Insécurité linguistique et apprentissage..... | 199 |
| 9. La représentation des accents en tant que marqueurs identitaires dans le processus de construction/déconstruction d'identités linguistiques | 201 |
| 9.1. Place de la langue et de l'accent dans la relation à l'Autre | 202 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.2. L'accent comme indicateur identitaire..... | 203 |
| 9.3. Construction identitaire identifiée dans l'enquête..... | 204 |
| 9.4. Accent, visibilité et identification..... | 206 |
| 10. Du mythe du « non-accent » au mythe du « bon accent »..... | 210 |
| 10.1. Le mythe du non-accent..... | 211 |
| 10.2. Bon accent et/ou accent étranger ?..... | 212 |
| 10.3. Bon accent et « madame » la formatrice..... | 213 |
| 10.4. Adopter une posture réflexive face aux accents..... | 216 |
| 10.5. Conclusion partielle..... | 218 |
| PROPOSITION ET CONCLUSION..... | 220 |
| La formation FLI dans sa diversité ou l'émergence d'une entité linguistique dominée ?..... | 221 |
| Éléments sur la notion de communauté et d'entité linguistique..... | 222 |
| FLI, communauté linguistique, limites et intérêt du modèle explicatif..... | 224 |
| Notion de CL au regard des statuts et des interactions symboliques..... | 226 |
| Intérêt heuristique de la notion de CL en FLI..... | 230 |
| L'émergence d'une a-communauté linguistique..... | 234 |
| Conclusion..... | 236 |
| Bibliographie..... | 240 |
| ANNEXES..... | 255 |
| Annexes 1. Éléments de cadrage et d'information sur les dispositifs de formation..... | 256 |
| Annexe 1.1. Modèle de contrat d'accueil et d'intégration..... | 257 |
| Annexe 1.1b. Un contrat d'accueil et d'intégration renforcé..... | 260 |
| Annexe 1.2. Modèle de contrat d'intégration républicaine..... | 263 |
| Annexe 1.3. 16,1 millions de réfugiés dans le monde en 2015..... | 266 |
| Annexe 1.4. Chiffres et origine des signataires du CAI en 2014 et 2015..... | 268 |
| Annexe 1.5. Décret n° 2011-1266 Label qualité FLI..... | 270 |
| Annexe 1.6. Décret n° 2015-870 modifiant le décret n° 2011-1266. Label qualité FLI..... | 273 |
| Annexe 1.7. Informations concernant les signataires du CAI/CIR en 2015 et 2016..... | 276 |
| Annexe 1.8. Formation OFII, parcours 50, 100, 200h : thématiques..... | 282 |
| Annexe 1.9. Exemples de convocations OFII..... | 285 |
| Annexe 1.10. Formation de formateurs : Valeurs..... | 291 |
| Annexes 2. Échantillonnage et composition des groupes du terrain de recherche..... | 296 |
| Annexe 2.1. Stagiaires Quimper – phase d'exploration..... | 297 |
| Annexe 2.2. Stagiaires Brest 1– 2014..... | 298 |
| Annexe 2.3. Saint-Brieuc stagiaires..... | 300 |
| Annexe 2.4. Stagiaires Brest 2 – 2015..... | 302 |
| Annexe 2.5. Stagiaires Quimper – mai juin 2015..... | 304 |
| Annexe 2.6. Stagiaires Brest 3 2016..... | 306 |
| Annexe 2.7. Stagiaires Brest 4 2016..... | 307 |
| Annexes 3. Entretiens réalisés avec les stagiaires..... | 308 |
| Annexe 3.1. Entretien avec B2G2A3M..... | 309 |
| Annexe 3.2. Entretien avec Q2G2B10M..... | 324 |
| Annexe 3.3. Entretien avec Q2G1B6F..... | 338 |
| Annexe 3.4. Entretien avec Q2G2B4F..... | 350 |
| Annexe 3.5. Entretien avec B2G2A6F..... | 374 |
| Annexe 3.6. Entretien avec B2G2A2F..... | 404 |
| Annexe 3.7. Entretien avec B2G2A11F..... | 414 |

Liste des abréviations

ANAEM: Agence Nationale de l'Accueil des Étrangers et des Migrations

ASL : Ateliers Sociolinguistiques

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CLPS : Contribuer à La Promotion Sociale

COE : Conseil de l'Europe

DAIC : Directions de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté

DALF : Diplôme Approfondi en Langue Française, niveaux C1 et C2

DELFB : Diplôme d'Études en Langue Française, niveaux A1 à B2

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France

FAS : Fonds d'Action Sociale

FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations

FC : Formation Civique

FL : Formation Linguistique

FLI : Français Langue d'Intégration

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLP : Français Langue Professionnelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSco : Français Langue de Scolarisation

HCI : Haut Conseil à l'Intégration

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

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

OFPRA : Office français de protection des réfugiés et apatrides

OMI : Office des Migrations Internationales

PEL : Portfolio Européen des Langues

SVF : Session d'information sur la Vie en France

Table des légendes

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 : Maîtrise du système phonologique (Conseil de l'Europe, 2005) | 17 |
| Figure 2 : Les étrangers en France 1851-1911 (Blanc-Chaléard, 2001, p. 9) | 31 |
| Figure 3 : Composition de la population étrangère en 1931 (Blanc-Chaléard, 2001, p. 31) ... | 32 |
| Figure 4 : Les étrangers en France : évolution 1954-1975 (Blanc-Chaléard, 2001, p. 65)..... | 33 |
| Figure 5 : Définition du terme « Accent » dans le <i>Larousse</i> en ligne, 2017, (Larousse, 2017) | 73 |
| Figure 6 : Illustration des résultats de recherche généraux autour de la question des accents sur Google.fr, juillet 2017 | 79 |
| Figure 7 : Enjeux concernant l'accent sur le plan (inter)individuel..... | 98 |
| Figure 8 : Enjeux concernant l'accent au niveau du groupe d'appartenance | 99 |
| Figure 9 : Enjeux concernant l'accent lors des interactions inter-individus en dehors du groupe d'appartenance | 100 |
| Figure 10 : Approches de la notion d'accent dans les sciences humaines et les sciences du langage | 100 |
| Figure 11 : Organismes de formation labellisés FLI en Bretagne (carte personnelle)..... | 121 |
| Figure 12 : Données statistiques concernant les signataires du CAI au cours des années d'enquête (OFII, 2017a)..... | 122 |
| Figure 13 : Liste des centres CLPS de Bretagne, y compris les non labellisés FLI (CLPS, 2017)..... | 123 |
| Figure 14 : Calendrier prévisionnel de l'enquête..... | 129 |
| Figure 15 : Déroulement effectif de l'enquête | 131 |
| Figure 16 : Codage des lieux d'observation..... | 131 |
| Figure 17 : Répartition homme/femme des stagiaires par site et globalement | 132 |
| Figure 18 : Effectif des stagiaires par nationalité..... | 132 |
| Figure 19 : Exemple d'échantillonnage - stagiaires Brest 2 | 135 |

Introduction

« Maintenant mon accent à moi aussi est là, inextirpable ; je sais que je ne m'en débarrasserai jamais. Il devient plus fort quand je suis nerveuse, quand je parle à des inconnus, quand je dois laisser un message sur un répondeur, quand je prends la parole en public. Si j'écoute ma voix enregistrée au magnétophone, j'entends exactement quels sons je déforme. Mais rien n'y fait, j'ai appris le français trop longtemps après ma langue maternelle ; il ne sera jamais pour moi une deuxième mère, mais toujours une marâtre. (Il m'est arrivé d'entendre mes propres textes en français lus à haute voix, et ce qui m'a le plus frappée, c'était que ces mots que j'avais pensés et écrits avec un accent pouvaient être dits avec une prononciation impeccable – ça ressemblait à du vrai français !) »

Mais mon accent, au fond, j'y tiens. Il traduit la friction entre moi-même et la société qui m'entoure, et cette friction m'est plus que précieuse, indispensable. Bien que j'aie désormais la double nationalité, canadienne et française, bien que j'aie donné naissance à une fille qui, elle, sera française jusqu'au bout des ongles et parlera sans accent, je n'ai aucune envie de me sentir française authentique, de faire semblant d'être née dans ce pays, de revendiquer comme mien son héritage. Je n'aspire pas, en d'autres termes, à être vraiment naturalisée. Ce qui m'importe et m'intéresse, c'est précisément le culturel et non le naturel. »

Lettre de Nancy, « La rue des Rosiers, le 2 juin 1983 »¹.

Les accents sont présents en tout lieu, représentant à la fois le mouvement, la pluralité, la transmission et par là-même, une forme d'appropriation. Ce thème fécond, je l'ai abordé initialement depuis le point de vue de l'institution universitaire et du domaine du Français Langue Étrangère (FLE), avant que progressivement, l'ancrage sociolinguistique me permette de l'envisager en tant qu'élément du rapport à l'apprentissage et à la transmission en situation de migration.

¹ Nancy Huston et Leïla Sebbar, *Lettres parisiennes, Histoires exil*, Paris, J'ai Lu, 1985, p. 53.

Tout au long de mon parcours universitaire et professionnel, j'ai eu la possibilité d'être en contact avec la démarche d'apprentissage en FLE et d'observer un ensemble d'efforts, de progression, de communication et de partage, de la part de nombreux acteurs impliqués. Ce contexte d'apprentissage et d'enseignement a été également révélateur de différences autour de ce qui était considéré comme une langue légitime, au caractère valorisé, le français standard. Ainsi, tel locuteur s'exprimant en français sera sous-titré lors d'une interview télévisée alors que tel autre ne le sera pas ; pour tel autre encore, la manière de parler sera considérée comme un obstacle ou un problème alors que tel autre apparaîtra plus crédible. C'est ainsi que ma formation, ma pratique professionnelle et mon étonnement face à ce type de questions m'ont amenée à effectuer une recherche autour du phénomène de la musicalité de la langue, puis de l'accent et de l'apprentissage linguistique. Cette recherche s'appuie donc en partie sur une pratique et une observation professionnelles, en d'autres termes, une observation et une participation au terrain de l'apprentissage du français sous différentes formes (à l'étranger, en France auprès de divers publics adultes).

Ce travail de recherche a été l'occasion de définir et de préciser une question qui s'inscrit dans un domaine de recherche émergent et dynamique, ce que viennent confirmer les différents panels et publications récentes et à venir².

Au moment de rédiger cette thèse, la loi du 7 mars 2016 vient réformer le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers en France. Ce nouveau texte vient renforcer la politique mise en place en 2006, en imposant un contrat entre l'étranger et l'État au sein duquel figureront la formation linguistique et la formation citoyenne, obligatoires toutes les deux. C'est ce contexte de durcissement de la politique migratoire et de formation linguistique devenue obligatoire qui suscitera ce sujet de recherche, ou du moins jalonnara les pistes qui lui donneront la forme présentée ici, *a posteriori*.

* * *

Il est difficile de dissocier une recherche en sciences humaines et sociales de l'itinéraire du chercheur, notamment quand cette recherche concerne une pratique sociale et professionnelle

² Voir à ce propos le panel intitulé *Accents du français : identités, altérités conflits* proposé par A. Boudreau, M. Candea, M. Dupouy, M. Gasquet-Cyrus, G. Planchenault et C. Trimaille, lors du congrès du Réseau Francophone de Sociolinguistique « Identités, conflits et interventions sociolinguistiques » juin 2017, Montpellier et l'appel à participation pour un numéro thématique de la revue *Glottopol* n° 31 (janvier 2019) intitulé *Accents du français : approches critiques*, dirigé par M. Candea, G. Planchenault et C. Trimaille.

et s'ancre dans l'interaction entre les individus. Se définir est un exercice périlleux mais il semble nécessaire pour comprendre et justifier des choix en lien avec la définition d'un sujet de recherche, sa problématisation et la présentation du cheminement intellectuel retenu.

Fille d'un couple mixte, un père français enseignant de lettres et une mère marocaine formatrice en insertion, étudiante en langue étrangère (espagnol), puis en Français Langue Étrangère, mon expérience de vie et d'enseignement à l'étranger auprès de jeunes adultes puis d'enseignante de phonétique et didactique de l'oral à l'Université de Bretagne Occidentale m'a amenée sinon au sujet ici présenté, du moins à développer une certaine sensibilité et curiosité dans les domaines de l'apprentissage des langues, de la migration et de l'insertion.

Le fait d'ancrer le sujet dans une thématique actuelle, le Français Langue d'Intégration/Insertion (FLI), reflète également l'envie et le besoin de contextualiser le travail mené au quotidien, de réfléchir à la manière dont ce qui est mis en place sur un plan politique et institutionnel induit des enjeux dans nos métiers d'enseignants et de formateurs.

Sans entrer ici dans une polémique (sur laquelle je reviendrai ultérieurement), le débat suscité par la mise en place du FLI en 2011 avec la publication du référentiel m'a permis de me poser des questions nouvelles sur l'enseignement du français en France, peu familier à cette époque, et c'est donc par cette porte d'entrée que j'ai commencé à m'intéresser à ce domaine de la formation linguistique pour adultes en situation de migration. Les termes utilisés dans ce texte de cadrage m'ont vivement interpellée:

Le "Français langue d'intégration" correspond à un usage acquis par immersion : il privilégie la forme orale (...). C'est une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants. Elle n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée. (Vicher et al., 2011, p. 5)

Ce sujet a donc été pensé en réaction à mon étonnement et à mes interrogations et animé par une envie de comprendre ce qui se passait sur le terrain. La question de *l'intégration* par la langue est un sujet brûlant, tant il est connoté politiquement et idéologiquement. J'ai donc tenté de saisir ce que travailler en FLI pouvait signifier, sous-entendre. De ces progressions, je retiens aujourd'hui que c'est la sensibilité à la thématique de l'intégration qui a éveillé ma curiosité, mais que j'ai décidé d'y entrer par le biais de mes compétences, en lien avec mon travail d'enseignante de FLE, de didactique de l'oral, de phonétique, etc.

La sensibilité aux questions de musicalité, d'accent, d'écoute provient pour beaucoup des échanges ayant eu lieu à l'étranger, ou en France, avec des personnes de langues étrangères, mais également de remarques aussi anecdotiques (en apparence) que la question des sous-titres affectés à des propos tenus en français par des locuteurs au français « non standard ». En effet, ceux-ci me semblent utilisés de telle sorte, lors d'interviews, de reportages télévisés, qu'ils ne relèvent pas toujours d'une aide à la compréhension mais d'une stigmatisation. Ce sont les personnes des périphéries géographiques et des marges sociales, ainsi que les immigrés qui sont, le plus souvent, sous-titrés (les Bretons, les Marseillais, les Roms, les maghrébins, les ruraux, pour reprendre les catégories surfaites présentées de la sorte dans les grands journaux télévisés et surtout, me semble-t-il, les locuteurs francophones non français dans leurs propres pays). Cet élément, anodin jusqu'à une réflexion sur ce regard discriminant (dans le sens de mise en catégories distinguées) apparaît aujourd'hui comme un rouage de l'appareil normatif véhiculé, accepté, enseigné (voire chéri parfois) de *la langue française*. Si un locuteur ne parle pas le français dominant, celui de « *la variété normée des médias, classes éduquées et plus généralement, les communautés nimbées de prestige* » (Harmegnies, 1997, p. 11) alors il est partiellement exclu, rattaché à *un* groupe qui n'est pas celui des téléspectateurs, mais bien d'une communauté *autre*, souvent indéterminée.

Par la suite, la conception de cours liés à la question de l'enseignement de l'oral en classe de FLE a été un pivot stratégique, dans le sens où l'écart entre la norme, les règles, et le réel (ou ce que nous percevons du réel en situation) semblait central. Découvrir à quel point une réflexion sur la norme, ce qu'est une langue, le degré d'acceptation, la variation, a des effets dans les pratiques pédagogiques des enseignants n'est ni simple ni évident, car cela vient parfois à l'encontre du discours véhiculé par l'institution scolaire. Grâce à cet effort de réflexivité, il est possible de veiller à ne pas imposer un regard normatif inconciliable avec les réalités des terrains d'enseignement, et donc de ne pas contribuer à créer des croyances qui se fossiliseront sans être remises en question.

Ainsi, la question de l'*accent*, défini et précisé en concept, apparaît comme centrale, cristallisant une somme d'enjeux et permettant de questionner et d'organiser la connaissance sur le problème du rapport à l'apprentissage du français et du rapport à la norme.

« [...] [L]'accent est l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur, et dont la perception permet au destinataire d'identifier la provenance du destinataire. » (Harmegnies, 1997, p. 9).

Les travaux sur le concept d'accent (socio)linguistique de Médéric Gasquet-Cyrus (Boyer, 2010) invitent à un découpage qui nous semble très intéressant entre l'accent des linguistes et l'accent des locuteurs (prononciation et perception). Dans son article, après avoir mené un travail de définition, l'auteur invite à élargir la « conception relativement restreinte et variable » des linguistes afin de parvenir à « *rendre compte des logiques sociales et identitaires* » à l'œuvre dans l'analyse des « enjeux sociaux, éthiques et même politiques que recouvre cette notion » (p. 180). Le travail de Gasquet-Cyrus fait avancer la conception scientifique de l'accent puisqu'il souligne à la fois la nécessité de prendre en compte les discours épilinguistiques « ordinaires » et les discours des linguistes dans l'objectif de proposer une approche sociolinguistique, rendant alors explicite l'ouverture d'un nouveau champ de recherche.

L'accent est donc un marqueur d'identité, ce qui permet d'ancrer les recherches sur l'accent dans un processus plus global d'appartenance sociale, avec ce que cela implique de discrimination.

« La pratique langagière et l'individu social qu'elle symbolise ne sont pas discriminés par leur dimension linguistique mais par la convocation d'une évaluation de l'appartenance communautaire suggérée par l'accent. La mise en place d'un procédé discriminatoire à l'égard de locuteurs hors-norme permet l'éclairage d'une hiérarchisation de valeurs des communautés dont ils apparaissent représentatifs. » (Meyer, 2011, p. 49).

À la lumière de ces travaux, j'ai pris conscience que ce que je tentais de définir ne relevait pas tant du volet prononciation que de celui de la perception, de la réception (chez les locuteurs et leurs interlocuteurs), avec ce qu'il implique dans une démarche d'enseignement-apprentissage qui forme l'objet de recherche. Puisque j'ai souhaité mettre en place une enquête de terrain visant à analyser des usages et des représentations, ce volet perception est celui qui permettra de tenter de comprendre les interactions, les jeux de pouvoir symboliques, les jugements de valeur, les sentiments d'insécurité/sécurité linguistique qui existent au sein de ces formations FLI.

En outre s'est posée la question, grâce aux apports des cours de sociolinguistique, de la pertinence de nos propos en tant qu'enseignante de FLE : que faut-il enseigner pour guider les apprenants vers une autonomie dans la communication ? L'oral s'apprend-il ? Comment faire progresser des apprenants dont les formatrices disent qu'ils sont « perdus » à cause de leur accent trop fort, leur « incapacité » à se faire comprendre ? Pourquoi accorde-t-on autant d'importance à « l'accent » alors qu'il y a très peu d'enseignement à ce sujet ? Comment prendre conscience de notre « regard normatif » face à cet accent (Blanchet, 2000, p. 40) ? Comme la parole relève de l'intimité, du dévoilement de soi, quelles sont les attitudes et les représentations qui en découlent ?

L'enseignement de la phonétique apparaît peu dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL (Conseil de l'Europe, 2005)). En effet, malgré l'affirmation de la nécessité d'enseignements phonétiques, il nous semble que les deux objectifs décrits par Champagne-Muzar et Bourdages, à savoir l'intelligibilité de l'apprenant et son autonomisation dans le processus d'apprentissage (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998, p. 24), ne font pas l'objet d'assez larges explications concernant les phénomènes phonétiques et phonologiques (par rapport aux compétences grammaticales par exemple).

De plus, il n'existe pas dans le CECRL de définition de ce que les auteurs entendent par le terme d'accent, et moins encore de moyen de parvenir à un niveau donné concernant l'accent. Cette absence de définition reflète implicitement le fait que la faute, c'est l'écart de la norme, comme l'échelle de compétences ci-dessous le reflète : l'accent étranger s'estompe pour arriver aux niveaux les plus élevés dans lesquels la prononciation et l'intonation deviennent « claires et naturelles »³.

³ Voir figure 1, niveau B2.

| MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE | |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2 | Comme C1 |
| C1 | Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens. |
| B2 | A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles. |
| B1 | La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement. |
| A2 | La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. |
| A1 | La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur. |

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant
- l'importance relative des sons et de la prosodie
- si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme.

Figure 1 : Maîtrise du système phonologique (Conseil de l'Europe, 2005)

De nouvelles échelles de descripteurs ont été développées récemment, suite à une volonté de mettre à jour et de développer les échelles conçues en 2001. Les résultats, en anglais pour le moment, ont été publiés en 2016. On y retrouve, dans l'identification des concepts-clés permettant le travail de construction de descripteurs (Piccardo, 2016, p. 16), l'énoncé suivant : *Accentedness (accent and deviation from a 'norm'⁴)*⁵.

Ce qui est interrogeant est l'absence de lien entre ce qui est appelé ici la prononciation et le concept d'accent, avec à son tour ce qu'il représente en tant que marqueur d'un système *représentationnel* (Meyer, 2011, p. 35).

Cette série de remarques permet d'entrevoir le cheminement de pensée initial mais surtout de dessiner les contours d'une problématique générale et de questions de recherche.

⁴ « Accentuation (accent et déviation d'une "norme") » (sauf mention contraire les traductions sont de moi).

⁵ Ce travail récent de développement invite à se concentrer sur l'intelligibilité : « *Indeed, many adult immigrants and people working in foreign languages seek out specialised courses to neutralise their accents as a result. This emphasises the need for a shift in descriptions that informs the creation of standards away from native speaker norms towards an acceptance of accent, with a focus on intelligibility* », p.13) : « En effet, de nombreux immigrants adultes, ainsi que des personnes dont le travail exige l'usage d'une langue étrangère, recherchent des cours spécialisés afin de neutraliser leur accent. Cela souligne le besoin d'une transformation des descriptions à l'origine de la création des standards : s'éloigner des normes basées sur les locuteurs natifs pour privilégier une acceptation de l'accent, tout en se concentrant sur l'intelligibilité ».

Problématique

Les accents sont présents au quotidien, au gré des rencontres et des interactions ou dans les médias. Les accents font également l'objet de nombreux commentaires, qu'il s'agisse de leur réception ou de leur production. Mais qu'entend-on par accents ? Les définitions semblent aussi diverses que les accents eux-mêmes, tant c'est un terme ancré dans le lexique commun. Là où les linguistes le définissent par des caractéristiques identifiables (accent à valeur distinctive ou démarcative) et mesurables, et donc comme un élément de la phonologie propre à chaque langue, il semble relever davantage de la production. Il en est de même en didactique des langues où aborder l'accent revient, en grande partie, à enseigner des règles permettant d'explicitier ce qui compose (entre autres éléments supra-segmentaux) le rythme de la langue cible.

Il est donc possible, à partir de l'élargissement de leur définition, d'étudier les accents en tant que composante des discriminations langagières par exemple⁶. La question dans le présent travail touche l'enseignement et l'apprentissage, il est donc nécessaire d'ajouter à cette définition une dimension didactique. En effet, si chacun perçoit des accents, qu'ils soient géographiques, sociaux, valorisés ou non, « incompréhensibles » ou non, ces perceptions semblent décuplées lorsque le contexte présente *de facto* un contact de langues, comme c'est le cas en formation FLI. Dans ce cadre spécifique, multilingue, les réactions, les sentiments et les jugements de valeurs sont donc récurrents.

Ce sont ces attitudes et représentations que nous cherchons à comprendre et à analyser selon une approche interactionniste. Cependant, l'accent, ou plutôt, les accents dépassent ce cadre strictement linguistique (au sens classique du terme) et font l'objet de représentations, tant du point de vue de la production que de la réception. L'objet de recherche *accents*, peu étudié jusqu'alors (bien que présent à travers la variation linguistique par exemple), interroge les sociolinguistes et anthropologues du langage, ce qui élargit le spectre de sa définition et ne le confine plus au cadre d'études strictement linguistiques.

La problématique générale de ma recherche est la suivante : en quoi la prise en compte des représentations et attitudes liées à la musicalité de la langue française représente-t-elle un

⁶. Voir à ce sujet le récent ouvrage de Philippe BLANCHET : *Discriminations : combattre la glottophobie* (Blanchet, 2016).

enjeu et a-t-elle une incidence sur le déroulement de la formation en FLI, tant du point de vue de l'apprenant que de celui du formateur ?

Cette question, d'apparence didactique, découle de celle, plus sociolinguistique, de l'importance des dimensions de musicalité et d'accent dans l'apprentissage, du point de vue des adultes apprenants et ouvre une nouvelle problématique sociolinguistique à propos de la notion de communauté linguistique.

En effet, l'oral étant prépondérant en formation FLI, il est intéressant d'interroger les pratiques et discours liés à son enseignement et son apprentissage. En didactique des langues, des travaux sur l'importance de l'acquisition d'un système phonologique et de compétences phonétiques existent. En sociolinguistique, des travaux relativement récents ont été menés sur les représentations des accents, sur ce que cela implique dans la communication avec l'Autre en terme d'appartenance à un groupe. Par ailleurs, il existe des travaux montrant le lien entre accent et discrimination dans le monde professionnel notamment.

Dans le contexte de formation obligatoire pour l'obtention d'un titre de séjour, j'étudierai comment un système de représentations de la façon de s'exprimer à l'oral a un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage.

Certaines formatrices interrogées n'ayant pas la langue française comme langue première insistent sur la nécessité de *bien parler*, sous peine de ne jamais réussir à communiquer en français. Cette idée de bien parler intègre, entre autres, l'accent normé – ou l'absence d'accent (nous reviendrons sur ces termes *infra*) –, même si ce n'est pas explicité comme tel (« elle a des bases en grammaire, mais elle n'arrive pas à nous imiter quand elle parle »). Par ailleurs, selon mes observations, certains stagiaires semblent ne pas vouloir s'exprimer en français, parce que, malgré leurs efforts, ils doivent, après de nombreuses tentatives de répétitions, se résoudre au silence.

Ce travail concerne aussi bien la découverte du fonctionnement des phénomènes questionnés que leurs conséquences sur l'objectif de la formation cible, à savoir l'appropriation du français par des adultes migrants dans une visée d'intégration (pour reprendre les termes officiels du sigle FLI).

Les enquêtes de terrain et la recherche dépendent de facteurs extérieurs tels que l'application de nouveaux décrets, de nouvelles directives au niveau des politiques linguistiques en matière d'immigration et le degré d'acceptation des programmes dans les centres de formation. C'est pourquoi le travail initialement prévu autour du Diplôme Initial en Langue Française (DILF)

s'est progressivement effacé afin d'être en phase avec le terrain, comme sa passation n'était plus obligatoire et qu'il n'était plus travaillé en formation. Le terrain ayant évolué au gré des circonvolutions en matière de politique linguistique migratoire, cette thèse a elle aussi évolué.

C'est en partie pour ces raisons qu'une forte connaissance du terrain est nécessaire, que ce soit pour pouvoir y accéder, le travailler, mais aussi pour saisir les changements qui l'animent, tout en essayant de comprendre des phénomènes qui lui sont particuliers et ainsi d'affirmer le fait que « *notre tâche est de trouver des cas typiques de situations clés ou d'événements de langage significatifs pour l'analyse de l'arrière-plan social et ethnographique.* » (Gumperz, 1989a, p. 15).

Les compétences orales ont ainsi une place de choix dans la formation, mais il est tout de même prudent de s'interroger sur l'idée d'une suffisance de l'immersion, d'une acquisition naturelle de la langue qui finirait par devenir courante. Pour s'intégrer, selon le Ministère de l'Intérieur, il est nécessaire de parler français. Mais alors de quel français s'agit-il ? Et, plus précisément, si on se pose la question d'un point de vue phonétique et phonologique, avec quel accent ? Existe-t-il un accent normé ? ou perçu comme normé ? Faudrait-il alors « absorber et reproduire les contours » de la langue pour reprendre une formule de Christine Deprez (Deprez, 2008, p. 157) ?

Questions de départ

Me situant dans une approche ethnosociolinguistique (Blanchet, 2000), le travail de problématisation s'est directement articulé au travail de terrain, depuis sa connaissance théorique jusqu'à l'immersion en son sein. Les questions de travail ont permis, à leur tour, de proposer des pistes d'analyse et donc des éléments de réponse. Je n'ai, par conséquent, pas élaboré ce travail en vérifiant ou invalidant des postulats qui auraient été émis au départ et autour desquels le terrain aurait été balisé. Cependant, à l'aide de la revue de littérature et de la phase exploratoire, j'ai posé les questions suivantes, qui ont fait l'objet de transformations et de corrections à la lumière des allers-retours nombreux entre le terrain, les données épistémologiques et l'approfondissement de la connaissance du contexte socio-politique et

ceci dans une volonté de proposer un travail s'inscrivant dans une démarche de sociolinguistique critique :

Pourquoi et comment obliger à apprendre le français ? Quelles sont les chances de réussite en contexte exolingue de ce type d'injonction ?

Pourquoi faire du niveau A1.1 une base alors même que c'est un niveau ne permettant pas l'autonomie ?

Comment expliquer le parti pris de favoriser l'oral (en théorie) dans le FLI ?

Comment enseigne-t-on/apprend-on l'oral ? De quoi se compose une formation où l'oral prime ?

Quelle est la formation des formateurs en FLI : théorie, constats, enjeux, adéquation ?

Comment se déroulent les formations linguistiques obligatoires en termes de reconnaissance des répertoires plurilingues ?

Quelle place pour les représentations dans un contexte aussi précis : public captif, hétérogène, parfois en cours d'acquisition de compétences en littératie ?

Quels sont les discours épilinguistiques liés aux accents chez les stagiaires et les formateurs ?

En quoi un travail sur les représentations liées à la musicalité de la langue française a-t-il une incidence sur le déroulement de la formation ?

Que suscitent les échanges sur les accents ?

Comment les stagiaires se définissent-ils dans ce contexte FLI ?

Quel est le lien entre la volonté d'intégration indiquée par le Ministère de l'Immigration initiateur du projet et les enjeux d'une telle recherche sur l'oral ?

Les concepts d'asymétrie et d'insécurité linguistiques peuvent-ils être traités sous l'angle spécifique des accents ? Si oui, de quelle(s) façon(s) un travail sur les représentations pourrait-il prendre place dans des formations linguistiques plus en lien avec l'expérience des stagiaires et donc plus propice à l'apprentissage ?

Avant de clore cette série de précisions contextuelles, il semble nécessaire de mentionner que le concept de plurilinguisme, ou plus exactement une attention particulière aux « approches plurielles » (Billiez, 1998 ; Bretegnier, 2014 ; Candelier, 2008) pour les apprenants et les formateurs, est en effet sous-jacente à l'ensemble de cette recherche. Des adultes qui parlent une ou plusieurs langues (en moyenne, les stagiaires rencontrés expliquent qu'ils parlent trois

à quatre langues) ont l'injonction d'apprendre le français, obligation qui ne prend pas (ou peu) en compte les désirs ou non d'apprendre, la diversité des trajectoires professionnelles et personnelles ou les disponibilités psychologiques. Face à cette situation d'apprentissage, des mécanismes se mettent alors en place : conformité à la norme attendue et fantasmée, résistances, sentiments d'illégitimité, d'insécurité linguistique, d'acculturation, choix, conscients ou non, de transmission dans le cadre des politiques linguistiques familiales, etc.

Entrer en formation linguistique par obligation confère des spécificités aux interactions. Ce sont ces spécificités, étudiées sous l'angle de l'oralité et de ses représentations, que je m'attache à comprendre et à analyser.

L'étude des interactions (Goffman, 1973a) se situant au cœur de cette recherche, je m'inscris dans une démarche ethnographique de l'étude de la langue, ou autrement dit dans le cadre de l'ethno-sociolinguistique proposée par Philippe Blanchet (Blanchet, 2000). L'objectif est en effet de saisir sur le terrain des interactions répondant de manière pertinente aux questions d'ordre sociolinguistique et d'en identifier les mécanismes.

Structure de la thèse

La première partie, intitulée « construction d'un cadre de recherche » comprend dans un premier temps une mise en contexte de ce qu'est l'enseignement du français aux adultes en situation de migration et un point sur ce que sont les migrations en France actuellement. Cette première contextualisation permettra également d'insérer les politiques linguistiques migratoires actuelles dans un état des lieux de la formation linguistique des années 1960 à nos jours. Le FLI y sera présenté de manière chronologique, depuis sa création jusqu'aux récents changements.

Avant de présenter le cadrage théorique, second temps de cette partie initiale, les représentations des langues et de leur apprentissage seront abordées dans un but d'ancrage théorique et par souci de précision sémantique, tout en proposant une articulation entre deux disciplines, la sociolinguistique et la didactique des langues et cultures.

Ces premiers points nous permettront de situer le sujet de thèse dans un environnement scientifique, en proposant des chapitres qui s'articuleront de sorte que le sujet puisse être défini à la lumière des apports du courant interactionniste et de l'ethno-sociolinguistique. Ce premier ancrage nous mènera à la définition de l'accent, en tant que catégorie de sens commun ouvrant la possibilité d'une analyse sociolinguistique. L'accent comme marqueur identitaire soumis à la discrimination sera schématisé afin de baliser à la fois le point théorique central de cette thèse mais aussi afin de permettre de comprendre en quoi ce travail permet d'élargir le thème à la construction identitaire en lien avec les langues et les accents.

Une fois ces jalons épistémologiques posés, la seconde grande partie de cette étude sera consacrée au travail d'enquête de terrain sociolinguistique. Pour ce faire, un premier chapitre permettra de délimiter le périmètre du terrain d'études, à la lumière des choix établis en matière de périmètre géographique et institutionnel. Les outils méthodologiques seront présentés dans un premier temps comme formant partie de la temporalité du terrain (phase exploratoire, phase de terrain 1, phase de terrain 2, pratique professionnelle), puis chacun à la fois pour leurs apports et leur réalisation concrète. Ainsi, l'observation participante, la passation des questionnaires à destination des stagiaires et des formateurs, les entretiens de type semi-directifs (à nouveau pour les stagiaires et les formateurs) et l'essai de mise en place d'histoires de langues feront l'objet d'une présentation.

Le terrain, après sa présentation, sera interrogé de manière réflexive, tant dans son déroulement que dans la manière de le mener. Ainsi, une sous-partie s'arrêtera sur mes différentes postures de chercheuse, éléments permettant l'accès au terrain, biais à envisager et négociations à mener sur le terrain.

Dans un souci méthodologique de donner à voir ce que le terrain est, les limites et réorientations seront présentées, la réalisation n'étant ni linéaire ni prévisible, ni sans nécessiter des allers-retours incessants avec les éléments théoriques et le contexte socio-politique du FLI.

La troisième partie de la thèse est une partie d'analyse divisée en six points. Cette présentation en cascade reflète la richesse des apports du terrain, tout en explorant et en délimitant le cadre de ces analyses. Dans un premier point, j'analyserai les perceptions du plurilinguisme chez les acteurs du terrain en avançant des arguments permettant de présenter cette vision du répertoire plurilingue comme soustractive puisque présentée partiellement comme un frein à l'apprentissage de la langue française, notamment dans le cadre spécifique

du FLI. Ceci m'amènera à un second point dédié au rapport à l'hétérogénéité, rapport conflictuel alors qu'intrinsèque aux formations obligatoires en contexte exolingue pour adultes allophones. Les problèmes soulevés dans ces deux premiers temps amèneront à investir le champ du rapport à la norme du français, les accents étant considérés tour à tour comme des déviances, voire des affronts à la démarche d'intégration par la langue telle qu'elle est pensée par le cadrage du FLI. Ce rapport à la norme entraînera une réflexion sur l'insécurité linguistique à l'épreuve dans ces formations dans un quatrième point, en partant du fait que les points précédemment abordés contribuent à générer des sentiments instables, alors même que la situation des adultes en formation est le plus souvent une situation transitoire dans laquelle les repères, d'habitude sécurisants, subissent une transformation violente. Pour faire face, et garder la face, les stagiaires reconstruisent les représentations linguistiques, en mentionnant par exemple les accents comme marqueurs identitaires, qu'ils soient brandis ou étouffés. Cette réflexion fera l'objet d'un cinquième point d'analyse que j'aborderai en m'appuyant sur le cadrage de l'accent annoncé dans le volet théorique. Enfin, le rapport aux locuteurs dits natifs sera interrogé de manière à présenter un rapport aux accents relevant du mythe, considérant donc qu'il y aurait un besoin de faire cohésion et de s'y rapporter sans rationalité avérée.

Estimant que ces points d'analyse ne peuvent amener à une conclusion sans avoir au préalable reconsidéré le périmètre sociolinguistique délimité au début du travail de thèse, j'exposerai une réflexion sur ce qu'est ou n'est pas le FLI en termes d'insertion dans une communauté linguistique, en concluant que cette étude aura permis de définir une a-communauté plutôt qu'une insertion dans une communauté existante comme le prétend le cadrage politique du FLI.

PARTIE 1. CONSTRUCTION D'UN CADRE DE RECHERCHE

1. Cadre contextuel

La présentation d'un cadre contextuel et institutionnel se justifie par l'ancrage social/sociétal et professionnel du sujet de recherche. Ce sont en effet des questions de recherche liées à un contexte dense et élaboré au fil des années, auquel il convient de se familiariser et dont il faut comprendre la construction pour faire émerger les questions de travail.

Ainsi, l'histoire et le contexte social des migrations en France, de l'apprentissage du français aux migrants, croisant des notions sociétales, politiques, pédagogiques (programmes), éclairent l'histoire des idées et des représentations concernant la construction de la spécialité du FLI, amenant à de nouveaux enjeux et croisements (sociolinguistique et didactique des langues et cultures).

1.1. Regards sur l'immigration en France

1.1.1. Avant-propos

Depuis les années 2000, l'Europe semble avoir adopté un nouveau schéma en matière d'accueil des migrants et des réfugiés⁷. Sans qu'il y ait l'homogénéité parfaite prônée par les instances politiques de l'Union Européenne, certaines tendances au début des années 2000 se révèlent aujourd'hui comme étant les prémisses du modèle européen actuel.

En France, ce nouveau schéma se base sur une institutionnalisation des rapports entre personnes migrantes et société d'accueil avec la signature d'un contrat impliquant des droits et des devoirs pour les deux signataires.

⁷ La dénomination est l'objet d'une réflexion dans la partie « Éclairages sémantiques 1 ».

Avant d'entrer dans le détail de ce contrat, intitulé depuis le 1^{er} juillet 2016 le Contrat d'intégration républicaine (OFII, 2017b), il est nécessaire de revenir sur sa genèse, le contexte de sa création et les publics qu'il concerne à divers niveaux.

Pour comprendre le cheminement suivi par les gouvernements successifs à la tête du pays depuis les années 2000 en matière de législation concernant les populations migrantes, il est important de comprendre en quoi l'histoire de l'accueil en France⁸ a été décisive, tant dans les orientations et les choix politiques que dans les mots utilisés pour les donner à voir et à appliquer.

Alors qu'en ce moment même l'Europe fait face à une immigration liée aux conflits, instabilités et crises humanitaires actuels en Syrie, Iraq, Afghanistan, Soudan du Sud ou encore en Érythrée⁹, la France a connu des configurations très diverses en termes d'immigration.

En effet, depuis le début du XX^e siècle (premiers chiffres et données officielles concernant le phénomène de migration) jusqu'à récemment, les pays d'accueil avaient des liens historiques, voire parfois linguistiques avec les sociétés de *provenance* des personnes. On pouvait alors témoigner d'une volonté de s'installer dans un pays dont on parlait déjà la langue, avec lequel il y avait une certaine familiarité (réelle ou fantasmée).

Ainsi, l'histoire coloniale et postcoloniale (Kydjian, 2015) de la France a une incidence sur les mouvements d'immigration et les représentations que l'on se fait de l'immigration en général.

1.1.2. Éclairages sémantiques 1

Avant de présenter un panorama historique de l'immigration depuis le début du XX^e siècle, je considère comme primordial de faire un premier point sur la dénomination et donc la

⁸ Depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, voir à ce propos le portail internet du musée de l'histoire de l'immigration <http://www.histoire-immigration.fr>.

⁹ Selon le Haut Commissariat aux Réfugiés, les trois principaux pays d'origine des réfugiés dans le monde fin 2016 sont la Syrie, l'Afghanistan et la Somalie. (HCR, 2016).

catégorisation des personnes et des phénomènes convoqués dans cette recherche, en particulier.

Les termes que l'on retrouve très fréquemment dans les médias et les sphères de pouvoir sont « immigrés », « étrangers » et « migrants ». Comme dans de nombreux cas, le langage courant et les définitions de type légal ou institutionnel viennent se chevaucher et se charger de représentations, ici le plus souvent connotées négativement.

Alors que le terme d'« étranger » était le plus utilisé au début du XX^e siècle, avec la création de la carte d'identité d'étranger en 1917, c'est le terme d'« immigré » qui va se généraliser. Cette successivité devient intéressante dès lors que les deux termes sont aujourd'hui parfois confondus, volontairement ou par méconnaissance. Les définitions de ces deux termes que l'on retrouve le plus dans la documentation émanent de structures de références telles que l'INSEE (2), reprenant à son tour un texte de référence du Haut Conseil à l'intégration (1).

(1) IMMIGRE

Dom. : immigration.

Déf. : Personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable.

Note : Un immigré a pu, au cours de son séjour en France, acquérir la nationalité française. (HCI, 2006)

(2) Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. (INSEE, 2017).

Malgré des efforts de catégorisation dans un but statistique notamment, les connotations négatives liées au terme d'« immigré » persistent, certainement en partie dues à la confusion avec le terme d'« étranger » et au fait que l'immigration soit présentée sous deux réalités

confondues dans les médias mais pourtant bien distinctes, à savoir la somme totale des immigrés en France ou le flux annuel d'entrées sur le territoire.

Ce flou sémantique peut être partiellement éclairci par la notion de dynamique et de statut. Ainsi, être étranger serait un statut alors qu'être immigré relèverait d'un parcours (Blum Le Coat & Eberhard, 2014). Cet apport viendrait également clarifier les termes utilisés dans les textes relatifs à l'intégration et à la formation linguistique que nous étudions et analysons. En effet, les termes que nous retrouvons le plus fréquemment diffèrent d'« immigré » et d'« étranger », il s'agit de « migrant », de « primo-arrivant » ou de « nouveau migrant ». Ces catégories ne sont pas définies clairement, ce qui laisse la possibilité de les utiliser les uns pour les autres. Afin de poursuivre dans une dénomination de statut et de dynamique, l'immigré serait utilisé pour désigner une personne faisant partie des « stocks » (La documentation française, 2016), c'est-à-dire les personnes nées étrangères à l'étranger et résidant en France ayant déjà un statut et donc étant déjà immigrées.

Les termes de migrant, primo-arrivant et nouveau migrant seraient utilisés pour parler des flux, c'est à dire les entrées en France sur une période donnée.

Bien que les catégorisations et la typologie des statuts reflètent très difficilement la pluralité des réalités, ici des trajectoires migratoires notamment, j'utiliserai dorénavant les termes de migrant dans le sens développé ci-dessus, à savoir une personne engagée dans une dynamique de migration avec une temporalité relativement courte (de type première génération) et en processus de construction.

La question des réfugiés et des demandeurs d'asile n'est pas moins sensible tant elle est source de polémiques aujourd'hui avec les flux de migration en provenance de Syrie, d'Iraq, d'Afghanistan, de République démocratique du Congo, du Soudan du Sud ou encore d'Érythrée, *via* la Méditerranée. La chaîne d'information qatarie Al Jazeera a affirmé sa volonté depuis 2015 de ne plus parler de migrants mais de réfugiés (Al Jazeera, 2015) pour signifier que ces deux termes ne sont pas interchangeables et qu'ils illustrent bien deux réalités différentes. Le statut de réfugié, tel que défini dans l'article 1 de la Convention de Genève du 28 juillet 1951 est le suivant :

le terme de réfugié s'applique à toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette

crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. (HCR, 1951).

En France, les réfugiés sont placés sous la protection juridique et administrative de l'Office français de protection des réfugiés et des apatrides (OFPRA). Cependant, le statut de réfugié n'est pas le seul à être reconnu en France, il est l'un des statuts possibles pour les demandeurs d'asile, à savoir les personnes dont les demandes sont en cours d'examen (OFPRA, 2016a).

En effet, il existe également depuis 2003 un type de protection appelé protection subsidiaire, créé pour les personnes qui ne peuvent prétendre au statut de réfugié (qui ne remplissent pas les critères de définition d'un réfugié) mais qui ont fui une « menace grave » dans leur pays (OFPRA, 2016b).

Enfin, le statut d'apatride est reconnu aux personnes qui remplissent les critères définis dans l'article premier de la Convention de New-York du 28 septembre 1954 :

le terme d'apatride s'appliquera à toute personne qu'aucun État ne considère comme son ressortissant par application de sa législation. (Nations Unies, 1954).

Ainsi donc, la dénomination interroge, tant sur la complexité des situations qu'elle recouvre que sur la catégorisation stricte qu'elle participe à créer. D'un point de vue sociolinguistique, ces dénominations sont sans cesse à remettre en question et à déconstruire afin d'éviter, tant que faire se peut, la participation à un mécanisme de construction et de prolongement des stéréotypes et des représentations négatives par exemple. C'est en quelque sorte ce qui se passe avec les binômes « l'immigration et le travail », « l'immigration et l'intégration », qui induisent, à force d'être utilisés dans des situations jugées problématiques par l'opinion publique, un *problème* d'emblée. Il y a donc une représentation négative sans que le problème soulevé soit nommé explicitement.

1.1.3. Panorama historique des flux migratoires au XX^e siècle

Habituellement, les historiens (Blanc-Chaléard, 2001; Schor, 1996; Weil, 2005) distinguent trois phases d'immigration, auxquelles ils ajoutent les arrivées récentes liées aux conséquences des crises en Syrie, Afghanistan, Iraq, Soudan, Somalie et Érythrée¹⁰.

En France, le phénomène de l'immigration est ancien puisque les données chiffrées de la population de la France métropolitaine présentent 3% de la population comme immigrée au début du XX^e siècle, ce qui représentait, à ce moment là, près d'un million de personnes.

LES ÉTRANGERS EN FRANCE 1851-1911
(en milliers)

| | 1851 | 1861 | 1872 | 1881 | 1891 | 1901 | 1911 |
|--------------------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| Belges | 128 | 205 | 348 | 432 | 466 | 323 | 287 |
| Italiens | 63 | 77 | 113 | 241 | 286 | 330 | 419 |
| Allemands* | | | 39 | 82 | 83 | 90 | 102 |
| Suisses | 25 | 35 | 43 | 66 | 83 | 72 | 73 |
| Espagnols | 30 | 35 | 53 | 74 | 78 | 80 | 106 |
| Total | 381 | 506 | 676 | 1 001 | 1 130 | 1 052 | 1 160 |
| % de la population | 1,06 | 1,35 | 1,87 | 2,68 | 2,96 | 2,69 | 2,96 |

* Avant 1870, confondus avec les Austro-Hongrois.

Source : Recensements.

Figure 2 : Les étrangers en France 1851-1911 (Blanc-Chaléard, 2001, p. 9)

Les conséquences liées aux innombrables pertes humaines de la Première Guerre mondiale, puis de la Seconde, le contexte de crise économique des années 1930, et l'industrialisation de masse sont autant de phénomènes qui permettent d'expliquer les visages pluriels et fluctuants de l'immigration en France.

¹⁰ Voir annexe n° 1.3.

En effet, pour remédier à une forte chute des effectifs de main-d'œuvre suite à la Grande guerre et pour relancer la croissance démographique, l'État français fait appel à divers pays partenaires afin de signer des accords et d'inciter l'immigration.

Cependant, le contexte de crise économique dans les années 1930 fait émerger l'idée d'un contrôle plus important des arrivées sur le territoire qui permettrait de mieux faire face aux pertes massives d'emplois.

Lors de la période de l'entre-deux-guerres, des réfugiés politiques fuyant le fascisme, le nazisme et les régimes totalitaires (Arméniens, Italiens, Allemands, Européens de l'Est, Républicains espagnols, etc.) ainsi que des travailleurs viennent s'installer en France.

COMPOSITION DE LA POPULATION ÉTRANGÈRE EN 1931

| | | | | | |
|--------------|---------|-----------------------------------|---------|------------------------------|---------|
| Belges | 253 000 | Italiens | 808 000 | Polonais | 507 000 |
| Allemands | 71 700 | Espagnols | 351 900 | Russes | 71 900 |
| Suisses | 98 500 | Europe méditer. | 100 000 | Tchèques | 47 400 |
| Britanniques | 47 400 | Turcs (Arméniens et Juifs) | 36 100 | Europe centrale et orientale | 44 300 |
| | | Afrique du Nord (sujets français) | 102 000 | Autres | 175 500 |

Source : Recensement de 1931 [40].

Figure 3 : Composition de la population étrangère en 1931 (Blanc-Chaléard, 2001, p. 31)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, à nouveau, le gouvernement français, afin de reconstruire le pays, encourage l'immigration de travailleurs, avec notamment l'instauration de la politique du regroupement familial, mais crée cette fois un organisme chargé de l'accueil

des étrangers, l'Office national d'immigration¹¹ (ONI) puis, en 1952, une structure chargée de la protection des réfugiés, l'Office français de protection des réfugiés et apatrides¹² (OFPRA).

LES ÉTRANGERS EN FRANCE : ÉVOLUTION 1954-1975 (en milliers)

| <i>Nationalité</i> | <i>1954</i> | <i>1968</i> | <i>1975</i> |
|----------------------------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Belges | 107 | 65 | 56 |
| Italiens | 508 | 572 | 463 |
| Polonais | 269 | 132 | 94 |
| Espagnols | 289 | 607 | 497 |
| Portugais | 20 | 296 | 759 |
| Total des Européens (% des étrangers) | 1 397 (79 %) | 1 876 (72 %) | 2 090 (61 %) |
| Algériens | 212 | 474 | 711 |
| Marocains | 11 | 94 | 260 |
| Total des étrangers (% de la population totale) | 1 765 (4,1 %) | 2 621 (5,3 %) | 3 442 (6,5 %) |

Source : Insee, recensements de 1954, 1968, 1975.

Figure 4 : Les étrangers en France : évolution 1954-1975 (Blanc-Chaléard, 2001, p. 65)

Dans les années 1970-1980, l'immigration est relativement stable en ce qui concerne la part de la population, mais les caractéristiques des migrants évoluent avec des femmes de plus en plus nombreuses (regroupement familial) par exemple. C'est à cette période qu'émergent les questions et les polémiques liées au terme d'intégration, le fait que l'immigré ne soit plus considéré comme un potentiel acteur d'un regain économique jouant certainement un rôle important dans cette évolution.

¹¹ L'ONI, qui dépend du ministère du travail, a été créé le 2 novembre 1945 sous l'impulsion du général de Gaulle pour recruter les travailleurs étrangers.

¹² Office français de protection des réfugiés et apatrides, (OFPRA, 2017). URL : <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/presentation-generale> (page consultée le 20 avril 2017).

1.1.4. Éclairages sémantiques 2

À nouveau, et pour poursuivre dans une volonté d'explicitation des termes clés, nous nous arrêterons ici sur le terme d'« intégration » en nous intéressant au modèle attendant, au modèle assimilationniste précédent et au modèle multiculturaliste, accompagné de l'adjectif « républicaine ». En effet, alors que dans les années 1980, « l'idéal d'intégration unitaire [était] fondé sur l'égalité républicaine » (Blanc-Chaléard, 2001, p. 91), c'est aujourd'hui l'intégration qui est qualifiée de « républicaine », comme l'illustre le nom du contrat passé entre les ressortissants non-européens et l'État français. Alors que l'assimilation pose un rapport asymétrique entre la société d'accueil et les personnes ayant immigré et qu'elle sous-tend des changements, une adhésion et donc une homogénéité, le modèle multiculturaliste invite, quant à lui, les communautés culturelles à vivre ensemble tout en préservant leurs spécificités culturelles. Le modèle d'intégration républicaine semble relativement ambigu puisqu'il sous-tend une adhésion aux principes de la République et une connaissance de la langue française en tant que préalables et aboutissements, l'objectif étant de réussir à se faire naturaliser alors qu'on pourrait imaginer que la naturalisation soit un élément moteur en termes d'insertion par exemple (Frattoni, 2017, p. 122).

La France est considérée comme le plus ancien pays d'immigration du continent européen, ce qui permet de remonter dans le temps pour comprendre les diverses formes d'accueil qui ont été proposées aux immigrés. Dans la première moitié du XX^e siècle, le débat sur l'intégration n'était pas encore à l'ordre du jour, tant les fondements d'une approche assimilationniste étaient prégnants. En effet, vivre en France signifiait, aux yeux de l'État, s'adapter au pays, avec une adoption totale des valeurs de la France.

« L'assimilation se définit comme la pleine adhésion par les immigrés aux normes de la société d'accueil, l'expression de leur identité et leurs spécificités socioculturelles d'origine étant cantonnée à la seule sphère privée. Dans le processus d'assimilation, l'obtention de la nationalité, conçue comme un engagement "sans retour", revêt une importance capitale. » (Van Eeckhout, 2007, p. 101).

Il y a donc eu imposition de normes sans aucune contrepartie ou compromis pour les immigrés, arrivés en France principalement pour travailler. Cette approche a été remise en question lorsque les immigrés, principalement du Maghreb et de l'ancien empire colonial en général, ont été considérés comme « inassimilables » (Schnapper, 2007) par les autorités à cause de leur culture et de leur religion. Ce constat d'échec s'est accompagné d'une réflexion sur la question des modalités du « vivre ensemble ». De ces réflexions est né le modèle d'intégration à la française reposant sur les principes d'égalité des droits et des obligations, de « prendre en compte [les différences] sans les exalter » (HCI, 1991), et de cohésion où il n'existe pas de « politique différentialiste » .

« [...] L'intégration exprime davantage une dynamique d'échange, dans laquelle chacun accepte de se constituer partie d'un tout où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil, et le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences. » (Van Eeckhout, 2007, p. 101).

L'intégration est très largement remise en cause sur la place publique depuis les années 1980. L'État se pose alors la question de l'intégration de la population immigrée en termes de difficultés, ce qui pousse certains médias à parler d'échec du modèle français d'intégration. Ce qu'il n'est visiblement pas politiquement correct d'explicitier au grand jour, est que, aux yeux de l'État, les questions d'intégration ne concernent que les populations immigrées et leurs enfants (réduction de l'intégration à ces populations uniquement). Il est ainsi commun de lire que les difficultés de socialisation sont liées à la religion musulmane, au refus d'apprendre la langue ou encore au fait d'empêcher les femmes de sortir de leurs foyers pour aller travailler. Ces lieux communs, emprunts des valeurs assimilationnistes traditionnelles, se heurtent aux réalités contemporaines : un chômage grandissant, une crise profonde et une remise en cause des politiques et, enfin, un racisme révélé au grand jour.

Un autre non-dit concerne le fait même que l'intégration, ou du moins son désir, naîtrait d'une société d'accueil engageante et attrayante. En effet, les questions d'unité de la société peuvent très difficilement être pensées dans un contexte qui donne à voir un accroissement global des inégalités et une demande d'évolutions et de changements de comportement orientés quasi exclusivement vers les « immigrés ».

Ainsi donc, il y a un décalage immense entre les réalités, les politiques mises en place et les discours au sujet de l'intégration. C'est peut-être face à ces décalages et pour clarifier ces positions que des définitions émanant des institutions publiques voient le jour, comme c'est le cas ici avec le Haut Conseil à l'intégration qui propose en 2006 un bilan de l'intégration et se propose de définir le sujet de la manière suivante:

L'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire toutes ses différences. L'intégration n'est pas l'insertion : elle ne se limite pas à aider des individus à atteindre des standards socio-économiques satisfaisants – beaucoup ont su s'y hisser sans l'assistance de quiconque – quitte à leur ménager un compartiment où ils puissent vivre sans contact avec la société d'accueil, tant le mot société ne saurait, dans la conception française du terme, se comprendre que comme le siège d'interactions permanentes entre l'ensemble de ses membres, et non comme une simple juxtaposition de communautés cloisonnées. (HCI, 2006).

Néanmoins, comme nous pouvons le constater ici, l'intégration est définie officiellement plutôt par ce qu'elle n'est pas, à savoir l'assimilation et l'insertion. Ces propos ne sont donc pas réellement éclairants, mais ce qui l'est encore moins, c'est le fait que les institutions à l'initiative des politiques migratoires se mettent à employer les termes d'« intégration républicaine », pour rappeler que la République est au cœur du processus.

Cependant, avec le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) puis le Contrat d'intégration républicaine (CIR), cette intégration républicaine s'inscrit dans un contrat, ce qui revient à une injonction à l'intégration axée uniquement vers les nouveaux arrivants. Ce système injonctif reprend dans une moindre mesure une certaine asymétrie des rapports qui existaient dans les préceptes du modèle assimilationniste, avec, d'un côté, une société d'accueil qui impose (au nom d'un vivre ensemble dont la définition manque elle aussi de clarté) et de l'autre, les nouveaux migrants, sur la base d'un contrat qui repose sur l'adhésion aux valeurs de la République et l'apprentissage de la langue du pays à un certain niveau de compétences.

1.1.5. Les politiques migratoires en France aujourd'hui : enjeux et acteurs

À la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, le nombre d'immigrés a augmenté de manière sensible, représentant début 2014 11,6% de la population sur le territoire français, soit 7,6 millions de personnes (INSEE, 2014, p. 1).

Plus récemment, la France, tout comme l'Europe, connaît une migration importante, suscitant alors des réactions de repli sur soi, des questionnements identitaires avec, *in fine*, un durcissement de la législation en matière d'accueil (Quiminal & Blum Le Coat, 2013).

En effet, la guerre en Syrie, le conflit libyen, l'instabilité de la corne de l'Afrique, de l'Iraq et de l'Afghanistan ont provoqué un déplacement de plusieurs millions de personnes en quelques années seulement (les principales sources placent le début de cette crise dans l'année 2010). Il n'y a probablement jamais eu autant de réfugiés sur les routes depuis la Seconde Guerre mondiale (Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés), ce qui fait de ces mouvements une crise historique aux contours sémantiques flous. Ainsi, il est soit question de la « crise des migrants », soit de la « crise migratoire » ou de la « crise des réfugiés », selon l'orientation de ceux qui la nomment : journalistes, chercheurs, politiques, etc. C'est en 2015 que surgissent ces termes pour parler des flux record et des arrivées massives dans les pays de l'Union Européenne *via* la Méditerranée et la route des Balkans. C'est la gestion des flux qui crée des conflits et provoque alors des crises diplomatiques au sein même des membres de l'espace Schengen notamment. Alors que les membres de l'Union Européenne sont tenus légalement et moralement de protéger et d'aider les personnes en danger, certains chefs de gouvernement refusent de se tenir à ces règles et vont même rétablir des frontières afin de contrôler, de maîtriser et de renvoyer les réfugiés. Ces fortes tensions politiques trouvent un apaisement (relatif et à court terme) dans l'accord signé entre la Turquie et l'Union Européenne¹³, accord selon lequel le gouvernement turc s'engage à faire cesser les migrations vers l'Union Européenne (rappelons par exemple que la majorité des réfugiés syriens se trouve en Turquie) en contrepartie d'une levée des restrictions concernant les ressortissants turcs dans l'espace Schengen.

¹³ Déclaration UE-Turquie, 18 mars 2016.

Le contexte économique et social difficile de certains pays membres de l'Union Européenne étant l'occasion pour quelques partis politiques de prôner simultanément le repli identitaire et le contrôle accru de l'immigration au nom d'une protection des « nationaux¹⁴ » allant de pair avec un discours très critique vis-à-vis de l'Union Européenne et de l'idée donc d'une libre circulation des personnes.

Même si ces partis politiques n'accèdent pas nécessairement au pouvoir et même si leur percée doit être relativisée¹⁵, leurs discours sont présents dans les médias et leurs idées semblent prises en compte dans les politiques mises en place, ce qui montre une tendance à un contrôle de plus en plus tendu des flux d'immigration au nom d'une nation davantage tournée vers les « nationaux ». Ceci dit, bien avant que cette crise des années 2010 ne fasse irruption sur la scène internationale, il existait déjà des flux de migration que bon nombre de pays de l'Union Européenne essayaient de contrôler et de réduire par la mise en place de politiques migratoires de plus en plus restrictives.

Un des critères de restriction de plus en plus avancé dans les états de l'Union Européenne concerne le niveau de langue. Il a en effet été décidé d'imposer un niveau de langue minimum aux personnes désireuses de s'installer et de bénéficier d'un titre de séjour. Je reviendrai sur la notion de niveau en langue obligatoire ultérieurement.

À partir des années 2000 en France, cela s'est traduit par une accélération des démarches politiques visant à mieux gérer l'immigration et l'intégration des personnes arrivant légalement sur le sol français. Ainsi donc, sous l'impulsion tout d'abord du Haut Conseil à l'intégration¹⁶ en 2001, un programme interministériel voit le jour en 2003 dans le but de créer un service qui serait chargé de gérer l'accueil des migrants.

En effet, entre 2003 et 2006, le Comité interministériel à l'intégration présidé par Jean-Pierre Raffarin établit un programme d'action sous forme de mesures (55 mesures sous forme de fiches au total) permettant de mieux saisir les parcours d'intégration tels qu'ils sont pensés en France pour les nouveaux arrivants. La fiche n° 3¹⁷ impose la mise en place d'un contrat

¹⁴ Parmi les partis anti-immigration et très majoritairement europhobes, on retrouve UKIP au Royaume-Uni, le Front National en France, Le Parti du Peuple Danois, Aube Dorée en Grèce, Jobbik en Hongrie ou encore le FPÖ autrichien.

¹⁵ Certains de ces partis n'ont pas réussi à former des alliances au niveau européen, en raison de leurs divergences profondes et d'un nombre d'élus insuffisamment élevé pour former un groupe au Parlement européen.

¹⁶ Haut Conseil à l'intégration, organisme créé en 1989 dont la mission est de « *donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère* ».

¹⁷ La fiche n° 3 se trouve en annexe n° 1.1b.

d'accueil et d'intégration renforcé, avec déjà, à ce moment-là, une formation linguistique obligatoire.

Dès cette période, on observe une volonté de l'État de promouvoir un engagement bipartite et mutuel entre les nouveaux arrivants et l'État qui vient dessiner les contours du futur contrat d'accueil et d'intégration pour les migrants extra-européens. En effet, les pays formant l'espace Schengen, c'est-à-dire les pays membres de l'Union Européenne (à l'exception de la Roumanie, de Chypre, de la Bulgarie et de la Croatie¹⁸) permettent la libre-circulation dans le cadre des accords de Schengen¹⁹, les questions d'accueil concernant uniquement les extra-européens.

Cet engagement se veut, d'un côté, la garantie d'un respect des valeurs de la République, et de l'autre, un accueil facilité par des formations censées permettre l'intégration des nouveaux arrivants. Ainsi, depuis 2003 de manière expérimentale dans 12 départements puis à partir de 2007 de manière obligatoire sur tout le territoire français, les personnes migrantes non-européennes de plus de 16 ans et de moins de 65 ans sont éligibles au CAI si elles souhaitent s'installer en France de manière légale et durable. 2007 est également l'année où le HCI remet un rapport présentant les cinq piliers de la politique d'intégration qui sont listés ainsi :

- les politiques d'accueil ;
- la compensation des inégalités ;
- la lutte contre les discriminations ;
- la participation à la vie de la cité ;
- l'accès à la nationalité et à la pleine citoyenneté.

Le CAI recouvre donc dorénavant des prestations (qui, pour certaines le précédaient tout juste) telles que la prescription et la formation linguistiques – sanctionnées par la suite par la passation d'un examen intitulé DILF – , une formation civique « Vivre en France » et un bilan d'orientation préprofessionnelle.

¹⁸ En avril 2017, l'espace Schengen est composé de 22 pays membres de l'Union Européenne (Allemagne, Belgique, France, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche, Suède, Finlande, Espagne, Portugal, Italie, Grèce, Danemark, Estonie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovaquie et Malte) et de 4 États associés (Islande, Norvège, Suisse et Liechtenstein). À noter la particularité du statut de la Grande-Bretagne qui ne fait pas partie de l'espace Schengen et qui a signé l'accord franco-britannique du Touquet de 2003.

¹⁹ Les accords de Schengen, signés le 14 juin 1985 dans le but de délimiter un espace de libre circulation des personnes, n'ont pas été appliqués avant l'accord de la convention d'application du 19 juin 1990.

Ces divers éléments qui ont fait l'objet de nombreuses modifications et réajustements se veulent complémentaires et conformes à l'idée de ce que l'État considère comme les fondements d'une intégration réussie en son sein.

1.1.6. L'intégration linguistique en question (prémisses)

La dimension linguistique devient donc une branche à part entière des conditions d'accueil, ce qui confère au niveau de langue une importance capitale dans le processus institutionnel d'immigration en France. Ce critère linguistique est loin d'être marginal dans les politiques d'immigration en Europe (ou ailleurs, au Canada par exemple) puisqu'il est également mobilisé dans de nombreux états, à divers degrés et à des temporalités distinctes.

En effet, les raisons et objectifs évoqués sont directement en lien avec les politiques d'intégration par l'Union Européenne et par certains états souverains. Les politiques étant fortement marquées par les histoires nationales, le rapport aux institutions, la conception de la démocratie et du vivre ensemble, on remarque, malgré des convergences globales, des spécificités. La France, considérée comme universaliste et étatique, a historiquement un modèle d'intégration portant des traits de type assimilationniste, à la différence du multiculturalisme britannique qui s'attache à reconnaître les communautés.

Cette importance croissante accordée à la langue du pays d'accueil devient alors un enjeu politique en Europe et dans les grands pays d'immigration du Nord, un curseur qu'il est possible de placer plus ou moins haut afin d'influer sur le contrôle des flux migratoires. Les discours liés aux problématiques de migration englobent la plupart du temps une référence affichée plus ou moins clairement à l'idée d'une intégration linguistique. Cette intégration linguistique serait la clé d'une intégration globale, qu'il s'agisse du marché de l'emploi, du domaine de la formation, de l'éducation des enfants ou, encore plus généralement, de la citoyenneté. Le constat régulièrement fait pour renforcer ces politiques volontaristes d'aide à l'intégration est le manque de maîtrise de la langue française chez les migrants installés en

France. Bien que les termes de manque de maîtrise de la langue posent question, les politiques d'immigration s'en saisissent et créent le dispositif CAI pour y répondre.

Il est évident, dans ce cas, que le critère linguistique est intimement lié aux politiques mises en place au niveau de l'État concernant l'accueil des migrants et que les gouvernements successifs souhaitent donner à voir une modulation de la question linguistique selon leurs orientations (finalement relativement proches). C'est par exemple le cas du CAI qui est devenu obligatoire à partir de l'adoption de la loi le 24 juillet 2006, et qui s'est appliqué à partir du premier janvier en 2007, sous l'impulsion des gouvernements des présidents Chirac puis Sarkozy. Cette approche perdure aujourd'hui puisque l'actuel CIR²⁰, en vigueur depuis la loi du 7 mars 2016, reprend certains points de l'ancien CAI, bien qu'il ait été mis en place l'an dernier sous la présidence du président François Hollande, pourtant censément opposant politique des deux présidents précédents.

1.1.7. « La rupture dans la continuité »

Les structures également évoluent au gré des gouvernements, même si les changements s'affirment davantage dans la modulation des sigles que dans la réalité du schéma d'accueil. Ainsi, l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations, l'ANAEM, l'organisme chargé de la mise en œuvre du CAI devient en 2009 l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration²¹. L'OFII est à présent l'unique opérateur de l'État concernant l'immigration (à partir du moment où elle est considérée comme légale).

Créé le 25 mars 2009 en substitution de l'ANAEM, l'OFII est un établissement public administratif placé sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur qui prend en charge « l'intégration des migrants durant les 5 premières années de leur séjour en France²² ». Les

²⁰ Dossier de presse du Ministère de l'Intérieur, Direction générale des étrangers en France, septembre 2016, exemplaire modèle du CIR en annexe 1.2.

²¹ Le décret n° 2009-331 du 25 mars 2009 substitue la dénomination « Office français de l'immigration et de l'intégration » à la dénomination « Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations ». Office français de l'immigration et de l'intégration, [En ligne], http://www.ofii.fr/breves/87/l_agence_nationale_de_l_accueil_des_etrangers_et_des_migrations_devient_l_offi_ce_francais_de_l_immigration_et_de_l_integration_ofii_.902.html (Page consultée le 23 avril 2017).

²² Site OFII [En ligne] <http://www.ofii.fr/qui-sommes-nous/nos-missions> (Page consultée le 07 mai 2017).

missions qui lui sont confiées dépassent le territoire national puisqu'il travaille également avec les acteurs institutionnels étrangers et à l'étranger (ambassades, consulats, etc.).

Ses missions sont présentées sur le site officiel dans cet ordre et selon les termes suivants : dans l'ordre suivant qui, lui-même reprend la disposition et les termes du site officiel :

- L'immigration professionnelle : accompagnement de l'entreprise dans les procédures d'embauche de salariés étrangers.
- L'immigration familiale : traitement des demandes de regroupement familial et mise en place du dispositif d'accueil et d'intégration de l'OFII.
- Le visa long séjour qui vaut pour titre de séjour : délivrance pour « vie privée et familiale », étudiants, salariés, visiteurs.
- L'accueil des étrangers et l'organisation de leurs parcours d'intégration : préparation en amont de l'arrivée et de l'intégration républicaine ; accueil des étrangers migrants lors d'une demi-journée de formation collective, d'une visite médicale et d'un entretien avec un auditeur de l'OFII (qui déterminera les besoins de formations) ; signature d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration.
- L'accueil des demandeurs d'asile et réfugiés : coordination du Dispositif d'Accueil des Demandeurs d'Asile et des Réfugiés, prise en charge des Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile (CADA).
- Le développement solidaire, l'aide à la réinstallation et les aides au retour : aide à la réinstallation, mise en œuvre des dispositifs d'aide au retour volontaire.
- La visite médicale : faire le point sur la santé des migrants, obligatoire.

Les missions de l'OFII ont récemment été réajustées, de par les évolutions dans le domaine de l'accueil et de l'intégration liées à la parution de la loi du 7 mars 2016.

Voici les changements indiqués par l'OFII :

La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France a réformé le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers accédant pour la première fois au séjour en France et désireux de s'y installer durablement. Elle a créé un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans.

La première étape de ce parcours est marquée par la signature d'un contrat d'intégration républicaine (CIR) entré en vigueur le 1er juillet 2016. Le CIR, qui se substitue au contrat d'accueil et d'intégration (CAI), est articulé autour d'une formation civique étoffée, d'un renforcement du niveau d'exigence linguistique et d'un accompagnement adapté aux besoins de l'étranger.

Afin d'améliorer la qualité de l'accueil des étrangers et de favoriser leur intégration rapide dans la société française, le CIR vise donc à renforcer :

- l'individualisation de l'accueil des étrangers primo-arrivants, grâce à un entretien personnalisé permettant une évaluation des besoins et une orientation vers les services appropriés ;*
- la qualité des formations obligatoires, civique et linguistique, constitutives des fondamentaux de la République et de la société françaises. (Ministère de l'Intérieur, 2016b)*

Étant donné que l'OFII est également l'interlocuteur direct des organismes dispensant des formations linguistiques obligatoires, nous reviendrons ultérieurement dans le détail sur ses missions et le rôle qu'il joue dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion.

Revenons à présent sur le CAI tel qu'il a été rendu obligatoire à partir du 1^{er} janvier 2007 (loi du 24 juillet 2006 sur l'immigration et l'intégration (Légifrance, 2006)) puisqu'il est l'élément charnière d'un changement profond en matière de gestion de la formation linguistique pour adultes migrants avec des impacts variés.

Le contrat est signé par le bénéficiaire nouvellement arrivé en France et les autorités de l'État français représentées par le préfet à l'issue d'une réunion d'information intitulée « Vivre en France ». C'est lors de cette réunion que le contrat est présenté et que les futurs signataires assistent à une présentation de la France. De plus, il est remis aux signataires une convocation pour une formation civique obligatoire. Dans les termes du contrat, il est également indiqué que, si le signataire n'a pas un niveau suffisant en langue française – écrit et oral –, il se verra prescrire une formation linguistique obligatoire dans un centre de formation de son secteur géographique afin d'atteindre le niveau A1.1 du CECRL.

De plus, pour attester de son niveau en français, le signataire sera alors dans l'obligation de se présenter à l'examen du DILF, le diplôme initial en langue française, créé à cette occasion. En effet, il a été ajouté un niveau A1.1 aux six niveaux déjà existants du CECRL (conçu pour la langue française) afin de permettre aux stagiaires les plus en difficulté à l'écrit de pouvoir se

présenter à un examen, le DILF, en adéquation avec leurs compétences à l'issue de leur formation linguistique obligatoire. Nous reviendrons sur les limites de cet examen ultérieurement en le plaçant dans une logique de marché où son coût, sa pertinence et sa validation ont constamment été remis en question jusqu'à l'abandon de son caractère obligatoire il y a quelques mois à peine dans le cadre du CIR²³.

Les contours de la formation linguistique sont donc prescrits par l'OFII, dans une visée d'intégration telle qu'elle apparaît dans l'intitulé même du contrat.

²³ Depuis la suppression du DILF le 1^{er} juillet 2016, le niveau à atteindre est le A1, soit un « demi-niveau » plus élevé que précédemment.

1.2. État des lieux de la formation linguistique pour les adultes migrants

1.2.1. Des années 1960 à nos jours

Afin de mieux comprendre la part signifiante de la formation linguistique dans les politiques migratoires, il est nécessaire de comprendre quels sont les acteurs qui ont été mobilisés et quels ont été leurs apports dans la construction de ce contrat rendant obligatoire le volet linguistique.

Mais avant même de nous intéresser à la dernière décennie en matière de législation d'ordre linguistique, revenons sur les évolutions, nombreuses depuis les années 1960, des politiques et du contexte de formation linguistique en France.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'immigration a principalement été constituée pendant plusieurs décennies de travailleurs immigrés (en très grande majorité des hommes). Ces hommes venus travailler dans les industries étaient peu qualifiés et peu ou pas alphabétisés, ils présentaient des difficultés à l'écrit mais possédaient des compétences orales jugées suffisantes pour ne pas entraver leur insertion professionnelle et susciter de besoins en terme de politique linguistique de la part des gouvernements successifs. Bien qu'il soit difficile d'avoir une réponse claire, il semble néanmoins nécessaire de se poser la question de la suffisance des compétences, car il est possible que les besoins aient créé un regard plus accommodant sur le niveau de français, mais il est également possible que ce discours ait permis de justifier la non prise en compte des besoins en formation linguistique (complexe, coûteuse, chronophage, etc.).

Néanmoins, à mesure que les contours de l'immigration se dessinent, la situation évolue. En 1958, l'État crée un Fonds d'Action sociale pour les travailleurs musulmans en métropole et pour leur famille dans lequel un budget est alloué pour la mise en place d'un enseignement en français et de formations à visée professionnelle. Avec la diversification de l'immigration et

le souhait de ne pas favoriser du communautarisme, ce fonds devient en 1964 le Fonds d'action sociale pour les travailleurs étrangers et est placé sous l'égide du ministère du travail. Bien qu'il y ait un début de prise de conscience de la part de l'État, il n'y a pas de réelle institutionnalisation de ce champ en construction. C'est pourquoi les cours de français et d'alphabétisation sont alors dispensés par une myriade d'acteurs : associations bénévoles, syndicats (comme la CGT par exemple), parti communiste, personnels du Ministère de l'éducation nationale, membres de l'Association pour la formation professionnelle des adultes²⁴ (AFPA), de la CIMADE²⁵ mais aussi de l'Amicale pour l'enseignement aux étrangers (AEE, créée en 1967) pour ne citer que quelques structures phares.

La loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle qui marque la naissance des Groupements d'établissements d'enseignement secondaire (GRETA) et du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation (BELC) va constituer une évolution majeure : une volonté de structuration et de professionnalisation de la part de l'État tout en accordant les mêmes droits aux travailleurs immigrés qu'aux travailleurs français.

Les années 1970 présentent donc un tournant dans ce domaine avec la création de nouvelles structures et l'augmentation significative du nombre d'adultes en insertion, dont les migrants. Ces avancées sont cependant freinées par les politiques d'immigration quelque peu paradoxales de la France. Comment mettre en place (et financer) des structures et des formations pour un public que l'on n'est pas prêt à accueillir durablement ? Autrement dit, les politiques ayant visé et prôné un retour au pays d'origine pour un grand nombre de travailleurs immigrés ne sont pas en mesure de faire face à la situation inverse : une installation durable et un ancrage familial solide de ces travailleurs immigrés.

On assiste donc à des évolutions notables dans la formation linguistique des migrants, tout en continuant à la considérer, jusque les années 2000, comme relevant plutôt d'une « action sociale » (Jacquet & Etienne, 2011) avec une volonté d'aider à s'intégrer.

Cette vision tend à changer avec la mise en place d'une obligation vis-à-vis de la langue qui se transforme en preuve d'intégration et ainsi promesse de citoyenneté. On assiste alors à de profonds changements car le statut de la langue se modifie progressivement aux yeux des

²⁴ Pour plus d'informations, voir le site de l'AFPA, [En ligne] <https://www.afpa.fr> (page consultée le 27 avril 2017).

²⁵ Association de solidarité active avec les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile, pour plus de renseignements, voir le site dédié, [En ligne] <http://www.lacimade.org> (page consultée le 27 avril 2017).

gouvernements, ce qui va avoir une influence directe sur le champ de la formation linguistique des adultes migrants.

1.2.2. Le cadrage du FLI

« [...] Un dispositif de formation linguistique « à visée (ou à finalité) d'intégration » qui joue l'articulation maximale dans la conception d'un parcours dans lequel chaque niveau de compétence linguistique est indexé à un degré d'intégration supplémentaire, mais aussi correspond à des seuils fixés pour l'obtention des droits légaux. » (Bretegnier, 2016b, p. 156).

Le référentiel français langue d'intégration a été développé en 2011 sous l'impulsion de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France²⁶ (DGLFLF) et de la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté²⁷ (DAIC), toutes deux des organismes interministériels (Ministère de la culture et de la communication pour la DGLFLF), qui traite les questions relatives à l'intégration des immigrants à la société française, conformément aux orientations en matière de formation linguistique prises depuis la loi de 2006. En effet, avec la mise en place du CAI (dans sa version initiale facultative et en test dans certaines régions) depuis 2003, la France se dote pour la première fois d'un volet linguistique, ce qui nécessite de proposer des réalisations didactiques adaptées. La réflexion débute par la conception du niveau A1.1 (Beacco, 2005) et du diplôme attendant, le DILF puis par l'élargissement du CAI aux niveaux supérieurs (Diplôme d'en langue française / DELF A1 >B1) en 2010.

Le raisonnement suivi est celui du lien intrinsèque entre le niveau de compétence et le stade d'intégration, ce qui amène à la publication du référentiel en 2011 et à l'avènement, aux yeux

²⁶ La Délégation générale à la langue française et aux langues de France est « chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique du Gouvernement et d'orienter son évolution dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de notre société ». Ministère de la Culture et de la Communication, Langue française et langues de France, [En ligne], <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France> (page consultée le 30 avril 2017).

²⁷ Au sein du Ministère, c'est la Direction générale des étrangers en France (DGEN), créée par le décret du 12 août 2013, qui « traite de l'ensemble des questions relatives aux ressortissants étrangers, afin d'améliorer la conduite de ces politiques publiques ». Au sein de cette Direction générale, la Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN) est chargée de concevoir et de mettre en œuvre la politique publique d'accueil, d'accompagnement et d'accès à la nationalité française des étrangers. La DGEN s'appuie également sur l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), dont elle assure la tutelle.

de l'État, d'un lien non négociable entre la langue et l'intégration. « [...] La langue donc l'intégration » (Bretegnier, 2016b, p. 156) permet de rendre inséparables les formations civique et linguistique, tout en produisant un système définissant ce qu'est la marche à suivre pour devenir un *bon* citoyen en France, sous-tendant donc qu'à l'inverse, le manque de compétences en langue introduit une faille dans le processus d'intégration devenu contractuel et obligatoire.

La création du référentiel s'accompagne d'une mise en place d'un label qualité FLI dont le but est de fournir un cadre de travail et de références pour les organismes de formation souhaitant répondre aux appels d'offres de l'OFII en matière de formation linguistique pour adultes migrants.

1.2.3. Le référentiel FLI

De manière officielle, il n'existe pas d'histoire de la création du groupe d'experts²⁸ (et auteurs). Nous n'avons donc pas accès aux critères établis et avérés qui ont conduit à leur recrutement et à la commande qui leur a été passée conjointement par la DGLFLF et la DAIC. Pourtant, la genèse de ce document aurait été pertinente à expliciter, tant la publication et les effets d'annonce qui l'ont accompagnée ont été reçus de manière mitigée. Avant d'en venir à la réception, il est important de revenir sur le texte officiel, en accès libre sur internet.

Le référentiel FLI est un texte de trente-cinq pages coordonné par Anne Vicher et rédigé par sept auteurs aux profils professionnels divers, à savoir des experts dans des domaines variés et des chercheurs, ainsi présentés dans le document :

- Hervé Adami, doctorat en sciences du langage, maître de conférences, HDR ;
- Amandine Bergère, doctorat en sciences du langage ;
- Sophie Etienne, doctorat en didactologie des langues-cultures ;
- Pascal Lambert, expert en management ;
- Gaëlle Porrier, experte qualité ;

²⁸ Le terme « expert » est employé dans les textes de cadrage de l'OFII pour mentionner les auteurs du référentiel mais également les personnes ressources sur le territoire national habilitées à proposer des formations FLI aux formateurs.

- Claire Verdier, DESS plurilinguisme, formation et médiation des savoirs ;
- Anne Vicher, PhD en sociolinguistique, professeure associée.

Les trente-cinq pages s'articulent en 4 parties, un avant-propos, une présentation des conditions d'obtention du label ou de l'agrément ainsi qu'une brève grille de lecture du référentiel faisant office de guidage pour l'utilisateur.

Dès l'avant-propos de deux pages, rédigé par Michel Aubouin et Xavier North²⁹, l'on retrouve l'idée déjà prégnante dans le CAI, à savoir le placement de la langue comme élément central d'une intégration des publics adultes migrants.

En effet, le premier paragraphe indique un lien visiblement non questionnable entre langue et culture, à travers une formule convoquant un déterminisme intrinsèque à la langue qui la rendrait *de facto* indispensable à une vie « normale » :

La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine.
(Vicher et al., 2011, p. 4).

Très vite, l'orientation est présentée simplement : il est nécessaire de bien parler pour s'intégrer, ce qui justifie des simplifications sur la langue française (qui interrogent le sociolinguiste et le didacticien) quant au niveau d'une partie de la population en France qui ne « ne la parle pas » ou « la parle mal ». La langue française au singulier ici semble faire référence au français standard, sans pour autant que ce soit explicité. Ce qui n'apparaît pas non plus, c'est la variation de la langue, sa réalité et son acceptation par les experts et par extension, les organismes de formation.

L'avant-propos mêle de fait l'apprentissage nécessaire de la langue à la découverte et à l'adhésion aux usages et valeurs de la République (énumérées plus loin dans le référentiel). Ce lien, qui est construit arbitrairement et qui propose de mêler deux objets d'apprentissage, est rendu logique par la rhétorique employée visant l'intégration souhaitée et souhaitable.

²⁹ Alors respectivement Directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté et Délégué général à la langue française et aux langues de France.

Son apprentissage inclut, au-delà du vocabulaire, de la syntaxe et de leurs usages, la compréhension des valeurs et des principes qui fondent la vie en société dans notre pays, tels que la liberté et la responsabilité, les modes de fonctionnement de la société démocratique, les règles de la justice, l'équilibre des droits et des devoirs, le respect des opinions et des religions, la tolérance, la lutte contre les préjugés, la laïcité, la Loi (l'égalité devant la loi, son respect, le régime des sanctions, la création des normes), l'éducation des enfants et le principe de l'instruction publique, l'égalité des hommes et des femmes, les règles de politesse et les usages de la société (le vouvoiement), les protections (des individus, de la propriété, de la vie privée, des salariés...) ou encore le respect de l'espace public et des autorités publiques. (Vicher et al., 2011, p. 5).

Notons dès à présent que ces deux pages ont fait l'objet de vives critiques par des chercheurs du domaine et des professionnels du terrain³⁰ (notamment sur l'idéologie véhiculée), mais que la défense a été opérée en avançant l'argument selon lequel ses deux auteurs ne sont ni des professionnels de l'enseignement des langues, ni des chercheurs.

Plus loin dans le corps du texte, les auteurs présentent la nécessité de créer un nouveau sigle couvrant une réalité de terrain, la formation linguistique des migrants adultes, spécifique à leurs yeux. Il est également explicité en quoi le FLI est une démarche didactique, ce sur quoi nous reviendrons ultérieurement.

Les missions des organismes de formation et des associations de bénévoles pour l'obtention d'un label ou d'un agrément font ensuite l'objet d'une présentation, avec un accent tout particulier sur la professionnalisation des acteurs, notamment les formateurs et les coordinateurs auxquels il est désormais nécessaire d'ajouter le sigle FLI. Ainsi, le référentiel prévoyait³¹ de former spécifiquement tous les professionnels de terrain *via* la création de Master FLI dans certaines universités, mais aussi de former les bénévoles afin de faire évoluer leurs compétences dans le sens d'une démarche qualité FLI.

³⁰ Voir 1.2.6. La formation FLI imaginée par le FLI : engouement, injonction, droit de réponse et essoufflement.

³¹ Le passé ici signifie que ce projet n'a pu aboutir : les formateurs rencontrés sur le terrain m'ont dit avoir été d'abord prévenus 1) de l'obligation d'être formés à l'extérieur des organismes de formation, 2) de l'obligation de suivre des sessions de formations au sein des OF. Finalement, un seul professionnel rencontré a suivi une formation FLI d'une durée restreinte.

1.2.4. Le label qualité FLI

Le label qualité FLI est un document de soixante-et-une pages destiné aux organismes de formation publics, associatifs et privés, souhaitant obtenir une labellisation qui leur permettra de remporter le marché de la formation linguistique pour adultes migrants dans leur secteur géographique. Il s'agit, entre autres, de faire reconnaître la qualité de la prestation (le plus souvent déjà existante), mais c'est aussi un moyen de délivrer une attestation FLI aux stagiaires qui sera reconnue pour les procédures d'accès à la nationalité par exemple et dans les administrations en général.

Le texte recouvre des points tels que les étapes nécessaires à l'obtention de labellisation FLI, mais aussi les domaines d'évaluation qui entrent dans le périmètre FLI ; c'est dans cette partie qu'il est question des compétences attendues du formateur et coordinateur FLI par exemple. Le document reprend parfois les codes du cahier des charges en se positionnant sur des sujets tels que les locaux (vérifier les assurances, les capacités d'accueil, leur confort, l'accès aux personnes handicapées...) ou les ressources humaines (obligation de prendre connaissance de la convention collective des organismes de formation pour les salariés, existence obligatoire d'une coordination pédagogique, formation des formateurs dans le cadre d'un master FLI ou de formations reconnues par la DAIC...).

Ce processus de labellisation intervient uniquement après un audit réalisé par une commission. L'audit réalisé par des auditeurs externes se base notamment sur le référentiel FLI, qui devient ainsi une base incontournable dans ce secteur professionnel :

- 1. Le référentiel FLI est l'outil sous-tendant le dispositif du Label qualité FLI. Celui-ci :
identifie les exigences pour l'attribution du label aux organismes de formation linguistique, implantés sur le territoire français, en direction des publics migrants.
Liste les points légaux et réglementaires, compétences attendues des formateurs, objectifs et contenus de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture française ainsi que des principes, des valeurs et des usages de la société française. (Ministère de l'intérieur, 2012, p. 2).*

Respecter le guide, étape après étape (elles sont mentionnées dans le document) permet aux organismes de formation de ne pas tâtonner au moment de demander la labellisation, mais ce

cadrage strict ne permet pas, à l'inverse, de sortir des principes avancés par le référentiel. Ainsi donc, l'offre de formation linguistique est volontairement unifiée et codifiée selon des critères extérieurs aux choix propres des organismes de formation. La volonté de professionnalisation et l'échange de bonnes pratiques étant ici les arguments avancés par les institutions à l'initiative du FLI.

C'est pourquoi une partie du document vise à expliciter des passages du référentiel, comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessous :

La formation FLI doit favoriser l'intégration sociale des apprenants migrants par :

D5.8 la réalisation de tâches impliquant les échanges du quotidien: l'apprenant migrant doit être mis en situation de comprendre et de se faire comprendre. Il doit savoir utiliser des formes linguistiques ancrées dans les pratiques langagières courantes afin de pouvoir élargir son répertoire langagier.

La formation FLI doit favoriser l'intégration sociale des migrants parents via la scolarité de leurs enfants. Celle ci doit :

D5.9 accorder une place centrale à la question scolaire du point de vue des relations entre les apprenants qui sont parents d'enfants scolarisés et les institutions éducatives, du suivi scolaire des enfants, des usages de l'école. (Ministère de l'intérieur, 2012, p. 25).

Par ces deux illustrations de principes établis dans le référentiel (en gras), on comprend la position exclusive que prend alors la vision de la formation linguistique pour migrants adultes exprimée dans le texte de cadrage. L'obtention d'un marché pour un organisme de formation n'arrivera qu'après labellisation FLI réalisée suite à un audit lors duquel il est obligatoire de proposer des formations répondant aux critères établis par le référentiel.

Pour information, en novembre 2016, 332 organismes de formation sont répertoriés comme labellisés FLI sur la page dédiée du site internet du Ministère (Ministère de l'Intérieur, 2016a).

1.2.5. L'agrément FLI

De son côté, l'agrément est destiné aux associations de bénévoles rentrant dans le cadre fixé par l'OFII, à savoir :

Les associations bénévoles [...] non déclarées organismes de formation dont l'offre et les services (ateliers socio-linguistiques, actions linguistiques de proximité, cours d'alphabétisation ...) visent l'intégration sociale, linguistique, culturelle ou socioprofessionnelle des publics adultes migrants. (Vicher et al., 2011, p. 6).

Cet agrément FLI a une durée de trois ans (comme le label qualité FLI), et offre la possibilité aux associations d'accéder à des subventions publiques de l'État.

Les structures répondant aux critères avancés par le texte officiel sont extrêmement nombreuses en France³², les associations étant historiquement les lieux de formation linguistique et d'échanges culturels pour les populations immigrantes.

Tout comme le référentiel, l'agrément FLI a été reçu avec frilosité par une partie des structures concernées, tant l'imposition du cadrage FLI présenté dans le référentiel venait heurter un principe de liberté dans l'action. En effet, il est aisé de retrouver des prises de positions numériques datant de cette période pour saisir les questions posées par les structures. Parmi ces traces, un texte co-signé par des structures et associations œuvrant (entre autres) en région parisienne, dont les centres sociaux de Paris, le Secours catholique, la Ligue des droits de l'Homme et la Cimade³³, dont voici un extrait de l'introduction :

Avec le référentiel lié au concept d'apprentissage « Français Langue d'Intégration » (FLI) et le projet d'agrément attendant, le Ministère de l'Intérieur propose aux associations de passer du sur-mesure qu'elles mettent en œuvre au service des parcours des personnes migrantes au « prêt à former » normatif et réducteur au service de l'État et de sa politique de régulation des flux migratoires et de naturalisations. (FCSF, 2013, p. 1)

³² Quand bien même l'information sur le nombre exact de structures n'a pas pu être identifiée jusqu'à présent.

³³ [En ligne] <http://www.lacimade.org>. (page consultée le 26 avril 2017).

Plus loin, les signataires donnent à voir plus dans le détail ce sentiment de devoir entrer, à marche forcée, dans « le moule du FLI³⁴ » :

Ce que nous repérons comme impact et risques à l'application de cette démarche d'agrément des associations :

- *Faire des actions sociolinguistiques et tout autre type d'actions d'apprentissage du français une simple courroie de transmission d'une norme édictée par l'État.*
- *Portée par le Ministère de l'Intérieur en charge de la politique migratoire, la démarche d'agrément et de label prend le risque d'instrumentaliser l'apprentissage du français en le mettant au service de la régulation des flux de naturalisation.*
- *Faire de ce dispositif FLI la seule référence reconnue par l'État pour son soutien aux actions d'apprentissage du français privant ainsi de tout soutien des associations n'ayant pas pu ou pas voulu entrer dans ce cadre contraint.*
- *La disparition d'un certain type d'offre d'apprentissage du français viendrait aggraver la situation d'insuffisance d'offre comparée à la demande qui ne peut déjà pas être contentée aujourd'hui.*
- *L'aspect très normé de cette démarche va conduire les pouvoirs publics à inscrire l'organisation de l'offre par le biais d'appel d'offres avec mise en concurrence destructrice de la vie associative et de l'initiative citoyenne. (FCSF, 2013, p. 4).*

1.2.6. La formation FLI imaginée par le FLI : engouement, injonction, droit de réponse et essoufflement

Le référentiel FLI a engagé la création de ce qui semble avoir été pensé comme un véritable réseau fonctionnant en autonomie à travers la volonté de former de manière particulière les professionnels de la formation linguistique. Cette volonté se traduit par l'inscription dans les textes officiels d'une formation FLI pour tous les professionnels et les futurs professionnels.

³⁴ Expression extraite d'un échange informel avec un travailleur bénévole rencontré dans une association brestoise d'alphabétisation et ayant vécu la transition avant/après FLI.

La formation intègre l'offre de formation déjà existante dans le domaine à l'université à travers la naissance d'un Master FLI, de diplômes universitaires FLI et, dans le domaine privé, avec la création d'entreprises chargées de dispenser des formations FLI, obligatoires pour les formateurs des organismes ayant le label qualité FLI et les bénévoles des associations ayant l'agrément FLI.

Ce système imposé par le FLI a cependant été remis en cause, en partie pour le calendrier proposé qui n'était pas réalisable en l'état sans aménagements ni souplesse : en effet, comment former les professionnels au FLI alors qu'ils sont sur le terrain et qu'ils ont très peu de temps libre ?

Cette question organisationnelle a été soulevée, tout comme d'autres relatives 1) aux liens établis entre une formation universitaire dont les critères seraient définis par un autre Ministère que le Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur ; 2) à la logique de marché incontournable qui se met en place avec la naissance des formations obligatoires ; 3) aux apports de la mention FLI pour les formations dispensées à l'université ; 4) aux changements et enjeux pour les formateurs FLE en contextes d'insertion.

Mais les enjeux politiques que sous-tendent cette mise en marche du FLI ont fait l'objet d'une tribune intitulée « Flic ? Le français, langue d'une immigration contrôlée » (Collectif, 2011a) publiée sur *Médiapart* le 9 novembre 2011³⁵ et signée par plus de soixante-dix universitaires. Les critiques qui y sont formulées marquent une opposition à la création de Master FLI, le principal argument étant qu'il n'y a « aucune justification scientifique ». Par ailleurs, le « lien [...] entre le niveau atteint dans la langue et l'obtention ou le renouvellement d'un statut de résidence [...] » est problématique, le rôle des formations universitaires à destination des enseignants de FLE/S³⁶ prenant un tournant politique. Enfin, le « contrôle accru » sur les organismes et les associations avec la mise en place de l'agrément et de la labellisation pose problème, la réalité du terrain ne permettant pas à toutes les structures de pouvoir se positionner dans ce marché, ce qui met leur existence en péril.

À ce jour, il existe des formations universitaires dont l'intitulé comporte le signe FLI, comme des Diplômes universitaires (DU en présentiel ou à distance) ou des parcours de Master³⁷. Je

³⁵ Une réponse à cette tribune a été publiée sur le même site le 16 novembre 2011, soit une semaine plus tard : (Collectif, 2011b).

³⁶ Français langue étrangère ou seconde.

³⁷ Voir à ce propos (liste non exhaustive), le DU FL2I (Français langue d'intégration et d'insertion) de l'Université de Lorraine, dont le responsable est Hervé Adami, membre de l'équipe de rédacteurs du référentiel FLI (http://www.fc.univ-lorraine.fr/fileadmin/templates/public/fichiers/documents/doc_actu_2013/doc_actu_2013/DU-FLI-Distance-U-

précise que, lors de l'enquête réalisée en Bretagne, je n'ai pas rencontré de formateurs ayant suivi ces formations.

Bien que mon travail de thèse ne porte pas directement sur la mise en place institutionnelle du FLI, force est de constater que le cadre réglementaire a suscité de nombreuses interrogations en termes d'impact social et d'enjeux en situations d'appropriation du français, sujets qui feront l'objet de développement *infra*.

[Lorraine-Pre-Maquette.pdf](#)) (page consultée le 09 juillet 2017) ; le Master FLE parcours Français Langue d'Intégration et d'entreprise de l'Université de Nanterre (<https://www.parisnanterre.fr/offre-de-formation-/master-arts-lettres-langues-br-mention-francais-langue-etrangere-br-parcours-francais-langue-d-integration-et-d-entreprise-flie--138237.kjsp>) (page consultée le 09 juillet 2017) ; les Master MEEF pratiques et ingénierie de la formation – Former et intégrer par la langue de l'Université de Cergy (<http://www.ajb-formation-conseil.fr/medias/files/master-meef-cergy.pdf>) (page consultée le 09 juillet 2017) ; le DU Formation à l'enseignement du Français Langue d'Intégration de l'Université de Pau et des pays de l'Adour (<http://www.ajb-formation-conseil.fr/medias/files/du-fl-i-pau-1.pdf>) (page consultée le 09 juillet 2017).

2. Cadre théorique

Ce second volet de la partie « Construction d'un cadre de recherche » a pour but de présenter les domaines scientifiques dans lesquels je m'inscris ainsi que les orientations épistémologiques mobilisées. Pour ce faire, je proposerai d'expliquer l'intérêt et la genèse d'une approche ethno-sociolinguistique puis présenterai l'objet central : l'accent. Le cheminement conceptuel retenu, les contours de sa définition et le système de discrimination auquel je le relie seront des étapes qui permettront de proposer, ensuite, une synthèse schématique. Enfin, j'aborderai la place des représentations des langues et de leur apprentissage, afin de pouvoir ancrer le sujet (puis l'enquête de terrain) dans un champ théorique au périmètre non pas clos, mais dessiné pour permettre la compréhension du cheminement entrepris.

2.1. De l'intérêt d'une approche sociolinguistique

2.1.1. De l'interactionnisme à l'ethno-sociolinguistique ou ethnographie de la communication

Les premières lectures et les enseignements reçus lors du parcours universitaire sont certainement déterminants dans la construction d'un projet doctoral, tant dans le domaine épistémologique que dans les apports méthodologiques. La découverte de la sociolinguistique en tant que discipline n'est intervenue qu'à la fin de mon parcours universitaire, en deuxième année de Master FLE, et je peux aujourd'hui affirmer que cette introduction à la sociolinguistique a été décisive tant dans ma pratique professionnelle que dans le

cheminement de ma recherche. J'ai découvert une discipline qui m'a parlé d'emblée, en explicitant certaines intuitions et interrogations liées à ma passion pour les langues et leurs locuteurs, et dans laquelle j'ai puisé pour interroger, comprendre et remettre en cause certains fondements de ma pratique professionnelle, l'enseignement du FLE. Je ressentais un manque de ce que je nommais à l'époque « réalisme », que je peux faire correspondre aujourd'hui avec le volet social de l'enseignement/apprentissage de la langue, et je me positionnais déjà, sans le savoir, dans une certaine forme d'opposition à une tradition linguistique dénuée du volet social qui lui est pourtant intrinsèque (Calvet, 1996b) si l'on reprend la désormais célèbre formule d'Encrevé dans sa présentation de *Sociolinguistique* de Labov « [...] la linguistique, toute la linguistique - mais la linguistique remise sur ses pieds » (Labov, 1976, p. 9).

C'est donc avec cette entrée quelque peu binaire que j'entamais mes lectures, persuadée que le volet « socio » de la sociolinguistique était un apport global, apport dans lequel les divers courants et orientations venaient compléter la discipline en constante évolution. Au fil des lectures et des échanges, j'ai commencé à opérer des choix par attrait – parfois idéologique, plus que par construction logique de l'objet de recherche. Ce sont ces premiers pas, certainement maladroits, qui m'ont néanmoins façonnée en tant qu'apprentie-chercheuse.

C'est ainsi que j'ai découvert et lu les écrits-phares de William Labov et de Pierre Bourdieu, avec un engouement et une naïveté ne me permettant pas, de prime abord, de discerner les enjeux des divers ancrages épistémologiques et l'écart séparant ces deux auteurs. Mais cette première étape m'a donné à voir ce que pouvait signifier les éventuelles complémentarités de ce que j'allais lire par la suite et leur impact non seulement sur la méthodologie mais sur la construction même de la dimension épistémique de mon objet de recherche (Gadet, 2003).

Bien qu'il ne soit pas question ici de proposer un panorama historique de l'évolution de la sociolinguistique, je souhaiterais m'arrêter sur quelques éléments fondamentaux dans le cheminement que j'ai suivi et donc dans ma manière de délimiter, traiter et analyser mon sujet de thèse.

Ce sujet comportant initialement un volet « prosodie »³⁸, donc relevant du domaine de la phonétique/phonologie, la lecture des travaux de Labov s'est tout de suite avérée nécessaire.

³⁸ Voir la partie 2.2.1.

La première approche du variationnisme s'est donc opérée grâce à un marquage « phonétique », marquage qui s'est rapidement élargi au profit d'une compréhension plus fine des enjeux plus globaux de la pensée structuraliste³⁹.

La volonté de faire apparaître les liens entre ce qu'on nomme communément les différences linguistiques (ou langagières) et la stratification sociale à partir d'enquêtes sociolinguistiques de grande ampleur a donc participé à la mise en mots et en concepts de termes-clés de la discipline. Ainsi, mes premières appropriations théoriques se sont fondées sur les conceptions et postulats portés par les notions de communauté linguistique (CL), de normes, d'insécurité linguistique (IL) et d'hypercorrection. Les travaux fondateurs de Labov m'ont donc permis d'accéder à des concepts sociolinguistiques *via* une entrée résolument variationniste.

Le travail de Labov en 1966 sur la stratification sociale des variables phonologiques permet de mesurer l'IL à l'aide d'un calcul entre la perception que les locuteurs ont de leur usage de la langue et la représentation de cette langue perçue comme idéale. L'étude de l'IL dans ce cas, intrinsèquement liée à la conception de la norme et de la CL, répond à une étude située dans un paradigme ou un schéma macro-structurel. Ce schéma ne correspondait cependant pas au type d'enquête auquel je me destinais, induisant une certaine propension au positivisme liée au caractère structuraliste. J'ai donc puisé dans ces définitions et démonstrations pour développer mes connaissances sur le rapport à la norme, la conscience des écarts entre la norme et le vernaculaire, les nuances de genre dans les questions d'exigence et de conformité à la norme par exemple, tout en maintenant la volonté de conserver une approche qualitative, étayée par des terrains présentant un intérêt paradigmatique pour aborder certains domaines-clés, sans nécessairement viser une approche structurelle ou englobante de la question. Sans méconnaître la dimension macro-sociologique et des enjeux plus larges, je dessine mes questions de recherche et y trouve du sens en les abordant par la profondeur symbolique des échanges et interactions entre les individus. La lecture des travaux de l'École de Chicago a donc influencé (et continue à influencer) considérablement mes questionnements avec un intérêt certain pour l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004).

Le choix de pratiques d'observation *in situ* émanant de l'anthropologie linguistique américaine et l'idée globale de compréhension m'ont poussée à me familiariser avec cette approche phénoménologique en considérant qu'elle allait participer à l'affinement de ma manière de penser l'enquête, et donc son interprétation et son analyse.

³⁹ L-J Calvet considère W. Labov comme un structuraliste (Canut, 1998a, p. 4).

Les travaux de Gumperz et Hymes⁴⁰ portant sur l'« *ethnography of speaking* » (D. Hymes, 1962) et l'« *ethnography of communication* » (Dell H. Hymes & Gumperz, 1972) permettent, en se basant sur l'anthropologie et la sociologie américaine (Garfinkel, 1972), de proposer des définitions de la compétence de communication et des pratiques langagières dans une démarche micro-conversationnelle *via* laquelle il est possible de rendre compte de la complexité des interactions. Cette complexité peut alors être fouillée, déconstruite et interprétée par une analyse du symbolisme qui se dégage de l'activité interactionnelle.

Par la suite, l'émergence de la nouvelle école de Chicago dans les années 1950 participe grandement à la conception d'une méthodologie qualitative novatrice dans laquelle il n'est plus suffisant théoriquement de se résoudre à décrire la situation sociale *via* des concepts préconçus, mais où il devient nécessaire de partir de données empiriques (dont le recueil est rendu possible par l'observation participante) afin de construire une démarche de recherche où la situation sociale et les rapports sociaux sont systématiquement analysés.

« Cette méthodologie consiste essentiellement à définir des éléments d'importance et leurs interrelations dans une situation sociale donnée, non pas à partir d'un schème conceptuel établi formellement a priori, mais sur le terrain même, au fur et à mesure que les données s'accumulent ; c'est une méthode qui vise non pas à vérifier une théorie pré-établie, mais à en construire une de façon inductive et systématique, à partir de données empiriques (« grounded theory »). » (Laperrière, 1982, p. 35).

De nombreux chercheurs s'intéressant de près à l'interactionnisme proposent de mettre en exergue les normes et les règles qui gouvernent les manières d'interagir et les manières de parler. Ainsi, Erving Goffman dans son domaine de la microsociologie des interactions s'intéresse aux « rites d'interaction » (Goffman, 1974) et contribue à dessiner davantage les contours de l'approche interactionniste en renforçant les principes affirmant la capacité de chaque locuteur à choisir, puiser dans ses compétences interactionnelles en fonction de la situation de communication telle qu'il se la représente. Ainsi le système de représentations est au cœur de l'approche interactionnelle, tant dans le développement de l'autodéfinition que pour sa prise en compte effective lors des enquêtes sociolinguistiques. À nouveau, les paradigmes compréhensifs et micro viennent étayer le principe fondamental selon lequel la

⁴⁰ Associés tous les deux à l'université de Berkeley dans les années 1960-65.

situation de communication est pensée comme une somme de représentations que se font les locuteurs.

Ce que Labov soulevait en introduisant le paradoxe de l'observateur, l'interactionnisme l'approfondit en explicitant le rôle et l'influence de l'enquêteur par sa présence même et l'idée selon laquelle la description et l'analyse ne seront jamais objectivement détachées de son implication dans l'enquête, et dans la société plus largement.

Ces deux approches, variationniste et interactionnelle, bien que travaillant sur des thématiques communes (les productions langagières dans un sens élargi), s'appuient toutes deux sur une base d'enquête sociolinguistique de terrain avec des différences fondamentales en termes de méthodes de recueil de données et, *de facto*, d'analyse et d'interprétation. Là où l'approche variationniste considère la diversité des attitudes et des représentations au prisme de la stratification sociale, l'interactionnisme oppose le fait que la seule appartenance à un groupe socialement situé ne peut expliquer et donner à voir ces variations.

Il s'agit bien ici d'explicitier les apports, la prise de conscience des différentes critiques, tout en ayant la volonté de ne pas garder cette opposition en l'état, notamment à la lumière des prises de position de Bourdieu dans ses travaux, et plus récemment à l'ouverture et à la rigueur proposées par la linguistique de la complexité (Blanchet, 2000, p. 84) et la sociolinguistique critique (Boutet & Heller, 2007 ; Heller, 2002).

Au prisme de ses propositions théoriques ancrées dans le domaine de la sociologie, Bourdieu développe sa théorie du « champ » dans le domaine de la sociolinguistique en utilisant les concepts de « capital » (avec le capital linguistique de chaque locuteur) et de « marché » pour parler de communauté linguistique. Sa théorie est alors basée sur la manière dont les tensions sociales se jouent dans les échanges linguistiques.

« Il est certain que la relation entre les compétences linguistiques qui, en tant que capacités de production socialement classées, caractérisent des unités de production linguistiques socialement classées et, en tant que capacités d'appropriation et d'appréciation, définissent des marchés, eux-mêmes socialement classés, contribue à déterminer la loi de formation des prix qui s'impose à un échange particulier. » (Bourdieu, 1982, p. 61).

Le structuralisme est prégnant et la vision « interactionniste » (c'est l'auteur qui souligne) est présentée par des limites inhérentes au courant interactionniste.

« Faute d'aller au-delà des actions et des interactions prises dans leur immédiateté directement visible, la vision « interactionniste » ne peut découvrir que les stratégies linguistiques des différents agents dépendent étroitement de leur position dans la structure de la distribution du capital linguistique dont on sait que, par l'intermédiaire de la structure des chances à l'accès au système scolaire, elle dépend de la structure des rapports de classe. » (Bourdieu, 2001, p. 98)

La pluralité des approches ouvre le champ des possibles aux successeurs, de nombreux sociolinguistes ayant adopté de front les approches variationniste (et donc en ayant conscience de ses limites) et interactionniste pour concevoir et mener leurs travaux – de la conception à la réalisation de l'enquête – et dans l'analyse et l'interprétation de leurs résultats.

2.1.2. La notion de « marché linguistique » au prisme de la sociolinguistique critique

L'étude et l'analyse de la langue font partie du cadre sociologique proposé par Bourdieu. Il s'agit de théories sociales qui englobent une approche anthropologique et ethnographique de la linguistique. La théorie du champ a en effet dépassé largement les frontières de la sociologie en tant que discipline et a véritablement marqué un tournant, voire est devenue une référence incontournable tant les sociolinguistes d'approche bourdieusienne sont nombreux.

On parle d'une sociologie du langage de Bourdieu, notamment lorsqu'il publie *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques* (Bourdieu, 1982) où il adapte aux mécanismes de la langue les apports plus généraux de ses théories sociales.

Le langage entre donc dans un *tout* au même titre que d'autres de ses objets de recherche tels que l'école ou l'art par exemple. Le langage est une des composantes de la construction sociale et il est alors possible de décliner les notion-phares de marché(s) officiel(s), de distinction, d'habitus et de capital, notions convoquées dans cette étude. Bien entendu, il n'est

pas question de revenir sur la genèse des théories bourdieusiennes dans leur ensemble, mais il est important, puisque les apports du sociologue ont une large place dans cette recherche, de comprendre ce qui est mobilisé et pourquoi ça l'est en matière d'étude de la langue et des pratiques langagières, et comment il s'exprime dans un contexte comparable d'interactions de petit groupe et éclairer d'une manière différente, les *cadres* de la vie sociale (Goffman, 1991) exprimés par les acteurs et les *habitus* des agents (Bourdieu, 1979) dans le marché des échanges linguistiques pour éclairer mon objet d'étude.

Ainsi, c'est principalement à travers *Ce que parler veut dire* puis *Langage et pouvoir symbolique* que la perception des enjeux de pouvoir liés à la langue, ou plutôt au marché linguistique, s'est révélée fructueuse dans ma propre démarche de recherche.

La langue, selon Bourdieu, peut se définir ainsi :

« Produite par des auteurs ayant autorité pour écrire, fixée et codifiée par les grammairiens et les professeurs, chargés aussi d'en inculquer la maîtrise, la langue est un code, au sens de chiffre permettant d'établir des équivalences entre des sons et des sens, mais aussi au sens de système de normes réglant les pratiques linguistiques. » (Bourdieu, 1982, p. 27).

Il est question d'emblée d'un système de normes et d'individus évoluant dans un champ régi par des règles plus ou moins connues selon les capitaux des interlocuteurs. J'ai en effet pu établir des ponts entre l'importance du statut des locuteurs au regard de la population d'enquête-e-s de cette recherche et les notions de capital linguistique et d'*habitus* linguistique, *habitus* définis ci-dessous.

« Systèmes de dispositions durables et transportables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans en être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. » (Bourdieu, 1980a, p. 88).

La question d'une langue qui serait légitime a en effet un écho avec la problématique soulevée par le FLI.

Il semble donc pertinent de penser les interactions dans le cadre d'un marché (et donc d'une économie) linguistique présentant des caractéristiques institutionnelles, dont la légitimité est plus ou moins forte en fonction de qui le compose, le façonne et l'étudie.

« La constitution d'un marché linguistique crée les conditions d'une concurrence objective dans et par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, un profit de distinction. [...] Étant donné que le profit de distinction résulte du fait que l'offre de produits (ou de locuteurs) correspondant à un niveau déterminé de qualification linguistique (ou, plus généralement, culturelle) est inférieure à ce qu'elle serait si tous les locuteurs avaient bénéficié des conditions d'acquisition de la compétence légitime au même degré que les détenteurs de la compétence la plus rare, il est logiquement distribué en fonction des chances d'accès à ces conditions, c'est-à-dire en fonction de la position occupée dans la structure sociale. » (Bourdieu, 2001, p. 84-86)

Son approche sociologique du langage est donc une adaptation de son approche sociologique globale, à l'échelle de la société. Ses propositions offrent à la fois la possibilité de rendre compte de mécanismes langagiers au prisme des mécanismes sociaux, tout en indiquant une limite quant à la pertinence d'une transposition d'hypothèse de la société vers les pratiques langagières en occultant peut-être alors des logiques relevant d'autres interprétations. C'est en partie ce que souligne Pierre Achard lorsqu'il souligne que la proposition théorique bourdieusienne en matière de langage « revient à faire simplement du langage un cas particulier des productions culturelles [...]. Elle repose sur l'opposition entre "le langage" et son "dehors" ». (Achard, 1986, p. 7-8).

Cette critique formulée n'enlève cependant rien aux apports de Bourdieu à la sociolinguistique, les propositions de *Ce que parler veut dire* (Bourdieu, 1982) ayant (eu) un impact fort en offrant une vision sociologique du langage féconde pour les thématiques sociolinguistiques, et pour le champ du FLI en particulier.

La définition de mon ancrage théorique est en lien avec la compréhension des propositions, dès les prémisses du choix d'entrer en thèse, formulées dans *La linguistique de terrain*

(Blanchet, 2000). Cet ouvrage m'aura permis à la fois d'ouvrir mon sujet, de m'émanciper et de penser l'hétérogénéité en tant que construit de la théorie, notamment *via* la proposition de « linguistique de la complexité » (Blanchet, 2000, p. 84). En effet, l'ethno-sociolinguistique en tant qu' « étude des rapports entre langues, sociétés, cultures, discours et communication » (Blanchet, 2000, p. 79) offre une ouverture et une compatibilité avec l'approche interactionnelle pour le domaine complexe de l'étude du FLI en tant que marché, terrain d'enseignement/apprentissage, lieu de contacts entre les locuteurs et les langues où se jouent des interactions et des (en)jeux de pouvoir.

La langue comme outil de pouvoir, son ancrage indéniable dans un tissu social défini, hiérarchisé, est en lien avec les enjeux liés à l'apprentissage obligatoire d'une langue par des adultes en contexte de migration. Les données globales sur le sujet des migrations, la volonté globalement partagée d'une nécessaire intégration par la maîtrise de la langue dans un nombre toujours plus élevé de pays sont des éléments à prendre en compte pour tenter de poursuivre dans cette voie de marché, d'économie, tout en s'appuyant sur les avancées épistémologiques liées au contexte actuel. Ainsi, une compréhension des propositions d'une sociolinguistique critique (Heller, 2002) et un essai de transposition de ces propositions à mon sujet ont mené à la question suivante : comment penser l'apprentissage d'une langue en contexte de migration hors d'un schéma globalisé dans lequel l'analyse des pratiques, discours, représentations et attitudes ne peut se faire sans tenir « compte des dynamiques sociales à plus grande échelle, tant dans l'espace social que dans l'espace temporel » (Heller, 2002, p. 9) ?

La sociolinguistique critique et interprétative, ancrée dans une perspective ethnographique et entendue comme « l'étude du langage ancrée dans ses conditions sociales de production » (Boutet & Heller, 2007, p. 306) apporte alors une rigueur lorsqu'il est question de traiter de thèmes d'actualité, et donc de prendre part en tant que chercheure à un débat dans lequel la position de sociolinguiste est convoquée car jugée éclairante.

C'est ce qui se joue dans la naissance et l'existence même du FLI, créant un débat d'idées auquel les sociolinguistes (et d'autres acteurs des sciences humaines et travailleurs sociaux) ont largement contribué. Le rôle politique vient dans ce cas s'ajouter clairement au rôle social (si tant est que l'on puisse séparer les deux), ce qui renforce la dimension symbolique et de pouvoir que peut revêtir une étude sociolinguistique des pratiques langagières avec ce qui la

compose dans notre cas : une évolution de la société face à la migration, une modification de la notion d'accueil, une mise en place de logiques de marché pour les formations linguistiques, un parti pris de certains acteurs universitaires pour une politique linguistique au service d'une politique migratoire, etc.

Heller précise que le positionnement de la chercheuse fait partie de la réflexion, et même si je reviendrai ultérieurement sur la notion de réflexivité, notamment au moment du positionnement lors de l'enquête et de son analyse, je me dois de dire les prises de position que j'avais sur le FLI en tant que construction à laquelle je n'adhérais pas en tant que citoyenne et en tant que sociolinguiste débutante. Je ne comprenais pas comment des chercheurs, avec le pouvoir symbolique, le capital dont ils disposent, pouvaient fournir des éléments objectivant une politique migratoire restrictive. C'est en partie dans la compréhension de la sociolinguistique critique que j'ai trouvé des éléments de réponse, notamment grâce au développement de la question de l'influence qu'ont les travaux scientifiques en termes de légitimité dans tel ou tel domaine. Ces éléments de réflexion ont été utiles, notamment à l'heure de tisser des liens et comprendre quels étaient les enjeux, les agents, les jeux au sein du champ FLI. Prendre en compte les intérêts des individus et des structures, même de recherche⁴¹, a participé à l'idée d'une nécessaire mise à distance, une critique de la problématique initiale, de sa nomination à son périmètre. Ainsi, tout comme la dénomination n'est pas extérieure à l'objet et à sa construction, j'ai choisi d'explicitier les évolutions terminologiques reflétant les évolutions épistémologiques dont elles sont issues.

⁴¹ L'instauration de formations universitaires dont l'objectif est de former les formateurs de FLI est le reflet d'une ouverture de « marché » se réclamant comme officiel, contrairement aux nombreuses productions scientifiques critiques sur la naissance du FLI, s'inscrivant dans une démarche non-officielle (contre les injonctions ministérielles) mais néanmoins institutionnelles avec la charge symbolique qui lui est indexée.

2.2. L'accent, du structural à l'interaction

2.2.1. De la musicalité aux accents : cheminement d'une nomination

J'en viens à présent au choix du terme de « musicalité » pour lequel j'avais opté dès le début de mon travail (le titre initial était *Prosodie et musicalité : dimensions sociolinguistiques et enjeux didactiques. Le cas des primo-arrivants en préparation du DILF en Finistère*), et qui, depuis, a sans cesse été remis en question.

Le terme de musicalité signifiait, au départ de mes travaux, ce qui relève de l'oral, de la prosodie (puisque le segmental relève bien aussi de l'oral). La prosodie est, en simplifiant beaucoup, la mélodie de la langue. Cette mélodie se compose du rythme, de l'accentuation et de l'intonation, c'est ce que l'on retrouve sous le terme des traits suprasegmentaux (ce qui est au-dessus du segmental : consonnes, voyelles). C'est pourquoi je considère avoir opté au départ pour un positionnement relevant de la linguistique structurale et donc éloigné de l'aspect social de toute interaction.

C'est dans le domaine de la *didactique de la prononciation* ou de la *phonétique correctrice* (même si ces termes génériques ne me satisfont plus) (Aubin, 2005, p. 35) que le concept de musique de la langue m'avait semblé intéressant.

« Une musique de langue regroupe tous les faits inhérents à la communication sonore qui se manifestent à travers les usages de cette langue. [...] Une musique de langue est un moyen de communication qui consiste en l'Art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement grâce au corps humain, instrument à vent et à percussion et selon des règles spécifiques. » (Aubin, 1997, p. 72)

À la suite des lectures et des échanges, ce premier changement de terminologie (prosodie => musique de la langue) est devenu caduc à son tour. En effet, le terme de musicalité semblait

évoquer pour nombre d'interlocuteurs un aspect musical du type : « enseignement du FLI par la musique ». De plus, cette dénomination *musicalité* peut être trompeuse, car elle laisse entendre qu'une langue est musicale, ce qui peut sous-entendre que d'autres le seraient moins, ce qui induirait donc une catégorisation ou une hiérarchisation totalement subjective.

Le fait que la musique de la langue soit travaillée du point de vue de la didactique est très intéressant, mais cela est tout de même un travail qui reste éloigné des représentations d'une certaine dimension orale que j'aspirais à découvrir au fil de la recherche et de l'enquête. C'est pourquoi il m'a semblé nécessaire, dans un premier temps, d'ajouter au terme de « musique » celui d'« accent », pour finalement le remplacer par celui-ci. En effet, cette notion complexe, plurivoque, répondait davantage à mes attentes mieux définies.

« [...] [L]'accent est l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur, et dont la perception permet au destinataire d'identifier la provenance du destinataire. » (Harmegnies, 1997, p. 9)

Les travaux sur le concept d'accent (socio)linguistique de Médéric Gasquet-Cyrus ont grandement participé à l'inscription d'un changement, d'un affinement et du renforcement du questionnement sur l'accent tel que proposé dans une première version de la délimitation de mon objet de recherche. Dans son article, après avoir mené un travail de définition, l'auteur invite à élargir la « conception relativement restreinte et variable » des linguistes afin de parvenir à « rendre compte des logiques sociales et identitaires » à l'œuvre dans l'analyse des « enjeux sociaux, éthiques et même politiques que recouvre cette notion » (Gasquet-Cyrus, 2010, p. 186) Le travail de Gasquet-Cyrus fait avancer la conception scientifique de l'accent puisqu'il souligne à la fois la nécessité de prendre en compte les discours épilinguistiques « ordinaires » et les discours des linguistes dans l'objectif de proposer une approche sociolinguistique, rendant alors explicite l'ouverture d'un nouveau champ de recherche.

Si cet article a indéniablement fait évoluer mes propres conceptions en m'invitant à une lecture sociolinguistique de l'accent, il a également modifié en profondeur mon rapport aux mots utilisés par les acteurs du terrain, offrant une problématisation nouvelle quant à l'usage et l'analyse d'une catégorie de « sens commun ». Cette nouvelle perspective m'a alors permis d'envisager les accents et les rapports aux accents comme révélateurs des enjeux mettant en

lien les pratiques langagières, leurs représentations et les contextes social, politique et didactique du FLI.

Suite aux lectures de Gasquet-Cyrus et à l'inscription de l'accent comme objet de recherche *légitime* en sociolinguistique, une revue de littérature approfondie montre que d'autres travaux font émerger la pertinence et l'actualité de l'accent en tant qu'objet de recherche sociolinguistique, ce qui contribue à renouveler la construction scientifique du concept et à ouvrir de nouvelles perspectives dans le domaine.

Meyer considère également l'accent comme un marqueur d'identité et montre que ce postulat permet d'ancrer les recherches sur l'accent dans un processus plus global d'appartenance sociale, avec ce que cela implique en termes de légitimité, de valorisation et de discrimination.

« La pratique langagière et l'individu social qu'elle symbolise ne sont pas discriminés par leur dimension linguistique mais par la convocation d'une évaluation de l'appartenance communautaire suggérée par l'accent. La mise en place d'un procédé discriminatoire à l'égard de locuteurs hors-norme permet l'éclairage d'une hiérarchisation de valeurs des communautés dont ils apparaissent représentatifs. » (Meyer, 2011, p. 49)

La lecture des différents travaux cités permet de construire les questionnements actuels en dépassant une centration sur le volet prononciation qui n'aborderait la question que de manière partielle. Ce volet est aujourd'hui inscrit dans un spectre plus large que celui de la perception et de la réception et dépasse à présent le domaine circonscrit de la phonétique/phonologie.

Bien que ces lectures initiales aient marqué un changement, il n'en reste pas moins que ma démarche et le contexte particulier d'enseignement-apprentissage du FLI qui forment également l'objet de ma recherche trouvaient difficilement leur place dans ce tournant nouveau qui allait se montrer décisif.

Comme je souhaitais mettre en place une enquête de terrain visant à analyser des usages et des représentations, ce volet « perception » était celui qui m'aurait permis, je l'espérais au départ, de comprendre les interactions, les jeux de pouvoir symboliques, les jugements de valeur, les sentiments d'insécurité/sécurité linguistique existant au sein de ces formations FLI.

« Non seulement les accents ne sont pas réductibles, pour les locuteurs, à des prononciations (car leur conception de l'accent déborde ce niveau de description), mais en outre l'accent est inscrit dans une relation d'altérité et de pouvoir, prenant ainsi une dimension éthique et politique incontournable. »
(Gasquet-Cyrus, 2010, p. 185)

Cette série d'interrogations et de remarques permet d'entrevoir le cheminement de pensée qui a été le mien au début, même s'il n'est pas aisé de se souvenir précisément des premières idées tant elles évoluent rapidement, s'imprègnent des rencontres et des lectures, s'entrechoquent pour mieux se dessiner. Avec quelque peu de recul, l'orientation qualitative de ma démarche a guidé l'évolution des questions de recherche vers une conception interactive de la notion d'accent, ce qui a guidé les lectures et permis d'étayer cette approche. Il en ressort donc une évolution sensible mais homogène sur les concepts principaux, le passage de « musicalité » à « accent » étant une illustration sensible de cette construction d'objet.

2.2.2. Essai de définition de l'accent en tant que concept sociolinguistique

La découverte d'une théorisation de l'accent en tant que terme issu de ce qu'on nomme le *sens commun*,⁴² c'est-à-dire le terme en usage chez les acteurs, et plus particulièrement ceux du champ investi, celui de la formation, les formatrices, les stagiaires et les institutions *via* leurs discours, a marqué un véritable tournant dans la recherche doctorale.

Outre l'évolution terminologique courante et légitime lors d'une recherche, le passage de la musicalité aux accents s'est opéré alors que j'étais à un moment charnière de l'enquête où mes choix discursifs semblaient avoir peu d'écho (ou un écho menant dans la direction d'une approche musicale de l'apprentissage de la langue) auprès des personnes rencontrées.

⁴² Cette expression réfère à la sociologie compréhensive notamment à l'idée d'« implicites sociaux » qui guident les acteurs en interactions : expression notamment très utilisée par Schütz (sociologie phénoménologique, années 1950), puis par Garfinkel (ethnométhodologie, années 1960). Voir par exemple (Garfinkel, 1972) ou encore (Schütz, 1987).

À ce jour, ce choix terminologique (les accents) revêt un caractère bien plus large que celui initialement mis en œuvre pour la thèse : non seulement il est question d'un terme qui englobe les usages des agents du champ, mais il est également un terme fécond représentant un potentiel de recherche en plein développement.

Pour prendre la mesure de l'étendue du domaine « accents », il me semble important de proposer un panorama des travaux portant sur l'accent en tant que concept sociolinguistique. Ce panorama n'a pas la prétention d'être exhaustif, mais plutôt de présenter les références mobilisées dans ce travail doctoral.

C'est en effet par cette entrée sociolinguistique que j'ai choisi de délimiter l'étendue du panorama, entrée qui permet aussi bien de s'intéresser aux sources relevant des domaines de la linguistique, de la sociologie ou de la didactique des langues et des cultures (la psychologie cognitive s'est également intéressée à cette thématique de l'accent (Alario, Goslin, Michel & Laganaro, 2010), tout comme la neuropsychiatrie⁴³, dont les apports sont fort intéressants mais éloignés de notre rapport au sujet).

Mon objectif n'est pas non plus de refaire ce qui a déjà été fait, notamment par Gasquet-Cyrus, en termes de panorama, mais plutôt de m'en saisir et de me permettre d'apporter des compléments, issus notamment des questions relatives à l'accent étranger, aux questions d'enseignement/apprentissage et à la question sous-jacente en FLI du *native speaker*. C'est en effet la somme de ces sources qui a forgé mes questionnements et qui a contribué à élaborer ma propre définition de l'objet accent.

Je m'inscris donc dans la volonté d'ouverture dont fait montre Gasquet-Cyrus dans la conclusion de son article :

« [...] Enfin, cela nécessite de « travailler » la notion, de la conceptualiser, de lui donner une assise théorique et d'explorer les pistes méthodologiques nouvelles, vaste programme que ce texte ne prétend pas avoir mené, mais espère avoir simplement ouvert. » (Gasquet-Cyrus, 2010, p. 186)

⁴³ Voir à ce propos les quelques travaux sur le syndrome de l'accent étranger (*foreign accent syndrom*), ou comment un accident cérébral (ou un traumatisme) peut entraîner la perte ou au contraire la prise d'un accent. Voir par exemple (Keulen et al., 2016), page consultée le 01 août 2017. URL : <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2016.00062/full> .

La définition est à mon sens un élément de point de vue : le linguiste ne définira pas l'accent comme le lexicographe, le sociolinguiste ou bien le locuteur ordinaire à qui l'on aura demandé ce que le mot « accent » signifie.

La pluralité de points de vue n'est pas envisagée dans le but de lister les acceptions en tant que telles, mais plutôt de donner à voir ce qui fait le ciment d'une définition du terme multiple, riche et fécond d'*accent-s*.

Qu'est-ce que l'accent selon...

... le dictionnaire ?

L'exercice de définition d'un terme passe traditionnellement par l'usage du dictionnaire. Il est nécessaire cependant de tout de suite préciser que le dictionnaire est une référence légitimée, ce qui me permet, dans un premier temps, de situer ce qui se rapporte et ce qui ne se rapporte pas à mon objet d'étude. Le mot accent dans le Larousse en ligne⁴⁴ renvoie à sept entrées classées en quatre catégories :

⁴⁴ Dictionnaire Larousse en ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accent/401?q=accent#392>, page consultée le 24 juillet 2017 ; le *choix* du Larousse répond uniquement à la manipulation suivante : en cherchant l'association « définition accent » sur le moteur de recherche le plus important, Google, le Larousse en ligne est la première entrée. Il s'agit également d'un des dictionnaires familiaux et scolaires les plus courants. L'objectif ici est d'avoir une approche des définitions les plus globalement partagées, donc les plus courantes.

accent

nom masculin

(latin *accentus*, intonation)

Définitions [Expressions](#) [Synonymes](#) [Homonymes](#) [Citations](#)

- Ensemble de traits articulatoires (prononciation, intonation, etc.), propres aux membres d'une communauté linguistique (pays, région), d'un groupe ou d'un milieu social : *Accent allemand, bourguignon, faubourien. Avoir un accent.*
- Ton, manière d'être qui expriment, indiquent un sentiment, un état d'esprit : *Son témoignage avait un accent de sincérité manifeste.*
- Marque personnelle d'un écrivain, d'un artiste, reconnaissable dans le style, les œuvres ; ton : *Un poème d'accent baudelairien.*
- Trait marqué qui donne son caractère propre, son originalité à quelque chose (sans adjectif ni complément) : *Une interprétation banale, sans accent.*
- **Linguistique**
Signe diacritique placé sur une voyelle pour noter soit un fait phonétique, soit un fait grammatical.
- **Musique**
Intensité donnée aux sons essentiels d'une ligne mélodique ou d'une structure rythmique.
- **Phonétique**
Mise en relief d'une syllabe au sein de l'unité accentuelle.

Figure 5 : Définition du terme « Accent » dans le *Larousse* en ligne, 2017, (Larousse, 2017)

Cette multiplicité de définitions et la division en catégories sont intéressantes car elles donnent à voir d'emblée, pour qui s'intéresse à donner de ce terme une définition, les dangers d'une éventuelle simplification de ses significations et usages.

Je précise que ce qui se rapporte à mon objet d'étude est la définition n° 1, ce qui implique premièrement que j'écarte la définition du mot rattachée à la « linguistique » (« signe diacritique, etc. », qui relève de l'écrit) et celle rattachée à la « phonétique », autrement dit des phénomènes à fonction distinctive (cf. en anglais « *import* » [verbe] / « *import* » [substantif]). Deuxièmement, je prends en compte le fait que cette définition de l'accent provient d'un outil destiné au grand public, qu'elle se réfère au « sens commun » et qu'elle ne prétend pas

présenter une rigueur scientifique. Il est intéressant de regarder les exemples fournis à la suite :

« accent allemand » : « étranger » (sans doute par rapport au français ?)

« accent bourguignon » : « provincial » (par rapport à la norme, au standard)

« accent faubourien » : critère socio-géographique (par rapport au français des quartiers centraux de Paris, identifié à la norme).

Tous ces exemples présupposent l'existence d'un français sans accent, une prononciation non marquée (ce que confirme l'expression citée en exemple « avoir un accent »), mais cela relève du non-dit, de ce qui « va de soi ».

Cette acception du mot « accent » trouve une définition plus précise dans le *Dictionnaire de linguistique* de Larousse (Dubois, Giacomo-Marcellesi & Guespin, 2012, p. 3), toujours dans son emploi en « langue courante » :

« Dans la langue courante, on appelle *accent* l'ensemble des habitudes articulatoires (réalisation des phonèmes, intonation, etc.) qui donnent une coloration particulière, sociale, dialectale ou étrangère, à la parole d'un locuteur (accent bourguignon, accent anglais, accent des faubourgs, etc.). »

L'étayage linguistique de la définition renvoie donc au concept de base articulatoire (p. 50) en tant qu' « ensemble des habitudes articulatoires qui caractérisent une langue », ce qui permet de souligner le lien entre la définition du dictionnaire perçue comme légitime et la phonétique, renvoyant ainsi à une conception de l'accent éloignée d'une approche sociolinguistique.

La proposition d'Henriette Walter, invite à la réflexion, en proposant de, « surtout, ne pas confondre *accent* et *prononciation* » :

« [...] C'est dès les premiers mots que se manifeste ce qu'on appelle communément « l'accent » : selon les cas, on le qualifie, de façon assez impressionniste et imagée, de pointu, rocailleux, traînant, faubourien ou, de façon un peu plus précise, de parisien, méridional, « chtimi », pied-noir, etc.

Disons tout de suite que le terme d' « accent » n'est pas pris ici dans le sens où les linguistes l'entendent car, pour eux, l'accent est très précisément la mise en valeur d'une syllabe, qui est prononcée avec plus de force, plus de longueur ou à hauteur différente, par rapport au reste du mot.

[...] On ne se méfiera jamais assez de mots comme accent, qui semblent avoir le même sens pour

l'ensemble des usagers mais qui, pour les spécialistes, ont un sens particulier, très précis et plus restreint. Ils peuvent être source de malentendus. ».

De la polysémie du terme « accent », la conception dite scientifique semble être la plus prégnante, alors qu'elle revêt des caractères neutre et impartial, alors qu'elle relève bel et bien d'un calcul subjectif d'écart par rapport au standard, à la norme dite « non marquée ». L'aspect scientifique joue ici certainement un rôle fondamental dans la légitimité et la diffusion de la définition, mais il soulève également des questionnements chez les linguistes eux-mêmes, l'écart entre leur définition et le « sens commun » reflétant alors les éventuelles limites d'une analyse purement linguistique (comprise dans le socio- qui la précède).

... *le sens commun?*

Boudreau (Boudreau, 2016, p. 20) explique à quel point les Acadiens parlent, échangent sur la langue, leurs langues et les pratiques langagières⁴⁵. Elle se réfère à ce qu'elle a entendu, vu, lu chez elle en tant qu'Acadienne et chercheure en sociolinguistique. Elle se réfère également, entre autres, aux écrits de Cameron pour expliquer que la langue est un bien public, un sujet dont tout le monde parle et peut parler.

« [...] *it contains a deeper insight into language-using as a human activity: that humans do not just use language, they comment on the language they use. Frequently they find it wanting and, like the cavemen, propose to improve it.* » (Cameron, 1995, p. 1)⁴⁶.

Toutes deux, ainsi que Gasquet-Cyrus, partagent le point de vue selon lequel il est important et nécessaire de prendre en compte les discours ordinaires afin de ne pas opérer de détachement stérile entre le chercheur, son objet et la perception de l'objet.

L'accent est en effet un mot dont tout le monde parle : « avoir » ou « ne pas avoir d'accent », « entendre » ou « percevoir un accent », sont des expressions qui reviennent couramment car les questions liées aux accents sont abondantes et alimentent nombre de discussions.

⁴⁵ Pratiques langagières entendues comme pratiques à la fois linguistiques, sociales et cognitives, (Bautier, 1995).

⁴⁶ [...] Cela contient une vision plus profonde de l'utilisation du langage comme activité humaine : l'idée que les humains ne font pas qu'utiliser le langage, ils font des commentaires sur le langage qu'ils utilisent. Fréquemment, ils le trouvent insuffisant et alors, comme les hommes des cavernes, se proposent de l'améliorer.

Ces expressions servent à dire qui l'on est, qui est l'autre. Ainsi, l'on pense pouvoir dire avec plus ou moins de justesse d'où est une personne grâce à son accent, faire deviner sa provenance « rien qu'en ouvrant la bouche » ou bien encore imiter l'autre en prenant son accent comme le prouvent les nombreux effets comiques (à première vue) reposant sur l'imitation et l'exagération d'un accent. Il est ainsi relativement aisé de trouver dans la littérature, la presse et les médias en général des discours relatifs aux accents, avec une visée comique dans de nombreux cas.

Dans cet extrait des *Fourberies de Scapin* (acte III, scène 2, dite « scène du sac »), on comprend grâce à l'écriture et aux didascalies le comique que revêt la situation lorsque le personnage principal imite l'accent gascon :

« Scapin

Cachez-vous ; voici un spadassin qui vous cherche. (en contrefaisant sa voix) “Quoi ! jé n'aurai pas l'abantage dé tuer cé Géronte ? et quelqu'un, par charité, né m'enseignera pas où il est ?” (à Géronte avec sa voix ordinaire) Ne branlez pas. “Cadédis ! jé lé trouverai, sé cachât-il au centre dé la terre.” (à Géronte, avec son ton naturel) Ne vous montrez pas. (tout le langage gascon est supposé de celui qu'il contrefait, et le reste de lui) “Oh ! l'homme au sac !” Monsieur. “Jé té vaille un louis, et m'enseigne où put être Géronte”. Vous cherchez le seigneur Géronte ? “Oui, mordi, jé lé cherche.” » (Molière, [1671] 2006).

Il est également intéressant de remarquer que les questions d'accent sont aujourd'hui remises en cause dans le sens où l'imitation révèle un caractère stigmatisant et diffamatoire. Dans de nombreux articles de presse⁴⁷ sur le sujet (accent, discrimination, humour, comique, imitation), l'interrogation qui revient est de savoir pourquoi on rit alors qu'il peut s'agir de visées racistes ou bien est posée la question de l'évolution : alors qu'il y a une vingtaine d'années imiter un accent était tout simplement un atout, une caractéristique principale dans la création d'un caractère comique, aujourd'hui ceci est souligné comme étant politiquement incorrect. Les accents du personnel politique sont également souvent relevés par la presse, le plus souvent dans une visée de dépréciation (un des exemples le plus représentatif concerne l'ancienne députée franco-norvégienne Eva Joly, qui, suite à des attaques sur son accent a

⁴⁷ Voir par exemple cet article consacré aux sketches dans lequel il est question, entre autres, de l'accent dit « maghrébin » : (Corcostegui, 2014) : « Des sketches racistes à « Mohamed Dubois » : les Arabes nous font marrer ». URL : <http://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20140503.RUE3152/des-sketches-racistes-a-mohammed-dubois-les-arabes-nous-font-marrer.html> (page consultée le 02/08/2017).

répondu par un message politique illustré par le slogan « Parce qu'une République sans accent(s) n'a pas de sens⁴⁸ ») ou de différenciation pour le moins.

En effet, les variations sont illustrées et mises en exergue par les accents, qu'il s'agisse de production ou de réception, les deux termes n'étant pas opposés puisque relevant d'un processus global tout en ayant un fonctionnement qui n'est pas le même, comme le souligne Bourdieu.

« [...] Du côté de la production, [...] où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective. » (Bourdieu, 1982, p. 16)

La variation qui me semble avoir le plus de poids dans les discours ordinaires sur la thématique « accents » est en apparence la variation géographique (en apparence car derrière cette catégorisation se cachent des stéréotypes sociaux), qu'elle soit régionale ou nationale.

L'on reconnaît volontiers un accent du Sud, du Nord, du Maghreb, asiatique grâce à certains traits articulatoires, des types de prononciation présentant des différences avec le français standard, la norme apprise et véhiculée à l'école, les médias... Mais on peut également dire si son interlocuteur est du même « coin », du village voisin ou du nord du département par exemple. Le périmètre géographique va donc ici de l'infiniment petit à l'infiniment grand, avec une caractéristique commune : souligner que l'interlocuteur est autre et qu'il vient d'ailleurs.

En poursuivant dans la compréhension du concept relevant du bien commun, l'anecdote suivante est une illustration de ce qui se joue en termes d'accent et d'imitation et ce que cela peut provoquer.

En 2014, un imitateur connu du grand public, Nicolas Canteloup, réalise une imitation de Jean-Vincent Placé, alors chef de file des sénateurs EELV (Europe Écologie Les Verts). Pour ce faire, il imite un accent dit « asiatique » (l'Asie est un vaste continent où les langues sont nombreuses), ce à quoi répond le principal intéressé par une phrase qui illustre le malaise et

⁴⁸ Voir à ce propos l'article « Eva Joly répond sur son accent dans une vidéo » sur Lemonde.fr (Zappi, 2011), URL : http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2011/12/09/eva-joly-repond-sur-son-accent-dans-une-vidéo_1615995_1471069.html (page consultée le 03/08/2017).

les quiproquos possibles : « j'ai été adopté, je suis arrivé en France à sept ans [il a été adopté en Corée], j'ai fait l'école de la République, il est où mon accent ?⁴⁹ ».

Il est intéressant dans ces exemples et dans les captures d'écran suivantes de noter que l'accent fait l'objet de nombreuses prises de position, de débats, de polémiques et de discussions plus consensuelles (du moins en surface).

⁴⁹ Propos extraits de son interview diffusée sur France 3 le 21 septembre 2014. Voir à ce propos un article de presse relatant les faits et leur chronologie : « Nicolas Canteloup prend l'accent asiatique : Jean-Vincent Placé déplore une imitation « pas drôle ». » (HuffPost/AFP, 2014) Page consultée le 02 août 2017. URL : http://www.huffingtonpost.fr/2014/09/21/nicolas-canteloup-jean-vincent-place-imitations-europe-1_n_5856894.html.

| Moteur de recherche : Google Mots-clés : article avoir un accent Date : 28 juillet 2017 | Moteur de recherche : Google Mots-clés : avoir un accent Date : 28 juillet 2017 | Moteur de recherche : Google Mots-clés : perdre un accent Date : 28 juillet 2017 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>article avoir un accent</p> <p>Tous Vidéos Actualités Image</p> <p>Environ 1 980 000 résultats (0,49 secondes)</p> <p>Comment parler avec un accent fr.wikihow.com > Accueil > Catégories > Cc Comment parler avec un accent britannique Nord et du Pays de Galles sont tous différen</p> <p>Carrière . Avoir un accent : vrai l www.courrierinternational.com/article/carr 24 nov. 2016 - Carrière. Avoir un accent : v aux membres du Club Courrier Expat. Pour l</p> <p>avoir un accent - Traduction ang www.linguee.fr/francais-anglais/traductio Il devrait y avoir un accent sur la promotion companion duties to one of the final articles</p> <p>Avoir ou ne pas avoir un accent https://accents.hypotheses.org/68 13 juil. 2016 - Quand on parle d'accent, c'es remarquer son accent rétorqua : « Pour avo revue : Journal of Language and ...</p> <p>Le complexe de l'accent anglais www.20minutes.fr > Accueil > On vous dit 15 mars 2016 - L'accent français est un poic s'exprimer en ... cet article ... «Je leur expliq qu'il faut voyager pour l'améliorer.</p> <p>On n'insiste pas assez sur la dis www.slate.fr/story/109511/discrimination- 13 nov. 2015 - ... à la Lutte contre l'exclusion article «La discrimination à l'accent en Fran</p> <p>L'accent québécois en 5 étapes https://www.authenticcanada.com/blog/la Apprendre (et comprendre) l'accent québéco</p> | <p>avoir un accent</p> <p>Tous Vidéos Images S</p> <p>Environ 22 700 000 résultats (0,52 se</p> <p>avoir un accent - Traduction www.linguee.fr/francais-anglais/tra De très nombreux exemples de phras français et moteur de recherche de tr</p> <p>L'accent tonique - Parlons f parlons-francais.tv5monde.com/... L'accent tonique en français est toujc Souvent, on allonge même légèreme</p> <p>ELCF : parler sans accent www.unige.ch/accents/?p=3 «Parler sans accent» veut souvent di avoir un accent, a un enjeu social d</p> <p>Comment Avoir L'Accent A https://www.yo 18 nov. 2016 - / Voilà l'accent a moins de 5 ... C</p> <p>Comment peut-on parler av https://fr.answers.yahoo.com/quest 19 déc. 2016 - Le français a un systè prononcées au début de la bouche (d</p> <p>Parler le français sans acc www.languefrancaise.net > ... > Réf 5 août 2015 - 21 messages - 9 auteur J'admire ceux qui ont appris à parler l que parler avec le même accent que</p> <p>Définitions : accent - Diction www.larousse.fr/dictionnaires/franc</p> | <p>perdre un accent</p> <p>Tous Images Vidéos</p> <p>Environ 447 000 résultats (0,40 sec</p> <p>Perdre Son Accent en Lig www.learnlanguagesonyourown. Perdre son accent en ligne est pos expliquées sur cette page.</p> <p>Perdre accent - Anglais fa https://www.anglaisfacile.com/for 27 juin 2005 - 2 messages - 1 aute Il n'est pas obligatoire en effet com acquérir un accent anglais ou allen</p> <p>Parler le français sans ac www.languefrancaise.net > ... > R 5 août 2015 - 21 messages - 9 aute J'admire ceux qui ont appris à parle trace d'accent, vous aviez vos rais</p> <p>des astuces pour se déba https://www.yabiladi.com/.../astuc 6 août 2014 - 20 messages - 14 au Spécifiquement pour l'accent mag perdre ton accent et pour apprend</p> <p>Comment Travaillé sa voi www.club-voix.com > Club Voix-C 23 oct. 2010 - 7 messages - 6 aute J'ai l'accent du Sud car je viens de des exercices ou autre. Si vous ave</p> <p>Comment perdre son acc fr.wikihow.com > Accueil > Catég Comment perdre son accent pour ou veulent au moins l'atténuer afin</p> <p>une anecdote - perdre un michael.org > Forum Rebel</p> |

Figure 6 : Illustration des résultats de recherche généraux autour de la question des accents sur Google.fr, juillet 2017

Les captures d'écran ci-dessus sont des illustrations du caractère prolixe des discours sur les accents, notamment à l'heure des nombreux échanges en lien avec la mondialisation et le développement de discours positifs sur le plurilinguisme en termes d'insertion professionnelle par exemple.

Entre l'anecdote concernant Placé et Canteloup et ces résultats nombreux et variés, il est un point qui ressort : l'accent n'est pas ou presque jamais défini, on en fait état (les journalistes, les publicitaires, les internautes) comme si sa définition était homogène et partagée par l'ensemble des lecteurs, alors qu'on peut voir au même moment l'écart immense qui existe entre ce que l'on croit avoir défini et les situations complexes qui en découlent. Il semble alors que la définition de l'accent se fasse par défaut, en référence à un standard qui lui-même peut être identifié par une certaine neutralité identifiée par l'absence de marques. Avoir un accent signifierait alors ajouter un *je-ne-sais-quoi* à une manière de parler dotée d'une neutralité fantasmée.

L'objet de cette sous-partie n'était pas de procéder à une analyse de ce que nous disent les discours sur l'accent mais plutôt de saisir quels sont ces discours (leur nature) à première vue.

... le domaine de la phonétique/phonologie/prosodie ?

Le phénomène prosodique d'accent peut se définir par la « mise en valeur d'une syllabe et d'une seule » (Martinet, 2008, p. 103) dans une unité. Cet élément suprasegmental, c'est-à-dire qui dépasse le cadre du phonème et qui est donc *au-dessus* du segmental correspond à une intensification de l'énergie articulatoire, de la hauteur mélodique et de la durée de la syllabe (il y a donc une distinction en fonction de l'accentuation ou non d'une syllabe).

« Certaines parties d'une chaîne de sons peuvent être mises en relief au profit des autres. Ce sont le plus souvent les syllabes qui sont opposées ainsi les unes aux autres à l'aide de caractéristiques appelées les accents. » (Malmberg, 1960, p. 95).

L'accent est défini comme se plaçant au niveau lexical, tout comme peut l'être le ton (Martinet, 2008, p. 104) : il s'agit d'un phénomène qui diverge selon les langues et peut se

définir à l'aide de certains critères physiques quantifiables, grâce à des outils mesurant les paramètres de la parole comme la durée, la fréquence et l'intensité (ou l'amplitude)⁵⁰.

En français standard, l'accent est fixe, il se place toujours sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Sa fonction est contrastive, cependant elle peut s'affiner en fonction démarcative, c'est-à-dire qu'elle apporte un relief à une syllabe par rapport aux autres syllabes d'un énoncé et crée alors des *frontières* entre les mots.

En dehors de cet accent propre au français, il existe d'autres règles d'accentuation en espagnol où l'accent n'est pas fixe par exemple, les accents peuvent être caractérisés comme étant d'insistance et contrastif.

Cependant, ces éléments de définition n'apportent qu'une partie de réponse à la question de savoir ce qu'est un accent car il est en effet difficilement concevable de réduire l'accent à ce qu'il est dans le domaine phonologique.

« On peut remarquer que le recours à des connaissances métalinguistiques de nature prosodique n'engendre pas une qualification absolue, mais relative, de l'accent décrit par les informateurs. En effet, la référence à des spécificités liées à l'accentuation et au rythme a pour objectif premier de distinguer ce que les informateurs pensent être leur accent de l'accent des autres régions du territoire. On ne peut que donner raison aux enquêtés : en effet, l'accent en tant que donnée absolue n'existe pas ; un accent n'existe que par comparaison avec d'autres habitudes articulatoires. » (Petitjean, 2008, p. 40).

L'idée selon laquelle l'accent n'existe pas en tant que donnée formelle uniquement pousse le sociolinguiste à chercher ce qui n'est pas évident, ce qui sort du cadre du strictement identifiable pour comprendre pourquoi et comment les locuteurs mobilisent des termes et concepts dont le sens a été modifié ou élargi pour couvrir leurs réalités.

⁵⁰ En phonétique acoustique par exemple, il est possible de représenter une onde acoustique, un spectrogramme (qui est une représentation graphique du son) ou un spectre.

... une approche dialectologique?

La volonté de décrire les usages et les évolutions des langues anime depuis longtemps les linguistes. C'est ainsi que nous disposons aujourd'hui d'atlas linguistiques créés et complétés assez régulièrement depuis les années 1900, à l'instar de l'*Atlas linguistique de France* (Gilliéron & Edmont, 1910) autrement appelé l'*Atlas Gilliéron* (du nom de Jules Gilliéron, géologue et linguiste suisse co-réalisateur avec Edmond Edmont de ce travail de grande ampleur entre 1902 et 1910) dont l'objectif était de représenter les variétés sous forme de cartes géographiques. Cet atlas a suscité de nombreux autres travaux (notamment pour mettre en lumière les variétés au niveau régional avec l'avènement de la dialectologie) et l'enquête de Gilliéron a été retravaillée, élargie et remise au goût du jour au fur et à mesure que ses limites se révélaient. Ces atlas se sont étoffés au fur et à mesure du développement des outils techniques permettant de procéder à des enregistrements par exemple, cependant ils peuvent toujours être constitués de questionnaires (papier tout d'abord, puis en ligne de plus en plus fréquemment). Les linguistes Martinet et Walter ont contribué à la construction de ces savoirs en menant eux-mêmes des enquêtes où les dimensions phonétiques et phonologiques étaient centrales, comme nous le donne à voir leur *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* (Martinet & Walter, 1973) réalisé suite à une enquête à grande échelle.

Le projet Phonologie du français contemporain (1998 - en cours)⁵¹ est une illustration des travaux s'intéressant aux accents, notamment régionaux (bien qu'il ait une perspective internationale). Il s'agit par exemple de décrire et d'analyser les particularités phonétiques prosodiques et segmentales qui vont caractériser la prononciation de locuteurs en fonction de leur origine géographique. Ces travaux d'envergure prennent en considération la variation (plutôt régionale que diastratique), la diversité des accents et des styles (écrit vs oral par exemple), tout en ayant une approche résolument linguistique et tournée vers la question de la prononciation (en production et en réception). Ces études s'appuient sur des systèmes techniques de traitement automatique du langage et de reconnaissance de la parole, un des objectifs étant de comprendre et de pallier les difficultés de la machine face aux variations propres aux accents régionaux.

⁵¹ Projet international co-dirigé par Marie-Hélène Côté (Université de Lausanne), Isabelle Racine (Université de Genève), Julien Eychenne (Université de Groningen), Atanas Tchobanov (MoDyCo CNRS), anciens directeurs : Jacques Durand (ERSS, Université de Toulouse-Le Mirail), Bernard Laks (MoDyCo, Université de Paris X) et Chantal Lyche (Universités d'Oslo et de Tromsø). Il s'agit d'une base de données sur le français oral contemporain dans l'espace francophone qui s'adresse aussi bien aux chercheurs, aux enseignants/apprenants de français qu'au grand public. (FLORAL-PFC, 1998) Page consultée le 28 juillet 2017 : <http://www.projet-pfc.net>.

Les travaux s'inscrivant dans cette démarche sont parfois repris et vulgarisés afin de proposer des ouvrages de large diffusion dans lesquels les accents sont principalement considérés comme marqueurs régionaux pouvant être explicités *via* une approche linguistique dans laquelle la perception humaine et le traitement automatique sont souvent utilisés de concert pour expliquer ce que sont les accents. L'on revient ainsi à l'idée que les accents intéressent – je pense notamment à l'ouvrage de Boula de Mareüil *D'où viennent les accents régionaux ?* (Boula de Mareüil, 2010) –, mais que les définir revient plutôt aux spécialistes de la langue en tant que système complexe mais néanmoins justifiable et quantifiable.

... une approche sociale de la langue ?

Dans cette catégorie au titre volontairement large, j'ai réalisé une compilation des définitions et approches de l'objet accent provenant d'auteurs (francophones nord-américains principalement) issus principalement d'une approche sociale de la langue. Tout comme précisé *supra*, je souhaite préciser ce qui a été inspirant et ce qui nourrit mes réflexions.

Bien que les travaux de Gasquet-Cyrus aient déjà été mentionnés au préalable, ses deux articles principaux (Gasquet-Cyrus, 2010, 2012) sur l'accent méritent que l'on s'y attarde tant ils sont à présent repris et cités dans la littérature du domaine comme un point fondateur de recherches (du moins francophones) sur l'accent. L'approche de l'accent comme objet de la linguistique (phonologie) est repensée à la lumière des enjeux sociolinguistiques. Suite aux apports théoriques de Gasquet-Cyrus, travailler *sur* l'accent revient désormais à organiser différemment la réflexion et la connaissance sociolinguistique pour lui apposer le terme de concept⁵². Bien que les enjeux relatifs aux travaux sur l'accent relèvent pour certains de problématiques déjà étudiées, cette nouvelle nomination de « concept » confère à cet objet de recherche un caractère novateur.

Gasquet-Cyrus propose ainsi une approche de ce que peuvent être les études sur les accents, tout en suggérant de ne pas les « extraire » de leur contexte et en encourageant la poursuite des travaux sur plusieurs niveaux.

⁵² Nous reprendrons ici la notion de concept comme outil intellectuel construit scientifiquement, permettant la meilleure compréhension de notions complexes.

« Décrire les accents consiste donc à (1) décrire des prononciations (faire un travail de description phonétique/linguistique, complémentaire de celui des socio-phonéticiens⁵³), mais aussi (2) à décrire, en articulation avec les premières, des perceptions/catégorisations et des verbalisations de représentations linguistiques sous-jacentes (en n'oubliant jamais que l'on a affaire à des continuums), et (3) à décrire des dynamiques interactionnelles, sociales et politiques. Il s'agit donc d'analyser les usages réels des langues et la manière dont les locuteurs les découpent, rendant ainsi compte non seulement de leurs identités sociales, mais aussi des tensions et des conflits latents ou déclarés qui traversent la société. » (Gasquet-Cyrus, 2010, p. 185-186)

Dans la littérature anglophone, les travaux traitant des discriminations et rapports de domination à travers la thématique des accents semble davantage développée, une des explications résidant peut-être dans la catégorisation elle-même des sciences sociales et des champs des chercheurs, visiblement moins restreints qu'en contexte francophone. En France cependant, des travaux sur l'hégémonie linguistique et le rapport à la norme émanant notamment de « l'école sociolinguistique de Rouen » (fondée en 1971) ont également participé à mettre en exergue des réflexions sur la glottopolitique (Marcellesi, 1986), les idéologies en tant que pratiques et les discriminations.

Ainsi, l'écrivaine et linguiste Rosina Lippi-Green s'est intéressée dès les années 1990 aux discriminations par l'accent dans un premier article, « *Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts* » (Lippi-Green, 1994), puis dans son ouvrage principal sur le sujet *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States* (Lippi-Green, 2012). Les anecdotes et ressources sur les idéologies liées au fait de parler avec ou sans accent qu'elle mobilise sont analysées sous un angle critique impliquant le rapport au monde social et aux relations standard / non standard. Elle précise également au début de son ouvrage, tout comme Gasquet-Cyrus, qu'une première difficulté dans le travail sur l'accent est de le définir en tant qu'objet :

⁵³ La sociophonétique comprend à la fois les études phonétiques intégrant la « variabilité socialement organisée de la production et/ou de la perception » et les « recherches sociolinguistiques sur le plan phonique ». Les travaux « portant sur un aspect de la prononciation ou de sa perception avec tout autre comportement humain ou toute affiliation sociale des individus » (Candea & Trimaille, 2015, p. 8) peuvent alors s'affilier à ce domaine relativement récent, pouvant être considéré comme une discipline ou « un domaine interdisciplinaire, au niveau international. » (idem, p. 18). Cette approche permet aux périmètres traditionnellement éloignés de la phonétique, de la sociolinguistique variationniste et de l'approche ethnographique en sociolinguistique de dialoguer.

« *We have come a good way into our discussion without defining the term accent. Perhaps the reason for that is that clear by now: in as far as linguists are concerned, accent can only be a fuzzy term. It is widely used by the public, however, in interesting ways. Thus we must stop to consider what we mean by accent, and how the term is put to use.* » (Lippi-Green, 2012, p. 42)⁵⁴

Dans la partie troisième partie de ce travail (chapitre 10), je reviendrai sur les apports de Lippi-Green et sur l'influence qu'elle a eue sur ma recherche, notamment ce qui m'a amenée à m'inspirer de son travail sur le mythe du non-accent pour me pencher sur l'éventuelle existence d'un mythe de bon accent en classe.

Alene Moyer, autre « chercheure-ressource » dans cette entreprise, travaille principalement sur le phénomène d'accent en langue étrangère. Son approche de l'accent étranger est en partie connectée à celle de Lippi-Green, même si son ouvrage *Foreign accent: The phenomenon of non-native speech* (Moyer, 2013) est exclusivement dédié à l'accent. Elle propose une définition qui permet à la pluralité des acceptions de trouver leur place :

« *All of these points underscore the salience of accent on multiple levels. In purely linguistic term it delivers semantic content; at the level of discourse it controls the flow of interaction and signals our communicative intentions; socially and psychologically it situates the speaker in terms of group belonging and affirms personal identity and stance in an immediate way. The following definition reflects these complexities:*

*Accent is a set of dynamic segmental and suprasegmental habits that convey linguistic meaning along with social and situational affiliation*⁵⁵. » (Moyer, 2013, p. 11)

C'est cette dernière définition (valable aussi bien en L1 qu'en L2), relativement brève, qui m'a permis (en la traduisant par « l'accent est un ensemble d'habitudes dynamiques segmentales et suprasegmentales qui véhiculent du sens linguistique ainsi que des affiliations

⁵⁴ Nous avons très largement entamé notre discussion sans définir le terme accent. Peut-être que la raison de tout cela est claire désormais : autant que les linguistes soient concernés, l'accent ne peut qu'être un terme flou. Cependant, ce terme est généralement utilisé par le public, de différentes manières intéressantes. Par conséquent, nous devons arrêter de considérer ce que nous voulons dire par accent, et la manière dont le terme est employé.

⁵⁵ Soit, en français : « Tous ces points soulignent la prépondérance de l'accent à de multiples niveaux. En termes purement linguistiques il délivre du contenu sémantique ; au niveau du discours il contrôle le flux d'interaction et signale nos intentions communicationnelles ; socialement et psychologiquement il situe le locuteur en termes d'appartenance de groupe et affirme l'identité et la place personnelle de manière immédiate. La définition suivante reflète ces complexités : l'accent est un ensemble d'habitudes dynamiques segmentales et suprasegmentales qui véhiculent du sens linguistique ainsi que des affiliations sociales et situationnelles. »

sociales et situationnelles ») de pouvoir définir relativement simplement mon objet de recherche au cours de l'enquête et des échanges au sujet de ma recherche doctorale.

C'est à la lumière des travaux de Moyer (principalement ceux liés à l'accent en L2 (Levis & Moyer, 2014 ; Moyer, 2004 ; Moyer, 2013)) que s'est ouverte la possibilité de concilier étude de l'accent et étude de l'accent en L2 (donc en formation FLI) sans que l'objet diffère, bien au contraire, lui permettant ainsi de s'étoffer et de devenir davantage ouvert à une analyse au spectre plus large. L'auteure offre un regard global sur l'accent étranger en le rattachant à l'accent (sans adjectif accolé), ce qui m'amène à proposer une sous-partie consacrée à certains travaux portant principalement sur l'accent étranger ou l'accent en L2, selon les points d'ancrage des chercheurs et les liens avec la recherche doctorale, afin de considérer les distinctions proposées entre accent et accent étranger et de donner à voir les choix épistémologiques réalisés pour ce travail.

... une perspective en langue étrangère ?

Il semble nécessaire de commencer par proposer une éventuelle distinction entre accent en L1 et en L2, tant l'acquisition/apprentissage relève de procédés particuliers. Cela étant dit, même s'il semble plus difficile de définir l'accent en L2 compte tenu des critères linguistiques et des caractéristiques segmentales et supra-segmentales participant à l'identification d'une langue qui serait première (nous verrons ultérieurement que ce n'est pas toujours le cas) et qui influencerait alors la manière de parler en L2, l'accent étranger revêt une acception non moins problématique que l'accent « tout court ».

Si l'accent en L1 peut être défini ainsi :

« L1 accent is really no more than what we have been discussing all along: structured variation in language. Every native speaker of English has some regional variety, with the particular phonology of that area, or a phonology which represents a melding of one or more areas, for some people⁵⁶. »

(Moyer, 2013, p. 42)

Il semble ici en être autrement de la définition pour l'accent en L2 :

⁵⁶ « L'accent L1 n'est pas plus que ce que nous avons discuté tout au long de notre propos : une variation structurée dans le langage. Chaque locuteur natif de l'anglais a des variations régionales, avec la phonologie particulière de cette région, ou bien une phonologie représentant l'intégration des influences de plusieurs régions, pour certains d'entre eux ».

« L2 accent is very different. When a native speaker of a language other than English acquires English, accent is used to refer to the breakthrough of native language phonology into the target language. Thus we might say that an individual has a Welsh accent, or a Tagalog accent, because the phonologies of those languages influence the learner's pronunciation of US English, and this is accomplished with differing degrees of success⁵⁷. » (Moyer, 2013, p. 43)

Ou bien dans cette définition de Boula de Mareüil :

« Un accent étranger, communément considéré comme le résultat de la confrontation entre une langue maternelle (L1) et une langue seconde (L2), a pour cause principale le filtre opéré par la L1, qui va rendre difficile l'apprentissage de « sons » nouveaux dans la L2 ou de sons proches, sans être identiques, entre L1 et L2. » (Boula de Mareüil, 2016, p. 30)

Il est question d'influences de la L1 vers la L2, de manière logique et légitime en situation d'apprentissage par exemple. Ce fait n'est cependant pas une « barrière » imperméable aux conceptions débordant ce cadre phonético-phonologique. Avoir un accent étranger ou entendre un accent étranger peut également s'étudier par le biais d'entrées comme l'intelligibilité, ce que cela signifie et pour qui. La chercheuse anglo-saxonne Bettina Beinhoff s'intéresse particulièrement à la question de l'intelligibilité des « *non-native speakers* », mais sous un angle résolument sociolinguistique, tout en s'intéressant de près à la didactique des langues et cultures étrangères.

« Accents are the main source of information about a speaker (especially in contexts without visual information, such as telephone conversations) and reveal not only the geographical origin, but also influence the perceived level of education, professional status, etc.⁵⁸. » (Beinhoff, 2014, p. 59)

⁵⁷ « L'accent L2 est très différent. Quand un locuteur natif d'un langage autre que l'anglais acquiert l'anglais, l'accent est utilisé pour indiquer les avancées depuis la phonologie de la langue natale vers le langage cible. Ainsi nous pouvons dire qu'un individu a un accent gallois ou un accent tagalog, car la phonologie de ces langages influence chez ces locuteurs la prononciation de l'anglais américain, et ceci est réalisé avec des degrés différents de succès.

⁵⁸ « Les accents sont la source d'information principale à propos d'un locuteur (particulièrement dans les contextes sans information visuelle, comme les conversations téléphoniques) et révèlent non seulement l'origine géographique, mais également influence la perception du niveau d'éducation, du statut professionnel, etc. ».

Dans ces dernières citations, la dichotomie natif/non-natif semble relever d'une catégorisation claire, alors qu'elle ne l'est pourtant absolument pas. Les travaux récents dans le domaine francophone – travaillés depuis plus longtemps dans la littérature scientifique anglophone, (Davies, 2003) – démontrent les relations de pouvoir qui se jouent dans ces catégories, l'une étant plus savante que l'autre, le locuteur natif ayant alors un statut supérieur puisqu'il sait *intuitivement*. Or, cette idée d'un savoir de référence lié au caractère « natif » permettant donc d'avoir une connaissance particulière en correction langagière (notamment en termes de morpho-syntaxe, de prononciation et de style) est discutable car la définition même du « natif » pose question. C'est en ce sens que Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan, en introduisant l'ouvrage *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement des langues étrangères* (Dervin & Badrinathan, 2011) explicitent la formule suivante : « il n'y a pas un natif mais des locuteurs pluriels et divers qui adoptent parfois des stratégies langagières spécifiques selon les contextes et qui modifient les formes langagières selon les interlocuteurs », indiquent les liens intrinsèques entre cette question du natif/non-natif, ainsi que celle du social et donc de l'identité.

De même, l'opposition présentée comme simple entre « accent étranger » et « accent régional » mérite une réflexion critique. L'accent régional peut faire implicitement référence à l'influence d'une langue, ou à un lecte « autre » éventuellement disparu, qui marquerait alors la langue par rapport à la forme standard attendue. Mais il peut revêtir également un implicite social : « régional » comme « provincial », « campagnard », « plouc », donc socialement dévalorisé par rapport à ce qui se rapporte à la ville, la centralité dans ce qu'elle a de moderne et de standard.

Nous reviendrons plus loin sur cette notion floue d'accent étranger et de ce qu'elle peut induire en termes de rapport à sa-ses langue-s et plus particulièrement dans une construction d'identité plurilingue.

... la didactique des langues étrangères, du FLE ?

Dans l'enseignement du FLE, les définitions de l'accent relèvent d'une approche linguistique, c'est-à-dire qu'une partie de ses sens est occultée au profit d'une explication alimentant le bien fondé d'une langue standard. Ici apparaît alors un point sur lequel nous reviendrons à propos du rapport à la norme pensé d'un point de vue sociolinguistique et celui développé par la didactique des langues (ici du FLE). Ces deux entrées sont sensiblement différentes, ce qui

peut se remarquer dans cet exemple concret : l'accent dépend d'une règle linguistique à acquérir mais non discutable alors qu'il pourrait être soumis à une réflexion sur l'accent en partant du point de vue selon lequel la norme est une construction sociale (Poche, 1987) qui sous-tend des enjeux de pouvoir et de domination, avec un objectif pédagogique lié à une compréhension de l'accent du français et de son fonctionnement, afin de pouvoir proposer aux apprenants des explications, activités et exercices leur permettant d'acquérir des compétences à l'oral (en production et en réception).

La définition type dans les ouvrages à destination des futurs enseignants ou des enseignants de FLE est souvent relativement généraliste et permet autant de décrire le phénomène que d'aborder ses diverses fonctions (démarcative, d'insistance, contrastive).

« L'accent est la mise en relief de certaines parties de la chaîne sonore aux dépens des autres. Dans le cas de l'accent tonique français, accent qui se réalise sur la dernière syllabe du groupe, la prédominance résulte de l'allongement des syllabes. » (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998, p. 28)

Ce type d'explication est très fréquent dans le domaine du FLE, il se retrouve également dans les manuels et méthodes à destination des apprenants.

Bien que ces éléments définitoires soient tout à fait corrects, il est néanmoins intéressant de remarquer qu'ils font l'impasse sur le fait que l'accent « déborde » le cadre strict de la description phonétique/phonologique et que pour cette raison il cristallise autant de discours en situation d'enseignement/apprentissage par exemple sans toutefois être défini sous un angle plus large que celui purement phonologique.

Il est intéressant à ce propos de relever la dénomination utilisée dans le CECRL, afin de comprendre quels sont les usages dans le texte de référence (pour de nombreux enseignants et concepteurs de manuels et méthodes). À la lecture du cadre, nous pouvons trouver deux variantes, l'« accent familier » et l'« accent étranger » dans diverses grilles d'évaluation et d'auto-évaluation.

La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 92)

Je peux comprendre ce qui est dit sur la vie quotidienne ou le travail, d'une façon générale et en détail à condition que le discours soit clair et l'accent familier. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 167).

Ces deux utilisations, particulièrement intéressantes avec les deux adjectifs « familier » et « étranger » comme si l'un et l'autre s'opposaient *de facto*, participent à l'idée selon laquelle le terme d'accent n'est pas concrètement définissable, ou bien qu'il dépasse la définition classique mentionnée *supra*. Une hypothèse est que ce flou participe (involontairement bien certainement) à maintenir l'idée selon laquelle l'accent serait une clé de l'apprentissage d'une langue étrangère (dans notre cas la langue française) tout en se gardant de donner des éléments de compréhension de la cause et de proposer des clés permettant aux apprenants et enseignants de saisir les raisons de ce nœud potentiel dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En effet, des études ont démontré qu'avoir ou non un accent avait un rôle important dans la poursuite ou non de la conversation. Il me semble important de nous arrêter sur les travaux menés et compilés ainsi par Champagne-Muzar et Bourdages dans un sous-chapitre intitulé « les effets de la présence d'un accent étranger dans la communication ».

« En plus de constituer une source d'interférence, Neufeld (1980), Galazzi-Matasci et Pedoya (1983) ainsi que Varonis et Gass (1982) ont signalé que la détection d'un accent inhabituel pouvait porter l'auditeur à altérer son évaluation (consciente ou inconsciente) de la compétence linguistique de l'apprenant, et entraîner l'interruption de l'échange. Galazzi-Matasci et Pedoya (1983, p. 39) signalent que les Français ne font aucun effort pour entretenir une conversation lorsqu'ils perçoivent une prononciation déviante. Varonis et Gass (1982) rapportent les résultats d'une expérience menée aux Etats-Unis au cours de laquelle certains locuteurs natifs feignaient de ne rien comprendre à une demande de renseignements lorsqu'ils détectaient chez l'interlocuteur un accent étranger. »
(Champagne-Muzar & Bourdages, 1998, p. 25)

Bien que la dénomination choisie ici soit source de nombreuses interrogations (« prononciation déviante », « locuteur natif », les « Français [qui] ne font aucun effort ») et qu'elle s'avère être un résumé des pistes de travail sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

C'est ce type d'études, bien que relativement ancien par rapport aux ressources mobilisées ici (Gasquet-Cyrus, Moyer, Boudreau) sur l'accent qui permet de comprendre rapidement que

l'accent dans les pratiques langagières est perçu de telle sorte qu'il joue un rôle primordial dans la communication. De par son rôle prépondérant mais peu défini et/ou explicite, il est également brandi par certains comme un défaut, une déviance, un affront ou encore un élément trahissant les interlocuteurs en termes d'appartenance géographique mais également sociale.

2.2.3. L'accent comme indicateur/stigmate/marqueur social

2.2.3.1. Ce que l'accent nous dit en tant que marqueur identitaire

La perception d'un accent chez un interlocuteur ou chez soi entraîne des réactions et participe à l'identification des individus. Ces processus d'identification et d'auto-identification ne se font pas *ex nihilo* mais à partir d'un système de représentations dans un contexte social donné. L'accent qui est perçu, entendu, montré est donc porteur de caractéristiques participant à la définition de qui l'on est, de qui est l'autre et du système de rapports qui existent entre nous. Dire qui l'on est peut donc ne pas se dire, en termes de discours : je suis Marseillais, ou bien je suis Marocain, mais s'entendre : il a un accent marseillais, il a un accent maghrébin. Il n'est pas ici question d'exactitude, tant dans la perception que dans la production (depuis Brest, il n'est pas évident de faire la distinction entre l'accent de Marseille et celui de Montpellier, ou bien tout simplement de dire ce qu'est l'accent de Marseille). Cela étant dit, l'accent donne à « voir » qui l'on est pour l'autre (il faut être au moins deux), et se trouve alors être un marqueur identitaire. L'accent est mobilisé et se mobilise en tant que marqueur identitaire, il sert et dessert les locuteurs en fonction de leur appartenance à un ou plusieurs groupes et aux relations qu'entretiennent ces groupes.

« [L]’accent est perçu comme une composante permettant de spécifier les limites du groupe, en alliant une quête identitaire (être membre du groupe de par le fait que ses propres pratiques sont partagées

avec les autres membres de celui-ci) et sociale (construction de connaissances selon lesquelles ce groupe dispose d'une réalité linguistique partagée par ses membres). » (Petitjean, 2008, p. 40)

Il sera donc question dans ce travail de développer des compétences pour déceler ce qui relève du marqueur identitaire lorsqu'il s'agit d'accent et, pour ce faire il sera nécessaire de définir au préalable la situation. En effet, une situation de conflit ou une relation de domination pourra provoquer une volonté d'afficher son accent ou de le cacher en fonction de l'affichage que l'on souhaitera faire de qui l'on est, d'où on vient et des personnes avec qui on a affaire.

« Le défi de l'approche sociolinguistique est d'articuler ces conceptions de natures différentes [*NdA : conceptions scientifique et spontanée*] mais partiellement liées, afin de mettre à jour les processus sociaux et politiques qui se dégagent des pratiques langagières et de leurs représentations. »
(Gasquet-Cyrus, 2010, p. 186)

Cet élément de grille de lecture de l'accent (dire qui l'on est) est primordial pour saisir les enjeux plus insidieux se cachant derrière les usages du terme « accent ». En effet, définir un locuteur par l'accent que l'on perçoit chez lui revient à afficher tout d'abord une différence. Cette différence peut faire l'objet d'un jugement de valeurs et ainsi revêtir des caractéristiques permettant une hiérarchisation des accents et donc des locuteurs. La possibilité de stigmatiser un locuteur en fonction de son accent relève bien de l'application d'un système de valeurs dans lequel certains accents – donc certains locuteurs –, ont plus de valeur au sein d'un marché linguistique donné.

2.2.3.2. La discrimination par l'accent

De nombreuses stigmatisations vis à vis des accents ont déjà été relevées ; parmi les spécificités les plus travaillées, on retrouve les études portant sur les accents régionaux, principalement l'« accent du sud » (Binisti & Gasquet-Cyrus, 2003), ou bien sur l'« accent de banlieue » (Lehka-Lemarchand, 2012 ; Trimaille, Candea & Lehka-Lemarchand, 2012).

Les deux types d'accents sont placés entre guillemets afin de signifier tout d'abord qu'il s'agit de deux types d'accents (relevant toujours d'un hétéro-processus) très difficilement définissables tant ils relèvent de conceptions emblématiques d'un système de représentations dans lequel se côtoient affirmation de soi, demande d'authenticité et rejet d'une différence par rapport au français standard et donc à un système de normes particulièrement violent du point de vue symbolique notamment.

De plus, des travaux ont été menés dans les régions francophones en Amérique du Nord (Québec, Canada francophone et états francophones des États-Unis), ouvrant ainsi une voie/voix aux études sur les variétés et accents en contexte minoritaire fort intéressante et motivante. Bien que les recherches n'aient pas expressément porté sur les accents uniquement, les discours épilinguistiques sur les pratiques langagières se sont révélés très riches et la question de l'accent omniprésente, relevant en partie des mêmes débats (Boudreau, 2016).

Les différentes études donnent à voir comment les accents sont à la fois source de reconnaissance au sein d'un groupe, point d'identification face à un autre groupe, tout en étant également un point de différenciation au sein d'un même groupe, rejoignant par là les processus identitaires. Ces divers sentiments amènent, par des chemins divers, certes, à une mise à l'écart de certains accents, et donc de locuteurs porteurs de ces marques régionales et/ou sociales.

Il est important ici de souligner que le rapport à l'accent (le sien, celui des autres) n'est pas immuable et que son évolution est liée aux mobilités (géographiques, sociales, professionnelles, etc.). Ainsi, il n'est pas rare d'entendre des locuteurs dire qu'ils ont « perdu leur accent » ou « pris un accent », donnant ainsi à voir des marques d'appartenance ou de détachement.

Les « accents du sud », bien que dotés d'un capital sympathie indéniable, sont également marqués comme non-sérieux, entraînant alors une série de représentations négatives dans le domaine professionnel par exemple (exception faite de certains domaines de spécialités tels que le commentaire sportif ou la présentation de la météo).

En ce qui concerne « les accents des banlieues », les descriptions qui en sont faites relèvent plus souvent d'une mise à l'écart de « jeunes » issus de milieux populaires et de l'immigration s'exprimant avec des emprunts étrangers, du verlan ou bien des néologismes. Cette pratique éloignée du français standard ne bénéficie pas de ce qui est parfois appelé le « capital

sympathie » hors du groupe (social et générationnel) auquel se réfère ce type d'accents, elle jouit au contraire d'une mauvaise presse, alimentant par là-même l'idée reçue d'une déviance, d'un repli identitaire, voire d'une non-intégration à la société française. Cependant ce jugement de valeur n'est ni unique ni unilatéral, les accents pouvant être associés par leurs locuteurs (et non-locuteurs) à des traits positifs comme l'authenticité et la marque d'une identité réellement affirmée. Dans ce cas, même si le stigmatisme existe bel et bien selon une norme nationale, officielle et donc dominante, sur un plan plus restreint (« micro »), c'est cet accent comme pratique minorée qui sera valorisée. Ainsi, parler « sans l'accent » indique qu'on ne fait pas partie du groupe. L'ambivalence ici force la vigilance, il est donc indispensable de ne pas opposer, de ne pas poser des diagnostics en forme de frontières, mais de considérer chacune des différentes facettes (seule et en lien avec les autres) des accents comme pertinente et porteuse de sens.

Il existe donc une stigmatisation que l'on retrouve dans les discours de locuteurs (lorsqu'ils ont la possibilité de s'exprimer sur le sujet) se sentant victimes d'une situation dont ils ne se sentent absolument pas responsables et sur laquelle ils n'ont pas ou peu de prise (modifier son accent n'est pas une entreprise simple). C'est au travers de leurs témoignages que la violence qui ressort des discours liés aux accents est la plus palpable, les stéréotypes et caricatures renforçant le stigmatisme.

Dans la transcription ci-dessous d'un extrait du film *La sociologie est un sport de combat* (Carles, 2001), documentaire de Pierre Carles consacré au travail de Pierre Bourdieu, le sociologue évoque l'accent du sud-ouest qui était le sien :

« Quand on vient d'un petit milieu et d'un pays dominé, on a forcément de la honte culturelle. Moi, j'avais la honte de mon accent, que j'avais corrigé, etc. J'étais passé par l'école normale. Quand je descendais dans mon pays, quand j'arrivais à Dax, et que j'entendais l'accent, ça me faisait horreur, vraiment horreur. Encore aujourd'hui, j'entends certains accents à la radio, ça me fait physiquement horreur. Or c'est l'accent que j'avais. Dernièrement, à la radio, j'entendais Tillinac, qui est un écrivain chiraquien, parler avec un accent de Brive : ça me fait horreur ! J'ai envie de le tuer, pas simplement pour ce qu'il dit – tiens, voilà une forme de violence symbolique. L'autre fois, j'ai entendu à Toulouse un chanteur d'avant-garde qui faisait de la poésie d'avant-garde avec l'accent de Toulouse. C'était terrible ! « Oh Toulouse ! »... C'était absolument terrible... Bon, eh, mais moi, je devrais pas. C'est mon boulot de comprendre ça. C'est mon propre accent. Or, je ressens ça comme affreux. C'est pas

possible de faire de la poésie d'avant-garde avec cet accent. Voilà. Bon, je vais me faire tuer par les Occitans, mais enfin, ça fait rien... »

Ce témoignage indique que, même en ayant conscience du contexte et des enjeux sociaux, il est tout à fait possible de rejeter un accent avec une violence inouïe, dotant les locuteurs ayant cet accent – ou s'identifiant comme porteurs de cet accent – de caractéristiques d'emblée négatives.

Dans la lignée des travaux en sociolinguistique du conflit des années 1970-1980 (Gardy & Lafont, 1981), Blanchet expose des exemples de discrimination linguistique individuelle dans la quatrième partie de son ouvrage consacré aux discriminations liées à la glottophobie (Blanchet, 2016). Dans les exemples qu'il met en avant, on en retrouve deux concernant l'accent, l'un intitulé « On méprise l'accent d'un groupe social » (p. 153) où il est question d'une vidéo de Alain Finkielkraut s'en prenant à l'accent beur, l'autre intitulé « On se moque de la prononciation d'une élue d'origine étrangère » (p. 153) où l'auteur relate les attaques dont a été victime Eva Joly lors de la campagne présidentielle de 2012 concernant son accent (cf. *supra*).

Comprendre le mécanisme de ces mises à l'écart est essentiel afin de réussir à déconstruire des notions considérées comme « naturelles » et « allant de soi », comme c'est le cas pour l'accent. Ainsi, interroger sur le rapport à la langue française est une première étape inéluctable, tant ces premiers éléments d'explication auront un impact sur les marques régionales et sociales.

Boyer apporte une clé en se référant à l'unilinguisme qui existe en France et aux rapports conflictuels qu'il sous-tend (Boyer, 2008). Il met en effet en exergue notre rapport particulièrement strict à la norme, à son respect, créant ainsi, de fait, ce qui est considéré par les tenants de la norme⁵⁹ comme étant des *déviances*, là où la légitimité proclamée ne serait pas exactement respectée. Il crée alors un lien direct entre l'accent considéré comme marque de non-légitimité et une idéologie linguistique dominante.

« Le responsable principal de cet ostracisme langagier (ici on est clairement dans l'ordre du mépris) en est une idéologie particulièrement prégnante qui structure historiquement l'imaginaire de la communauté linguistique française [...] : l'unilinguisme (Boyer 2000), dont l'un des impératifs est

⁵⁹ Et au-delà, les locuteurs ayant intégré ce stigmat.

l'imposition d'une norme (la seule légitime) sur les "marchés [linguistiques] officiels", "dominants" (Bourdieu 1982 et 1983). » (Blanchet, 2016, p. 3)

Les traits phonologiques composant entre autres les marques de régionalisme en langue française étant perçus comme des erreurs ne le sont uniquement que par une comparaison avec le français standard, ou plutôt les représentations du français standard véhiculées par les institutions garantes du respect de la langue française, langue de la nation au sein de laquelle les régionalismes, minorités, variations n'ont pas ou peu de légitimité.

« Ce fonctionnement représentatif par excellence de l'état de notre marché linguistique et de l'imposition de la norme légitime qui en fait un marché tendu, sélectif et donc discriminatoire, c'est l' "accent". » (Boyer, 2015, p. 2)

Pour compléter ce premier point d'explication, il peut être pertinent de mobiliser les travaux sur le terrain acadien d'Annette Boudreau, afin de comprendre comment au sein même d'un groupe minoritaire la stigmatisation à l'accent peut également prendre forme.

Après avoir donné à comprendre le contexte sociolinguistique de l'Acadie, elle s'attache à expliquer les situations conflictuelles qui existent au sein même du groupe des francophones, groupe particulièrement non homogène en termes de relations à la langue, ou plutôt aux langues du territoire : le français acadien (dont le chiac et l'acadjonne si on considère cette entrée comme une dénomination regroupant les variétés de français parlées en Acadie), le français standard (pour son rôle symbolique prépondérant) et l'anglais.

Les diverses idéologies politiques et leurs effets, qui sont présentés et illustrés par le biais d'extraits d'entretiens ou des récits dans *A l'ombre de la langue légitime* (Boudreau, 2016), font régulièrement état de l'importance des représentations liées au concept d'accent en tant que marqueur identitaire et social. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, le lien langue-identité est encore plus marqué en contexte sociolinguistique minoritaire, ce qui inclut, à la question de l'usage des langues, la possibilité de définir qui l'on est en opposition avec celui qu'on considère comme majoritaire. Là (l'anglais n'étant pas dans cet exemple de notre démonstration la langue dominante) réside une rencontre source de conflit linguistique entre le français acadien et le français standard. Ainsi, la question de parler français avec les traces et les marques, dont l'accent, est directement liée à la notion d'authenticité. Il existe dans ces

conditions un mécanisme de stigmatisation double et paradoxal qui se met en place : un locuteur acadien francophone peut être réprouvé par des tenants du français standard et être dévalorisé en tant que locuteur d'un français non correct – ayant par exemple *trop* de marques de l'anglais (Boudreau, 2016, p. 136). Et un locuteur acadien francophone peut être critiqué par son manque d'authenticité, si son discours contient peu de marques spécifiques de l'acadien. Il y aurait donc ici une pluralité de potentielles stigmatisations à l'accent, l'une renvoyant à la légitimité du standard, l'autre à la légitimité du « vrai » et du « local », ces deux stigmates n'étant pas antinomiques, s'alimentant certainement l'un l'autre.

Ici, impossible de ne pas penser à l'enquête de Labov sur les variations phonologiques menée sur l'île de Martha's Vineyard (Labov, 1976) et aux résultats mettant en avant la corrélation entre l'appartenance à une classe sociale, le changement (ici le phénomène de mondialisation) et la mise en place d'une volonté de résister, notamment en conservant (ou en recréant) des marques d'authenticité comme l'accent régional, doté de valeurs fortes.

À la lumière des divers travaux et pistes évoqués ci-dessus, l'accent revêt une dimension prolifique, redonnant ainsi une épaisseur aux discours sur l'accent souvent considérés comme peu importants ou peu utiles. Ce qui ressort est certainement la diversité des approches de travail et d'analyse, créant alors des définitions se complétant les unes les autres, sans oublier que les interrogations, dans une démarche compréhensive, font d'incessants allers-retours entre le terrain et la théorie.

C'est au contraire cette importance et cette utilité, qui résultent de l'étude et l'analyse du concept d'accent en tant que marqueur privilégié, que ce travail s'attache à démontrer. La particularité ici revient au terrain, la formation linguistique d'adultes migrants, lieu de rencontres et de conflits potentiels de langues, où les accents sont l'objet de nombreux discours au travers desquels on retrouve les questions liées à l'identité et à la norme avec la mise en place de mécanismes d'adhésion/tension/discorde.

2.2.4. Synthèse schématique

J'ai choisi de créer cette représentation schématique, dans le but de circonscrire de manière simplifiée et donc d'ancrer dans un cadre les multiples aspects et facettes des accents mentionnées jusqu'à présent. Un zoom est alors réalisé sur les phénomènes à l'œuvre lorsque l'individu est en interaction dans/avec différents groupes et autres individus. Bien que l'accent ne soit évidemment pas la seule composante de l'interaction, j'ai malgré cela choisi de le faire ressortir afin de pouvoir en proposer une synthèse nécessaire à l'issue de cette présentation de l'évolution de mon objet de recherche.

Sur le plan individuel, j'ai choisi de n'indiquer que deux langues et/ou variétés, la première (L1) étant marquée par un accent, marquant à son tour la L2, l'inverse étant également possible (cas des personnes vivant ailleurs et « revenant » chez eux / cas des stagiaires en couple mixte avec un.e francophone).

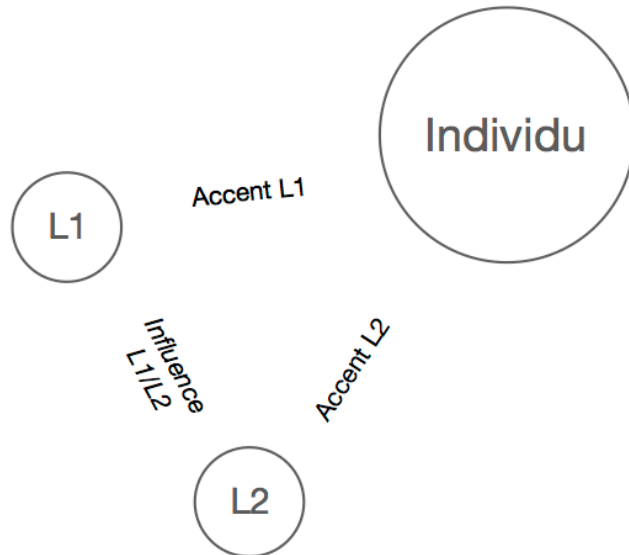


Figure 7 : Enjeux concernant l'accent sur le plan (inter)individuel

Par les accents associés aux L1 et L2 (ou variétés), cet individu en interaction avec un individu du même groupe est reconnu dans son groupe. Dans une première sphère, l'accent

(en perception et production) participe à l'élaboration d'une première reconnaissance permettant aux participants (individu, individu') d'être associés à une identité, une catégorie sociale, une attache géographique, par le biais d'un système de représentations. Cette grille de lecture est intrinsèquement liée à un contexte politique et social contribuant à l'instauration ou au maintien de normes et d'idéologies linguistiques. Ce sont ces dernières qui positionnent les pratiques langagières comme légitimes ou illégitimes, créant par là-même les sentiments d'IL.

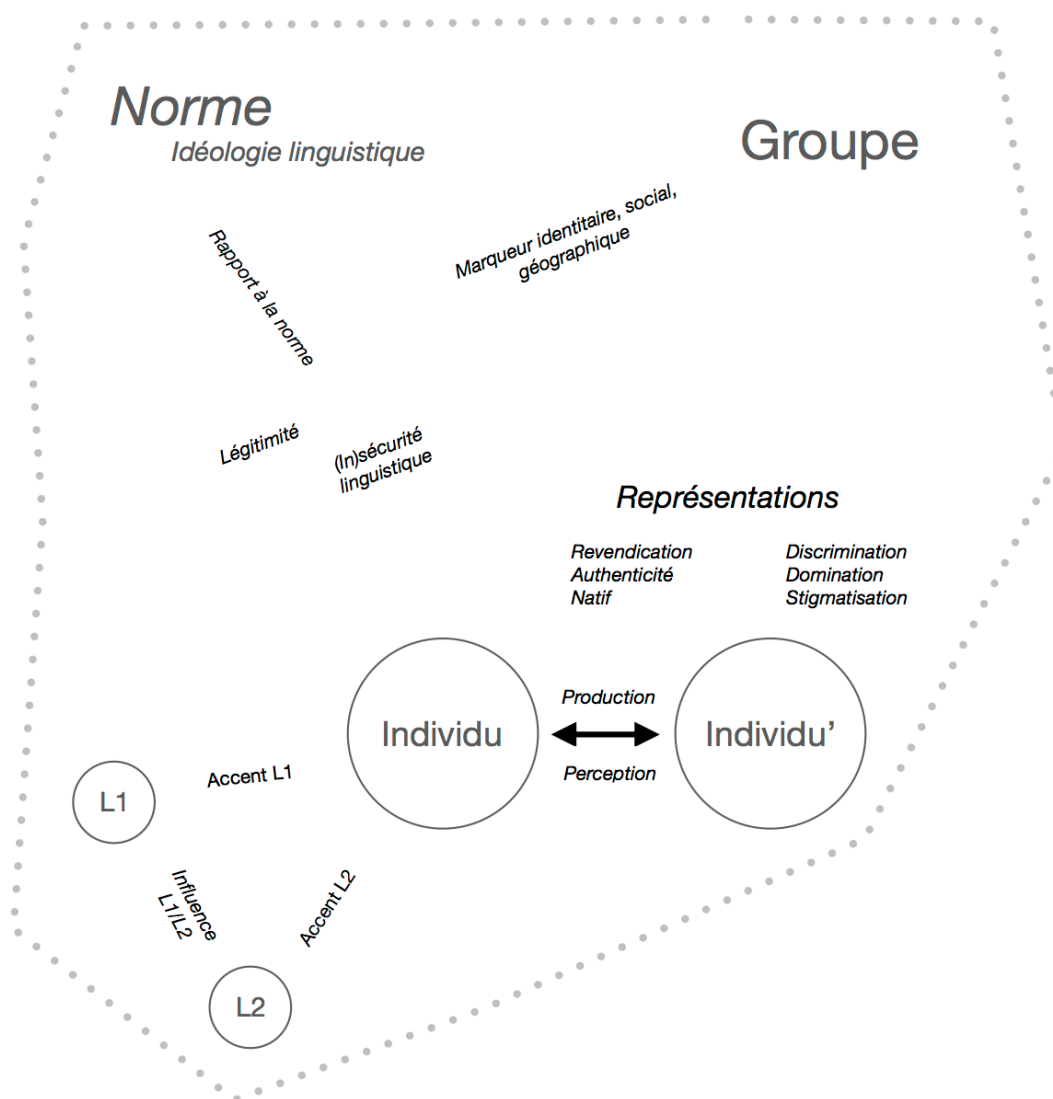


Figure 8 : Enjeux concernant l'accent au niveau du groupe d'appartenance

Les enjeux concernant l'accent pour l'individu et son groupe principal d'appartenance se déclinent également dans les autres groupes. Ils sont aussi présents lors des interactions d'un

individu hors de son groupe principal d'appartenance. Par exemple, dans le cas des stagiaires FLI, les sentiments de légitimité ou d'illégitimité sont exprimés dans le cadre du groupe stage ; ils se déclinent également dans le cadre familial, professionnel, amical, etc.

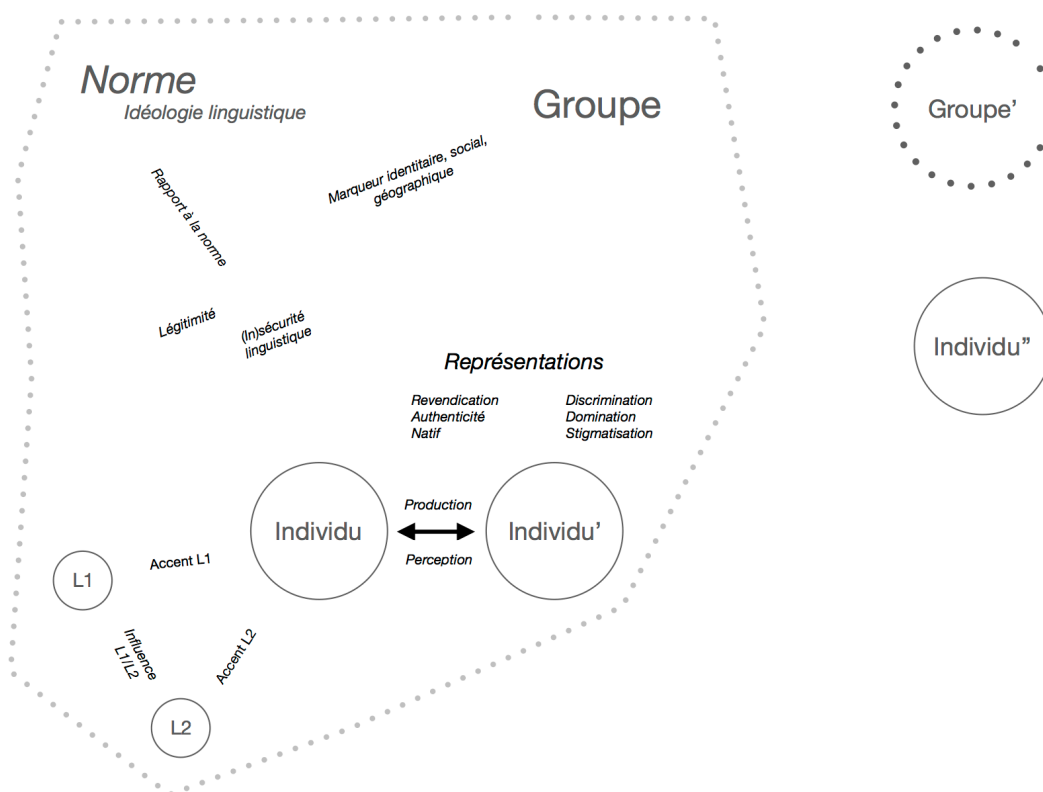
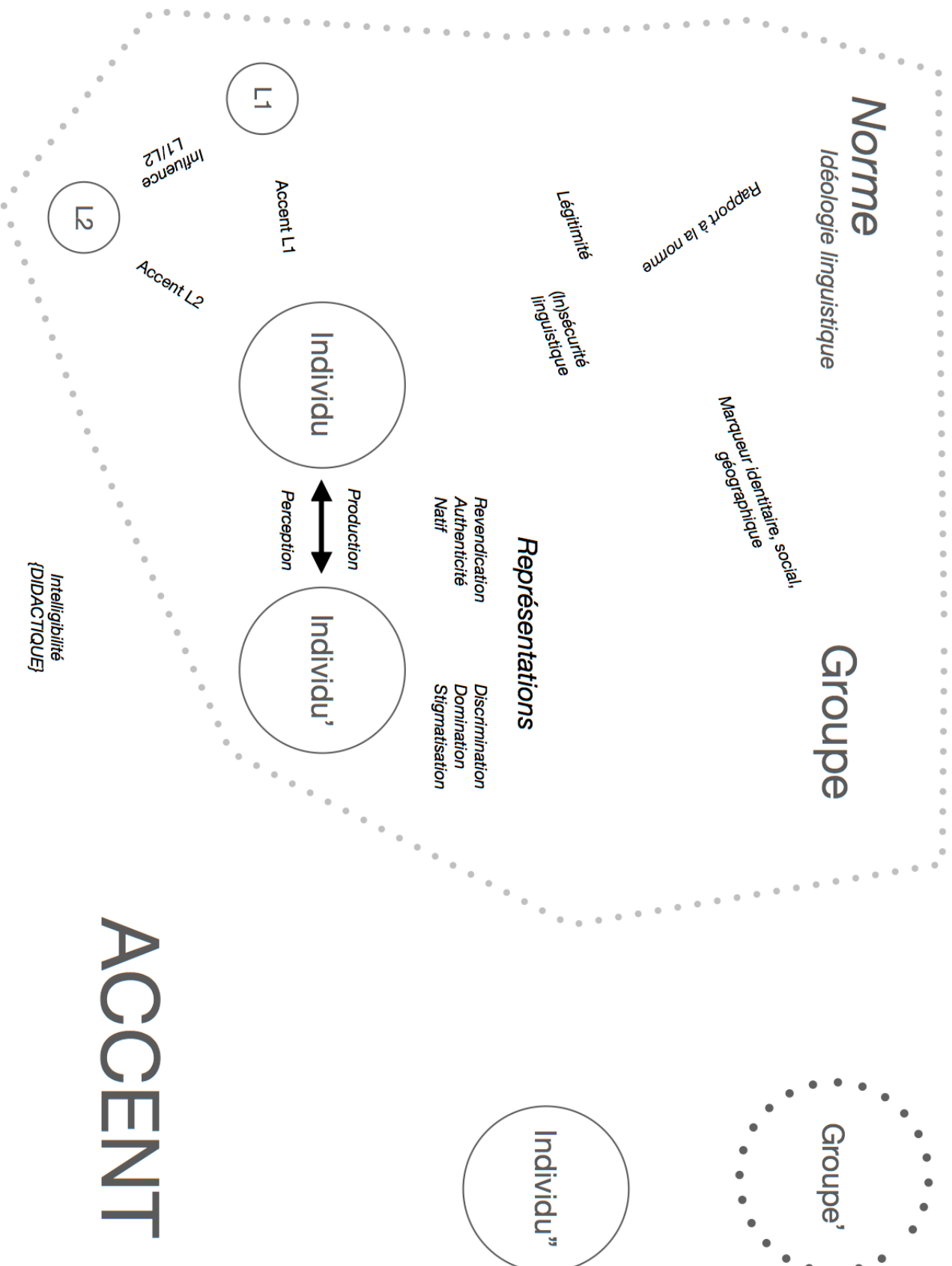


Figure 9 : Enjeux concernant l'accent lors des interactions inter-individus en dehors du groupe d'appartenance

Enfin, le volet représentant la partie enseignement/apprentissage (donc avec une perspective didactique) se résume au terme d'intelligibilité (compréhension, interaction), principal objectif d'une formation à visée d'intégration selon son cadrage institutionnel.

Page suivante :

Figure 10 : Approches de la notion d'accent dans les sciences humaines et les sciences du langage



ACCENT

2.3. Les langues et la construction identitaire en contexte migratoire

L'identité est un thème complexe qui a été largement étudié, l'association langue et identité elle-même fait l'objet de nombreuses contributions en sciences humaines depuis l'ethnologie, la sociologie, la psychologie et la sociolinguistique (Bourdieu, 1980b; Boyer, 2008; Kaufmann, 2004; Lévi-Strauss, 2007; Mucchielli, 2013). Dans cette partie, il sera davantage question de l'approche sociologique et sociolinguistique que psychologique de l'identité.

Il est intéressant de remarquer que, tout comme le courant interactionniste symbolique a grandement contribué à l'évolution de la sociolinguistique, il a également participé à une réflexion sur la construction identitaire (notamment pour l'identité individuelle) dans et par les interactions sociales (Goffman, 1973b). L'objectif n'est pas ici de considérer la thématique dans son ensemble, mais plutôt d'envisager que l'association langues et construction identitaire en contexte migratoire fait partie intégrante de cette recherche doctorale.

Claude Dubar propose une définition de l'identité reflétant une dynamique et un produit ancré dans une socialisation :

« L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. » (Dubar, 2000, p. 109)

L'identité est entendue ici en tant que processus dynamique servant à la fois à s'identifier soi et à se différencier de l'Autre. L'altérité est donc nécessaire pour dire sa différence ou son appartenance. L'identification peut alors être « pour autrui », c'est-à-dire décrite par les autres ou bien « pour soi », ce qui signifie ce que l'on revendique par soi-même. Il existe alors une tension entre l'identité que l'on se donne et celle que nous octroie les autres, la possibilité d'une complémentarité tout comme celle d'un rejet pouvant être suscitées au cours du processus d'identification. Il y a donc une reconnaissance comme tel par les autres, le mécanisme étant interactif et la reconnaissance double : on est reconnu comme tel par quelqu'un dont on accepte le jugement.

Les pratiques langagières et leurs représentations viennent participer à cette dynamique, ce qui rend donc nécessaire le questionnement de l'identification individuelle et collective des locuteurs.

« La non-prise en compte de l'identité va de pair avec le postulat simpliste selon lequel l'acquisition de la compétence n'est qu'une affaire de maturation et de développement, tout comme il va de pair avec l'autre postulat simpliste selon lequel c'est simplement la quantité d'exposition à du langagier qui détermine la parole. » (Hymes, 1991, p. 90)

En contexte migratoire, la construction identitaire est sensiblement modifiée car elle s'adapte aux changements qui sont en train de s'opérer, notamment en termes de lieux de vie, de socialisation et de rencontres avec d'autres langues créant ainsi d'autres pratiques langagières. Les interactions sociales présentant des différences avec le passé, la construction évolue, provoquant ainsi des questionnements identitaires et linguistiques.

« L'identité de quelqu'un est pourtant ce qu'il a de plus précieux : la perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort. Or, l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toute à la naissance : elle se construit dès l'enfance et, désormais, doit se construire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives. » (Dubar, 2000, p. 15)

De plus, les représentations que les individus ont de leurs langues et de celles des autres participent à l'auto-identification et à celle des autres.

En sociolinguistique, des travaux portant sur le lien langue-identité ont principalement décrit et analysé les systèmes de représentations des langues d'origine des personnes issues de la migration, notamment les jeunes, ont grandement apporté en termes de dénomination, de méthodes d'enquête et d'ancrage théorique (Billiez, 1985, 2012). Les études portant sur le bilinguisme et le plurilinguisme en situations de migrations (et de descendance) ont apporté un angle de recherche nouveau sur ce qui pouvait être considéré comme un handicap dans l'institution scolaire par exemple, sujet sur lequel je reviendrai compte tenu de certaines

similitudes persistant encore dans le domaine de la formation linguistique pour adultes migrants.

D'autres travaux (Biichlé, 2012; Dagenais & Moore, 2004) ont davantage été tournés vers la question de la transmission des langues au sein des familles de migrants, avec des thématiques variées telles que la transmission aux enfants et petits-enfants, l'étude des pratiques langagières au sein de couples mixtes ou l'analyse et le fonctionnement des politiques linguistiques familiales au sens plus large.

Ces différentes études ont en commun de s'intéresser aux pratiques langagières (avérées et affirmées), mais aussi aux représentations et attitudes que créent ces dynamiques de transmission par exemple, tout en considérant que les choix faits au sein des familles, des couples ou des groupes plus larges (tels que certaines associations ayant vocation à réunir des diasporas) ne sont pas à considérer hors-sol, mais bel et bien comme étant ancrés dans un contexte social, économique et culturel (ayant à leur tour une influence certaine sur ces choix).

En effet, un répertoire bi/plurilingue est sujet à des représentations et attitudes paradoxales, d'un côté il y a une certaine valeur ajoutée dont se dote le locuteur sur le marché de l'emploi par exemple (en fonction du marché – au sens de Bourdieu – des langues), de l'autre, l'idée reçue selon laquelle la « présence » de deux ou plusieurs langues participerait à une moins bonne compétence, voire acquisition, de l'une ou de l'autre langue. En situation de migration, ce paradoxe est d'autant plus important qu'il s'ajoute à un changement profond de lieu de vie, d'environnement culturel et social et de langue.

La langue de la société d'accueil est en effet l'« objet » de tous les ressentis, tant elle est le symbole (d'autant plus lorsque les politiques linguistiques migratoires en place augmentent encore davantage sa charge symbolique par un apprentissage à marche forcée) d'un rapport nouveau à soi, aux siens ici, aux siens restés « là-bas » et à la société d'accueil.

En effet, qu'il s'agisse de familles, d'hommes ou de femmes seuls, de mariages mixtes (au sens où l'un des deux membres du couple est francophone), les questionnements liés à la langue à adopter, au risque de perdre ou d'oublier une ou plusieurs autres, ont en commun de traiter la langue comme un véritable symbole d'appartenance.

Pour les personnes étrangères qui s'installent en France et qui sont porteuses d'une culture et d'une langue⁶⁰, se situer entre l'environnement d'origine (langue et culture) et la société

⁶⁰ Ou plusieurs, le singulier ici étant utilisé pour alléger le texte.

d'accueil est un processus délicat, non linéaire et empreint de tentatives multiples pour ne pas se sentir perdu, tout en comprenant ce qui se passe dans ce nouveau lieu, – compréhension qui passe bien évidemment en partie par la langue. En effet, la compréhension d'éléments culturels, des enjeux qu'ils sous-tendent, est d'autant plus complexe que l'on n'est pas (encore) en mesure de comprendre la langue.

En psychologie et plus particulièrement dans certains travaux de psychanalyse, le rapport à la langue est un sujet de recherche et d'interprétation fécond, tant il relève de l'intime, d'une construction mouvante et de rapports à soi et à l'Autre.

« La langue apparaît comme centrale dans la problématique de ces familles, que ce soit la langue d'origine ou la langue du pays d'accueil. La langue est à la fois une source d'angoisses très importante, mais apparaît aussi comme une voie (ou voix) permettant la résolution de ces angoisses. »
(Lhomme-Rigaud & Désir, 2005)

Un des objectifs de cette partie est d'amorcer la réflexion sur la thématique identitaire qui a émergé lors des entretiens. En effet, comment traiter la question de l'apprentissage de la langue française à des migrants installés en France (provisoirement pour certains, plus durablement dans les discours de la majorité des personnes rencontrées) sans s'intéresser à la manière dont ils se définissent, à la place qu'ils accordent à leurs langues et au français alors en cours d'apprentissage et à ce que cela traduit en termes d'identité identitaires ? Le répertoire linguistique est en effet lié à l'identité du locuteur, et l'arrivée sur un nouveau territoire provoque une redéfinition de ce lien qui participera à son tour à la construction d'une identité complexifiée par ces changements.

Les discours et représentations liés aux langues en contexte migratoire sont associées aux questions de perte, de maintien ou de rejet de qui l'on est ou qui l'on était avant de « migrer ». Ainsi, les discours mêlant identité et langue viennent alimenter des questions légitimes telles que celle posée par une stagiaire au début de l'enquête : j'apprends le français, mais est-ce que je vais apprendre à être française ? Cette interrogation pourrait s'entendre également ainsi : si j'apprends à être française, vais-je perdre mon identité nigériane ? Ou bien : la langue française va-t-elle *me* modifier dans mon être ?

Cette interrogation fait écho à des études réalisées sur les enjeux de l'apprentissage de la langue de la société d'accueil et sur l'éventuelle attitude de culpabilisation linguistique que

peuvent ressentir les migrants ou leurs descendants en fonction du sort réservé aux langues premières et/ou d'origine. Jacqueline Billiez, notamment, a mené une étude collective dont les résultats sont parus dans un article intitulé : Une de ces études est celle menée par Jacqueline Billiez dont elle parle dans son article intitulé « La langue comme marqueur d'identité » (Billiez, 1985). Ce travail, mené auprès de jeunes issus de l'immigration dans les années 1990, cherchait à comprendre quels étaient les usages et les rapports entre les diverses langues du répertoire linguistique de jeunes d'origines ibérique et maghrébine. La langue comme marqueur d'identité a alors émergé, le rapport à la langue n'était pas tant en lien avec la pratique mais plutôt avec le système de représentations des langues comme symboles d'appartenance à telle ou telle communauté (cf. l'extrait, dans cet article, d'un entretien mené auprès d'un jeune : « ma langue c'est l'arabe, mais je ne la parle pas »).

Ce type d'étude (méthodologie et hypothèse selon laquelle, plus la situation de contacts de langues est conflictuelle, plus il y aura de tensions entre les pratiques langagières et les représentations, provoquant ainsi des freins à telle ou telle pratique) a fortement influencé les questionnements menés dans cette recherche doctorale. Interroger, échanger et écouter les stagiaires *sur* leurs langues a révélé par exemple que le français ne faisait pas partie de prime abord de leur répertoire linguistique, la plupart d'entre eux ne mentionnant pas le français par exemple (excepté certaines personnes en couple avec un-e francophone).

Les stagiaires rencontrés (ainsi que deux formatrices) ont tous indiqué avoir des langues d'appartenance, ou langues revendiquées (Dabène, 1994; Thamin, 2007) leur permettant de se définir entre eux (les stagiaires) et aux yeux des formatrices (ou des miens). Dire qui l'on est par la ou les langues que l'on parle est fréquent tant la langue est un marqueur identitaire (Billiez, 1985).

Les cours de français, pourtant centraux en termes d'emploi du temps et de logistique pour les stagiaires ne se reflètent cependant pas dans leurs discours quant aux langues qu'ils parlent, ce qui exprime à quel point la langue est un constituant de l'identité long à façonner, à s'approprier en tant que compétence, mais aussi et surtout en tant que symbole, comme l'illustre cette intervention d'un stagiaire : « non, la langue française n'est pas dans la liste ». Cette phrase a été énoncée au moment où, regardant le tableau des langues constituant son répertoire, je demandais au stagiaire si le français n'y avait pas sa place par oubli ou par choix. Pour poursuivre avec cette illustration, il s'en est suivie une discussion à plusieurs en classe sur le temps nécessairement long pour certains (pas pour tous) d'intégrer le français à

leur répertoire, même s'ils avaient un niveau suffisant en français leur permettant de me faire comprendre cette idée.

L'idée de construction d'identité est donc, la plupart du temps, réservée aux langues d'origine, ayant un passé, une histoire sensible pour les stagiaires ne vivant plus dans un lieu où les codes leur sont connus et reconnus.

« Migrer comporte deux significations : Émigrer, quitter l'enveloppe des lieux, de sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique.

Immigrer, reconstruire seul en l'espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis. » (Moro & Nathan, 2004, p. 438)

La langue symbole d'appartenance des stagiaires est confrontée durement à la langue symbole d'une intégration, et donc d'une transformation d'identité, comme il est possible de l'entendre dans les discours institutionnels.

En résumé, le « français langue d'intégration » est : [...] une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants. Elle n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée. (Vicher et al., 2011, p. 5)

De plus, la place accordée aux langues et donc par extension aux usages et symboles auxquels se réfèrent les stagiaires n'ont peu, voire aucune place en formation linguistique, ce qui ne permet pas de pouvoir établir un continuum ou un lien entre « avant », « maintenant » (les cours) et « après » (une insertion avec la langue française par exemple). Participer à marquer une rupture là où les séparations sont déjà nombreuses (exil et/ou migration souvent vécus comme un déracinement) peut nourrir des sentiments de résistance ou de rejet, comme nous l'indique une des hypothèses de Billiez, sentiments ayant alors des répercussions négatives sur le processus d'acquisition-apprentissage en formation.

2.4. Représentations des langues et apprentissage

Contextualiser ma recherche de thèse revient également à m'interroger sur les représentations des langues et de leur apprentissage, et donc sur le concept de représentations sociales tel qu'il est mobilisé dans les approches sociolinguistiques et tel que je le manie ici. En effet, s'il permet de participer à la construction d'un regard cohérent sur l'apprentissage des langues et ses évolutions institutionnelles et pratiques, il est également indispensable de le définir pour situer les propos à venir.

2.4.1. Précisions conceptuelles au sujet des représentations sociales

Les sciences humaines en général se saisissent du concept de représentations sociales tel qu'il a été présenté notamment dans les travaux précurseurs de Serge Moscovici (Moscovici, 1961), psychologue et chercheur de la deuxième moitié du XX^e siècle.

Denise Jodelet, psychologue sociale proche de l'école de Chicago, soucieuse de tisser des liens entre les disciplines, notamment la psychologie et l'anthropologie et s'inscrivant dans le champ des représentations sociales amorcé par Moscovici, propose la définition suivante :

« Une représentation est sociale en cela qu'elle se construit au travers d'interactions amenant à l'élaboration d'un savoir commun, partagé par les membres appartenant à une même communauté. »
(Jodelet, 1996, p. 365)

Bien qu'on puisse effectivement dire que Moscovici (1961) est l'inventeur du concept de représentations sociales, il est nécessaire de revenir sur les travaux à partir desquels il a fondé sa réflexion.

Moscovici explique ainsi en détail dans sa thèse « La psychanalyse, son image et son public » (1961) qu'il s'appuie sur les travaux de psychologues, d'anthropologues et de sociologues comme Freud, Durkheim ou encore Piaget.

Ce qui semble faire la spécificité de la conception de Moscovici, par rapport à celles d'autres chercheurs, est l'inexistence de ce qu'il nomme une « coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe » (Moscovici, 1961, p. 9). En d'autres termes, cela signifie qu'il n'y a donc pas dissociation entre les représentations dites individuelles, que l'on pourrait relier au champ de la psychologie, et les représentations dites collectives, qui seraient reliées, elles, à la sociologie.

C'est donc là que l'on peut comprendre les différences et évolutions avec la conception de Durkheim (Durkheim, 1898), qui s'intéressait plutôt aux représentations collectives en les opposant fondamentalement aux représentations individuelles. Alors que cette opposition semblait faire consensus, Moscovici explique que les représentations individuelles et les représentations collectives ne sont pas distinctes et forment un tout, alors appelé représentations sociales.

Cependant, c'est l'analyse qu'en fera Denise Jodelet ultérieurement qui nous intéresse particulièrement en ce qu'elle n'oppose pas les représentations sociales à une réalité qui ne serait que l'apanage des spécialistes de l'analyse, de la recherche, une certaine forme d'élite intellectuelle. Elle y voit en effet le fruit d'un processus d'interactions mouvant sans rien de figé et de clivant en soi.

Tout comme les fondateurs eux-mêmes ont basé leurs travaux en proposant parfois une traversée des frontières épistémologiques et méthodologiques, le concept de représentation sociale a intéressé et continue d'alimenter les travaux des psychologues, sociologues, anthropologues, historiens ou encore des ethno/sociolinguistes.

Il y a donc un intérêt certain à étudier et analyser les représentations sociales en sociolinguistique et, pour aller dans une direction plus appliquée, en didactique des langues et des cultures. En effet, les représentations des langues, un des axes de cette thèse, renvoient à ce concept, ce qui nous amène à nous intéresser également aux attitudes et comportements qui en sont une manifestation intéressante pour une recherche en contexte de formation notamment, d'où le lien intime sociolinguistique/didactique des langues et cultures.

L'analyse des attitudes requiert d'avoir au préalable posé les interrogations nécessaires quant au caractère, aux fonctions, à l'élaboration et aux évolutions des représentations sociales.

Ainsi, les représentations sociales « recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné. [...] Leur fonction première est d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part en entretenant avec elle des rapports de symbolisation et d'autre part en lui attribuant des significations » (Guimelli, 1999, p. 63).

Les représentations sociales jouent donc un rôle de médiateur entre un objet social et l'ensemble des individus d'une même communauté⁶¹, ce qui les amène à avoir des fonctions fortes.

Parmi ces fonctions (en se basant sur les auteurs cités ci-dessus), on retrouve :

- la fonction cognitive : permettre aux individus de disposer d'une « grille de lecture » de l'environnement dans lequel ils se trouvent ;
- la fonction identitaire : permettre aux individus de se définir, de définir l'autre (qu'il s'agisse d'individus ou de groupes) ;
- la fonction d'orientation des conduites et des comportements : permettre aux individus de puiser dans leurs ressources afin de faire face à une situation selon une « grille de lecture » donnée, considérée comme adéquate ;
- la fonction justificatrice : permettre aux individus de se justifier, de justifier leurs actes et prises de parole selon un modèle donné, conforme à la « grille de lecture ».

2.4.2. La notion transversale de représentation en sociolinguistique : une polysémie complexe

La sociolinguistique étant une discipline plus récente que la psychologie, l'usage de la notion de représentation (ou de représentation linguistique) y est également plus récent, avec ce terme précis. Prenons l'exemple de William Labov : il ne mentionne pas dans ses travaux

⁶¹ Le terme de communauté sera problématisé ultérieurement.

pionniers le terme précis de « représentation », mais de « réactions subjectives », d' « évaluations subjectives », d' « opinions », d' « attitudes linguistiques » (Labov, 1976). Cela dit, il explique l'importance de la prise en compte des représentations négatives que les locuteurs ont de la/leurs langues et l'impact que ces représentations négatives peuvent exercer sur l'émergence de sentiments d'insécurité linguistique. Ainsi, dans ses deux grandes enquêtes (île de Martha's Vineyard et stratification sociale de l'anglais à New-York (Labov, 1993)), il est question de notions-clés telles que la « norme de prestige », les « normes subjectives » ou bien encore d' « attitudes positives et négatives », cette dernière expression se rapprochant, sans en être l'équivalent, loin de là, de la notion de représentation.

Pierre Bourdieu, philosophe de formation et sociologue de profession, s'est également saisi dans de nombreux travaux de cette notion. Il a en effet travaillé sur les échanges linguistiques et le lien inextricable entre langage et vie sociale. Il a étudié les échanges linguistiques *via* ses propositions épistémologiques phares (comme il l'a fait pour l'école, le monde professionnel, la culture, etc.), à savoir l'habitus, les différents capitaux et les multiples enjeux de pouvoir. À travers ces concepts, il « offre une perspective sociologique originale sur les phénomènes linguistiques », et s'appuie sur le concept de représentation, qu'il façonne à sa manière, pour questionner les rapports entre langue et identité, langue et domination, identité et représentation (Bourdieu, 1980b, 1982, 2001).

L'émergence et la diffusion de ce terme dans le domaine de la sociolinguistique date des années 1980 avec les travaux liés en grande partie aux langues régionales et minorisées en France et en terrains francophones.

2.4.3. Des représentations aux attitudes

Si la notion de représentation est elle-même complexe épistémologiquement tant elle recouvre des acceptions distinctes, il en est de même des attitudes linguistiques. Les termes d'imaginaires linguistiques, de représentations et d'attitudes renvoient tous aux manières dont un locuteur (ou un groupe de locuteurs) perçoit, comprend, appréhende, parle une ou des langues.

Cependant cette parenté nécessite des éclairages afin de pouvoir dans la suite du travail de thèse analyser les représentations et les attitudes et éviter la confusion existante entre les deux notions.

La différenciation classique entre ces deux termes repose sur un découpage entre le mental (les représentations) et la pratique (les attitudes). Bien que cette différenciation soit notamment reprise par Louis-Jean Calvet (Calvet, 1996a), il me semble intéressant de réfléchir en termes d'interactions. On pourrait penser que l'attitude est la transposition pratique des représentations, or ce serait sans compter sur la complexité du processus menant des représentations sociales jusqu'aux comportements générés par et avec ces dernières.

Dans ses travaux, Cécile Canut (Canut, 1998a) prend le parti de ne pas « entrer dans une perspective cognitive pour l'étude des "représentations" linguistiques » mais de viser le processus dynamique qui participe, voire préexiste, à la mise en mots des productions épilinguistiques.

Ici est donc remise en question une certaine dualité entre représentations et attitudes, ce qui amène à une palette interprétative moins restrictive. En effet, en poursuivant dans ce sens, les représentations, pour recouvrir alors la pluralité des « [...] manifestations subjectives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières (représentations, mimiques, intonations, gestuelles » (Canut, 1998a, p. 2) doivent être précisées et comprises comme un « regard sur la praxis linguistique » (Canut, 1998b, p. 71).

Tout comme les représentations sont mouvantes, évolutives, les attitudes elles aussi sont susceptibles d'évoluer. En effet les attitudes, dans les situations d'interactions, sont susceptibles de changer, voire de s'opposer en fonction des représentations que se fera le locuteur de l'interaction avec son interlocuteur dans un contexte donné. Ainsi, une attitude observée dans une situation donnée ne sera pas forcément la même dans une situation très proche avec d'autres interlocuteurs : il n'existe donc pas de schéma figé. De plus, les attitudes ne « concordent » pas *de facto* avec les discours, car il n'est pas rare que les représentations et les attitudes présentent une opposition, voire un décalage (opposition ou décalage qui ne doit pas faire l'objet d'un jugement de valeur). Ainsi, il est difficilement possible d'affirmer qu'un discours sera le même face à des groupes divers, mais aussi que des attitudes seront les mêmes en fonction des discours face à divers groupes. Il y a donc un paradoxe nécessaire à prendre en compte lorsque l'on s'attache à observer, recueillir et analyser des représentations et des attitudes.

2.4.4. Articulation sociolinguistique et didactique des langues et cultures

Le contexte de classe et de formation est un lieu privilégié d'observation et de recueil de données épilinguistiques visant à comprendre et analyser des représentations et des attitudes.

La compréhension de ce qui se joue en situation d'apprentissage et ce qui influe sur le processus d'acquisition de compétences et de connaissances puise également certaines ressources dans le champ de l'étude des représentations en sociolinguistique.

Il existe ainsi depuis les années 1980 une articulation féconde entre la didactique des langues et cultures (DDL) et la sociolinguistique, notamment dans le domaine scolaire, comme le montrent les travaux précurseurs de chercheuses telles que Louise Dabène pour l'apprentissage de langues autres que le « français langue maternelle » (Dabène, 1994).

Cette proposition d'interaction devient de plus en plus importante de sorte que les situations d'interaction en classe sont analysées *via* le prisme des deux disciplines, créant alors une approche sociolinguistique de la didactique des langues et des cultures. Les analyses des représentations des langues des enseignants et des apprenants deviennent un outil convoqué pour viser à la construction d'un enseignement/apprentissage chaque fois plus pertinent et à la déconstruction de certains discours essentialistes liés aux « bonnes et « mauvaises » manières de parler, c'est-à-dire le rapport à la norme et aux variations si complexe en contexte scolaire.

De nos jours, certains concepts – et les méthodes et méthodologies qui leur sont associés – ont intégré pleinement le champ de la DDL, non pas en tant qu'outil additionnel-optionnel mais bel et bien en tant que construit épistémologique participant à l'élaboration de réflexions et propositions didactiques fécondes.

De cette interaction nécessaire sont apparus de nombreux travaux sur les représentations des langues et de leur apprentissage se basant sur les connaissances et références en DDL et en sociolinguistique, permettant ainsi une évolution progressive des approches prenant en compte la dimension sociale du langage, comme c'est le cas dans un document de référence dans le champ de l'enseignement des langues et cultures en Europe, le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL).

Le contexte didactique actuel : le CECRL

Sans détailler sa genèse et ses contenus (Conseil de l'Europe, 2005), il me semble important de présenter brièvement le CECRL, un outil clé créé sous l'impulsion du Conseil de l'Europe à l'aube des années 2000. Cette instance était alors chargée d'élaborer un cadre commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues à tous les niveaux tout en étant adaptable aux divers systèmes éducatifs des pays membres. Il a donc été décidé de créer une base commune en termes de méthodes, de progression, d'évaluation et de certification afin de s'adapter à une situation où les mobilités (professionnelles, étudiantes, personnelles) sont encouragées et donc de plus en plus nombreuses.

Malgré son caractère global, le cadre a été présenté comme non dogmatique, c'est-à-dire capable d'ouverture, évolutif et surtout adaptable afin qu'il soit constructif et non prescriptif.

Les principes du cadre se basent sur la perspective actionnelle qui est définie ainsi :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15)

C'est cette perspective actionnelle qui se trouve être à son tour un guide, *via* le CECRL, pour l'élaboration de matériel pédagogique, de programmes de formation ou encore d'examens et de certifications.

Le découpage en plusieurs niveaux de compétence⁶² a été pensé pour permettre à l'apprenant d'évaluer sa progression (pour une ou plusieurs langues) dans divers domaines⁶³ avec des termes devenu communs dans le champ de l'apprentissage⁶⁴, notamment celui des langues.

Le CECRL, qui promeut le plurilinguisme et le pluriculturalisme, s'allie à d'autres outils afin de personnaliser la démarche d'apprentissage et la rendre davantage accessible à tous les apprenants. Il existe donc un portfolio européen des langues qui accompagne les apprenants

⁶² De A1 à C2.

⁶³ Cf. Production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite, interaction.

⁶⁴ Par exemple : compétence, en cours d'acquisition, autonomie, etc.

tout au long de leur apprentissage (pas uniquement dans le cadre scolaire obligatoire) et qui se base sur les compétences et niveaux décrits dans le cadre. L'objectif est d'y inscrire les expériences linguistiques et culturelles par le biais de divers supports : la réalisation d'une biographie langagière, un dossier compilant les divers documents ou attestations en lien avec la progression et un passeport permettant de favoriser une certaine mobilité.

Dans le corps du texte du cadre, il y a une mise en avant de la dimension sociale des langues, l'objectif étant que l'apprenant devienne un acteur social autonome. On comprend ici l'importance de la dimension sociolinguistique.

Dans la perspective actionnelle, c'est par la réalisation de tâches (qui recouvriront un certain nombre de compétences et connaissances) dans un contexte donné, que l'on voit apparaître les compétences sociolinguistiques.

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 18)

Le cadre se veut adaptable aux différents systèmes d'enseignement/apprentissage, donc à une pluralité de systèmes de représentations des langues et de leur apprentissage, ce qui revient à considérer d'emblée la langue comme objet social et donc à accorder un crédit aux travaux en sociolinguistique.

C'est ce que l'on peut constater avec la création du portfolio européen des langues : une volonté de favoriser une démarche socio-didactique, c'est-à-dire de prendre en compte ce que dit l'apprenant de lui (*via* les auto-évaluations par exemple), donc de donner une importance effective aux représentations dans le but de faire émerger des auto-évaluations positives et constructives dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

Les principes sous-jacents à cette pratique proposée sont que les représentations ont un impact sur la situation d'enseignement/apprentissage, que les interroger permet d'arriver à une réflexivité féconde pour dénouer certains obstacles : peur de la « faute », insécurité linguistique, questionnement identitaire, etc.

**PARTIE 2. ENQUÊTE
SOCIOLINGUISTIQUE SUR LES
DISPOSITIFS DE FORMATION
ET LES PUBLICS DE
FORMATION FLI**

3. Programmation et conception de l'enquête

L'objectif de cette partie est d'expliquer les choix méthodologiques effectués pour la préparation de l'enquête de terrain et de donner à voir les liens entre les questions qui animent cette recherche et la méthode employée. Il s'agit de retracer la démarche au plus près en indiquant les choix opérés *a priori*, les réajustements incessants, les avancées ainsi que les limites.

Le cadre de cette recherche indique différentes options méthodologiques, un ancrage résolu dans une approche qualitative avec des adaptations liées aux particularités de mon objet de recherche. Le travail sur l'accent, dont la définition et les représentations elles-mêmes sont un sujet de questionnement, doit s'articuler aux contextes de production et approcher les différentes conceptions individuelles en jeu (dont les miennes) ce qui amène de fortes dimensions compréhensives et réflexives. Pour autant, le cadre identifié des formations obligatoires, la référence et l'appropriation des outils législatifs et normatifs fournissent un support pour identifier des éléments réguliers, soit une amorce de généralisation et de cadrage. Mon approche de terrain s'est construite dans l'idée d'aborder la question de l'accent telle que je l'ai posée, sur la base d'un ciblage assez étoffé et cohérent pour permettre des pistes de généralisation tout en restant faisable dans le cadre de ce doctorat, avec des questionnements épistémologiques et le recours à des outils méthodologiques afin d'assurer l'étayage et la rigueur des réponses aux questions concernant les accents.

J'exposerai premièrement les choix de la réalisation du dispositif d'enquête à la lumière des choix méthodologiques adoptés. En effet, l'enquête de terrain étant régie par des codes, des étapes successives délimitées dans le temps et l'espace, il semble important de prendre du recul et d'essayer d'articuler au mieux l'objet de recherche avec les moyens choisis et réinventés, mis en place pour parvenir à une connaissance fine du terrain étudié. Vient ensuite

une présentation synthétique et factuelle des moments passés sur le terrain. Les outils de recueil de données retenus seront présentés dans un troisième temps.

3.1. Choix et présentation

Dès la construction du sujet de thèse, le terrain a été délimité de manière relativement stable et durable. Le souhait d'élaborer un travail sur les particularités et les enjeux du volet linguistique obligatoire dans le cadre du CAI a d'emblée entraîné la nécessité de mener une enquête de terrain dans les structures de type organismes de formation. En effet, comment avoir une connaissance personnelle et sensible du sujet sans entrer au cœur du domaine d'études tout en s'inscrivant dans une démarche qualitative ?

Le cadre du marché de l'OFII est en effet le seul dans lequel la formation est obligatoire pour un public défini par des critères identifiables *via* les textes officiels légiférant l'accès au territoire et l'obtention de titres de séjour. Ce choix des structures a alors été facilité par l'identification immédiate des structures autorisées à dispenser les formations linguistiques émanant du CAI.

En effet, contrairement aux structures bénévoles qui relèvent d'organisations diverses et qui ont une visibilité hétérogène dans le tissu régional, départemental et local, les structures dispensant des formations linguistiques obligatoires sont reconnaissables rapidement et simplement grâce à l'existence d'un label qualité FLI. Ce label, dont il a déjà été question dans le cadre contextuel, est la garantie selon l'OFII que les centres de formation respectent le cahier des charges imputé aux formations linguistiques obligatoires. Sur le site internet de l'OFII, il est aisé de trouver les centres ayant obtenu le label, ce qui a permis de dresser une liste des centres de formation en région Bretagne. Les organismes de formation indiquent également sur leurs sites et brochures promotionnelles qu'ils sont détenteurs d'un label provenant de l'État, garantie de sérieux pour les visiteurs de ces sites ou les lecteurs des brochures.

Dans chaque département, un centre de formation est porteur du label qualité FLI. Pour ce faire, chaque organisme prestataire répond à un appel d'offres sur un marché public.

En Bretagne, les organismes retenus sont :

- le CLPS (Coopérer pour la promotion sociale) pour les Côtes d'Armor, le Finistère et l'Ille-et-Vilaine ;

- l'IBEP (Institut breton d'éducation permanente) pour le Morbihan ;

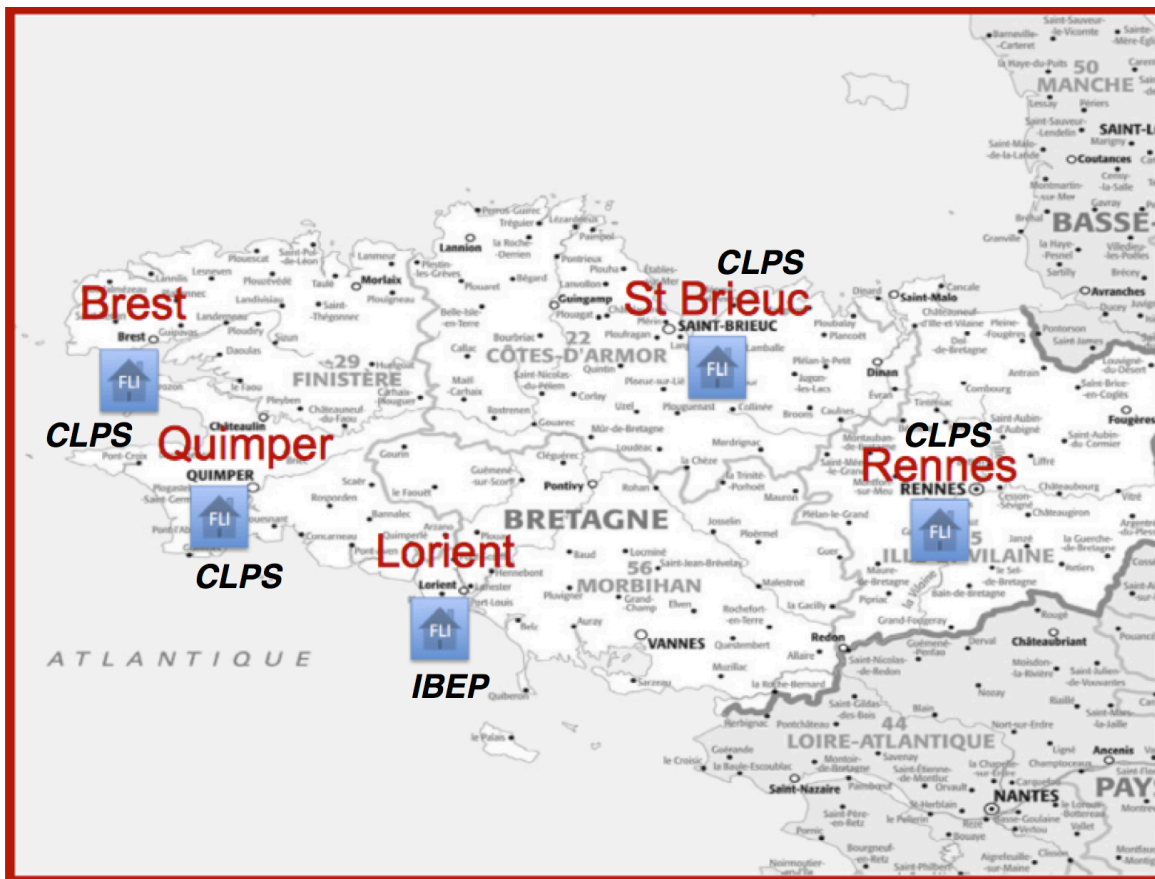


Figure 11 : Organismes de formation labellisés FLI en Bretagne (carte personnelle)

Je précise, tout comme je l'ai mentionné dans le cadre contextuel, que le CAI est à présent appelé CIR et que, malgré les modifications dues à la nouvelle loi de mars 2016, la labellisation est restée inchangée depuis le début de la période de terrain (hiver 2012).

La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France a réformé le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers accédant pour la première fois au séjour en France et désireux de s'y installer durablement. Elle a créé un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans.

La première étape de ce parcours est marquée par la signature d'un contrat d'intégration républicaine (CIR) entré en vigueur le 1er juillet 2016. Le CIR, qui se substitue au contrat d'accueil et d'intégration (CAI), est articulé autour d'une formation civique étoffée, d'un renforcement du niveau d'exigence linguistique et d'un accompagnement adapté aux besoins de l'étranger.

Afin d'améliorer la qualité de l'accueil des étrangers et de favoriser leur intégration rapide dans la société française, le CIR vise donc à renforcer :

- l'individualisation de l'accueil des étrangers primo-arrivants, grâce à un entretien personnalisé permettant une évaluation des besoins et une orientation vers les services appropriés ;
- la qualité des formations obligatoires, civique et linguistique, constitutives des fondamentaux de la République et de la société françaises. (Ministère de l'Intérieur, 2016b).

3.2. Périmètre du terrain d'études

L'ouverture de formations FLI sur le territoire découle directement du nombre de signataires du CAI puis du CIR à qui l'on prescrit une formation linguistique obligatoire. C'est en effet ce nombre et la répartition des signataires sur un territoire⁶⁵ qui va créer plus ou moins d'ouvertures de formations et donc mobiliser les organismes de formation (OF) souhaitant se positionner sur ce marché.

| | France | Bretagne | France | Bretagne | France | Bretagne |
|-----------------------------------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|
| Nombre de signataires du CAI | 111097 | 2082 | 110106 | 2239 | 106282 | 2362 |
| Prescriptions de formation linguistique | 24687 | NR. | 27233 | NR. | 43235 | NR. |
| | 2014 | | 2015 | | 2016 | |

NR. : Chiffres non renseignés

Figure 12 : Données statistiques concernant les signataires du CAI au cours des années d'enquête (OFII, 2017a)

Une fois l'identification de la labellisation comme première approche des centres et le fonctionnement par département connus, il a été nécessaire de se familiariser avec les structures d'enseignement, à savoir les OF. La formation linguistique obligatoire n'est dispensée ni dans des centres de langues privés ni dans des organismes adossés au Ministère de l'Éducation Nationale, mais bel et bien dans des OF dont les fonds proviennent en majorité des marchés publics remportés grâce à des réponses aux appels d'offres de l'État, de la région ou bien d'organismes comme l'OFII.

⁶⁵ Voir annexe n° 1.7.

En Bretagne, les centres de formation sont nombreux et, parmi les principaux, nous comptons deux OF ayant reçu la labellisation, le CLPS et l'IBEP, ce qui représente 5 centres au total (un même organisme pouvant être implanté dans plusieurs villes).

Le « CLPS – L'enjeu compétences » est au départ une association de loi 1901 créée à Rennes en 1980 dans le but de « favoriser l'accès à l'emploi des individus, en particulier des populations les plus fragiles⁶⁶ ». Quelques années plus tard, le CLPS ouvre un centre à Brest, inaugurant ainsi une dynamique régionale qui donnera lieu à l'implantation de centres dans une vingtaine de villes bretonnes.

Il existe ainsi une direction dans chaque département, chaque direction supervisant plusieurs centres et plusieurs antennes, comme l'indique le document ci-dessous.



Figure 13 : Liste des centres CLPS de Bretagne, y compris les non labellisés FLI (CLPS, 2017)

En 2015, l'organisme de formation passe du statut d'association à celui de SCOP, société coopérative et participative, suite à l'approbation par une grande majorité de salariés de la demande de devenir coopérateurs.

Le CLPS est une structure connue et reconnue dans le domaine de la formation en Bretagne, son activité étant très importante en termes de nombre de stagiaires, de salariés (en 2016, de 300 à 399 salariés⁶⁷) et de chiffre d'affaires (en 2016, il s'élevait à 17 438 600,00 €).

⁶⁶ Site du CLPS [En ligne], <http://www.clps.net/presentation-clps/index/id-3/section-historique-de-clps> (Page consultée le 8 août 2017).

⁶⁷ Nombre de salariés présenté ainsi sur le site internet de l'OF.

Les centres de formation CLPS forment à plusieurs niveaux et dans une vaste palette de domaines professionnels. Il est donc possible d'obtenir un diplôme (du niveau CAP au niveau Bac + 2) suite à une formation, ou bien par le biais d'une Validation des acquis de l'expérience (VAE). De nombreuses formations complémentaires ou dites de perfectionnement viennent également accroître les programmes de formation.

L'IBEP (Institut breton d'éducation permanente) est également un organisme de formation spécialisé dans la formation des adultes sous statut d'association de loi 1901. Il existe six centres permanents en Bretagne (Brest, Lorient, Morlaix, Quimper, Rennes et Vannes) auxquels il faut ajouter nombre d'antennes (il y a en tout près de trente sites de formation en Bretagne). En comparaison avec le CLPS, l'IBEP est moins développé, il compte entre 100 et 199⁶⁸ salariés en 2016.

Tout comme son homologue, l'IBEP assure des formations reconnues du CAP au BTS, ainsi que des formations préparant à des titres professionnels dans les domaines suivants : commerce, distribution, sanitaire-social, gestion-administration, banque, animation, propriété-sécurité, bilan de compétences, industrie, compétences clés, CléA, FLE⁶⁹.

Comme mentionné en amont, l'IBEP a remporté le marché public et obtenu le label FLI dans le département du Morbihan. Le centre indiqué au moment de la délimitation du terrain était celui de Lorient. Aujourd'hui, bien que le site de l'OFII affiche toujours le centre de Lorient dans sa liste de prestataires (la page dédiée mentionne que les titulaires du label en 2015 le sont par prolongation jusqu'au 17 juillet 2018⁷⁰), le site de l'organisme de formation ne mentionne plus l'existence de la formation FLI.

La Région Bretagne, bien que n'étant pas en tête du classement des régions accueillant le plus de signataires de CAI en France, enregistre tout de même un nombre significatif, entraînant la création d'un véritable marché de la formation linguistique (civique également, mais dans

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Site de l'IBEP : <http://www.ibepformation.fr/fr/formation-alternance> (page consultée le 2 août 2017).

⁷⁰ « 10 novembre 2016 - Conformément à l'article 1er du décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », modifié par le décret n° 2015-870 du 16 juillet 2015, le ministre de l'intérieur veille à favoriser une offre d'enseignement de la langue française adaptée aux besoins des étrangers primo-arrivants sur l'ensemble du territoire national et convoque la commission de labellisation en fonction des besoins en formation linguistique qu'il recense. Le décret précité précise également que les organismes de formation titulaires de ce label à la date d'entrée en vigueur du décret n° 2015-870 du 16 juillet 2015 le conservent jusqu'au 17 juillet 2018. » <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Les-organismes-de-certification> (page consultée le 5 août 2017).

une moindre mesure, le nombre d'heures étant bien inférieur : deux journées pour 200 heures de prescription linguistique au maximum).

C'est donc au sein de ce périmètre de terrain d'études que j'ai pensé et mené mon protocole de terrain. Après avoir présenté les contours institutionnels de la formation FLI, je m'attacherai à présenter dans la partie suivante la mise en place effective de l'enquête, sa temporalité, l'échantillonnage, les différents choix opérés en matière de recueil de données et enfin les aménagements réalisés.

3.3. Protocole d'enquête

3.3.1. Phases d'enquête

Pour s'approcher au mieux de la réalité du terrain, il est d'abord intéressant de comprendre, en le retraçant, le cheminement de ces adultes convoqués en OF pour bénéficier, en tant que « stagiaires FLI », de la formation linguistique obligatoire qui leur est prescrite.

Bien évidemment, il existe des singularités empêchant toute généralisation, mais la possibilité de tracer une liste d'étapes régulières est toutefois intéressante. Cette connaissance a permis d'acquérir un regard informé à l'arrivée sur les lieux d'enquête et ainsi de préparer la discussion sur des bases contenant des éléments connus (non pas dans le sens de « vécus », mais dans une approche compréhensive). Ainsi, pour comprendre, dans cette démarche qualitative et compréhensive, il a fallu réussir à entrer dans un contexte particulier afin d'être en mesure de saisir les enjeux des échanges avec les acteurs du terrain. Par ailleurs, se tenir informée ne signifie pas *savoir* en termes de vécu, et n'empêche ni les malentendus, ni les demandes de précisions pour mieux comprendre, mais permet de rebondir et d'être attentive à ce qui permet de construire du sens.

L'objectif est de faciliter avec ce regard l'accès à la discussion et la libération de paroles de la part des adultes en parcours de migration-intégration, mais également de celle des formatrices chez qui l'empathie due à la connaissance *a priori* d'une facette du public leur a semblé être

un gage de sérieux, de rigueur mais surtout de motivation. Dès la conception de l'enquête, est apparue la nécessité de développer une familiarité avec les parcours, du moins à partir de leur arrivée et de la prise en charge des adultes, ce qui m'amène ici à proposer une trame retraçant les étapes principales développées en amont grâce à la revue de littérature et complétée au fur et à mesure des rencontres et échanges.

C'est également une première entrée sur le terrain, comme je le développerai dans la présentation de l'observation participante en tant qu'outil d'enquête ethnographique.

3.3.1.1. Identification du parcours des stagiaires

Le parcours d'un adulte en situation de migration à son arrivée en France, tel qu'il est pensé par les autorités est complexe : la personne (ou la famille) qui arrive rencontre nombre d'acteurs juridiques et sociaux avant de commencer éventuellement une formation linguistique obligatoire.

L'État a balisé (j'ai actualisé le parcours à la lumière des éléments de la loi du 7 mars 2016) les démarches à suivre, ce qui se retrouve dans la liste chronologique d'étapes présentées ci-dessous :

- la personne souhaitant s'installer en France peut se préparer dans son pays d'origine avec le guide *Venir vivre en France* qui est traduit en sept langues⁷¹ et disponible dans les ambassades et services consulaires du Ministère de l'Intérieur.
- Lorsque la personne souhaitant être régularisée, alors qu'elle se trouve déjà sur le territoire français, se manifeste auprès de la préfecture de son département afin de signaler sa présence / son arrivée.
- Une fois le parcours de régularisation engagé, la personne reçoit une convocation afin de se rendre à la présentation collective du CIR dans la Direction territoriale de l'OFII compétente sur le lieu de résidence. Lors de cette demi-journée, des tests linguistiques sont passés. Le premier est collectif, écrit, et dure 20 minutes. La partie orale du test est individuelle et se fait lors d'un entretien au cours duquel un point est également

⁷¹ Le choix des langues (français, anglais, arabe, chinois, espagnol, portugais, russe et turec) n'est pas explicité dans le livret d'informations.

fait sur la situation sociale, familiale et professionnelle. Ces évaluations et entretiens sont réalisés par des auditeurs de l'OFII. À l'issue de cette demi-journée, la personne se voit prescrire les deux modules obligatoires de la formation civique et une formation linguistique si les résultats des tests écrit et oral sont inférieurs au niveau A1 du CECRL (au moment de l'enquête de terrain, c'est le niveau A1.1 qui était considéré comme niveau minimum). Les prescriptions varient à présent de 50 à 200 heures maximum. Je précise qu'au moment du terrain exploratoire et du terrain de thèse, les prescriptions pouvaient être de 400, 350 ou 200 heures (pour un niveau à atteindre moins élevé). La signature du CIR se fait à la fin de l'entretien individuel.

- Par la suite, le signataire du CIR reçoit trois convocations. Deux d'entre elles concernent deux journées de formation civique organisées en deux modules. Le premier module intitulé « Les principes, valeurs et institutions de la République Française » traite des droits et des devoirs ainsi que des valeurs telles que celles présentes dans la devise de la République ainsi que la laïcité (j'avais formulé une demande au centre brestois auditeur afin d'assister aux journées de formation civique mais celle-ci est restée sans réponse, malgré deux relances). Le second volet, « Vivre et accéder à l'emploi en France » traite du fonctionnement de la société française en 6 axes : l'installation, l'accès à la santé, aux droits sociaux, à l'éducation et à la scolarité au logement et à l'emploi. La troisième convocation concerne la formation linguistique : elle indique au signataire l'organisme de formation dans lequel il suivra sa formation qu'il pourra commencer après une réunion d'information collective, un entretien individuel (à présent appelé « entretien d'orientation ») et enfin son affectation à un groupe de stagiaires également signataires du CIR. L'information collective est le premier contact entre le stagiaire, souvent accompagné par un proche ayant un niveau de français supérieur au sien, et les formateurs de l'organisme de formation. Il est question du déroulement de la formation, des aspects pratiques tels que l'emploi du temps, l'accès à la structure et l'assiduité obligatoire (dont les critères et les sanctions en cas de manquement ont été renforcés régulièrement depuis le début de ce travail de thèse). C'est également le premier échange après le test de niveau réalisé en amont et qui a engagé le caractère obligatoire de la formation obligatoire. Le formateur essaie de compiler des informations relatives à la situation familiale, sociale du stagiaire, mais également son parcours scolaire et professionnel dans son pays d'origine (et au cours de son parcours migratoire, s'il a vécu dans plusieurs pays). Ces

informations sont compilées dans un dossier auquel viennent s'ajouter les pièces d'identité du stagiaire et les résultats des tests passés précédemment. Le délai entre l'information collective et le début de la formation est depuis l'application du nouveau marché d'une durée maximale d'un mois, ce qui signifie que le stagiaire commence rapidement sa formation linguistique. L'OFII formule aux prestataires sa volonté de favoriser des semaines de formation comprenant entre 20 et 30 heures de cours de français. Lors de la première quinzaine de cours, une convention pédagogique est signée entre le stagiaire et le formateur, il s'agit d'une forme de contrat didactique permettant d'indiquer ce qui sera fait et comment sera menée la formation en termes d'objectifs mais aussi et surtout d'attentes vis-à-vis du stagiaire.

- Au début de la thèse (et ce jusqu'à l'application de la loi du 7 mars 2016 en début d'année 2016-2017), les signataires du CAI devaient valider leur formation linguistique en passant l'examen créé pour le niveau A1.1 du CECRL, le DILF. Cet examen marquait souvent la fin des heures prescrites, et donc la fin de la formation linguistique obligatoire (du moins pour les stagiaires rencontrés). Le DILF était gratuit et obligatoire pour les signataires du CAI. Aujourd'hui, la fin du CAI et les dernières évolutions de l'OFII ont modifié les formes d'évaluation. À présent, un stagiaire ne passe plus le DILF, mais doit obtenir à la fin de ses heures de formation linguistique (FL) une attestation d'assiduité attribuée par l'organisme de formation. Il aura également passé deux évaluations, l'une appelée intermédiaire à la moitié de ses heures de formation, la seconde à la fin du parcours afin d'évaluer et d'attester du niveau A1 du CECRL.

Ces données relèvent du domaine institutionnel, c'est-à-dire qu'elles permettent de comprendre dans une certaine mesure le parcours des adultes rencontrés, mais qu'elles sont cependant insuffisantes, dans une approche compréhensive, pour saisir les parcours dans leur complexité et leurs singularités. Il s'agit donc d'un parcours administratif attendu par les autorités que l'on retrouve parfois dans les discours des stagiaires en formation lorsqu'il est question de leur arrivée. Néanmoins, le plus marquant dans les échanges menés à ce propos en contexte de formation est la complexité des aspects administratifs, synonyme de stress et d'angoisses pour les personnes en attente d'une forme de stabilisation par le biais de l'obtention d'un statut leur permettant d'évoluer dans la légalité, et donc de bénéficier des droits et des aides dont elles ont besoin pour mener à bien leur parcours d'installation et

d'intégration. La frustration face à des institutions avec lesquelles il est difficile d'entrer en communication a également été mentionnée à de maintes reprises, l'incompréhension relevant en partie de ce qu'un stagiaire a nommé le problème de la « vitre » : elle est à la fois le symbole de la frontière linguistique (reprenant l'image de la vitre du bureau d'accueil de la préfecture de Quimper par laquelle tout (se) passe ou ne (se) passe pas, mais également celui d'un dialogue culturel parfois complexe.

3.3.1.2. Quatre phases : exploratoire / enquête 1 / enquête 2 / pratique professionnelle

L'enquête de type ethnographique (Gumperz, 1989b) implique de passer du temps sur le terrain et, bien que la durée ne soit pas l'objectif premier, car c'est bien le fait de s'insérer dans un milieu qui prime, il a tout de même fallu anticiper des moments précis et élaborer un calendrier.

Puisqu'il faut suffisamment de temps pour développer un degré de familiarité poussé avec le fonctionnement du groupe, la phase exploratoire a été activée avant même que les conventions soient réalisées officiellement grâce à l'accueil chaleureux d'une formatrice dans un centre finistérien me permettant ainsi de découvrir un terrain jusque là connu uniquement par le biais des lectures et discours.

C'est certainement cette première phase d'observation qui m'a permis de construire le protocole en m'appuyant sur une première version de calendrier présentée ci-dessous :

| <i>Dates</i> | <i>Lieu</i> | <i>Étapes de recherche</i> |
|---------------|--------------|----------------------------------------------------|
| novembre 2012 | Quimper | phase exploratoire |
| octobre 2013 | Brest (1) | questionnaires / entretiens |
| novembre 2013 | Saint-Brieuc | questionnaires / entretiens / histoires de langues |
| janvier 2014 | Brest (2) | questionnaires / entretiens / histoires de langues |
| février 2014 | Rennes | questionnaires / entretiens / histoires de langues |
| mars 2014 | Lorient | questionnaires / entretiens / histoires de langues |

Figure 14 : Calendrier prévisionnel de l'enquête

Le calendrier prévisionnel a servi à anticiper le travail, à donner des éléments factuels aux acteurs des terrains professionnels et institutionnels. Comme la construction et la réalisation du travail d'enquête ne répondent pas à des règles rigides, les changements ont été nombreux, ce qui m'amène à présenter le calendrier *a posteriori*, c'est-à-dire tel qu'il a réellement été accompli. J'expliquerai et discuterai ultérieurement⁷² la volonté d'impliquer deux temps de pratique professionnelle dans ce document.

Le terrain s'est déroulé sur les sites de Brest, Quimper et Saint-Brieuc, les démarches en direction des deux autres sites contactés (Lorient et Rennes) n'ayant pas pu aboutir⁷³.

| Dates | Lieu | Étapes de recherche | Composition du groupe | Formatrice | Éléments d'enquête |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 16/11/12 22/11/12 30/11/12 06/12/12 | CLPS Quimper | Phase exploratoire | G1 G2 | Formatrice B | |
| 28/01/14 29/01/14 30/01/14 31/01/14 03/02/14 04/02/14 06/02/14 07/02/14 10/02/14 11/02/14 13/02/14 14/02/14 | CLPS Brest | Observation + 1 ^{ère} version Questionnaire Stagiaire | G1 G2 | Formatrice E Formatrice C | 20 Questionnaire 1 6 Mon Histoire de Langues |
| 24/02/14 25/02/14 27/02/14 28/02/14 | CLPS Saint- Brieuc | Observation + 1 ^{ère} version QS | G3 | Formatrice D | 6 MHL |
| 23/03/15 24/03/15 25/03/15 26/03/15 27/03/15 30/03/15 31/03/15 01/04/15 03/04/15 | CLPS Brest | Observation + 2 ^{nde} version QS + Entretiens stagiaires + Entretiens formatrices | G1 G2 | Formatrice E Formatrice A | 24 Q2 12 Entretiens |
| 19/05/15 21/05/15 26/05/15 | CLPS Quimper | Observation + 2 ^{nde} version QS | | Formatrice B | 16 Q2 5 E |

⁷² Voir partie 4.3.

⁷³ Le premier pour des aléas liés à un congé maladie de la personne en charge de la formation FLI, le second faute de réponse malgré mes relances.

| | | | | | |
|----------------------------------------------|---------------|-------------------------------------|--|--------------|--|
| 28/05/15 02/06/15 04/06/15 18/06/15 | | + Entretiens stagiaires | | | |
| 02- 06/16 | CLPS Brest | Pratique professionnelle Brest 3 | | Formatrice M | |
| 08- 12/16 | CLPS Brest | Pratique professionnelle | | Formatrice M | |

Figure 15 : Déroulement effectif de l'enquête

Ci-dessous, une vision plus fine des temps réellement passés dans chaque centre, avec des précisions générales quant à la phase de l'enquête et les outils mobilisés. Le codage des lieux permet également de procéder ultérieurement au codage des stagiaires en les inscrivant dans un groupe, avec une formatrice, dans un centre à une période donnée.

| Code lieux | Lieux | Phase | Période |
|------------|-------------------|------------------------------------|------------|
| Q1 | CLPS Quimper | phase exploratoire | 11-12/2012 |
| B1 | CLPS Brest | observation + 1ère phase d'enquête | 01-02/2014 |
| S1 | CLPS Saint-Brieuc | observation + 1ère phase d'enquête | 02-03/2014 |
| B2 | CLPS Brest | enquête | 03-04/2015 |
| Q2 | CLPS Quimper | enquête | 05-06/2015 |
| B3 | CLPS Brest | pratique professionnelle | 02-06/2016 |
| B4 | CLPS Brest | pratique professionnelle | 09-12/2016 |

Figure 16 : Codage des lieux d'observation

3.3.1.3. Échantillonnage et composition des groupes de stagiaires

La recherche sur le terrain s'est déroulée sur un total de trente-quatre journées, auxquelles s'ajoutent neuf mois de pratique professionnelle. Les lieux de stage et les groupes ont alterné, permettant des approches d'adultes en situation de migration et d'appropriation linguistique aux profils et histoires de vie variés. Il s'agit en majorité de femmes, même si l'on peut remarquer un équilibre dans certains groupes.

| Code observation | Effectif hommes | Effectif femmes | Effectif groupe |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------------|
| Q1 | 5 | 11 | 16 |
| B1 | 10 | 16 | 26 |
| SB | 6 | 22 | 28 |
| B2 | 8 | 22 | 30 |
| Q2 | 5 | 18 | 23 |
| B3 | 7 | 10 | 17 |
| B4 | 6 | 6 | 12 |
| | 47 | 105 | 152 (de 18 à 62 ans) |

Figure 17 : Répartition homme/femme des stagiaires par site et globalement

Au total, j'ai rencontré 152 stagiaires, dont 27 qui ont fait partie des groupes dont j'avais la charge lors de la pratique professionnelle. Sur les 152 stagiaires, 47 sont des hommes, 105 femmes, ce qui équivaut à une proportionnalité d'un tiers/deux tiers environ. La stagiaire la plus âgée est née en 1962 et avait 62 ans lors de l'enquête, les plus jeunes avaient tout juste 18 ans.

| Effectif | Nationalités (éventuellement citoyennetés) |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | albanaise, tchéchène (russe) |
| 10 | syrienne |
| 9 | marocaine, vietnamienne |
| 8 | géorgienne, thaïlandaise |
| 6 | nigériane |
| 5 | chinoise, mongole, turque, ukrainienne |
| 4 | algérienne, arménienne, russe, soudanaise |
| 3 | philippine |
| 2 | américaine, kosovare, kurde (géorgienne), lettonne, népalaise, polonaise, portugaise, roumaine, sénégalaise, serbe, « ne sais pas » |
| 1 | angolaise, azérie, biélorusse, brésilienne, britannique, cambodgienne, cubaine, dominicaine, égyptienne, hongkongaise, indienne, japonaise, lituanienne, malgache, mexicaine, néozélandaise, pakistanaise, péruvienne, vénézuélienne |

Figure 18 : Effectif des stagiaires par nationalité

Dans cette enquête, quarante-six nationalités sont représentées (identifiées par nationalité et citoyenneté le cas échéant, ainsi qu'une catégorie « ne sais pas » quand je n'ai pas eu accès à l'information), une majorité d'Albanais, Vietnamiens, Marocains, Tchétchènes, Géorgiens et Syriens. La composition des groupes semble relativement représentative de la population nationale des signataires du CAI (voir annexes n°1.4 et 1.7).

Bien que les stagiaires n'aient pas exprimé une volonté particulière que leurs prénoms et noms soient rendus anonymes, ce sont les organismes de formations qui ont exprimé cette volonté non négociable. Bien que le codage ne facilite pas particulièrement la lecture d'extraits d'entretiens par exemple, il m'a fallu constituer un système permettant d'identifier les 152 stagiaires :

- B2G1E7F : B = Brest ; 2 = 2^{ème} temps sur le terrain ; G1 = groupe 1 ; E = code formatrice ; 7 : numéro correspondant au nom de la stagiaire ; F : genre féminin
- Q1G2B2M : Q = Quimper ; 1 = 1^{er} temps sur le terrain ; G2 = groupe 2, B = code formatrice ; 2 : numéro correspondant au nom du stagiaire ; M : genre masculin

Les cinq formatrices sont quant à elles identifiées par cinq lettres : A, B, C, D, E, M. Comme le marché de l'enseignement du FLE est relativement restreint et que le réseau professionnel permet aux unes et aux autres de se repérer, elles ont, pour trois d'entre elles, exprimé le souhait d'être le moins identifiables possible à la lecture de la thèse.

Enfin, voici ci-dessous un exemple de tableau de phase de terrain. Ici, il est possible de repérer la formatrice, la période du terrain, le lien d'enquête, le numéro du stagiaire correspondant à ses nom et prénom, la nationalité, la prescription pour chaque stagiaire. Le niveau d'études faisant partie des fiches administratives remplies lors de l'entretien individuel de début de formation, j'ai reporté en partie ces données dans les tableaux⁷⁴.

⁷⁴ Les tableaux relatifs aux autres groupes et lieux de terrain se trouvent en annexes n° 2.

| Genre | CODE | Nationalité | Date de naissance | Arrivée en France | CAI/ HORS CAI/ CT... | Autre/ Statut | Niveau d'études | Éléments d'enquête |
|--------------------------------------|----------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------|----------------------------------|--------------------|
| GROUPE 1 Formatrice E B2G1En° F ou M | | | | | | | | |
| F | B2G1E1F | nigériane | 02-09-1975 | 03-12-12 | CC P4 120h | Ancienne CAI | 3ème | |
| F | B2G1E2F | marocaine | 1994 | | CC P4 120h | | 2 nd e | Q2 |
| F | B2G1E3F | nigériane | 28-01-1977 | 06-09-12 | CC P4 120h | Ancienne CAI | terminale | |
| F | B2G1E4F | dominicaine | 1995 | | CC P4 90h | | brevet | Q2 E |
| M | B2G1E5M | tchéchène (russe) | 1984 | | FLI CAI 350h | réfugié | 4 ^{ème} | Q2 |
| M | B2G1E6M | arménien | 1975 | | FLI CAI 350h | réfugié | terminale | Q2 |
| M | B2G1E7M | géorgien | 1979 | | FLI CAI 350h | réfugié | master théâtre | Q2 |
| F | B2G1E8F | ukrainienne | 1963 | | FLI CAI 350h | | 4 ^{ème} | Q2 E |
| F | B2G1E9F | tchéchène (russe) | 1985 | | FLI CAI 200h | réfugiée | médecin généraliste | Q2 E |
| M | B2G1E10M | tchéchène (russe) | 1982 | | FLI CAI 200h | réfugié | école d'ingé. | Q2 |
| F | B2G1E11F | tchéchène (russe) | 1982 | | FLI CAI 200h | réfugiée | terminale | |
| F | B2G1E12F | tchéchène (russe) | | | FLI CAI 350h | réfugiée | médecin analyste | Q2 |
| F | B2G1E13F | syrienne | 1979 | | FLI CAI 350h | réfugiée | bac général études de de droit ? | Q2 E |
| H | B2G1E14M | syrienne | 1963 | | FLI CAI 350h | réfugié | master | Q2 |
| F | B2G1E15F | thailandaise | 1979 | | FLI CAI 350h | | master Techno | Q2 E |
| F | B2G1E16F | azérie | | | FLI CAI 350h | réfugiée | école d'infirmière | Q2 E |
| F | B2G1E17F | tchéchène (russe) | 1989 | | FLI CAI 350h | réfugiée | 3 ^{ème} | |
| M | B2G1E18M | tchéchène (russe) | 1987 | | FLI CAI 350h | réfugié | 3 ^{ème} | |
| GROUPE 2 Formatrice A B2G2An°F ou M | | | | | | | | |
| F | B2G2A1F | serbe | 1966 | | CC P4 | | bac | |
| F | B2G2A2F | vietnamienne | 1986 | | FLI CAI | | diplôme en compta | Q2 E |

| | | | | | | | | |
|---|----------|----------------------|----------|----------|--------------------|----------|---------------------------|-----------------|
| | | | | | 200h | | | |
| M | B2G2A3M | mexicaine | 1994 | | FLI CAI 200h | | 1 ^{ère} | Q2 E |
| F | B2G2A4F | chinoise | | | FLI CAI 200h | | master électronique | Q2 E |
| F | B2G2A5F | algérienne | 1984 | | FLI CAI 200h | | licence de chimie | Q2 E |
| F | B2G2A6F | russe | 1965 | | FL Comp. | | ingénieure hydraulique | Q2 E |
| F | B2G2A7F | Daghestan (russe) | 1981 | | FLI CAI | réfugiée | 2 ^{nde} | Q2 |
| F | B2G2A8F | ukrainienne | 1972 | | FLI CAI 350h | | 3 ^{ème} | Q2 E : refus |
| F | B2G2A9F | roumaine | 1984 | | CC P4 120h | | diplôme d'ingénieur | Q2 |
| M | B2G2A10M | arménien | 1992 | | FLI CAI 350h | réfugié | bac | Q2 E |
| F | B2G2A11F | chinoise | 24-10-78 | 15-07-08 | | | | Q2 E |
| F | B2G2A12F | | 13-04-86 | 08-05-12 | | | | Q2 |

Figure 19 : Exemple d'échantillonnage - stagiaires Brest 2⁷⁵

3.3.2. Méthodologie et outils de recueil de données

L'enquête pensée dans une approche qualitative et compréhensive implique de réfléchir aux moyens effectifs de sa concrétisation dans un ensemble cohérent épistémologiquement et en termes de faisabilité. La cohésion entre les méthodes de recherche sur le terrain et les questions de travail, préalable indispensable, se base sur une volonté de définir les enjeux du choix du type d'enquête.

J'ai donc fait ici le choix d'un protocole d'enquête ethno-sociolinguistique (Blanchet, 2000) basé en partie sur trois types d'outils de recueil des données : l'observation participante, la passation de questionnaires à visée exploratoire/éléments déclencheurs, des entretiens semi-directifs, des histoires de langues.

⁷⁵ Stagiaires Brest 2 – 30 stagiaires (mars-avril 2015), formatrices A et E. Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements complétée par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective. J'ai eu accès aux fiches administratives. Sigles utilisés : FP (formation professionnelle), CAI (contrat d'accueil et d'intégration), ASL (ateliers sociolinguistiques), CC P4 (compétences clés, parcours n° 4), FL Comp. (formation linguistique complémentaire).

3.3.2.1. Observation participante

En construisant la première partie de l'enquête, les questionnements ont été nombreux concernant l'approche, le temps à passer, les attitudes à adopter, etc. La méthode ethnographique indique l'importance de l'observation et de la posture « intérieure-extérieure » (Blanchet, 2000, p. 41). L'observation participante, bien qu'étant marquée comme première étape dans l'enquête et comme base du travail à venir en termes d'outillage mais également d'objet d'analyse, ne va pas de soi et ne relève pas d'une capacité naturelle à s'insérer dans un groupe identifié au préalable.

Dans un premier temps, certains ethnologues posent les « bases » de la méthode ethnographique / observation participante en y fixant des règles assez formelles et injonctives sur le temps à passer, l'apprentissage de la langue du groupe pour se passer d'intermédiaire(s), la souscription et l'adhésion à certaines règles. Ces règles sont parfois présentées comme incontournables, notamment dans l'approche de Malinowski⁷⁶. Ces premiers travaux d'ethnologie, avec une approche fonctionnaliste, visent à saisir un ensemble voire la totalité des éléments culturels d'un groupe humain. Le caractère relativement strict de cette approche posait question dans l'élaboration de mon protocole, tant par les limites qu'apporte une certaine rigidité dans l'action que par la non-adéquation entre les temps des formations, de leurs acteurs, et le temps imparti à l'enquête de thèse régi également par certaines contraintes. Dans la citation ci-dessous, c'est bien l'objectif total qui est visé par la démarche d'un des pères fondateurs de l'observation participante, et bien que cela soit novateur en son temps, c'est pour le moins difficilement atteignable, voire non pertinent en l'état pour notre objet d'enquête :

« (...) l'idéal premier et fondamental du travail ethnographique de plein air est de donner un plan clair et cohérent de la structure sociale et de dégager du fatras des faits les lois et les normes de tous⁷⁷ les phénomènes culturels. » (Malinowski, 1922, cité par Mesure & Savidan, 2006, p. 738)

⁷⁶ Cité dans (Mesure & Savidan, 2006, p. 738.)

⁷⁷ C'est moi qui souligne.

Le fossé entre les règles d'entrée sur le terrain et une certaine réalité a été mis en lumière et d'autres approches ethnographiques ont été inventées et justifiées.

Je souscris davantage à l'approche du terrain proposée par l'anthropologue symboliste américain Clifford Geertz, qui a renouvelé le rapport au terrain d'enquête avec quelques notions fortes :

- les événements significatifs peuvent révéler l'épaisseur de la culture : dans un article célèbre sur les combats de coq à Bali, il montre comment ils peuvent cristalliser l'ensemble des enjeux du groupe social.

« La culture d'un peuple est un ensemble de textes, qui sont eux-mêmes des ensembles, que l'anthropologue s'efforce de lire par-dessus l'épaule de ceux à qui ils appartiennent en propre. »
(Geertz, 1973)⁷⁸

Ceci m'amène à penser le terrain en termes d'événements plutôt qu'en temps chronologique, à identifier et anticiper autant que possible des moments forts lors desquels l'observation sera pertinente. Je veille également à ne pas « choisir » seule ces temps, mais à suivre les conseils des acteurs du terrain et à me laisser surprendre par leur existence. L'accès au terrain et à la parole des individus est rendu possible par des moments significatifs qui peuvent se révéler être parfois (très) ponctuels. Ici, à nouveau, je modifie mon rapport au terrain et prévois de rester sur place plus longtemps lors des temps de pause par exemple. L'objectif final d'une enquête n'est pas de comprendre tout des individus, mais donc de « lire par-dessus leurs épaules » pour reprendre l'expression de Geertz. C'est un rapport qui n'est pas que de l'empathie ni de la connivence, mais une « lecture ». Dans cette étape primordiale, je construis une lecture qui s'affine au fil des temps importants et significatifs tout en prenant soin de ne pas me substituer aux acteurs du terrain afin de pouvoir comprendre les significations qu'ils portent eux-mêmes sur les actions et interactions auxquelles j'aurai pris part en tant qu'observatrice.

L'objectif de l'observation participante devient donc une immersion permettant une écoute et une lecture familières tout en s'adaptant au mieux au contexte de terrain et de groupe

⁷⁸ Clifford Geertz, « Jeu d'enfer. Notes sur le combat de coqs balinais », *Le Débat*, 1980/7 (n° 7), version électronique Cairn DOI 10.3917/deba.007.0086, p. 40. Traduit de « Deep Play: Notes on the Balinese cockfight » dans *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.

(Copans, 2008), d'où le choix d'élaborer une compréhension des étapes du parcours des stagiaires, en étant une observatrice participante d'abord active puis immergée, pour reprendre la catégorisation de Adler et Adler (Adler & Adler, 1987, p. 60) inspirée des travaux pionniers de Gold (Gold, 1958). Patricia et Peter Adler ont en effet proposé une typologie du chercheur en situation d'observation participante afin de définir le statut avec lequel il appréhende son terrain. Le premier rôle est celui de *peripheral member* (membre périphérique), c'est-à-dire un chercheur initié mais néanmoins sans rôle réel dans la situation étudiée. Le membre actif joue un rôle important dans le terrain étudié, sa position facilite son acceptation par le groupe, ce qui lui permet d'arriver à une compréhension fine du terrain étudié. Le *complete member* membre à part entière, est pleinement immergé. Il a un tel rôle à l'intérieur du groupe qu'il partage un vécu et devient alors à son tour un phénomène digne d'intérêt, un phénomène qu'il étudie lui-même. Ces enjeux permettent également une meilleure appréhension des questions de sens et d'interaction liées aux dimensions linguistiques (Calvet & Dumont, 1999).

Les objectifs définis avant l'entrée (ici « entrée » est compris comme « accès formel ») sur le terrain étaient de pénétrer le milieu, la structure, de me familiariser avec les stagiaires et les formatrices. Un autre objectif était que mon comportement ne devait pas être perçu comme un jugement de valeur *a priori*, ce qui m'a amenée à travailler ma posture lors de l'entrée, cette fois considérée comme le moment où l'interaction prend forme et où la confiance permet d'échanger et de s'ouvrir.

3.3.2.2. Questionnaires

Le choix d'avoir recours à la passation de questionnaires n'a pas été fait dans le premier temps de la création du protocole. La forme écrite ne semblait en effet pas justifiée sur ce terrain où les compétences écrites (compréhension et production) peuvent être tout juste en cours d'apprentissage pour certains stagiaires peu francophones et/ou peu scolarisés antérieurement. Ainsi, les questions posées dans le but de connaître davantage les stagiaires devaient être posées à l'oral en salle de formation sur les temps dédiés à cela.

C'est en phase exploratoire que les biais d'une telle démarche sont apparus : les stagiaires sont pour certains en phase d'alphabétisation, mais il s'agit d'une petite partie des effectifs. À ce propos, il est arrivé que le terme « alpha » soit utilisé alors qu'il s'agissait apparemment de stagiaires « grands débutants » en phase d'apprentissage de la langue et d'une écriture liée à un nouvel alphabet. Les stagiaires ont (trop) l'habitude de se présenter et ont donc des énoncés prêts à l'emploi auxquels il est difficile d'ajouter de nouveaux éléments. Il est également difficile de discuter avec tous les stagiaires sur les temps de formation, le sentiment de ne pas être au travail pouvant donner l'idée de perte de temps.

Afin de répondre en partie à ces problématiques et de résoudre certaines difficultés, j'ai décidé de mettre en place un questionnaire (puis un second, j'y reviendrai ultérieurement).

L'objectif préalable à sa construction a été de comprendre en quoi l'objectivité n'était pas un but en soi et que je n'allais pas réaliser une description de mon objet de recherche par les stagiaires *via* le questionnaire. À l'inverse, une définition fine de ce que l'on recherche et des termes que l'on emploie est nécessaire pour élaborer un questionnaire, pour entreprendre le « long jeu de construction » pour reprendre l'expression de De Singly (Singly, 2012, p. 19). Et si, comme dans mon cas, l'objectif n'était pas de mettre en lumière les déterminants sociaux des stagiaires à travers leurs réponses, et que la passation s'est révélée être un prétexte, il était d'offrir la possibilité aux stagiaires de donner les pratiques qu'ils mettaient en avant par exemple, tout en précisant des éléments factuels selon eux quant à leurs pratiques.

Bien que cela puisse paraître paradoxal, la passation des questionnaires a été reçue favorablement par les stagiaires et leurs formatrices qui y ont vu un moyen de travailler l'écrit pour certains et un document authentique propice aux échanges à l'oral. Les stagiaires peu ou pas à l'aise face à l'écrit (chaque formatrice les ayant déjà identifiés au préalable) ont été aidés par une accompagnatrice, à savoir une formatrice ou moi-même. Le questionnaire a donc été construit afin d'apporter un élément factuel auquel viennent s'ajouter la phase d'observation (observations au préalable, sur le moment et après), ainsi que les interactions en salle en lien avec les histoires de langues et les entretiens.

L'idée de légitimité scolaire par l'écrit était ce à quoi je devais être particulièrement vigilante afin de ne pas renforcer un stigmatisme déjà très fort chez les personnes peu à l'aise avec la littératie. Il s'est avéré que la passation du questionnaire s'est révélée être un élément déclencheur et un véritable support de discussion auprès de la majorité des stagiaires, ceux qui n'y voyaient pas grand intérêt n'étant pas ceux présentant des difficultés face aux domaines

de l'écrit. C'est également au moment de la passation que j'ai pu davantage me présenter et présenter à nouveau l'objet de ma présence qui faisait tout à coup sens pour les stagiaires qui avaient le sentiment de découvrir ce que je venais chercher.

Le paradoxe relève également du sujet même de l'objet de recherche, qui est profondément marqué par l'oralité avec les termes de *musicalité* et d'*accent*, ce qui pourrait indiquer à nouveau une préférence pour le « tout oral » dans les choix d'enquête. Cependant, puisque le questionnaire n'a pas été conçu pour obtenir des réponses fermes à des questions fermées, mais bel et bien comme un support, un moyen d'entamer et de poursuivre des échanges, dès lors sa passation n'a pas semblé créer de difficultés particulières. La remarque suivante qui m'a été faite par une formatrice m'a confortée dans mon choix, bien que cette activité ait peut-être contribué, malgré moi, à encourager une certaine vision d'une légitimité réservée à l'écrit : « Tu vas voir, comme c'est de l'écrit ils vont avoir envie de parler⁷⁹. »

La création du questionnaire à destination des formatrices a, quant à elle, été pensée suite à la phase exploratoire durant laquelle le manque de temps et de possibilité de se voir hors institution avait émergé. L'outil a donc été pensé à nouveau comme une base factuelle permettant d'anticiper certains points de discussion lors de l'entretien mais aussi de répondre à des questions parfois gênantes, comme celle du bagage académique et professionnel des formatrices.

La composition des questionnaires soulève des enjeux liés à la construction et à l'avancée de l'enquête, ce qui peut se voir à travers la description de leur élaboration, tant pour les stagiaires que pour les formatrices. Le questionnaire à destination des stagiaires a été proposé dans une première version, puis reconstruit, illustrant alors les évolutions épistémologiques et l'approche méthodologique à l'œuvre dans une période de terrain.

La méthodologie du questionnaire (Singly, 2012) permet de créer à l'infini, en fonction de la construction de l'objet de recherche et des hypothèses. Le choix réalisé ici de poser des questions fermées puis ouvertes mais également des réponses à continuum repose sur une progression relativement classique tout en répondant également aux habitudes observées (et indiquées par les formatrices) des stagiaires.

⁷⁹ La formatrice B s'est réellement investie dans le travail d'enquête, elle y voyait un intérêt pour les stagiaires à qui, selon elle, « on ne demande pas suffisamment qui ils sont ». Lors de l'enquête, elle a donc été volontaire, suscitant par son implication, un entrain certain chez certains stagiaires.

3.3.2.2.1. Questionnaire stagiaire (QS)

Comme mentionné *supra*, l'objectif de la passation de questionnaires est tout d'abord (dans la première partie, Q1 à Q5 / talon sociologique) d'obtenir des renseignements assez généralistes relatifs au profil des adultes migrants en formation linguistique, qui viennent compléter et affiner les informations recueillies parfois grâce à l'accès aux fiches administratives. C'est par ce biais que j'ai commencé à établir les profils des stagiaires, afin de pouvoir me reposer sur ce type de données dans l'analyse globale. En effet, les questions d'âge, de dates d'arrivée en France, de sexe, de situations familiales sont autant de facettes des personnes enquêtées qu'il est bon de connaître, par souci de définition et par volonté de préparer au mieux les entretiens individuels.

-
1. Quelle est votre date de naissance ?
 2. Où êtes-vous né(e) (précisez le pays et la ville)? :
 3. Vous êtes : une femme un homme
 4. Quelle est votre situation familiale ?
 5. Précisez les dates d'arrivée en France, à Brest, au centre de formation.
-

Dans une seconde partie (Q6 à Q16), il s'agit d'interroger les profils sociolinguistiques des stagiaires. Ces questions, bien que complexes à analyser, nous permettront de saisir un premier rapport aux langues (ou tout du moins une amorce), sans pour autant répertorier ni classer ces dernières. Comme je l'ai constaté lors de la phase exploratoire, au moment de la passation d'un premier questionnaire test, les stagiaires ne notaient pas toutes les langues qu'ils parlaient, comprenaient. Passer sous silence des éléments du répertoire plurilingue est bien évidemment un point très intéressant, tant pour le biais méthodologique que cela implique (est-ce l'écrit qui empêche d'indiquer une langue qui ne serait reconnue qu'à l'oral par exemple ?) que pour la piste d'analyse sur la hiérarchisation des langues favorisée par l'injonction à une certaine forme d'apprentissage de la langue française. Tout comme je l'ai indiqué plus haut, l'éventuel biais méthodologique en tant que possible censure d'éléments de réponse a été fructueux en tant que support et a permis d'en savoir plus, et donc d'approcher une certaine forme d'échanges.

C'est en effet généralement lors des discussions qui accompagnaient et suivaient la passation que nous revenions ensemble (enquêteuse, stagiaires et parfois formatrices) sur leurs réponses, en essayant d'y apporter des modifications mettant en lumière leurs compétences plurilingues. L'exemple d'une stagiaire nigériane inscrivant qu'elle parle uniquement anglais a été révélateur pour d'autres stagiaires du groupe : comme j'essayais de comprendre sa réponse, elle m'explique que l'anglais est la langue de scolarisation, mais que c'est le *Pidgin English* qu'elle parle avec ses amis et sa famille éloignée, et parfois, en plus, une variété régionale avec ses parents. Ce rapport conscient aux variétés de langues et à leur légitimité a alimenté de nombreux échanges par la suite dans le groupe, et cet exemple a également eu le rôle de révélateur dans l'enquête en tant qu'indice marquant une avancée.

Comme j'ai constaté que les stagiaires sollicitaient énormément l'aide des formatrices (et la mienne) lors de la passation du test, j'ai décidé d'y apporter des modifications afin de poser des questions plus simples, plus directes, plus en lien avec les actes de parole appris dans le cadre de leur formation linguistique tout en répondant à certaines demandes des formatrices. C'est ainsi que l'inversion du sujet a été introduite, une formatrice m'ayant indiqué que la plupart des questions étaient formulées ainsi dans le matériel pédagogique. Avec le recul, cette aide des formatrices a certainement favorisé davantage mon insertion au sein d'une équipe professionnelle en les sollicitant en tant qu'expertes du public et pour la réalisation de l'outil méthodologique.

Le public visé formant des groupes très hétérogènes, les stagiaires ont la possibilité de répondre moyennant quelques mots ou par un énoncé plus long, d'où la large place laissée aux réponses. Pour d'autres stagiaires peu à l'aise avec l'écrit, il a été nécessaire de rester à leurs côtés afin que le questionnaire ne soit pas vécu comme un test ou un examen que certains redoutent énormément, notamment ceux qui ont été peu ou pas scolarisés. Les temps passés avant la passation du questionnaire ont été fondamentaux car ils ont permis mon acceptation dans le groupe et entraîné alors la possibilité d'anticiper ou de dire la difficulté face à l'écrit. Ainsi la passation a été imaginée comme un moment convivial, où tout le monde peut prendre la parole et regarder éventuellement ce que les autres écrivent et où ils sont arrivés.

J'ai donc passé du temps à expliquer qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, que tout allait être anonymisé, que personne d'autre que moi n'allait avoir accès aux réponses. C'est aussi pour cette raison que j'ai souhaité procéder moi-même à la passation malgré des propositions de formatrices intéressées par la réalisation d'une activité nouvelle. Ce souci de

bienveillance a cependant été mal perçu par une formatrice qui, ne comprenant pas ma démarche (je ne m'inquiétais pas de l'orthographe des réponses par exemple), avait souhaité refaire passer le questionnaire dans le but de « corriger » les stagiaires. Dans ce cas précis, c'est bien la phase exploratoire qui a permis d'anticiper ce moment privilégié de passation.

-
6. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?
 7. En quelle(s) langue(s) parle-t-on dans votre région/pays d'origine ?
 8. En quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre famille ?
 9. Est-ce que vous parlez français en famille ? Si oui, à quels moments ?
 10. En quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos amis ?
 11. Si vous êtes en couple, en quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre conjoint(e) ?
 12. Avez-vous un ou des enfant(s) ? Si oui, en quelle(s) langue(s) parlez-vous avec eux ?
 13. Êtes-vous allée(e) à l'école ? Si oui, quelle(s) étai(en)t la(les) langue(s) de l'école ? Si oui, avez-vous appris des langues lors de votre scolarité ? Lesquelles ?
 14. Combien de langues parlez-vous ? Lesquelles ?
 15. Combien de langues comprenez-vous ? Lesquelles ?
 16. Combien de langues lisez-vous ? Lesquelles ?
-

Dans une troisième partie (Q17 à Q19), j'ai interrogé les pratiques liées à l'accès aux langues par les médias, la chanson. L'objectif n'était pas ici de repérer l'absence ou non de pratiques d'écoute du français, mais plutôt d'essayer de décrire une tendance remarquée lors de la phase exploratoire. En effet, j'avais remarqué que les apprenants avaient une pratique particulière de la télévision et de la musique. Plusieurs mères essayaient de faire écouter du français à la télévision à leurs enfants parce qu'elles ne pouvaient pas, selon leurs propos, leur apprendre le français à cause de leur faible niveau. Dans la même perspective, certains stagiaires voulaient regarder le film du soir, ou une mini-série à la télévision, pour pouvoir en parler par la suite avec leurs collègues de formation. En outre, certains stagiaires m'ont rapporté vouloir justement regarder la télévision dans leur(s) langue(s) pour ne pas « l'oublier ».

17. Regardez-vous la télévision ? Si oui, dans quelle(s) langue(s) ?

18. Écoutez-vous la radio ? Si oui, dans quelle(s) langue(s) ?

19. Écoutez-vous de la musique ? Si oui, dans quelle(s) langue(s) ?

Dans une dernière partie (Q20 à Q31), il est question de la perception et des éventuelles difficultés liées à l'apprentissage du français. Un des objectifs ici est de saisir une possible distinction entre la compréhension et la production, du point de vue de la perception/production de la prononciation et, plus largement, d'une certaine représentation de la musique des langues. Par ailleurs, j'ai introduit la notion de prononciation afin d'amener les stagiaires à essayer de décrire ce qu'ils percevaient (chez eux et chez les locuteurs de français) à partir d'un terme relativement transparent et présent dans le matériel pédagogique. Cette partie, bien complexe à réaliser lors de ma phase exploratoire, s'est révélée fructueuse après plusieurs aménagements. C'est par ce biais que des réponses très intéressantes sont apparues quant à la rapidité, à la bouche fermée, aux tics verbaux ou encore au manque d'expression chez les locuteurs du français perçus par les stagiaires.

20. Est-ce que le français ressemble à une autre langue que vous connaissez ? Si oui, à laquelle ?

21. Avez-vous des difficultés à parler français ? Si oui, pourquoi ?

22. Avez-vous des difficultés à vous faire comprendre lorsque vous parlez français ? Si oui, pourquoi ?

23. Avez-vous des difficultés à comprendre le français en formation ? Si oui, pourquoi ?

24. Avez-vous des difficultés à comprendre le français en dehors de la formation ? Si oui, pourquoi ?

25. Est-ce que vous parlez de la même manière dans votre langue (première) et en français ? Si oui, qu'est-ce qui est pareil ? Si non, qu'est-ce qui est différent ?

26. Est-ce que vous arrivez à prononcer les sons de la langue française ? Si non, lesquels sont difficiles ? (comme dans quel mot ? donnez des exemples)

27. En général, est-ce que les gens qui parlent français parlent vite ou lentement ? (échelle)

28. En général, est-ce que les gens qui parlent français parlent fort ? (échelle)

29. En général, est-ce que les gens qui parlent votre langue première parlent vite, lentement ? (échelle)

30. En général, est-ce que les gens qui parlent votre langue parlent fort, doucement ? (échelle)
31. Qu'est-ce que vous remarquez quand les personnes parlent en français (gestes, manières de parler, respiration...)?
-

Ce questionnaire est un instrument qui nous a permis d'amorcer la grille d'entretien pour chaque stagiaire. En effet, bien que la grille d'entretien soit commune à tous les stagiaires, j'ai souhaité pouvoir reprendre les points phares du questionnaire lors des échanges individuels avec les stagiaires. Pour ce faire, le questionnaire est conservé et apporté lors d'une phase suivante, l'entretien. Par expérience du terrain, l'absence de certains stagiaires pour l'une ou l'autre des étapes de l'enquête a été anticipée, le questionnaire étant intéressant pour mener l'entretien, mais néanmoins pas indispensable.

Quant au traitement des informations recueillies, la première idée de s'approprier un outil d'aide au traitement et à l'interprétation du corpus qui aurait systématisé les convergences et divergences perçues initialement ainsi que le croisement des réponses n'a pas été retenue. Bien que nous ayons dégagé deux modalités – les questions fermées et les questions ouvertes, afin de traiter séparément les données et de mettre en relief les mots les plus utilisés, de les confronter aux observations puis aux entretiens, de dégager des pistes d'analyse, et de découvrir éventuellement de nouvelles pistes interprétatives –, cet outil méthodologique n'a plus correspondu aux attentes initiales comme je l'explicitierai ultérieurement⁸⁰.

3.3.2.2.2. Questionnaire formateur (QF)

Le questionnaire à destination des formateurs a été élaboré dans une optique de découverte des profils des formateurs. En effet, même si la phase exploratoire a permis d'observer le travail des formateurs et d'échanger de manière informelle avec eux, il a été indispensable de leur laisser un temps par écrit et au moment qui leur convenait le mieux, afin qu'ils puissent expliciter leur métier, leur formation, leurs perceptions... Tout comme le QS, ce questionnaire a précédé l'entretien individuel et a permis de rebondir sur des éléments de réponses aux questions préalables.

Le questionnaire est donc divisé de la sorte :

⁸⁰ Voir partie 4.1.

- Q1 à Q5 : talon sociologique « traditionnel »
- Q6 à Q11 : le centre de formation et la place du formateur dans le centre de formation
- Q12 à Q13 : la formation du formateur (FLE et FLI)
- Q14 à Q20 : l'organisation du formateur
- Q21 à Q23 : l'utilisation de matériel pédagogique
- Q24 à Q30 : la prononciation des stagiaires et la correction
- Q31 à Q37 : « l'accent » et ses représentations
- Q38 à Q43 : le rapport aux langues (celles des stagiaires, les leurs)

3.3.2.3. Entretiens

L'entretien compréhensif peut venir compléter l'observation participante dans une approche qualitative (ce qui ne l'empêche pas d'être complémentaire avec la mise en place par questionnaire si ce dernier n'est pas une finalité mais une étape). Cette démarche ne répond pas à des critères préétablis dont le respect et le suivi exacts permettraient d'arriver à une fin. Bien au contraire, il existe une pluralité de manières de mener un entretien, tout comme il existe également une myriade de biais desquels on peut se prémunir sans y échapper totalement. Si l'entretien est un élément et un moment-clé dans l'enquête de terrain, c'est qu'il permet d'établir une relation directe entre l'enquêteur et l'enquêté et qu'il permet une certaine liberté tout en répondant à un cadrage de l'objet d'études sans cesse rejoué dans les interactions. En effet, c'est un moyen d'échanger, d'établir un contact avec les personnes rencontrées afin de poursuivre l'enquête tout en ne fermant pas les hypothèses, mais en laissant des possibilités dans la discussion et plus loin son interprétation *via* une implication réelle du chercheur.

« [...] L'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. Lors de l'analyse de contenu, l'interprétation du matériau n'est pas évitée mais constitue au contraire l'élément décisif. » (Kaufmann, 2007, p. 19)

Cet outil est donc un moyen d'interagir tout en poursuivant le fil de la recherche, avec la mise en place d'un rapport qui pousse au discours plutôt qu'à la réponse simple et sans équivoque. Dans le protocole établi ici, la mise en place des entretiens individuels s'est faite après la passation du questionnaire et une première analyse des réponses, ce qui sous-entendait que ce n'était pas le premier contact, loin de là, ce qui me permet d'indiquer sa grande importance dans l'enquête mais néanmoins son usage complémentaire (Singly, 2012, p. 19).

La sociolinguistique étudiant et analysant la langue comme fait social, et l'enquête par entretien étant « l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle » (Blanchet, 2007), le choix de cet outil méthodologique a toute sa place.

La dimension semi-directive répond au souhait d'arriver à interroger les représentations, les attitudes et les pratiques. C'est pourquoi il y a dans le guide d'entretien une partie relativement descriptive (qui reprend les informations recueillies à partir des questionnaires) et une autre davantage centrée sur les représentations que se font les acteurs de ce qu'ils décrivent comme étant leurs pratiques. La dimension interactionnelle de cet instrument d'enquête offre la possibilité de rebondir, de laisser filer le discours, tout en tenant compte du champ de possibilités de l'Autre. Il nous a donc fallu tenter au maximum, en tant qu'enquêtrice, de créer un environnement bienveillant afin que l'interlocuteur trouve sa place. Cette place, ce qui apparaît comme étant le plus complexe à créer, est ce qui peut amener la personne à se raconter, à se livrer et donc à entrer dans la dynamique de l'entretien.

Depuis le début du travail de terrain, j'ai envisagé l'entretien comme un des éléments les plus significatifs de l'enquête, dans le sens où c'est grâce aux interactions que j'allais pouvoir vérifier ou infirmer certaines pistes d'analyse, tout en laissant une parole suffisamment libre pour permettre l'apparition de nouveaux axes de recherche.

Voici une version des deux grilles d'entretien, l'une pour les formateurs, l'autre pour les stagiaires.

Entretien formateur

Questions de cadrage sociologique

Thèmes de relance du questionnaire

| | |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'avant emploi actuel | <p>Pourriez-vous⁸¹ revenir sur votre formation : vos études, vos emplois précédents, dans le monde de l'enseignement du français ou non ? (Cf. réponses au questionnaire)</p> <p>Le choix du métier de formateur/trice ? comment êtes-vous arrivé.e à occuper ce poste ? (Cf. réponses au questionnaire)</p> |
| Votre emploi actuel | <p>Comment définiriez-vous votre métier ?</p> <p>Est-ce un métier qui vous plaît ? si oui, pourquoi ? si non, pourquoi ? améliorations possibles ?</p> |
| Le FLI | <p>Qu'est-ce que le FLI selon vous ?</p> <p>Est-ce que vous avez suivi une formation FLI ?</p> <p>Est-ce que l'appellation FLI a changé quelque chose ?</p> |
| Les stagiaires | <p>Combien de stagiaires avez-vous en face à face en moyenne ?</p> <p>Comment définiriez-vous le public des formations FLI ?</p> <p>Êtes-vous à l'aise face à ce public ?</p> |
| Les enseignements | <p>Que travaillez-vous avec les stagiaires ? priorités dans la formation ?</p> <p>Quelle place occupe l'oral ?</p> |
| Les difficultés / points forts des stagiaires | <p>Quelles sont les principales difficultés des stagiaires ? et leurs points forts ?</p> <p>Difficultés / points forts dans la communication ?</p> |
| Les langues | <p>Quelles sont les langues des stagiaires ?</p> <p>Quelles langues parlez-vous ? est-ce que vous utilisez d'autres langues que le français lors des temps de formation avec les</p> |

⁸¹ Le vouvoiement ici ne sera peut-être pas respecté, étant donné que les formatrices rencontrées jusqu'à présent ont très rapidement formulé la demande que je les tutoie.

| | |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | stagiaires ? hors de la salle de formation ? |
| Le rapport aux langues | <p>Comment vivez-vous ce multilinguisme ?</p> <p>Certains stagiaires sont-ils plus à l'aise que d'autres en fonction de leur(s) langue(s) ? pourquoi/comment cela se fait-il ?</p> <p>Avez-vous du mal à comprendre vos stagiaires ?</p> <p>Selon vous, ont-ils du mal à vous comprendre ? pourquoi ?</p> |
| L'accent | <p>Vos stagiaires ont-ils un accent ? si oui, d'où ? comment le remarquez-vous ?</p> <p>Vous-même, pensez-vous avoir un accent ? si oui, d'où ?</p> <p>Pourriez-vous définir ce qu'est l'accent selon vous ?</p> <p>Est-ce que l'accent des stagiaires a un rôle dans la communication ?</p> <p>Est-ce qu'on peut corriger un accent ? si oui, comment ? avec quoi ?</p> <p>Qu'est-ce que vous pensez de l'affirmation selon laquelle on peut réussir à parler comme des natifs à partir d'un niveau avancé (cf. CERCL) ?</p> <p>Avez-vous été formé.e en phonétique et phonologie ? avec des thèmes tels que l'apprentissage des sons, de la chaîne parlée (continuum sonore) ?</p> |
| Discriminations à l'accent | <p>Que pensez-vous de la manière de parler des stagiaires ? anecdote ? [rebondir sur ça pour la question suivante ?]</p> <p>On entend parfois que certains accents sont plus agréables que d'autres, qu'en pensez-vous ?</p> <p>Selon vous, la manière dont s'expriment les stagiaires est-elle discriminante ? pour qui ? pourquoi ?</p> |
| Libre | <p>Avez-vous quelque chose à ajouter ?</p> <p>Souhaitez-vous revenir sur ce que vous avez dit dans cet entretien ?</p> |

Entretien stagiaire

Les informations générales

- prénom / nom / âge / situation familiale / nationalité

Le parcours de migration

- le trajet depuis chez eux jusqu'à Brest

Les langues – avec toujours : pourquoi on parle telle ou telle langue / dans tel ou tel contexte

- première/de base : celle(s) de l'enfance et/ou scolarité
- les officielles
- l'écriture / la lecture
- celles des différentes « traversées »
- la langue française : pour vous (premiers contacts, premiers cours...), pour vos enfants – si vous en avez –, le ressenti / les représentations
- la langue première / langue française

Les projets pour l'avenir

3.3.2.4. Histoires de langues : stagiaires et formateurs

Les approches biographiques en didactique des langues ne sont pas nouvelles. En effet, elles sont un outil de co-construction pertinent pour comprendre et saisir des éléments des modes d'apprentissage et les rapports aux différentes langues qui composent le répertoire plurilingue (Bretegnier, 2009 ; Molinié, 2006 ; Perregaux, 2002). Même si chaque histoire de langue se construit d'un point de vue méthodologique avec des spécificités liées au thème de recherche, on retrouve des lignes directrices, comme par exemple les réflexions quant aux langues parlées, comprises, lues, les images de ces langues, les représentations, les normes et les questions de variation.

Il peut s'agir d'entretiens semi-directifs de type compréhensifs ou bien d'activités réalisées en situation de classe, comme c'est par exemple le cas dans des ateliers sociolinguistiques. Le rôle du chercheur (ou de l'enseignant si cela se fait en classe) est alors d'accompagner l'explicitation, d'amener à se poser des questions sur le fait de parler telle langue, telle variété, dans tel contexte. Se révéler lors de ce travail passe par une conscientisation d'un système de représentations.

L'objectif de ces histoires de langues est de placer l'individu, le locuteur au centre de l'apprentissage, de lui « donner un espace pour construire et faire évoluer ses représentations quant à sa légitimité », mais aussi « de mettre les apprenants en position de produire un regard compréhensif sur leur parcours de et en langues » pour reprendre à nouveau les propos d'Aude Bretegnier (Bretegnier, 2013, p. 303). Le contexte interactionnel se double d'une aventure humaine : se confier sur ses langues, leurs images, c'est parler de soi, parfois même pour la première fois en français. Dans le cadre de ma recherche, j'ai eu le souhait de mettre en place des histoires de langues et de m'engager à accompagner les stagiaires volontaires à réaliser ce travail. Cependant la réalité du terrain n'a pas permis d'arriver à une forme de travail convenable, tout en ayant néanmoins permis de lever certains paradoxes relevés lors de la phase d'observation participante ou de la passation des questionnaires par exemple.

Au départ, je pensais même mener à bien les histoires de langues uniquement avec les stagiaires, mais c'est au contact des formatrices, dont un tiers de celles que j'ai rencontrées n'a pas le français pour langue première que je me suis rendu compte que cela pouvait être intéressant. Ce qui m'avait intrigué, c'était la réaction très positive, très flattée d'une formatrice à qui une stagiaire avait dit en la décrivant lors d'une activité qu'elle était française. Ce à quoi la formatrice avait répondu en me regardant : « tu te rends compte, elle croit que je suis Française, ça veut dire que je n'ai plus d'accent, c'est un beau compliment ! »

Il m'a donc semblé intéressant de poursuivre dans cette démarche avec les formatrices afin de comprendre à quel point ce qu'elles valorisent pour elles-mêmes peut se refléter dans leur posture didactique.

4. Enquête de terrain : questionnement permanent, adaptation, méthodologie

4.1. Mise en œuvre de l'enquête et vie de la formation FLI

L'enquête de terrain s'est déroulée auprès des CLPS de Brest, Quimper et Saint-Brieuc. Les centres de Quimper et Brest partagent la même direction, ce point ayant facilité mon entrée sur les deux terrains grâce à des rencontres mutualisées.

Je présenterai les trois centres simultanément, et non dans l'ordre de mes passages en leur sein, l'objectif étant ici de proposer une vision de ce que peut être la vie en OF et plus particulièrement en formation FLI, comme leurs points communs sont apparus plus nombreux que leurs différences.

Les trois centres proposent diverses activités telles que l'orientation professionnelle, les bilans de compétences, la validation des acquis de l'expérience et l'accompagnement dans la recherche d'emploi. Parmi les formations proposées (métiers du bâtiment, de l'aide et des services aux personnes, propreté, industrie, vente), on retrouve la formation en français langue étrangère. La formation FLE est à son tour divisée en plusieurs axes (tous les centres ne dispensent pas toutes ces formations, mais elles existent au moins dans l'une des villes) :

- la formation Apprentissage de la langue française (FLI) de l'OFII ;
- la formation Compétences transverses (CT FLE) ;
- la Prestation d'orientation professionnelle FLE (POP FLE), qui s'inscrit dans le Dispositif régional d'insertion professionnelle (DRIP), formation linguistique et élaboration d'un projet professionnel ;

- le BOP 104 – intégration et accès à la nationalité française, avec l’objectif d’atteindre le niveau A2 ;
- le dispositif Compétences clés, parcours 4 : développement des compétences clés, français langue étrangère.

Toutes les formations sont ouvertes aux stagiaires étrangers. Les deux formations CT et POP sont rémunérées, contrairement à la formation FLI qui est la seule obligatoire et gratuite par exemple.

D’une manière pratique, l’observation s’est déroulée sur des journées entières durant lesquelles j’intégrais un groupe sur la base d’un planning initialement prévu avec les formatrices concernées ou la coordinatrice. Cet emploi du temps a donc été pensé avec les acteurs de la formation, sauf dans un cas où la formatrice s’est retrouvée devant le fait accompli le matin de formation où j’avais été conviée par sa supérieure hiérarchique. Le choix ou la participation à l’élaboration du calendrier a son importance car les échanges avec la formatrice non avertie ont été moins cordiaux. Elle a par ailleurs indiqué ne pas avoir le temps pour un entretien ni même pour remplir un questionnaire.

Les centres, bien qu’étant hébergés dans des locaux plus ou moins spacieux et récents, ont une organisation sensiblement similaire en termes d’utilisation des salles. On trouve des salles de formation prévues pour une vingtaine de personnes, une cuisine et un logement pédagogique⁸², un atelier technique et industriel, au moins un centre de ressources multimédia, des bureaux de formateurs et de personnels administratifs, des bureaux d’entretien individuel, une salle de pause pour les salariés ainsi qu’une autre pour les stagiaires, des sanitaires.

Les salles de cours (pour ceux que j’ai observés) sont généralement disposées en U, certains changements ayant lieu de temps en temps en fonction des effectifs et des activités spécifiques. Un tableau blanc, des posters, affiches ou cartes à visée pédagogique ornent le plus souvent les murs. Le matériel à disposition est le plus souvent un ordinateur portable (son utilisation change réellement en fonction des formatrices), un vidéoprojecteur portable lorsque la demande a été formulée en avance, un lecteur de CD ainsi que des enceintes portables.

⁸² Lieu équipé d’une chambre avec lit médicalisé et d’un atelier puériculture à destination des stagiaires en formation aux métiers de l’aide et des services aux personnes.

Dans les salles réservées aux formations FLI et FLE, on trouve en outre du matériel pédagogique spécifique comme des dictionnaires bilingues ou unilingues de plusieurs langues (parfois illustrés), ainsi que des méthodes et manuels. Une boîte contenant des fournitures est souvent ajoutée à ce matériel, les activités nécessitant ce matériel revenant régulièrement.

La formation FLI dans les trois OF est régie par un système d'entrées et de sorties permanentes, ce qui signifie que les stagiaires rencontrés n'ont pas entamé leur formation ensemble, et que certains arrivent alors que d'autres partent. La réunion appelée « information collective » est le premier moment où le futur stagiaire découvre une personne de l'équipe pédagogique qui sera peut-être sa formatrice⁸³. Dans mon cas, j'ai pu assister à quatre réunions de ce type et en animer une lors d'un remplacement.

Les formations fonctionnent le plus souvent par groupes dont la présence est alternée. Ainsi donc, les stagiaires viennent généralement au moins deux jours par semaine, avec les horaires suivants : le matin de 09h à 12h et l'après-midi de 13h30 à 16h30. Ces horaires répondent en partie aux besoins des stagiaires, notamment en termes de gardes d'enfants, d'horaires des structures scolaires mais également des compagnies de transport (les stagiaires rencontrés vivant parfois à plus de 40 km des OF sont nombreux).

Les formations FLE se tiennent pour la plupart sur le site même, et parfois en dehors du bâtiment principal de l'OF, comme c'est le cas à Saint-Brieuc et à Quimper, dans un centre social pour le premier et des locaux plus anciens mais plus proches du centre-ville pour le second.

Il convient de souligner une particularité du centre de Saint-Brieuc : la combinaison d'une formatrice et de bénévoles d'une association spécialisée dans l'accueil et l'insertion des personnes étrangères au sein d'un même groupe et dans une même pièce (très spacieuse et équipée d'une séparation amovible).

Ces précisions, bien que très factuelles, ont cependant leur importance car, lors de la période d'observation, les différences entre centres ont été relativement importantes. Une première différence est l'existence ou non d'une salle de pause équipée pour le déjeuner et les pauses des stagiaires. Dans les bâtiments annexes, les locaux n'étant pas tout à fait identiques à ceux des OF, les moments de détente sont vécus différemment, la séparation formateurs/stagiaires étant beaucoup moins marquée qu'ailleurs.

⁸³ Lors des différentes phases de terrain et de ma pratique professionnelle, les formatrices en poste étaient exclusivement des femmes, ce qui justifie ici le féminin.

La réalisation de l'enquête dans toutes ses phases s'est relativement étendue dans le temps (cf. calendrier du *Déroulement effectif de l'enquête* en partie 3.3.1.2.), et les outils d'enquête présentés précédemment ont été mis en application les uns après les autres, excepté la position d'observatrice participante qui a certainement évolué au travers de la familiarisation, mais qui a été la posture adoptée tout au long du travail de terrain.

Suite aux observations faites lors de la période de terrain exploratoire durant laquelle j'ai pris possession des lieux, découvert les spécificités de la formation, les emplois du temps des formateurs, je me suis trouvée face à un constat peu encourageant pour la mise en place du protocole d'enquête : la formation allait très vite, les journées étaient très denses et les formatrices extrêmement prises par leurs nombreuses tâches (demandes de stagiaires, tâches administratives, réalisation des supports pédagogiques, etc.).

Un autre constat a été que la discussion avec les stagiaires nécessite un certain temps avant d'être amorcée et de permettre d'entrer réellement en interaction, ce qui semble assez légitime dans un échange avec des personnes inconnues ou presque, mais néanmoins difficile à mettre en place avec le fonctionnement des groupes divisés sur la semaine (et mon propre emploi du temps) et mon « affectation » à une formatrice.

Enfin, le rapport à l'écrit, bien que n'étant pas de prime abord problématique pour une grande partie des stagiaires, demeurait un frein, soit pour les stagiaires n'ayant pas encore acquis les compétences écrites en français (la différence d'alphabet étant la principale difficulté dans ce cas), soit pour les stagiaires n'ayant pas ou peu été scolarisés dans leur pays d'origine et relevant alors d'un processus d'alphabetisation. Je précise qu'avec le recul de ces cinq dernières années, les formatrices ont mentionné à plusieurs reprises que le public des formations FLI avait évolué ou était en « pleine évolution », ce qui peut s'expliquer en partie par l'évolution de la composition des pays de provenance des stagiaires par exemple⁸⁴, impliquant des ajustements et remaniements nécessaires en formation.

Tout comme je l'ai expliqué plus haut, le questionnaire a été un outil problématique et déclencheur sur le terrain. En effet, les questionnaires dans leurs première et seconde versions ont permis de recueillir nombre d'informations sur le parcours et les représentations de

⁸⁴ Voir annexes n° 1.4.

certaines stagiaires. La passation de questionnaires, bien que problématique sur des points que nous avons abordés *supra*, a permis néanmoins de répondre aux objectifs fixés qui étaient : mieux connaître les stagiaires, m'intégrer au sein du groupe et introduire l'objet de ma présence parmi eux et mes demandes d'entretiens individuels. La rigueur de l'exercice a donc été respectée, bien que les résultats initialement attendus (phase 1) n'aient pu être atteints compte-tenu de la réalité du terrain. En effet, la progression pensée au départ : questionnaire, histoire de langues, entretien n'a pu être suivie faute de disponibilité et de régularité, comme je l'ai appris par la suite.

Les entretiens auprès des stagiaires ont été menés dans le cadre et l'environnement de la formation pour des raisons essentiellement d'ordre pratique. En effet, comme j'avais constaté lors de la phase exploratoire que les stagiaires ne restaient pas (ou peu) à l'heure de midi et qu'ils n'étaient pas disponibles en dehors des temps de formation pour répondre à mes sollicitations, j'ai demandé l'autorisation de mener les entretiens sur place et sur le temps de formation. Une fois obtenue l'autorisation des supérieures hiérarchiques (ici les coordinatrices), j'ai pu bénéficier d'un temps assez long avec les stagiaires, après avoir demandé à leur tour aux formatrices de me permettre d'inviter les stagiaires, un par un (sauf s'ils refusaient), à venir échanger avec moi dans un bureau individuel d'entretien ou une salle libre. Ce système répondait aux injonctions du terrain, il aurait pu être amélioré afin de créer des situations moins minutées, mais c'est le cadre le plus favorable que j'ai réussi à créer lors de mes séjours dans les centres de formation.

Bien que l'entretien ait présenté des avantages certains dans l'avancée de l'enquête, j'ai malgré tout perçu quelques limites. En effet, les groupes de stagiaires étant très hétérogènes, il a pu m'arriver de rencontrer des stagiaires qui étaient dans leur première semaine (voire premier jour) de formation et qui n'avaient pas, auparavant, été mis au courant du travail que je menais au sein de leur groupe. Pour ces personnes, l'entretien n'allait *a priori* pas être productif, ce pourquoi j'ai arbitrairement choisi de ne pas échanger ou de ne pas leur soumettre de questionnaires. Ces non-données ont malgré tout été compilées afin de pouvoir analyser ce genre de cas et penser à mettre en place des stratégies ou des remédiations pour une éventuelle enquête suivante.

Par ailleurs, ce n'est pas la seule disponibilité des stagiaires qui m'a permis de mener de bons entretiens (en termes de validité), mais bel et bien leur implication dans le « jeu » que je leur proposais. Une première impression aurait pu être celle d'un jugement face à certains stagiaires en apparence pas ou peu motivés par l'expérience, mais l'expérience du terrain permet de mieux saisir les enjeux que sous-tend la participation à un entretien. L'insécurité, la timidité ont été relativement présentes, et j'ai remarqué que dans ce cas seul le temps passé sur place et la preuve donc de mon intérêt pour ces stagiaires pouvait éventuellement faire revenir la personne sur sa réticence à parler à huis-clos avec moi. À l'inverse, des personnes qui voulaient avant toute chose être polies ont accepté de participer malgré leur visible difficulté à « entrer » dans l'entretien. De plus, quelques personnes ont refusé catégoriquement de participer à un entretien, présentant des arguments relatifs à la religion (un mari ne voulant pas laisser sa femme parler seule à seule avec moi), au secret de leur arrivée sur le territoire (une femme ne voulant pas que je puisse deviner ou comprendre comment elle était arrivée à Brest) ou à des motifs autres, comme une femme qui refusait catégoriquement que son mari se retrouve seul à seul avec moi. Ces expériences, assez frustrantes, restent bien évidemment en mémoire et chacune d'entre elles m'a permis de mieux appréhender mes sollicitations suivantes et de mieux nous préparer, le *nous* incluant alors le duo composant l'entretien.

Contrairement à la situation d'entretien menée avec les stagiaires, j'avais initialement proposé aux formatrices de nous entretenir en dehors du lieu de travail (pause-déjeuner, fin d'après-midi, soirée, week-end) en fonction de leurs souhaits et disponibilités. J'avais donné une liste de choix de lieux calmes, afin de contourner le tumulte de la journée en OF et la présence relativement forte de la hiérarchie sur le lieu de travail. En effet, comme j'avais pu le constater sur le terrain et dans les écrits, les postes de formateurs sont relativement précaires (deux formatrices sont en CDI, la majorité des salariés étant en CDD de 3 à 6 mois renouvelables), et leur autonomie parfois assez restreinte. Il a alors semblé plus pertinent d'échanger sur les thèmes relatifs à leur formation, l'équipe pédagogique, l'organisation sur le lieu de travail, leur ressenti face aux stagiaires et au contexte global de la formation en dehors des murs de l'institution. Par ailleurs, d'autres biais ont été repérés suite à la phase exploratoire, comme le fait d'être potentiellement perçue comme porteuse d'un jugement de valeur ou bien encore d'une confrontation symbolique entre la formatrice exerçant un « vrai boulot » et la doctorante réalisant un étrange travail de recherche très éloignée « du

terrain », donc pouvant potentiellement ne pas saisir les réponses concrètes qui m'étaient formulées. Un autre biais a été celui d'être moi-même enseignante de FLE, ce qui a pu créer des situations dans lesquelles les formatrices annonçaient ne pas vouloir être enregistrées par exemple ou formulaient des demandes régulières de légitimation en tant que collègues.

J'ai eu à ce moment la crainte de recueillir des paroles de formateurs trop en accord avec mon objet de recherche, un artefact, ce qui m'a amenée à revenir sur les enjeux et implications de mes différentes postures. L'objectif étant, tout comme auprès des stagiaires, de créer un environnement bienveillant dans lequel l'entretien avait un maximum de conditions réunies pour que la formatrice puisse réellement se sentir en confiance. Comme nous le verrons dans la troisième partie « Traitement des données et analyse de contenu » (*infra*), les entretiens avec les formatrices n'ont pas répondu aux attentes préalables, l'outil choisi n'étant finalement pas le plus adéquat pour mon terrain.

Enfin, bien que ce sujet fasse l'objet d'un approfondissement dans la troisième partie de cette thèse, la question de la langue a été fondamentale dans le rapport au terrain (de l'entrée à l'embauche plus tardive). La découverte de l'usage de la langue en tant qu'objet d'apprentissage, les ajustements incessants entre formatrices et stagiaires et les habitudes langagières en vigueur dans les formations FLI ont été très formateurs, tant pour comprendre les spécificités de l'enseignement que pour saisir les enjeux et les rapports de domination (entre stagiaires et formatrices et par rapport à moi). C'est ce rapport de domination qu'il a été important de ne pas rejouer lors de nos entretiens, bien que le paradoxe de l'enseignante de français langue étrangère réalisant un terrain sera traité lors de l'analyse comme étant une information supplémentaire à celles recueillies lors des échanges, tant dans la transcription des entretiens (en tant qu'exercice méthodologique et relevant de choix théoriques) que dans le développement des rapports instaurés avec les stagiaires et les formatrices entre autres points.

Cette question de la langue a également eu une incidence sur les idées initiales du traitement des données car, alors que j'envisageais de compléter l'analyse qualitative par une analyse de corpus, *via* un logiciel de statistique textuelle par exemple, la prise de conscience suite à la phase exploratoire et donc la confrontation aux échanges langagiers a permis de comprendre rapidement les limites de cette méthode. En effet, les transcriptions des entretiens nécessiteraient une transformation radicale afin d'être « analysables » par un logiciel de

traitement. La crainte de ne pas rendre la richesse des échanges à cause du niveau de langue, objet même de ma recherche, a écarté cette possibilité. En effet, mener un entretien avec un stagiaire implique un temps assez long où les moments de parole ne sont pas équitables, surtout en fonction du niveau du stagiaire. Il a fallu parfois beaucoup d'explications, de gestes, d'imitations pour parvenir à nous faire comprendre. Dans ce cas, l'enregistrement sonore est toujours nécessaire, mais la transcription du sonore au sens strict n'a plus beaucoup de sens, notamment pour un logiciel n'acceptant pas d'autres données que des transcriptions réalisées selon des critères exigeants, en termes de niveau de langue notamment. Par ailleurs, la mise à l'écart de l'utilisation d'un logiciel d'analyse statistique textuelle s'est avérée en accord avec la posture adoptée tout au long des différentes phases d'enquête. En effet, la non prise en compte des interactions et des moments vécus est, dans ce travail tout du moins, plus qu'un biais méthodologique, un réel frein épistémologique.

J'ai finalement opté pour la transcription des entretiens les plus représentatifs et les plus compréhensibles⁸⁵ en termes d'intelligibilité. L'objectif étant de pouvoir écouter, réécouter ou lire ces échanges, il m'a semblé justifié de proposer une lecture relativement aisée, ce qui explique les choix faits en matière de transcription. En effet, j'ai choisi d'associer la nécessité d'être compris et le choix de ne pas renforcer une stigmatisation déjà existante en reproduisant exactement les énoncés, ce qui signifie modifier parfois, selon les besoins ponctuels, dans le but de réussir à proposer un contenu accessible aux lecteurs.

⁸⁵ Voir annexes 3 : Entretiens réalisés avec les stagiaires.

4.2. Posture du chercheur : réflexivité / biais / négociations

4.2.1. Les différentes postures

Comme dans toute entrée en matière, la question de la posture à adopter s'est posée rapidement, tout d'abord en termes de pratiques : comment prendre contact avec les organismes ? Ou plutôt, par quelle « entrée » se présenter ? Outre l'aspect proprement logistique des choses, ce premier temps de (re)présentation peut s'avérer décisif pour l'accès au terrain. Pour reprendre l'analyse de Goffman (Goffman, 1973b), cela correspond à une étape préliminaire de « l'entrée en scène », une introduction aux interactions de terrain.

4.2.2. L'équipe pédagogique

Pour les premiers contacts avec les directeurs de ces structures, la présentation d'un projet de recherche universitaire encadré par des professeurs au sein d'un laboratoire de recherche, et donc une approche sous le titre de doctorante, semblait la plus appropriée. Mais si une posture paraît plus adéquate face à un des acteurs du champ étudié, elle ne l'est pas forcément auprès d'autres qui peuvent se voir imposer une présence par leurs supérieurs hiérarchiques.

En effet, lorsque la communication en interne dans la structure est bonne, le directeur informe le responsable pédagogique de ma venue qui informe à son tour les formateurs. Ainsi, j'ai reçu en copie un courriel destiné à plusieurs personnes dont le but était d'informer de ma venue et de décider ensemble des modalités du temps de terrain. Dans un autre contexte, un directeur a également programmé seul les dates de mon accueil, sans que je puisse entrer en contact avec l'équipe pédagogique. Cela a créé un sentiment de surprise lors de mon arrivée, la formatrice n'étant pas informée des dates ni des raisons de ma venue.

Ce sentiment de surprise peut se doubler de doutes et d'incompréhensions face à ma demande. La recherche semble éloignée, selon certains d'entre eux, de leur réalité. Je l'ai senti à plusieurs reprises, mais on me l'a aussi dit frontalement, ce qui peut déstabiliser (observer au nom de qui ? pour faire quoi ?), tout en ouvrant un espace de discussions intenses.

C'est à ce moment-là que j'ai compris que mon expérience professionnelle d'enseignante de FLE à l'étranger et en France était mieux perçue, car plus facilement identifiable. Ainsi, d'apprentie chercheuse, je suis passée à « enseignante de FLE ».

Cette relation de pairs a instauré une certaine connivence (tutoiement, temps informels, confidences) et si cette casquette professionnelle m'a permis d'entrevoir, d'entendre et surtout d'échanger en profondeur avec les formatrices, elle m'a également posé question : selon elles, je peux les remplacer pour un temps, aider, faire des transmissions aux collègues, bref, être formatrice FLI. Et donc me placer d'un côté de la barrière symbolique enseignant/apprenant.

De plus, le formateur peut craindre un jugement de son activité de la part d'une collègue et orienter le contenu de son cours. À nouveau, un changement ou un réajustement de posture s'impose afin de rappeler l'anonymat d'une recherche scientifique, l'absence de jugements de valeur, la volonté de saisir leur réalité en essayant d'atténuer la lourdeur d'une présence extérieure.

Sur un des sites, j'ai été introduite par la responsable comme étudiante de FLE (sans que je sois au courant), donc certainement en stage préprofessionnel pour devenir enseignante : lors de mon premier jour, on m'a expliqué, détaillé le contenu pédagogique et on a fini par me demander d'envoyer une copie de mon rapport de stage pour archives.

C'est seulement à ce moment que j'ai compris que la communication n'avait pas été optimale, loin de là, et lorsque j'ai enfin pu prendre le temps de me présenter comme enseignante FLE en doctorat, donc en reprise d'études, les comportements ont radicalement changé. En effet, ce terme de reprise d'études a trouvé un écho auprès de certaines formatrices qui ont opéré un rapprochement par rapport à leur propre cursus de formation. Certaines d'entre elles avaient été contraintes de suivre une formation FLI ou sur les savoirs de base afin de répondre au cahier des charges imposé par le label FLI. Une responsable pédagogique qui était en reprise d'études en master rapprochait nos situations par la phrase récurrente « on est dans la même galère », ce qui a instauré une certaine connivence, et même une forme de solidarité lors de

nos rencontres. On m'a alors ouvert les portes des lieux réservés aux formateurs, proposé de déjeuner entre formatrices et même informée d'éventuels dysfonctionnements de la structure.

4.2.3. Les stagiaires

Prendre place en salle de formation au côté des stagiaires pendant plusieurs semaines est une des manières de faire de l'observation participante. Mais si cette démarche de recueil de données instaure une certaine familiarité avec les formateurs et les stagiaires, le statut de pair peut difficilement être instauré avec les adultes en formation linguistique. Il faut alors à nouveau réussir à s'introduire et redéfinir sa posture.

Ainsi, la posture de l'étudiante qui observe un groupe-classe pour ses études est un moyen de se placer de « leur côté », c'est-à-dire en situation d'apprentissage (en situation de pair, d'un côté de la barrière symbolique). J'ai souvent été interrogée sur ma vie personnelle, mes études et j'ai été invitée à partager des temps hors-classe. Ces temps en dehors de la salle, comme par exemple des sorties organisées à l'occasion d'un forum pour l'emploi ou du Printemps du cinéma, sont l'occasion de monter à plusieurs en voiture, de faire un bout de chemin ensemble.

Souvent, le rire est très présent, et il me semble être un moyen de négocier son rapport à l'Autre, tout en étant un élément illustrant le lien entre l'empirisme et l'épistémologie, car comme toute donnée, il peut faire l'objet d'une analyse et venir étayer notre appareil conceptuel.

La sociologue Annick Madec écrit que : « Le rire *avec* est le rire partagé dans les espaces privés, là où les rapports entre les individus affectent d'être égalitaires. L'humour sert bien souvent à montrer que personne n'est dupe, que l'égalité n'est que supposée. Il sert à montrer l'ambivalence, les différences, la complexité. Il fragmente le « "nous" d'appartenance » (Madec, 2002, p. 92).

Je pense par exemple à trois mères qui n'ont cessé de vouloir me présenter leurs fils afin d'organiser des mariages en France et dans leurs pays. Ces discussions ont provoqué beaucoup de rires et ont été propices à la discussion : pourquoi vouloir marier leurs fils à une

Française ? Un désir de rester vivre en France pour un long moment ? Alors que nous riions, le ton est monté entre deux mères, l'une disant qu'il fallait une femme de la même nationalité et de la même religion, l'autre lui répondant que se marier avec une Française était bénéfique en tous points : les papiers, mais aussi la langue. Ici, le facteur rire m'a permis d'ajouter une dimension genrée à ma posture. Bien que la réflexion sur le genre n'entre pas directement dans le cadre de ma recherche, le fait de rencontrer uniquement des formatrices, de rencontrer davantage de stagiaires femmes qu'hommes, d'être moi-même une femme sont autant de données qui pourront venir nourrir les analyses (Ouabdelmoumen, 2014).

Mais alors qu'une posture semble s'instaurer au fil du temps, il y a à nouveau un basculement : les stagiaires avec qui j'ai le plus échangé, ri, me sollicitent régulièrement pour remplir leurs papiers administratifs, appeler différentes structures, comprendre certains courriers, etc. Ces sollicitations étaient plus nombreuses dans les structures où les formatrices avaient un fonctionnement qui séparait la formation pédagogique de la vie courante. Je n'avais pas anticipé cette nouvelle position de native, ce qui fait que j'ai été quelque peu dépassée par ces nombreuses demandes. Mais ceci m'a aussi permis de mieux cerner et de comprendre les difficultés des stagiaires face à l'administration et celles des formatrices fatiguées de devoir remplir sur leur temps de pause des formulaires en tout genre.

Ces relations d'échanges symboliques permettent de gagner la confiance nécessaire au bon déroulement des entretiens de type compréhensif, notamment lorsqu'il s'agit d'approches de type « biographie langagière » et « histoire de langues ». Cette dernière approche est ainsi définie par Aude Bretegnier : « l'histoire de langues renvoie à l'histoire, en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s). Elle comprend l'histoire des images, des statuts, des légitimités que les locuteurs associent aux langues, dont ils les dotent ; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimés à se les approprier, à y prendre la parole, à s'y produire » (Bretegnier, 2009, p. 40).

Il s'agit d'un outil de co-construction entre les deux interlocuteurs en présence, pertinent pour comprendre, saisir les représentations, les phénomènes de transmissions et les modes d'apprentissage des différentes langues qui composent ce qu'on appelle un répertoire plurilingue. Même si chaque histoire de langue se construit d'un point de vue méthodologique

avec des spécificités liées au thème de recherche, on retrouve des éléments phares tels que le « [...] parcours de locuteur, d'apprenant, de transmetteur de langues, de l'histoire-contextes de la construction de ses relations aux langues » (Bretegnier, 2009, p. 4).

La finalité de l'utilisation de cet outil méthodologique est ici de mener conjointement un travail de réflexivité afin de permettre la « construction par (et avec) un individu social, d'un récit contextualisant de l'histoire relationnelle et socio-interactionnelle à ses langues, et dans ses langues » (Bretegnier, 2012, p. 170).

Cette démarche nécessite un climat de confiance, qui est lié au facteur temporel. En effet, comment entamer un échange avec quelqu'un qu'on vient à peine de rencontrer ? Cette notion temporelle, inhérente au travail de terrain, est à mon avis en relation avec le statut même du jeune chercheur, dans le sens où il est institutionnellement tenu par un calendrier souvent très court lors de ses recherches sur le terrain.

Alors, quelles sont les limites de ces différentes postures et en quoi le fait d'être cataloguée comme formatrice, stagiaire, étudiante joue un rôle dans le travail de terrain ?

Ce que j'ai remarqué lors de la phase exploratoire, c'est que les premiers contacts étaient difficilement réajustables : la manière d'être identifiée par les acteurs du champ semble figée. Alors que l'objectif est d'entrer en contact et d'instaurer un climat de confiance pour la discussion, une posture mal gérée peut venir ternir cet objectif. Cela m'est arrivé lorsque l'on m'a par exemple demandé de faire les transmissions avec la formatrice remplaçante. Une fois ce temps de transmission et d'explications pratiques sur le fonctionnement du groupe passé, je n'ai plus eu le même rapport avec les stagiaires. Ceci signifie que cette posture a bloqué en partie la parole d'un certain groupe d'interlocuteurs, là où l'aide apportée à la remplaçante a facilité les échanges entre nous pour les jours à venir. Les dons symboliques en fonction des différentes postures ne sont pas sans incidence sur le déroulement du travail de terrain.

Positionnement sur le terrain : questions préalables, questions induites ?

Il a donc fallu s'adapter, négocier sans cesse avec les personnes du terrain, inventer les conduites à adopter avec les autres, mais aussi avec moi-même. Alors que l'on tente de saisir des représentations d'ordre sociolinguistique dans le cadre de sa recherche, on est en train, au même moment, d'appréhender des représentations éventuelles, des lieux communs et stéréotypes de soi-même, ce qui peut sembler pour le moins paradoxal.

Les questions de rapports au terrain sont traitées depuis longtemps en sciences humaines et sociales (surtout en ethnologie et en sociologie), et font toujours l'objet de réactualisations par l'exercice de l'auto-analyse, encore appelée socio-analyse, dont l'idée forte est la réflexivité, c'est-à-dire un regard critique sur soi en action. Voici ce qu'en dit Florence Weber dans un entretien : « Il m'a semblé indispensable de comprendre la façon dont j'avais observé pour pouvoir tirer les leçons de mes observations elles-mêmes. » ; « Quand on se regarde en train de travailler, est-ce qu'on travaille encore de la même façon ? » (Weber & Noiriel, 1990, p. 147).

Ceci rejoint un paradoxe de l'observation participante dans le sens où lorsqu'on participe soi-même aux situations qui produisent des données, l'analyse de sa posture est également à analyser (Labov, 1976). Et pour rejoindre mon propos, si les postures sont multiples, l'analyse de cette multiplicité est nécessaire, tant dans la construction que dans l'analyse des données. Nous sommes donc au cœur du cadre conceptuel global qui se construit sous forme de « trajets » permanents entre revue de littérature, postures épistémologiques et découvertes empiriques.

Aux questions : comment conserve-t-on son intégrité lorsqu'on essaye de s'adapter ? Est-il scientifiquement possible de se saisir de ses compétences plurielles pour sa recherche ? Humainement, peut-on être des deux côtés de la barrière symbolique souvent existante entre enseignants et apprenants ? Certains éléments de réponse apparaissent à travers la synergie entre l'élaboration de l'objet de recherche, la mise en place du cadre théorique, le déroulement du terrain et les premières analyses. L'enquête n'a donc pas été menée de façon linéaire et de nombreux allers-retours ont été effectués afin de réajuster et d'affiner les relations entre les acteurs, ainsi que la problématique même de la thèse.

Les négociations se construisent et dépendent des facultés d'adaptation des locuteurs, notamment de ceux qui sont engagés dans l'interaction. Ainsi, l'approche des représentations sociolinguistiques est passée par une posture compréhensive et un exercice (dans le sens d'expérience et de métier d'ethno-sociolinguiste) de saisie des négociations interactives et des échanges symboliques. Pour reprendre les propos de Goffman : « l'acteur doit agir de façon à

donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres, à leur tour doivent en retirer une certaine impression » (Goffman, 1973a, p. 12).

Mais plus qu'une question de réflexivité, dans laquelle il me semble que la part faite aux rapports aux autres n'est pas assez explicite (il serait possible de s'auto-analyser tout au long de ses recherches, mais pour quoi, pour produire quoi ?), il me semble que ce qui reflète le plus justement la complexité des relations sur le terrain est le terme d'altéro-réflexivité que Didier de Robillard définit comme étant « une dialectique de la nécessaire projection du chercheur dans son travail d'élucidation du sens pour lui, pour son projet de recherche, et de la prise en compte de ses destinataires potentiels. L'altéro-réflexivité suscite une instabilisation de perspectives, qui fait faire au chercheur une expérience d'altérité lui ouvrant des perspectives, d'autres points de vue à partir desquels il peut construire des postures nouvelles⁸⁶ »(Robillard, 2007, 2008).

Mener une recherche pour laquelle le travail de terrain, le rapport à l'Autre est prépondérant signifie apprendre à appliquer et s'appliquer une éthique scientifique mais aussi une éthique des relations interpersonnelles (entre les participants et le chercheur) (Blanchet, 2000 ; Rabatel, 2013). Cette éthique globale n'étant pas une recette utilisable clé en main, mais bel et bien un travail personnel et scientifique se construisant sur des allers-retours permanents entre revue de littérature et rencontre avec les acteurs du champ préalablement défini, il semble nécessaire d'explicitier ses choix et ses postures (« je parle d'où ? ») afin de pouvoir poser une analyse pertinente mais aussi située.

L'exercice de (re)présentation du jeune chercheur se présenterait alors sous la forme d'une co-construction, entre négociations et réflexions épistémologiques, avec la conscience qu'il n'est pas interchangeable, avec ce que cela implique de confiance en soi, de prises de risque et de légitimité.

⁸⁶ Définition issue du <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Altéro-réflexivité> (page consultée le 9 août 2015), sur la base de deux articles de De Robillard cités *supra*.

4.3. Retour critique sur le cheminement méthodologique et la collecte de données, (ré)orientations

« Certes un énoncé anthropologique, quel qu'il soit, n'est ni le réel de référence ni son reflet, et constitue tout à la fois une "production", une "mise en scène", une "hypothèse"... Cependant le "réel des autres" existe indépendamment de l'anthropologue, et c'est la référence à ce réel "extérieur" qui fonde toute l'écriture anthropologique. Autrement dit, si le texte anthropologique ne peut jamais "refléter" la réalité, et ne peut donc "parler en son nom", il "parle de la réalité" et s'efforce de la décrire et de la comprendre de la façon la moins infidèle possible. » (Sardan, 2004, p. 48)

Résumer mon entreprise durant cette période de terrain n'est pas chose aisée, tant les ajustements et rebondissements ont été nombreux. Mettre en œuvre une approche du réel, s'atteler à comprendre et à analyser, et produire du sens, voilà ce qui me semble m'avoir guidée. J'ai dû m'y prendre à plusieurs reprises pour recueillir des informations en quantité suffisante et en qualité nécessaire à la rigueur d'un travail de terrain sans cesse réajusté. La significativité de ce travail réside, à mon sens, dans la prise de conscience des limites et dans l'essai de leur dépassement. Ainsi, un second protocole a vu le jour suite aux premiers moments passés sur le terrain, les données initialement récoltées ne faisant pas suffisamment sens avec le sujet alors en construction et les réalités de la temporalité en OF ne permettant pas de mettre en place le travail d'histoires de langues. Ce second terrain, tout en étant davantage opérationnel, a à son tour convoqué de nouveaux objets de recherche, ouvrant alors de nouvelles pistes d'analyse que j'aborderai dans la partie suivante. Ma présence dans les deux organismes de formation (Quimper et Brest) a donc été prolongée, m'ouvrant, par cette occasion, une porte d'entrée professionnelle à l'issue de mon contrat doctoral et d'une expérience de formatrice-conceptrice dans un organisme de formation pour adultes autre que le CLPS. Les connaissances dans le domaine du FLI (programmes de l'OFII, déroulé des formations, accueil des stagiaires) doublées d'une posture de jeune universitaire ont en effet

certainement joué favorablement auprès des supérieurs hiérarchiques. J'ai donc eu l'opportunité d'être recrutée, quelques mois à peine après la fin officielle de mon second temps de terrain. La proximité chronologique explique en partie pourquoi je place ma pratique professionnelle comme un complément à ce travail de recueil de données. En effet, mon métier de formatrice en journée a contribué à la mise en forme des dernières analyses, tout comme mon quotidien en OF a forcément été marqué par le terrain préalable tant dans le rapport aux stagiaires que dans la compréhension des enjeux liés aux cours auprès d'un public appelé souvent « OFII » par mes collègues formatrices.

Cependant, je n'ai pas procédé à la passation de questionnaires, ni mené d'entretiens individuels, n'ayant pas la possibilité institutionnelle de le faire. J'ai tout de même pu entretenir des échanges réguliers sur le rapport à l'oral, les sentiments face à la situation d'apprentissage. J'ai mis en place des séquences didactiques basées sur des éléments déclencheurs afin de favoriser des discours épilinguistiques, de mettre en place des temps dédiés à une mise en mots (à l'oral et/ou à l'écrit) du répertoire plurilingue et d'ouvrir un espace de parole quant aux enjeux d'une formation linguistique obligatoire.

Le processus de réflexivité nécessaire à l'enquête de terrain s'est donc poursuivi, même si je suis consciente que cette posture professionnelle engage également des modifications de perception et donc se profile dans les analyses présentées ci-dessous.

PARTIE 3. TRAITEMENT DES DONNÉES ET ANALYSE DE CONTENU

Après la présentation du cadrage théorique et de l'enquête en tant que méthode et en tant qu'outil premier dans la collecte de données, les pistes d'analyse et hypothèses de départ permettent de proposer des points de lecture sociolinguistique.

En revenant à l'importance de l'inscription dans une sociolinguistique critique et de ce que cela induit en termes de vision d'ensemble et de non-découpage des résultats du contexte et de l'ancrage du chercheur, nos points d'analyse sont alors présentés sous forme linéaire, chacun d'entre eux étant rattaché au contexte politique de la formation FLI, à la situation didactique d'un enseignement-apprentissage défini, à l'insertion dans un paysage français où le rapport à la norme est singulier, à un travail ethno-sociolinguistique et à un contour global qualitatif.

Ainsi, la lecture proposée ci-dessous est celle de points mêlant discours épilinguistiques captés lors des entretiens, des interactions avec les acteurs du champ et des informations dont l'on dispose sur ces formations. Cela s'inscrit plus globalement dans des théories sociolinguistiques en lien avec les thèmes principaux de cette étude, à savoir le rapport au répertoire plurilingue dans un premier temps, avec un travail sur ce qui relève d'une vision soustractive qui entraîne et découle à la fois de ce que l'on qualifie d'une acceptation de l'hétérogénéité des publics. En effet, comment penser le rapport au répertoire des stagiaires sans se poser la question des rapports en vigueur dans ce champ envers l'hétérogénéité du public, expression que beaucoup de chercheurs, formateurs et stagiaires utilisent pour définir en même temps : les divers profils, origines, langues, bagages scolaires et académiques, envies et possibilités de se positionner en tant qu'apprenant à un moment charnière, celui d'une installation à moyen et/ou long terme dans un nouveau lieu de vie ?

Par la suite, ce rapport à l'hétérogénéité est affiné dans mon étude pour se focaliser sur l'acceptation de la pluralité des accents en tant que révélateurs d'une différence vis-à-vis du rapport à une norme du français perçue comme monophonique, artificielle et éloignée d'une

réalité faite de variations. Penser les accents nécessite de les penser par rapport à une norme, ce qui implique de revenir à ce qui est présenté dans le cadre de la formation FLI, à savoir une langue française unifiée, comme ligne de conduite adoptée plus ou moins par les formatrices en fonction des réalités du métier, mais ce qui se répercute dans le discours des stagiaires et est présenté comme un fossé infranchissable : parler français « comme » les figures d'autorité.

Cette situation alors présentée comme reposant sur une vision inégale des langues en présence avec des objectifs pouvant indiquer une hiérarchisation des langues (et donc des compétences des locuteurs) compose un terrain favorable au développement de sentiments d'insécurité linguistique qui s'illustrent particulièrement lorsque la question des accents est une entrée en matière pour échanger avec les nouveaux (ou moins nouveaux) locuteurs de langue française dans le cadre spécifique de la formation obligatoire.

Ces sentiments d'insécurité linguistique participent à la mise en place de stratégies chez les stagiaires. En effet, les identités linguistiques sont marquées par le contexte de migration/appropriation du français et la violence symbolique (sociale, linguistique) qui en découle. Les accents constituent alors des éléments composant l'identité linguistique en mouvement à ce moment de la formation FLI : qui suis-je avec ces marques orales ? Me définissent-elles ? Si oui, est-ce un souhait ou, au contraire, un élément que je souhaite cacher, éviter ?

Ces questions participent à la construction d'un discours et d'attitudes au travers desquels les accents sont des marqueurs identitaires, d'autant plus forts qu'au delà des langues, ils sont des indicateurs d'une identité, réelle, partielle ou erronée en fonction de qui parle et de qui écoute.

Ce dernier point, fondamental, est articulé à une réflexion sur ce qui est attendu très régulièrement en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (ici terme générique pour se reporter à une discipline), à savoir un fantasme très peu caché de se rapprocher du locuteur natif. Ce mythe du locuteur natif sera présenté puis replacé dans le paradigme du rapport aux accents.

5. Vision soustractive du bi/plurilinguisme chez les enquêtés (formatrices et stagiaires) ?

Bien que la littérature sur le plurilinguisme soit importante et les possibilités de le convoquer dans l'enseignement/apprentissage des langues diverses soient nombreuses (Billiez, 2012; Dabène, 1994; Dagenais & Moore, 2004; Moore, 2005; Moore & Coste, 2006; Zarate, Lévy, & Kramsch, 2008), il n'en reste pas moins que les représentations négatives à son encontre font partie du paysage de la formation linguistique obligatoire.

5.1. Eveil aux langues et politiques linguistiques

L'éveil aux langues (Candelier, 2003), compris comme un éveil à ce que sont les langues et ce qu'elles permettent de convoquer en termes de connaissances et de compétences dans une perspective de diversité linguistique, concerne principalement le public enfant et scolaire.

La proposition faite par l'éveil aux langues est résolument une approche du plurilinguisme différente des enseignements exclusivement monolingues et/ou bilingues (dans un sens restrictif, avec une approche monolingue dans laquelle les cloisons entre les langues sont conservées et perpétuées). Un des objectifs est d'acquérir des compétences qui ne sont pas uniquement linguistiques, mais situées à une échelle plus englobante avec un travail visant à

développer et acquérir des compétences métalinguistiques et plurilingues, des attitudes bienveillantes vis-à-vis des langues qui constituent l'environnement des locuteurs de manière plus ou moins proche. Ce travail prône une démarche réflexive vis-à-vis des comparaisons possibles entre les langues afin d'ouvrir un champ des possibles dans une visée didactique, à savoir l'acquisition de nouvelles langues, un travail qui peut se définir comme une réflexivité de type « biographique-épilinguistique » (Bretegnier, 2009). L'apprentissage est alors conçu comme suite logique d'une sensibilisation et d'une réflexion sur ce que sont les langues. Ainsi, il est possible de transmettre et de développer des attitudes positives qui seront favorables à une situation d'enseignement/apprentissage où l'écrit, l'oral, le passage d'une langue à une autre seront à la fois sources et objectifs de réflexions par et pour l'acquisition de nouvelles compétences.

Comme le rappelle Louise Dabène dans la préface de *L'éveil aux langues* (Candelier, 2003, p. 17), l'éveil aux langues constitue « une entrée dans l'univers des langues, susceptible de faciliter les apprentissages langagiers (que ce soit pour la langue première comme pour les langues étrangères) » reposant sur un répertoire de langues pourtant pas ou peu valorisées au sein de l'institution scolaire, ce qui peut constituer un premier lien intéressant avec la situation d'apprentissage du FLI.

La proposition didactique et les pistes d'apprentissage reposent néanmoins sur des éléments permettant d'élargir le public aux adultes en parcours de migration en formation obligatoire ou non. En effet, la question du répertoire plurilingue des stagiaires n'est pas ou peu prise en compte, pour des raisons diverses telles que le rapport à la norme en contexte français, l'idéologie linguistique véhiculée par le cadrage du FLI, la formation des professionnels de la formation et de l'enseignement peut-être inégalement en phase avec les approches plurielles (Billiez, 1998 ; Bretegnier, 2014 ; Candelier, 2008), ou l'éveil aux langues pour un public adulte.

Or ces adultes en situation d'apprentissage vivent intensément leur arrivée en France, riche et lourde à la fois de changements et de redéfinitions de qui ils sont, de la place qu'ils ont et qui leur est accordée. Le rapport à la langue française ne peut s'entendre comme l'acquisition d'une nouvelle langue à côté de celles déjà possédées, tant son apprentissage revêt une charge symbolique importante (Bretegnier, 2008), rebattant les cartes et créant un nouveau répertoire où les langues et variétés en présence doivent chacune retrouver une place, un rôle et donc une légitimité.

« Ainsi la formation s'adresse-t-elle à des adultes plurilingues, mais dont les plurilinguismes, et les langues, sont socialement peu légitimés voire stigmatisés, plus facilement associés à l'idée de freins – tant à l'apprentissage qu'à l'intégration –, qu'à celle de ressources, encouragés à s'assimiler au profit du français. » (Bretegnier, 2014, p. 232)

Il semble alors que les politiques linguistiques en France présentent un paradoxe car si l'éveil aux langues a suscité (et continue de susciter) un réel intérêt dans l'enseignement primaire, il n'est pas mentionné dans le cadrage du FLI (dans lequel il n'y a aucune mention de la notion de prise en compte des bagages linguistique et culturel, préalable nécessaire à l'éveil aux langues). En effet, alors que la DGLFLF inscrit les bienfaits de l'éveil aux langues dans un rapport dès 2002, il n'en est pas de même pour le rapport aux langues des personnes en situation de migration dans le cadre de la formation FLI, alors que ce même organisme est partie prenante de la politique linguistique créée au moment de la naissance du FLI.

Ainsi, dans le « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française » (DGLFLF, 2002, p. 95), il est écrit que « dans une dimension quotidienne, l'idée européenne passe aussi par une interrogation sur le contact entre les langues. Ce sont là des enjeux qui concernent les individus (comment les préparer à un monde multilingue ?) et les nations ». Ce qui est valable et encouragé pour l'éducation des enfants n'est pas mentionné lorsqu'il s'agit d'un public adulte, qui plus est des adultes allophones, point essentiel pour tenter de comprendre cette non-mention de possibles rapports aux langues dans une politique d'ouverture. Les adultes ne parlant pas français doivent apprendre la langue sous un angle unifocal, les enfants français le parlant d'emblée (présupposé de l'institution) sont encouragés à bénéficier de ces approches compréhensives et globales pour acquérir des compétences en langues étrangères.

Le paradoxe qui apparaît vient renforcer l'idée que l'injonction à la langue française a été pensée dans une certaine logique assimilationniste, tant les apports pourtant connus des responsables (et convoqués dans la construction d'une certaine forme de citoyenneté à l'échelle européenne par exemple) sont absents des textes officiels du FLI.

5.2. Vision des langues et du plurilinguisme à l'épreuve du terrain

Rapidement, lors de l'enquête de terrain, la question du rapport « aux langues et entre les langues » (Bretegnier, 2013) a fait l'objet de discours épilinguistiques chez les stagiaires, mais c'est surtout lors des échanges avec les formatrices et de l'écoute des échanges entre formatrices que le sujet est revenu fréquemment, souvent en lien avec une volonté affirmée de ne (faire) parler que français dans les séances d'apprentissage pour ne pas passer à côté des objectifs de la formation. Ce qui relève de croyances (« j'interdis qu'ils parlent arabe ensemble, sinon on n'avance pas ») est problématique dans le sens où le français est considéré comme unique objet, et est donc réifié. Mais ce qui nous a semblé davantage prégnant, c'est une vision négative des langues premières, des langues de la migration, en somme du répertoire plurilingue du stagiaire : « comme il parle tamoul, ça n'aide pas à parler français », ou bien « K. mélange tout, il faut dire qu'entre l'arabe, l'espagnol et le français, il n'est pas sorti ». Lors des entretiens, certains stagiaires ont clairement indiqué qu'ils agissaient mal, qu'ils ne s'aidaient pas eux-mêmes car ils ne suivaient pas les conseils des formatrices qui convergiaient pourtant vers une utilisation unique de la langue française, véritable moyen de parvenir à un apprentissage efficace selon elles.

Considérer que le répertoire plurilingue n'est pas une richesse mais plutôt un frein relève de stéréotypes ou d'idées à déconstruire pour les chercheurs en sociolinguistique ou en DDL, mais sur le terrain, les regards et approches divergent de ce point de vue, comme j'ai pu le remarquer en échangeant à ce sujet auprès des formatrices. En effet, les langues des stagiaires ne sont pas ou peu questionnées en tant que constructions participant à une insertion en langue française. Il s'agit plutôt d'une logique inverse, voire d'un regard méfiant sur un usage d'autres langues que le français, en tant que défiance envers la formation proposée.

Dans ce cas, la vision soustractive du plurilinguisme est alimentée par le discours des formatrices, mais également par les stagiaires ayant intériorisé une certaine difficulté inconsciente due à leur palette de langues et de variations. Cette intériorisation participe à la construction d'une frontière étanche entre les autres langues et la langue française, entre les usages de la famille, de la vie d'avant (des vies d'avant) et le présent, qui devrait être

exclusivement tourné vers le français sous peine de ne pas s'intégrer et de ne pas répondre à l'injonction du pays d'accueil.

Il est donc question de culpabilité lorsque l'usage unique du français est rappelé comme primordial, mais aussi lorsque les langues premières ne sont pas prises en compte. Cette non-prise en compte s'explique d'une part par le manque de personnalisation de ce type de formation et par un programme de l'OFII dans lequel l'accent n'est pas porté sur l'identité plurielle des individus. Ces éléments participent alors à une dévaluation des langues premières et donc à un auto-dénigrement (Gardy & Lafont, 1981 ; Lafont, 1971) ayant des conséquences au niveau didactique, l'estime de soi étant pourtant reconnue comme un des moteurs de la progression.

Cela s'illustre par des discours de stagiaires s'interrogeant sur la manière de transmettre les langues aux enfants par exemple, mais également lorsqu'un petit groupe de stagiaires, alors en pause, m'expliquent qu'ils adorent parler français mais le « français mélangé » que n'aime malheureusement pas leur formatrice. Le français mélangé, c'est-à-dire leur français, un mélange lié à la durée de leur séjour en France, aux interactions qu'ils ont, aux éventuels enfants scolarisés, au couple éventuellement mixte (dans le sens d'un.e conjoint.e francophone), etc. Mais il s'agit également d'un stade dans l'apprentissage, ce qui n'est que très rarement souligné par les professionnels, voire nié par une coordinatrice. L'interlangue des migrants se développe en effet de manière relativement classique en situation d'apprentissage non captive, mais elle semble étonnamment détonner dans le FLI, situation d'apprentissage captif par excellence.

5.3. Acquisition des langues et formation

Le thème de l'acquisition de la langue est central dans les échanges avec les stagiaires et les formatrices, à la fois, du point de vue des compétences en langues des stagiaires mais également du point de vue professionnel des formatrices. Elles ont en effet, de par leur

formation en Master FLE (pour la majorité), certainement des connaissances liées à l'acquisition des langues et aux processus d'apprentissage. Cependant, à aucun moment il n'a été question dans nos échanges de la présence de ces marques transcodiques comme relevant d'une progression, de l'ajout progressif d'une langue au répertoire déjà existant des stagiaires. Ces marques transcodiques sont pourtant les illustrations de la présence de deux ou plusieurs langues dans le répertoire des interlocuteurs, et donc un élargissement des compétences plutôt qu'une régression comme semblait le dire cette formatrice (formatrice E) à propos d'un stagiaire en fin de parcours (400 h de français) : « il ne sait même pas trop en quelle langue il parle, il en parle tellement [des langues] que je ne sais pas s'il en parle une vraiment bien [...] ».

Le métissage conversationnel, fondamental dans le répertoire des locuteurs en « transit ethnosociolinguistique » (Boyer, 2001, p. 62) est d'autant plus présent en formation FLI que les groupes de stagiaires, à quelques exceptions près, comptent une pluralité de langues et de variétés autrement plus élevée que dans les autres sphères où évoluent les personnes en situation de migration. Les données quantitatives à ce sujet dans la ville de Brest par exemple n'existent pas, mais il est relativement aisé, compte tenu de la composition des groupes de stagiaires⁸⁷ de comprendre que toutes ces langues en contact relèvent d'une situation spécifique. Ce contact potentiel ou sous-jacent (les stagiaires n'indiquent pas forcément les langues qui composent leur répertoire si une occasion précise ne se présente pas) est cependant un point en commun tant les accommodations, les stratégies et bricolages sont nombreux et partagés pour arriver à établir des différences (plus que des similitudes selon les observations menées) entre la langue française et les autres langues.

Je reviendrai plus tard, dans la partie concernant le mythe du non accent, sur le fait que nier les compétences plurielles des stagiaires et les restreindre à une non maîtrise de la langue française est apparu sur le terrain comme un enfermement des langues, voire une opposition dans laquelle les locuteurs se doivent d'établir des choix au prix de diverses luttes internes, ce qui vient « charger » négativement l'apprentissage et l'opposer là où il pourrait être perçu (mais surtout conçu) comme un enrichissement se basant sur du « déjà là », qu'il s'agisse de compétences en langues, ou de compétences liées à des formes diverses d'apprentissage. Ce volet ne concerne pas uniquement les stagiaires car les deux formatrices n'ayant pas la langue française pour langue première ont toutes deux montré une certaine culpabilité de ne pas être

⁸⁷ Voir les tableaux de composition des groupes en annexes n° 2.

« natives » tout en montrant les atouts dont elles disposaient grâce à cette compétence plurielle en langues. Il semble cependant que le manque de légitimité est pour le moins présent en formation, qu'il soit explicité lors d'échanges ou plus implicite en formation avec par exemple des « interdictions » catégoriques de parler d'autres langues que le français, et encore davantage pour leurs deux langues premières.

Une situation récurrente est celle des couples dans lesquels la femme venue d'un autre pays pour épouser un Français se voit dans l'obligation d'apprendre le français pour pouvoir communiquer avec son mari, alors que le mari ne souhaite pas apprendre la langue du pays d'origine de son épouse. Cette situation semblait normale aux yeux des stagiaires qui trouvaient une certaine forme de réconfort chez les femmes vivant des situations similaires. Là encore, un déséquilibre vient s'ajouter à l'asymétrie des rapports aux langues, depuis la sphère privée cette fois.

Cette situation d'insécurité linguistique répandue dans le champ de l'enseignement des langues chez les formateurs « non-natifs » (Roussi & Cherkaoui Messin, 2015) est réellement problématique lorsqu'il est question d'accompagner un public vers une insertion où la langue est l'objet pluriel des désirs, tant pour l'institution, que pour ses employés et enfin pour les stagiaires mettant souvent beaucoup d'attente dans leurs formations afin d'accéder à davantage d'autonomie et de possibilité d'emploi.

Une formatrice (Formatrice D) a expliqué qu'elle « *met[tait] un mouchoir sur sa langue* » pour « *montrer l'exemple* ». Je n'ai malheureusement pas eu la possibilité de revenir avec elle sur ses propos mais la frustration ressentie était pourtant palpable. Le paradoxe réside ici dans le fait que cette frustration se double d'une envie de bien faire et de montrer l'exemple, avec une idée fixe reposant sur un modèle de réussite dont la formatrice est une illustration parfaite : apprendre la langue française puis l'enseigner à son tour. Les deux formatrices non natives semblent reproduire une idéologie linguistique qui a fonctionné dans leurs cas spécifiques et veulent donc l'appliquer à tous, en oubliant ou en mettant de côté leurs efforts pour parvenir à un niveau élevé de compétences en français.

5.4. FLI et représentations des langues

Ce paradoxe vient renforcer l'idéologie linguistique véhiculée à travers le FLI. Il n'est pas question de mettre en valeur la diversité, mais au contraire, de démontrer à quel point la langue française bénéficie d'un statut nécessaire et *premier*. La langue française est donc posée sur un piédestal, la rendant difficile voire inatteignable et surtout l'amenant à être présentée en opposition avec les autres langues des stagiaires, devenant par là-même minorées par leurs locuteurs. Les ressentis explicités sur le terrain indiquant une dévalorisation ont été nombreux et multiformes, comme il a été possible de le constater jusqu'à présent, mais une des indications revenant régulièrement dans le questionnaire exploratoire qui a été un élément déclencheur de nombreuses pistes d'interprétation et de compréhension semble à nouveau pertinente ici. Alors que le français apparaît comme doux et poli selon les résultats du questionnaire, les autres langues du répertoire plurilingue des stagiaires sont présentées comme fortes et moins régies par des règles. Cette opposition entre les langues, plus ou moins forte selon les parcours des stagiaires, indique la nécessité de s'interroger sur ce que représentent ces relations conflictuelles en termes de résistances ou de freins sur l'apprentissage de la langue française afin de pouvoir penser une trame didactique proche de celle de l'éveil aux langues et adaptée au public. Une « didactique des langues en relation » (Bretegnier, 2013) est une possibilité d'orientation permettant à la fois un travail sur les langues dans une dimension réflexive, mais aussi et surtout une possibilité pour le stagiaire, souvent démuni face au poids de l'apprentissage, de s'interroger sur son propre rapport à la langue française vis-à-vis de son parcours *de* et *en* langues. Cela peut véritablement être moteur dans sa démarche d'acquisition, mobilisant alors la pluralité de compétences dont il dispose afin de parvenir à se projeter en tant que locuteur du français (dans sa palette plurilingue).

La vision soustractive du plurilinguisme n'est pas généralement explicitée, mais elle reste cependant sous-jacente et diffuse auprès des stagiaires et des formatrices (avec des nuances

cependant), ce qui peut parfois venir alimenter un rapport à l'hétérogénéité (des parcours, des langues, des profils d'apprentissage et des accents) problématique et conflictuel.

6. Acceptation de l'hétérogénéité ?

Dans le contexte de la formation pour adultes migrants, la question de l'accent se pose également en termes d'attitudes et de discours face aux autres et face à la norme. Les accents sont alors mobilisés dans les discours et les pratiques et peuvent refléter les positionnements des uns par rapport aux autres, des uns par rapport aux représentations des autres. Nous pouvons ainsi distinguer, dans la manière dont les stagiaires et les formateurs mentionnent et commentent les accents, un positionnement personnel ainsi que des indicateurs d'ouverture ou de fermeture face à certains accents et ce qu'ils représentent. Ces aspects sont à prolonger par la question de la diversité et de l'hétérogénéité des accents et des publics dans les groupes de formation, ainsi que par la question du rapport aux normes du français, qui s'expriment alors sur le plan individuel et sur celui des représentations collectives.

6.1. Discours et représentations des accents au cours de l'enquête

Lors de notre enquête, une stagiaire marocaine (Q2G2B4F), en cours d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, nous a raconté avoir appris à parler français avec son mari français et sa belle-famille. Selon elle, pour compenser ses « problèmes » (face au monde de l'écrit), elle se devait de parler un français parfait, un « français 100% ».

Plus tard au cours de l'entretien⁸⁸, Q2G2B4F revient sur ses paroles et précise qu'il n'est finalement pas possible d'atteindre les 100%, n'étant pas française mais marocaine, et que,

⁸⁸ Entretien réalisé à Quimper le 04/06/15.

comme toute sa famille du Maroc parle uniquement arabe, il est nécessaire pour elle de rester *comme eux*.

- Q2G2B4F : Hein, quelques fois, y a des difficultés un peu, on n'arrive pas à sortir des mots mais je parle vite comme au Maroc, comme ici. « Mainnnant », mais je parle à l'envers quelques fois [rire]
- Enq.M : Mais moi, j'ai pas entendu, j'ai pas fait attention [rire], t'as des exemples, de quand tu parles à l'envers ?
- Q2G2B4F : Oui, y en a qui me disent par exemple, ma belle-sœur elle est toujours, en train de me corriger
- Enq.M : D'accord et t'as... t'aimes bien ça ?
- Q2G2B4F : Euh oui, oui
- Enq.M : c'est bien...
- Q2G2B4F : c'est bien mais elle, elle est jamais contente de, de...
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B4F : [rire] de, qu'est-ce que je fais [rire] elle a toujours voulu que j'a ... mais ça c'est bien parce qu'elle, elle voulait que j'avance plus mais on est en France, par exemple on n'est pas d'origine française, on peut pas savoir la, la langue tout à fait cent pour cent quand même, non ? [rire]
- Enq.M : Euh, euh [rire]
- Q2G2B4F : pour circuler, bah, c'est déjà pas mal
- Enq.M : D'accord, elle, elle voudrait que tu sois cent pour cent, que t'aies la langue cent pour cent comme tu dis ...
- Q2G2B4F : non, mais, il faut, ça veut dire y a des...pour les verbes, pour les choses, pour parler, ça veut dire pour plein...mais moi, je parle toujours comme ça. Je fais pas des verbes, des euh, c'est elle, elle voulait que je parle des verbes, doucement, et comme ça, comme si [...] née ici en France
- Enq.M : D'accord...
- Q2G2B4F : Mais je pourrai pas parler français à cent pour cent avec l'accent quand même, je viens du Maroc.

Pour un autre stagiaire, mexicain de vingt ans (B2G2A3M)⁸⁹, perdre son accent *espagnol-mexicain* et prendre le même accent que son conjoint français est une question de *respect*, un moyen selon lui de faire *honneur* au pays d'accueil.

- Enq.M : que [...] Pourquoi tu trouvais bizarre de devoir ouvrir la [...] pour [...]

⁸⁹ Entretien réalisé à Brest le 20/03/15.

- B2G2A3M : la bouche, parce que je me sentais ridicule mais maintenant je me suis habitué et j'ai compris que si je veux parler français avec son accent parce que je veux apprendre la langue, le français mais en plus avec l'accent français
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : parce que je pense que je vais rester en France
- Enq.M : tu vas rester ici ouais
- B2G2A3M : je veux apprendre le français avec l'accent parce que je trouve que c'est comment déjà ? que c'est respectueux d'apprendre le français avec l'accent, parce que par exemple [...] je trouve un peu, un peu irrespectueux les Anglais qui parlent français mais ils n'essaient pas de prendre l'accent français, parce que, je sais pas, je trouve qu'ils sont un peu irrespectueux et pour ça je veux apprendre le français et apprendre [...] prendre l'accent français
- Enq.M : et comment tu penses que [...] on peut prendre, apprendre l'accent français ?
- B2G2A3M : en train d'écouter la radio la télévision...
- Enq.M : oui, j'ai vu que tu mettais que tu écoutais la radio, la télé [...]
- B2G2A3M : oui, la télé, la musique, j'écoute beaucoup de musique antique de la France, Yves Montand
- Enq.M : hummm des chanteurs français

Cependant, prendre un accent est source d'interrogation pour ce jeune stagiaire.

- B2G2A3M : oui ça a coupé parce que les Bretons ils prononcent pas tous les mots [...] ils coupent quelques mots, bah je commence à faire la même chose
- Enq.M : d'accord [rire]. Et tu disais, si tu vas à Paris tu penses que tu vas avoir l'accent breton ?
- B2G2A3M : oui je pense avant je dis bah c'est... si je... quand j'étais au Mexique je dis si je voyageais à la France je dois avoir l'accent de Paris, l'accent parisien, parisien...
- Enq.M : parisien
- B2G2A3M : mais maintenant je pense que j'aime l'accent de la Bretagne je me sens bien en Bretagne je me sens un petit peu breton
- Enq.M : ça y'est t'es un petit peu breton ?
- B2G2A3M : voilà je pense que je dois pas changer mon accent

Un autre stagiaire, tchétochène (B2G1E5M), qui opposait des résistances lors des prises de parole et des éventuelles corrections des formateurs ou des stagiaires, m'a expliqué que parler français *comme* un français revenait à parler « comme une petite fille ». Comme j'essayais de comprendre son propos, il a développé son point de vue : la voix des hommes en français est

semblable, selon lui, à celle des femmes. Il ne souhaite pas prononcer le son [y] ou forcer la montée mélodique lors des interrogations pour que l'on ne puisse pas remettre en cause sa virilité. Ce stagiaire n'a pas souhaité que l'on échange lors d'une interview.

Ces trois illustrations du travail de terrain nous amènent aux interrogations suivantes : pourquoi vouloir parler sans son accent ? « Effacer » un accent ? Refuser une forme de prononciation ? S'efforcer de calquer un modèle ? Dans les discours apparaissent de manière récurrente des représentations liées à une langue française prestigieuse. Ainsi, les termes « poli », « joli », « moderne », « douce », « comme s'ils étaient dans une bibliothèque », « comme si ils chantaient », « intelligente » appliqués à la langue française viennent étayer notre hypothèse selon laquelle les stagiaires dévalorisent leur-s langue-s et nourrissent alors un sentiment d'illégitimité. En effet, certains opposent le français « doux », « intelligent », à leurs langues « fortes », « pas correctes », « qui sortent comme ça ». Si cette opposition est présentée comme telle, il est également possible d'envisager une certaine forme de complémentarité entre des registres disparitaire et paritaire (Le Dû & Le Berre, 1996), renvoyant alors à un partage des usages en fonction du contexte (formel/informel). Il s'agit donc d'un enjeu social : il existe une hiérarchie des accents et tous ne se valent pas, tant au niveau affectif qu'au niveau professionnel par exemple (Blanchet, 2016).

Ces perceptions des accents ont également été mentionnées par les formatrices qui ont notamment évoqué leurs difficultés à faire le lien entre les variations et leurs pratiques d'enseignement. Ainsi, certains accents, décrits par les formatrices comme « incompréhensibles », « agréables », qui « font du bien » à tous les autres stagiaires du groupe, ainsi que les difficultés qu'elles ont énoncées nous amènent au volet « didactique et formation » de ce travail.

La formatrice E a indiqué dans son questionnaire, en réponse aux questions liées à l'accent (définition, intelligibilité, appropriation) que son oreille s'était habituée aux accents des stagiaires, mais que ce n'était pas le cas des personnes n'ayant pas « l'habitude et la concentration nécessaires en début d'échange ». Plus loin, à la question « est-il possible de perdre un accent », elle répond : « plutôt non parce qu'il y aura toujours des sons difficiles à prononcer qui vont nous « trahir », on qu'on n'arrive pas à assimiler malgré un travail quotidien ». La formatrice E n'a pas la langue française pour langue première, elle est arrivée en France à l'âge adulte pour faire ses études et y est restée. C'est son parcours dont il est

question lorsqu'elle écrit que certains stagiaires souhaitent parler « comme elle » parce qu'ils s'identifient à son parcours, d'autres non car ils ne souhaitent pas avoir son accent. Elle souligne également la difficulté et le paradoxe de la question de l'accent en inscrivant qu'il est possible de s'approprier l'accent du français « avec un énorme travail sur la phonétique, la prononciation, la diction, sans que cela paraisse forcé ».

6.2. Questionnement sociolinguistique et contexte d'apprentissage

Tout comme la prononciation, la musicalité d'une langue peut faire l'objet d'un contenu à visée didactique, non pas dans le but de parler avec une « bonne » musicalité ou le « bon » accent, mais en proposant de répondre à des besoins d'intercompréhension en travaillant sur le lien qui existe entre la phonétique et la compréhension d'un point de vue linguistique. Dans cette optique, il semble alors possible de rapprocher notre questionnement sociolinguistique de l'un des axes de l'enseignement/apprentissage d'une L2 : la correction phonétique et prosodique, qui concerne la prononciation tant en production qu'en perception. Il s'agit de prendre en compte les difficultés des apprenants aux niveaux segmental et suprasegmental, de partir de ce constat, nommé parfois prononciation défectueuse, afin de proposer des exercices et activités de remédiation. Bien souvent, la phonétique correctrice (notamment pour le niveau suprasegmental) est le parent pauvre des manuels et méthodes (Lauret, 2007) car elle est perçue comme étant « indigeste », « lourde » en termes de préparation, alors même que la musicalité et le rythme sont essentiels à la réalisation des énoncés et influencent directement ces derniers. Après l'enquête de terrain, notre constat est qu'il n'y a pas ou très peu de remédiation, ni même de réflexions autour des accents. Ces derniers sont pourtant source d'interrogations et de réflexions chez les stagiaires et les formateurs, ce qui m'amène aux questions suivantes : les formateurs y voient-ils un enjeu pédagogique ou éventuellement un enjeu transversal de formation ? Ont-ils été sensibilisés et formés aux questions liées à l'importance de cet aspect de l'apprentissage de l'oral ? Ont-ils le temps nécessaire, dans un contexte où les prescriptions d'heures diminuent et où le niveau d'exigences en termes de compétences et de contenu augmente ? Mais alors, comment procèdent-ils en situation d'enseignement ? Et dans ce cas, par rapport à quels critères ? Ces questions nous amènent à une notion sous-jacente à leurs pratiques, à savoir leur rapport à la norme et ce qu'est selon eux une *bonne* prononciation. Ainsi, le « bon » accent serait celui de Paris, celui que l'on entend dans les enregistrements accompagnant les manuels et méthodes utilisés en formation par exemple. Nous pouvons alors prolonger le questionnement par la question suivante : cette

norme, imposée par une certaine classe sociale, dotée d'un capital symbolique fort, ne serait-elle pas justement un des nœuds de la problématique ? En effet, cette forme orale visée, survalorisée, codifiée et d'une certaine manière relayée par des institutions d'État, semble très éloignée voire impossible à atteindre pour des stagiaires dont le niveau demandé en fin de formation linguistique est le niveau A1.1 du CECRL. Comme la norme semble rassurante pour l'enseignement/apprentissage, même si on ne la nomme pas expressément, elle est donc intimement intégrée aux pratiques. Ainsi, alors que le critère d'acceptabilité des accents nous semble devoir être directement lié à l'intercompréhension, il semblerait que ce soit d'autres usages et enjeux qui prévalent.

6.3. La diversité des accents comme « problème »

Les indicateurs d'insécurité linguistique qui ressortent du terrain aujourd'hui montrent un rapport entre ce que l'on appelle communément les « problèmes d'accents » et les problèmes de légitimité pour les locuteurs comme individus appartenant à une communauté linguistique, sociale et identitaire. Or, au cours de notre enquête est apparu un discours récurrent selon lequel la norme du français serait la non-accentuation alors que les langues premières des stagiaires, plus fortes, plus vivantes selon eux, sont perçues comme moins légitimes, moins normées, puisqu'accentuées.

Ainsi, l'observation participante a révélé un écart entre les pratiques et particulièrement une tension entre la norme prescriptive qui véhicule une langue française d'ordre monophonique : il y aurait ainsi une langue française, une seule entité véhiculée par l'idéologie de la norme (Billiez & Millet, 2001; Meyer, 2011), et les usages réels des stagiaires et des formateurs. Les perceptions qu'ont les stagiaires d'eux-mêmes en tant que locuteurs et apprenants, ainsi que les pratiques formatives forment le contexte de cette tension. Posées dans les questionnaires exploratoires à destination des formateurs et discutées (voire co-construites) lors des entretiens, elles ont fait l'objet d'une analyse sociolinguistique

montrant que les rapports aux langues génèrent de l'insécurité linguistique, ainsi qu'un sentiment d'illégitimité linguistique.

Alors qu'un discours discriminatoire existe à l'encontre des accents, la problématisation sociolinguistique, l'analyse et les pistes à visée de formation peuvent venir se compléter afin de proposer diverses activités dans le cadre spécifique du FLI. Les apports de la correction phonétique et des activités d'éveil aux langues (approches plurielles pour le public adulte) peuvent se combiner grâce aux termes déclencheurs d'*accents* ou de *musicalité* et permettre ainsi un travail plus transversal sur les représentations des langues, de leur apprentissage, des locuteurs, de leurs accents et des enjeux sociaux qui leur sont liés. La question des accents permet alors une mise en regard des interactions sociales avec l'aménagement du milieu, du jeu d'apprentissage et du contexte sociolinguistique. Il semble ainsi pertinent de mener un travail en co-construction entre chercheurs, formateurs et stagiaires dans une visée réflexive et didactique afin de permettre une prise de conscience de ce qui se *joue* lorsqu'il est question d'accents : difficultés d'enseignement/apprentissage, hiérarchisation au sein du répertoire plurilingue, catégorisation sociale, discrimination linguistique et sentiment d'illégitimité.

7. Le rapport à la norme monophonique du français

« Avoir un accent régional dans un pays marqué par une idéologie centralisatrice et monolingue, c'est être enfermé (par ceux qui dénieut avoir un accent) dans une altérité sinon dégradante, du moins folklorique, risible et peu sérieuse. » (Gasquet-Cyrus, 2012, p. 241).

La catégorisation des accents fait partie d'un processus par lequel les locuteurs se catégorisent eux-mêmes vis-à-vis de l'Autre, et inversement, marquant ainsi une altérité. Cette catégorisation, bien que ne pré-existant pas aux discours épilinguistiques ou aux attitudes, peut cependant être mise en contexte afin de saisir les enjeux et tensions que cela soulève. Ainsi le rapport aux accents en formation linguistique en France sous-tend un rapport particulier à la norme du français. Le contexte est particulier et ses traits pertinents permettent de comprendre en quoi les variations et les perceptions différentes sont considérées comme des déviances et non des composantes du patrimoine linguistique du locuteur.

7.1. Éléments sur la norme et le statut du français

De par l'histoire sociolinguistique de la langue française sur le territoire français, le rapport à la norme est particulièrement problématique et influent, comme il est possible de l'étudier dans le rapport aux langues régionales par exemple. L'hégémonie de la norme (Boyer, 1991; Gardy & Lafont, 1981; Marcellesi, 2003) est telle et l'appareillage méthodologique par le biais des politiques linguistiques suffisamment réactif qu'il semble nécessaire de s'interroger

sur ce que traduisent les conflits sociaux en termes d'expression linguistique. En effet, la position idéologique de la France quant à la domination de la langue de la nation est tellement ancrée dans le paysage de l'enseignement/apprentissage qu'il est finalement logique (pour l'État) de l'adapter à la situation particulière du FLI.

La volonté de faire de la langue française une langue de tous les jours, une langue d'intégration, est une situation spécifique qu'il est tout de même possible de rapprocher d'autres situations déjà existantes en France, comme par exemple les rapports problématiques avec des langues régionales ou des variétés non reconnues par l'État (le parler des banlieues en est une illustration mais il en existe d'autres marquées comme déviantes par les institutions normalisatrices telles que l'Académie Française par exemple).

Le français tel qu'il est présenté en formation FLI est une langue institutionnelle présentée comme le français de référence de tous les citoyens (domaine du disparitaire (Le Dû & Le Berre, 1996)) et ce notamment depuis le passage par l'institution scolaire. Cette construction institutionnelle est indissociable du rapport à la norme, impliquant alors de considérer comme déviant et « en dehors » ce qui relève de considérations régionales, socialement non valorisées ou ignorées (domaine du paritaire (Le Dû & Le Berre, 1996)), comme peuvent être considérées les langues constituant le répertoire des personnes issues de la migration.

Il y aurait donc une certaine neutralisation des traits marquant une différence vis-à-vis de la norme afin de préserver une langue symbole de l'unicité de la France. Cette « bonne » langue constitue alors un point de départ et un objectif pour les stagiaires de la formation FLI, ce qui vient alimenter un cercle (viciieux ou vertueux selon que l'on se place du côté des locuteurs minorisés ou de l'institution bénéficiant de l'idéologie dominante).

7.2. FLI et vision hégémonique du français

Si la charge symbolique de la langue française « [...] unificatrice et centralisatrice, et de valeurs culturelles nationales permet alors la reproduction de l'idéologie dominante homogène et affirme la légitimité de la République comme État-nation » (Moïse, 2009, p. 237), alors le FLI, dans une visée d'intégration-assimilation, alimente et renforce cette vision hégémonique. Les représentations des stagiaires et des formatrices sont donc à mettre en lien avec cette position idéologique particulière. En effet, ce qui est dit des accents peut être interrogé à la lumière du rapport à la variation et donc à la norme.

Cependant, il est difficile de penser le FLI par rapport au standard tel qu'il est pensé par l'État puisque le cadrage évoque une langue du quotidien (registre paritaire), synonyme alors à la fois d'une langue standard partagée, mais également d'une certaine forme de langue simplifiée, dégagée de certains aspects n'ayant pas d'importance au quotidien aux yeux de l'institution. Cette forme simplifiée apparaîtrait alors comme une sorte de langue véhiculaire émanant elle-même d'un français institutionnel (registre disparitaire). Ici, on touche un point particulièrement sensible car non explicité : quelle langue enseigner en formation FLI ? La langue neutralisée est mise sur un piédestal, pointée comme nécessaire et obligatoire sans qu'il y ait de justification concrète pour les apprenants et formateurs ni de moyens d'y parvenir. Il semblerait donc qu'il y ait un renforcement de cette institutionnalisation par le fait de ne pas comprendre le statut particulier du français pour les stagiaires, ces derniers venant de zones/pays où la situation sociolinguistique et les places accordées aux variétés sont distinctes du schéma français centraliste.

Les traits régionaux et/ou étrangers semblent déranger dans la démarche du FLI tant la volonté affichée relève d'un schéma de langue unique. Cette gêne peut s'exprimer par le fait de ne pas vouloir accorder de place aux langues constituant le répertoire des stagiaires, mais également par le fait de considérer que les autres langues et variétés ont un statut d'emblée minoritaire par rapport à la langue française. La langue parlée (et écrite bien qu'il soit moins question de l'écrit dans le référentiel, alors que la norme semble pourtant celle du code écrit) joue un rôle important dans les mécanismes de reconnaissance et de sélection.

Ce discours peut produire, tout comme dans le cas des langues régionales, une surestimation de la norme objective véhiculée par les institutions de droit (système scolaire, administration, etc.) de la langue française, voire une image erronée d'un français qui ne serait qu'uniformisé. Ces représentations viennent à leur tour alimenter une certaine dévalorisation de leur propre répertoire, un jugement négatif à l'encontre de leurs langues qu'ils en viennent alors à sous-estimer. Il y a donc là une relation à la langue dotée d'une politique linguistique forte qui génère des sentiments et attitudes en partie négatifs vis-à-vis du répertoire plurilingue. Ces attitudes et sentiments ne sont pas déconstruits en formation afin de proposer une situation bienveillante davantage portée sur une certaine équité à l'égard de la diversité, au contraire, ils sont renforcés par l'injonction d'y parvenir.

7.3. Statut du français et du plurilinguisme chez les stagiaires

De ce fait, il est possible d'imaginer que pour les stagiaires ce sentiment soit décuplé. Si les bases sont différentes, on retrouve un même jugement dépréciatif face à la langue française considérée, pour les raisons évoquées plus haut, comme belle, raffinée, voire « intelligente ».

Alors que mon travail porte sur le rapport à l'apprentissage de la langue française, d'autres langues ont pris des rôles qui méritent d'être expliqués et analysés. Voici une situation qui s'est présentée lors de ma pratique professionnelle, avec en charge un groupe de stagiaires dont on peut voir la composition en annexes n° 2.6 et 2.7.

Dans ce groupe, la langue arabe a été le symbole de valeurs et d'usages paradoxaux, en lien certainement avec la valeur symbolique dont l'arabe littéraire est doté dans les pays arabophones. Ainsi, les stagiaires ont eu de nombreux échanges et ont accepté volontiers de répondre à mes questions au sujet des différences et similitudes qui existaient entre les variétés en présence dans la salle. Certains stagiaires répondaient en mettant en évidence une division entre soi et l'autre, comme par exemple un stagiaire syrien qui expliquait que l'arabe syrien était le plus proche de l'arabe classique et que la prononciation en Syrie était

excellente, d'où le nombre d'enseignants d'arabe syriens à travers le monde. Par ailleurs, ce même stagiaire expliquait que le stagiaire marocain, parce que venant de l'extrême ouest du Maghreb, présentait un certain « défaut » (terme que j'ai compris au sens de *déformation*) dans la langue arabe, mais qu'il n'était pas dérangé, compte tenu du nombre important de Marocains autour de lui. Une nouvelle frontière a été établie entre lui et deux stagiaires soudanais d'un autre groupe croisés lors d'une pause, arguant du fait que les Soudanais parlent arabe comme des Africains, c'est-à-dire bien différemment des maghrébins et des moyen-orientaux. En lui demandant de m'en dire davantage, il m'a expliqué que ce n'était pas du racisme, mais une réalité, l'arabe du Soudan étant trop mélangé avec les langues vernaculaires, selon ses dires. En discutant davantage, il a également dit que la télévision en arabe ne montrait que très rarement les vidéos de soudanais parlant arabe, et que si c'était le cas, il fallait absolument traduire afin qu'il y ait compréhension. Les réactions ont été nombreuses, parfois virulentes, tant chacun souhaite être légitime en arabe, langue de communication « de tous les musulmans » selon un autre stagiaire du même groupe.

Cette affirmation politique a également été brandie lors des moments où les difficultés en français étaient partagées par l'ensemble des stagiaires arabophones. À la fin d'une activité de compréhension orale, lors de laquelle la consigne était d'écouter un dialogue et de noter un certain nombre d'informations sur un document avec quelques questions sous forme de QCM, les réactions ont été unanimes : le débit était trop rapide, l'intonation trop faible et l'accent « comme du chinois ». L'accent « chinois » était en fait celui d'un Québécois en mobilité étudiante se présentant à sa nouvelle voisine. Après échanges au sujet de certaines zones francophones (dont certains stagiaires ignorent l'existence, faute de temps imparti à une sensibilisation aux variétés du français à un niveau international dans les programmes de l'OFII), le stagiaire syrien mentionné plus haut a modifié son discours vis-à-vis de la variation en arabe, présentant alors la langue arabe comme un symbole d'unité par lequel ce genre de situations problématiques en français (ne pas se comprendre alors qu'il s'agit de français) était heureusement inexistant ou extrêmement rare. Cette affirmation, contradictoire avec le sens des premiers arguments énoncés illustre une volonté de mettre en avant l'existence d'une unité, voire l'uniformisation fantasmée en lien avec un sentiment de fierté vis-à-vis d'une langue dotée d'un prestige non négligeable en FLI : la « langue-lien » permettant la communication d'un très grand nombre de locuteurs.

Dans ces discours épilinguistiques, la question de l'accent occupe une place de choix, tant il est brandi tantôt pour signifier une distinction, tantôt pour illustrer des similitudes, mais

principalement un rapport à l'altérité dans lequel les jugements de valeur sont fortement marqués. Les accents peuvent être à la fois des marques de déviance par rapport à une norme (en français, vis-à-vis de l'arabe classique, du russe...), ou bien un signe extérieur d'appartenance à un autre groupe ne partageant pas les mêmes normes. Il n'en demeure pas moins que ces constructions ne peuvent être détachées du contexte français où les représentations liées au bon français exempt de tout accent sont légion. Il y a en effet une volonté de ne pas accepter ce qui vient d'ailleurs sous prétexte d'attenter à l'uniformité proposée par le français normé. La reproduction d'un système où la langue est une et véhicule des valeurs qui doivent être communes, d'autant plus dans un contexte de FLI obligatoire, permet alors à des groupes sociaux investis comme dominants de poursuivre leur travail et d'ignorer l'existence d'une pluralité linguistique (mais pas uniquement) au profit de la reproduction d'un système, mettant pourtant en avant l'intégration et l'autonomie par la langue.

Par ailleurs, ces discours ultra-normés (n'étant pas l'apanage de la France) peuvent venir rencontrer et corroborer d'autres visions quelque peu similaires comme on peut le constater avec l'extrait d'entretien ci-dessous. La stagiaire est très sensible au respect des règles de grammaire, elle ne « supporte » pas de parler un « mauvais français » car, selon ses propos, elle a fait suffisamment d'études pour parvenir avec brio à une bonne « maîtrise » de la langue. Elle a fait montre à de nombreuses reprises d'hypercorrection et a indiqué vouloir travailler deux fois plus que la moyenne des autres stagiaires pour montrer ses capacités. Cette stagiaire de cinquante ans a expliqué à plusieurs reprises en formation qu'en Russie il y avait des dialectes mais qu'ils ne comptaient pas, seul le russe étant officiel.

B2G2A6F sur le *vrai* russe et le dialecte

- B2G2A6F: [rires] ah bon. Il reste les règles. Bien sûr il reste les règles et la langue restent. Euh, dans ma région, c'est le russe. Vrai russe.
- Enq.M : d'accord [...]
- B2G2A6F: et nous, nous parlons seulement en russe
- Enq.M : d'accord, hum
- B2G2A6F: il y a beaucoup de dialectes. Il y a, euh, par exemple ma région est très proche de l'Ukraine
- Enq.M : d'accord

- B2G2A6F: Ukraine. Et les gens qui habitent dans ma région, ils parlent entre eux. Le russe et l'Ukraine
- Enq.M : d'accord, mais c'est...
- B2G2A6F: c'est un dialecte !
- Enq.M : mais c'est [...] à l'école qu'on apprend ça
- B2G2A6F: ah non, non, non, non, non. C'est du dialecte !

8. Insécurité linguistique à l'épreuve en formation FLI

Comme mentionné plus haut, notre contexte pouvait être défini par une situation de pluralité linguistique inégalitaire (Bretegnier, 2009) dans laquelle « des langues inégalement reconnues co-existent, sont en contact, se mélangent, se transmettent, dans un espace socio-politique institutionnellement institué comme monolingue » (Bretegnier, 2014, p. 160). Dans ce cadre spécifique il est nécessaire de penser l'insécurité linguistique comme un ensemble de sentiments vis-à-vis de cette situation où toutes les langues, et donc les locuteurs, ne sont pas en situation d'équité et de co-existence, mais bien au contraire marqués par des différences de statuts, de reconnaissance et donc de légitimité sociale.

8.1. L'insécurité linguistique

Le concept d'insécurité linguistique tel que le définit Francard relève d'une « quête non réussie de légitimité » (Francard, Lambert, & Masuy, 1993, p. 13). Cette quête de légitimité n'a jamais cessé d'être présente tout au long de l'enquête de terrain, revêtant des allures relativement différentes, voire parfois opposées chez les stagiaires et les formatrices. En effet, les discours des stagiaires indiquant le sentiment de ne pas être légitimes, tant dans leurs langues *d'avant*⁹⁰ que dans l'apprentissage du français ont été récurrents et variés. Bien que la proportion ne soit pas la même, les sentiments d'illégitimité chez les formatrices « non-natives » ont également poussé à réagir sur ce point et à l'analyser par une grille de lecture existante sur l'insécurité linguistique, tout en y ajoutant la spécificité de la situation, des personnes rencontrées, et de la méthodologie choisie.

⁹⁰ « *D'avant* » ne marque pas une opposition avec le présent, mais marque plutôt une présence de compétences déjà là, en comparaison avec le français qui s'ajoute à un instant T.

Cette illégitimité tient au rapport à la norme dont il a été question plus haut. Cette norme idéalisée et fantasmée de la langue française étant imposée de manière relativement abrupte à un moment qui n'a pas été choisi par l'apprenant peut alimenter une certaine forme d'intériorisation, plus ou moins consciente, chez les stagiaires d'une hiérarchisation des compétences plurilingues. Ce rapport à la langue française en tant que norme sociale imposée touche les divers composants de la langue, qu'il s'agisse de la syntaxe, du lexique ou de la prononciation par exemple.

Avant de présenter les contextes qui semblent favorables à la création et à la propagation des sentiments d'insécurité linguistique, qui sont intrinsèquement liés à la politique linguistique du FLI, il semble pertinent de revenir sur le contexte spécifique de la formation, ici donc sur le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue pour des adultes migrants allophones.

8.2. Questions d'insécurité linguistique chez les stagiaires

Alors que les situations de migration entraînent de nombreuses interrogations quant aux langues en termes de transmission, d'identité et d'apprentissage dans ce cadre spécifique, les stagiaires ont présenté une grande variété de réactions et d'ébauches de solutions aux problèmes notamment liés à ce qu'il présentaient comme un inconfort.

La notion de culpabilisation linguistique (Lafont, 1971) est revenue à plusieurs reprises, convoquée pour divers sujets mais revenant régulièrement au sujet de l'IL. La dévalorisation de certaines langues (par le fait de ne pas les nommer, de ne pas en parler, de ne pas savoir comment les nommer, par le fait de devoir justifier l'usage d'une langue dans une zone méconnue...) a été perçue comme une atteinte à l'intégrité sociale de certains stagiaires, provoquant alors des réactions de honte et une volonté de ne pas donner à voir cette pluralité.

La peur d'être ridicule à cause de son niveau de français est un élément récurrent et les points saillants mis en avant ont été le lexique et l'accent, considérés respectivement l'un comme

trop limité et l'autre comme trop fort, trop visible et trop encombrant. Lorsqu'il a été question d'accents, l'idée était de donner à voir un ressenti sur ce que pouvait provoquer le fait de se considérer toujours comme à côté de la norme, à côté des locuteurs modèles. Cette distance m'a été présentée à plusieurs reprises comme le fait de *déviations*, une non capacité à suivre une règle pourtant simple pour ceux qui la dictent ou qui n'y prêtent pas attention.

Cette somme de représentations négatives participe réellement au développement des sentiments d'insécurité linguistique tant elle est intériorisée et véhiculée par les stagiaires, dans le contexte de la formation.

8.3. Questions d'insécurité linguistique chez les formatrices

Les formatrices « natives » qui ne semblaient pas en difficulté dans leur rapport à la langue française en tant que porteuses potentielles de sentiments de sécurité linguistique, ont tout de même fait état de gêne face au niveau de langue, selon elles, extrêmement bas, qu'elles étaient obligées d'adopter afin de se faire comprendre des stagiaires. A plusieurs reprises, une formatrice a souligné le grand écart qu'elle devait sans cesse faire entre ce qu'elle identifiait comme trois variétés : le français de la formation réelle, le français des documents pédagogiques de l'OFII et le français de tous les jours. Selon ses propos, c'était à ne plus savoir « comment elle s'appelait », arrivée en week-end. Cette affirmation est symptomatique d'un phénomène courant chez les enseignants de langue, notamment avec des niveaux relativement débutants, en difficulté pour pouvoir exprimer des idées pourtant simples, ou bien en lien avec un certain rapport à la norme empêchant une forme de liberté en classe à l'heure de modifier la langue pour rendre l'instant pédagogique réellement efficace. Cette difficulté du rapport à la norme n'est cependant pas en lien apparent avec leur propre capacité à s'exprimer dans leur langue, mais avec la situation d'enseignement et un éventuel jugement de valeur anticipé qui serait négatif face à une trop grande simplification de la langue française. Ici, ce n'est pas le niveau de langue effectif de la locutrice qui est mis en avant, ce

qui amène à la réflexion suivante : cette non difficulté ne serait-elle pas génératrice d'insécurité d'emblée pour les stagiaires, bien qu'il s'agisse d'une situation particulière et inconsciente ?

Chez les deux formatrices « non natives » rencontrées, le rapport à la norme a semblé particulièrement générateur d'insécurité linguistique bien que relevant de modes de fonctionnement particuliers. Pour l'une d'entre elles, l'insécurité linguistique était verbalisée par le biais de définitions de sa manière de parler en français comme « moins naturelle », « plus écrite », « pas comme tout le monde ». Ces énoncés sont représentatifs d'une insécurité liée à la fois au fait de ne pas être « native », de ne pas jouir d'un français « naturel », ainsi que de se référer à l'écrit, indique un apprentissage marqué par le poids de la norme écrite.

Pour la seconde formatrice, rencontrée plus rapidement, l'objectif semblait être de ne pas aborder cette question par un autre angle que celui de l'employabilité des enseignants de FLE non-natifs en France. Il était alors question (à juste titre me semble-t-il pour certaines des affirmations) d'une volonté de privilégier les « Français » (ce sont ses termes), à compétences d'enseignement et même compétences linguistiques égales, disant qu'elle avait un meilleur niveau que grand nombre de Français, niveau malheureusement occulté par son accent qu'elle n'arrivait pas à cacher et qui la discriminait lors des entretiens d'embauche. Ce ressenti semble venir alimenter un rapport conflictuel entre les langues composant le répertoire plurilingue du sujet, tant elles sont mises en opposition réelle et symbolique par lui, mais également par son environnement professionnel.

Ce discours n'est pas isolé, tant le rapport à la norme du français et sa vision fantasmée bénéficie d'un poids considérable au sein du champ professionnel, mais également de celui de la formation.

Cette formatrice avait indiqué ne pas utiliser une autre langue que le français, même avec des stagiaires de la même origine ou d'une langue proche de la sienne. Ce souhait – fortement encouragé par l'institution qui, par le biais de la coordination pédagogique dans l'un des centres, avait indiqué clairement qu'il fallait parler français tout le temps et que le CLPS était « un endroit pour apprendre, pas pour bavarder dans sa langue » – peut également présenter une certaine forme d'insécurisation, parce qu'il est possible d'apprendre et d'atteindre un niveau suffisant pour être enseignant et parce que la formatrice, étant elle-même insécurisée (face au marché du travail par exemple), peut à son tour véhiculer cette insécurité, la rendant alors diffuse en contexte de formation.

8.4. Insécurité linguistique et apprentissage

Notre postulat de départ selon lequel l'apprentissage ne peut être effectif si les sentiments d'IL sont trop importants est ici doublement alimenté, d'une part par l'insécurité linguistique liée au contexte particulier de l'enseignement d'une langue par des professionnels aux parcours pluriels, d'autre part par la spécificité de la thématique FLI qui vient renforcer des représentations hiérarchiques des langues.

Ainsi la formation FLI génère-t-elle de l'insécurité linguistique, sans pour autant qu'un travail (cf. partie 3.1) de déconstruction des croyances et de construction d'une situation favorable aux échanges et à l'apprentissage soit envisagé. Cette situation devient, par l'omission volontaire du répertoire plurilingue et par les spécificités liées à l'apprentissage en contexte plurilingue, particulièrement anxiogène, ce qui peut laisser penser qu'il y a donc une augmentation des sentiments d'insécurité linguistique.

Alors que je posais la question des éventuelles stratégies imaginées et employées pour minimiser ce sentiment d'IL en formation, une réponse illustre, à mon sens, une certaine forme de fatalité face aux promesses difficiles à tenir en matière d'efficacité et d'apprentissage effectif de la langue française : « je ne sais pas quoi faire, ils [les stagiaires] ne racontent pas qui ils sont vraiment, donc je ne peux pas faire du personnel, je n'ai pas le temps, tu as vu ce qu'on doit faire, c'est une course contre la montre, je n'ai pas le temps de savoir s'ils se sentent à l'aise ou pas ». Bien qu'il s'agisse d'une position personnelle, le fait d'être en partie désabusé par le contexte global de la situation peut freiner toute forme de travail reposant sur des approches alternatives telles que les approches biographiques ou la création d'ateliers lors desquels « la pluralité linguistique et l'expérience plurilingue sont sollicitées comme ressource dans une perspective d'appropriation du français » (Bretegnier,

2014, p. 163). Le discours selon lequel il y a un manque de temps et d'espace de liberté⁹¹ pour développer dans le cadre de la formation des contenus en lien avec un certain altruisme et de la réflexivité est récurrent, ce qui génère alors un contexte propice aux représentations négatives, à une certaine forme de silence et donc générateur d'IL. Il n'y a pas de lien établi (du moins dans les programmes) entre la langue française et les langues et cultures des stagiaires. Il pourrait être envisagé de travailler sur les imaginaires pour ne pas rester focalisé sur le français seul, ce qui permettrait aux stagiaires d'avoir une vision davantage complémentaire entre leur(s) langue(s) et le français en tant que langue d'insertion et d'autonomie dans un environnement où leurs singularités ne sont pas cachées.

⁹¹ Depuis l'enquête de terrain, puis la fin de ma pratique professionnelle, les formatrices disent que la situation s'est dégradée pour les formations OFII, la cause étant des programmes lourds et balisés (un syllabus précis du temps imparti pour chaque activité relevant de thèmes imposés par l'OFII), ainsi qu'une baisse drastique du nombre d'heures de formation par stagiaire.

9. La représentation des accents en tant que marqueurs identitaires dans le processus de construction/déconstruction d'identités linguistiques

L'identité linguistique peut être interrogée comme processus en évolution dans un contexte d'altérité. Dans une approche sociolinguistique, les discours épilinguistiques recueillis et les interactions sur le terrain ont démontré que le processus de construction identitaire *via* des indicateurs accordait une importance relative à l'accent. Bien que la définition de l'accent soit loin de faire consensus, il a pourtant été désigné à plusieurs reprises comme indicateur d'identité linguistique au sens de Labov, c'est-à-dire comme un indicateur permettant à un ensemble de locuteurs de se reconnaître (et/ou d'être reconnus), explicitement et/ou implicitement.

9.1. Place de la langue et de l'accent dans la relation à l'Autre

L'accent comme marque a donc une portée identitaire, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, mais cette fois dans un processus en constante évolution dans la relation à l'Autre comme dans la relation à l'apprentissage et dans les relations aux autres langues du répertoire.

Les stagiaires n'ayant pas d'autres langues en commun (en théorie) que le français dans les formations FLI, il est difficile de se saisir d'une définition déjà existante de l'identité linguistique. Il est néanmoins intéressant d'observer le fait que la définition proposée par Marcellesi est également pertinente si l'on prend la situation « à l'envers », c'est-à-dire si la langue de la communauté apparaît comme différente de par ses indicateurs linguistiques se retrouvant dans l'accent par exemple : « le processus par lequel une communauté reconnaît, explicitement ou implicitement, un ensemble de traits de langue comme lui étant spécifique [...] » (Marcellesi, 2003, p. 209). Bien que l'accent puisse être caractérisé par des traits phonétiques et prosodiques, nous avons vu qu'il recouvre une définition dépassant le cadre strictement linguistique. Il ne s'agit donc pas d'un trait linguistique exactement reconnu comme tel, mais plus largement une marque de l'identité des locuteurs en situation d'interaction permettant une double reconnaissance : être porteur d'une origine reconnue et partiellement identifiée dans cet accent *et* ne pas être locuteur natif du français, donc une marque de différenciation par rapport à une certaine communauté. Le raisonnement est donc résolument sociolinguistique, le rôle des représentations et du volet social constituant une entrée plurielle dans l'analyse.

9.2. L'accent comme indicateur identitaire

Les indicateurs d'identité linguistique comme l'accent (il pourrait également s'agir d'une certaine spécificité lexicale par exemple) sont d'autant plus problématiques lorsqu'ils existent dans le contexte spécifique de la migration avec ce que cela implique dans la relation aux langues en situation inégalitaire. Les questionnements liés à la transmission des langues sont des terrains favorables à l'identification de marqueurs identitaires, avec des avis divergents sur ce qui peut/doit être conservé et/ou abandonné, et selon quels critères. Les migrations sont différentes, anciens et nouveaux migrants ne partagent pas forcément beaucoup de points communs mais les différents stagiaires rencontrés (considérés alors comme nouveaux migrants) étaient en train de vivre ces questionnements identitaires et linguistiques, si tant est qu'il soit possible de les dissocier. Les discours sur le terrain présentent l'accent, la prononciation, le rythme (mais également les mélanges transcodiques) sur des plans très différents, représentant tantôt une marque de progrès, une forme d'authenticité et de légitimité par rapport au pays d'origine, tantôt encore un abandon à marche forcée de certains traits, afin de donner à voir de la bonne volonté et une adhésion à la formation FLI. Même si certaines convergences ont pu être mises en lumière, ce qui ressort des enquêtes de terrain c'est la pluralité d'avis et de stratégies mises en place pour réussir à dire qui l'on est dans ce contexte de formation linguistique.

De plus, la question identitaire est prépondérante lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (Marx, 2002, p. 265) avec notamment l'idée d'un processus au cours duquel certaines étapes engagent une « recomposition des répertoires linguistiques et identitaires » (Billiez & Lambert, 2005) afin de mener à bien une reconstruction de l'identité prenant en compte les nouvelles compétences et donc une redistribution des marqueurs. En effet, l'adulte migrant en FLI obligatoire traverse une période durant laquelle, socialement, culturellement et linguistiquement, il voit ses repères changer, évoluer en fonction des contextes pluriels. À ces changements s'ajoute une situation d'apprentissage qui, elle aussi, vient apporter des modifications sur qui il est et par quoi/en fonction de qui il se définit.

9.3. Construction identitaire identifiée dans l'enquête

L'enquête a démontré qu'un écart important (en terme de constructions identitaires) existait entre une certaine forme de connaissance de la langue et l'insertion et la participation en français ; donc un apprentissage différent pour des finalités spéciales, mais aussi et surtout une construction identitaire reliée à ce processus. Tout comme chacun doit toujours négocier et renégocier avec des identités mouvantes, un contexte de migration et d'installation dans un nouveau pays, une nouvelle culture, viennent amplifier cette négociation permanente et mettent en évidence le dynamisme du processus de construction et de déconstruction d'identités.

Les discours liés aux accents, leur présence (voulue ou regrettée) indiquent qu'ils fonctionnent à la fois comme des révélateurs des langues du répertoire mais également comme un indice de l'apprentissage du français, ce qui vient renforcer l'idée d'un processus fait d'allers-retours entre les diverses composantes constituant l'identité. Ainsi, en prenant en compte « *how identity and identity change is reflected in accent, and not merely on the acquisition of phonological rules and intonation.* » (Marx, 2002, p. 268), l'on peut comprendre pourquoi l'accent est si régulièrement convoqué.

Dans cet extrait d'entretien, parler d'accent est un moyen de parler des réflexions et des doutes quant à la transmission des langues, et donc de donner à voir ce qui constitue des marqueurs d'identité à un niveau sociolinguistique.

L'accent comme porte d'entrée :

Entretien⁹² avec une stagiaire chinoise (B2G2A11F) dont la fille est scolarisée dans une école bilingue français-breton :

- B2G2A11F : Oui parce que mon mari dit que la façon dont je le prononce n'est pas facile à comprendre à cause de l'accent chinois.
- Enq.M : Il dit que tu as l'accent chinois c'est ça ?
- B2G2A11F : Oui oui.

⁹² Entretien réalisé à Brest le 26/03/15.

- Enq.M : En français quand tu parles français ? C'est ça ?
- B2G2A11F : (rires) c'est ça
- Enq.M : (rires) Et qu'est-ce que tu penses toi ?
- B2G2A11F : Je pense... hum je ne sais pas comment faire pour mieux parler français.
- Enq.M : Tu ne sais pas comment faire ?
- B2G2A11F : Oui parce que mes enfants... hum... ils ne parlent pas comme les autres enfants, les autres enfants parlent bien français. Parce que je dérange un peu le langage de mes enfants.
- Enq.M : Alors attends, tu vas me dire si j'ai bien compris, ta fille elle n'est pas comme les autres parce que elle ne parle pas français comme les autres ?
- B2G2A11F : Voilà, c'est très doucement, elle est un peu timide, elle... elle ne parle pas beaucoup avec les autres enfants
- Enq.M : D'accord, mais elle est timide...? Elle parle français ?
- B2G2A11F : Oui elle parle français. Les professeurs de ma fille disent que le cantonais peut déranger la façon dont elle parle le français, le langage français.
- Enq.M : Elle a des difficultés pour apprendre le français ?
- B2G2A11F : Oui parce qu'elle parle... comment... elle a 6 ans, elle est très très timide
- Enq.M : Oui mais ça c'est sa personnalité... Il y a des enfants timides qui parlent très bien français !
- B2G2A11F : Oui parce que je... (hésitation) il y a beaucoup d'enfants français qui parlent très bien français.
- Enq.M : Oui mais elle a beaucoup de chance, elle parle français, breton et cantonais !
- B2G2A11F : Oui et après peut-être le mandarin oui.
- Enq.M : Et après le mandarin et après au collège l'anglais. Et toi tu penses que c'est un problème pour ta fille de parler cantonais ?
- B2G2A11F : Oui parce que je pense que c'est peut-être que je la contamine hum... elle apprend plus doucement que les autres enfants.

Mais l'accent peut également être brandi comme un marqueur de qui l'on est réellement, en dehors de l'apprentissage du français et en mettant en avant une volonté de s'affirmer en tant que non francophone. Ceci a été le cas d'un stagiaire pakistanais qui souhaitait que les gens « voient » (selon ses termes) qu'il était du Pakistan, un pays et une culture dont il vantait les mérites dès qu'il en avait l'occasion. Ces discours ultra positifs ont eu une répercussion sur son rapport aux accents et à sa manière de s'approprier le français. Selon lui, la langue française était seulement utilitaire, il ne lui importait pas de « bien » parler mais de se faire comprendre et de comprendre dans des situations précises. Une fois cette vision explicitée, il

a pu expliquer devant l'ensemble des stagiaires présents dans la classe à ce retour de pause qu'il ne fallait pas abandonner son accent, sa manière de parler, parce que les Français devaient savoir qui ils étaient vraiment (il a ensuite listé les quelques nationalités des stagiaires pour étayer son propos). Il a établi une comparaison entre les Français qui selon lui étaient fiers de leur langue et lui, qui l'était tout autant. Cette volonté marquée de garder son accent semblait alors vouloir dire son attachement à sa langue première, l'ourdou. Ce discours sans trop de nuances a pris en revanche une autre dimension lorsque le stagiaire a raconté son parcours de vie et les différents pays dans lesquels il avait vécu plus ou moins longtemps. Son départ du Pakistan datait de 12 ans au moment de l'enquête, et il avait vécu un temps à Dubaï, puis 6 ans en Grèce, où il avait appris à parler le grec. Cette singularité de parcours permet d'envisager un rapport à la langue comme marqueur d'autant plus fort que son identité a été modifiée, a évolué au gré de tous les moments vécus en dehors de son pays. Il est également plus aisé de comprendre l'idéalisation du pays, de sa culture et de sa cuisine lorsque la personne n'a pas eu la possibilité d'y retourner depuis plus d'une dizaine d'années. Brandir ces marques reviendrait alors à s'affirmer comme un Pakistanais légitime malgré le temps écoulé depuis son départ du pays. Ici l'accent, ou la trace de l'ourdou, a servi à montrer son appartenance, à donner à entendre la fierté de son origine. Ici la crainte de perdre une part de son identité sociale et linguistique n'était pas mentionnée comme telle, mais la volonté de ne pas être dissocié d'une communauté s'est ressentie dans la relation à la langue française.

9.4. Accent, visibilité et identification

Les accents peuvent à la fois traduire l'idée qu'être identifié par son accent, c'est être « pris » en flagrant délit (avec une première alternative : déception ou fierté d'être « pris »), mais aussi l'idée selon laquelle on n'est pas en capacité de s'approprier une nouvelle langue avec la forme d'acculturation que cela sous-tend en contexte FLI par exemple.

La deuxième idée a été travaillée depuis le point de vue de la didactique et l'acquisition des langues étrangères, avec un intérêt certain pour l'accent en tant que point révélateur des tensions liées aux enjeux de l'apprentissage d'une nouvelle langue, tout comme le souligne Schumann cité dans Moyer (Moyer, 2013, p. 63).

« Much needed attention was thereby paid to the social context of SLA and the difficulties implied by acculturation – the process of adopting certain values and traits of the target-language culture while still maintaining ties to the native language group. »⁹³ (Schumann, 1978, p. 78).

Plus loin dans cette partie, nous verrons à quel point certains stagiaires ont le sentiment d'être réduits à des non-natifs à cause de leur accent (ce qu'ils perçoivent comme étant leur accent dans l'interaction), mais également par le biais d'autres marqueurs comme le nombre d'enfants, le voile pour certaines stagiaires ou bien la couleur de peau. Donc, d'un côté, ils sont reconnaissables et ils sont fiers de donner à voir des traces de leurs origines, de l'autre, ils sont gênés par cette reconnaissance perçue comme défavorable et stigmatisante dans les pires situations.

L'enjeu d'apprentissage (apprendre à prononcer, à accentuer...) est de plus doté d'un questionnement social, culturel et psychologique auquel l'institution n'accorde pas de place faute de temps et de moyens. Les stagiaires font alors montre d'une contradiction entre la volonté de se fondre dans une nouvelle communauté linguistique (en lien avec le rapport à la norme) et donc d'apprendre le français et celle de faire ressortir une certaine forme de différence pour enrayer une crainte de ne plus être soi-même, de perdre sa langue, et donc un pan de son identité en changement.

À ce propos, une stagiaire s'est confiée sur des situations problématiques à ses yeux quant au refus de certains interlocuteurs de vouloir savoir d'où elle venait. Elle a ainsi raconté qu'elle voulait expliquer au propriétaire de son logement qu'elle avait une belle demeure en Albanie avant de devoir venir en France, sous la protection d'un statut de réfugiée. Elle voulait lui expliquer qui elle était afin de minimiser la violence du déclassement vécu par nombre de personnes en situation de migration. Elle a indiqué que son propriétaire n'avait pas voulu l'écouter, lui signifiant que son accent le dérangeait et qu'il n'y comprenait rien. Le fait de

⁹³ Ainsi, beaucoup d'attention était portée au contexte social de l'apprentissage des langues secondes et aux difficultés qu'implique l'acculturation - le processus consistant à adopter certaines valeurs et traits du contexte culturel de la langue-cible tout en maintenant des liens avec le groupe de locuteurs natifs.

solliciter l'accent comme frein participe certainement à ce rôle de marqueur linguistique identitaire. Cette stagiaire a poursuivi l'échange en indiquant qu'une de ses voisines refusait de converser avec elle sous prétexte des « fautes » et de l'accent qui empêchaient d'aller plus loin. Cette voisine lui aurait dit : « quand tu termines ton école de français, on pourra prendre le café ». Ces situations permettent de comprendre l'isolement généré par la crainte de certains stagiaires (notamment des femmes) quand il s'agit d'échanger avec des personnes au quotidien.

J'ai pu observer, en échangeant avec elles, des stagiaires qui semblaient craindre la perte d'une forme d'identité linguistique, ce qui les amenait à adopter des attitudes de résistance à l'apprentissage de la langue, avec par exemple un désintérêt pour certaines activités proposées pour améliorer son oral. Ces attitudes semblaient plus présentes dans les groupes où les stagiaires présentaient des relations conflictuelles avec des langues aux statuts inégaux ou minorisées.

Les discours sur l'accent permettent à la fois de se situer de manière individuelle, mais également collective, et ce dans diverses sphères (présentant des différences linguistiques comme c'est souvent le cas en situation migratoire).

Il peut être brandi comme étendard, signe fort d'appartenance, afin de montrer une certaine forme d'authenticité, ce qui permet de confirmer son statut de marqueur identitaire linguistique.

Enfin, la recherche d'authenticité (Boudreau, 2016) apparaît comme une forme de rempart aux rapports inégalitaires. En effet, certains aspects dévalorisés par des stagiaires indiquant un manque de reconnaissance se transforment en illustrations de sincérité. Savoir si ces discours rejoignent des formes d'authenticité valorisées dans un espace globalisé (Duchêne & Heller, 2012) s'avère être une tâche complexe dans ce contexte particulier. En effet, chaque parcours étant singulier, et le rapport à l'authenticité n'ayant pas été explicité en tant que tel dans l'enquête, je ne peux qu'interpréter des discours en lien les uns avec les autres. Il en ressort néanmoins que l'affichage d'une forme de « retour aux sources » est un moyen pour certains stagiaires de détourner les stigmatisations. Un jeune stagiaire mexicain m'a indiqué à quel point il serait respectueux selon lui de prendre l'accent (du) breton, ce qui paraît relever d'un autre désir que celui du retour aux sources (acculturation et reconnaissance par exemple dans ce cas) : le fait que les Bretons ont été chaleureux avec lui revenant de manière récurrente

dans nos échanges sur les temps de pause et lors de l'entretien. Il oppose alors son « gros accent », celui qu'il percevait comme tel lors de son arrivée en France, à celui qu'il a quelques mois après, proche, selon lui, de l'accent qu'il décrit comme breton.

Une autre stagiaire dominiquaise (Dominique, Caraïbes) m'a indiqué lors d'un déjeuner que son « accent anglais » ne s'entendait pas autant que son « accent créole » en français, et que cela lui semblait être relativement problématique car selon elle, les Français « adorent », donc valorisent cet accent. Ce discours épilinguistique axiologique démontre à quel point les locuteurs, ici les stagiaires, peuvent éventuellement rejouer les sentiments d'IL dans une autre langue que leur langue première en se basant (éventuellement, ici c'est une piste) sur les rapports aux langues de leur répertoire qu'ils entretenaient (entretiennent) antérieurement. Cette stagiaire, face à de nombreuses incompréhensions quant à son origine (Dominiquaise et non Dominicaine de la République dominicaine), a souvent dit qu'elle était américaine, que sa langue était l'anglais, comme on pouvait l'entendre à son accent. Cette stratégie est visiblement une réponse à une situation gênante, et participe également à indiquer de/par quelle(s) « source(s) » on souhaite se définir dans un contexte comme celui de la formation FLI (vis-à-vis des stagiaires et vis-à-vis de l'institution).

En revanche, peu de stagiaires ont indiqué avoir eu des retours positifs quant à leurs accents, comme cela peut être le cas dans d'autres contextes (des accents considérés comme charmants ou sexys par exemple). Cette évaluation forcément négative permet de mieux comprendre en quoi l'authenticité devient un rempart et un lieu *a priori* sécurisant. La thématique esthétique ne reposant sur autre chose qu'un système de représentation et des jugements de valeurs, une stratégie est de la déplacer pour en faire une valeur originelle dans un système où la sacralisation de la langue française est perçue comme excluante.

10. Du mythe du « non- accent » au mythe du « bon accent »

Dans les parties précédentes, nous avons pu voir à quel point la notion d'accent, bien que chargée de sens, est non questionnée, non dite. La notion renvoie très vite à la question de la norme du français, assortie parfois d'interprétation ou de subjectivité. La notion d'accent, élément de l'apprentissage, peut alors prendre des allures d'objectif idéal, quasi inatteignable. C'est parfois même l'idée de « ne pas avoir d'accent », sans concrètement savoir à quoi cela peut se rapporter, ou plutôt sans qu'il y ait consensus absolu chez les acteurs de l'apprentissage, qui est évoquée ou présentée en référence dans le contexte des formations et dans les textes de cadrage. Cela dit, cette approche est tellement généralisée et présente dans les discours communs qu'elle apparaît comme opératoire dans le cadre des formations : la référence du non-accent (ou du « moins d'accent possible ») est acceptée comme système d'explication et parfois brandie comme argument d'autorité. Dans ce cadre, il nous semble intéressant d'associer les représentations liées à l'accent à la notion de mythe. Comme celui-ci, certains rapports à l'accent correspondent à des systèmes explicatifs simples mais d'apparence cohérents. Comme celui-ci, ces rapports présentent une forme d'idéal, par définition éloignée de la grande majorité des locuteurs.

Cette partie repose notamment sur la réflexion menée par Rosina Lippi-Green et sur ce qu'elle présente comme le « mythe du non-accent » et le « mythe du langage standard » (Lippi-Green, 2012, p. 53). Ces points de départ, croisés avec l'enquête de terrain, m'amènent à proposer une variante, le « mythe du bon accent » en classe de langue en général, et en FLI en particulier.

10.1. Le mythe du non-accent

Le non-accent est présenté par Rosina Lippi-Green comme un *mythe*, et son rôle – comme celui des mythes – est alors d’être un opérateur de compréhension. Cela signifie qu’il contribue à l’acceptation d’une situation nouvelle et peu familière. Comme l’indique Barthes (Barthes, 2012), il contribue à la compréhension d’une réalité nouvelle en mobilisant des moyens de compréhension préexistants : si les uns ont un accent et un statut d’étranger, l’objectif idéal (devenir français) passe par la perte de l’un et de l’autre, l’un assimilé à l’autre par le jeu du mythe. Sur une approche de même type, Lévi-Strauss aborde le mythe comme opérateur logique de compréhension, soit une manière indirecte de construire une cohérence dans l’explication simple d’une réalité complexe (Lévi-Strauss, 1983). La notion de mythe correspond donc à un certain nombre des représentations abordées pendant l’enquête.

Plus précisément, il apparaît que la notion de *bon accent* est assez centrale dans les propos recueillis. Certes, l’objet de notre enquête nous amène à y apporter un intérêt spécifique mais cette notion cristallise un ensemble de questions autour des accents. Bien que le *bon accent* ne corresponde à aucune réalité tangible, l’avoir, l’apprendre, l’acquérir, l’approcher serait un moyen de s’approprier une logique qui, malgré les faits avérés (le bon accent en lui-même n’existe pas), permettrait d’expliquer ce qui est difficile à saisir pour de nouveaux apprenants. Ne pas exister réellement mais donner le sentiment d’être pourtant bel et bien réel, sans pour autant être défini, voilà la particularité du mythe du bon accent :

« *People are quite comfortable with the idea of a standard language, so much they have no trouble describing and defining it, much in the same way that most people could draw a unicorn* » (Lippi-Green, 2012, p. 53)⁹⁴

Se représenter le *bon accent* est un critère plausible de la maîtrise idéale de la langue qui peut être *presque* « vérifiée » et confortée (avec/par la formatrice, les collègues, les commerçants) et *presque* consensuelle, ce qui contribue à l’établir, voire à le légitimer. Ce qui renforce son importance est le fait qu’en formation il n’est pas présenté comme tel, mais comme une réalité qu’on ne questionne pas. Ici donc il s’agirait par le biais d’un mythe de proposer une

⁹⁴ « Les gens sont plutôt à l’aise avec l’idée de langue standard, à tel point qu’ils n’ont aucun problème pour la décrire et la définir, à peu près de la même manière que la plupart des gens pourraient dessiner une licorne. ».

explication assez simple à une réalité complexe, le bon accent prendrait alors la forme d'une étape vers une compréhension plus fine de la langue française en situation d'apprentissage.

10.2. Bon accent et/ou accent étranger ?

Ce *bon accent* est à mettre en lien avec ce qu'on entend communément par *accent étranger*, puisque c'est en partie de cela qu'il s'agit ici : avoir le *bon* accent et non pas l'*accent étranger*, identifié par contraste comme différent ou opposé au « bon accent », celui qu'on cherche à acquérir, ou dont on ne veut pas toujours, dans toutes les situations, avec tous les interlocuteurs. Les points de vue de la réception et de la production sont réellement complémentaires mais parfois paradoxaux, c'est ce que nous a révélé l'enquête de terrain avec la volonté pour certains stagiaires de cacher ce qu'ils considèrent comme leur accent ou au contraire l'envie de l'afficher pour affirmer une identité, afficher une certaine forme de fidélité ou au contraire de détachement.

Cette approche nous indique l'intérêt de la prise en compte de l'accent étranger comme d'un outil qui participe à la définition de l'identité, avec la pluralité et l'évolutivité que suppose le concept d'identité. En effet, certains stagiaires ont dit être « victimes » d'une définition de l'accent qui serait lié à une carence dans les connaissances. On définit alors négativement, par ce que l'on n'a pas, on « efface » des différences tout en en créant une autre. Ainsi, comme il est bien souvent difficile de différencier les accents farsi, syrien, soudanais ou encore vietnamien lorsqu'on n'est pas familier de locuteurs de ces pays, on perçoit clairement que le locuteur est étranger mais on ne sait pas d'où il vient. On le définit donc par un critère générique, la non reconnaissance de son accent le rendant alors *étranger*.

10.3. Bon accent et « madame » la formatrice

Le mythe du bon accent de la formatrice s'adosse aux représentations du rôle de l'enseignant en classe de langue. La manière de parler est une composante de l'identité professionnelle de l'enseignant.e. Ainsi, le cadrage du CECRL nous indique l'importance du rôle de l'enseignant.e, en partie modèle d'apprentissage :

Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 111)

Le modèle de l'enseignant et les représentations du *bon enseignant* en classe ont des implications en termes de symbole d'autorité ou de quête de « nativité » (Billiez, 2012 ; Castellotti, 2011 ; Castellotti & Moore, 2007), avec, par exemple, l'idée en partie fantasmée de la nécessité d'être locuteur natif pour *bien* parler une langue, au-delà de la logique performative et communicationnelle. Les démarches administratives ou d'embauche constituent d'autres occasions de discriminations auxquelles les migrants sont confrontés dès leur arrivée. Différentes études montrent ainsi l'impact de l'accent dans ce dernier cadre, notamment des cas de discriminations à l'embauche justifiées par le fait de ne pas « avoir le bon accent » (Costa, Lambert, & Trimaille, 2012). La représentation du bon accent alimente ainsi différents contextes auxquels les migrants sont directement confrontés.

On retrouve ce modèle en formation FLI, complexifié par le paradoxe suivant : les enseignants de FLE sont des enseignants de formation⁹⁵, mais leur statut professionnel les définit comme formateurs, ce qui présente des différences sensibles avec la manière dont on

⁹⁵ Suite à un master FLE, le titre présent dans la liste des débouchés, les annonces de travail, le discours commun est celui d'enseignant. Cependant, en organisme de formation, les enseignants de FLE sont appelés « formateurs », ce qui apporte des modifications significatives en termes de légitimité, de statut, et de conditions salariales. Dans l'un des centres, l'enseignant de FLE doit avoir un master FLE pour répondre aux exigences de l'OFII, mais est rémunéré, selon la convention collective en place, à un niveau de technicien, donc bac +2.

se représente le métier d'enseignant de langue « classique » (heures de face à face, temps de préparation, tâches administratives, public captif ou non). Ainsi, bien que l'enseignement du FLI décrit par les textes officiels se réclame de la perspective actionnelle où la figure de l'enseignant se différencie fondamentalement des postures traditionnelles de l'unique détenteur du savoir, la figure du formateur/de la formatrice FLI est présentée comme étant le tenant d'une bonne manière de s'exprimer en français, un modèle à imiter tout du moins.

Divers travaux, de plus en plus nombreux, visent à interroger les conditions de travail des formateurs (Portefin, 2011 ; Vadot, 2014 ; Vandermeulen, 2011). L'enquête de terrain et ma pratique professionnelle convergent : la formation étant très courte, les thèmes imposés éloignés de la question de la variation, l'essentialisation de la langue française fréquente, le formateur, même en étant un véritable « couteau-suisse » (expression qui revient souvent chez certaines formatrices), peut difficilement avoir un autre rôle que celui de modèle, à adopter de manière expresse. Le formateur participe à la construction d'une dynamique de groupe propice à l'apprentissage et à l'échange, il réalise un travail d'ordre métalinguistique et propose des thèmes citoyens imposés par l'OFII.

Les représentations et le rapport aux langues influencent le processus d'enseignement-apprentissage, or ce facteur peut être décuplé dans le cadre du FLI, car même si la formation des adultes adopte des postures didactiques très intéressantes et bienveillantes avec le concept de formateur-accompagnateur ou de guide, le déroulement de la formation est réellement soumis aux injonctions de l'OFII.

Il faut donc en un temps relativement court (prescription de 200 heures maximum dans le cadre du CIR) amener les stagiaires à un niveau A1, tout en transmettant les clés nécessaires à une intégration et à un accès à la citoyenneté. Ainsi donc, le formateur/la formatrice explique comment dire (compétences en production orale par exemple), comment le dire (phonologie avec travail sur les oppositions entre nasales par exemple) tout en expliquant ce qu'est la légion étrangère. Cet exemple caricatural n'en est pas moins réel.

Il y a donc un volet non directement linguistique qui est volontairement, politiquement lié à l'apprentissage du français, ce qui vient ajouter *de facto* une charge symbolique à la figure d'autorité du formateur locuteur de *La* langue, possesseur de *La* culture légitime, ce qui transparaît dans le « madame » entendu de manière récurrente lors de l'enquête de terrain et repris dans le titre de cette partie.

Cependant, la réduction des heures prescrites par stagiaire et la charge de travail des formateurs peuvent produire à un discours fataliste dans lequel l'incapacité à imiter le modèle, à progresser, est assez fréquent. Cette fatalité convoque parfois l'accent, souvent pour souligner l'incapacité à imiter le modèle, et particulièrement l'incapacité à imiter l'accent du modèle :

*Il n'y arrivera jamais en 200h, il est lecteur, mais il a un accent horrible, on comprend rien, on sait même pas dans quelle langue il parle*⁹⁶

Elle répète souvent ce que je dis, -euh mes fins de phrases, mais ça (ne) sert à rien, elle a toujours le même accent à couper au couteau, quoi !

Avec ces exemples, il est difficile d'identifier clairement le sens et les représentations qui sont associées au terme « accent », s'il est question de prosodie, de l'influence des traits phonologiques de la L1 ou de la difficulté à proposer des parcours individualisés à des stagiaires dont les niveaux et parcours de formation sont très hétérogènes.

Pour poursuivre avec cette idée d'accent et de modèle, il est intéressant de regarder la dénomination utilisée dans les textes : ainsi le CECRL, propose au moins deux variantes, l'accent familier et l'accent étranger dans ses diverses grilles :

La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

Je peux comprendre ce qui est dit sur la vie quotidienne ou le travail, d'une façon générale et en détail à condition que le discours soit clair et l'accent familier. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 92)

Ces deux utilisations viennent confirmer l'idée selon laquelle le terme d'accent est vague et contribue à maintenir un flou subjectif, qui vient conforter la notion de mythe évoquée précédemment. Finalement, le stagiaire est très souvent ramené au statut d'étranger, identifié comme tel par un accent qui trahit non pas qui l'on est, mais qui définit selon un caractère exclusif, celui de l'étranger. Cette caractéristique générique d'« étranger », de l'« accent

⁹⁶ Formatrice C.

étranger, peut donc créer et alimenter la volonté pour certains stagiaires de donner à voir ce qu'ils se représentent comme une forme de neutralité pour éviter cette identification, le bon accent par exemple. Ainsi, parler comme le modèle, selon un bon accent, permettrait de passer inaperçu pour certains :

J'ouvre la bouche, pfiou, la musique sort de ma bouche, il...on (me) dit je suis pas français.

Je veux un, un « invisible » accent [en anglais].

Cela dit, il ne s'agit pas d'une volonté partagée par l'ensemble des stagiaires rencontrés car il existe certaines formes de résistances et une volonté d'affirmer son identité *via* ses manières de parler.

10.4. Adopter une posture réflexive face aux accents

Mon objectif, dans ma pratique professionnelle suite à l'enquête de terrain, a été de donner la possibilité aux stagiaires de dire, de mettre en mots ou en sons, leurs accents, elle a été d'essayer de proposer des échanges sur les accents dans une visée réflexive. Ainsi, j'ai essayé de considérer tout support comme un élément déclencheur potentiel et comme prétexte à des questions de type : qui parle ? Comment il parle ? Vous avez déjà entendu cet homme ? Il vous fait penser à quelqu'un ?

Cette routine inspirée des travaux d'éveil en langues a suivi son cours et a finalement été détournée pour se concentrer sur les représentations qu'avaient les stagiaires de leurs manières de parler : comment untel parle, quelles différences l'on perçoit avec tel autre ? Et avec les premiers jours (notion de progression) ?

Par le biais de cette routine, j'ai même pu intégrer une auto-évaluation en utilisant les moyens à notre disposition, c'est-à-dire en demandant aux stagiaires de s'enregistrer sur leurs

téléphones portables à des temps différents de la formation afin de pouvoir discuter autour de questions du type : est-ce que je parle comme avant ? Oui, non ? Qu'est-ce qui est différent ?

L'élaboration de discours sur les accents entre les stagiaires et les formateurs s'est avérée fructueuse et a permis de parler des accents en français, dans les langues premières, le principal ayant été pour moi d'en parler. Le deuxième groupe de stagiaires était composé en grande partie d'arabophones de divers pays (Maroc, Syrie, Soudan), les distinctions entre les différentes formes d'arabe alimentant les discussions sur le bon arabe, le vrai arabe, le pur...

Comme je ne comprends pas l'arabe, un stagiaire m'a dit de fermer les yeux et d'écouter deux stagiaires, l'un marocain, l'autre syrien. Il qui m'a posé des questions du type : lequel je préférais ? Lequel était le plus beau ? Lequel n'était pas correct ?

En posant des termes axiologiques sur les accents, en les stylisant, les imitant, les stagiaires reproduisent souvent les discours ultra normés qui leur sont imposés au sujet de la bonne langue, l'arabe classique ou le syrien qui serait plus arabe que la *darija* parlée au Maroc. Mais ces discours sont également ceux véhiculés par le FLI, la langue de la République, le moyen de devenir un citoyen à part entière.

Il [le FLI] vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). (Vicher et al., 2011, p. 4)

Ces échanges sur les manières de parler, sur les accents, ont nourri et amené d'autres réflexions sur le mot « étranger » qui compose l'expression « l'accent étranger » et qui suscite l'interrogation les stagiaires. Ainsi, nous avons pu parler de la diversité, du plurilinguisme (qui parle quoi ?, quand ?, avec qui ?), de la question de la transmission familiale.... Un objectif pour les stagiaires, qui pour certains se préoccupent beaucoup de l'impact de l'apprentissage de la langue française sur leurs enfants, est de s'assurer que les politiques linguistiques familiales d'une part, l'enseignement obligatoire d'autre part, n'auront pas de conséquence négative sur leur identité, leurs racines comme l'a dit une stagiaire albanaise (B4G1M1F). C'est ainsi que j'ai appris, d'une part, en lisant les carnets de liaison de leurs enfants par exemple ou en écoutant le récit de la visite chez l'orthophoniste, qu'il leur était fortement conseillé de bannir les langues premières dans certaines sphères, et de l'autre, que la famille vivant ailleurs s'étonnait des changements de langues dans les commentaires sur les

réseaux sociaux numériques par exemple. Bien que ces discussions n'aient pas pleinement fait l'objet d'analyses fines, il apparaît ici que ces groupes d'individus étrangers sont confrontés de manière ordinaire et récurrente à une désignation, voire à une stigmatisation de leurs caractères *étrangers* (ici par la langue et l'accent) amenant directement une grande violence symbolique et sociale. Ce contexte apparaît très directement comme le terreau d'une insécurité linguistique installée et répétée, ce qui nous amène à interroger les sentiments et les mécanismes de discrimination et de stigmatisation.

10.5. Conclusion partielle

L'accent comme stigmaté, comme mythe de par sa présence, son absence, son statut, sa légitimité ou son illégitimité générant de l'insécurité linguistique sont autant d'éléments apparus lors de l'analyse des entretiens et du matériau recueilli sur les sites d'observation et d'interaction. Les éléments touchant à l'identitaire sont sensibles, tant au niveau individuel que dans les sphères collectives de petite et grande échelles et les notions de transmission et de perte sont des craintes légitimes pour des personnes se sentant dominées de manière plurielle, les entraînant à la fois à mettre en place des stratégies et à reproduire parfois un modèle de type mononormatif.

Nous avons pu évoquer les remises en cause engendrées par la migration dans le processus de construction identitaire (linguistique mais pas uniquement), ce qui soulève nombre d'interrogations et de frustrations. Ainsi la question d'avoir – en fait de faire entendre – un certain accent plutôt qu'un autre est un thème qui a été abordé par un stagiaire soudanais qui refusait qu'on lui parle autrement qu'en français ou en arabe pour travailler son accent, disait-il, aucune des deux langues n'étant pour lui des langues premières, mais toutes deux jouissant d'un capital symbolique très élevé à ses yeux et aux yeux des autres stagiaires.

Les questions liées à la perte d'un accent comprise comme un accident ont également émergé ; pour l'accent de la L1 : comment je peux le perdre ? Oui, mais je veux le garder ? Pour le mythe du bon accent du français : comment l'avoir ? Comment le mettre de côté ? Quel est le principe de subsidiarité entre deux accents par exemple ?

Ces questions trouvent des éléments de réponse dans la pluralité des approches de la sociolinguistique et de la didactique des langues étrangères, notamment l'acquisition d'une langue seconde, mais elles se rencontrent sur un point commun : le droit à une palette d'identités fonctionnant sur les bases d'un plurilinguisme respecté et légitime.

Le concept de « ventriloquation » proposé par Bakhtin (Bakhtin & Holquist, 1981) et repris par Marx (Marx, 2002, p. 273) qui décrit « *how a learner reiterates words and phrases of experts, and in so doing incorporates these forms into his own identity*⁹⁷ » semble approprié au contexte de cette étude, indiquant à la fois le processus d'apprentissage avec les répétitions et appropriations, ainsi que le processus dynamique identitaire, donnant à voir l'importance de l'expert en tant qu'Autre permettant la construction d'une nouvelle identité.

⁹⁷ La manière par laquelle un apprenant répète les mots et les phrases des experts et, ce faisant, incorpore ces formes dans sa propre identité.

PROPOSITION ET CONCLUSION

La formation FLI dans sa diversité ou l'émergence d'une entité linguistique dominée ?

La réflexion sur les représentations et attitudes vis-à-vis des accents en formation FLI menée jusqu'à présent a permis de faire émerger une problématique épistémologique non pas nouvelle, mais connexe, sur la difficulté de définir ce qui pouvait aider à délimiter le sujet d'étude en termes sociolinguistiques. L'étude du contexte sociolinguistique dans ce travail s'est concentrée principalement sur les rapports à la/aux norme(s) – avec les points de vue des apprenants, des formateurs et institutionnel –, relativement forts dans une société française centralisée au niveau des politiques linguistiques, tant le public relatif à la dénomination FLI ne semble pouvoir se définir que par sa diversité et son hétérogénéité. Ce premier constat établi et présenté *infra* dans cette recherche ne permet cependant pas d'avancer un périmètre d'étude circonscrit à celui d'une communauté linguistique spécifique.

La pluralité semble donc dépasser ce qui permettrait l'unité d'une communauté linguistique.

Or, force est de constater que l'émergence d'une problématique liée à l'existence ou non d'une entité linguistique – qui formerait une *communauté* – s'est fait ressentir au moment des premières analyses des résultats. Cette existence en tant que telle pose question, ainsi que les enjeux et la visibilité sociale des notions sociolinguistiques d'unité et de pluralité linguistique.

En d'autres termes, existe-t-il un intérêt qui favorise une vision d'unité ? Si c'est le cas, pourquoi et comment cet intérêt se manifeste-t-il ?

Les liens effectués entre la notion de communauté et les notions soulevées plus haut telles que l'insécurité linguistique, les « approches didactiques plurielles » ou bien encore les sentiments contrastés et ambivalents de fierté et d'illégitimité par exemple. Les représentations et les discours épilinguistiques liés aux pratiques telles qu'elles ont été construites renvoient sans cesse au regard nécessairement subjectif porté sur soi et sur les autres. Ces liens ont été tissés

sans que la communauté linguistique soit apparente ou convoquée, du moins dans les questions consciemment posées. Il n'est donc pas surprenant qu'avec une vision plus fine des problématiques soulevées dans cette thèse, je me sois inquiétée de ce qui pouvait contribuer à dessiner les contours d'une situation d'enseignement/apprentissage captive en contexte exolingue, au prisme d'une interrogation sur ce qui pourrait faire dans ce cas une ou des communautés linguistiques représentantes d'une diversité avérée.

Éléments sur la notion de communauté et d'entité linguistique

L'objectif ici n'est pas de revenir sur l'histoire du concept de communauté linguistique, la littérature récente à ce sujet ayant déjà entrepris de s'interroger sur sa définition, sa problématisation et son lien intrinsèque avec le terrain (Bretegnier, 2017 ; Garabato & Kis-Marck, 2015). Dans ce cas, il sera davantage question ici de comprendre en quoi la formation FLI peut être envisagée, ou ne pas l'être, comme formant une entité linguistique aux contours proches du concept de communauté linguistique, même si ceux-ci y sont moins nettement bien définis. La notion de « communauté linguistique » est en sociolinguistique un concept qui permet de définir et de délimiter l'espace dans lequel la recherche est menée. C'est dans cet espace (et au prisme de celui-ci) que les données vont être recueillies, les représentations interrogées et analysées tout en procédant à des mises en lien entre ladite communauté et la/les société-s dans laquelle/lesquelles elle est ancrée. Cette communauté serait abordée non pas uniquement comme simple résultat ou produit mais plutôt comme élément en mouvement, participant à la fois à sa propre structuration et définition.

Dès 1969, Martinet indique que ce concept n'est pas un instrument seulement utile mais incontournable, duquel on ne peut se détacher tant il est clair que la définition de la communauté linguistique est une donnée fondamentale et donc un préalable aux études sociolinguistiques :

« La notion de communauté linguistique est non seulement utile, mais inévitable dans notre discipline dès qu'une langue est conçue comme un instrument de communication s'adaptant aux besoins du groupe qui l'utilise : "communication" implique "communauté". » (Martinet, 1969, p. 130).

Cette proposition de Martinet a depuis largement été questionnée, retravaillée à la lumière de multiples situations face auxquelles les limites du concept semblaient davantage complexifier son usage qu'apporter de nouvelles réponses. Pour certains auteurs, le concept ne permet plus systématiquement d'enrichir des études pourtant basées sur un phénomène s'apparentant à l'existence d'une communauté linguistique. Les apports théoriques en vue de proposer des définitions et des typologies invitant à conserver l'usage du concept tout en l'affinant et en incitant à le problématiser sont relativement peu nombreux bien qu'ils jalonnent l'histoire de la discipline (Baggioni, Moreau, & de Robillard, 1997; D. Hymes, 1974; Dell H. Hymes & Gumperz, 1972; Labov, 1976).

Des apports plus récents invitent cependant soit à abandonner le terme de communauté linguistique au profit de celui de *speech community* (Biichlé & Abouzaïd, 2007), soit à poursuivre le travail de problématisation et de rapport au terrain (Bretegnier, 2017 ; Garabato & Kis-Marck, 2015).

Cette deuxième approche me semblant être pertinente dans son invitation à problématiser nécessite néanmoins de poursuivre la définition des contours de la communauté linguistique à la lumière de la thématique FLI.

La communauté linguistique peut permettre de définir une pluralité d'appartenances à des situations de communications diverses, il n'y a donc pas de simplification de type : une langue donc une communauté linguistique. C'est ce point de vue qui a permis d'envisager, pour les stagiaires de formation FLI, une possibilité de dire leurs appartenances plurielles sans que cela semble morcelé, divisé, mais bel et bien comme constituant un tout pluriel montrant des signes d'appartenance lors de telle ou telle situation de communication à telle ou telle communauté correspondante aux yeux des acteurs. C'est en ce sens que la définition de Boyer a contribué à valoriser des possibilités de prise en compte des répertoires pluriels des stagiaires.

« On considérera ici qu'elle [la communauté linguistique] désigne un ensemble d'individus ayant en partage des usages linguistiques ainsi que des représentations et attitudes en interaction avec ces

usages, qu'il s'agisse d'une seule et même langue [...] ou d'un répertoire bi/plurilingue ou à tout le moins composite plus ou moins généralisé [...]. » (Boyer, 2008, p. 10)

Les divers répertoires des stagiaires (et des formatrices pour deux d'entre elles) ont permis d'envisager des glissements d'un groupe à un autre, tout en me questionnant sur l'entité dans laquelle nous évoluions au moment de l'enquête de terrain.

Ainsi, j'ai décidé de m'interroger à la fois sur le concept de communauté linguistique en tant que notion permettant d'organiser et de créer de la connaissance, mais aussi sur les limites atteintes en termes de tissage de liens entre locuteurs. Alors que cette notion de pluralité au sein même d'une communauté linguistique et la possible diversification des appartenances permettaient de valider le concept pour la formation FLI, d'autres éléments sont venus forcer la vigilance afin de ne pas apposer le concept de communauté linguistique de manière trop réductrice et trop hâtive.

FLI, communauté linguistique, limites et intérêt du modèle explicatif

Afin de comprendre en quoi le concept de communauté linguistique (CL) est successivement un atout pour affiner le contexte sociolinguistique particulier de la formation FLI et un écueil pour une analyse globale, il sera question ici de proposer des points d'analyse illustrant cette contradiction, dans l'objectif *in fine* de soumettre une réflexion théorique adaptée au contexte.

- Le terme de communauté fait-il sens dans le cadre de la formation FLI ?

Ce que les stagiaires présentent comme étant des points communs, ce sont tour à tour l'injonction au français, la difficulté d'une insertion en France, mais aussi un rapport complexe aux références à la vie d'avant, allant du parcours professionnel à la relation aux

langues. Ces points discutés ensemble ou séparément lors des périodes passées dans les organismes de formation permettent de constituer une première affirmation selon laquelle c'est dans une certaine forme de non-aisance en France et dans la langue française que les stagiaires se reconnaissent. Alors qu'ils ne partagent pas les mêmes langues premières, donc le contraire d'un unilinguisme, il y a un sentiment d'appartenance, peut-être créé par la nécessité de faire groupe, faire corps face à une situation relativement similaire vue de loin (un « groupe de migrants ») mais tellement hétérogène et marquée par la diversité lorsqu'une rencontre au plus près survient. Comme je n'ai pas étudié en tant que tel le sentiment d'appartenance au sein de ce groupe FLI – les questionnements de départ se positionnant sur un paradigme différent –, les divers éléments liés à cette communauté FLI présents tout au long de l'enquête méritent d'être interrogés et analysés.

Le sentiment d'appartenance est apparu dans les discours des stagiaires comme représentant un rempart mais aussi une difficulté, une « galère » pour reprendre l'expression d'une stagiaire. C'est cette « galère », ou les problèmes partagés par un grand nombre de stagiaires, qui dépasse les signes d'une appartenance qui serait classique, qui témoigne néanmoins du sentiment d'une unité partagée et donc d'un « vécu collectif ». En donnant de la valeur aux discours épilinguistiques et en les inscrivant dans un contexte sociolinguistique et politique, (les rapports aux langues des répertoires, le français y compris), il est très intéressant de constater que des sentiments sont à la fois brandis comme points de solidarité entre stagiaires face à l'injonction au français (et donc face à l'institution – même à l'échelle du centre de formation), mais aussi comme points de divergences au sein des stagiaires lorsqu'il est question de l'identité, du vécu de chacun.

J'ai ainsi remarqué que certaines représentations étaient partagées, ou plutôt un système de représentations, quant à une séparation entre langues d'avant et apprentissage de la langue française. Ce système, présenté comme illustrant un « grand chambardement » par une formatrice, ou comme « galère » par une stagiaire, permet-il au concept de communauté linguistique d'émerger dans ce contexte ?

Ainsi, les propos de Labov : « On la [la CL] décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue » (Labov, 1976, p. 338), pourraient-ils être repris et poursuivis en indiquant que le groupe de stagiaires partageant des normes quant à des langues, face à une langue est également un élément de description de la communauté linguistique ?

Notion de CL au regard des statuts et des interactions symboliques

Les discours de certains stagiaires permettent d'établir des parallèles avec les analyses concernant le rapport aux langues minorées : « c'est-à-dire des langues qui manifestent une incomplétude communicationnelle plus ou moins importante, allant de l'atrophie généralisée de l'écrit et de pans entiers de l'oral [...] à quelques faiblesses dans tel ou tel domaine de la communication publique, médiatique en particulier » (Boyer, 2009, p. 208). Ce parallèle peut par exemple permettre de comprendre en quoi le rapport à la langue française, langue aux représentations hautes, est vécu encore plus douloureusement pour ces locuteurs de langues peu ou non reconnues dans leurs pays d'origine. Une illustration de cette violence symbolique est par exemple la réalisation du travail administratif opérée en amont de la formation quant à la trajectoire de vie avant l'arrivée en formation. À la question, « quelles langues parlez-vous ? », il est très difficile pour les interlocuteurs (stagiaire et formatrices) de s'entendre sur la nomination même des langues. Ainsi, une formatrice n'ayant pas de connaissances particulières des langues parlées dans telle ou telle zone géographique⁹⁸ ne pourra comprendre le nom de la langue donnée par le stagiaire, lui-même n'étant pas forcément certain, ni de son nom ni de son existence même aux yeux de l'institution. Pour simplifier les choses, gagner du temps et pour ne pas rester dans l'embarras, les langues notées sont le plus souvent des langues connues, et surtout reconnues, comme l'arabe, le chinois (alors que la seule langue officielle de la République populaire de Chine est le mandarin) et le russe par exemple. Cette première étape marquant une non-reconnaissance du répertoire plurilingue permet de saisir la mise en place d'un système de représentation dans lequel les langues d'avant sont minorées, surtout si elles ne jouissent pas d'un statut international ou d'un fort capital symbolique.

En m'appuyant sur la proposition de Lüdi et Py concernant l'élargissement aux « paires » (Lüdi & Py, 1986, p. 13) de langues des variétés hautes et basses, il est possible d'envisager ce rapport entre deux langues, notamment dans le contexte de transition que vivent les adultes

⁹⁸ Ce n'est pas une compétence nécessaire pour enseigner le FLE, ce qui explique, par exemple, qu'une formatrice m'ait dit sur le ton de la rigolade : « je ne peux pas savoir en quoi elle parle, c'est elle qui va devoir apprendre le français ». Il y a donc une asymétrie réelle que l'on retrouve sous plusieurs aspects, cet exemple permettant de saisir la réalisation concrète et visiblement commune de cette donnée.

en situation de migration, et donc en évolution et réajustement permanents. Ainsi, il serait possible, pour le concept de diglossie, de

« l'étendre à toutes les paires de langues, quels que soient leur distance typologique et leur prestige respectif, pour autant qu'elles soient "utilisées parallèlement avec des rôles respectifs clairement définis". » (Ferguson, 1959)

Alors qu'il ne s'agit pas ici d'une situation de diglossie traditionnelle (si tant est qu'il existe un cas traditionnel ou classique, ce mot étant employé ici pour indiquer le nécessaire changement), deux langues au moins (le français et le farsi par exemple), ne sont pas aux yeux de leurs locuteurs, bien parlées, alors même qu'il s'agit de langues distinctes tant dans leurs fonctionnements que dans leurs usages et donc dans les représentations. Ce qui semble être présenté comme problématique par les stagiaires, c'est (régulièrement) de ne pas être de bons locuteurs, selon leur autocritique, soit parce qu'ils sont en situation d'apprentissage, soit parce qu'ils ne considèrent pas leurs langues comme suffisamment valorisées (et/ou égales au français selon leurs représentations par exemple).

Il y aurait donc, une langue considérée, comme disparitaire et l'autre comme paritaire, le registre de la disparité venant alors se positionner aux côtés de la langue française. C'est cette « dualité », qui peut être complémentaire, qui m'interroge, car l'on retrouve à la fois une répartition fonctionnelle des usages et un jugement axiologique.

« Le registre de la parité est le versant chaud de cette dualité. [...] C'est le langage de l'intimité, de la fraternité, de la solidarité, de la familiarité, de l'égalité, de la liberté de l'individu ou du groupe dans l'ensemble social. Son rayon de communication est géographiquement ou socialement restreint et limité à l'oralité. [...]

Le registre de la disparité en est symétriquement le versant froid. C'est celui de l'autorité, de l'officialité, de la représentativité, de la formalité, de la régularité, de l'institution. Sa capacité de communication est universelle (dans l'ensemble des locuteurs de la langue) et fondée sur l'écriture. »
(Le Dû & Le Berre, 1996, p. 20)

Ainsi, un stagiaire pakistanais parlant le pendjabi a souhaité expliquer que cette langue n'était pas aussi « forte » que l'ourdou (langue officielle avec l'anglais du Pakistan) en précisant que

l'ourdou, « c'est pareil que le français ». Il y a donc ici un classement hiérarchique des langues ayant des statuts similaires, ce qui peut amener certains stagiaires à renforcer individuellement des traits diglossiques d'avant dans leur réalité présente, à savoir la formation FLI.

Il est utile ici de distinguer les locuteurs dont les langues premières sont reconnues, officielles et dotées d'une certaine valeur sur le marché, des locuteurs ayant une langue première dotée elle-même de ce type de représentations (exemple de la stagiaire nigériane n'indiquant pas le *Pidgin English* dans un premier temps, au profit de l'anglais). Bien que cette distinction soit fondamentale, elle n'empêche pas de procéder à une hiérarchisation plus globale de la légitimité des langues et de venir placer le français en position supérieure. Bien entendu, des discours inverses ont été entendus, notamment lorsque les stagiaires veulent faire entendre que, malgré le déclassement dont ils sont victimes en situation de migration contrainte, ils sont issus de cultures riches et nobles qui n'ont rien à envier à ce que la France leur propose. Il pourrait s'agir ici du prestige latent de la variété paritaire avec la notion phare d'authenticité (Boudreau, 2016; Coupland, 2003) . J'ai remarqué à ce sujet, dans les propos des stagiaires, l'expression d'une rivalité entre le russe (de la part de deux stagiaires russes venues rejoindre leurs maris français en Finistère, mais également de deux ukrainiennes de zones frontalières et en conflit actuellement), l'arabe classique (présenté comme étant le « vrai ») et le français. Ces trois langues sont traditionnellement considérées comme des langues jouissant d'une légitimité forte et supérieure aux variétés basses existant dans les zones où elles sont présentes. Il n'est pas possible de faire l'impasse sur le poids de la normalisation dans ces trois exemples qui illustrent les fonctions qui sont attribuées à ces langues : langues des situations institutionnelles, professionnelles, langues de l'écrit, de la religion et enfin, langues véhiculaires dans les aires francophone, russophone et arabophone. Certains arguments des stagiaires se situaient parfois du côté de la morphosyntaxe, expliquant que le français n'était pas plus complexe, leurs langues présentant une complexité similaire ou supérieure, la complexité signifiant ici la légitimité. Ces arguments entrent donc dans le système créé et alimenté par le FLI, en mettant en avant de manière paradoxale le français comme langue de communication à atteindre, mais également comme représentant de valeurs intrinsèques et, de ce fait, supérieure à d'autres langues.

Ces représentations indiquent une proximité éventuelle avec la situation de la présence sur un même territoire d'une langue régionale et d'une langue officielle différente. Les locuteurs opèrent alors des distinctions profondes entre ce qui relève de la légitimité, de l'ascension

sociale et ce qui relève de la langue dite « du cœur ». Ces représentations, bien que partagées, sont néanmoins susceptibles de changement en contexte globalisé, comme nous l'indiquent les travaux de Boudreau (Boudreau, 2016), Heller ou Duchêne (Duchêne & Heller, 2012). Les locuteurs initialement dominés (c'est-à-dire perçus ainsi par eux-mêmes et par les autres) arrivent en effet parfois à inverser les tendances et à participer alors à une sensible évolution des représentations, notamment celles les plus négatives, en insufflant une revendication du local, de l'intime, du différent.

Les discours épilinguistiques relativement nombreux, notamment lors des moments concentrés autour de la passation du questionnaire, ont donc permis de déceler un rapport relativement contrasté dans l'étude des représentations des langues en situation inégalitaire. Les paradoxes mis en avant par les stagiaires et les formatrices ont pu trouver un écho dans des analyses permettant de situer les langues du répertoire comme complémentaires et opposées, bien que cette possibilité ne soit pas commune en formation.

Comme je l'ai indiqué *supra*, la langue française est largement considérée par les stagiaires comme une langue noble, fine, élégante, *mais* froide, éloignée de la sphère familiale et peu capable d'exprimer ce qui relève du domaine de l'intime. Les langues premières ou langues vernaculaires sont quant à elles douées de représentations tout aussi paradoxales. Elles permettent de dire ce que l'on veut, d'être spontané, de ne pas réfléchir, de dire les sentiments pour reprendre dans mes termes les éléments donnés à l'oral par deux stagiaires à qui j'avais demandé pourquoi c'était « facile » (j'avais profité de ce mot pour questionner les représentations liées à la langue albanaise parlée au Kosovo) dans leur langue. Ces représentations positives ont cependant laissé la place à un volet plus négatif en indiquant très rapidement un manque de légitimité lié au fait, dans ce cas précis, d'avoir été peu (pour le mari) et pas (pour la femme) scolarisés au Kosovo. C'est pourquoi la comparaison entre la langue française, apprise en France, en formation remporte un capital symbolique fort ; certains stagiaires rejetant les apprentissages non-scolaires ou non-institutionnels, bien que les compétences communicatives soient pourtant bien réelles.

A posteriori, ce qui apparaît comme générateur d'un potentiel conflit linguistique entre le français et « les autres », c'est la prégnance des représentations, renforcée encore davantage par le discours FLI qui considère que les valeurs de la France et l'apprentissage de la langue sont primordiaux et doivent venir prendre la place, petit à petit, de ce qui préexistait à la signature du CIR et à l'arrivée en formation. Il s'agirait de l'expression linguistique d'un conflit social et politique où l'accueil des nouveaux arrivants est problématique. Cette non

conscientisation et cette non prise en compte du potentiel conflit de la part de l'institution crée alors une situation de formation où les sentiments d'insécurité linguistique sont forts, et engendrent une estime de soi négative chez les stagiaires porteurs d'une identité linguistique (entre autres) qui sera toujours mise à mal par une domination des locuteurs du français valorisés par les discours des natifs.

Là où la communauté semble donc faire sens, comme on l'a vu plus haut, c'est au niveau d'un dénigrement de soi et d'une certaine forme, bien que paradoxale elle-aussi, de loyauté linguistique envers des pratiques langagières non commandées par une injonction et donc génératrices de craintes relativement fortes de perte. Ce dénigrement, ou « auto-odi » (Lafont, 1971), de la langue maternelle génère donc des sentiments violents, provoquant alors une « conflictualité relationnelle aux langues » (Bretegnier, 2016a). C'est ce rapport conflictuel, tant envers la langue maternelle et les langues présentes dans le répertoire avant l'arrivée en France, qu'envers la langue dominante (le français tel qu'il est présenté par le biais des formations FLI), qui semble créer du lien chez de nombreux apprenants. Ils se représentent comme partagés, « découpés », selon les propos d'un stagiaire soudanais, et donc au centre d'un conflit qui semble agir comme un frein à leur formation linguistique, ce qui m'invite à poursuivre la réflexion sur les contours d'une communauté linguistique.

Intérêt heuristique de la notion de CL en FLI

« La communauté linguistique est définie par le fait qu'un ensemble de locuteurs y interagissent en regard de codes, de signes, de normes, de rituels, de conventions sociolinguistiques, unité par conséquent signifiante et fondée sur le partage de normes, d'attitudes vis-à-vis de ces normes, d'évaluations et de catégorisations, d'identification des performances et des défaillances. »

(Bretegnier, 2002, p. 9)

Dans le cas qui nous intéresse, la communauté est existante au sens de communauté d'apprenants sans être uniquement liée à des critères linguistiques mais comme étant le

sentiment d'une appartenance où, somme toute, le prétexte à la rencontre est l'apprentissage de la langue française, ce qui engendre de nombreuses interrogations. L'idée selon laquelle les nouveaux francophones seraient plus ouverts aux différences d'accents, c'est-à-dire plus compréhensifs de par leur propre parcours d'apprenants, participe également de la volonté de définir plus finement cette entité linguistique formée en formation FLI. Cette compréhension serait un signe de communauté, on se reconnaîtrait davantage dans ce groupe que dans celui des experts de la langue, c'est-à-dire les natifs, comme ils sont indiqués dans le CECRL ou plus implicitement comme *la* référence et l'objectif en termes d'apprentissage dans les discours de sens commun.

Plusieurs stagiaires ont échangé au sujet de la « transformation » qu'ils vivaient au moment des échanges auprès des natifs. L'idée émise est que certains sentaient le besoin de modifier qui ils étaient lorsqu'ils s'adressaient à des personnes parlant français en tant que L1 alors qu'il semblait davantage possible d'être soi-même avec une personne qui partage la caractéristique de non-natif. Ce type de discours s'est retrouvé à plusieurs reprises convoqué dans nos échanges, et a parfois été doublé d'un sentiment de solidarité en formation et lors des mises en commun de situations complexes hors de formation. C'est par exemple le cas lors de la situation relatée ci-dessous dans mon journal de bord :

A. explique qu'elle n'aime pas aller chercher ses filles à l'école, qu'elle ne veut pas parler aux autres parents. D. lui dit que c'est parce qu'elle a un voile que les autres la regardent. Elle dit en montrant le bout de sa langue que c'est ça le problème. Il dit « *mesquina* » et lui dit que c'est pareil pour tout le monde, tous ceux qui sont dans la salle parce qu'ils ne sont pas (en reprenant la mimique du bout de la langue) comme les autres. A. répond : la famille, c'est ici, on parle mal et on rigole et on écoute, on peut parler. Les stagiaires sont visiblement d'accord, sauf un (S.) qui précise qu'il faut aller chercher les enfants à l'école et parler aux parents pour apprendre à bien parler. Que l'école c'est important pour les enfants et pour eux, les adultes. La formatrice reprend le cours de son activité.

Ces marques orales de solidarité sont réelles, je l'ai remarqué à de nombreuses reprises, mais j'ai également noté quelques nuances liées au fait de ne pas vouloir pour autant tout partager,

l'origine, la nationalité, la culture propres étant mises en avant à chaque trop grande généralisation, notamment lorsqu'elle venait d'un autre, extérieur au groupe de stagiaires (autre formateur, responsables, personnes extérieures dont les propos étaient repris en formation, document pédagogique). La généralisation semblait alors perçue comme un non respect de leur identité, de leur légitimité à être reconnus comme individus à part entière. Cette volonté s'est également illustrée sur le thème de la religion, certains stagiaires non-musulmans voulant visiblement faire part de leur différence de culte par exemple. Bien évidemment, cela s'est ressenti à propos des accents, comme il en a été question dans la troisième partie de ce travail. Les mots de Lippi-Green à ce sujet sont très éloquents :

« Accent reduction courses make an implied promise : Sound like us, and success will be yours. Doors will open; barriers will disappear⁹⁹. » (Lippi-Green, 2012, p. 50)

D'un point de vue sociolinguistique, ce droit à la différence et à la pluralité, qui est aussi une aspiration à l'altérité, n'est pas incompatible avec le postulat d'une communauté linguistique. Au contraire, il y a là des éléments permettant de faire corps en tant que groupe et d'exister dans la différence en tant qu'individu, les deux alimentant la construction de l'un et de l'autre. Cette situation est certainement décuplée lorsque l'on est en situation d'apprentissage car les défis pour savoir par exemple d'où l'on vient, comment on s'en est aperçu, quels ont été les indices, sont récurrents. L'accent est donc ici un indice, mais vécu visiblement comme une faille, une brèche permettant d'accéder à des informations particulièrement intimes qui ne sont pas volontairement dévoilées consciemment, mais exposées à l'Autre au moment où il cherche à déceler des éléments de reconnaissance. C'est une situation vécue lors de l'arrivée d'un nouveau stagiaire qui s'est vu, avant même sa présentation par la formatrice ou par lui-même (son niveau de français lui permettant de se présenter brièvement), susciter la curiosité de ses collègues. Cette curiosité s'est illustrée par un jeu de questions-réponses lié à son apparence et ses quelques mots prononcés (« oui », « non », « pas du tout »), l'objectif étant de trouver son pays d'origine et sa langue.

La confrontation à une nouvelle langue serait donc à la fois le signe d'une entrée dans une communauté linguistique, mais également une source de revendication relative à qui l'on était

⁹⁹ « Les cours d'atténuation d'accent font une promesse implicite : ressemblez-nous [sonnez comme nous] et vous connaîtrez le succès. Les portes vont s'ouvrir, les barrières vont disparaître ».

avant cette insertion dans la communauté. C'est cette réflexion et la situation particulière des adultes en insertion qui marquent à la fois les limites et les points d'ancrage d'une appartenance à une communauté linguistique. L'obligation de formation linguistique modifie ce qui pouvait être considéré (jusqu'à avant la naissance du FLI) comme une « unité de gestion de ressources linguistiques » (Baggioni et al., 1997) dans l'ouvrage de Lüdi et Py (Lüdi & Py, 1986). Comme l'obligation institutionnelle n'existait pas à cette époque, le paramétrage de cette communauté migrante ou « unité de gestion commune », a changé et les représentations qui lui sont liées en ont donc été modifiées.

Ainsi, les trois points de tension présentés par les auteurs suisses comme les résultats des représentations des adultes en migration pourraient être transposés au contexte français actuel, avec des ajouts tenant compte du cadre du FLI, de l'unilinguisme et des rapports à la/aux norme(s).

« - Une tension vers l'établissement d'une compétence bilingue originale, qui se manifeste dans les interactions entre membres de la même communauté migrante ;

- une tension vers l'acquisition de la langue d'accueil, à travers des pratiques de communication exolingues, développées dans les divers domaines de la vie sociale du migrant où cette langue est utilisée ;

- une tension vers une certaine restructuration de la compétence en langue d'origine, qui se manifeste par l'émergence de variantes de contact, et qui distingue les usages des migrants de ceux des non migrants restés en région d'origine. » (Lüdi & Py, 1986, p. 129)

Cette typologie est intéressante car relevant d'une étude où il n'est pas question d'obligation de niveau minimum en langue et en citoyenneté par les adultes en situation de migration. À ces trois tensions, nous pourrions en ajouter une quatrième qui pourrait s'écrire ainsi :

- une tension vers l'injonction à acquérir, en un temps court, un niveau minimum n'ayant pas de lien avec la diversité des parcours et la biographie des individus, à travers des échanges lors de formations où le rapport à la langue française vient renforcer un rapport inégalitaire entre les langues en tant que marqueurs identitaires.

Il est intéressant de souligner l'importance du rôle des interlocuteurs natifs aux yeux des stagiaires, des formateurs et des textes de cadrage. Bien que les échanges soient envisagés tour à tour comme des sources de stress, des manières de progresser ou bien encore des faits inévitables, ils ont une incidence et une répercussion dans les discours des stagiaires qui les envisagent symboliquement comme des discussions depuis un groupe vers un autre, et donc qui perçoivent l'asymétrie linguistique comme un empêchement plus global. Souvent, sur le terrain, les stagiaires ont dit avoir été empêchés (dans la vie quotidienne, hors formation) de parler français au profit de l'anglais, ou d'un silence, à cause d'un manque de coopération des interlocuteurs. Ces manières de ressentir les échanges, et la violence de certaines fins de non-recevoir linguistiques, viennent apporter des limites à l'insertion dans une communauté linguistique d'accueil. Les représentations de la langue et des locuteurs auront une influence sur les interactions à venir et l'évolution de l'apprentissage, captif ou non, de cette même langue.

L'émergence d'une a-communauté linguistique.

« Ainsi, de distinctions en distinctions, la notion de communauté paraît se diluer dans le foisonnement des particularités individuelles. Toutefois, nous avons besoin de la catégorie de communauté. » (Lüdi & Py, 1986, p. 20)

Comme j'ai tenté de le démontrer, la nécessité de définir le contexte de la formation rend également indispensable la réflexion sur l'entité formée par les acteurs du FLI. Cette entité peut se définir à la lumière du concept de communauté linguistique, mais également dans l'ombre de ce que la communauté linguistique n'est pas. C'est pourquoi l'émergence du terme d'a-communauté est apparue comme un élément de réponse à la question : qu'est-ce que la formation FLI ? Le préfixe privatif tend à indiquer que la non reconnaissance et la non prise en compte de la pluralité empêchent les locuteurs de constituer une communauté, ou plutôt de

rejoindre une autre communauté linguistique. Le privatif permet également de mettre en lumière les freins posés dès le départ dans les textes de cadrage du FLI, forçant les adultes signataires du CAI puis du CIR à un apprentissage censé leur permettre d'exister aux yeux de cette même institution qui ne reconnaît que la langue française et les valeurs véhiculées à travers son apprentissage dans les formations FLI. Le a- illustre enfin une définition, par la négative, de ce qui constitue une communauté linguistique et que nous avons développé plus haut. Malgré ces « négations » et privations, un sentiment d'appartenance s'est dégagé de l'enquête, donnant à voir et à entendre une appartenance et une insertion dans un groupe marqué par son apparente et réelle hétérogénéité. Ce sentiment d'être dans la même « galère » pour reprendre la fameuse expression et le propos de la stagiaire, me semble être paradoxalement une des forces de ces formations ; la crainte de l'isolement et la solitude étant très fortement présentes dans les échanges au quotidien en formation FLI. Le fait de se retrouver pour apprendre, bien que l'obligation soit pesante, reste néanmoins un moyen de construire, pour ceux n'ayant que très peu de contacts à l'extérieur, une appartenance à un groupe social et linguistique, celui des apprenants adultes du français dans une visée d'insertion.

Les accents font partie des marques de la pluralité ayant légitimement leur place au sein d'une communauté linguistique, mais ils sont également des marques de reconnaissance pour les personnes ne faisant pas partie de cette (a)-communauté, permettant non pas d'identifier les locuteurs pour ce qu'ils sont, mais pour ce qu'ils ne sont pas, des locuteurs dits natifs et donc selon la croyance, plus reconnaissables par des signes distinctifs dont l'accent fait partie. Cette a-communauté symbolise également des sentiments partagés et paradoxaux qui animent les acteurs du FLI : appartenance à un groupe, volonté farouche de se démarquer de l'autre stagiaire, de la formatrice parce-qu'il/elle ne fait pas partie du groupe par lequel se définit à un certain moment cet acteur (soit par la langue, le pays d'origine, la religion, etc.).

Cette proposition n'est pas figée, tant elle mériterait d'être filée sur un temps plus long, étude longitudinale qui pourrait être doublée d'un travail sociolinguistique sur la notion du « faire-groupe linguistique » dans l'apprentissage d'une langue en contexte exolingue.

Conclusion

L'étude des représentations des langues et des accents en formation linguistique obligatoire à partir d'une analyse des discours épilinguistiques a permis de mettre à jour une forte conscientisation par les stagiaires de leurs rapports à la langue française et aux autres langues constituant leur répertoire plurilingue. En effet, en inscrivant ces prises de parole dans le contexte où le cadrage du FLI idéalise et essentialise la langue française¹⁰⁰, les difficultés liées à une insertion en France, entendues par le prisme de l'apprentissage de la langue française, engendrent une dimension critique de la part des stagiaires eux-mêmes.

Avoir le sentiment de ne pas répondre aux attentes, de ne pas entrer dans le modèle indiqué est un des points récurrents dans les discours de nombreux stagiaires. Comprendre ce système de représentations par une entrée sociolinguistique convoquant la notion d'accent permet alors de lier l'idée d'un modèle inatteignable à celle d'un français perçu comme normé, fantasmé, mythifié et donc hors-sol.

Les accents apparaissent donc progressivement comme étant représentatifs d'un système de valeurs :

- positives comme l'intégration, la performance réussie du point de vue de l'acquisition/apprentissage, l'affirmation (parfois) d'un ancrage dans le paysage local, la conformité et le respect vis-à-vis de la société d'accueil
- negatives comme un abandon d'une identité première, une rupture dans la transmission familiale, une transparence signe de faiblesse aux yeux du groupe d'origine
- ambivalentes dans l'interaction selon les marques de proximité, d'altérité, le statut social des locuteurs, les intérêts à court et à long terme (voir par exemple les conseils pour avoir la bonne attitude au Pôle Emploi, ou comment grâce à un accent exagéré on peut se voir bénéficier de prescriptions en FLI supplémentaires)

¹⁰⁰ Voir à ce propos les fiches proposées en formation FLI présentant la distinction « tu/vous » comme une marque de politesse spécifique à la langue française, ce qui alimente l'idée implicite d'une « supériorité » de la langue française, une des seules à avoir la distinction « indispensable » entre tu et vous.

En établissant des liens entre le mythe du non-accent, la figure de l'enseignant comme modèle en classe et l'idée d'une langue française qui serait un standard et une base de l'intégration, on met à jour la violence qui se dégage, notamment sur le plan didactique où il y a vraisemblablement une non prise en compte de l'apprenant.

L'amour de la langue ou le rejet, ou encore la « honte », sont pourtant au cœur de l'apprentissage, de la transmission, de la conservation de la langue, car, de fait, les langues sont indissociablement liées aux personnes et aux groupes de locuteurs qui les parlent. Lorsque cette dimension est cachée ou minorée, au profit de l'étude de l'interlangue par exemple ou des stratégies de communication, la séparation ainsi fortement maintenue entre le cognitif et l'affectif fait du sujet un être dissocié, morcelé. (Deprez, 1996, p. 157)

La temporalité d'une thèse impose de premières limites aux conclusions présentées. En effet, ce travail s'inscrivant dans une réalité résolument contemporaine, il ne peut être réellement achevé. Il serait en effet vain de vouloir mettre un point final à une histoire en train de se dérouler. Les politiques linguistico-migratoires sont à nouveau présentes dans le débat public, comme nous l'indique par exemple le récent rapport Karoutchi (Karoutchi, 2017) dans lequel il est proposé de revenir à des prescriptions linguistiques plus longues tout en augmentant le niveau minimum à atteindre, ce qui revient à poursuivre une mise en lien problématique des niveaux de compétences en langue et du degré d'intégration.

Or, pour reprendre les propos de Lapeyronnie (Lapeyronnie, 2003)¹⁰¹ auxquels je souscris dans le cadre spécifique du FLI, « l'intégration est le point de vue du dominant sur le dominé. Le dominé considère ainsi généralement que celui qui est dominé n'est pas intégré [...] ». Cette affirmation tranchée participe de l'idée selon laquelle la pluralité des adultes migrants allophones en formation linguistique obligatoire n'est pas reconnue, ce qui contribue à la création d'une a-communauté. Ainsi, l'intégration est perçue par le cadrage du FLI comme nécessaire, injonctive envers un groupe identifié, alors qu'il serait possible d'envisager autrement cette problématique. En effet, comprendre l'intégration comme un processus actif, donc en construction permanente, invite à sortir du cadre du groupe identifié comme distinct et devant s'intégrer en le plaçant alors dans une échelle supérieure, celle de la société du pays d'accueil.

¹⁰¹ Propos repris par Schnapper (Schnapper, 2007, p. 18).

Dans ce cas, pourquoi ne pas reconnaître que la reconnaissance et l'intégration passent par un processus dialogique dans lequel il n'y pas d'intégration entrante (pour la population qui s'installe en France) sans intégration participante (de la population déjà installée) ? Et donc, pourquoi ne pas présenter d'emblée la possibilité de valoriser l'identité plurielle des stagiaires *via* le droit légitime d'avoir une palette d'accents, miroirs d'une palette d'identités ?

Un prolongement de ce travail critique permettrait de proposer un paradigme compréhensif de la formation linguistique des adultes en situation de migration, avec par exemple un travail sur une piste repérée en fin d'enquête de terrain et lors du travail d'analyse : interroger les divergences dans les représentations entre les personnes souhaitant rester en France et celles (nombreuses dans le deuxième temps de l'enquête et la phase professionnelle) ayant émis le souhait de rentrer « à la maison » dès que possible. En effet, pour nombre de stagiaires ayant fui des situations de crise, le moment présent en France constitue une phase présentée comme temporaire, les efforts fournis pour apprendre à parler français s'inscrivant alors dans une forme d'immédiateté, temporalité ayant une incidence sur les finalités et motivations propres à la situation d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, *via* un questionnement sociolinguistique, il serait possible d'interroger le déclassement socio-professionnel présenté par les stagiaires comme un frein à l'apprentissage de la langue française, et donc directement en tension avec les objectifs de la formation telle qu'elle est pensée par l'OFII. De plus, analyser les interactions et représentations sociolinguistiques sous le prisme du genre permettrait d'approfondir les discours des stagiaires présentant des divergences en termes d'appropriation de la langue, de transmission et de légitimité dans les différents groupes auxquels ils appartiennent. Ce travail pourrait s'appuyer en partie sur les travaux de Ouabdelmoumen (Ouabdelmoumen, 2014), le matériel pédagogique à destination des stagiaires ne pouvant être compris comme sans incidence sur les représentations des stagiaires et des formateurs.

Les démarches réflexives et autobiographiques permettent de co-construire une progression en formation (pour les stagiaires et formateurs) en proposant que la (re)négociation et la conscientisation de la pluralité des individus (*via* leur répertoire plurilingue notamment) fasse partie du processus global d'apprentissage. Or, le contexte professionnel des OF étant soumis aux tensions du marché de la formation linguistique et de l'OFII, les activités et démarches ne relevant pas des programmes rigides de l'OFII et présentant une dimension longitudinale ne trouvent pas leur place en formation.

Les professionnelles rencontrées déplorent presque toutes leurs conditions de travail (Lebreton, 2014) et émettent souvent des doutes quant aux politiques qu'elles contribuent à appliquer, notamment sur le sujet épineux d'avoir le sentiment de devoir « faire la police de l'immigration » en formation, donc d'un point de vue du respect des consignes de l'OFII et de l'application de règles jugées parfois comme réductrices et inappropriées face à un public adulte. Elles ont présenté les nouvelles consignes émanant de la direction des OF en lien avec l'OFII comme étant chaque fois plus contraignantes pour elles et pour les stagiaires, plus infantilisantes pour les stagiaires.

Ces sentiments négatifs en face de ces réalités sont néanmoins contrebalancés par la richesse des situations concrètes d'enseignement/apprentissage. Les groupes de stagiaires en situation de migration sont en effet, d'après nous (les formatrices dans lesquelles je m'inclus), un lieu propice aux échanges et au partage dans lequel réside malgré tout un espace de liberté. C'est de cet espace de liberté qu'il est possible de se saisir pour proposer un travail davantage orienté vers l'altérité, une réelle prise en compte du parcours et des expériences plurielles des individus, afin *in fine* de (se) comprendre (avec) l'accent.

Bibliographie

- ACHARD, P., 1986, « Discours et sociologie du langage », *Langage et société*, 37(1), 5-60.
<https://doi.org/10.3406/lsoc.1986.2066>
- ADAMI, H., 2012, La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, (2), 9-44.
- ADAMI H. & ANDRE V., 2014, « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage ». *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83.
- ADLER, P. A., & A, P., 1987, *Membership roles in field research* (Vol. 6). Londres, Sage.
- AL JAZEERA, (20 août 2015). Why Al Jazeera will not say Mediterranean « migrants » | | Al Jazeera. Consulté le 17 avril 2017, à l'adresse <http://www.aljazeera.com/blogs/editors-blog/2015/08/al-jazeera-mediterranean-migrants-150820082226309.html>
- ALARIO, F.-X., GOSLIN, J., MICHEL, V., & LAGANARO, M., 2010, « The functional origin of the foreign accent: Evidence from the syllable-frequency effect in bilingual speakers », *Psychological science*, 21(1), 15-20.
- ARCHIBALD, J., & CHISS, J. L., 2007, *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris, L'Harmattan.
- AUBIN, S., 1997, *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- AUBIN, S., 2005, Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français (XIXe siècle). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (35), 41-57.
- BAGGIONI, D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.
- BAGGIONI, D., MOREAU, M.-L., & DE ROBILLARD, D., 1997, « Communauté linguistique », dans MOREAU, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, 88-93.
- BAKHTIN, M. M. & HOLQUIST, M., 1981, *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press. Consulté à l'adresse <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780292715271.pdf>
- BARTHES, R., 2012, *Mythologies*, 1957, Paris, Éditions Points.

- BAUTIER, E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BEACCO, J. C., 2005, *Un référentiel pour les premiers acquis en français. Le niveau A1. 1.*, Paris, Didier.
- BEACCO, J.-C., 2008, « Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes », Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg, 26-27 juin 2008, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Division des Migrations, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig08_JC-Beacco_PresDocOr.doc
- BEINHOF, B., 2014, *Perceiving Intelligibility and Accentedness in Non-Native Speech: A Look at Proficiency Levels*. Concordia Working Papers in Applied Linguistics.
- BIGOT, V. BRETEGNIER, A. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), 2013 : *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- BIICHLE, L., 2012, « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire », *Hommes & migrations*, (1), 66-76.
- BIICHLE, L., & ABOUZAÏD, M., 2007, « Ainsi meurt la" communauté linguistique », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, (3). Consulté à l'adresse <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article62>
- BILLIEZ, J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- BILLIEZ, J., 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène*. Université Stendhal, CDL-LIDILEM.
- BILLIEZ, J., (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, Interventions*, Paris, L'Harmattan.
- BILLIEZ, J., 2005 : « Plurilinguisme et migrations. De la connaissance à la reconnaissance », dans MOCHET, A.-M. [et al.] (coord.), *Plurilinguismes et apprentissages*, ENS Éditions, Lyon, 169-182.
- BILLIEZ, J., 2012, « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Les cahiers du GEPE*, (4). Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>
- BILLIEZ, J., & LAMBERT, P., 2005, « Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », dans C. VAN DEN AVENNE (Éd.), *Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues*, Paris, L'Harmattan.
- BILLIEZ, J., & MILLET, A., 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 31-49.

- BINISTI, N., & GASQUET-CYRUS, M., 2003, « Les accents de Marseille », *Cahiers du français contemporain*, 107-129.
- BLANC-CHALEARD, M.-C., 2001, *Histoire de l'immigration*, Paris, La Découverte.
- BLANCHET, A., 2007, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin.
- BLANCHET, P., 2000, *Linguistique de terrain: méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET, P., 2005 : « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », dans D. HUCK et P. BLANCHET, *Minorations, minorisations, minorités : études exploratoires*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 10, Presses Universitaires de Rennes, 17-47.
- BLANCHET, P., 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel.
- BLANCHET, P. & ROBILLARD, D. (de), (dirs.), 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, Presses Universitaires de Rennes.
- BLUM LE COAT, J.-Y., & EBERHARD, M. (Éd.), 2014, *Les immigrés en France*.
- BOUDREAU, A., DUBOIS, L., & D'ENTREMONT, V., 2008, « Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire », *Francophonie. Minorités et pédagogie*, 145-175.
- BOUDREAU, A., 2016, *À l'ombre de la langue légitime l'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier.
- BOULA DE MAREÛIL, P., 2010, *D'où viennent les accents régionaux ?* Paris, Éditions le Pommier.
- BOULA DE MAREÛIL, P., 2016, « Les accents et la variation », dans S. DETEY (Éd.), *La prononciation du français dans le monde du natif à l'apprenant*, CLE International.
- BOURDIEU, P., 1979, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., 1980a, *Le sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., 1980b, « L'identité et la représentation » [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région], dans *Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région*, 63-72.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, Coll. « Essais ».
- BOUTET, J., & HELLER, M., 2007, « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une

sociolinguistique critique ». *Langage et société*, 121-122(3-4), 305-318.
<https://doi.org/10.3917/ls.121.0305>

- BOYER, H., 1991, *Langues en conflit études sociolinguistiques*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- BOYER, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- BOYER, H., 2008, *Langue et identité: sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas.
- BOYER, H., 2009, « 'Poids' des langues ou 'poids' des imaginaires des langues? Sur trois situations de normalisation d'une langue minorée », dans Médéric GASQUET-CYRUS & Cécile PETITJEAN, *Le poids des langues*, Paris, L'Harmattan, 207-217.
- BOYER, H., 2010, *Pour une épistémologie de la sociolinguistique: actes du colloque international de Montpellier, 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas.
- BOYER, H., 2015, « Vous venez d'où pour avoir cet accent? », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, (77).
- BRETEGNIER, A., 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », dans CASTELLOTTI, V., HUVER, E., *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, *Glottopol* 11.
- BRETEGNIER, A., 2009, « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, (4).
- BRETEGNIER, A., 2012, « Rapports aux langues, relations aux langues: une histoire interactionnelle », dans M. DREYFUS et J.-M. PRIEUR (Dirs.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, 196-206, Paris, Michel Houdiard Éditeur. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01516407>
- BRETEGNIER, A., 2013, « Formation linguistique des adultes: vers une didactique des langues en relations », *Vers le plurilinguisme*, 20, 301-310.
- BRETEGNIER, A., 2014, « Éveil aux Langues : et pour les adultes ? », dans ANDRADE, A. I. *A diversidade linguística nos discursos e nas practicas de educação e formação*, 231-238.
- BRETEGNIER, A., 2016a, « Autour de l' « auto-odi » : quelques figures de la conflictualité relationnelle aux langues », dans ALLEN GARABATO, C. & COLONNA, R. (dirs), *Auto-odi. La « haine de soi » en sociolinguistique*, 97-118, Paris, L'Harmattan.
- BRETEGNIER, A., 2016b, *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*. Université du Maine, Le Mans. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01516389>
- BRETEGNIER, A., 2017, « "Communauté linguistique " : renoncer ou problématiser ». *La Bretagne Linguistique*, (21).
- BULOT, T. & COMBES, N. (Dirs), 2012, *Discriminations, identités, altérité, langues*, Collection

« Espaces Discursifs, Paris, L'Harmattan.

CALVET, L.-J., 1996a, *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

CALVET, L.-J., 1996b, « Pour en finir avec la sociolinguistique », préface à Cécile CANUT, *Dynamiques linguistiques au Mali. CIRELFA/Agence de la francophonie*, 3-8.

CALVET, L.-J., & DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

CAMERON, D., 1995, *Verbal hygiene*, New York, Routledge.

CANDEA, M., 2017, « La notion d'« accent de banlieue » à l'épreuve du terrain », *Glottopol*, n°29.

CANDEA, M., & TRIMAILLE, C., 2015, Sociophonétique du français, *Langage et société*, 151(1), <https://doi.org/10.3917/lis.151.0007>

CANDELIER, M., 2003, *Evlang-l'éveil aux langues à l'école primaire-Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

CANDELIER, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre ». *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.

CANUT, C., 1998a, *Imaginaires linguistiques en Afrique: actes du colloque de l'INALCO: attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique, quelles notions pour quelles réalités?*, Paris, L'Harmattan.

CANUT, C., 1998b, « Pour une analyse des productions épilinguistiques » *Cahiers de praxématique*, (31), 69-90.

CARLES, P., & BOURDIEU, P., 2001, *La sociologie est un sport de combat*, CP Productions, VF Films.

CASTELLOTTI, V., 2011, « Natif, non-natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues? », dans F. DERVIN & V. BADRINATHAN (Éd.), *L'enseignant non natif: Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, 29-50, Éditions modulaires européennes.

CASTELLOTTI, V., & MOORE, D., 2007, « Le bilingue était presque parfait », dans LAMBERT, P, MILLET, A. RISPAIL, M. & TRIMAILLE, C., *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, 227-235, Paris, L'Harmattan.

CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. (de), 2001. « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langage et société*, 98, 43-75.

CHAMPAGNE-MUZAR, C., & BOURDAGES, J., 1998, *Le point sur la phonétique*. (C. GERMAIN, Éd.). Paris, Clé international.

CLPS. (2017). Les centres de formation CLPS en Bretagne (Rennes, Brest, Nantes...). Consulté le 8 août 2017, à l'adresse <http://www.clps.net/centres>

- COLLECTIF. (2011a). Flic? Le français, langue d'une intégration contrôlée. Consulté le 14 avril 2017, à l'adresse <https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-contro>
- COLLECTIF., 2011b, Français langue d'intégration (FLI): réponse des acteurs de terrain, des scientifiques et des universitaires qui y sont descendus | Le Club de Mediapart. Consulté le 14 avril 2017, à l'adresse <https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/161111/francais-langue-dintegration-fli-reponse-des-ac>
- CONSEIL DE L'EUROPE., 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier.
- COPANS, J., 2008, *L'enquête et ses méthodes: l'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Armand Colin.
- CORCOSTEGUI, I., 2014, « Des sketches racistes à « Mohammed Dubois » : les Arabes nous font marrer ». Consulté le 2 août 2017, à l'adresse <https://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20140503.RUE3152/des-sketches-racistes-a-mohammed-dubois-les-arabes-nous-font-marrer.html>
- COSTA, J., LAMBERT, P., & TRIMAILLE, C., 2012, « Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en question », *Idéologies linguistiques et discriminations*, Paris, L'Harmattan, 249-266.
- COUPLAND, N., 2003, « Sociolinguistic authenticities », *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 417-431.
- DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*, Paris, Hachette.
- DAGENAIS, D., & MOORE, D., 2004, « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada », *Langages*, (2), 34-46.
- DAVIES, A., 2003, *The native speaker: Myth and reality* (Vol. 38), New York, Multilingual Matters.
- DEPREZ, C., 1996, « Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 155-180.
- DEPREZ, C., 2005 : « Langues et migrations : dynamiques en cours », dans TABOURET-KELLER, A., (coord.) : *Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité*, Revue *La linguistique*, 2005/2 Vol. 41, 9-22.
- DEPREZ, C., 2008, « Remarques socio-didactiques sur l'accent en français langue étrangère », dans *Actes du colloque international « 2008, Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures »*, 151–161.
- DERVIN, F., & BADRINATHAN, V., 2011, *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Éditions Modulaires Européennes.

- DESSONS, G., 2005, « Ne pas avoir l'accent qu'on a », *Le français d'aujourd'hui*, 3/150, 33-44.
- DGLFLF., 2002, *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- DUBAR, C., 2000, *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles* (3^e édition revue). Paris, Armand Colin.
- DUBOIS, J., GIACOMO-MARCELLESI, M., & GUESPIN, L., 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DUCHENE, A., & HELLER, M., 2012, *Language in late capitalism: Pride and profit* (Vol. 1). Routledge.
- DUPOUY, M., 2015, « L'exercice de (re) présentation de soi lors d'une enquête de terrain: négociation? Enjeu épistémologique? », dans *SHS Web of Conferences* (Vol. 20). EDP Sciences.
- DUPOUY, M., 2016, Représentations des accents en FLI: quelle acceptation de l'hétérogénéité?. *Hétérogénéité et changement: perspectives sociolinguistiques: actes du 2e congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, Grenoble, 10-11 juin 2015*, 111.
- DUPOUY, M., 2017, « Représentations, attitudes, stylisation des accents en formation Français langue d'intégration », *La Bretagne Linguistique*, n° 21.
- DURKHEIM, E., 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273–302.
- ETIENNE, S., 2011, *La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion: champs, outils, expériences*. Fédération nationale des Associations pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles.
- FCSF., 2013, « Apprentissage du français: le savoir-faire des associations mis en danger par l'agrément FLI », Consulté le 16 avril 2017, à l'adresse <http://www.centres-sociaux.fr/2013/04/30/apprentissage-du-francais-le-savoir-faire-des-associations-mis-en-danger-par-lagrement-fli/>
- FISHMAN, J. A., 1971, *Sociolinguistique*, Bruxelles, Labor.
- FLORAL-PFC. (1998). « FLORAL-PFC ». Consulté le 28 juillet 2017, à l'adresse <https://www.projet-pfc.net/>
- FRANCARD M. [et al], 1993 : *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Collection « Français et Société » n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- FRATTINI, T., 2017, « L'intégration des immigrés dans les pays d'accueil – Ce que nous savons et ce qui marche », *Revue d'économie du développement*, 25(1), 105-134. <https://doi.org/10.3917/edd.311.0105>
- FRIES, S., & DEPREZ, C., 2003, « L'accent étranger : identification et traitement social en

France et aux États-Unis », *Cahiers du français contemporain*, 8, 89-105.

GADET, F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

GARABATO, C. A., & KIS-MARCK, A., 2015, « Le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain ». *Lengas. Revue de sociolinguistique*, (77).

GARDY, P., & LAFONT, R., 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, (61), 75-91.

GARFINKEL, H., 1972, « Remarks on ethnomethodology », dans GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. H. (éds), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 301-324.

GASQUET-CYRUS, M., « Pratiques, représentations, catégorisations, catégorisations : mots des locuteurs, mots du linguiste et autocritique », dans PIEROZAK, I., & ELOY, J-M., *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, 105-110.

GASQUET-CYRUS, M., 2010, « L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun? », dans *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, 179-189.

GASQUET-CYRUS, M., 2012, « La discrimination à l'accent en France: idéologies, discours et pratiques », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 6, 227-246.

GILLIERON, J., & EDMONT, E. (Éd.), 1910, *Atlas linguistique de la France*, Paris, Honoré Champion.

GLOAGUEN-VERNET, N., 2009, *Enseigner le français aux migrants*, Paris, Hachette.

GOFFMAN, E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*, Paris, Minuit.

GOFFMAN, E., 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne 2 : Les relations en public*, Paris, Minuit.

GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

GOFFMAN, E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

GOLD, R. L., 1958, « Roles in sociological field observations », *Social forces*, 217-223.

GUIMELLI, C., 1999, *Les représentations sociales*, Vol. 3453, 63-78, Paris, Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?, Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782130497776-p-63.htm>

GUMPERZ, J., 1989a, *Engager la conversation : Introduction à la sociologie interactionnelle*, Paris, Minuit.

GUMPERZ, J., [1982] 1989b, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.

- GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. H., 1964, « The Ethnography of Communication », *American Anthropologist*, vol. 66 (6-II).
- GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. H., 1972, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York Holt, Rinehart and Winston.
- HARMEGNIES, B., 1997, « accent », dans *Sociolinguistique - Concepts de base*, 9-12, Sprimont, Mardaga.
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 1951, Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés. Consulté le 14 avril 2017, à l'adresse https://ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/convention_1951_protocole_1967.pdf
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2016, Aperçu statistique, tendances mondiales 2016. Consulté le 14 mars 2017, à l'adresse <http://www.unhcr.org/fr/apercu-statistique.html>
- Haut Conseil à l'intégration, 1991, *Pour un modèle français d'intégration. Premier rapport annuel*, La documentation française.
- Haut Conseil à l'intégration, 2006, « Mots de l'intégration », Consulté le 16 mars 2017, à l'adresse <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html#I>
- HELLER, M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HUFFPOST/AFP., 21 septembre 2014, Nicolas Canteloup prend l'accent asiatique: Jean-Vincent Placé déplore une imitation « pas drôle », consulté le 2 août 2017, à l'adresse http://www.huffingtonpost.fr/2014/09/21/nicolas-canteloup-jean-vincent-place-imitations-europe-1_n_5856894.html
- HYMES, D., 1962, « The ethnography of speaking », *Anthropology and human behavior*, 13(53), 11-74.
- HYMES, D., 1974, « Studying the interaction of language and social life », *Foundations in sociolinguistics*, 29-66.
- HYMES, D. H., 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.
- INSEE., 2014, Les immigrés récemment arrivés en France - Insee Première - 1524. Consulté le 6 décembre 2017, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281393>
- INSEE., 2017, Définition-Immigré. Consulté le 4 avril 2017, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328>
- JACQUET, M., & ETIENNE, S., 2011, Langue, intégration, citoyenneté. La maîtrise de la langue comme condition à la citoyenneté française ?, dans *Formation linguistique en contextes d'insertion*, 31-50, Berne, Peter Lang.
- JODELET, D., 1996, Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, dans MOSCOVICI, S. (Éd.), *Psychologie sociale* (6e éd.), Paris, Presses universitaires de France.

- KAROUTCHI, R., 2017, *Rapport d'information sur la mise en œuvre de la réforme de la formation linguistique et civique des étrangers primo-arrivants* (No. 660). Commission des finances du Sénat.
- KAUFMANN, J.-C., 2004, *L'invention de soi: une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- KAUFMANN, J.-C., 2007, *L'entretien compréhensif* (2^e éd.), Paris, Armand Colin.
- KEULEN, S., VERHOEVEN, J., BASTIAANSE, R., MARIËN, P., JONKERS, R., MAVROUDAKIS, N., & PAQUIER, P. (2016). « Perceptual Accent Rating and Attribution in Psychogenic FAS: Some Further Evidence Challenging Whitaker's Operational Definition », *Frontiers in Human Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00062>
- KYDJIAN, M., 2015, « Penser l'immigration maghrébine avec l'histoire coloniale », *Les Cahiers de Framespa. Nouveaux champs de l'histoire sociale*, (19). <https://doi.org/10.4000/framespa.3333>
- LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, 2016, Immigré, étranger ou Français? [dossier d'actualité]. Consulté le 15 avril 2016, à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/immigration/definition.shtml>
- LABOV, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LABOV, W., 1993, *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LAFONT, R., 1971, « Un problème de culpabilité sociologique: la diglossie franco-occitane », *Langue française*, (9), 93-99.
- LAPERRIERE, A., 1982, « Pour une construction empirique de la théorie : La nouvelle école de Chicago », *Sociologie et Sociétés*, 14(1), 31. <https://doi.org/10.7202/006771ar>
- LAPEYRONNIE, D., 2003, « Quelle intégration? », *L'insécurité dans la ville, Paris, Changer de regard*, Paris, L'œil d'Or.
- LAROUSSE., 2017, « accent », Consulté le 24 juillet 2017, à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accent/401>
- LAURET, B., 2007, *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris, Hachette.
- LE BRETON, D., 2004, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses universitaires de France.
- LE DÛ, J., & LE BERRE, Y., 1996, « Parité et disparité: sphère publique et sphère privée de la parole ». *La Bretagne linguistique*, 10, 7-25.
- LEBRETON, E., 2014, « Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché. Quelles conséquences sur le « terrain » ? » *Savoirs et formation - Recherches et pratiques*, (4), 92-103.
- LECLERCQ, V., 2007, « La formation de base: publics, dispositifs pratiques », *Savoirs*, (2), 8-55.

- LECONTE, F., 1997, *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- LEGIFRANCE, LOI n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, 2006-911 § (2006).
- LEHKA-LEMARCHAND, I., 2012, *Chapitre 11 : Accent des jeunes des cités (im)populaires en France : quels indices prosodiques ?* De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-variation-prosodique-regionale-en-francais--9782801116951-p-213.htm>
- LÉON, M., & LÉON, P., 1997, *La prononciation du français*, Paris, Nathan.
- LEVIS, J. M., & MOYER, A., 2014, *Social dynamics in second language accent* (Vol. 10). Walter de Gruyter.
- LEVI-STRAUSS, C., 1983, *Le regard éloigné*, Paris, Plon.
- LEVI-STRAUSS, C., 2007, *L'Identité: séminaire interdisciplinaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LHOMME-RIGAUD, C., & Désir, P., 2005, « Langue et migration », *Recherches en psychanalyse*, (2), 89-101.
- LIPPI-GREEN, R., 1994, « Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts », *Language in society*, 23(2), 163-198.
- LIPPI-GREEN, R., 2012, *English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States* (Second edition). London New York, Routledge.
- LÜDI, G., & PY, B., 1986, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MADEC, A., 2002, « Rires et relations d'enquête », *Ethnologie française*, Vol. 32(1), 89-94.
- MALINOWSKI, B., 1922, *Les Argonautes du Pacifique occidental*. (A. Devyver & S. Devyver, Éd.). Paris, Gallimard.
- MALMBERG, B., 1960, *La phonétique* (3e éd.). Paris, Presses Universitaires de France.
- MANÇO, A., 2012, *Appropriation du français par les migrants: rôles des actions culturelles*, Paris, L'Harmattan.
- MARCELLESI, J.-B. (Éd.), 1986, *Glottopolitique*. Paris, Larousse.
- MARCELLESI, J.-B., 2003, *Sociolinguistique épistémologie, langues régionales, polynomie*. (T. BULOT & P. BLANCHET, Éd.), Paris, L'Harmattan.
- MARTINET, A., 1969, *La linguistique*, Paris, Denoël.
- MARTINET, A., 2008, *Science et linguistique langues et double articulation*. (J. MARTINET & F. DHIVER, Éd.). Fernelmont, Éditions Modulaires Européennes.
- MARTINET, A., & WALTER, H., 1973, *Dictionnaire de la prononciation française dans son*

usage réel, (Conseil international de la langue française, Éd.), Paris, France-expansion.

MARX, N., 2002, *Never Quite a 'Native Speaker': Accent and Identity in the L2 - and the L1* (Vol. 59). <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.2.264>

MESURE, S., & SAVIDAN, P., 2006, *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, Presses Universitaires de France.

MEYER, J., 2011, « Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(1), 33-51. <https://doi.org/10.3917/cisl.1101.0033>

MINISTERE DE L'INTERIEUR, 2012, *Label Qualité FLI - guide des organismes de formation candidats* (Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté).

MINISTERE DE L'INTERIEUR, 2016a, Les organismes de certification. Consulté le 6 mai 2017, à l'adresse <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Les-organismes-de-certification>

MINISTERE DE L'INTERIEUR, 016b, L'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Consulté le 5 août 2017, à l'adresse <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Les-acteurs-de-l-integration/L-Office-francais-de-l-immigration-et-de-l-integration-OFII2>

MOÏSE, C., 2009, « Le poids de la langue française, entre sentiment de menace et dynamiques langagières », *GASQUET-CYRUS, M. & PETITJEAN, C.(éds), Le Poids des langues*, Paris, L'Harmattan, 237-253.

MOLIERE., [1671] 2006, *Les fourberies de Scapin*. (M. Lagier, Éd.), Paris, Flammarion.

MOLINIÉ, M., 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Paris, Clé International.

MOORE, D., 2005, *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Crédif, Didier.

MOORE, D., & COSTE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

MORO, M.-R., & NATHAN, T., 2004, 25. « Ethnopsychiatrie de l'enfant », dans *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent* (Vol. 2, p. 423-446), Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. (D. Lagache, Éd.), Paris, Presses Universitaires de France.

MOYER, A., 2004, *Age, accent, and experience in second language acquisition: an integrated approach to critical period inquiry* (Vol. 7). Multilingual Matters.

MOYER, A., 2013, *Foreign accent the phenomenon of non-native speech*. Cambridge New York Melbourne [etc.]: Cambridge university press.

- MUCCHIELLI, A., 2013, *L'identité*, (9e édition), Paris, Presses universitaires de France.
- NATIONS UNIES, 1954, septembre 28, Convention relative au statut des apatrides. Consulté le 20 avril 2017, à l'adresse https://ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/convention_de_new_york_du_28_septembre_1954.pdf
- OFII., 2017a, *Rapport d'activité 2016* (Service des études, du rapport et des statistiques (SERS)). Office Français de l'immigration et de l'intégration.
- OFII., 2017b, mars 14, Office Français de l'immigration et de l'intégration. S'intégrer en France. Consulté le 14 mars 2017, à l'adresse http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/?sub_menu=5
- OFPRA., 2016a, mai 25, L'asile. Consulté le 20 avril 2017, à l'adresse <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/l-asile>
- OFPRA., 2016b, juin 23, La protection subsidiaire. Consulté le 20 avril 2017, à l'adresse <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/la-protection-subsidiaire>
- OFPRA., 2017, octobre 25, Présentation générale. Consulté le 21 avril 2017, à l'adresse <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/presentation-generale>
- OUABDELMOUMEN, N., 2014, *Contractualisation des rapports sociaux le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2014REN20053>
- PAILLE, P., & MUCCHIELLI, A., 2016, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Paris, Armand Colin.
- PERREGAUX, C., 2002, « (Auto) biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.
- PETITJEAN, C., 2008, « Représentations linguistiques et accents régionaux du français ». *Journal of Language contact*, 1(2), 29-51.
- PICCARDO, E., 2016, *Phonological scale revision process report*, Conseil de l'Europe.
- POCHE, B., 1987, « La construction sociale de la langue ». *France, pays multilingue*, 1, 79-105, Paris, L'Harmattan.
- PORTEFIN, C., 2011, « Intervenir auprès d'adultes en "français langue d'insertion": des formateurs de plus en plus multilingues », dans BRETEGNIER A., *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence (s)*. Berne, Peter Lang, 83-92.
- QUIMINAL, C., & BLUM LE COAT, J.-Y., 2013, « Politiques migratoires et représentations de l'Europe chez les migrants: violences et ambivalences », *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*.

- RABATEL, A., 2013, « L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité » », *Argumentation et Analyse du Discours*, (11).
- REMYSEN, W., 2016, « Langue et espace au Québec : les Québécois perçoivent-ils des accents régionaux ? », *Lingue, culture, mediazioni*, Milan (Italie), numéro spécial (*Espaces réels et imaginaires au Québec et en Acadie : enjeux culturels, linguistiques et géographiques*, dirigé par GAVINELLI, D., & MOLINARI, C.), 31-57.
- ROBILLARD, D. de, 2007, « La linguistique autrement: altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité: en attendant que le Titanic ne coule pas », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, 1-69.
- ROBILLARD, D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques, volume 1*, Paris, L'Harmattan.
- ROUSSI, M., & CHERKAOUI MESSIN, K., 2015, « L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières: vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues » *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: Ouvrage de référence sur l'éducation*, Louvain-la-Neuve, Éditions modulaires Européennes.
- SARDAN, J.-P. O. de, 2004, « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique », *Espaces Temps*, 84(1), 38-50.
- SCHNAPPER, D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Gallimard.
- SCHOR, R., 1996, *Histoire de l'immigration en France*, Paris, Armand Colin.
- SCHUMANN, J. H., 1978, *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Newbury House Publishers Rowley, Mass.
- SCHÜTZ, A., 1987, *Le chercheur et le quotidien phénoménologie des sciences sociales*. (A. NOSCHIS-GILLIÉRON & K. NOSCHIS, Éd.), Paris, Klincksieck.
- SINGLY, F. de, 2012, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.
- TABOURET-KELLER, A., 1994, « Langues et identités : en quels termes les dire ? », *Les Cahiers de la francophonie*, n° 2 : 9-14 (Réédité dans TABOURET-KELLER [1997] 2001 : 165-173).
- TABOURET-KELLER, A., (coord.), 2005, *Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité*, Revue *La linguistique*, 2005/2 Vol. 41.
- THAMIN, N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.
- TRIMAILLE, C., 2007, « Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente », *Cahiers de praxématique*, (49), 183-206.
- TRIMAILLE, C., CANDEA, M., & LEHKA-LEMARCHAND, I., 2012, Existe-t-il une signification sociale stable et univoque de la palatalisation/affrication en français? Étude sur la perception de variantes non standard, dans *SHS Web of Conferences* (Vol. 1, p.

2249-2262). EDP Sciences.

- VADOT, M., 2014, « Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base », *Savoirs et Formation-Recherches et Pratiques*, 4.
- VAN EECKHOUT, L., 2007, *L'immigration*, Paris, Odile Jacob.
- VANDERMEULEN, K., 2011, « Formateur dans le champ du français langue d'insertion (FLI): Un métier qui requiert de la polyvalence », dans BRETEGNIER, A. *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence (s)*, Berne, Peter Lang, 71-81.
- VICHER, A., ADAMI, H., BERGERE, A., ETIENNE, S., LAMBERT, P., POIRRIER, G., & VERDIER, C., 2011, Référentiel FLI–Français langue d'intégration. Consulté en ligne: http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_la_une/toute_l_actualite/immigration/deplacement-cci-paris-prefecture-police-paris/downloadFile/attachedFile_1/FLI_LABEL_V20-1-1.pdf
- WEBER, F., & NOIRIEL, G., 1990, « Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse: entretien avec Florence Weber », *Genèses* n°2, 138-147.
- WECK, F., 2008, *Putain d'accent! Comment les Méridionaux vivent leur langue*, Paris, L'Harmattan.
- WEIL, P., 2005, *La France et ses étrangers: l'aventure d'une politique de l'immigration de 1938 à nos jours*, Paris, Gallimard.
- ZAPPI, S., 2011, septembre 12, Eva Joly répond sur son accent dans une vidéo. Consulté le 3 août 2017, à l'adresse http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2011/12/09/eva-joly-repond-sur-son-accent-dans-une-video_1615995_1471069.html
- ZARATE, G., LEVY, D., & KRAMSCH, C. J., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Archives contemporaines.

ANNEXES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Annexes 1. Éléments de cadrage et d'information sur les dispositifs de formation | 256 |
| Annexe 1.1. Modèle de contrat d'accueil et d'intégration | 257 |
| Annexe 1.1b. Un contrat d'accueil et d'intégration renforcé | 260 |
| Annexe 1.2. Modèle de contrat d'intégration républicaine..... | 263 |
| Annexe 1.3. 16,1 millions de réfugiés dans le monde en 2015 | 266 |
| Annexe 1.4. Chiffres et origine des signataires du CAI en 2014 et 2015 | 268 |
| Annexe 1.5. Décret n° 2011-1266 Label qualité FLI..... | 270 |
| Annexe 1.6. Décret n° 2015-870 modifiant le décret n° 2011-1266. Label qualité FLI.... | 273 |
| Annexe 1.7. Informations concernant les signataires du CAI/CIR en 2015 et 2016 | 276 |
| Annexe 1.8. Formation OFII, parcours 50, 100, 200h : thématiques..... | 282 |
| Annexe 1.9. Exemples de convocations OFII | 285 |
| Annexe 1.10. Formation de formateurs : Valeurs | 291 |
| Annexes 2. Échantillonnage et composition des groupes du terrain de recherche | 296 |
| Annexe 2.1. Stagiaires Quimper – phase d'exploration..... | 297 |
| Annexe 2.2. Stagiaires Brest 1– 2014 | 298 |
| Annexe 2.3. Saint-Brieuc stagiaires | 300 |
| Annexe 2.4. Stagiaires Brest 2 – 2015 | 302 |
| Annexe 2.5. Stagiaires Quimper – mai juin 2015 | 304 |
| Annexe 2.6. Stagiaires Brest 3 2016 | 306 |
| Annexe 2.7. Stagiaires Brest 4 2016 | 307 |
| Annexes 3. Entretiens réalisés avec les stagiaires..... | 308 |
| Annexe 3.1. Entretien avec B2G2A3M | 309 |
| Annexe 3.2. Entretien avec Q2G2B10M | 324 |
| Annexe 3.3. Entretien avec Q2G1B6F..... | 338 |
| Annexe 3.4. Entretien avec Q2G2B4F..... | 350 |
| Annexe 3.5. Entretien avec B2G2A6F..... | 374 |
| Annexe 3.6. Entretien avec B2G2A2F..... | 404 |
| Annexe 3.7. Entretien avec B2G2A11F..... | 414 |

Annexes 1. Éléments de cadrage et d'information sur les dispositifs de formation

Annexe 1.1. Modèle de contrat d'accueil et d'intégration

CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION

Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire
Office Français de l'Immigration et de l'Intégration



Bienvenue en France,

Vous avez été admis à résider sur le territoire de la République française, Etat membre de l'Union européenne. Chaque année, plus de 100 000 étrangers s'installent en France venant de pays, de cultures différents. Comme vous, depuis plus de cent ans, d'autres y sont venus et y ont construit leur vie. Ils ont participé à son développement et à sa modernisation. Certains, parfois au prix de leur liberté ou de leur vie, ont défendu son sol par les armes.

La France et les Français sont attachés à une histoire, à une culture et à certaines valeurs fondamentales. Pour vivre ensemble, il est nécessaire de les connaître et de les respecter. C'est pourquoi, dans le cadre d'un contrat d'accueil et d'intégration, nous vous demandons de suivre une journée de formation civique pour mieux comprendre le pays dans lequel vous allez vivre.

La France, une démocratie

- La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale.
- Le pouvoir repose sur la souveraineté du peuple, exprimée par le suffrage universel ouvert à tous les citoyens français âgés de plus de 18 ans.
- Sur de nombreux bâtiments publics, vous verrez gravée l'inscription «Liberté, Égalité, Fraternité». Cette devise est celle de la République française.

La France, un pays de droits et de devoirs

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 proclame que tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits, quelles que soient leur origine, leur condition et leur fortune. La France garantit le respect des droits fondamentaux, qui sont notamment :

- La liberté, qui s'exprime sous plusieurs formes : liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté de réunion, liberté de circulation...
- La sûreté, qui garantit la protection par les pouvoirs publics des personnes et des biens.
- Le droit personnel à la propriété.

Les étrangers en situation régulière ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les Français, sauf le droit de vote qui reste attaché à la nationalité, et doivent respecter les lois et principes de la République française. Qu'elle sanctionne ou qu'elle protège, la loi est la même pour tous, sans distinction d'origine, de race ou de religion.

La France, un pays laïc

- En France, la religion relève du domaine privé.

- Chacun peut avoir les croyances religieuses de son choix ou ne pas en avoir. Tant qu'elles ne troublent pas l'ordre public, l'État respecte toutes les croyances et la liberté de culte.
- L'État est indépendant des religions et veille à l'application des principes de tolérance et de liberté.

La France, un pays d'égalité

L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de la société française. Les femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes. Les parents sont conjointement responsables de leurs enfants. Ce principe s'applique à tous, Français et étrangers. Les femmes ne sont soumises ni à l'autorité du mari, ni à celle du père ou du frère pour, par exemple, travailler, sortir ou ouvrir un compte bancaire. Les mariages forcés et la polygamie sont interdits, tandis que l'intégrité du corps est protégée par la loi.

Connaître le français, une nécessité

- La langue française est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français est donc indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population.
- C'est pourquoi vous devez avoir un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire vos enfants à l'école, de trouver un travail et de participer à part entière à la vie de la cité. Si vous n'avez pas ce niveau à votre arrivée en France, vous devez l'acquérir en suivant une formation sanctionnée par un diplôme reconnu par l'Etat. L'inscription à cette formation gratuite est faite par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.
- L'école est la base de la réussite professionnelle de vos enfants. En France, l'école publique est gratuite. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. Garçons et filles étudient ensemble dans toutes les classes.

Préambule

L'intégration de populations différentes exige une tolérance mutuelle et le respect par tous, Français comme étrangers, des règles, des lois et des usages.

Choisir de vivre en France, c'est avoir la volonté de s'intégrer à la société française et d'accepter les valeurs fondamentales de la République.

C'est pourquoi vous devez préparer votre intégration républicaine dans la société française en signant, à cette fin, le contrat d'accueil et d'intégration prévu par l'article L-311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.

Le présent contrat est conclu entre l'Etat, représenté par le préfet du département et
Madame/Mademoiselle/Monsieur.....

Article 1 : Engagements de l'État

L'Etat assure l'ensemble des prestations suivantes :

- Une réunion d'accueil collectif
- Une visite médicale permettant la délivrance du titre de séjour
- Un entretien individuel permettant notamment d'apprécier le niveau de connaissance en français du signataire du contrat
- En tant que de besoin :
 - un bilan linguistique
 - un entretien avec un travailleur social, donnant lieu, si nécessaire, à l'établissement d'un diagnostic social et à la mise en oeuvre d'un appui social individualisé
- Une journée de formation civique présentant les droits fondamentaux et les grands principes et valeurs de la République, ainsi que les institutions de la France
- Si nécessaire, une formation linguistique dont la durée est fixée en fonction des besoins et capacités d'apprentissage de la personne. Cette formation est destinée à permettre d'atteindre un niveau de langue correspondant à celui exigé pour le diplôme initial de langue française (DILF)
- Une session d'information sur la vie en France qui a pour objet de faciliter la compréhension de la société française et l'accès aux services publics
- Un bilan de compétences professionnelles, sur une demi-journée permettant de faire un point sur les compétences professionnelles et le projet professionnel des signataires et de les orienter en conséquence. Ce bilan vise à encourager les signataires du CAI à trouver un emploi.

Art 2 : Engagements du signataire du contrat

M./ Mme / Melle
dont le niveau de connaissance du français est jugé satisfaisant / non satisfaisant (rayer la mention inutile) s'engage :

- À participer à la journée de formation civique, à la session d'information sur la vie en France s'il a souhaité en bénéficier, et au bilan de compétences professionnelles
 - À suivre avec assiduité, lorsqu'elle lui a été prescrite, la formation linguistique destinée à lui permettre d'atteindre un niveau satisfaisant en français, ainsi qu'à se présenter à l'examen organisé à l'issue de la formation pour l'obtention du diplôme initial de langue française (DILF)
 - À se rendre aux entretiens fixés pour le suivi du contrat.
- L'assiduité de l'étranger à chacune des formations prescrites est sanctionnée par une attestation nominative remise par l'OFII.

Art 3 : Durée du contrat

Le présent contrat est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet dans la limite d'une année supplémentaire, pour engager ou terminer une formation prescrite. Dans ce cas, la clôture du contrat intervient à l'échéance de cette formation, dans des conditions précisées au signataire par l'OFII.

Art 4 : Suivi du contrat

La réalisation du contrat fait l'objet d'un suivi administratif et d'une évaluation par l'OFII. Au terme du contrat, l'Office vérifie que les actions de formation ou d'information inscrites au contrat ont été effectivement suivies et délivre au signataire une attestation nominative récapitulative qui précise les modalités de leur validation. Cette attestation est transmise au préfet qui peut tenir compte, lors du premier renouvellement de la carte de séjour, du non respect des engagements pris dans le cadre du contrat.

Art 5 : Respect du contrat

Le signataire est informé que le préfet :

- Peut résilier le contrat en cas de non participation à une formation prescrite ou en cas d'abandon en cours de formation, sans motif légitime
- Tient compte de la signature du contrat et de son respect pour l'appréciation de la condition d'intégration républicaine de L'étranger dans la société française prévue pour la délivrance de la carte de résident.

N° de contrat : N° AGDREF :
Fait à Le
Le
Mme, Melle, M
Pour les mineurs, le représentant légal

C.A.I. 01/2010

Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire
Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

Annexe 1.1b. Un contrat d'accueil et d'intégration renforcé

Fiche n° 3 du Comité Interministériel à l'Intégration. Dossier de presse. Lundi 24 Avril 2006.

UN CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION RENFORCE

FICHE N°3 DU COMITE INTERMINISTERIEL A L'INTEGRATION

Etablir un lien direct entre le contrat d'accueil et d'intégration et la délivrance de la carte de résident.

EXPOSE DES MOTIFS

Le processus d'intégration commence dès l'accueil : il est fondé sur le contrat d'accueil et d'intégration et mis en œuvre par l'agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM).

L'article L117-1 du code de l'action sociale et des familles crée et décrit le contrat d'accueil et d'intégration, qui sera redéfini dans le cadre du projet de loi relatif à l'immigration et à l'intégration, porté par le ministre d'Etat, ministre de l'intérieur et de l'aménagement du territoire.

Au travers du contrat, l'Etat propose notamment à chaque nouvel arrivant :

- un entretien individuel avec un auditeur social de l'ANAEM,
- une formation civique centrée sur les principes, lois et valeurs de la République, les droits et devoirs fondamentaux du citoyen,
- une formation à la langue française modulable selon les besoins établis à la suite d'un bilan linguistique,

En contrepartie, l'étranger s'engage à :

- respecter les lois et valeurs fondamentales de la République française,
- suivre les formations qui lui auront été prescrites,
- se rendre aux entretiens qui seront fixés afin de permettre le suivi du contrat.

Le succès de la démarche ne doit pas occulter des résultats plus nuancés en termes de respect des engagements par les signataires du contrat d'accueil et d'intégration. En effet :

- le taux d'adhésion au contrat est en constante augmentation depuis le début de l'expérimentation, passant de 87,1% en 2003 à 92,6 % en 2005 ;
- sur les 98 % de signataires inscrits à la journée de formation civique, seulement trois personnes sur quatre participent effectivement à la journée programmée, pourtant présentée comme obligatoire ;
- environ 28 % des signataires ne sont pas en capacité de communiquer de manière correcte en langue française ; il leur est donc systématiquement proposé une formation linguistique ; environ les trois quarts de ce public (après relance) entrent effectivement en formation et un certain nombre de personnes abandonnent avant d'avoir terminé le volume d'heures de formation qui leur a été prescrit.

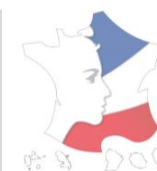
DECISIONS

Considérant que l'accueil constitue une phase clef du processus d'intégration, le comité interministériel à l'intégration décide :

- de renforcer l'information sur le contrat d'accueil et d'intégration et les engagements qu'il comporte, dispensée dans leur pays d'origine aux étrangers désireux de s'installer durablement en France ;

- de rendre obligatoire, à compter du 1^{er} janvier 2007, la signature du contrat d'accueil et d'intégration, qui sera généralisé à l'ensemble du territoire à la fin du premier semestre 2006. La signature du contrat est obligatoire pour tout étranger désireux de s'installer durablement en France et sollicitant une carte de séjour temporaire d'une durée d'au moins un an. Ne sont donc pas concernés les étudiants, les visiteurs, les étrangers malades ainsi que les étrangers sollicitant une carte de séjour temporaire d'une durée de validité inférieure à un an. Le caractère obligatoire de ce contrat est prévu dans le projet de loi relatif à l'immigration et à l'intégration porté par le ministre d'Etat, ministre de l'intérieur et de l'aménagement du territoire.
- de prendre en compte le respect des engagements du contrat dans la délivrance de la première carte de résident (au titre de la condition d'intégration républicaine de l'étranger dans la société française mentionnée dans le projet de loi relatif à l'immigration et à l'intégration) pour les nouveaux arrivants signataires du contrat d'accueil et d'intégration :
 - le respect effectif des lois et valeurs fondamentales de la République française.
 - le suivi attesté de la formation civique dispensée dans le cadre de ce contrat,
 - une connaissance de la langue française du niveau du diplôme initial de langue française (DILF). Ainsi, dans le cadre de ce contrat, une formation linguistique sera systématiquement prescrite aux personnes dont la connaissance de la langue française est inférieure au DILF. Ce diplôme devient l'objectif des formations organisées dans le cadre de ce contrat. Pour celles dont le niveau de langue française correspond déjà au moins au DILF, cette mention est portée au contrat. Un décret en Conseil d'Etat déterminera les catégories d'étrangers signataires du contrat d'accueil et d'intégration dispensés du suivi d'une formation linguistique (en raison de leur âge, d'un handicap),
- de fixer les conditions de clôture du contrat d'accueil et d'intégration, à savoir le suivi attesté de la formation civique et une connaissance de la langue française du niveau du DILF. Pour les étrangers dont le niveau de français correspond au DILF ou dispensés de formation linguistique, le contrat d'accueil et d'intégration pourra être clôturé à l'issue du suivi effectif de la formation civique ;
- de donner au Haut conseil à l'intégration, en lien avec les administrations concernées et l'ANAEM, une mission d'étude pour renforcer ce contrat d'accueil et d'intégration - et notamment renforcer dans la formation civique les thèmes relatifs aux droits des femmes et à l'Union européenne -. Ce contrat nouvellement défini sera mis en œuvre dès 2007.

Annexe 1.2. Modèle de contrat d'intégration républicaine



Annexe : modèle du contrat d'intégration républicaine (CIR)



Madame, Monsieur,

Vous êtes aujourd'hui à l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) pour signer votre contrat d'intégration républicaine (CIR).

Ainsi, vous exprimez le souhait de vous établir durablement en France, votre pays d'accueil, et de vous engager dans un parcours personnalisé d'intégration.

Dans le cadre de ce contrat, vous bénéficierez de droits mais vous devrez aussi respecter des règles et vous soumettre à des obligations.

☛ L'engagement dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine

L'entretien personnalisé de ce jour a pour but d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter selon votre situation individuelle.

- Formation civique

Votre parcours commence par une formation civique obligatoire, d'une durée de deux jours.

- Formation linguistique

Si votre niveau de langue est inférieur au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), vous devrez suivre une formation linguistique pour progresser vers ce niveau. Vous disposerez ainsi de connaissances en langue française vous permettant de communiquer dans la vie de tous les jours.

- Informations

Vous pourrez également bénéficier d'informations sur vos droits et sur les services publics auxquels vous pouvez avoir accès (écoles, hôpitaux, sécurité sociale...).

☛ Le respect du CIR, condition de la délivrance de votre carte de séjour pluriannuelle

En signant le CIR, vous vous engagez à suivre avec assiduité et sérieux les formations civique et linguistique prescrites.

Vous êtes également tenu de respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République.

Si vous respectez ces conditions, une carte de séjour pluriannuelle pourra vous être délivrée.

☛ La poursuite du parcours et la délivrance de la carte de résident

Vous pouvez poursuivre votre parcours personnalisé d'intégration républicaine par un apprentissage approfondi de la langue française.

Si vous souhaitez obtenir la carte de résident, vous devrez avoir atteint le niveau de langue A2 du CECRL.

Vous devez également respecter de manière effective les principes qui régissent la République française.

Si vous respectez ainsi les conditions d'intégration républicaine, une carte de résident pourra vous être délivrée.

Article 1 de la Constitution française du 4 octobre 1958 :

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.
La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »



Contrat d'intégration républicaine

Le contrat d'intégration républicaine

Le contrat d'intégration républicaine, défini à l'article L. 311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, est conclu entre vous et l'Etat français, représenté par le préfet. Il repose sur des engagements réciproques.

I. Les engagements de l'Etat

L'Etat organise un dispositif d'accueil pour favoriser votre intégration. Il comprend les prestations suivantes :

- un entretien personnalisé avec un auditeur de l'OFII permettant d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter, selon votre situation individuelle ;
- une formation civique composée de deux modules :
 - Principes et valeurs de la République française ;
 - Vivre et accéder à l'emploi en France ;
- un test de positionnement linguistique réalisé à l'OFII pour connaître votre niveau en langue française ;
- si nécessaire, une formation linguistique dont les besoins et la durée sont définis en référence au niveau de langue A1 du CECRL.

II. Vos obligations

Vous vous engagez à :

- respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République ;
- participer avec assiduité et sérieux aux deux modules de la formation civique et à la formation linguistique ;
- effectuer les démarches prescrites lors de l'entretien à l'OFII ;
- signaler par courrier à l'OFII tout changement de situation.

III. La durée du contrat

Le CIR est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet, pour des motifs légitimes, dans la limite d'une année supplémentaire.

Le CIR peut également être résilié par le préfet sur proposition de l'OFII si vous ne respectez pas les conditions d'assiduité et de sérieux et que vous avez manifesté un rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République.

Votre orientation personnalisée

À l'issue de l'entretien réalisé ce jour, les formations suivantes vous sont prescrites :

- Formation civique « Principes et valeurs de la République française »
 - Obligatoire
- Formation civique « Vivre et accéder à l'emploi en France »
 - Obligatoire
- Formation linguistique
 - Niveau A1 atteint (dispense de formation linguistique)
 - Niveau A1 non atteint (prescription de _____ heures d'un parcours de formation linguistique)

Par ailleurs, vous êtes orienté(e) vers l'offre de services suivante :

Le CIR est la première étape de votre parcours d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.

Contrat d'intégration républicaine n°

Conclu le

Entre M./Mme (pour les mineurs, le représentant légal) :

n° AGDREF :

Signature :

Et le préfet du département :

En cas de prolongation du contrat (durée, date de fin, motif) :

Annexe 1.3. 16,1 millions de réfugiés dans le monde en 2015

Dumas, Eugénie ; Fattori, Francesca ; Imbach, Romain. « Infographie Le Monde », dans Partir, *Le Monde*, Hors-série Octobre-Décembre 2016.

Annexe 1.4. Chiffres et origine des signataires du CAI en 2014 et 2015

Source : Rapport d'activité OFII 2015.

III. SIGNATAIRES DU CAI PAR NATIONALITE

Comparatif 2014/2015

| Pays de nationalité | 2014 | | | 2015 | | | Variation 2014 à 2015 |
|-------------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|--------------------------|
| | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | |
| ALGERIE | 8 378 | 9 584 | 17 962 | 8 516 | 9 419 | 17 935 | -0,2% |
| MAROC | 5 376 | 7 820 | 13 196 | 5 044 | 7 304 | 12 348 | -6,4% |
| TUNISIE | 5 285 | 3 358 | 8 643 | 5 203 | 3 151 | 8 354 | -3,3% |
| TURQUIE | 2 274 | 1 936 | 4 210 | 2 131 | 1 676 | 3 807 | -9,6% |
| REP. DEM. DU CONGO | 1 589 | 1 957 | 3 546 | 1 552 | 1 948 | 3 500 | -1,3% |
| MALI | 2 394 | 1 167 | 3 561 | 2 187 | 1 080 | 3 267 | -8,3% |
| CHINE | 1 517 | 2 068 | 3 585 | 1 424 | 1 834 | 3 258 | -9,1% |
| COTE D'IVOIRE | 1 357 | 1 909 | 3 266 | 1 417 | 1 778 | 3 195 | -2,2% |
| SENEGAL | 1 629 | 1 385 | 3 014 | 1 551 | 1 328 | 2 879 | -4,5% |
| RUSSIE | 927 | 2 008 | 2 935 | 876 | 1 907 | 2 783 | -5,2% |
| HAITI | 1 290 | 1 652 | 2 942 | 1 195 | 1 464 | 2 659 | -9,6% |
| CAMEROUN | 908 | 1 592 | 2 500 | 954 | 1 420 | 2 374 | -5,0% |
| SRI LANKA | 1 244 | 1 253 | 2 497 | 1 083 | 1 040 | 2 123 | -15,0% |
| SYRIE | 643 | 593 | 1 236 | 1 085 | 985 | 2 070 | 67,5% |
| GUINEE (REP. DE) | 811 | 789 | 1 600 | 958 | 968 | 1 926 | 20,4% |
| KOSOVO | 769 | 723 | 1 492 | 892 | 835 | 1 727 | 15,8% |
| CONGO | 691 | 892 | 1 583 | 761 | 922 | 1 683 | 6,3% |
| BANGLADESH | 1 233 | 314 | 1 547 | 1 253 | 396 | 1 649 | 6,6% |
| IRAK | 121 | 122 | 243 | 763 | 780 | 1 543 | 535,0% |
| MADAGASCAR | 329 | 1 174 | 1 503 | 298 | 1 110 | 1 408 | -6,3% |
| BRESIL | 630 | 1 091 | 1 721 | 508 | 848 | 1 356 | -21,2% |
| COMORES | 680 | 786 | 1 466 | 620 | 644 | 1 264 | -13,8% |
| ARMENIE | 605 | 709 | 1 314 | 550 | 697 | 1 247 | -5,1% |
| PAKISTAN | 646 | 418 | 1 064 | 676 | 436 | 1 112 | 4,5% |
| EGYPTE | 778 | 258 | 1 036 | 774 | 268 | 1 042 | 0,6% |
| ALBANIE | 369 | 371 | 740 | 506 | 486 | 992 | 34,1% |
| PHILIPPINES | 266 | 735 | 1 001 | 238 | 726 | 964 | -3,7% |
| UKRAINE | 153 | 592 | 745 | 224 | 730 | 954 | 28,1% |
| INDE | 495 | 431 | 926 | 496 | 407 | 903 | -2,5% |
| SOUDAN | 184 | 98 | 282 | 686 | 136 | 822 | 191,5% |
| ETATS-UNIS D'AMERIQUE | 331 | 423 | 754 | 302 | 409 | 711 | -5,7% |
| THAILANDE | 68 | 611 | 679 | 56 | 637 | 693 | 2,1% |
| SERBIE | 332 | 381 | 713 | 311 | 377 | 688 | -3,5% |
| NIGERIA | 204 | 431 | 635 | 244 | 443 | 687 | 8,2% |
| GEORGIE | 285 | 306 | 591 | 298 | 374 | 672 | 13,7% |
| VIETNAM | 72 | 592 | 664 | 101 | 526 | 627 | -5,6% |
| ILE MAURICE | 229 | 414 | 643 | 186 | 440 | 626 | -2,6% |
| AFGHANISTAN | 639 | 207 | 846 | 428 | 190 | 618 | -27,0% |
| CAP-VERT | 288 | 291 | 579 | 277 | 338 | 615 | 6,2% |
| SURINAM | 247 | 329 | 576 | 225 | 334 | 559 | -3,0% |
| MAURITANIE | 449 | 208 | 657 | 347 | 211 | 558 | -15,1% |
| CENTRAFRIQUE | 256 | 272 | 528 | 259 | 272 | 531 | 0,6% |
| ANGOLA | 293 | 278 | 571 | 237 | 292 | 529 | -7,4% |
| Autres < 500 contrats en 2015 | 4 461 | 6 844 | 11 305 | 4 377 | 6 471 | 10 848 | -4,0% |
| TOTAL | 51 725 | 59 372 | 111 097 | 52 069 | 58 037 | 110 106 | -0,9% |

(Source OFII)

Annexe 1.5. Décret n° 2011-1266 Label qualité FLI

Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé
« Français langue d'intégration ».

Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration »

NOR: IOCN1126055D
Version consolidée au 21 août 2017

Le Premier ministre,
Sur le rapport du ministre de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration,
Vu le code civil, notamment ses articles 21-2 et 21-24 ;
Vu le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, notamment ses articles L. 311-9 et L. 314-2 ;
Vu le décret n° 2006-672 du 8 juin 2006 relatif à la création, à la composition et au fonctionnement de commissions administratives à caractère consultatif,
Décrète :

Article 1

▶ Modifié par DÉCRET n°2015-870 du 16 juillet 2015 - art. 2

Il est créé un label qualité Français langue d'intégration afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française. L'enseignement de la langue privilégie la forme orale et la lecture.

Le ministre de l'intérieur veille à favoriser une offre d'enseignement de la langue française adaptée aux besoins des étrangers primo-arrivants sur l'ensemble du territoire national. Les critères prévus par le référentiel mentionné à l'article 2 contribuent à la qualité de cette offre. ;

Le label qualité Français langue d'intégration est attribué par le ministre de l'intérieur sur proposition de la commission de labellisation prévue à l'article 3 du présent décret.

Le ministre de l'intérieur convoque, en fonction des besoins en formation linguistique qu'il recense, la commission de labellisation.

Article 2

▶ Modifié par DÉCRET n°2015-870 du 16 juillet 2015 - art. 3

Le label est attribué sur la base d'un référentiel défini par arrêté du ministre de l'intérieur. Le référentiel repose sur cinq critères :

- l'organisation et la gestion de l'organisme de formation ;
- les modalités d'accueil des publics ;
- les objectifs et les contenus des formations ;
- les compétences des formateurs ;
- la capacité à évaluer les niveaux acquis à l'issue des formations.

Article 3

▶ Modifié par DÉCRET n°2015-870 du 16 juillet 2015 - art. 3

Afin d'établir sa proposition au ministre de l'intérieur, la commission de labellisation examine la demande de label sur la base d'un rapport rédigé par un organisme d'évaluation de la conformité mandaté par l'organisme de formation demandeur.

Article 4

▶ Modifié par DÉCRET n°2015-870 du 16 juillet 2015 - art. 4

La commission de labellisation comprend :

- le directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté à la direction générale des étrangers en France du

ministère de l'intérieur, , qui la préside, ou son représentant ;

- le délégué général à la langue française et aux langues de France ou son représentant ;
- le directeur général de l'enseignement scolaire ou son représentant ;
- le directeur de l'immigration à la direction générale des étrangers en France du ministère de l'intérieur, ou son représentant ;
- le directeur de la modernisation et de l'administration territoriale au ministère de l'intérieur, ou son représentant ;
- le sous-directeur de l'accès à la nationalité française au ministère de l'intérieur, ou son représentant ;
- trois personnalités qualifiées désignées, en raison de leur expérience dans le domaine de l'expertise linguistique, de la formation linguistique aux adultes et du contrôle qualité, par arrêté du ministre de l'intérieur pour une durée de trois ans renouvelable.

Les membres de la commission exercent leurs fonctions à titre gratuit. Leurs frais de déplacement et de séjour peuvent être pris en charge dans les conditions fixées par la réglementation applicable aux fonctionnaires de l'Etat.

Article 5



Modifié par DÉCRET n°2015-870 du 16 juillet 2015 - art. 5

La commission définit son règlement intérieur, qui précise ses règles de fonctionnement et la procédure qui préside à l'élaboration de ses propositions.

Elle peut recourir à l'audition d'experts. En cas d'égalité des votes, le président dispose d'une voix prépondérante. Son secrétariat est assuré par la direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité.

Article 6



Modifié par DÉCRET n°2015-870 du 16 juillet 2015 - art. 6

Le label " Français langue d'intégration " est accordé pour une durée de trois ans. Il peut être renouvelé dans les conditions prévues à l'article 1er du présent décret. Il peut être retiré si les conditions au vu desquelles il a été délivré ne sont plus remplies.

Par dérogation à la première phrase de l'alinéa précédent, les organismes de formations titulaires de ce label à la date d'entrée en vigueur du décret n° 2015-870 du 16 juillet 2015 modifiant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé Français langue d'intégration, le conservent jusqu'au 17 juillet 2018

La liste des organismes titulaires du label est publiée chaque année au Bulletin officiel du ministère de l'intérieur.

Article 7

Le ministre de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 11 octobre 2011.

François Fillon

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'intérieur,
de l'outre-mer, des collectivités territoriales
et de l'immigration,
Claude Guéant

Annexe 1.6. Décret n° 2015-870 modifiant le décret n° 2011-1266. Label qualité FLI

Décret n° 2015-870 du 16 juillet 2015 modifiant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».



En savoir plus sur ce texte...

JORF n°0163 du 17 juillet 2015 page 12181
texte n° 17

Décret n° 2015-870 du 16 juillet 2015 modifiant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration »

NOR: INTV1426005D

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/7/16/INTV1426005D/jo/texte>

Alias: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/7/16/2015-870/jo/texte>

Publics concernés : organismes de formation linguistique.

Objet : modification des conditions d'attribution du label « Français langue d'intégration ».

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur le lendemain de sa publication au Journal officiel.

Notice : le décret prévoit que la commission de labellisation se réunira en fonction des besoins en formation linguistique des primo-arrivants recensés par le ministre de l'intérieur. Le décret prévoit également que les organismes titulaires d'un label « Français langue d'intégration » à la date d'entrée en vigueur du décret, continuent à en bénéficier jusqu'au 17 juillet 2018, quelle que soit la date à laquelle ils ont reçu le label.

Références : le présent décret peut être consulté sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr>).

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'intérieur,

Vu le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration »,

Décète :

Article 1

Le décret du 11 octobre 2011 susvisé est modifié conformément aux articles 2 à 6 du présent décret.

Article 2

L'article 1er est ainsi modifié :

1° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Le ministre de l'intérieur veille à favoriser une offre d'enseignement de la langue française adaptée aux besoins des étrangers primo-arrivants sur l'ensemble du territoire national. Les critères prévus par le référentiel mentionné à l'article 2 contribuent à la qualité de cette offre. » ;

2° Au deuxième alinéa, les mots : « chargé de l'intégration » sont remplacés par les mots : « de l'intérieur » ;

3° Le dernier alinéa est remplacé par les dispositions suivantes :

« Le ministre de l'intérieur convoque, en fonction des besoins en formation linguistique qu'il recense, la commission de labellisation. » ;

Article 3

Au premier alinéa de l'article 2 et à l'article 3, les mots : « chargé de l'intégration » sont remplacés par les mots : « de l'intérieur ».

Article 4

L'article 4 est ainsi modifié :

1° Aux deuxième, sixième, septième et huitième alinéas, les mots : « de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration » sont supprimés ;

2° Le quatrième alinéa est supprimé ;

3° Au neuvième alinéa, les mots : « chargé de l'intégration » sont remplacés par les mots : « de l'intérieur ».

Article 5

Au troisième alinéa de l'article 5, les mots : « de l'intégration et de la citoyenneté » sont remplacés par les mots : « de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité ».

Article 6

L'article 6 est ainsi modifié :

1° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Par dérogation à la première phrase de l'alinéa précédent, les organismes de formations titulaires de ce label à la date d'entrée en vigueur du décret n° 2015-870 du 16 juillet 2015 modifiant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », le conservent jusqu'au 17 juillet 2018 » ;

2° Au dernier alinéa, les mots : « chargé de l'intégration » sont remplacés par les mots : « de l'intérieur ».

Article 7

Le ministre de l'intérieur est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 16 juillet 2015.

Manuel Valls

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'intérieur,

Bernard Cazeneuve

Annexe 1.7. Informations concernant les signataires du CAI/CIR en 2015 et 2016

Source : Rapport d'activité OFII 2016.

Annexe 2 Signataires du CAI/CIR par motif

Comparatif 2016/2015

| | 2015 | 2016 | Évolution 2016/2015 |
|-------------------|----------------|----------------|---------------------|
| FAMILIAL | 75 423 | 68 918 | -8,6 % |
| AUTRES | 10 978 | 8 238 | -25 % |
| ASILE | 14 587 | 19 595 | 34,3 % |
| ÉCONOMIQUE | 9 131 | 9 531 | 4,4 % |
| TOTAL | 110 119 | 106 282 | -3,5 % |

| | | 2015 | 2016 | Évolution 2016/2015 |
|-------------------|-------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------------|
| FAMILIAL | Familles de Français : conjoints | 38 082 | 35 969 | -5,5 % |
| | Liens personnels et familiaux | 16 494 | 13 996 | -15,1 % |
| | Regroupement familial | 8 552 | 8 039 | -6 % |
| | Membres de familles de réfugiés/apatrides | 2 189 | 2 017 | -7,9 % |
| | Familles de travailleurs | 48 | 18 | -62,5 % |
| | Familles de Français : ascendants, enfants | 763 | 613 | -19,7 % |
| | Familles de Français : parent d'enfant français | 9 295 | 8 266 | -11,1 % |
| | Total | 75 423 | 68 918 | -8,6 % |
| AUTRES | Considérations humanitaires | 5 307 | 4 380 | -17,5 % |
| | Divers (aide sociale à l'enfance etc...) | 2 155 | 1 994 | -7,5 % |
| | Étrangers âgés de 16 à 18 ans | 3 516 | 1 864 | -47 % |
| | Total | 10 978 | 8 238 | -25 % |
| ASILE | Réfugiés (y compris protection subsidiaire) | 14 587 | 19 595 | 34,3 % |
| | Total | 14 587 | 19 595 | 34,3 % |
| ÉCONOMIQUE | Actifs non salariés | 2 473 | 2 367 | -4,3 % |
| | Salariés | 6 658 | 7 164 | 7,6 % |
| | Total | 9 131 | 9 531 | 4,4 % |
| TOTAL | | 110 119 | 106 282 | -3,5 % |

Annexe 3 Signataires du CAI/CIR par nationalité et sexe

Comparatif 2016/2015

| PAYS DE NATIONALITÉ | 2015 | | | 2016 | | | Évolution 2016/2015 |
|----------------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|------------------------|
| | FEMMES | HOMMES | TOTAL | FEMMES | HOMMES | TOTAL | |
| ALGÉRIE | 9 419 | 8 516 | 17 935 | 8 170 | 7 461 | 15 631 | -12,8 % |
| MAROC | 7 306 | 5 044 | 12 350 | 7 021 | 4 974 | 11 995 | -2,9 % |
| TUNISIE | 3 151 | 5 203 | 8 354 | 3 401 | 5 301 | 8 702 | 4,2 % |
| TURQUIE | 1 676 | 2 131 | 3 807 | 1 484 | 1 875 | 3 359 | -11,8 % |
| RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO | 1 948 | 1 552 | 3 500 | 1 789 | 1 390 | 3 179 | -9,2 % |
| MALI | 1 080 | 2 187 | 3 267 | 1 021 | 2 095 | 3 116 | -4,6 % |
| SYRIE | 984 | 1 085 | 2 069 | 1 366 | 1 678 | 3 044 | 47,1 % |
| CÔTE D'IVOIRE | 1 778 | 1 417 | 3 195 | 1 633 | 1 359 | 2 992 | -6,4 % |
| CHINE | 1 834 | 1 424 | 3 258 | 1 630 | 1 298 | 2 928 | -10,1 % |
| SÉNÉGAL | 1 328 | 1 551 | 2 879 | 1 274 | 1 574 | 2 848 | -1,1 % |
| RUSSIE | 1 908 | 876 | 2 784 | 1 662 | 804 | 2 466 | -11,4 % |
| SRI LANKA | 1 041 | 1 084 | 2 125 | 1 136 | 1 306 | 2 442 | 14,9 % |
| CAMEROUN | 1 420 | 954 | 2 374 | 1 251 | 836 | 2 087 | -12,1 % |
| BANGLADESH | 396 | 1 253 | 1 649 | 461 | 1 564 | 2 025 | 22,8 % |
| SOUDAN | 136 | 687 | 823 | 190 | 1 813 | 2 003 | 143,4 % |
| HAÏTI | 1 465 | 1 195 | 2 660 | 1 133 | 842 | 1 975 | -25,8 % |
| RÉPUBLIQUE DE GUINÉE | 967 | 958 | 1 925 | 907 | 1 025 | 1 932 | 0,4 % |
| AFGHANISTAN | 190 | 428 | 618 | 339 | 1 438 | 1 777 | 187,5 % |
| KOSOVO | 835 | 892 | 1 727 | 728 | 822 | 1 550 | -10,2 % |
| CONGO | 922 | 761 | 1 683 | 739 | 579 | 1 318 | -21,7 % |
| IRAK | 780 | 764 | 1 544 | 520 | 703 | 1 223 | -20,8 % |
| BRÉSIL | 848 | 508 | 1 356 | 745 | 456 | 1 201 | -11,4 % |
| MADAGASCAR | 1 111 | 298 | 1 409 | 917 | 254 | 1 171 | -16,9 % |
| ARMÉNIE | 697 | 550 | 1 247 | 646 | 497 | 1 143 | -8,3 % |
| COMORES | 644 | 621 | 1 265 | 542 | 490 | 1 032 | -18,4 % |
| ÉGYPTE | 268 | 774 | 1 042 | 232 | 787 | 1 019 | -2,2 % |
| ALBANIE | 486 | 506 | 992 | 483 | 523 | 1 006 | 1,4 % |
| PHILIPPINES | 726 | 238 | 964 | 754 | 242 | 996 | 3,3 % |
| UKRAINE | 730 | 224 | 954 | 709 | 240 | 949 | -0,5 % |
| PAKISTAN | 436 | 676 | 1 112 | 265 | 655 | 920 | -17,3 % |
| INDE | 407 | 496 | 903 | 418 | 478 | 896 | -0,8 % |
| CENTRAFRIQUE | 272 | 259 | 531 | 432 | 338 | 770 | 45 % |
| SERBIE | 377 | 311 | 688 | 382 | 346 | 728 | 5,8 % |
| ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE | 410 | 303 | 713 | 417 | 289 | 706 | -1 % |
| NIGÉRIA | 443 | 244 | 687 | 429 | 276 | 705 | 2,6 % |
| GÉORGIE | 374 | 298 | 672 | 378 | 282 | 660 | -1,8 % |
| THAÏLANDE | 637 | 56 | 693 | 577 | 62 | 639 | -7,8 % |
| ÉRYTHRÉE | 94 | 268 | 362 | 194 | 440 | 634 | 75,1 % |
| ÎLE MAURICE | 440 | 186 | 626 | 407 | 185 | 592 | -5,4 % |
| MAURITANIE | 211 | 347 | 558 | 175 | 368 | 543 | -2,7 % |
| VIETNAM | 526 | 102 | 628 | 476 | 63 | 539 | -14,2 % |
| AUTRES < 500 CONTRATS EN 2016 | 7 345 | 4 846 | 12 191 | 6 453 | 4 388 | 10 841 | -11,1 % |
| TOTAL | 58 046 | 52 073 | 110 119 | 53 886 | 52 396 | 106 282 | -3,5 % |

Annexe 4 Signataires du CAI/CIR par sexe et tranche d'âge

2016

| TRANCHE D'ÂGE | FEMMES | PART/TOTAL F | HOMMES | PART/TOTAL H | TOTAL | PART /TOTAL |
|----------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|----------------|-------------|
| 16-18 ANS | 1 311 | 2,4% | 2 241 | 4,3% | 3 552 | 3,3% |
| 19-25 ANS | 12 177 | 22,6% | 8 940 | 17,1% | 21 117 | 19,9% |
| 26-35 ANS | 22 401 | 41,6% | 23 073 | 44% | 45 474 | 42,8% |
| 36-45 ANS | 11 374 | 21,1% | 12 448 | 23,8% | 23 822 | 22,4% |
| 46-60 ANS | 5 417 | 10,1% | 4 907 | 9,4% | 10 324 | 9,7% |
| PLUS DE 60 ANS | 1 206 | 2,2% | 787 | 1,5% | 1 993 | 1,9% |
| TOTAL GÉNÉRAL | 53 886 | 100% | 52 396 | 100% | 106 282 | 100% |
| ÂGE MOYEN | 32,9 ans | | 33 ans | | 33 ans | |

Annexe 5 La formation linguistique par région et département

Prescriptions par région et département / 2016

| RÉGION/DÉPARTEMENT | CAI/CIR SIGNÉS | FL PRESCRITES | %FL |
|--------------------------------|----------------|---------------|--------------|
| ÎLE-DE-FRANCE | 45 002 | 16 185 | 36% |
| Essonne | 4 692 | 1 738 | 37% |
| Hauts-de-Seine | 3 336 | 1 004 | 30,1% |
| Paris | 8 497 | 2 687 | 31,6% |
| Seine-et-Marne | 2 626 | 858 | 32,7% |
| Seine-Saint-Denis | 11 313 | 4 618 | 40,8% |
| Val d'Oise | 6 696 | 2 690 | 40,2% |
| Val-de-Marne | 5 204 | 1 662 | 31,9% |
| Yvelines | 2 638 | 928 | 35,2% |
| AUVERGNE-RHÔNE-ALPES | 10 479 | 4 560 | 43,5% |
| Ain | 786 | 368 | 46,8% |
| Allier | 347 | 201 | 57,9% |
| Ardèche | 265 | 146 | 55,1% |
| Cantal | 88 | 51 | 58% |
| Drôme | 559 | 245 | 43,8% |
| Isère | 1 993 | 844 | 42,3% |
| Loire | 932 | 351 | 37,7% |
| Haute-Loire | 166 | 100 | 60,2% |
| Puy-de-Dôme | 626 | 305 | 48,7% |
| Rhône | 3 071 | 1 289 | 42% |
| Savoie | 564 | 232 | 41,1% |
| Haute-Savoie | 1 082 | 428 | 39,6% |
| BOURGOGNE-FRANCHE-COMTÉ | 3 184 | 1 455 | 45,7% |
| Territoire de Belfort | 215 | 102 | 47,4% |
| Côte d'Or | 733 | 349 | 47,6% |
| Doubs | 650 | 312 | 48% |
| Jura | 255 | 120 | 47,1% |
| Nièvre | 255 | 101 | 39,6% |
| Haute-Saône | 180 | 84 | 46,7% |
| Saône-et-Loire | 459 | 213 | 46,4% |
| Yonne | 437 | 174 | 39,8% |
| BRETAGNE | 2 362 | 805 | 34,1% |
| Côtes d'Armor | 344 | 115 | 33,4% |
| Finistère | 546 | 178 | 32,6% |
| Ille-et-Vilaine | 929 | 315 | 33,9% |
| Morbihan | 543 | 197 | 36,3% |

| RÉGION/DÉPARTEMENT | CAI/CIR SIGNÉS | FL PRESCRITES | %FL |
|----------------------------|----------------|---------------|--------------|
| CENTRE-VAL DE LOIRE | 3 131 | 1 183 | 37,8% |
| Cher | 331 | 138 | 41,7% |
| Eure-et-Loir | 517 | 206 | 39,8% |
| Indre | 177 | 75 | 42,4% |
| Indre-et-Loire | 772 | 309 | 40% |
| Loiret | 982 | 299 | 30,4% |
| Loir-et-Cher | 352 | 156 | 44,3% |
| CORSE | 359 | 165 | 46% |
| Corse du Sud | 153 | 75 | 49% |
| Haute Corse | 206 | 90 | 43,7% |
| GRAND EST | 6 848 | 3 467 | 50,6% |
| Ardennes | 133 | 54 | 40,6% |
| Aube | 314 | 154 | 49% |
| Marne | 570 | 298 | 52,3% |
| Haute-Marne | 133 | 76 | 57,1% |
| Meurthe-et-Moselle | 1 056 | 485 | 45,9% |
| Meuse | 102 | 42 | 41,2% |
| Moselle | 1 532 | 862 | 56,3% |
| Bas-Rhin | 1 722 | 828 | 48,1% |
| Haut-Rhin | 1 037 | 548 | 52,8% |
| Vosges | 249 | 120 | 48,2% |
| HAUTS-DE-FRANCE | 6 039 | 2 432 | 40,3% |
| Aisne | 477 | 206 | 43,2% |
| Nord | 3 039 | 1 137 | 37,4% |
| Oise | 1 173 | 522 | 44,5% |
| Pas-de-Calais | 859 | 373 | 43,4% |
| Somme | 491 | 194 | 39,5% |
| NORMANDIE | 3 530 | 1 349 | 38,2% |
| Calvados | 635 | 255 | 40,2% |
| Eure | 682 | 267 | 39,1% |
| Manche | 369 | 181 | 49,1% |
| Orne | 215 | 84 | 39,1% |
| Seine-Maritime | 1 629 | 562 | 34,5% |

»»»

| RÉGION/DÉPARTEMENT | CAI/CIR SIGNÉS | FL PRESCRITES | % FL |
|-----------------------------------|----------------|---------------|--------------|
| NOUVELLE-AQUITAINE | 5 140 | 2 145 | 41,7% |
| Charente | 221 | 93 | 42,1% |
| Charente-Maritime | 346 | 175 | 50,6% |
| Corrèze | 219 | 105 | 47,9% |
| Creuse | 60 | 28 | 46,7% |
| Dordogne | 285 | 118 | 41,4% |
| Gironde | 1 752 | 644 | 36,8% |
| Landes | 202 | 74 | 36,6% |
| Lot-et-Garonne | 321 | 118 | 36,8% |
| Pyrénées-Atlantiques | 579 | 271 | 46,8% |
| Deux-Sèvres | 264 | 119 | 45,1% |
| Vienne | 399 | 168 | 42,1% |
| Haute-Vienne | 492 | 232 | 47,2% |
| OCCITANIE | 5 891 | 2 942 | 49,9% |
| Ariège | 163 | 80 | 49,1% |
| Aude | 320 | 189 | 59,1% |
| Aveyron | 167 | 93 | 55,7% |
| Gard | 712 | 326 | 45,8% |
| Haute-Garonne | 1 878 | 839 | 44,7% |
| Gers | 179 | 110 | 61,5% |
| Hérault | 1 100 | 567 | 51,5% |
| Lot | 147 | 84 | 57,1% |
| Lozère | 74 | 45 | 60,8% |
| Hautes-Pyrénées | 238 | 129 | 54,2% |
| Pyrénées-Orientales | 307 | 168 | 54,7% |
| Tarn | 330 | 168 | 50,9% |
| Tarn-et-Garonne | 276 | 144 | 52,2% |
| PAYS DE LA LOIRE | 3 378 | 1 417 | 41,9% |
| Loire-Atlantique | 1 671 | 718 | 43% |
| Maine-et-Loire | 537 | 242 | 45,1% |
| Mayenne | 253 | 102 | 40,3% |
| Sarthe | 593 | 217 | 36,6% |
| Vendée | 324 | 138 | 42,6% |
| PROVENCE-ALPES-CÔTE D'AZUR | 7 810 | 3 430 | 43,9% |
| Hautes-Alpes | 122 | 65 | 53,3% |
| Alpes-de-Haute-Provence | 184 | 100 | 54,3% |
| Alpes-Maritimes | 1 987 | 721 | 36,3% |
| Bouches-du-Rhône | 3 611 | 1 674 | 46,4% |
| Var | 1 121 | 515 | 45,9% |
| Vaucluse | 785 | 355 | 45,2% |

| RÉGION/DÉPARTEMENT | CAI/CIR SIGNÉS | FL PRESCRITES | % FL |
|--------------------|----------------|---------------|--------------|
| D.O.M. | 3 129 | 1 700 | 54,3% |
| Guadeloupe | 697 | 429 | 61,5% |
| Guyane | 1 462 | 817 | 55,9% |
| Martinique | 255 | 110 | 43,1% |
| Réunion | 482 | 193 | 40% |
| Saint-Martin | 233 | 150 | 64,4% |
| TOTAL | 106 282 | 43 235 | 40,7% |

Annexe 1.8. Formation OFII, parcours 50, 100, 200h : thématiques

PARCOURS 200 HEURES
0 - 100 Heures

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Découvrir Repérer Nommer Remplir des écrits partiels relevant de la thématique étudiée | Nommer Explorer Produire des écrits très courts relevant de la thématique étudiée |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

| DOMAINES | 0 heure à 20 heures | 21 heures à 40 heures | 41 heures à 60 heures | 61 heures à 80 heures | 81 heures à 100 heures |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vie pratique | Séquence 1 19 h S1 Nomenclature de l'habitat | Séquence 2 de 19h à 20h S2 Nomenclature de l'habitat | Séquence 3 de 20h à 22h S3 Les outils de l'accès au logement | Séquence 4 de 16h à 19h S3 Les outils de l'accès au logement | Séquence 5 de 17h à 20h S4 Les outils de l'accès au logement S5 Les outils de l'accès au logement |
| | | | | | |
| Vie pratique | S1 Les transports locaux | S2 Les transports nationaux | S2 Les transports nationaux | S3 Les transports privés | S3 Les transports privés |
| | | | | | |
| Vie publique | S1 Modèles familiaux S2 Modèles familiaux | S3 Modèles familiaux | S4 Modèles familiaux | S5 La santé - les urgences | S6 La santé - le système français S7 La santé - la prévention |
| | | | | | |
| Vie pratique | S1 Principes du système éducatif | S2 Organisation en 4 niveaux (maternelle, primaire) (de 3h à 4h) S3 Organisation en 4 niveaux (secondaire, supérieur) (de 3h à 4h) | S4 L'école est obligatoire et gratuite | S5 L'école est mixte | S6 L'école est laïque (la République française : laïque -> neutralité des Peur et de l'espace public -> liberté de culte) |
| | | | | | |
| Vie professionnelle | S1 Découvrir le monde du travail en France S2 Découvrir le monde du travail en France | | S3 Identifier les acteurs professionnels du territoire S4 Identifier ce que travailler veut dire | S5 Construire son projet | |
| | | | | | |

Evaluation
intermédiaire

ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE

Annexe 1.9. Exemples de convocations OFII



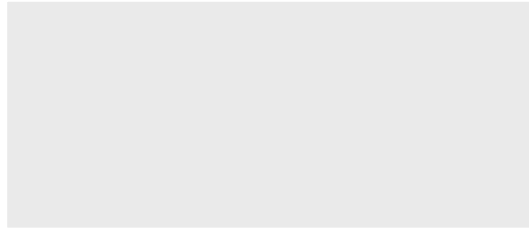
OFII

OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION
ET DE L'INTÉGRATION



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Direction Territoriale de RENNES
8 RUE JEAN-JULIEN LEMORDANT
35000 RENNES
Tel : 02.99.22.98.60



Dossier n° [redacted]

A RENNES, le [redacted]

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la nouvelle politique d'accueil et d'intégration des étrangers en France, vous êtes invité(e) à vous présenter :

NOUVELLE DT OFII
8 RUE JEAN JULIEN LEMORDANT
35000 RENNES

Vous y serez accueilli(e) le [redacted] 2014 à 13H30 pour une **séance d'accueil** d'une demi-journée.

Lors de cette séance, vous rencontrerez un agent de l'OFII pour signer le contrat d'accueil et d'intégration. Dans le cadre de ce contrat, vous devrez suivre une formation civique, et en cas de besoin une session d'information sur la vie en France.

Par ailleurs, si votre niveau de connaissance en français est jugé insuffisant, une formation linguistique vous sera prescrite pour atteindre le niveau requis et passer le diplôme initial de langue française (DILF).

Je vous précise que :

- si vous avez suivi au moins une année d'études supérieures en France ou trois ans d'études secondaires dans un établissement français à l'étranger, vous pouvez être dispensé(e) de la signature du contrat d'accueil et d'intégration. Pour faire valoir ce droit à dispense, vous devrez m'adresser dans les plus brefs délais, tout document attestant de la réalité de ces études (diplôme, carte d'étudiant, certificat de scolarité, attestation établie par le chef d'établissement d'enseignement secondaire, etc ...).

- si vous avez un autre statut que " salarié " et que vous travaillez, vous apporterez tout document justifiant de cette activité (promesse d'embauche - contrat de travail - feuilles de paye de moins de trois mois).

Par ailleurs, j'attire votre attention sur le fait que les mineurs âgés de 16 à 18 ans doivent obligatoirement venir accompagnés de leur représentant légal (parent ou tuteur).

Le même jour, vous passerez la **visite médicale** obligatoire. Le cas échéant, les enfants bénéficiaires du regroupement familial devront également passer la visite médicale. **Vous êtes autorisé(e) à vous alimenter avant de passer cet examen médical.**

Le jour de la convocation, il convient de vous munir **des documents indiqués au verso.**

A l'issue de cette demi-journée, vous recevrez :

- l'ensemble des convocations aux différentes formations qui vous ont été prescrites

- le certificat médical indispensable à la délivrance de votre titre de séjour

- si vous avez le statut de salarié, votre contrat de travail s'il ne vous a pas déjà été remis.

Dans le cas où vous ne pourriez vous rendre à votre rendez-vous, je vous serais obligé de bien vouloir m'en informer dans les meilleurs délais.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

SYLVIANE ROUYER, Le Directeur Territorial



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



DOCUMENTS A PRESENTER LE JOUR DE LA VISITE MEDICALE, SI VOUS LES AVEZ EN VOTRE POSSESSION:

- la présente convocation,
- votre passeport / votre récépissé
- votre carnet de vaccination, vos lunettes et dispositif d'aide à l'audition, si vous en portez en permanence,
- vos comptes rendus d'hospitalisation (en cas d'hospitalisation depuis moins de un an),
- le cas échéant, votre carnet de maternité, les carnets de santé de vos enfants mineurs,
- tout document en relation avec votre état de santé, comme des ordonnances ou des résultats d'analyse datant de moins de un an, que vous jugeriez utile de communiquer confidentiellement au médecin de l'OFII,
- des radiographies pulmonaires datant de moins de trois mois si vous en possédez.

Vous êtes autorisé(e) à vous alimenter avant de passer l'examen médical.

Nous vous rappelons que **TOUS LES PROFESSIONNELS DE SANTE DE L'OFII SONT SOUMIS AU SECRET MEDICAL**, que toutes leurs constatations resteront confidentielles et ne seront communiquées à aucune personne autre que les répondants des enfants mineurs ou des personnes handicapées.



A RENNES, le [REDACTED]



La Direction à RENNES
Tel : 02.99.22.98.60
Numéro du CAI : [REDACTED]

Objet : Formation linguistique dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration - Convocation à l'entretien d'entrée en formation

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous venez de signer un contrat d'accueil et d'intégration, vous avez passé un test de connaissances du français (en France ou à l'étranger) qui a montré que votre niveau de connaissance de la langue était insuffisant.

Par conséquent, vous devez suivre une formation qui vous préparera, au Diplôme Initial de langue française ou au Diplôme Elémentaire de Langue Française.

Ainsi, vous êtes convoqué(e) à un rendez-vous d'entrée en formation le [REDACTED] 2014 à 13h30 précise, à l'adresse suivante :

**CLPS L'ENJEU COMPETENCES - IBEP
24 RUE MAUPERTUIS
29200 BREST
02.98.02.63.80**

Au cours de cette rencontre, les modalités de formation seront déterminées avec vous.

Votre présence à cet entretien est **obligatoire**. Vous devrez vous y rendre muni(e) de la présente convocation, d'une pièce d'identité avec photographie en cours de validité et de la fiche de suivi de parcours remise au cours de l'entretien à l'OFII.

En cas d'empêchement de votre part, je vous remercie de bien vouloir prévenir la Direction territoriale dont vous dépendez ou de prévenir l'organisme de formation en le contactant par écrit ou par téléphone.

Je vous rappelle qu'il est obligatoire d'assister aux cours et que la maîtrise de la langue française est une des conditions exigées en préfecture pour le renouvellement de votre titre de séjour et la délivrance d'une carte de résident.

Veillez agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Le Directeur de l'OFII

La Direction à RENNES
8 RUE JEAN JULIEN LEMORDANT
35000 RENNES

Réf: [REDACTED]



A RENNES, le [REDACTED] 2014



La Direction à RENNES
Tel : 02.99.22.98.60
Numéro du CAI : [REDACTED]

Objet : Convocation à la Session d'information sur la vie en France

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous venez de signer un contrat d'accueil et d'intégration. A ce titre, vous vous êtes engagé(e) à suivre une Session d'information sur la vie en France.

Cette formation aura lieu auprès de l'organisme suivant :

UFCV
FJT L'AILE 7 RUE KERABECAM
29200 BREST

Vous vous rendrez à cette formation d'une **journée**, le [REDACTED] 2014 à 09 heures 30 précises, muni(e) de la présente convocation et d'une pièce d'identité avec photographie en cours de validité, ainsi que de la liste des adresses utiles remise au cours de l'entretien à l'OFII. Le repas vous sera offert.

Cette formation sera pour vous l'occasion de mieux connaître les démarches de la vie quotidienne.

Votre présence à cette journée est **obligatoire**. A la fin de la session, une attestation de présence vous sera remise. Vous devez la conserver précieusement. En effet, la Préfecture pourra vous la demander lorsque vous solliciterez le premier renouvellement de votre premier titre de séjour ou la délivrance d'une carte de résident(10ans).

Cette formation vous est personnelle, vous devez vous y présenter seul(e) et non accompagné(e) par votre conjoint ou votre(vos) enfant(s). Le cas échéant, un interprète sera présent pour assurer la traduction.

En cas d'empêchement de votre part, je vous remercie de bien vouloir en informer l'organisme par écrit en y joignant un justificatif (par exemple un certificat médical, etc.).

Veillez agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Le Directeur de l'OFII

La Direction à RENNES
8 RUE JEAN JULIEN LEMORDANT
35000 RENNES

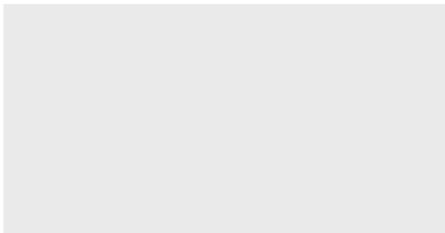
Réf: [REDACTED]



A RENNES, le [REDACTED] 2014



La Direction à RENNES
Tel : 02.99.22.98.60
Numéro du CAI : [REDACTED]



Objet : Convocation à la formation civique

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous venez de signer un contrat d'accueil et d'intégration. A ce titre, vous vous êtes engagé(e) à suivre une formation civique.

Cette formation aura lieu auprès de l'organisme suivant :

UFCV
FJT L'AILE 7 RUE KERABECAM
29200 BREST

Vous vous rendez à cette formation d'une **journée**, le [REDACTED] 2014 à 09 heures 30 précise, muni(e) de la présente convocation et d'une pièce d'identité avec photographie en cours de validité. Le repas vous sera offert.

Cette formation sera l'occasion d'aborder les thèmes suivants :

- L'organisation et le fonctionnement de l'Etat et de ses institutions
- Les principes fondamentaux de la république française, notamment la Liberté, l'Egalité, la Laïcité et la Solidarité.

Votre présence à cette journée de formation est **obligatoire**. A la fin de cette formation, une attestation de présence vous sera remise. Vous devez la conserver précieusement. En effet, la Préfecture pourra vous la demander lorsque vous solliciterez le premier renouvellement de votre premier titre de séjour ou la délivrance d'une carte de résident(10ans).

Cette formation vous est personnelle, vous devez vous y présenter seul(e) et non accompagné(e) par votre conjoint ou votre(vos) enfant(s). Le cas échéant, un interprète sera présent pour assurer la traduction.

En cas d'empêchement de votre part, je vous remercie de bien vouloir en informer l'organisme par écrit en y joignant un justificatif (par exemple un certificat médical, etc.).

Veuillez agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Le Directeur de l'OFII

La Direction à RENNES
8 RUE JEAN JULIEN LEMORDANT
35000 RENNES

Réf: [REDACTED]

Annexe 1.10. Formation de formateurs : Valeurs



MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR,
DE L'OUTRE-MER, DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES ET DE L'IMMIGRATION

SECRETARIAT GÉNÉRAL À L'IMMIGRATION ET À L'INTÉGRATION
Direction de l'accueil de l'intégration et de la citoyenneté

Enseigner les valeurs de la France

**dans le cadre du
français langue d'intégration**

**Recueil de fiches portant
sur les principes, les valeurs
et les usages de la société française**

Sommaire

| Fiches | Pages |
|-------------------------------------------------------|-------|
| 1 - La démocratie | 4 |
| 2 - La loi, traduction de la volonté générale | 5 |
| 3 - La séparation et l'équilibre des pouvoirs | 6 |
| 4 - Le droit de voter et d'être élu | 7 |
| 5 - Le respect des opinions | 8 |
| 6 - La France est une République | 9 |
| 7 - La liberté | 10 |
| 8 - L'égalité | 11 |
| 9 - La fraternité | 12 |
| 10- La laïcité | 13 |
| 11- L'égalité des hommes et des femmes | 14 |
| 12- Le droit à l'instruction | 16 |
| 13- Le devoir de défendre la Nation | 17 |
| 14- Le droit à une justice équitable | 18 |
| 15- La protection de la propriété | 19 |
| 16- Le devoir de contribuer aux dépenses collectives | 20 |
| 17- La libre-entreprise | 21 |
| 18- Le respect du corps humain | 22 |
| 19- Le respect de la vie privée | 23 |
| 20- La liberté individuelle | 24 |
| 21- La protection des salariés | 25 |
| 22- La liberté de conscience et d'expression | 26 |
| 23- Les règles de politesse | 27 |
| 24- Le respect de l'espace public et des institutions | 28 |
| 25- La tolérance | 29 |

Fiche 23

Les règles de politesse

La vie en société exige le respect des usages partagés. Les règles de politesse sont la première condition du respect réciproque.
Les usages ne sont pas des règles juridiques, ils ne sont pas inscrits dans le droit.
Le vouvoiement est de règle dans un certain nombre de cas (relations avec un employeur ...).

Commentaires

Le fait de cracher par terre est une impolitesse mais aussi un problème de santé publique.

Il est interdit de fumer dans les lieux publics et, dans d'autres lieux, il est poli de demander à ses voisins si la fumée ne les dérange pas.

Il est essentiel que les formateurs utilisent le « vous » pour s'adresser aux apprenants.

Animation

- Ces deux exemples sont cités par des formateurs. La distinction tu/vous n'existe pas dans certaines langues mais est essentielle dans les rapports sociaux. Les règles de politesse constituent le premier niveau de l'instruction civique pour l'éducation nationale (écoles maternelles).

- Parler à visage découvert constitue une règle de politesse, telle qu'elle est pratiquée en France.

- Le respect des horaires est une autre marque de politesse. Le formateur pourra appuyer sur ce point, notamment à l'occasion de la rédaction du règlement intérieur.

- L'éducation des enfants doit refléter ces comportements, y compris à l'école.

- Les règles de politesse dans les transports en commun, dans les commerces : parler sur un ton mesuré, attendre son tour ...

Fiche 25

La tolérance

La tolérance n'est pas une valeur. C'est une règle de la vie collective.

La France est un pays tolérant. Toutes les opinions sont respectables. L'opposition politique a un droit d'expression. Les comportements minoritaires (l'homosexualité, par exemple) ne doivent pas faire l'objet de discriminations. Le racisme et l'antisémitisme sont strictement interdits.

Commentaires

La France ne reconnaît pas les minorités culturelles ou ethniques, au nom de l'unité de la Nation.

Concilier le respect des cultures d'origine et l'obligation d'un comportement conforme aux valeurs de la France.

Animation

- La question des minorités sexuelles constitue un véritable point de blocage, en particulier chez certains jeunes.
- Expliquer l'ensemble des dispositifs mis en place pour lutter contre les discriminations (par exemple, la question des handicapés). Des migrants peuvent, en effet, avoir de la France une image négative véhiculée par quelques médias et considérer les Français comme racistes, il convient de contredire cette opinion.

Annexes 2. Échantillonnage et composition des groupes du terrain de recherche

Annexe 2.1. Stagiaires Quimper – phase d’exploration

Stagiaires Quimper – 16 stagiaires – phase d’exploration (novembre-décembre 2012),
Formatrice B.

Ce tableau n’est que partiellement rempli car il a été complété seulement en temps d’observation (le premier), je n’avais pas encore eu accès aux fiches administratives.

| Genre | CODE stagiaire | Nationalité | Arrivée en France |
|-----------------------------------|----------------|--------------|-----------------------------|
| GROUPE 1 : Q1G1B n° F ou M | | | |
| M | Q1G1B1M | égyptienne | |
| F | Q1G1B2F | vietnamienne | Il y a un an |
| F | Q1G1B3F | chinoise | 15 jours avant sa formation |
| M | Q1G1B4M | mongole | |
| M | Q1G1B5M | polonaise | |
| F | Q1G1B6F | polonaise | |
| GROUPE 2 : Q1G2B n° F ou M | | | |
| F | Q1G2B7F | mongole | |
| F | Q1G2B8F | vietnamienne | |
| F | Q1G2B9F | chinoise | |
| F | Q1G2B10F | thaïlandaise | |
| F | Q1G2B11F | vietnamienne | |
| M | Q1G2B12M | britannique | |
| F | Q1G2B13F | lettone | |
| M | Q1G2B14M | lettone | |
| F | Q1G2B15F | nigériane | |
| F | Q1G2B16F | Non su | |

Annexe 2.2. Stagiaires Brest 1 – 2014

Stagiaires Brest 1 – 26 stagiaires (janvier-février 2014), Formatrices C et E.

Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements remplie par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective. J'ai eu accès aux fiches administratives.

Notes :

- FP : formation professionnelle
- CAI : contrat d'accueil intégration
- ASL : ateliers sociolinguistiques
- CC P4: compétences clés, parcours n°4

| Genre | CODE | Nationalité | Date de naissance | Arrivée en France | CAI/HORS CAI/CT... | Niveau d'études | Eléments d'enquête |
|--------------------------------------------------|----------|-------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------------------|--------------------|
| GROUPE 1 – Formatrice C : B1G1C n° F ou M | | | | | | | |
| F | B1G1C1F | géorgienne (arménienne) | 05-04-80 | 17-03-10 | FLI CAI 350h | 1 ^{ère} | MHL Q1 |
| F | B1G1C2F | américaine | 04-10-74 | 19-08-13 | FLI CAI 350h | Née aux Philippines Master business (USA) | MHL Q1 |
| F | B1G1C3F | géorgienne | 14-01-85 | 26-10-12 | FLI CAI 350h | terminale | MHL Q1 |
| M | B1G1C4M | chinoise | 05-05-92 | 05-11-13 | FLI CAI 350h | | Q1 |
| M | B1G1C5M | géorgienne | 25-12-58 | 30-05-11 | FLI CAI 350h | | Q1 |
| F | B1G1C6F | tchéchène (russe) | 26-10-82 | 29-12-11 | CC P4 200h | CM2 | Q1 |
| F | B1G1C7F | Tchéchène (russe) | 20-09-53 | en 2011 | FLI CAI 350h | | Q1 |
| M | B1G1C8M | sénégalaise | 31-12-69 | 15-10-06 | CC P4 200h | 3 ^{ème} | MHL Q1 |
| M | B1G1C9M | albanaise | 19-05-58 | 06-09-11 | FLI CAI 200h | terminale | Q1 |
| F | B1G1C10F | albanaise | 28-11-63 | 26-01-12 | FLI CAI 350h | terminale | MHL Q1 |
| M | B1G1C11M | roumaine | 18-04-79 | 25-07-11 | CC P4 120h | 5 ^{ème} | |
| F | B1G1C12F | portugaise | 29-11-76 | ?-03-09 | CC P4 200h | CM2 | Q1 |
| F | B1G1C13F | portugaise | 03-05-62 | 01-11-09 | CC P4 200h | CM2 | Q1 |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------------------|----------|----------------------|----------|----------|-----------------|--------------------------------------|-----------|
| F | B1G1C14F | nigériane | 02-09-75 | 03-12-12 | FLI CAI 350h | 3 ^{ème} | Q1 |
| F | B1G1C15F | nigériane | 28-01-77 | 06-09-12 | FLI CAI 350h | terminale | MHL Q1 |
| M | B1G1C16M | marocaine | | | | | |
| Groupe 2 – Formatrice E : B1G2E n° F ou M | | | | | | | |
| M | B1G2E1M | turque | 20-07-79 | 07-02-12 | CC P4 200h | Bac général | |
| F | B1G2E2F | nigériane | 01-01-78 | 01-12-10 | FLI CAI 350h | 3 ^{ème} | |
| F | B1G2E3F | algérienne | 07-02-90 | | FLI CAI 350h | 2 ^{nde} | Q1 |
| M | B1G2E4M | serbe | 06-12-83 | 20-10-13 | FLI CAI 200h | CP | Q1 |
| M | B1G2E5M | tchéchène (russe) | 24-09-84 | 06-07-11 | FLI CAI 350h | vers 10 ans | |
| F | B1G2E6F | philippine | 05-03-80 | 28-04-13 | FLI CAI 350h | 1 ^{ère} année université | Q1 |
| F | B1G2E7F | japonaise | 15-05-82 | | FLI CAI 200h | 2 ^{ème} année université | |
| F | B1G2E8F | thaïlandaise | 28 ans | | | | Q1 |
| F | B1G2E9F | soudanaise | 42 ans | | | | Q1 |
| M | B1G2E10M | Néo-zélandaise | | 17-05-13 | | | Q1 |

Annexe 2.3. Saint-Brieuc stagiaires

Stagiaires Saint-Brieuc – 28 stagiaires (février-mars 2014) Formatrice D

Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements remplie par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective. J'ai eu accès aux fiches administratives.

Notes :

- FP : formation professionnelle
- CAI : contrat d'accueil intégration
- ASL : ateliers sociolinguistiques

| Genre | CODE | Nationalité | Date de naissance | Arrivée en France | CAI/ HORS CAI/CT... | Autre/ Statut | Niveau d'études | Eléments d'enquête |
|----------------------------------|----------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------|-----------------------------------|--------------------|
| Groupe 1 SIG1D n° F ou M | | | | | | | | |
| F | S1G1D1F | géorgienne | 17-11-87 | 05/08/09 | FLI CAI 200h | réfugiée | collège | |
| M | S1G1D2M | géorgienne | 28-08-83 | 05-08-09 | FLI CAI 200h | réfugié | bac | |
| M | S1G1D3M | marocaine | 17-12-87 | ??/06/13 | FLI CAI 200h | | seconde | |
| F | S1G1D4F | turque | 03-06-78 | 15-12-10 | FLI CAI 200h | | 1 ^{ère} année université | |
| M | S1G1D5M | | 21-11-95 | 04-05-2013 | CAI 350h | | 3ème | |
| F | S1G1D6F | angolaise | 08-10-83 | 25-01-12 | FLI CAI 200h | réfugiée | bac | |
| F | S1G1D7F | turque | 05-03-78 | | FLI CAI 180h | | terminale | |
| M | S1G1D8M | géorgienne | 14-10-83 | 25-07-10 | FLI CAI 180h | réfugié | Bac+5 économie | |
| F | S1G1D9F | ukrainienne | 29-04-67 | 23-09-13 | FLI CAI 200h | | Bac+5 psychologie | |
| F | S1G1D10F | kurde (Géorgie) | 15-11-82 | 29-03-10 | FLI CAI 240h | réfugiée | CE1 | |
| M | S1G1D11M | kurde (Géorgie) | 10-06-74 | ? | FLI CAI 200h | réfugié | Brevet (collège) | |
| F | S1G1D12F | lituanienne | 10-07-85 | ? | FP 50h | | Bac +4 | MHL |
| F | S1G1D13F | marocaine | 21-08-65 | | FLI hors CAI 128h | | Primaire | |
| F | S1G1D14F | turque | 13-01-91 | ?-09-12 | FLI CAI 250h | | Primaire | |
| F | S1G1D15F | népalaise | 26-09-69 | 04-08-08 | FLI hors CAI 240h | | Jamais scolarisée | |

| | | | | | | | | |
|---|--------------|------------------|----------|--------------|----------------------|-----------------------------|------------------------------------|-----|
| F | S1G1D16F | algérienne | 21-05-67 | 25-03-05 | FLI hors CAI 350h | | Jamais scolarisée | |
| F | S1G1D17F | népalaise | 25-04-79 | 04-05-12 | FLI hors CAI 240h | Ancienne CAI | CE2 | MHL |
| F | S1G1D18F | turque | 24-09-82 | 02-05-13 | FLI hors CAI 240h | Ancienne CAI | CE1 | |
| F | S1G1D19F | philippine | ? | ? | FLI hors CAI 180h | Ancienne CAI | Bac +4 (sage- femme) | MHL |
| F | S1G1D20F | russe | 19-11-88 | 05-09-07 | FLI hors CAI 180h | Réfugiée Ancienne CAI | Bac+2 Beaux- Arts | |
| F | S1G1D21F | cubaine | 12-07-68 | 29-03-13 | FLI hors CAI 200h | Ancienne CAI | terminale | |
| F | S1G1D22F | mongole | 19-03-81 | 19-08-13 | FLI hors CAI 180h | Ancienne CAI | terminale | MHL |
| F | S1G1D23F | biélorusse | 05-12-82 | 15-05-11 | FLI hors CAI 180h | Réfugiée Ancienne CAI | Master 2 ingénieur- chimiste | |
| F | S1G1D24F | marocaine | 14-11-67 | En 1993 ? | FLI hors CAI 230h | Ancienne CAI | Jamais scolarisée | |
| F | S1G1D25F | cambodgie nne | 07-06-68 | 28-08-06 | FLI hors CAI 220h | | 5 ^{ème} | MHL |
| F | S1G1D26F | marocaine | 01-01-60 | 18-02-03 | FLI hors CAI 350h | | Jamais scolarisée | |
| M | S1G1D27 M | brésilienne | 16-11-80 | ?-04-09 | FLI hors CAI 180h | Ancien CAI | terminale | MHL |
| F | S1G1D28F | mongole | 25-09-58 | 09-04-09 | ? | Ancien ASL | Bac+5 | |

Annexe 2.4. Stagiaires Brest 2 – 2015

Stagiaires Brest 2 – 30 stagiaires (mars-avril 2015) , Formatrices A et E.

Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements remplie par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective. J'ai eu accès aux fiches administratives.

Notes :

- FP : formation professionnelle
- CAI : contrat d'accueil intégration
- ASL : ateliers sociolinguistiques
- CC P4: compétences clés, parcours n°4
- FL Comp. : formation linguistique complémentaire

| Genre | CODE | Nationalité | Date de naissance | Arrivée en France | CAI/ HORS CAI/CT... | Autre/ Statut | Niveau d'études | Eléments d'enquête |
|---------------------------------------------|----------|----------------------|-------------------|-------------------|---------------------------|------------------|------------------------|-----------------------|
| GROUPE 1 Formatrice E B2G1En° F ou M | | | | | | | | |
| F | B2G1E1F | nigériane | 02-09-75 | 03-12-12 | CC P4 120h | Ancienne CAI | 3ème | |
| F | B2G1E2F | marocaine | 1994 | | CC P4 120h | | 2 ^{nde} | Q2 |
| F | B2G1E3F | nigériane | 28-01-77 | 06-09-12 | CC P4 120h | Ancienne CAI | terminale | |
| F | B2G1E4F | dominicaine | 1995 | | CC P4 90h | | brevet | Q2 E |
| M | B2G1E5M | tchéchène (russe) | 1984 | | FLI CAI 350h | réfugié | 4 ^{ème} | Q2 |
| M | B2G1E6M | arménien | 1975 | | FLI CAI 350h | réfugié | terminale | Q2 |
| M | B2G1E7M | géorgien | 1979 | | FLI CAI 350h | réfugié | Master théâtre | Q2 |
| F | B2G1E8F | ukrainienne | 1963 | | FLI CAI 350h | | 4 ^{ème} | Q2 E |
| F | B2G1E9F | tchéchène (russe) | 1985 | | FLI CAI 200h | réfugiée | Médecin généraliste | Q2 E |
| M | B2G1E10M | tchéchène (russe) | 1982 | | FLI CAI 200h | réfugié | Ecole d'ingé. | Q2 |
| F | B2G1E11F | tchéchène (russe) | 1982 | | FLI CAI 200h | réfugiée | Terminale | |
| F | B2G1E12F | tchéchène (russe) | | | FLI CAI 350h | réfugiée | Médecin analyste | Q2 |
| F | B2G1E13F | syrienne | 1979 | | FLI CAI 350h | réfugiée | Bac général Droit ? | Q2 E |
| H | B2G1E14M | syrienne | 1963 | | FLI CAI | réfugié | Master | Q2 |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------------|----------|----------------------|----------|----------|-----------------|----------|---------------------------|-----------------|
| | | | | | 350h | | | |
| F | B2G1E15F | thaïlandaise | 1979 | | FLI CAI 350h | | Master Techno | Q2 E |
| F | B2G1E16F | azérie | | | FLI CAI 350h | réfugiée | Ecole d'infirmière | Q2 E |
| F | B2G1E17F | tchéchène (russe) | 1989 | | FLI CAI 350h | réfugiée | 3 ^{ème} | |
| M | B2G1E18M | tchéchène (russe) | 1987 | | FLI CAI 350h | réfugié | 3 ^{ème} | |
| GROUPE 2 Formatrice A B2G2An°F ou M | | | | | | | | |
| F | B2G2A1F | serbe | 1966 | | CC P4 | | Bac | |
| F | B2G2A2F | vietnamienne | 1986 | | FLI CAI 200h | | Diplôme en compta | Q2 E |
| M | B2G2A3M | mexicaine | 1994 | | FLI CAI 200h | | 1 ^{ère} | Q2 E |
| F | B2G2A4F | chinoise | | | FLI CAI 200h | | Master électronique | Q2 E |
| F | B2G2A5F | algérienne | 1984 | | FLI CAI 200h | | Licence de chimie | Q2 E |
| F | B2G2A6F | russe | 1965 | | FL Comp. | | Ingénieure hydraulique | Q2 E |
| F | B2G2A7F | Daghestan (russe) | 1981 | | FLI CAI | réfugiée | 2 ^{nde} | Q2 |
| F | B2G2A8F | ukrainienne | 1972 | | FLI CAI 350h | | 3 ^{ème} | Q2 E : refus |
| F | B2G2A9F | roumaine | 1984 | | CC P4 120h | | Diplôme d'ingénieur | Q2 |
| M | B2G2A10M | arménien | 1992 | | FLI CAI 350h | réfugié | bac | Q2 E |
| F | B2G2A11F | chinoise | 24-10-78 | 15-07-08 | | | | Q2 E |
| F | B2G2A12F | | 13-04-86 | 08-05-12 | | | | Q2 |

Annexe 2.5. Stagiaires Quimper – mai juin 2015

Stagiaires Quimper – 23 stagiaires (mai-juin 2015), Formatrice B.

Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements remplie par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective. J'ai eu accès aux fiches administratives.

Notes :

- FP : formation professionnelle
- CAI : contrat d'accueil intégration
- ASL : ateliers sociolinguistiques

| Genre | CODE | Nationalité | Date de naissance | Arrivée en France | CAI/HORS CAI/CT... | Autre/ Statut | Eléments d'enquête |
|---------------------------------|----------|---------------|-------------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| GROUPE 1 Q2G1B n° F ou M | | | | | | | |
| M | Q2G1B1M | albanaise | | | FLI CAI 240h | | |
| F | Q2G1B2F | albanaise | | | FLI CAI 240h | | |
| F | Q2G1B3F | russe | 11-01-68 | ?- 04-13 | Hors CAI 200h | Ancienne CAI | Q2 |
| F | Q2G1B4F | péruvienne | 25-02-81 | ?-02-15 | FLI CAI 350h | | Q2 |
| F | Q2G1B5F | vénézuélienne | 21-03-81 | 06-08-14 | | | Q2 |
| F | Q2G1B6F | vietnamienne | | ?-01-2015 | FLI CAI 200h | | Q2 E |
| M | Q2G1B7M | albanaise | 13-06-68 | 30-10-11 | Hors CAI 200h | Ancien CAI | Q2 |
| M | Q2G1B8M | arménienne | (62 ans) | | FLI CAI 240h | | |
| F | Q2G1B9F | Hongkongaise | | | Hors CAI | | |
| F | Q2G1B10F | Arménienne | (62 ans) | | | | |
| F | Q2G2B1F | indienne | 02-02-82 | 06-08-12 | Hors CAI 200h | Ancienne CAI | Q2 |
| F | Q2G2B2F | thaïlandaise | 14-03-83 | 06-05-14 | FLI CAI 350h | | Q2 |
| F | Q2G2B3F | thaïlandaise | 21-05-69 | 03-09-13 | Hors CAI | Ancienne CAI | Q2 ? |
| F | Q2G2B4F | marocaine | 01-01-83 | ?-01-15 | Hors CAI | | Q2 E |
| F | Q2G2B5F | marocaine | 10-10-74 | 21-06-11 | Hors CAI | | Q2 |
| F | Q2G2B6F | vietnamienne | 30-08-81 | ?-09-14 | FLI CAI 350h | | E |

| | | | | | | | |
|---|----------|--------------|----------|----------|-----------------|---------|---------|
| F | Q2G2B7F | vietnamienne | | | | | |
| F | Q2G2B8F | sénégalaise | 13-11-80 | 17-06-14 | FLI CAI 350h | | Q2 |
| M | Q2G2B9M | tchéchène | | | FLI CAI 350h | réfugié | |
| M | Q2G2B10M | pakistanaise | 26-03-84 | ?-08-14 | FLI CAI 350h | | Q2 E |
| F | Q2G2B11F | albanaise | 15-08-89 | | ? | | Q2 |
| F | Q2G2B12F | albanaise | 01-04-61 | 13-03-13 | | | Q2 E |
| M | Q2G2B13M | albanaise | 06-03-69 | 13-03-13 | | | Q2 |
| F | Q2G2B14F | albanaise | 15-06-73 | 15-09-11 | | | Q2 |

Annexe 2.6. Stagiaires Brest 3 2016

Stagiaires Brest 3 – 15 stagiaires (février-juin 2016), Formatrice M

Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements remplie par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective.

Notes :

- FP : formation professionnelle
- CAI : contrat d'accueil intégration
- ASL : ateliers sociolinguistiques
- CC P4: compétences clés, parcours n°4
- FL Comp. : formation linguistique complémentaire

| Genre | CODE | Nationalité | Date de naissance/âge | Arrivée en France | CAI/HORS CAI/CT... | Niveau d'études |
|-----------------------------------|----------|-----------------|-----------------------|-------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Groupe 1 : B3G1M n° F ou M | | | | | | |
| F | B3G1M1F | albanaise | 28-10-78 | 2013 | CC P4 150h | |
| M | B3G1M2M | géorgienne | 25-08-77 | 2010 | CC P4 150h | |
| F | B3G1M3F | franco-malgache | 29-10-69 | 1991 | CC P4 150h | |
| F | B3G1M4F | algérienne | | 2014 | CC P4 150h | Jamais scolarisée |
| F | B3G1M5F | mongole | 24-03-80 | 2011 | CC P4 150h | |
| F | B3G1M6F | philippine | 25 ans | ?-10-15 | FLI CAI 200h | |
| F | B3G1M7F | thaïlandaise | 40 ans | 19-11-14 | FLI CAI | Scolarisée jusqu'à 12 ans |
| M | B3G1M8M | soudanaise | 29 ans | ?-10-14 | FLI CAI 200h | |
| M | B3G1M9M | soudanaise | | ?-08-15 | FLI CAI | |
| M | B3G1M10M | soudanaise | 1988 | ?-06-15 | FLI CAI | |
| F | B3G1M11F | kosovare | 35 ans | | FLI CAI 200h | Jamais scolarisée |
| M | B3G1M12M | kosovare | 35 ans | | FLI CAI 200h | |
| F | B3G1M13F | ukrainienne | 30 ans | 09-07-14 | FLI CAI 200h | Bac+3 Ingé/mode |
| F | B3G1M14F | ukrainienne | 21-08-97 | 27-12-14 | FLI CAI 200h | Début 2 ^{nde} en France mais abandon car trop dur |
| F | B3G1M15F | thaïlandaise | 29 ans | ?-10-15 | FLI CAI 200h | |

Annexe 2.7. Stagiaires Brest 4 2016

Stagiaires Brest 4 – 11 stagiaires (septembre-décembre 2016)

Formatrice M

Ces tableaux ont été remplis grâce à la fiche de renseignements remplie par une formatrice du CLPS au moment de l'entretien individuel suivant l'information collective.

Notes :

- FP : formation professionnelle
- CIR : contrat d'intégration républicaine
- ASL : ateliers sociolinguistiques
- CC P4: compétences clés, parcours n°4
- FL Comp. : formation linguistique complémentaire

| Genre | CODE | Nationalité | Année de naissance | Arrivée en France | CIR/HORS CIR/CT... |
|-----------------------------------|----------|--------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| Groupe 1 : B4G1M n° F ou M | | | | | |
| F | B4G1M1F | albanaise | 1956 | 2013 | FLI CIR 200h |
| F | B4G1M2F | thaïlandaise | 1985 | | FLI CIR 200h |
| M | B4G1M4M | marocaine | 1976 | | FLI CIR 200h |
| M | B4G1M4M | syrienne | 1966 | | CC P4 200h |
| M | B4G1M5M | syrienne | 1970 | 05-15 | FLI CIR 200h |
| F | B4G1M6F | syrienne | 1973 | 05-15 | FLI CIR 200h |
| F | B4G1M7F | syrienne | 1993 | 05-15 | FLI CIR 200h |
| M | B4G1M8M | syrienne | 1967 | | CC P4 200h |
| F | B4G1M9F | syrienne | 1975 | | CC P4 200h |
| M | B4G1M10M | syrienne | 1978 | | CC P4 200h |
| F | B4G1M11F | américaine | | | FLI CIR 110h |
| M | B4G1M12M | syrienne | 1985 | | CC P4 200h |

Annexes 3. Entretiens réalisés avec les stagiaires

Annexe 3.1. Entretien avec B2G2A3M

OF Brest, 30 mars 2015.

L'entretien avec ce très jeune stagiaire mexicain est extrêmement fructueux. Il contient à la fois un secret et un pan de vie qui donne des pistes de compréhension pour comprendre l'importance que le stagiaire donne à son accent en français. Il développe en effet des discours épilinguistiques sur sa manière de parler en espagnol et en français expliquant en quoi il y a eu des changements qui se traduisent par des modifications de perception quant aux accents et aux marques de prononciation. Selon lui, il n'a plus besoin, maintenant qu'il est à Brest et qu'il souhaite y rester, de vouloir à tout prix adopter « l'accent parisien ». Il lui semble même plus respectueux de prendre l'accent breton, de Brest parce qu'il se sent un peu breton. De plus, il considère qu'apprendre un accent est une marque de respect envers le pays d'accueil, pays porteur d'une histoire noble à ses yeux.

- Enq.M : Bonjour [prénom],
- B2G2A3M : Bonjour,
- Enq.M : je t'ai déjà expliqué ce que je faisais un peu. Je m'appelle Myriam et je m'intéresse aux langues que vous parlez, les stagiaires du CLPS et de votre apprentissage de la langue française donc si tu veux bien on va parler un petit moment de ton parcours, ton parcours, ta vie depuis le Mexique jusqu'en France.
- B2G2A3M : depuis que j'étais petit ou...
- Enq.M : Voilà, on va parler de tout ou parler de beaucoup de choses et puis après, j'enregistre pour ne pas avoir à tout écrire comme ça j'écris pas pendant tout le temps qu'on va discuter pour ne pas oublier et ça c'est que pour moi que pour le travail comme je l'ai expliqué ce matin avec les questionnaires euh, c'est anonyme donc y'a pas de nom et les données, tout ce qui est informations personnelles, ça n'apparaît pas. D'accord ? Donc c'est juste pour eu être tranquille comme ça on peut discuter et j'ai pas besoin d'écrire très très vite
- B2G2A3M : Ok
- Enq.M : D'accord ? Et puis je peux te regarder et faire des gestes en parlant puisque c'était ça que tu disais ce matin. Donc, est-ce que tu veux bien, [prénom], refaire une présentation, une description générale, euh... voilà, s'il te plait
- B2G2A3M : Je m'appelle [prénom], je suis né au Mexique, je parle espagnol et je suis venu en France depuis...
- Enq.M : depuis un an

- B2G2A3M : oui. Quand je suis arrivé en France, je savais dire seulement bonjour avec un gros accent [rire]
- Enq.M : quel âge tu as ?
- B2G2A3M : j'ai vingt ans et je dis quelles langues je parle ?
- Enq.M : ouais, comme tu veux
- B2G2A3M : je parle espagnol je crois que je l'ai dit déjà et j'ai une sœur au Mexique et deux frères mes parents et ma grand-mère
- Enq.M : D'accord, au Mexique ?
- B2G2A3M : Oui
- Enq.M : d'accord, tout le monde est au Mexique ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : d'accord, et tu as fait des études au Mexique ?
- B2G2A3M : oui j'étais en train de passer le bac parce que avant quand je finis le collège... [il semble ému]
- Enq.M : le collège ou...
- B2G2A3M : le collège, je suis tombé malade et bon à la fin du collège tombé malade parce qu'il a un problème avec mes parents et ma mère elle est tombée dans la dépression, un gros problème et alors je ne me nourris pas bien [...] bien j'ai une grosse anémie
- Enq.M : une anémie ? ah oui, d'accord [...]
- B2G2A3M : une anémie très grande très grave et je commençais [...] et je n'entrais pas tout de suite à l'école je commençais à voir des médecins
- Enq.M : oui
- B2G2A3M : pour me soigner et après tout ça j'étais bien et parfois je me sentais un peu faible, j'étais beaucoup mieux et je commence à dire que je veux entrer à l'école
- Enq.M : Oui...
- B2G2A3M : et que j'ai envie [...] j'ai perdu deux années parce-que, une année pour l'anémie et l'autre parce que je me préparais pour entrer à l'école, la UNAM parce que j'ai dit à ma mère, toute la famille de ma mère était à la UNAM et c'est une grosse fierté, une fierté
- Enq.M : euh [...]
- B2G2A3M : de dire ça, que toute la famille est de la UNAM et je dis ben si je [...] je rentre dans l'école je veux entrer à la UNAM et ben ma mère m'a payé un cours et je suis rentré à la UNAM mais j'ai perdu deux ans
- Enq.M : deux ans [...]
- B2G2A3M : et pour ça j'ai pas fini le bac quand j'étais en train de passer la première année je suis venu en France dans ma folie [rire]
- Enq.M : pourquoi tu dis que c'est une folie ?

- B2G2A3M : parce-que... [rire] parce que j'sais pas euh je ne dis pas tout à mon père et à ma mère je dis que je [...] je suis venu en France quand j'étais à l'aéroport je ne le dis pas avant [...]
- Enq.M : ah oui [rire]
- B2G2A3M : c'est pour ça...
- Enq.M : c'était une surprise
- B2G2A3M : une grosse surprise
- Enq.M : d'accord, alors explique moi un petit peu parce que je comprends pas tout, c'est à dire que tu étais au Mexique
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et c'est là que tu as rencontré ta femme
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : française
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et qui est bretonne ? enfin d'ici de Bretagne ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et elle, qu'est-ce qu'elle faisait au Mexique ?
- B2G2A3M : [il semble très gêné]
- Enq.M : elle était en vacances ?
- B2G2A3M : [...] non.
- *[je commence à comprendre que je me trompe peut-être dans mes questions]*
- Enq.M : pour le travail?
- B2G2A3M : oui, je crois oui, des vacances ... oui...
- Enq.M : oui, en vacances ?
- B2G2A3M : oui, je commence à parler et voilà et après je décide de venir en France, en France
- Enq.M : t'as décidé rapidement ?
- B2G2A3M : oui ... un peu, un peu pas très rapidement parce que j'étais un peu un peu [...] comment [...] contrarié ?
- Enq.M : contrarié ?
- B2G2A3M : oui parce que là bas il y a beaucoup de choses maintenant je dis « ahlala » qu'est ce que j'ai fait ? Comment je fais ? [rire] parce que je voyage dans le temps et je me rappelle de tout je dis de tout je dis « ahlala » je pense que j'étais j'étais dans ma grande folie [...] ça je ça j'ai fait ça, moi ?
- Enq.M : d'accord, donc tu rencontres au Mexique, vous êtes ensemble et te dit viens en France
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et toi tu dis d'accord
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et t'arrives en France

- B2G2A3M : oui
- Enq.M : A Brest ?
- B2G2A3M : euh, je suis arrivé en Allemagne bon, pffff quelques heures après à Paris, après à Brest
- Enq.M : d'accord, et vous vous êtes mariés en arrivant
- B2G2A3M : non pas en arrivant
- Enq.M : au Mexique ?
- B2G2A3M : non on a laissé quelques temps et après
- Enq.M : d'accord parce que si je reprends tu es arrivé en France en juin 2014
- B2G2A3M : oui, mais...
- Enq.M : donc ça fait pas longtemps
- B2G2A3M : mais je suis venu trois mois [...]
- Enq.M : d'accord et vous vous êtes mariés
- B2G2A3M : oui et...
- B2G2A3M : c'est un peu vite mais...
- Enq.M : Non je [...] c'est, chacun son histoire moi je [...] je suis intéressée par ce que tu me racontes
- B2G2A3M : mais je [...] comment le dire c'est un peu difficile parce que comment le dire la société elle est un peu un peu fermée
- Enq.M : en France ?
- B2G2A3M : non non non au Mexique aussi ici aussi parce qu'il y a beaucoup d'étrangers, des Algériens et tout ça...
- Enq.M : Où ça, ici ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : je ne dis pas tout parce que c'est interdit pour eux mais mais même à [prénom formatrice] je ne dis pas [...]
- Enq.M : ah bon, qu'est-ce que tu ne dis pas ?
- B2G2A3M : hum
- Enq.M : que tu es marié ?
- B2G2A3M : oui je [...] je suis marié mais [long silence]
- Enq.M : mais...
- B2G2A3M : ouf [rire] c'est un peu difficile
- Enq.M : d'accord mais tu peux me dire avec qui tu es marié si tu le souhaites
- B2G2A3M : avec un ...
- Enq.M : avec un homme ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et c'est moi qui ai fait l'erreur parce que j'ai dit tout de suite une femme alors que j'aurais dû te dire avec qui tu es marié, d'accord, c'est moi qui ai fait

- l'erreur. Ben c'est [...] eh bien c'est très bien, c'est moi qui, je suis désolée, parce que j'ai pas posé la bonne question
- B2G2A3M : oui mais, mais je ne dis pas parce qu'il y a beaucoup de personnes qui n'acceptent pas et ...
 - Enq.M : mais je pense que tu peux parler avec ici,
 - B2G2A3M : dangereux [...]
 - Enq.M : ici c'est dangereux ?
 - B2G2A3M : oui parce qu'il y a beaucoup de [...] de, bon c'est pas [...] c'est pas de la discrimination, rien
 - Enq.M : ah tu dis ici en formation ?
 - B2G2A3M : parce qu'il y a beaucoup de [...] de religieux, des arabes je trouve que pour eux c'est très interdit et je ne dis rien [...]
 - Enq.M : d'accord ah oui ici en formation tu veux pas d'accord et c'est...
 - B2G2A3M : non non c'est pas grave
 - Enq.M : nan nan c'est moi c'est c'est moi qui fais de la discrimination dans mes questions ! [rire]
 - B2G2A3M : [rire] Non non c'est pas grave, j'ai de la confiance avec toi
 - Enq.M : Ah oui et c'est pour ça que [...] que c'est compliqué avec la famille ?
 - B2G2A3M : euh oui parce quand je dis ça à ma mère et avant je ne le dis pas [...] j'étais assigné à [...] parce que ma famille est juive en plus [rire]
 - Enq.M : d'accord
 - B2G2A3M : très juive en fait, et quand je dis ça à ma mère, ma mère elle m'a dit t'es mal dans ta tête, j'ai dit, mais non je pense que l'amour arrive et que tu peux rien dire. Ma mère m'a dit, que t'es fou et quand je suis parti, je suis parti en France elle m'a dit que si je pars, elle veut pas savoir rien de moi après et après [...]
 - Enq.M : et maintenant tu continues à lui parler ou ...
 - B2G2A3M : oui, les trois mois que je suis venu, on était venu avec mon mari [il chuchote] après je suis retourné au Mexique
 - Enq.M : t'es retourné au Mexique ?
 - B2G2A3M : Oui, trois semaines
 - Enq.M : ouais
 - B2G2A3M : et ma mère elle était bien déjà, elle ma dit qu'elle pense que la distance c'est comme le temps parce qu'il y a beaucoup de distance [...] c'est comme si la distance la transformait tout dans le temps
 - Enq.M : dans le temps
 - B2G2A3M : donc c'est très difficile elle m'a dit qu'elle m'accepte et que c'est difficile encore mais qu'elle est heureuse, que j'ai les valeurs
 - Enq.M : oui, oui
 - B2G2A3M : de le dire et d'être [...]
 - Enq.M : ah le courage [valor en espagnol]

- B2G2A3M : oui le courage
- Enq.M : « valor », courage
- B2G2A3M : oui de le dire et de me préoccuper pour moi
- Enq.M : oui, de t'occuper de toi
- B2G2A3M : oui, de t'occuper de moi, oui, de laisser les autres personnes ce qu'elle pensent
- Enq.M : oui, ben oui : et tes frères et sœurs sont au courant aussi ?
- B2G2A3M : ma sœur oui oui oui, tous !
- Enq.M : Oui, la famille
- B2G2A3M : oui, ma grand-mère aussi ma tante, tous
- Enq.M : d'accord ok, donc maintenant...
- B2G2A3M : moins la famille de mon père parce qu'elle est... ma famille est juive et pour la part de mon père si je dis à la part de mon père ... Ahhhhhh [rire]
- Enq.M : d'accord, là c'est plus compliqué
- B2G2A3M : cramer vif [rire]
- Enq.M : ils vont te bruler vivant, c'est ça ?
- B2G2A3M : oui [rire]
- Enq.M : il y a l'océan atlantique entre vous [rire]
- B2G2A3M : [rire] ouais
- Enq.M : et donc, ton mari il est [...] donc vous vous êtes mariés ici en France
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et lui il est français
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et est-ce qu'il parle espagnol ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : d'accord, et entre vous qu'est-ce que vous parlez ?
- B2G2A3M : les deux
- Enq.M : les deux
- B2G2A3M : parfois je parle en français euh espagnol quand je suis énervé parce-que en français je suis plus poli et en espagnol en mexicain il y a beaucoup d'insultes
- Enq.M : d'accord [rire]
- B2G2A3M : j'essaye de ne pas parler énervé quand je parle le mexicain
- Enq.M : d'accord, donc quand tu t'énerves pour rester poli et ne pas dire trop de mauvaises choses [rire] tu parles en français
- B2G2A3M : [rire] oui, la censure
- Enq.M : d'accord, c'est la censure ? [rire]
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : d'accord ! et au DF du coup du parlais espagnol c'est ta première langue ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et quand tu as fait tes études tu as appris aussi je pense je vois l'anglais

- B2G2A3M : l'anglais mais...
- Enq.M : pas beaucoup ?
- B2G2A3M : non, je dis « my from is mexico » [rire]. C'est complètement mauvais
- Enq.M : non, mais je comprends moi, je comprends
- B2G2A3M : je dois dire « I come from Mexico » « I come from Mexico » normalement
- Enq.M : d'accord...
- B2G2A3M : mais...
- Enq.M : c'est pas grave [rire] d'accord, donc tu as appris l'anglais
- B2G2A3M : presque pour rien
- Enq.M : donc quand tu dis combien de langues tu parles tu mets l'espagnol et le français et tu mets pas l'anglais
- B2G2A3M : non parce que l'anglais c'est rien, c'est mon [...] je sais dire parfois je le comprends parce qu'il y a beaucoup de mots comme Etats-Unis et le Mexique il est collé
- Enq.M : oui
- B2G2A3M : il y a beaucoup de monde qui en utilisent que je comprends parfois
- Enq.M : c'est pour ça que tu as fait la distinction entre les langues que tu comprends et les langues que tu parles
- B2G2A3M : oui mais...
- Enq.M : t'as mis l'anglais
- B2G2A3M : l'anglais non, je
- Enq.M : t'as pas mis l'anglais, t'as mis le portugais
- B2G2A3M : oui, le portugais ça ressemble beaucoup à l'espagnol et si le Portugal mais pas...
- Enq.M : et est-ce que tu as appris le portugais ?
- B2G2A3M : oui, un temps
- Enq.M : à l'école aussi ? ou [...] ?
- B2G2A3M : euh non ma mère m'a payé un cours dans une bibliothèque
- Enq.M : ouais
- B2G2A3M : et je commencé après le portugais mais après j'ai dit que j'aimais pas parce que les Portugais je sens que c'est un langage qui doit parler avec [...] comme la bouche, comme bouger beaucoup la bouche et j'aime pas trop ça
- Enq.M : t'aimes pas trop ça ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : pourquoi ?
- B2G2A3M : Je sais pas parce-que comme je parle espagnol et je dois parler [...] j'ai bougé beaucoup la bouche je me sens un peu ridicule
- Enq.M : si tu dois ouvrir beaucoup la bouche ?

- B2G2A3M : oui et pour ça j'ai arrêté et après j'ai commencé le français bon je suis venu en France et j'ai commencé et avec le français je dois bouger beaucoup la bouche aussi mais ... j'aime beaucoup le français
- Enq.M : et du coup tu trouves pas qu'en français c'est ridicule ?
- B2G2A3M : non, non, non en français non. En français, je...
- Enq.M : en portugais oui ?
- B2G2A3M : oui, en portugais oui parce que je sens qu'ils sont bourrés quand ils parlent parce que parfois il fait je sais pas « são »
- Enq.M : ah oui, « são », les voyelles nasales, c'est ça avec le tilde ?
- B2G2A3M : oui, oui, je sens qu'ils sont un peu [rire] bourrés et pour ça je [...]
- Enq.M : bourrés qu'ils ont trop bu ?
- B2G2A3M : oui c'est ça
- Enq.M : ah oui d'accord [rire]
- B2G2A3M : et qu'ils parlent euh [...]
- Enq.M : d'accord ils ont la bouche trop ouverte et t'as l'impression qu'ils sont bourrés
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et en français non ?
- B2G2A3M : non en français je trouve que c'est une langue que si, comme j'étais en train de chanter ou ch'sais pas
- Enq.M : d'accord c'est ce que tu mets dans...
- B2G2A3M : il y a beaucoup de sonalité [...]
- Enq.M : Tonalités ? oui ?
- B2G2A3M : oui de tonalités
- Enq.M : d'accord et euh je voyais que tu disais que tu avais beaucoup de difficultés pour prononcer euh le son [R]
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et est-ce que tu penses que c'est un problème ça ?
- B2G2A3M : ... je pense parce que j'ai remarqué aussi avec [prénom formatrice] que, parce que quand je suis arrivé à Paris j'ai écouté les parisiens qu'ils prononcent beaucoup la « r » et j'aimais trop et quand je suis ici j'ai écouté que la « r » se prononce comme ça et « r » presque rien
- Enq.M : euh [...]
- B2G2A3M : et parfois aussi je sais pas je j'ai des difficultés pour la prononcer c'est parce que je sais pas si je la dois faire très marquée ou... ou non. Et parfois aussi il y a du manque que je n'arrive pas à faire la « r » comme...
- Enq.M : t'as des exemples ?
- B2G2A3M : rare rare rarement
- Enq.M : rarement, ben c'est très bien !
- B2G2A3M : la deuxième « r » ça fait... c'est bizarre
- Enq.M : c'est bizarre ?

- B2G2A3M : rarement
- Enq.M : pourtant moi je comprends très bien et mmm tu penses qu'il y a une différence, tu dis que les parisiens ils prononcent le « r »
- B2G2A3M : beaucoup la « r »
- Enq.M : ouais, et ici non ? A Brest non ?
- B2G2A3M : non, je trouve que non pas beaucoup
- Enq.M : et t'as remarqué des différences entre Paris et ici ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : ah bon ?
- B2G2A3M : oui, parce que à Paris « hablan como Parrris », « muy fresa » [fresa en argot mexicain : bourgeois]
- Enq.M : mmmhhh
- B2G2A3M : ici on dit Paris [ton qui baisse]
- Enq.M : d'accord [...]
- B2G2A3M : euh [...], beaucoup de mots
- Enq.M : d'accord c'est intéressant ce que tu dis, ça veut dire que en Bretagne, ou à Brest en tout cas
- B2G2A3M : oui, à Brest
- Enq.M : on parle un peu... c'est un peu différent ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et il y a d'autres choses que le « r » qui sont différentes ?
- B2G2A3M : oui par exemple parfois ça je le fais beaucoup et [prénom formatrice] m'a dit ça que parfois quand je ne sais pas je dis « bahhhh ch'sais pô », elle m'a dit que je fais la bouche que je fais un son... l'accent d'ici
- Enq.M : ah oui « ch'sais pô »
- B2G2A3M : normalement je dois dire « je sais pas » ou « je ne sais pas » je dis « bahhh ch'sais pô »
- Enq.M : c'est peut-être avec...
- B2G2A3M : l'accent
- Enq.M : c'est peut être ton mari qui dit ça comme ça ?
- B2G2A3M : pfff j'ai écouté beaucoup de personnes dire ça...
- Enq.M : d'accord, ben oui oui
- B2G2A3M : beaucoup de gens je pense ...
- Enq.M : tu es influencé ?
- B2G2A3M : oui je pense j'ai pris l'accent et tout d'ici, même le vocabulaire
- Enq.M : le vocabulaire de [...] d'ici ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : de Brest ?
- B2G2A3M : oui, je pense que je sais pas parfois... bon ça c'est un, une chose familière si nous sommes tôt le matin pour dire au revoir je dis « bonne nuit »

- Enq.M : le matin ?
- B2G2A3M : oui c'est [...] c'est une coutume
- Enq.M : oui c'est une coutume ? entre vous ?
- B2G2A3M : marrant mais c'est une coutume
- Enq.M : et est-ce qu'il y a d'autres choses comme ça ?
- B2G2A3M : euh non... parfois on dit « kenavo »
- Enq.M : oui « kenavo » au revoir en breton. D'accord mais on dit aussi « ciao »...
- B2G2A3M : oui, « ciao »
- Enq.M : d'accord et euh je reprends un petit peu le questionnaire tu dis que quand tu parles français et quand tu parles espagnol euh ta voix change
- B2G2A3M : oui je trouve [...] même ma famille m'a dit ça quand je suis arrivé pour les trois semaines, ma mère m'a dit que ma voix a changé, parce-que en espagnol je parlais un petit peu aigu [rire]
- Enq.M : aigu, oui ?
- B2G2A3M : et quand je suis arrivé au Mexique, mon frère m'a dit que je parlais très grave parce que nous, nous, quand on parlait français les hommes Français on dit la voix parce que [...] ils parlent avec la voix très grave et mon père, mon frère m'a dit que j'ai la voix très grave et après je parle un petit peu de français parce que mon père m'a demandé, il m'a dit mais ta voix change aussi c'est fait plus grave [...] plus grave
- Enq.M : en français ?
- B2G2A3M : oui, j'étais comme ça, je n'entends pas, mais bon
- Enq.M : d'accord, donc t'as découvert la différence quand tu as parlé au Mexique ?
- B2G2A3M : oui, et en plus parce que quand je parle l'espagnol mexicain, comme je ne suis allé beaucoup de temps je ne parle pas beaucoup ici espagnol mexicain, j'ai beaucoup de difficultés à chercher mes mots, je parle comme un robot, robot ?
- Enq.M : au Mexique, quand tu es allé passer trois semaines ?
- B2G2A3M : oui, ma mère m'a dit « ah tu parles très bizarre » [rire]
- Enq.M : [rire]
- B2G2A3M : et en français je trouve que je parle plus vite qu'en espagnol je sais pas pourquoi je pense que je commence à m'habituer
- Enq.M : ça y'est t'es... tu t'habitues ?
- B2G2A3M : oui, ouhlala [rire]
- Enq.M : tu penses que maintenant tu parles plus vite en français que [...] en espagnol ?
- B2G2A3M : oui, je pense je parle espagnol, le standard je pense que c'est la même chose mais avec l'espagnol mexicain, il y a beaucoup des expressions je pense que je dois réfléchir un petit peu et pour mettre les expressions dans sa bonne place et tout ...

- Enq.M : d'accord parce que quand tu dis l'espagnol standard et l'espagnol mexicain, c'est quoi la différence entre [...] ?
- B2G2A3M : parce que dans l'espagnol mexicain il y a beaucoup d'expressions il y a beaucoup de mots par exemple « chido »
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : et beaucoup d'expressions mais des expressions plus difficiles dans le français standard, dans l'espagnol standard on dit « me gusta », j'aime, « genial » ...
- Enq.M : et en français tu as remarqué des différences ou pas ?
- B2G2A3M : non
- Enq.M : non ?
- B2G2A3M : non
- Enq.M : y'a que le français standard ?
- B2G2A3M : non, le français c'est une [...]
- Enq.M : je comprends pas ce que tu veux dire
- B2G2A3M : oui c'est presque la même chose
- Enq.M : y'a pas de [...] y'a pas de changement en français ?
- B2G2A3M : non non pas beaucoup
- Enq.M : d'accord pas beaucoup mais t'as remarqué quelques changements
- B2G2A3M : oui ch'sais pô normalement je dis, je dois dire « je ne sais pas »
- Enq.M : et toi tu fais une contraction ?
- B2G2A3M : oui oui
- Enq.M : pour aller plus vite, comme ça tu parles vite vite vite
- B2G2A3M : oui parce que j'ai demandé ça aussi parce que par exemple quand je suis arrivé je dis « maintenant », oui « main-te-nant » et quand j'ai écouté les bretons dire « maintenant » ils disent « maintnant » ou ch'sais pas
- Enq.M : ouais, ils enlèvent un « t », enfin...
- B2G2A3M : oui j'étais comme « c'est quoi ? », je ne comprends pas et « mainnant » parfois je dis « maintnant » ou « mainnant » à la place de dire main-te-nant
- Enq.M : tu as pris le, l'expression...
- B2G2A3M : oui ça a coupé parce que les Bretons ils prononcent pas tous les mots [...] ils coupent quelques mots, bah je commence à faire la même chose
- Enq.M : d'accord [rire]. Et tu disais, si tu vas à Paris tu penses que tu vas avoir l'accent breton ?
- B2G2A3M : oui je pense avant je dis bah c'est... si je... quand j'étais au Mexique je dis si je voyageais à la France je dois avoir l'accent de Paris, l'accent parisien, parisien...
- Enq.M : parisien
- B2G2A3M : mais maintenant je pense que j'aime l'accent de la Bretagne je me sens bien en Bretagne je me sens un petit peu breton
- Enq.M : ça y'est t'es un petit peu breton ?
- B2G2A3M : voilà je pense que je dois pas changer mon accent

- Enq.M : et pourquoi quand t'étais au Mexique tu préférais l'accent parisien ?
- B2G2A3M : je sais pas parce que quand nous sommes jeunes quand on dit la France [...] la France [...] c'est Paris [rire]
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : la tour Eiffel, le Louvre, la Joconde
- Enq.M : la Joconde
- B2G2A3M : Notre-Dame, l'Arc de Triomphe tout ça [...] on dit la France mais on parle pas des autres villages, les autres grandes villages [...] on parle seulement de Paris
- Enq.M : d'accord
- B2G2A3M : c'est pour ça je dis Paris Paris Paris
- Enq.M : d'accord, ok
- B2G2A3M : et maintenant je connais beaucoup de cités et je [...]
- Enq.M : et t'aimes autre chose., que Paris
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : euh je vois que dans le... donc on en a déjà parlé, un peu parlé tout à l'heure mais euh euh tu fais la distinction entre les Français qui parlent bas très bas, très doucement
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : Enfin très bas voilà et les Mexicains qui parlent très fort
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : ça c'est une impression ou tu l'as déjà...
- B2G2A3M : non j'ai déjà remarqué parce que je sens que les Français parlent je trouve qu'ils parlent je peux dire « doux » ?
- Enq.M : oui, oui, « doux »
- B2G2A3M : comme s'ils étaient dans une bibliothèque
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : comme très doux alors les espagnols parlent comme ça [il monte le son de sa voix], très fort [rire]
- Enq.M : et ils parlent fort aussi dans les bibliothèques ?
- B2G2A3M : oui, parfois
- Enq.M : et les Français ils parlent pas fort dans les bibliothèques ?
- B2G2A3M : je sais pas...
- Enq.M : c'est ton impression ?
- B2G2A3M : oui, je trouve que les Français comme si [...] ils étaient dans une bibliothèque très très doux comme si [...] ils étaient en train de chanter
- Enq.M : ah oui c'est ça que tu dis, que les français parlent comme s'ils étaient en train de chanter
- B2G2A3M : oui, pour l'exemple que j'ai dit avant
- Enq.M : je veux bien que tu redises l'exemple...

- B2G2A3M : on dit « republica » c'est comme « pouac » très fort, et en français on dit « république » [il chuchote] c'est, je trouve que c'est plus doux
- Enq.M : d'accord c'est plus doux, ça c'est toi qui ...
- B2G2A3M : oui ma mère aussi toute ma famille en fait dit que en français on parle très doux très doucement comme si ils étaient en train de chanter
- Enq.M : d'accord ben c'est intéressant, ça m'intéresse beaucoup. Quand tu dis aussi tout à l'heure tu parlais de ça euh que quand on parlait français on ouvrait beaucoup la bouche, est-ce que toi tu remarques que quand ils parlent ils ouvrent beaucoup la bouche ?
- B2G2A3M : oui il faut bien l'ouvrir parce que quand je suis arrivé je ne pouvais pas faire les sons du français parce que je laissais mes lèvres contractées et je ne les ouvre pas on m'a dit [...] mais tu dois ouvrir la bouche tu dois parler avec les lèvres parce que tu dois faire les sons avec la bouche, le nez et les lèvres
- Enq.M : [...] oui
- B2G2A3M : tu dois le faire si tu veux parler comme nous je commence à le faire maintenant je me suis habitué mais avant j'avais honte de le faire parce que je me sentais un peu bizarre
- Enq.M : ah ouais, bizarre, pourquoi ?
- B2G2A3M : parce que en espagnol quand je parle maintenant ou mainnenant je je je bouge beaucoup les lèvres je l'ai appris comme ça et je me suis habitué
- Enq.M : tu es habitué ?
- B2G2A3M : oui je me suis habitué et en espagnol je parle avec les lèvres beaucoup et parfois aussi je fais du son nasal avec l'espagnol oui oui. En espagnol on n'a pas de son nasal [...]
- Enq.M : de voyelles nasales ?
- B2G2A3M : de voyelles nasales et...
- Enq.M : et on te fait remarquer ça ?
- B2G2A3M : oui ma famille m'a dit aussi comme si j'étais malade
- Enq.M : ah oui comme si tu avais un rhume ?
- B2G2A3M : et là, j'ai oublié... de quoi on parlait
- Enq.M : tu as oublié comment ??
- B2G2A3M : non, on parlait...
- Enq.M : tu as oublié ce que je te disais,
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : que [...] Pourquoi tu trouvais bizarre de devoir ouvrir la [...] pour [...]
- B2G2A3M : la bouche, parce que je me sentais ridicule mais maintenant je me suis habitué et j'ai compris que si je veux parler français avec son accent parce que je veux apprendre la langue, le français mais en plus avec l'accent français
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : parce que je pense que je vais rester en France

- Enq.M : tu vas rester ici ouais
- B2G2A3M : je veux apprendre le français avec l'accent parce que je trouve que c'est comment déjà ? que c'est respectueux d'apprendre le français avec l'accent, parce que par exemple [...] je trouve un peu, un peu irrespectueux les Anglais qui parlent français mais ils n'essaient pas de prendre l'accent français, parce que, je sais pas, je trouve qu'ils sont un peu irrespectueux et pour ça je veux apprendre le français et apprendre [...] prendre l'accent français
- Enq.M : et comment tu penses que on peut prendre l'accent français ?
- B2G2A3M : en train d'écouter la radio la télévision...
- Enq.M : oui, j'ai vu que tu mettais que tu écoutais la radio, la télé [...]
- B2G2A3M : oui, la télé, la musique, j'écoute beaucoup de musique antique de la France, Yves Montand
- Enq.M : hummm des chanteurs français
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : et c'est par plaisir ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : mais aussi pour...
- B2G2A3M : parce que j'aime aussi Enrico Macias...
- Enq.M : oui...
- B2G2A3M : oui il est algérien...
- Enq.M : mais il chante en français
- B2G2A3M : oui mais j'aime beaucoup et...
- Enq.M : mais c'est parce que tu penses que quand on apprend, quand on veut vivre dans un pays il faut prendre l'accent, c'est ça ?
- B2G2A3M : oui je sens que c'est comme [...] tu es habitué à prendre la vie
- Enq.M : hummm, tu parles de la culture ?
- B2G2A3M : oui ! tu dois t'adapter parce que c'est toi qui arrive, c'est pas eux qui [...] c'est pas eux qui sont arrivés, c'est toi qui arrives, tu dois prendre la culture, les coutumes, l'accent je trouve que c'est important pour respecter ça [...] parce que je trouve que le français c'est un très joli langage et je trouve aussi j'ai un respect pour la France, parce qu'on apprend que pour la France on peut avoir l'indépendance[...]... parce-que la France a conquis l'Espagne avec Napoléon et après l'Espagne a été débile, non, faible
- Enq.M : faible, oui
- B2G2A3M : faible et nous on peut « indépendiser »
- Enq.M : l'indépendance, indépendance ?
- B2G2A3M : oui, on peut faire l'indépendance pour ça
- Enq.M : donc c'est aussi parce que c'est historique ?
- B2G2A3M : oui
- Enq.M : les valeurs historiques c'est ça ?

- B2G2A3M : oui oui oui et aussi la liberté, l'égalité, la fraternité tout ça et parce que si c'est un pays de libertés, c'est un pays je trouve que...
- Enq.M : et pour toi ça signifie beaucoup par rapport à ton histoire personnelle aussi c'est ça ?
- B2G2A3M : oui aussi
- Enq.M : d'accord bon ben très bien, c'est très intéressant tout ce que t'as dit je te remercie. Est ce que t'as envie de d'ajouter quelque chose ? Est-ce que tu veux poser une question ? Compléter ?
- B2G2A3M : sur la « r » je prononce bizarrement la « r »
- Enq.M : moi je trouve pas je trouve que tu prononces tout à fait normalement j'entends pas beaucoup de différence
- B2G2A3M : je parle avec un gros accent ?
- Enq.M : non, non je ne sais pas moi je remarque [...] je sais avec ton prénom, avec ton visage, avec ta manière de parler que tu es mexicain [...] je savais, je voyais ou sud américain [rire]
- B2G2A3M : oui [rire]
- Enq.M : du coup moi aussi je suis habituée à l'accent mexicain en français, j'ai l'habitude, un peu l'habitude donc je vois je comprends un peu quand tu parles des mexicains qui veulent pas ouvrir la bouche, j'ai vu ça avec mes étudiants là-bas. Du coup euh je vais arrêter l'enregistrement, voilà j'arrête l'enregistrement.

Annexe 3.2. Entretien avec Q2G2B10M

OF Quimper, 6 juin 2015.

Cet entretien permet de mettre en lumière le répertoire plurilingue de certains stagiaires. Ici, l'apprenant, de nationalité pakistanaise, mentionne plus de cinq langues, tout en expliquant que c'est la langue française qui lui semble être la plus complexe. C'est lors de la passation du questionnaire (donc avant l'entretien) que la formatrice et les autres stagiaires de son groupe ont découvert qu'il avait des compétences multiples en langues. Par ailleurs, le parcours de cet apprenant permet de redire que les parcours de migration ne sont pas linéaires et que les moments de vie ailleurs (entre le pays, la région d'origine et la France) sont parfois nombreux et qu'ils jouent un rôle dans la construction du système de représentations des langues et de leur apprentissage.

- Enq.M : tu as rempli le questionnaire ce matin
- Q2G2B10M : ce matin
- Enq.M : tu as fais ça ce matin
- Q2G2B10M : oui
- Enq.M : merci beaucoup. D'accord, ça m'aide beaucoup. Si tu veux bien, on va parler pendant quelques minutes
- Q2G2B10M : oui
- Enq.M : de ton parcours, de tes langues. Je vais enregistrer ce qu'on va dire. Ce n'est pas pour une diffusion internationale
- Q2G2B10M : oui
- Enq.M : d'accord ? C'est pour, comme ça le soir, je tape à l'ordinateur
- Q2G2B10M : oui, oui, l'ordinateur
- Enq.M : d'accord, oui, voilà. Ça m'évite, comme ça j'ai pas besoin d'écrire....
- Q2G2B10M : ok
- Enq.M : ok ?
- Q2G2B10M : Ok. D'accord
- Enq.M : Est ce que tu voudrais bien [prénom] commencer par te présenter, donner tes informations et tu peux dire tout ce que tu veux. D'accord ?
- Q2G2B10M : Ok
- Enq.M : Faire une présentation très très très longue si tu veux
- Q2G2B10M : d'accord
- Enq.M : Comment tu t'appelles...
- Q2G2B10M : Oui. Je m'appelle [prénom]
- Enq.M : Ton âge...

- Q2G2B10M : Je m'appelle [prénom], je suis pakistanais, je suis marié et une fille
- Enq.M : une fille
- Q2G2B10M : Oui, je suis une fille.
- Enq.M : Quel âge tu as ?
- Q2G2B10M : Moi ?
- Enq.M : Oui
- Q2G2B10M : Trente ans
- Enq.M : Trente ans
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Ah oui. Ok. Trente ans. Et tu viens de, tu es né dans la ville de...
- Q2G2B10M : Kranon
- Enq.M : D'accord. Au Pakistan
- Q2G2B10M : euh, euh
- Enq.M : C'est au nord ? Au sud ?
- Q2G2B10M : Nord
- Enq.M : Au nord
- Q2G2B10M : Oui, nord
- Enq.M : Du Pakistan
- Q2G2B10M : oui
- Enq.M : Et tu es marié avec ... une femme...
- Q2G2B10M : Oui, une femme, nationalité française
- Enq.M : Elle est française ?
- Q2G2B10M : Oui, deux nationalités...
- Enq.M : Double nationalité
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Française et pakistanaise
- Q2G2B10M : Oui, sa mère est française
- Enq.M : D'accord, et elle vit, elle a grandi en France
- Q2G2B10M : Oui. Adolescence ici
- Enq.M : Elle a passé son adolescence ici ?
- Q2G2B10M : Oui, oui
- Enq.M : D'accord. A Quimper ?
- Q2G2B10M : Heu, oui
- Enq.M : A Quimper
- Q2G2B10M : A Quimper
- Enq.M : D'accord. Et où vous vous êtes rencontrés ?
- Q2G2B10M : je l'ai rencontrée dans ma famille
- Enq.M : Hum, euh
- Q2G2B10M : Famille, je connaissais longtemps
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Vous venez de la même ville

- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Ah oui, d'accord
- Q2G2B10M : A côté du village, c'est même ici. Lui Mesleu, à côté SEN...
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Un village
- Enq.M : D'accord. Et tu es arrivé en France en 2011 ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Tu as fait Pakistan/France ?
- Q2G2B10M : Non, pas Pakistan/France
- Q2G2B10M : Qu'est ce que tu as fait ?
- Q2G2B10M : Avant, moi, la Grèce
- Enq.M : En Grèce ?
- Q2G2B10M : Oui, la Grèce
- Enq.M : Tu as vécu en Grèce !!! Pour les études, pour le travail ?
- Q2G2B10M : Oui, pour le travail dans les garages
- Enq.M : Qu'est ce que c'est ton travail ? Je ne connais pas
- Q2G2B10M : Avant travailler la voiture. Laver la voiture
- Enq.M : Laver les voitures
- Q2G2B10M : Oui, changer les roues
- Enq.M : D'accord. Comme dans les garages
- Q2G2B10M : Oui. Garages et gaz
- Enq.M : D'accord. Ah oui. L'essence
- Q2G2B10M : Hum
- Enq.M : D'accord. Et tu as fait Pakistan, Grèce...
- Q2G2B10M : Grèce, après France
- Enq.M : Combien de temps en Grèce ?
- Q2G2B10M : 7 ?
- Enq.M : 7 ans ?
- Q2G2B10M : Oui, oui. 7 ans
- Enq.M : Tu parles grec ?
- Q2G2B10M : Oui. Parler bien grec
- Enq.M : Et il est où le grec ?
- Q2G2B10M : Ici grec et là bas
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B10M : Ici grec, après...
- Enq.M : D'accord. Donc tu es arrivé en Grèce, tu avais 18 ans à peu près ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord. Et tu es parti tout seul ou tu es parti avec ta famille ?
- Q2G2B10M : Quand arrivé en Grèce ? Tout seul
- Enq.M : Tout seul
- Q2G2B10M : Oui, tout seul
- Enq.M : D'accord. Un jeune homme, qui part tout seul...

- Q2G2B10M : [rire] oui
- Enq.M : D'accord. Et dans quelle ville en Grèce ?
- Q2G2B10M : Partout, Athéna
- Enq.M : Athènes ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui, Athènes
- Enq.M : Je note. Et tu as passé 7 ans ? 7 années ?
- Q2G2B10M : Oui, 7 ans
- Enq.M : Et après,
- Q2G2B10M : Après, j'arrive ici. En France
- Enq.M : En France, en 2011
- Q2G2B10M : Oui, en 2011
- Enq.M : A Quimper directement ?
- Q2G2B10M : Non, Paris
- Enq.M : A Paris ?
- Q2G2B10M : Oui, Paris
- Enq.M : Pendant longtemps ?
- Q2G2B10M : A Paris, 2 ans
- Enq.M : 2 ans
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Avec ta femme ?
- Q2G2B10M : Non. Tout seul
- Enq.M : Tout seul aussi ?
- Q2G2B10M : Oui, il y a quelques fois ici
- Enq.M : D'accord, le début de...
- Q2G2B10M : Avant, pas marié. J'arrive avec la famille. Reste ici quelques jours.
Après, rentrer à Paris
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord, mais maintenant, tu es marié
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et vous habitez à Châteaulin, c'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui, Châteaulin
- Enq.M : D'accord. Et tu es allé à l'école à Karin ? Je prononce mal
- Q2G2B10M : Kranin
- Enq.M : Tu es allé à l'école là bas ?
- Q2G2B10M : Oui, mais pas beaucoup, un peu
- Enq.M : Un peu
- Q2G2B10M : Oui, peut être 6 ans
- Enq.M : Tu as commencé à 6 ans ?
- Q2G2B10M : Oui, 6 ans, école

- Enq.M : D'accord. Quand tu avais 6 ans ? C'est ça ?
- Q2G2B10M : Non, non. 6 ans, elle est partie école
- Enq.M : A 6 ans tu as commencé l'école
- Q2G2B10M : Oui au Pakistan
- Enq.M : Au Pakistan. D'accord. Tu as fait l'école primaire ? C'est ça ?
- Q2G2B10M : Primaire
- Enq.M : Primaire, collègue
- Q2G2B10M : Non, pas parti collègue. Je suis resté à cette école
- Enq.M : Ecole, d'accord. Et alors, maintenant tu vas pouvoir m'aider pour les langues. Tu dis que tu as appris à parler ta première langue en ourd...
- Q2G2B10M : Ourdou [rire]
- Enq.M : Ourdou, oui
- Enq.M : Ah oui. Ourdou. Ca, c'est la langue du Pakistan ?
- Q2G2B10M : Oui. Ca langue Pakistan. Nationale langue Pakistan
- Enq.M : La langue nationale
- Q2G2B10M : Oui, partout parler Ourdou
- Enq.M : Oui
- Q2G2B10M : Et même beaucoup langues Pakistan
- Enq.M : D'accord. Il y a beaucoup de langues
- Q2G2B10M : Oui, langues, peut être 6, 7 langues
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Penjabi, mon village
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : J'ai habité Penjab
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Et Penjab, parler partout pendjabi
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : c'est même Ourdou
- Enq.M : Ca ressemble
- Q2G2B10M : Oui. C'est même ici, moi, toi, Ourdou, tout pendjabi
- Enq.M : Ok. A la maison, on parle pendjabi ?
- Q2G2B10M : Ici ? Oui, parle pendjabi, français
- Enq.M : D'accord. Et quand tu es allé à l'école, la langue de l'école c'est l'ourdou ou c'est le pendjabi ?
- Q2G2B10M : Ourdou
- Enq.M : Ca, c'est la langue de l'école
- Q2G2B10M : Oui, ourdou, anglais
- Enq.M : D'accord. Au Pakistan, on apprend l'anglais à l'école
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord.
- Q2G2B10M : Anglais, ourdou et arabe

- Enq.M : L'arabe pour la lecture du coran, c'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Pour parler ou pour lire ?
- Q2G2B10M : Un livre pour arabe, oui
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui, 30 minutes toujours une leçon en arabe
- Enq.M : D'accord, l'arabe coranique. C'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : L'arabe du coran
- Q2G2B10M : Oui, coran et safari [?]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Arabe parlé la semaine, comme ça
- Enq.M : D'accord. Tu as appris à parler arabe ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et donc à l'école, l'ourdou, l'anglais, l'arabe
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et le pendjabi
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Aussi à l'école ?
- Q2G2B10M : Penjabi à la maison
- Enq.M : D'accord. Ce n'est pas la langue de l'école. C'est une langue de la maison
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord, et après tu es parti en Grèce
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord. Pourquoi ?
- Q2G2B10M : Pourquoi ? C'est difficile. C'est « long story »
- Enq.M : Moi, j'ai tout mon temps, j'ai le temps si tu es d'accord de parler, de raconter [...]
- Q2G2B10M : [rire]
- Enq.M : Si tu veux, tu peux raconter
- Q2G2B10M : Oui, je veux. Parce que moi [...] pas de travail là bas [...]
- Enq.M : Au Pakistan
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Il n'y a pas de travail ?
- Q2G2B10M : Moi, pas de [...] travail. Toujours à la maison, un peu faire à hôtel, ça marche pas
- Enq.M : Oui
- Q2G2B10M : Après moi [...] parler avec maman [...] elle dit « faut faire » faire [...] j'étais parti en Europe
- Enq.M : En Europe
- Q2G2B10M : Elle dit OK. Après, je suis parti en Grèce
- Enq.M : Tu as fait Pakistan/Grèce

- Q2G2B10M : Hum. Pakistan/Istanbul
- Enq.M : Oui [...]
- Q2G2B10M : Après la Grèce
- Enq.M : Tu as passé du temps à Istanbul ?
- Q2G2B10M : Oui. 25 jours
- Enq.M : 25 jours ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et qu'est ce que tu faisais à Istanbul ?
- Q2G2B10M : Rien
- Enq.M : Rien ?
- Q2G2B10M : Toujours sortir [...] là bas, manger, comme ça
- Enq.M : D'accord. Et après, la Grèce
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Pourquoi la Grèce ?
- Q2G2B10M : Pourquoi la Grèce ? Pour travail
- Enq.M : Pour le travail. Tu connaissais quelqu'un ? Tu avais des amis ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord. Et quand tu es arrivé à Athènes, tu parlais grec ?
- Q2G2B10M : Non
- Enq.M : Non. Comme ici, en France ?
- Enq.M : D'accord, c'est pareil
- Q2G2B10M : Parle oui, parle non...
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B10M : [rire] qui vient... Oui
- Enq.M : Du coup, quand tu es arrivé à Athènes, tu as travaillé tout de suite ?
- Q2G2B10M : Oui, j'ai travaillé tout de suite
- Enq.M : D'accord, et tu as appris la langue grecque ?
- Q2G2B10M : Oui après, doucement, doucement [rire]
- Enq.M : Doucement, doucement, à l'école ? Comme ça ? En formation ?
- Q2G2B10M : Non parce que là bas, école, parce que je croyais apprendre doucement, doucement, avec le tableau, le « computer » comme ça [...]
- Enq.M : D'accord, ok. Et tu vivais avec d'autres gens ? Tu étais dans une maison ou un appartement avec d'autres...
- Q2G2B10M : A Athènes ? Oui
- Enq.M : D'accord. Avec des Pakistanais aussi ?
- Q2G2B10M : Oui, avant Pakistanais. Après, moi j'ai travaillé au garage
- Enq.M : Au garage, oui
- Q2G2B10M : Le patron m'a donné une chambre [...]
- Enq.M : Ah oui. D'accord
- Q2G2B10M : Oui, oui. Après, je suis resté là [...]
- Enq.M : D'accord. 7 ans ?
- Q2G2B10M : Pas 7 ans, 4 ans !

- Enq.M : 4 ans, pardon, d'accord [...]
- Q2G2B10M : Oui, 4 ans. Après j'ai travaillé, j'ai beaucoup travaillé là bas
- Enq.M : Tu as travaillé beaucoup là bas [rire] ?
- Q2G2B10M : [rire]) oui. Quelques fois dans le bâtiment
- Enq.M : Oui ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Tu as fait beaucoup de métiers différents ?
- Q2G2B10M : Oui, oui
- Enq.M : C'est ça. Et tu parlais grec ?
- Q2G2B10M : Oui, oui
- Enq.M : Oui ? C'était facile ?
- Q2G2B10M : Maintenant j'ai oublié un peu. Parce que quand vous parlez un peu en France
- Enq.M : Euh, je ne comprends pas [...]
- Q2G2B10M : Et si parler oui, mais quelques fois parler pour rencontrer les amis en Grèce. Après, parler un peu Français
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B10M : J'ai oublié maintenant
- Enq.M : D'accord, ça fait...ça fait mélange
- Q2G2B10M : Oui. Et je reviens un peu à la famille. Donc, tu as rencontré ta femme. Tu es venu t'installer à Paris [...]
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et tu ne connaissais rien en français ? Tu ne parlais pas du tout français ?
- Q2G2B10M : Avant ?
- Enq.M : Oui. Rien [rire]
- Q2G2B10M : Non
- Enq.M : Donc, tu arrives à Paris...
- Q2G2B10M : Quelques fois moi, j'ai appris avec un copain Sénégalais.
- Enq.M : Ah oui. D'accord ?
- Q2G2B10M : Au Sénégal, ils ont compris [...] bien français. Quelque fois, moi, « un, deux, trois, quatre », comme ça [rire]
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B10M : Comme ça, ça va. Moi je disais au copain du Sénégal, « ça va monsieur ? »
- Enq.M : [rire] d'accord. Tu connaissais quelques... Et quand tu es arrivé à Paris ?
- Q2G2B10M : Quand je suis arrivé Paris, rien [...]
- Enq.M : Tu ne comprenais rien. Tu pouvais dire : bonjour Monsieur comment ça va ?
- Q2G2B10M : Oui, après compris bonjour, comme ça. Toujours je partais au bar, café. Après, écouter, écouter, doucement, doucement. Maintenant, c'est mieux pour parler
- Enq.M : Maintenant ça va ?

- Q2G2B10M : oui
- Enq.M : Tu comprends bien ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Moi, je te comprends bien. Tu parles, je comprends tout ce que tu dis. Et donc, tu arrives en France, tu rencontres, tu vois ta femme et vous vous mariez. Vous vous installez à Châteaulin
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et à la maison, vous vous parlez en quelle langue ?
- Q2G2B10M : Maison ? Ici ? Pendjabi [...]
- Enq.M : Elle, elle parle aussi pendjabi ?
- Q2G2B10M : Oui, oui
- Enq.M : Parce que c'est la même région, c'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord. Et avec ta fille, qui est toute petite [rire]
- Q2G2B10M : [rire] Oui, profiter, oui [...]
- Enq.M : Tu parles avec elle ou pas ?
- Q2G2B10M : Maintenant, elle ne parle pas
- Enq.M : Oui. Mais toi, quand tu parles avec elle
- Q2G2B10M : Français, pendjabi
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Je fais « waouh », « belle », comme ça, pleurer...quelques fois en pendjabi
- Enq.M : Et ta femme, elle parle très bien le français ?
- Q2G2B10M : Oui. Elle travaille ici
- Enq.M : D'accord. Qu'est ce qu'elle fait comme...
- Q2G2B10M : Elle travaille dans l'import/export
- Enq.M : Elle fait quoi ? Je n'ai pas compris
- Q2G2B10M : Elle fait de l'import
- Enq.M : Dans les impôts ?
- Q2G2B10M : Non
- Enq.M : Ah ! Import/Export, pardon
- Q2G2B10M : Oui. Import/Export
- Enq.M : Ah. Pardon, je n'avais pas compris, d'accord. Tu dis que ce qui est difficile pour toi dans le français, c'est la prononciation
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Oui. Pourquoi ? Parce que tu n'arrives pas à prononcer des choses, ou à comprendre ?
- Q2G2B10M : Oui. Quelques fois, c'est difficile. Moi je ne réussis pas. Ici, c'est pas facile pour moi la [il montre sa gorge]
- Enq.M : D'accord, c'est la gorge, ça fait pas la même chose
- Q2G2B10M : Oui, « a », comme ça, « ou », comme ça, c'est difficile
- Enq.M : D'accord. Parce que il n'y a pas ça en pendjabi ?

- Q2G2B10M : Non. Il n'y a plus [...]
- Enq.M : C'est très différent ?
- Q2G2B10M : Très différent
- Enq.M : Très, très différent ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Très différent du grec aussi ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Le grec et le français, ça se ressemble peut-être ?
- Q2G2B10M : Hum, non [rire]
- Enq.M : Non, rien du tout
- Q2G2B10M : C'est difficile la Grèce
- Enq.M : Le grec, c'est difficile ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Mais tu as appris à parler grec
- Q2G2B10M : Oui, quelques fois [...] moi j'apprends et moi je parle. C'est pas difficile, c'est facile [...]
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B10M : Pour apprendre, doucement, doucement, je connais pas ça, table, les chaises, comme ça, après difficile, non ! Je connais, après, c'est facile [rire]
- Enq.M : Facile. On oublie que c'est difficile, c'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Tu dis que les gens qui parlent français à l'extérieur de la formation parlent vite
- Q2G2B10M : Extérieur ?
- Enq.M : Dehors. Tu dis par exemple quand tu vas faire des courses ou [...]
- Q2G2B10M : Oui, oui
- Enq.M : Au café, les gens
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Les gens qui parlent français, parlent très vite. Et en pendjabi, non ?
- Q2G2B10M : Penjabi, ici personne comprend le pendjabi
- Enq.M : Personne ne parle pendjabi ?
- Q2G2B10M : Non
- Enq.M : Ta femme ?
- Q2G2B10M : Oui, c'est tout, ma femme.
- Enq.M : C'est tout ?
- Q2G2B10M : Pas compris...
- Enq.M : Aucun copain ?
- Q2G2B10M : Oui, il y a un copain, il comprend beaucoup : ourdou, pendjabi [...]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui. Comme pour les courses, je comprends pas...
- Enq.M : Oui. Ici, en formation, il y a quelqu'un qui parle pendjabi ?
- Q2G2B10M : Ici ? Non [rire]

- Enq.M : Dans les autres groupes ? Non ?
- Q2G2B10M : Non [...]
- Enq.M : Tu dis aussi que les gens qui parlent français, parlent tout doucement. C'est vrai ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Pourquoi tu dis ça ? Tu as remarqué ça ?
- Q2G2B10M : Remarqué quoi?
- Enq.M : Tu dis que les gens qui parlent français, parlent tout doucement
- Q2G2B10M : Oui, oui, parce que quelqu'un parle vite, vite, c'est les mots ensemble, comme ça je comprends pas [...]
- Enq.M : Tu ne comprends pas
- Q2G2B10M : Oui, maintenant, moi je comprends? Je comprends [...] Pas possible de parler [...]
- Enq.M : D'accord. Tu comprends plus ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord [...]
- Q2G2B10M : Parce que tout « family », ma femme, elle parle français à la maison. Moi, c'est tout. Si quelqu'un veut parler avec moi, après c'est en pendjabi [rire]
- Enq.M : D'accord, tout le monde parle français, sauf avec toi
- Q2G2B10M : Moi je parle pendjabi [je ne comprends pas le reste de sa phrase malgré les répétitions]
- Enq.M : D'accord. C'est la professeure de la famille ?
- Q2G2B10M : Oui. Quand je parle, je cherche « stylo », en pendjabi
- Enq.M : D'accord [...]
- Q2G2B10M : anglais « my pencil » ... elle parle facile là bas, après moi je suis tranquille
- Enq.M : D'accord. Elle te fait travailler ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord. Tu disais tout à l'heure, tu imitais ce matin, tu disais qu'on faisait ça « euh » ?
- Q2G2B10M : [rire] Oui
- Enq.M : Tu as remarqué ça ?
- Q2G2B10M : Oui. Parce que ma Madame, elle fait toujours comme ça « euh », oui
- Enq.M : Ta femme ?
- Q2G2B10M : Oui. Elle fait ça « euh » [rire] elle parle toujours comme ça, depuis toujours
- Enq.M : D'accord, elle est habituée
- Q2G2B10M : Moi, c'est pas possible « euh », comme ça [...]
- Enq.M : Tu penses que ce n'est pas possible ?
- Q2G2B10M : Non, pas possible. Un jour, je ferai toujours fait comme ça « euh ». Un jour, pour respirer bien [...]

- Enq.M : [rire] Et ce matin, tu disais que ce qui était difficile c'est que quand toi, tu parles, les gens te disent « répète », « répétez » [...]
- Q2G2B10M : Non, non, non. Une ou deux fois c'est bon. Pas chaque jour
- Enq.M : Une fois tu répètes et c'est bon ?
- Q2G2B10M : Oui, une fois, deux fois [...]
- Enq.M : Et donc, tu parles pendjabi, ourdou, anglais, grec, français. 5 langues ?
- Q2G2B10M : Oui 5 langues. Et un peu farsi
- Enq.M : Un peu le farsi. Farsi c'est ?
- Q2G2B10M : Oui, en Iran
- Enq.M : D'accord [...]
- Q2G2B10M : Oui, Iran
- Enq.M : Pourquoi alors ?
- Q2G2B10M : Farsi ?
- Enq.M : Pourquoi tu parles...
- Q2G2B10M : Farsi parce que quelques villes Pakistan parlent farsi
- Enq.M : Ah, d'accord
- Q2G2B10M : Oui, un copain à moi à école, après moi je parle doucement, doucement
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Pas bien, un peu
- Enq.M : D'accord. Donc, tu parles plein de langues !
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Beaucoup, beaucoup de langues
- Q2G2B10M : Oui, "come here" ... "good morning", "comme-ci, comme-ça"
- Enq.M : Ah oui [...]
- Q2G2B10M : Comme ça, bébé italien, comment tu t'appelles, comme ça
- Enq.M : D'accord. Mais quand tu étais en Grèce pendant 7 ans, tu parlais très bien, c'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui. En Grèce, je parle bien
- Enq.M : D'accord. Et là, tu es en France depuis 2011, ça fait 4 ans presque [...]
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Et tu parles bien [...]
- Q2G2B10M : Oui, mais avant pas de vie, pas de travail
- Enq.M : Oui, c'était difficile ?
- Q2G2B10M : Oui, je vivais pas avec quelqu'un français. Je comprends un peu, mais j'étais toujours avec les pakistanais, une autre personne qui parle comme ça [...]
- Enq.M : Tu ne parlais pas français
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord, mais aujourd'hui, tu parles français presque tous les jours
- Q2G2B10M : Oui, maintenant à mon travail et avec des Français qui parlent un peu [...]

- Enq.M : D'accord. Et tu as travaillé ici, à Châteaulin ?
- Q2G2B10M : Non
- Enq.M ; Non ? Tu veux travailler ?
- Q2G2B10M : Oui, quand le stage sera fini, après je vais chercher du travail. Parce que deux jours je suis ici à école, deux jours dimanche, samedi dimanche. Je ne peux pas chercher un travail pour trois jours
- Enq.M : Oui. Et qu'est ce que tu voudrais faire comme travail ?
- Q2G2B10M : Travail, peinture, carrelage, comme ça [...]
- Enq.M : D'accord. Tu veux faire des métiers dans le bâtiment, c'est ça ?
- Q2G2B10M : Oui. Bâtiment ou chercher une autre chose...
- Enq.M : D'accord. Tu veux chercher [...]
- Q2G2B10M : Oui [...]
- Enq.M : D'accord ; ok. Et si tu arrives à te souvenir, quand tu es arrivé à Paris pour la première fois, et que tu as entendu du français partout
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Qu'est ce que tu as pensé ?
- Q2G2B10M : Qu'est ce que j'ai pensé ? moi ? J'ai pensé c'est difficile (rire)
- Enq.M : [rire] c'est difficile
- Q2G2B10M : Oui. C'est pareil que le chinois
- Enq.M : C'est comme le chinois ?
- Q2G2B10M : Un peu, oui
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B10M : Oui, c'est difficile. Après, doucement, doucement, « bonjour », « comment ça va ? » [...]
- Enq.M : D'accord [...]
- Q2G2B10M : Oui. Avant moi « 1, 2, 3, 4, 10 ». Je ne comprenais pas « 11, 12 ». Quelques fois j'allais au magasin acheter quelque chose. « 70 » j'ai pas compris alors je donne 5 et 5 [rire]. Ah oui. Comme ça [rire]
- Enq.M : [rire] d'accord, pour l'argent, c'était compliqué au début ?
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord. Et maintenant ?
- Q2G2B10M : Oui maintenant je comprends
- Enq.M : Aujourd'hui ça va
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : Tu payes avec la carte de crédit [rire]
- Q2G2B10M : Oui avec la carte de crédit ! Comme ça, demander 50 euros, 100, 70 [...]
- Enq.M : D'accord. C'est facile maintenant [...]
- Q2G2B10M : Oui
- Enq.M : D'accord, ok. Bon, c'est tout, c'est tout. Merci beaucoup. C'est fini
- Q2G2B10M : De rien, contente avec moi ?
- Enq.M : Merci sincèrement, je suis contente.

Annexe 3.3. Entretien avec Q2G1B6F

OF Quimper, 2 juin 2015.

L'entretien avec cette jeune stagiaire vietnamienne permet de comprendre que les malentendus liés à une compréhension du français en cours d'apprentissage sont nombreux. Elle indique à plusieurs reprises des mésaventures liées à des malentendus qui, visiblement, ont modifié sa perception de ce qu'elle doit faire/apprendre pour éviter ce genre de situations. Elle explique aussi qu'elle fait son maximum pour améliorer son français et progresser seule à la maison parce qu'elle se fait reprendre et corriger « tout le temps ». Elle mentionne aussi le fait que sa prononciation est mauvaise (selon elle), qu'elle doit souvent expliquer ce qu'elle peut/ne peut pas prononcer parce qu'elle n'est pas française. En formation, elle a dit que l'impossibilité de prononcer le son [R] était un handicap, et qu'elle ne voulait pas téléphoner à cause de ça et de son accent « trop asiatique ». Elle a ajouté que les Français n'aimaient pas l'accent asiatique à cause des Chinois qui achetaient les vignes et créaient ainsi de la concurrence.

Enq.M : [prénom], tu as rempli un questionnaire ce matin [...]

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Merci beaucoup.

Q2G1B6F : Je t'en prie

Enq.M : [...] ça me sert. Ça me sert énormément. Je m'intéresse aux langues que parlent les stagiaires et à l'apprentissage de la langue française

Q2G1B6F : Euh [...]

Enq.M : [...] Si tu veux bien, on va parler pendant quelques minutes de ton arrivée en France, de l'apprentissage de la langue française et j'enregistre ici pour mon travail. Comme ça le soir, je mets dans mon ordinateur et je fais la transcription. D'accord ? Je ne vais pas mettre ça sur internet [rire]

Q2G1B6F : Mais je parle pas bien [rire]

Enq.M : Si, si, moi je comprends ce que tu dis. Donc, comme le questionnaire, après ce sera anonyme, donc j'enlève, tu comprends « anonymes » ?

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : J'enlève le nom de, je change les noms et prénoms. D'accord ?

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : Donc, si tu veux bien te présenter. Faire une présentation générale, tu peux dire tout ce que tu veux

Q2G1B6F : Je m'appelle [prénom]. Je suis vietnamienne, je suis ici depuis 5 mois et demi je parle, je trouve que je parle pas bien le français mais j'espère que bientôt je peux parler bien [rire]

Enq.M : [rire] Quel âge tu as [prénom]?

Q2G1B6F : Ah, j'ai 25 ans

Enq.M : 25 ans. D'accord et ça ne fait que quelques mois que tu es en France
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : Tu es mariée avec un Français ?
Q2G1B6F : Oui, c'est ça
Enq.M : Avec un Français, et vous habitez ici ?
Q2G1B6F : Oui, c'est un breton
Enq.M : Un breton
Q2G1B6F : [rire] Oui
Enq.M : Et vous habitez à
Q2G1B6F : A Plogastel Saint Germain
Enq.M : D'accord. Et tu as rencontré ton mari au Vietnam ?
Q2G1B6F : Non. Au Cambodge
Enq.M : Au Cambodge ?
Q2G1B6F : Oui... C'est ça [rire]
Enq.M : Est-ce que tu veux bien me raconter l'histoire ?
Q2G1B6F : J e suis allée au Cambodge pour aider mon père qui travaillait là bas depuis très longtemps et un jour, il, mon mari, il a fait un voyage au Cambodge. Ce jour là, je parle pas avant français. Mais pas bien du tout et il a dormi, non ? Il a passé son voyage dans ma maison, au Cambodge comme locataire
Enq.M : D'accord
Enq.M : L'hôtel, à peu près ?
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Et je parle un peu mais je fais des bêtises [rire] et nous avons le voyage notre ville au Cambodge
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Pendant une semaine, après nous avons continué par email
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Et après, lui veut le mariage et après, j'arrive ici
Enq.M : D'accord, ok [rire]. Et ça fait longtemps que tu connais ton mari ?
Q2G1B6F : Heu, pas longtemps. Dans 4 mois. Pendant 10 jours, parler directement 4 mois par l'internet
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : Et après, le mariage [rire]
Enq.M : Rapide, rapide
Q2G1B6F : Oui, c'est très rapide
Enq.M : D'accord. Du coup tu étais au Cambodge. Tu vas souvent au Cambodge ?
Q2G1B6F : Avant oui. J'aide mon père. Surtout dans la maison. Cuisiner et, sinon, quelques fois j'arrive là bas pour acheter quelque chose
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Parce que au Vietnam, ma maison a un petit magasin
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Et je voudrais vendre quelque chose spécial
Enq.M : D'accord, ok. Donc, tu, mais ton père qui vit au Vietnam, qui vit au Cambodge, pardon. Il est Vietnamien ou il est cambodgien ?
Q2G1B6F : Moitié, 50 vietnamien et 50 cambodgien, c'est comme ça. Je suis, j'ai 25
Enq.M : Pour 100 [rire]
Q2G1B6F : Oui [rire] Cambodge
Enq.M : D'accord, ok. Et est-ce que tu parles les langues du Cambodge et du Vietnam
Q2G1B6F : Non, je parle du tout. Je parle rien au Cambodge. Le cambodgien

Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Je parle rien
Enq.M : Zéro
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : Tu comprends un peu ?
Q2G1B6F : Non. Heu je peux « merci », « désolée », « bon appétit », c'est tout [rire]
Enq.M : D'accord. Et ton père, lui ?
Q2G1B6F : Il parle bien et il peut écrire aussi
Enq.M : D'accord, ok. Et ton mari, il parle vietnamien ?
Q2G1B6F : Non. Avant, au Cambodge, nous avons parlé anglais
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Et un peu français mais de temps en temps, quand je sais je dois arriver ici, surtout parler le français
Enq.M : D'accord, pour préparer
Q2G1B6F : Oui, préparer
Enq.M : Ton arrivée. D'accord. Et est ce que tu avais appris le français ? Tu connaissais un peu le français avant de rencontrer ton mari ?
Q2G1B6F : Oui, j'ai étudié 2 ans et demi
Enq.M : Ah oui
Q2G1B6F : Ou mais c'est pas pareil comme ici. C'est parce que j'ai étudié avec un professeur comme ça. Il parle et je parle, il n'y a...
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Il n'y a pas beaucoup de leçons où je peux écouter, où je peux m'entraîner
Enq.M : D'accord. Et pourquoi tu avais pris le... C'était obligatoire dans le...
Q2G1B6F : Non
Enq.M : C'était à l'école ou...
Q2G1B6F : Non, pas du tout. C'est parce que j'ai étudié hôtellerie. Hôtel management
Enq.M : Ah oui, l'hôtellerie, management
Q2G1B6F : Et je pense c'est mieux si je parle mieux les autres langues. Comme ça. Je voudrais et je veux et après comme ça [rire]
Enq.M : [rire] d'accord. Donc, tu as commencé à apprendre le français mais tu ne savais pas que tu allais te marier avec un français
Q2G1B6F : Non. Je sais rien
Enq.M : [rire] Du coup, tu as fait des études à Hô Chi Minh ville
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : L'école prim... depuis petite jusqu'à l'hôtellerie
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : Et management, c'est ça ? Donc comme ça tu parles vietnamien et l'anglais ? Tu l'as appris à l'école aussi ?
Q2G1B6F : Oui oui. Pendant, si je me suis trompée, pendant 6 ans ou plus
Enq.M : D'accord, ok. A l'école ? Et après les études hôtel management, aussi en anglais ?
Q2G1B6F : Aussi. Oui. Surtout utilise l'anglais
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Et presque écrire par l'anglais aussi
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : C'est comme ce matin, je dis dans mon groupe
Enq.M : Ok
Q2G1B6F : Parle anglais et écrire surtout l'anglais et quelques mots. Sinon, c'est une, une, un texte et puis...

Enq.M : Oui
Q2G1B6F : Il y a quelques mots vietnamiens, il y a anglais aussi et après chercher dans le dictionnaire et remplir de temps en temps comme ça
Enq.M : D'accord, ok. Donc, u as beaucoup travaillé
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : Oui, ça fait beaucoup de ...
Q2G1B6F : Mais maintenant rien [rire] j'oublie presque tout
Enq.M : Tout. Tu oublies le français ?
Q2G1B6F : L'anglais
Enq.M : Ah oui, l'anglais, pas le français [rire]
Enq.M : Du coup, à la maison là, tu parles français
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : Que français ?
Q2G1B6F : Que français
Enq.M : Ton mari, il ne parle pas anglais ?
Q2G1B6F : Non
Enq.M : Jamais ?
Q2G1B6F : Non
Enq.M : Il ne veut pas ?
Q2G1B6F : Heu, oui, je pense il veut pas
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Il dit, habiter ici c'est mieux pour m'entraîner comme ça et en plus, quand j'arrive ici, je suis arrivée ici, je sais rien. Je comprends rien et il m'a demandé « est ce que tu veux faire du tir à l'arc? ». J'ai dit oui mais je sais rien. Mais je pense avec son groupe, il y a plus de personnes. Je peux, je ne peux pas parler mais je peux écouter un petit peu
Enq.M : D'accord. Donc quand tu es arrivée, tu as commencé par faire du tir à l'arc
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : Tu es sportive ?
Q2G1B6F : Oui, sportive
Enq.M : Ah mais oui ! Tu dances !
Q2G1B6F : Oui, je danse mais ici, je...pas encore
Enq.M : Pas encore
Enq.M : Bientôt ?
Q2G1B6F : Oui, je pense zumba. J'aime bien
Enq.M : Zumba, tu vas faire de la zumba
Q2G1B6F : Oui. A Plogastel, il y a une MPT ?
Q2G1B6F : Oui, il y a zumba. Un club de zumba
Enq.M : Oui. J'ai entendu comme ça
Enq.M : Tu vas aller ?
Q2G1B6F : Oui, je pense
Enq.M : Oui. Quand tu es arrivée en France, tu connaissais un peu le français
Q2G1B6F : Euh un petit peu
Enq.M : Oui, et quand tu es arrivée ici en Bretagne ou à Paris
Q2G1B6F : En Bretagne
Enq.M : Tu es arrivée tout de suite en Bretagne, d'accord ?
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : C'était quoi les premières impressions du français ?
Q2G1B6F : Trop vite, trop vite et il y a beaucoup de mots. Avant que je n'étudie pas comme j'ai toujours, je veux mais ici, j'ai envie

Enq.M : Oui
Q2G1B6F : [rire] et il y a des mots spécial comme ça mais maintenant ça va
Enq.M : Maintenant ça va mieux
Q2G1B6F : Euh, ça va mieux
Enq.M : D'accord, et tu dis que tu comprends bien mais tu dis aussi que c'est difficile pour toi de parler français
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : Moi je te comprends bien (rires de B). Je comprends bien ce que tu me dis
Q2G1B6F : Mais peut être je voudrais beaucoup mieux, je dis pas encore
Enq.M : Tu veux encore plus de...
Q2G1B6F : Oui, je veux encore
Enq.M : Oui, tu penses que tu as besoin encore de continuer l'apprentissage ?
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : Oui ? Qu'est ce que tu...Tu as un projet d'avenir ?
Q2G1B6F : Heu, je ne sais pas ? Je voudrais faire [...] cuisinier
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : Mais en même temps, je voudrais travailler avec les enfants qui ont des problèmes pour étudier et donc, qui préfèrent jouer [...]
Enq.M : D'accord, euh
Q2G1B6F : Je voudrais donner des conseils et faire travailler avec lui comme ça, mais je ne sais pas comment
Enq.M : D'accord, bah tu vas, il y a des gens qui vont t'aider je pense [...]
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : A définir le projet [...]
Q2G1B6F : Oui, je pense. J'aime bien comme ça
Enq.M : D'accord, et pour ça, tu penses qu'il faut que tu continues le français. Beaucoup
Q2G1B6F : Oui [...]
Enq.M : Et tu disais tout à l'heure, ce matin, que tu travaillais beaucoup à la maison
Q2G1B6F : Oui. Avant que je peux étudier ici
Enq.M : Euh
Q2G1B6F : Oui. Les petits papiers, les feuilles tu m'as demandée, j'ai tout étudié à la maison. J'ai étudié à la maison sur l'internet quelques exercices que je peux chercher [...]
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Et j'espère maintenant, j'ai trouvé l'histoire du français, pour les enfants pour jouer [...]
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Comme ça
Enq.M : Et ça, ça te plaît
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : D'accord. Et tu fais des progrès ?
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : Oui ?
Q2G1B6F : Et des recettes. Des recettes de français
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : Oui, c'est comme ça. J'aime bien cuisiner et je pense que avec les choses que je sais bien, je peux
Enq.M : D'accord, ça avance plus vite
Enq.M : Oui. D'accord. Tu dis dans le questionnaire que tu as des difficultés pour prononcer les lettres et que tu dis que tu as une mauvaise prononciation

Q2G1B6F ; Euh
 Enq.M : Tu penses que tu as une mauvaise prononciation ?
 Q2G1B6F : [rire] oui
 Enq.M : Qu'est ce qui te fait dire ça ?
 Q2G1B6F : Heu, « r », la lettre « r »
 Enq.M : Oui
 Q2G1B6F : Je n'arrive pas. Sauf peut être il y a des mots comme ça mais quelques fois je parle, je sais pas. Et avec « b » et « p » aussi, j'arrive pas
 Enq.M : D'accord
 Q2G1B6F : « poisson » et « boisson », quelques fois je sais pas
 Enq.M : D'accord, d'accord, ça c'est compliqué un peu. Et quand tu parles, les gens comprennent ?
 Q2G1B6F : Maintenant oui
 Enq.M : Maintenant oui
 Q2G1B6F : Sauf, je réponds mais sans comprendre. Mais au Vietnam, c'est comme ici, quelqu'un ma dit « tu n'as pas froid ? », je dis « oui », ça veut dire « tu as raison »
 Enq.M : D'accord [rire]
 Q2G1B6F : Mais ici, on dit « non »
 Enq.M : Oui, c'est vrai [rire]
 Q2G1B6F : C'est comme ça [...]
 Enq.M : D'accord, je comprends mieux ta réponse [rire]. Tu dis aussi que, ici en formation, c'est compliqué de comprendre les stagiaires mais que tu comprends bien [prénom formatrice B] [...]
 Q2G1B6F : Oui. [prénom formatrice B] « ça va ? Toi, ça va ? ». Ici ça va mais dans les informations à l'OFII
 Enq.M : Oui
 Q2G1B6F : Quelqu'un parle trop vite. Je comprends rien
 Enq.M : Rien du tout
 Q2G1B6F : Oui, rien. Surtout les mots sont collés. C'est pas rien mais à chaque mot, mais je ne peux pas coller les mots pour comprendre
 Enq.M : D'accord, ok. Ça, c'est, tu dis le rendez-vous à l'OFII
 Q2G1B6F : Oui
 Enq.M : Ah oui. D'accord. Pour les cours, pour la journée civique
 Q2G1B6F : Aussi il y a, quand j'ai demandé la carte verte, la carte visiteur, elle parle trop vite aussi. Peut être il y a mon mari à côté et elle parle un peu surtout pour mon mari. Il comprend, il me traduit après peut être
 Enq.M : D'accord. Et qu'est ce que tu fais quand les gens parlent trop vite ? Tu dis « s'il vous plaît... »
 Q2G1B6F : Heu si il y a mon mari, je dis « viens » mais...
 Enq.M : D'accord
 Q2G1B6F : Mais sinon, si quelqu'un me demande surtout de moi, je dis « est ce que tu peux parler plus vite, heu, [rises Enq.M] plus lentement, comme ça. Et quelqu'un sont très, très gentil, c'est l'autre mot plus facile « merci »
 Enq.M : [rire] d'accord. Et parfois, les gens ne sont pas sympas
 Q2G1B6F : Heu, surtout pour les français
 Enq.M : Oui
 Q2G1B6F : C'est pas pour les étrangers
 Enq.M : D'accord et tu dis dans le questionnaire que ta voix est différente quand tu parles vietnamien et quand tu parles français

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : Tu peux m'expliquer un petit peu ? Ca m'intéresse

Q2G1B6F : Heu, surtout le lettre aussi. La lettre « r ». Ici, on dit « rre » mais au Vietnam, on dit « erre », ça différent avec « gue »

Enq.M : D'accord (rires Enq.M et B)

Q2G1B6F : Toujours comme ça. Ici, chaque fois je dois expliquer. Je dis « erre ». Pourquoi il y a deux lettres en même temps ?

Enq.M : [rire]

Q2G1B6F ; Je dis non, non, ça veut dire comme ça. « Ah oui »

Enq.M : [rire] tu confonds ou tu mélanges les deux langues. Et tu dis que les Français, c'est ce que tu viens de dire aussi, mais tu l'as mis dans le questionnaire, que les mots sont collés

Q2G1B6F ; Euh

Enq.M : Est-ce que c'est ça qui est différent du vietnamien ou c'est une particularité du français ?

Q2G1B6F : Heu, ici on dit ça, les mots presque collés

Enq.M : Euh

Q2G1B6F : Heu, c'est les voyelles

Enq.M : Oui

Q2G1B6F : Mais au Vietnam, on coupe les mots [rire] c'est pas les voyelles

Enq.M : D'accord. C'est ça la différence. Ici, on va coller et au Vietnam, c'est coupé

Q2G1B6F : Oui et en plus, au Vietnam, on peut utiliser même mot. Même pour dire beaucoup, dans beaucoup de situations

Enq.M : Oui

Q2G1B6F : Mais ici, comme ce matin, je dis la queue de mots mais c'est pas l'accord de mot, c'est la fin de mot

Enq.M : D'accord

Q2G1B6F : La queue d'animal

Enq.M : D'accord, oui, ok

Q2G1B6F : [rire] mais on peut, même mot, la queue de mot

Enq.M : D'accord. Et comment tu sais en vietnamien que la queue d'un animal et la fin d'un mot c'est la même chose ?

Q2G1B6F : Heu, je fais des erreurs

Enq.M : Oui

Q2G1B6F : Et mon mari, ou ma belle-mère, ou mes proches m'a dit « non, non, non, on ne peut pas parler comme ça »

Enq.M : Euh

Q2G1B6F : « fais attention, toujours comme ça »

Enq.M : D'accord. Ils te corrigent. A la maison, tu te fais corriger ?

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : Beaucoup ?

Q2G1B6F : [rire] non

Enq.M : Non ?

Q2G1B6F : Avant oui, mais...Je ne sais pas comment...Je voudrais beaucoup, je voudrais faire beaucoup, travailler beaucoup mais surtout le français et attendre. Et en plus, il y a des autres, les autres vietnamiens a dit c'est pas très facile chercher. J'utilise toute, tout mon temps que j'ai pour faire tout que je peux

Enq.M : Pour le travail. D'accord. Mais à la maison, est ce que ton mari ou ta belle-mère t'aident ?

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Oui
Q2G1B6F : Aident beaucoup
Enq.M : Oui ? Pour le français ?
Q2G1B6F : Comme ça pendant 5 ans et demi, 5 mois et demi
Enq.M : 5 mois et demi
Q2G1B6F : Je peux parler comme maintenant
Enq.M : Bah oui. Tu as fait beaucoup de progrès ? Oui ? Tu sens que tu as fait beaucoup de progrès ? Tu as remarqué ?
Q2G1B6F : Heu, comme je dis « non, non, non » mais beaucoup de personnes m'a dit comme ça et je pense c'est vrai
Enq.M : D'accord. Tu peux aller parler au téléphone ?
Q2G1B6F : Heu, oui mais je suis un peu timide
Enq.M : d'accord
Q2G1B6F : Et avant que je parle au téléphone je me pense, je réfléchis avant et écrire sur le papier. Je lis comme téléphone
Enq.M : D'accord, tu prépares le...[rire]
Q2G1B6F : [rire] oui
Enq.M : Et au Vietnam aussi tu es timide ou tu es timide en France ?
Q2G1B6F : Heu, ça dépend avec qui
Enq.M : D'accord. Ce n'est pas par rapport à la langue ?
Q2G1B6F : Heu, oui. Quelqu'un m'a dit comme ça mais je dis « c'est parce que je suis ici »
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Je trouve comme ça, comme tu es ici, comme moi, tu comprends
Enq.M : Oui. D'accord. Parce que c'est difficile de ne pas parler la langue du pays ?
Q2G1B6F : Très difficile je trouve
Enq.M : Très difficile ?
Q2G1B6F : Euh, heureusement pour moi, c'est mon professeur avant, il m'a donné beaucoup de belles, beaucoup de bonnes leçons
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Je fais attention comme ça et maintenant quand [prénom formatrice B] parle un peu, je vois comme ça, je sais comment utilise le verbe comme ça, je sais
Enq.M : D'accord, ok
Q2G1B6F : J'ai un bon « basic »
Enq.M : Oui. Une bonne base [...]
Q2G1B6F : Base
Enq.M : Un bon « basic », le mot basique ? Et qu'est ce qui est difficile quand on ne maîtrise pas bien la langue ?
Q2G1B6F : Heu, comme moi comprends bien, je sais pas quelqu'un dit à moi ou non, je voudrais savoir peut être il dit du mauvais de moi [rire] je peux pas
Enq.M : D'accord. C'est pour ça que tu veux progresser vite. Pour comprendre et...
Q2G1B6F : Et une fois, j'ai un problème avec une française. J'essaye pas beaucoup mais peut être elle parle le français, je parle le français aussi mais comme moi je pense c'est très facile mais avec un homme. Les hommes. Les autres entendent, presque elle veut me taper [...]
Enq.M : Ici ?
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : A Plogastel ?
Q2G1B6F : Heu, à Plozevet
Enq.M : A Plozevet ?
Q2G1B6F : Euh

Enq.M : Qu'est ce qui s'est passé ?
Q2G1B6F : Dans, dans une fête [...]
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : De l'année dernière. De l'anniversaire de son ami [...]
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : J'arrive aussi et elle parle mais je trouve elle n'aime pas. Elle ne m'aime pas euh [...]
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : J'essaye de parler comme au Vietnam. Bon la bière ou l'alcool toujours 100% heu sec et ici, je trouve elle est drôle, elle est marrante. Je sais pas pourquoi elle demande « pourquoi tu fais ça ? Tu veux quelque chose ? Tu veux taper ou quelque chose ? ». Je dis « non » [...]
Enq.M : Tu voulais jouer quoi ?
Q2G1B6F : Quelque chose comme ça, je sais pas [...]
Enq.M : Et du coup, qu'est ce que tu as répondu ?
Q2G1B6F : Je dis « heu, non. Je veux rien. Seulement pour parler. Au Vietnam, c'est comme ça. Mais peut être tu n'aimes pas. Arrête ! » et elle dit « Je pense tu comprends pas bien. Mais maintenant, tu dis comme ça, ça va »
Enq.M : D'accord, c'était juste une mauvaise compréhension. C'est ça ?
Q2G1B6F : Je pense, dans l'alcool aussi [...]
Enq.M : Ah oui
Q2G1B6F : Comme ça
Enq.M : D'accord [rire] ok. C'est compliqué de ne parler la langue, c'est ça ?
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : Tu ne peux pas dire mais bientôt
Q2G1B6F : Avec les mots comme ça, les émotions, c'est pas pareil
Enq.M : Les émotions
Q2G1B6F : Oui
Enq.M : D'accord, ça change quoi ?
Q2G1B6F : Heu, quand tu parles comme ça, mais si quelqu'un t'aime
Enq.M : Oui
Q2G1B6F : Et pense « ah peut être, tu fais une blague »
Enq.M : D'accord
Q2G1B6F : Mais si quelqu'un ne t'aime pas, peut être il dit des mauvaises choses, heu, un piège pour que tu tombes, pour faire des bêtises
Enq.M : D'accord, ok, ah oui, on ne peut pas quand on...
Q2G1B6F : Euh
Enq.M : Tu fais attention quand les gens parlent ? Toi, tu fais attention ? Oui ?
Q2G1B6F : [rire] oui, maintenant, en plus je bois pas cul sec [rire]
Enq.M : [rire]
Enq.M : Eh ben, c'est fini ça
Q2G1B6F : C'est fini
Enq.M : [rire] ok. Très bien. Euh, eh bien, c'est tout. Tu as des enfants [prénom] ?
Q2G1B6F : [rire] Non. Pas encore
Q2G1B6F : Pas encore
Enq.M : Tu veux des enfants ?
Q2G1B6F : Je sais pas. Dans l'aventure, non, c'est pas l'aventure. L'avenir mais je sais pas quand

Enq.M : D'accord. Tu verras. Ok, très bien. Heu, les projets pour plus tard, tu en as déjà parlé et est ce que tu peux juste revenir sur quand tu étais au Vietnam, tu as fais des études d'hôtellerie. C'est ça, hôtel management

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Et donc, tu as appris le français

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : onc tu parles le vietnamien, tu as appris l'anglais et le français pour le tourisme. Du cou, c'est ça

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : Pourquoi on apprend le français pour le tourisme ?

Q2G1B6F : Peut être comme penser vietnamien

Enq.M : Oui

Q2G1B6F : Si tu peux parler beaucoup plus, heu, beaucoup de langues

Enq.M : Euh, euh

Q2G1B6F : Tu peux être facile de trouver un travail

Enq.M : C'est plus facile. Ah oui, d'accord

Q2G1B6F : Plus facile

Enq.M : Et pourquoi pas le russe ? Ou l'italien ?

Q2G1B6F : Heu, il n'y a pas beaucoup. A part les touristes là bas

Enq.M : Euh

Q2G1B6F : Mais c'est surtout l'anglais ou sinon les russes, heu, les Chinois, les Chinoises

Enq.M : Oui

Q2G1B6F : Les Japonais apprennent l'anglais aussi pour parler tous les pays

Enq.M : D'accord, et les Français n'apprennent pas l'anglais

Q2G1B6F : Les Français aussi mais moins que anglais

Enq.M : D'accord. Et les Français n'apprennent pas l'anglais

Q2G1B6F : Heu, oui, mais ils n'aiment pas beaucoup. Ils n'aiment pas étudier les langues étrangères, la langue étrangère [...]

Enq.M : Ah, oui. Tu as remarqué ça ?

Q2G1B6F : Heu, ma belle-mère m'a dit ce matin [rire]

Enq.M : Elle t'a dit que les Français n'aiment pas ?

Q2G1B6F : Heu, elle n'aime pas trop ce que son, ses neveux. Elle a dit « je suis nulle en anglais, je suis nulle » elle dit ça [rire]

Enq.M : D'accord, oui, oui. Et donc, en France, est ce que tu parles anglais ou jamais ?

Q2G1B6F : Heu, jamais et dans la classe, il y a Denise et Larous, quand je parle anglais, je peux écouter, je peux écouter

Enq.M : D'accord. Tu écoutes, est ce que tu parles ?

Q2G1B6F : Maintenant c'est très difficile de répondre, surtout le français mais j'espère bientôt que je peux revoir l'anglais

Enq.M : L'anglais. C'est difficile pourquoi ? Pare que...

Q2G1B6F : Heu, les mots, les mots d'anglais sont cachés, tout. Je cherche mais je sais pas où ils sont partis

Enq.M : [rire]

Q2G1B6F : Tout le français dans ma tête

Enq.M : D'accord. C'est le français qui vient d'abord

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Ca sort en français [...]

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : D'accord, ok. Ben, c'est intéressant. Et je reviens juste, avant de terminer, sur les dernières questions du questionnaire. Donc, tu trouves que les français parlent vite et que on parle très doucement. Enfin, pas fort et, qu'à l'inverse, au Vietnam c'est très fort

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Tu peux m'expliquer un peu ou me parler un peu plus de ça ?

Q2G1B6F : Heu, je pense peut être parce que la vie, la vie du Vietnam, nous sommes très occupés

Enq.M : Oui

Q2G1B6F : Et peut être, tu sors

Enq.M : Euh, euh

Q2G1B6F : Mais tu oublies quelque chose dehors. Tu pars 1^{ère} fois dedans, pour quelqu'un prend quelque chose pour toi

Enq.M : D'accord [rire]

Q2G1B6F : Et contraire aussi. Heu, avec le téléphone, surtout tu parles comme ça. Toujours comme ça, parle très fort

Enq.M : Ah oui ?

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : C'est toujours en haut parleur, c'est ça ?

Q2G1B6F : Oui, oui. Haut parleur et utilise volume. Très fort

Enq.M : D'accord, ok

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : Ok, ça c'est différent. En France, pas du tout. Et les gens parlent doucement

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Ca, tu as remarqué ?

Q2G1B6F : Oui

Enq.M : Dans ta belle-famille, les gens parlent doucement ?

Q2G1B6F : Oui, doucement aussi

Enq.M : Doucement

Q2G1B6F : Et aussi boire beaucoup moins alcool au Vietnam

Enq.M : Ah bon ?

Q2G1B6F : Euh

Enq.M : En Bretagne ? En France ?

Q2G1B6F : En France

Enq.M : D'accord

Q2G1B6F : Au Vietnam c'est presque tous les jours, mais ici, c'est surtout les fêtes. Mais sinon un petit peu « bon appétit », apéritif [...]

Enq.M : Apéritif ?

Q2G1B6F : Oui, et c'est tout, nous toujours, tout le temps

Enq.M : Ok, d'accord, ça marche. Très bien. Eh bien, j'ai terminé. Merci beaucoup. Est-ce que tu as autre chose à dire ?

Q2G1B6F : Non

Enq.M : Tu veux ajouter quelque chose ?

Q2G1B6F : Pas encore

Enq.M : Non, c'est bon, merci beaucoup [prénom]

Annexe 3.4. Entretien avec Q2G2B4F

OF Quimper, 04 juin 2015.

L'entretien avec cette jeune stagiaire marocaine est certainement celui qui démontre à quel point l'accent en français peut devenir un objet de désir. La stagiaire mentionne qu'elle ne peut pas parler français « 100% avec l'accent », même si elle en a envie, parce qu'elle n'est pas française, mais marocaine. Elle représente à nouveau une forme d'ambivalence quant aux sentiments se cristallisant autour des accents et de leurs significations et représentations. Ce désir d'une oralité « avec l'accent » est certainement à mettre en lien avec sa situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. N'ayant pas été scolarisée au Maroc, c'est l'apprentissage de la langue française qui « ouvre » la possibilité d'entrer dans la littérature. Elle explique à plusieurs reprises qu'elle veut gagner en autonomie, et qu'elle doit apprendre l'écrit petit à petit. Elle a mentionné lors de la passation du questionnaire, qu'elle devait compenser l'écrit par un bon accent et les liaisons car les Français appréciaient ces marques de « respect ».

- Enq.M : voilà, la lumière rouge, c'est parce que ça enregistre.
- Q2G2B4F : D'accord
- Enq.M : J'ai expliqué ce matin que je suis en études, d'accord ?
- Q2G2B4F : euh, euh
- Enq.M : et je m'intéresse comme tu as pu le voir dans le questionnaire aux langues que les gens parlent. D'accord ? que les stagiaires parlent.
- Q2G2B4F : euh [...]
- Enq.M : Alors, si tu veux bien [prénom], je vais te demander de, tout simplement de te présenter. D'accord ?
- Q2G2B4F : Oui [...]
- Enq.M : tu peux dire [...]
- Q2G2B4F : [...] c'est comme nom et prénom, comme nom, prénom ?
- Enq.M : tu fais la présentation générale, d'accord ? et puis après, on verra un petit peu quand est ce que tu es arrivée en France, pourquoi, d'accord ?
- Q2G2B4F : D'accord
- Enq.M : et tout ce que tu dis euh sera anonyme. D'accord ?
- Q2G2B4F : euh, euh
- Enq.M : On enlève, j'enlèverai le nom, le prénom
- Q2G2B4F : euh, euh

- Enq.M : et euh, je travaillerai avec
- Q2G2B4F : d'accord
- Enq.M : avec les informations, mais sans qu'on, sans qu'on sache que c'est toi
- Q2G2B4F : d'accord
- Enq.M : d'accord ?
- Q2G2B4F : Bon, je m'appelle [nom de famille] euh [prénom][nom de famille],
Madame [nom de famille]
- Enq.M : d'accord [...]
- Q2G2B4F : et j'ai rencontré mon mari au Maroc, je suis, je venais, j'accompagnais lui
un peu là-bas au Maroc, et puis quand il a su comment je vis, ben, il voulait me payer
un voyage ici en France. Comme c'est la première fois [...] venir ici en France, [...] j'ai
jamais [...] sorti de mon pays, je faisais les tapis avant.
- Enq.M : d'accord...
- Q2G2B4F : depuis que j'avais huit ans, je faisais les tapis, jusqu'à vingt-quatre ans.
- Enq.M : d'accord [...]
- Q2G2B4F : et après, quand j'ai rencontré mon mari, avant de se marier, bah il m'a
proposé de venir ici en France avec lui de temps en temps comme mari vient ici, vient
là- bas au Maroc, bah il m'a payé plusieurs fois mon voyage ici chez lui et je venais ici
deux fois par an. Trois mois, trois mois. Depuis 2010.
- Enq.M : d'accord. Ah oui, ça fait...
- Q2G2B4F : [...] ça fait 2007.
- Enq.M : ça fait huit ans
- Q2G2B4F : huit ans
- Enq.M : d'accord. Quel âge...
- Q2G2B4F : eh
- Enq.M : quel âge tu as [prénom]?
- Q2G2B4F : trente-deux ans
- Enq.M : trente-deux ans. D'accord [...]
- Q2G2B4F : et euh, après, je suis venue ici petit à petit. Bon, comme on s'arrange
bien, on s'entend bien, bah, et comme on se connaît bien aussi, bah après, on a
décidé de se marier. On s'est mariés en France, ici. On était mariés ici, en France.
- Enq.M : d'accord [...]
- Q2G2B4F : euh, mon dernier séjour en vacances avant la fin de l'année. Je me suis
mariée ici et puis je suis retournée au Maroc pour prendre le visa long séjour comme
quoi, comme conjoint et puis je suis venue [...] maintenant mon mari et puis je vis, je
vis comme avant, comme maintenant avec lui [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : euh [...]
- Enq.M : sauf que vous êtes mariés
- Q2G2B4F : ouais

- Enq.M : d'accord. Et d'où tu viens au Maroc ?
- Q2G2B4F : de Salé. Moi j'ai [...] mon mari il habite à Témara. Maintenant comme on s'est mariés, on habite à Témara mais je suis née à Salé, à Salé [...]
- Enq.M : je ne sais pas où c'est [...]
- Q2G2B4F : à côté de Rabat.
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : à côté de la capitale, la capitale c'est Rabat
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et puis à Salé, c'est la région où je suis née moi-même
- Enq.M : d'accord. OK,
- Q2G2B4F : euh
- Enq.M : donc, euh, tu as euh, rencontré ton mari qui est français ?
- Q2G2B4F : oui, il est d'origine française et plus âgé que moi. Beaucoup [rire]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : mais bon, c'est pas la question d'âge [rire]
- Enq.M : non, non, non, non. C'était pas ma question. C'était, c'est un Français qui allait, qui passe beaucoup de temps au Maroc ?
- Q2G2B4F : oui. C'est ça. Il est en retraite
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : qui passe un petit peu là-bas. Il passe un petit peu ici et puis là-bas [...]
- Enq.M : [...]
- Q2G2B4F : [rire]
- Enq.M : non, c'était juste pour comprendre ; parfois, il y a des gens qui ont la nationalité française et qui sont d'origine marocaine et qui se marient...
- Q2G2B4F : euh, euh. Non, moi, je suis, mon mari est d'origine bretonne
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : bretonne, ici, de la Bretagne et où, lui ? Il est né à Lille.
- Enq.M : d'accord. OK. Dans le Nord... de la France
- Q2G2B4F : lui, il est venu il y a un an après sa naissance, ici
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et il a la nationalité bretonne
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : comme ici
- Enq.M : OK. Et euh, comment tu l'as rencontré là-bas ?
- Q2G2B4F : euh, lui, il est venu chez mes copines, chez des voisins, juste à côté et puis j'avais vu, et puis on parlait. Du coup, lui, il voulait quelqu'un qui s'occupe un peu de son appartement [...]
- Enq.M : [...] d'accord
- Q2G2B4F : c'était au début. Au début, c'était comme ça [...]
- Enq.M : D'accord, euh [...] euh [...]

- Q2G2B4F : c'était s'occuper de son appartement pendant son absence. Ça veut dire comme on allait au Maroc, il vient ici en France. Puisqu'on était pas là au Maroc, on s'occupe de temps en temps de venir à la maison et voir qu'est ce que c'est. Après, comme il a une vie, la situation, il m'avait laissé la clé et dit, ben comme tu veux, tu resteras à la maison [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : bien, je suis restée comme ça à la maison avec lui et, et chez lui au début et puis après, j'ai continué à vivre avec lui et après on est venus copain-copine, comme ça, comme tout le monde
- Enq.M : voilà, et l'histoire a commencé [rire]
- Q2G2B4F : [rire] ouais, c'est ça et puis après, je suis venue avec lui plusieurs fois ici. Il était sympa avec moi, et puis c'est grâce à lui que je suis venue ici en France.
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : grâce à mon dieu et à lui
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B4F : aussi. Et puis, grâce à ... aussi, j'allais dire grâce à lui que j'ai appris la langue française [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : parce que depuis, moi, depuis que, moi, j'ai pas été à l'école [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : à l'école au Maroc. Je connais que parler, parler...
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : la langue, notre langue principale
- Enq.M : d'accord. Tu sais [...] tu n'es pas allée à l'école. Il y avait une raison particulière ou ...
- Q2G2B4F : euh ...
- Enq.M : La famille qui fait que ...
- Q2G2B4F : euh, ben, moi, ma famille, m'ont pas donné d'explication.
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : c'était un peu ça, un peu d'explication ; parce-que un petit peu mais c'est pas une raison
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : mais moi, je prends ça comme une raison, ça va, hein, ça veut dire, moi, j'ai, on était huit enfants
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : à la maison, les trois premiers sont partis, les trois là, les derniers, ils sont partis, les deux au milieu, ils ont pas allés à l'école
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : une fille était avec moi chez mon grand-père qui [...] qui ramène pas les filles à l'école

- Enq.M : d'accord ; oui [...]
- Q2G2B4F : C'était, elles étaient élevées chez lui [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : comme avant, à l'époque, ben, les grands-parents, ils s'entraident avec leur enfants, quelque chose comme ça. Ben eux, ils aidaient leurs enfants [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et moi, maman, elle a laissé sa fille avec son grand-père
- Enq.M : oui
- Q2G2B4F : mon grand-père, et puis, lui, il ramène pas les filles et il est pas allé à l'école. Bon, c'est à cause de ça. C'est pas parce-qu'il y avait pas l'argent ou quelque chose...mais c'est à cause que lui, il ramène pas les filles à l'école [...] la culture [...]
- Enq.M : d'accord, la culture ?
- Q2G2B4F : oui, c'est ça. Et puis, moi, j'avais, j'étais chez ma tante et à l'âge de rentrer à l'école parce que, nous, on a le droit de rentrer à l'école, ceux qui ont pas fait par exemple deux ans ou trois ans ou un an, ils ont le droit de rentrer à l'école . Ça veut dire six ans, sept ans
- Enq.M : d'accord [...]
- Q2G2B4F : et, et du coup, ma tante, elle a attendu le papier de mon père qui me ramène du papier pour me faire rentrer à l'école mais mon père, il est pas venu.
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : comme il est pas venu, ben, elle a pas eu de papier, je suis restée jusqu'à huit ans. Je suis pas rentrée à l'école, ma tante, elle dit qu'au lieu de rester dans la rue, à jouer dans la rue, ben il faut aller prendre, il vaut mieux aller apprendre un métier [rire]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et m'a ramenée à apprendre les tapis
- Enq.M : d'accord, à faire les ...
- Q2G2B4F : à faire les tapis, à...
- Enq.M : le tissage
- Q2G2B4F : à la main
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : à la main
- Enq.M : d'accord, donc ça a été ton métier
- Q2G2B4F : oui ça été mon métier de toute ma jeunesse mais c'est pas, ça veut dire il est pas déclaré ni rien. Ça veut dire, parce-qu'on est au Maroc, on, euh, y'a plein de choses qui sont pas déclarées. Euh, si tu travailles, ils te payent, si tu travailles pas, ils te payent pas. Et puis, euh, si t'es malade, ben il y a rien [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : [...] il y a pas de couverture sociale, et de chose comme ça. Si t'es malade, tu t'occupes de toi-même [rire]

- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : il, il y a aucun, ça veut dire la sécurité sociale, n'y a rien. Et puis quoi, c'était que, moi, quand j'ai travaillé [...] petite, j'avais comme j'étais chez une tante, j'avais pas besoin de travailler pour gagner ma vie. Mais comme je suis venue chez ma famille, j'étais obligée de travailler pour gagner ma vie [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : ça veut dire pour aider maman, et j'avais mes frères et sœurs, les dernières et puis maman, elle travaillait chez les gens et puis mon père, il s'occupait pas de nous [...]
- Enq.M : d'accord. OK. Donc, tu as travaillé pour gagner ton argent
- Q2G2B4F : ouais. Pour gagner mon argent, à l'âge de douze ans, j'étais payée. Ça veut dire , enfin, avant, ils m'ont donné un petit quelque chose comme ça pour regarder et ma tante, elle me regarde ça pour acheter des p'tits bijoux ou quelque chose comme ça mais à la fin, je suis venue chez ma famille, bah, ils étaient dans la misère et puis, euh parce-que moi, je suis venue chez ma famille et eux , la question, ils étaient pas plus riches, comme ma tante aussi, ils n'étaient pas riches mais sauf que moi, j'avais préféré avoir un peu de la liberté
- Enq.M : d'accord. Euh, Euh [...]
- Q2G2B4F : et ma tante, il avait un peu qu'on reste à la maison, ben, on reste à la maison. On sort pas dans la rue pour jouer et ma, dans ma famille, y avait plusieurs types, garçons, filles, ils jouent dans la rue, j'avais préféré ça. Je suis venue à la maison, ben histoire de travailler pour aider. Après c'était trop tard
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : j'étais contente d'aider maman aussi [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : parce-que c'est elle qui s'était occupée de nous et mes frères et sœurs mais moi, je l'ai aidée, c'est comme si c'était elle aussi [...]
- Enq.M : d'accord. C'est bon. Donc, c'est pour ça que t'es pas allée à l'école tu penses [...]
- Q2G2B4F : non, je sais pas [...]
- Enq.M : d'accord, et [...] tu apprends aujourd'hui au CLPS à écrire
- Q2G2B4F : à écrire et à lire
- Enq.M : et à lire. D'accord
- Q2G2B4F : la parole, j'ai appris avec mon mari
- Enq.M : D'accord. C'est lui qui t'a appris ?
- Q2G2B4F : oui, c'est lui qui... parce-qu'il m'a acheté des livres. En plus à la maison, il parle aussi français mais comme j'ai commencé à venir ici en France, j'ai pas, je rencontre que les gens français
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : parce-que ...

- Enq.M : les amis, la famille...
- Q2G2B4F : ouais, la famille de mon mari et puis les amis de mon mari aussi et chaque fois j'entends un peu un mot comme ça, un mot comme ça et je demande qu'est ce que c'est comme, qu'est ce que c'est ça. Ça veut dire avec la [...] explication, tu sais quoi, à la main il fait des ... parce-que des fois mon mari, il sait pas aussi l'arabe
- Enq.M : il connaît pas du tout ?
- Q2G2B4F : non, non. Ben, il connaît « salam ou alaikoum », c'est normal
- Enq.M : d'accord[...]
- Q2G2B4F : des choses comme ça mais non, il connaissait pas du tout l'arabe mais avec l'explication, avec la main ou des choses comme ça que j'ai appris
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : donc, cette année, je suis inscrite à la MPT de Penhars
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et, euh, la MPT de Penhars, ils font, ils ont plusieurs activités
- Enq.M : ouais
- Q2G2B4F : et pour, ça me fait aussi sortir de la maison
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et ça te fait apprendre mais comme j'ai commencé, j'ai commencé pour apprendre à lire et à écrire, comme je savais qu'y avait le, euh, y avait le cours de français aussi...
- Enq.M : oui
- Q2G2B4F : ben je me suis inscrite pour le cours de français et puis après, le reste, je suis inscrite à la broderie, pour tricoter. Plein de choses comme ça. Je me suis inscrite [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : pour, euh, ça me permet de sortir, de voir le monde, de parler, de comprendre comment ça fonctionne ici
- Enq.M : d'accord. OK. Bon bah. Et, euh, donc, ta famille quand t'étais petite et que ça soit avec ta maman ou avec tes frères et sœurs ou ta tante, t'as toujours parlé l'arabe
- Q2G2B4F : ouais, que l'arabe, parce-que, déjà maman, il a jamais allé à l'école aussi
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et, euh, mes frères, ils ont allés à l'école mais à plus l'arabe, on parle pas, pratiquement, on parle pas français parce-qu'il y avait pas nécessité
- Enq.M : ouais ouais parce que c'était pas nécessaire
- Q2G2B4F : à la maison, c'était pas nécessaire et euh, et puis deux tantes ici, elle n'ont pas été à l'école, mon oncle, si, il sait un peu. Mon père, il a fait ses études comme ici mais c'est pas des études de France, c'est là-bas aussi mais il sait parler le français
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F ; du coup, il a jamais parlé avec nous en français

- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : parce-que lui, il s'occupait pas beaucoup de nous
- Enq.M : d'accord. Je posais pas forcément la question pour le français mais dans les familles marocaines ; parfois, il y a le berbère aussi et c'est pourquoi parfois...
- Q2G2B4F : oui le berbère, ils ont pas été à côté de nous parce-que moi j'habite dans la ville où y a que l'arabe bon
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : mais à l'école, ils apprennent à lire. L'arabe, ou darija. Mais nous on le parle comme ça forcément. C'est pas darija
- Enq.M : oui, oui
- Q2G2B4F : c'est comme ça, arabe mais darija c'est différent comme quand on regarde les infos, comme on regarde euh, comme on parle avec, comme l'algérien, parce-que presque les Algériens, ils parlent un peu de darija mais forcément, nous, on parle comme si, comme si le français langue...
- Enq.M : d'accord. La première
- Q2G2B4F : ouais
- Enq.M : d'accord. Euh, là, c'est quoi ton, c'est quoi ton objectif avec la langue française, parce-que ça fait quatre ans que tu vis en France. C'est ça ?
- Q2G2B4F : euh, euh
- Enq.M : tu parles bien français
- Q2G2B4F : tu penses que je parle bien français ? [rire]
- Enq.M : bah oui. Moi, je comprends tout ce que tu dis
- Q2G2B4F : oui
- Enq.M : et toi, tu comprends tout ce que je dis
- Q2G2B4F : euh, euh
- Enq.M : d'accord, si ...
- Q2G2B4F : ouais
- Enq.M : c'est quoi ton objectif ?
- Q2G2B4F : euh, moi, je suis venue parce-que je suis mon mari et comme lui, il m'a fait plaisir. Ça veut dire, je suis bien contente d'être avec lui et de s'occuper un peu de lui et puis, lui, il s'occupe de moi. Ça veut dire, on partage entre deux, une vie normale
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : comme une famille et puis on est en famille quand même et puis mon objectif c'est d'être à côté de mon mari et puis jusqu'à la fin de ma vie et la fin de sa vie
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : en espérant que tout va bien d'ici à l'avenir. Mais à l'avenir, comme par exemple on disait pour le moment j'en ai rien besoin. Heu, c'est pas que je n'ai rien besoin. Euh, moi, j'ai pas de métier, j'ai pas de diplôme, j'ai rien mais par rapport,

moi j'ai une famille qui ont besoin de moi. C'est, ils ont besoin de moi. Ça veut dire il faut que j'aide ma famille ou j'aide mes frères ou sœurs et surtout maman. Mes frères et sœurs ça m'est égal beaucoup. Pas beaucoup mais c'est maman le plus important

- Enq.M : d'abord ta maman
- Q2G2B4F : maman
- Enq.M : ouais
- Q2G2B4F : et pour que je l'aide, il faut que je travaille et pour que je travaille, il faut que j'apprenne à lire et à écrire forcément
- Enq.M : d'accord. Euh [...]
- Q2G2B4F : et puis mon mari il me dit il faut que pour apprendre, pour euh avoir quelque chose à moi, il faut que j'arrive à petit à petit. C'est pas en une seule fois [...]
- Enq.M : d'accord. D'accord
- Q2G2B4F : Ça veut dire...
- Q2G2B4F : c'est un apprentissage, que j'apprenne doucement les petites choses, tout comment ça fonctionne ici en France, comment euh, les choses comme ça et puis en fonction de mon mari euh, qu'est ce que, ça veut dire, on dit pas, on sait pas qui va vivre pour après l'autre. C'est moi ou c'est lui mais pff, en fonction il faut que [...]
- Enq.M : euh [...]
- Q2G2B4F : je pense à mon avenir
- Enq.M : d'accord. D'accord
- Q2G2B4F : parce-qu'il faut pas que je reste assise et euh
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et absolument il faut que j'apprenne à lire et à écrire et prendre une petite formation ici pour pouvoir travailler. Du coup, euh, euh, moi, je suis venue c'est que l'OFFI qui m'ont envoyée ici mais pour le moment j'aimerais bien apprendre ici quelque chose mais comme, [...]
- Enq.M : c'est l'OFFI qui a dit que tu devais apprendre le français
- Q2G2B4F : oui, parce-que ils savaient que je, non, à l'oral, ils savaient que euh, moi, je parle bien
- Enq.M : bien
- Q2G2B4F : ils m'ont dit, euh, ça veut dire par rapport au complément. Ils m'ont donné un papier pour le complément comment on dit...pour lire et écrire
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et puis, après, ils m'ont donné un papier pour aller apprendre en formation j'crois ou quelque chose mais je suis pas allée encore. J'ai rendez-vous le onze mais je sais pas c'est quoi [...]
- Enq.M : d'accord. Onze juin ?
- Q2G2B4F : euh, euh
- Enq.M : ah oui. D'accord, d'accord

- Q2G2B4F : le onze juin, y a un rendez-vous et puis, je vais aller voir est ce que c'est pour une formation ou pour [...] pourquoi, je sais pas. Mais, pour le moment, mon mari me dit pour travailler, il faut que tu essayes d'avoir euh, comment ça fonctionne ici
- Enq.M : euh euh
- Q2G2B4F : et comment apprendre à lire et à écrire et à parler aussi avant tout le travail, avant
- Enq.M : d'accord [...]
- Q2G2B4F : avant le travail
- Q2G2B4F : et qu'est ce que t'aimerais bien faire comme, comme travail ?
- Q2G2B4F : comme moi, je euh, mon métier c'était que pour euh, le tapis
- Enq.M : tapis
- Q2G2B4F : forcément, euh, je n'ai pas l'idée mais par exemple comme moi, j'ai pas une bonne santé, c'est veut dire je, j'ai pas la capacité, c'est pas qu' je suis malade ou quelque chose mais
- Enq.M : ah [...]
- Q2G2B4F : je pense que, que je n'ai pas capacité pour faire un métier trop dur ; Bah je préfère par exemple euh, soit euh, garder les enfants ou mais les personnes âgées ou les handicapés non [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : vous êtes obligés de les bouger, quelque chose comme ça. Ça veut dire [...]
- Enq.M : porter ?
- Q2G2B4F : ça veut dire être costaud pour, pour avoir ce travail là. Du coup, bah je me suis décidée maintenant, c'est que aujourd'hui que j'avais décidé par exemple de travailler dans les, dans les hôtels, dans les chambres [...]
- Enq.M : d'accord. OK
- Q2G2B4F : comme, moi, j'ai pas de diplôme, j'ai rien, bah ça, c'est, comme je sais pas tout à fait écrire et lire, bah ça, ça peut aller comment... garde les enfants, c'est bien aussi, c'est bien mais absolument c'est la responsabilité. Il y a euh... Mais c'est que le ménage et puis ces métiers que j'avais dit mais pas autrement [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : Bon moi, j'ai, je sais pas autrement [...]
- Enq.M : mais tu vas avoir le temps de réfléchir. Oui, avec la formation...
- Q2G2B4F : Heu, la formation, moi je sais pas comment ça fonctionne, c'est pour ça; on va voir comment ça fonctionne
- Enq.M : Ah, apprendre, apprendre d'abord
- Q2G2B4F : ouais
- Enq.M : mais tu verras, tu verras [...]

- Q2G2B4F : Ouais, c'est ça, moi j'aimerais bien avoir un travail mais y a pas de travail sur la terre facile mais il faut apprendre, il faut être obligée de travailler parce-que, comme on disait mon mari, il va pas durer longtemps ou moi je pourrai pas durer longtemps
- Enq.M : on peut dire, il faut que j'apprenne, à euh, à m'occuper de moi
- Q2G2B4F : à moi-même, par exemple avoir moi-même mon argent de poche quelque chose comme ça, pas tendre la main chaque fois
- Enq.M : oui. D'accord. Oui. Oui [rire]
- Q2G2B4F : bah oui, à chaque fois comme tu sors t'es obligée de demander, euh mais il me dit rien, Il... du coup, on n'est pas beaucoup riches. On a les moyen pour vivre, pour circuler ici, un peu là [...]
- Enq.M : oui
- Q2G2B4F : euh, pas au Maroc et du coup, pour moi, euh, il n'y a rien
- Enq.M : d'accord. Tu voudrais, tu voudrais avoir [...]
- Q2G2B4F : ouais. Ouais, je voudrais bien avoir un ptit peu
- Enq.M : OK. Et, et euh, euh, je voyais que tu disais que, tu dis dans le questionnaire que le, les Français, les gens parlent français, qu'on parle doucement
- Q2G2B4F : Ouais [...]
- Enq.M : t'as remarqué ça ?
- Q2G2B4F : Ooh ouais ils parlent un p'tit peu doucement parce-que c'est leur langue et les gens, ils comprennent ça mais pour moi, parce-que comme moi je ne sais pas ni lire, ni écrire, je viens apprendre. C'est pour moi un p'tit peu doucement et il faut absolument répéter et pour, et pour le français aussi, ils ont le même problème aussi parce-que, comme par exemple, on va faire les courses ou je vais demander quelque chose, bah, ils comprennent pas. Il y en a qui comprennent mais il y en a qui comprennent pas. Parce-que moi, quelques fois, quand je parle à l'envers, euh, à l'envers [rire] à l'envers, bah du coup, c'est le verbe qui c'est un peu difficile. Il faut passer le verbe avant et après, continuer à parler [...]
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : et moi, je parle comme ça, sans, sans verbe [rire]
- Enq.M : d'accord. Mais euh, tu comprends quand les gens te parlent ?
- Q2G2B4F : euh
- Enq.M : toi, tu comprends
- Q2G2B4F : euh, euh, je comprends, mais c'est pas tous les mots français
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : Pas tous les mots français
- Enq.M : et, et qu'est ce qui, qu'est ce que te disent les gens quand ils n'arrivent pas à te comprendre ?
- Q2G2B4F : Répétez...
- Enq.M : Répétez

- Q2G2B4F : Quelque fois pardon, pardon ou...
- Enq.M : D'accord, répétez
- Q2G2B4F : Oui
- Enq.M : Et tu répètes
- Q2G2B4F : Ouais
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Euh, euh
- Enq.M : Et ça te, ça te convient comme ça ? C'est de plus en plus facile ?
- Q2G2B4F : Heu, oui. Mais moi, moi, je trouve pas de problème parce-que ...
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Parce-que moi, tout ce que, les gens que je connais, ils me connaissent depuis le début.
- Enq.M : Euh, euh
- Q2G2B4F : Ça veut dire, ils essayent de me faire comprendre
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Mais moi, je vais, je parle pas aux gens que j'ai jamais vus, pas beaucoup...
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Bah,
- Enq.M : D'accord...
- Q2G2B4F : Bah, elle nous raconte le toubib, des choses comme ça. Je [...] et on attend
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Comme ça, on parle pas. Moi, je suis bien obligée d'avoir une compagnie avec moi [...]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Pour qu'il entende et après, il m'expliquera après, un p'tit peu comment, comment ça, comment ça [...]
- Enq.M : Euh, euh. D'accord
- Q2G2B4F : Ça veut dire, pour avoir de docteur, bah, le docteur il va parler, mais il va parler mais comme c'est normal, comme quelqu'un normal [rire] je suis normale mais la langue, elle est pas normale [rire]
- Enq.M : et, euh, est ce que tu te rappelles de la première fois, euh quand tu es venue en France ?
- Q2G2B4F : je suis venue au début, euh, euh, depuis 2010. Hein, c'était au début de l'année, une fois et puis 2011, c'était deux fois mais je sais pas la date ou le jour
- Enq.M : Non, non mais c'est...
- Q2G2B4F : Hein...
- Enq.M : Est ce que tu te souviens, comment tu... est ce que tu comprenais un peu le français la, la ...
- Q2G2B4F : Non, non

- Enq.M : La première fois
- Q2G2B4F : Non [rire]
- Enq.M : Rien...
- Q2G2B4F : non...
- Enq.M : Et comment t'as fait, comment tu faisais ?
- Q2G2B4F : Je suis venue avec mon mari. C'est lui qui se [...] c'est lui qui [...] lui qui me [...] ça veut dire je suis mon mari partout [rire]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Et euh, euh...
- Enq.M : jamais toute seule
- Q2G2B4F : accompagnée, non
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : [rire] même maintenant, j'ai un p'tit peu peut, je sors mais, pas forcément de...mon activité que j'ai dans la MPT de Penhars. Heu là, y a pas besoin de quelqu'un qui m'accompagne...
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Et je vais toute seule et euh, prendre le bus, j'essaye de circuler aussi toute seule, dans le magasin, de faire les courses...
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Je viens ici, parce-que [...] avant je faisais pas. Maintenant je fais les courses sans euh demander [...]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : je, je sais le prix, je sais tout, tout ce qui est marqué
- Enq.M ; D'accord
- Q2G2B4F : Heu, je comprends. Heu, euh, euh, j'ai, depuis quelque temps, euh, j'essaie euh, je fais les courses c'est tout. Toute seule
- Enq.M : D'accord, d'accord, donc ça, c'est...
- Q2G2B4F : mais, mais je fais, pas forcément, c'est comme les petites courses. Mais c'est mon mari qui fait les grandes courses
- Enq.M : Euh [...]
- Q2G2B4F : de la maison
- Enq.M : Euh
- Q2G2B4F : Mais que des ptites choses, c'est, c'est moi que je prends et je sors, je comprends tout ce qu'ils disent, tout. Comme c'est, c'est... dans le magasin, on paye par carte [...]
- Enq.M : Oui
- Q2G2B4F : [rire] y a pas besoin...
- Enq.M : de compter le [rire], de compter l'argent
- Q2G2B4F : Si, moi je compte l'argent, je sais compter, compter ou, je sais pas écrire le chèque ou le remplir

- Enq.M : Ah oui, le chèque...
- Q2G2B4F : J'essaye mais j'ai pas parce-que maintenant on n'utilise plus beaucoup le chèque
- Enq.M : Non, le chèque...ne sert presque plus
- Q2G2B4F : Ouais, il s'utilise plus beaucoup et on a essayé quelques fois, de faire quelques courses mais autrement, euh, non, ça va, pour compter les billets, les choses comme ça [...]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : je, je parle, je garde les horaires, j'essaye de, euh, de...
- Enq.M : d'accord. Et les chiffres ? Pas de problème.
- Q2G2B4F : Heu, les chiffre [...] un p'tit peu mais pas [...] les chiffres en lettres, non
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : Je sais pas, en chiffre, euh
- Enq.M : en chiffre comme sur la calculette
- Q2G2B4F : 1, 2 ouais
- Enq.M : d'accord. OK
- Q2G2B4F : Ouais
- Enq.M : et, euh, est ce que euh quand t'es arrivée la première fois en France, est ce que tu, tu t'imaginais parler français comme tu parles aujourd'hui ?
- Q2G2B4F : Non. Non. Parce-que, comme je suis jamais allée à l'école, j'ai rêvé dans ma vie de pouvoir aller en France ou en Italie
- Enq.M : C'était un rêve
- Q2G2B4F : C'était un rêve, en, en Italie...
- Enq.M : C'est vrai ? en Italie ?
- Q2G2B4F : En Italie
- Enq.M : En Italie plus qu'en France [rire]
- Q2G2B4F : Ouais. En Italie, euh...
- Enq.M : Pourquoi ?
- Q2G2B4F : Heu, je sais pas. Je, j'avais cru que c'est [...] l'Italie, c'est quelque, quelque chose euh, plus riche [...]
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B4F : Je veux voir comment c'est là-bas, là-bas, et puis du coup et euh, mais j'ai pas imaginé cent pour cent que je veux venir ici, ici en France. Mais c'était avant [rire], maintenant remplacement [...]
- Enq.M : D'accord, [rire] Ça remplace l'Italie, c'est ça ?
- Q2G2B4F : [rire] ça remplace l'Italie et puis je suis bien dedans et les gens, ils sont sympathiques ici, ils aident [...] ceux que je trouve ici c'est bien que [...] sauf que le problème...
- Enq.M : tu peux, tu peux...
- Q2G2B4F : [rire] et ici, chacun sa porte est fermée [...]

- Enq.M : ah bon, euh [...]
- Q2G2B4F : euh, au Maroc, on vit famille en famille. On est pauvres, très pauvres. On mange beaucoup [rire] Ici, ils sont, euh, il y a les aides mais chez nous, y'a pas beaucoup d'aide, c'est que les familles qui aident. Ça veut dire entre famille et famille, très peu d'aide, il faut chercher pour avoir des aides
- Enq.M : Euh [...]
- Q2G2B4F : Heu, euhuu, sinon, il y a un peu celui que, qui n'a pas de sous pour se soigner, bah, c'est foutu pour lui, mais ici, il y a des aides. Mais sauf, que le problème que, ici, que je trouve que c'est pas facile. Pour, pour moi, je trouve que c'est pas facile mais c'est pas que pour moi, ça peut être pour d'autres. Là, chacun ici, sa porte est fermée, et, et chacun il faut prendre un rendez-vous pour aller voir quelqu'un d'autre [...]
- Enq.M : Oui, c'est vrai peut-être [...]
- Q2G2B4F : tout ça. Ça veut dire, et ça, ça garde pas la relation
- Enq.M : Ah ! Euh. Ça, c'est difficile
- Enq.M : Ouais, c'est ça que j'ai trouvé la difficulté, euh, pour moi j'avais un peu de difficulté parce-que j'étais toute seule quelques années que je viens ici. Aussi, je reste à la maison. J'avais une belle-sœur avant qui est devenue belle-sœur [rire]
- Enq.M : [rire] ton, euh, ta future belle-sœur
- Q2G2B4F : et, euh, elle, elle s'occupait beaucoup de moi. Je vais chez elle beaucoup. Et en plus, elle, j'ai senti avec elle que je suis bien comme je suis avec ma famille [...]
- Enq.M : D'accord. C'est ta famille.
- Q2G2B4F : Ouais, parce-que, elle, euh, bon, il y a quelqu'un qui te reçoit ici en France bien, ça veut dire, c'est euh, on dirait par exemple, il y a quelqu'un qui, il a vécu la même chose que moi
- Enq.M : Euh, Euh. D'accord. Ouais...
- Q2G2B4F : Il a, il a dit euh, des choses comme moi et puis il accepte d'avoir des relations ou de, d'avoir aidé les gens
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Si j'avais, elle, elle m'a aidée beaucoup
- Enq.M : OK
- Q2G2B4F : pour apprendre à circuler, pour le bus...
- Enq.M : Euh...
- Q2G2B4F : Pour aller faire les courses. Je sors avec elle. J'aime bien euh, j'ai bien passé un petit moment avec elle. Mais elle, elle a déménagé
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : oui, déménagé d'ici
- Enq.M : Ah
- Q2G2B4F : elle est partie à côté de Bordeaux. C'est un peu triste pour moi après mais c'est pour ça, je suis venue à la MPT de...

- Enq.M : La MPT...
- Q2G2B4F : La MPT de Penhars
- Enq.M : Et, et à la MPT, t'as rencontré des gens ?
- Q2G2B4F : Heu, j'ai rencontré des gens, mais quand même, on rencontre des gens là-bas. Ça veut dire, y en a qui viennent pas. Par exemple, on, on se trouve pas après ou quelque chose, c'est que dans l'école [...]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : ou quelque chose comme ça
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Quand on va à l'école, on rencontre l'prof, c'est ça
- Enq.M : Huum
- Q2G2B4F : Et euh, on parle un p'tit peu. A...On a le temps comme ça qu'on apprendre et puis y a des aides aussi, mais des aides, y a pas tout à fait mais ils aident. Y a des aides ici et c'est bien. Seule, c'est seule chose qui est bien, aah, c'est les aides
- Enq.M : Ah. D'accord
- Q2G2B4F : Ça veut dire, les gens, ils se comprennent et puis ils aident entre eux. Mais, euh, chez nous aussi, c'est bien mais le problème quoi, on n'a pas beaucoup d'aides et puis, euh, euh, on, on partage toute le bonheur. Ça veut dire si on a morceau de pain, on se partage avec toute la famille et tous ceux qui vivent dehors. Heu, la porte est toujours ouverte
- Enq.M : D'accord, c'est la différence que tu vois [...]
- Q2G2B4F : Ouais
- Enq.M : Je, je reviens au, euh, je reviens un peu à la langue. Quant t'es arrivée ici, tu parlais pas du tout français
- Q2G2B4F : Euh, euh
- Enq.M : Maintenant, tu parles bien français, t'as envie d'écrire et de, de, et de lire
- Q2G2B4F : Euh Euh
- Enq.M : Mais, euh, est ce que, euh, est ce que quand t'es arrivée en France, tu t'imaginais un jour être ici, euh, au CLPS, euh
- Enq.M : au CLPS en...
- Q2G2B4F : Euh
- Enq.M : au CLPS en formation euh...
- Q2G2B4F : Non...
- Enq.M : Tu pensais que c'était...
- Q2G2B4F : Non, non, non, non
- Enq.M : T'as pas rêvé de, de formation quand tu...[rire]
- Q2G2B4F : [rire] Non, j'ai rêvé d'avoir un travail
- Enq.M : D'accord...

- Q2G2B4F : Mais comme je suis venue en France, j'crois que, euh, quelques fois il y en a qui vient. Parce-que moi, je sais que je venais ici que pour les vacances pour passer mon séjour avec mon mari, je vis comment pour avoir un travail c'est pas facile pour moi, au début de l'année suis venue ici
- Enq.M : Euh, Ouais, ouais
- Q2G2B4F : Et, euh, j'ai pas parlé de travail ni rien du tout. Mais après comme, comme maintenant, comme j'ai droit de rester, ou quelque chose, je pourrais avoir un p'tit boulot pour euh
- Enq.M : Huum...
- Q2G2B4F : Passer ma vie un peu. Avant, euh, euh, j'avais pas besoin de, de ça. Quand je suis venue ici, j'ai trouvé que c'est un peu, un peu dur parce-que, par rapport à, à la situation familiale
- Enq.M : Huum
- Q2G2B4F : Et quand, nous, nous on vit entre famille famille, tu sais, t'as plein d'monde
- Enq.M : Huum
- Q2G2B4F : On est obligés. Bah ici, non, c'était un peu difficile, surtout aussi pour avoir un travail c'était pas, pas forcément, pas forcément bien pour moi, ça, c'était le début d'l'année, et puis, j'ai passé deux ans ou trois ans après, euh, ma belle-sœur a dit à sa sœur à mon mari, elle est venue, elle m'avait dit, bon, pour toi c'était intéressant. C'était l'année dernière
- Enq.M : Euh
- Q2G2B4F : intéressant pour toi d'apprendre euh, le français. Voilà, moi je me suis renseignée, je vais te montrer une école, ça te plairait et puis tu verras, tu vas rencontrer des gens et puis tu sais, tu vas apprendre. Elle, ça fait, c'était son objectif, bah, moi que j'apprenne la langue français et à lire et écrire
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : parce-que moi, comme je suis rentrée au Maroc, j'écris pas de cartes postales
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : C'était ça mon... son, elle, c'est elle qui, elle, c'est la belle-sœur qui m'a poussée et elle est, et après, comme elle a pris le renseignement avant, comme je suis venue, bah
- Enq.M : euh
- Q2G2B4F : eh bah, elle m'a demandé, elle m'a ramenée chez elle parce-que après, on était à six à la MPT mais c'est mon mari qui avait rempli le papier, c'est mon mari qui l'avait payé et c'est lui qui l'a fait. Au début, je parlais un peu, je parlais en normal mais écrire et à lire, non
- Enq.M : D'accord, d'accord. Donc, bah tu pourras [...]
- Q2G2B4F : lire et écrire, c'est...

- Enq.M : oui [...]
- Q2G2B4F : ça, important [rire] ouais
- Enq.M : Bah oui je comprends [...]
- Q2G2B4F : Parce-que ici, il y a, c'est, euh, euh t'es obligée d'avoir quelqu'un pour t'écrire, pour remplir les papiers, des choses comme ça [...]
- Enq.M : Il y a beaucoup de papiers à remplir [rire]
- Q2G2B4F : oui, c'est ça
- Enq.M : toujours [rire]
- Q2G2B4F : [rire] c'est ça. Mais chez nous, non, là-bas aussi chez nous, on trouve des petits, des petits boulots même tu sais pas lire et à écrire...
- Enq.M : Euh, euh [...]
- Q2G2B4F : des petits boulots pour vivre ta vie et un petit travail, le ménage, sans savoir lire et à écrire
- Enq.M : D'accord, c'est pas obligatoire...
- Q2G2B4F : Et si, si, c'est obligatoire...
- Enq.M : oui
- Q2G2B4F : mais..., mais, ça veut dire pour ceux qui savent pas, bah, ils sont obligés de gagner leur vie. Bah, ils trouvent des petits boulots pour, pour gagner leur vie
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : oui, oui, mais ici non [rire]
- Enq.M : [rire] et, euhm, tu dis que, les gens qui parlent en français, parlent assez vite. Ils parlent vite
- Q2G2B4F : euh
- Enq.M : un peu vite. Heu, euh...
- Q2G2B4F : Et ça, ça veut dire assez vite. C'est normal pour moi. Ça veut dire c'est pas normal
- Enq.M : d'accord, et comme en arabe, que les gens parlent vite.
- Q2G2B4F : Ouais, ouais vite, vite...
- Enq.M : et un peu fort ?
- Q2G2B4F : Ouais. Nous on parle, parce-que, regarde, moi je parle trop fort mais vous, vous parlez doucement aussi [rire]
- Enq.M : Moi, je parle doucement ? [rire]Toi, tu parles doucement aussi, non ?
- Q2G2B4F : Si, mais je parle, ça veut dire ma voix, on va m'entendre derrière (rires)
- Enq.M : Et quand, et quand t'es au Maroc, tu parles plus fort ?
- Q2G2B4F : Euh, comme ça, normal
- Enq.M : Comme ça...
- Q2G2B4F : Euh, Euh
- Enq.M : C'est normal, non ? c'est pas fort ?
- Q2G2B4F : Comme ça, je parle comme ici, comme là-bas, oui, je parle vite ici
- Enq.M : Tu parles vite en français aussi ?

- Q2G2B4F : Euh, euh
- Enq.M : et en arabe ?
- Q2G2B4F : Hein, quelques fois, y a des difficultés un peu, on n'arrive pas à sortir des mots mais je parle vite comme au Maroc, comme ici. « Mainnnant », mais je parle à l'envers quelques fois [rire]
- Enq.M : Mais moi, j'ai pas entendu, j'ai pas fait attention [rire], t'as des exemples, de quand tu parles à l'envers ?
- Q2G2B4F : Oui, y en a qui me disent par exemple, ma belle-sœur elle est toujours, en train de me corriger
- Enq.M : D'accord et t'as... t'aimes bien ça ?
- Q2G2B4F : Euh oui, oui
- Enq.M : c'est bien...
- Q2G2B4F : c'est bien mais elle, elle est jamais content de, de...
- Enq.M : [rire]
- Q2G2B4F : [rire] de, qu'est ce que je fais [rire] elle a toujours voulu que j'a ... mais ça c'est bien parce-qu'elle, elle voulait que j'avance plus mais on est en France, par exemple on n'est pas d'origine française, on peut pas savoir la, la langue tout à fait cent pour cent quand même, non ? [rire]
- Enq.M : Euh, euh [rire]
- Q2G2B4F : pour circuler, bah, c'est déjà pas mal
- Enq.M : D'accord, elle, elle voudrait que tu sois cent pour cent, que t'aies la langue cent pour cent comme tu dis ...
- Q2G2B4F : non, mais, il faut, ça veut dire y a des...pour les verbes, pour les choses, pour parler, ça veut dire pour plein...mais moi, je parle toujours comme ça. Je fais pas des verbes, des euh, c'est elle, elle voulait que je parle des verbes, doucement, et comme ça, comme si [...] née ici en France
- Enq.M : D'accord...
- Q2G2B4F : Mais je pourrai pas parler français à cent pour cent avec l'accent quand même, je viens du Maroc.
- Enq.M : Pourquoi tu crois que tu pourras pas parler comme tu dis ...
- Q2G2B4F : Parce-que la langue, euh...la langue française est euh, c'est vivant et il y a beaucoup [rire]
- Enq.M : y a beaucoup d'choses, c'est [rire] plus qu'en arabe tu crois ? Tu crois qu'il y a plus...
- Q2G2B4F : Non, c'est pas plus, non. Parce-que chez nous on utilise les deux
- Enq.M : Euh
- Q2G2B4F : Hein, en français, en arabe. Dans l'école aussi...
- Enq.M : Euh, d'accord
- Q2G2B4F : Mais dans l'école, ben, y a l'école normale, par exemple CLPS c'est pas payant par exemple

- Enq.M : Oui...
- Q2G2B4F : Par exemple, euh, euh, lit le français
- Enq.M : A l'école publique, tu dis...
- Q2G2B4F : ouais, c'est ça
- Enq.M : D'accord, ok
- Q2G2B4F : lit le français, ou arabe ; Mais l'oral, non. L'oral, on pourrait lire le français, mais pas l'oral
- Enq.M : D'accord...
- Q2G2B4F : L'oral, il faut aller dans l'autre école ou prendre des écoles privées
- Enq.M : Ah oui...
- Q2G2B4F : pour avoir l'oral mais qui sont allés à l'école, ils parlent arabe et ils écrivent et lisent l'arabe et le français
- Enq.M : D'accord, et, eux, ils ont cent pour cent tu crois ? [rire]
- Q2G2B4F : Non, moi, j'ai ma sœur elle a été à l'école et elle a, son niveau bac euh, ben, aussi un peu timide mais parle pas l'français
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Ça veut dire elle, elle était à l'école et elle a, euh, elle avait deux ans ou trois ans, et elle a pas réussi. Elle a doublé, elle a doublé le...
- Enq.M : D'accord [...]
- Q2G2B4F : Et pis, elle avait la fin, elle a eu qu'au niveau bac et puis, elle est sortie. Elle n'a pas continué [...]
- Enq.M : D'accord, et toi, t'as pas l'bac et tu parles français ? [rire]
- Q2G2B4F : Ouiii [rire], je parle mieux et ma famille, ils me comprennent pas, quand je parle parce-que [...] ils savent pas aussi la langue française
- Enq.M : D'accord. Donc, t'es la seule à parler français de ta famille ?
- Q2G2B4F : Euh, euh, de mes frères et sœurs à la maison, oui...
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Je suis la seule. J'ai, j'ai d'autre famille, mais...eux, ils ont fait des études ; Mais, euh, quand je parle de mes frères et sœurs et maman
- Enq.M : D'accord, ok. Donc c'est toi qui parles français...
- Q2G2B4F : euh, euh [rire] oui
- Enq.M : et huum, quand tu...ton mari aussi, il t'aide, pour le français ou pas ?
- Q2G2B4F : Oui ah ben...
- Enq.M : parce-que tu, tu parles beaucoup de ta belle-sœur, c'est elle qui te...
- Q2G2B4F : Ouais, elle te force pour corriger
- Enq.M : Qui te motive, elle te corrige [...]
- Q2G2B4F : Mon mari, mon mari, il t'oblige à regarder les émissions françaises
- Enq.M : Ah...
- Q2G2B4F : La télé française pour que tu comprennes qu'est ce qu'il se passe...
- Enq.M : D'accord

- Q2G2B4F : et pis lui, il parle que le français
- Enq.M : D 'accord
- Q2G2B4F : Il parle pas euh un mot arabe
- Enq.M : Walou
- Q2G2B4F : Non [rire]
- Enq.M : Rien du tout...
- Q2G2B4F : Ouais, c'était bien si t'avais appris l'arabe...
- Enq.M : Bah oui, j'aurais bien aimé, j'aurais bien aimé...
- Q2G2B4F : Parce-que, je connais une fille aussi, elle est venue, elle avait aussi deux ans ou quatre, ou trois ans mais elle parlait un petit peu, un petit peu...
- Enq.M : euh, c'est bien
- Q2G2B4F : Mais maintenant, elle parle avec sa maman un peu. Elle a jamais vu, elle a...ça fait longtemps qu'elle a pas vu sa maman
- Enq.M : Euh, euh...
- Q2G2B4F : Elle a dix neuf ans cette année
- Enq.M : D'accord, donc, t'as rencontré des gens ici, à Quimper ? Tu vis à Quimper [prénom]?
- Q2G2B4F : Euh, euh
- Enq.M : Dans, dans la ville ?
- Q2G2B4F : Ouais, à Quimper
- Enq.M : D'accord...
- Q2G2B4F : Oui, j'ai rencontré des gens français...
- Enq.M : Euh
- Q2G2B4F : et je connais des profs, j'ai une copine française aussi, une prof et j'ai une marocaine. Ça [...] je, je m'arrange beaucoup avec elle
- Enq.M : D 'accord
- Q2G2B4F : Et la marocaine était déjà passée ici au CLPS
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : je l'ai rencontrée à la MPT de Penhars
- Enq.M : D 'accord, euh, euh [...]
- Q2G2B4F : Parce-que, comme je suis euh là-bas, il y a des marocains qui font, qui ont, ils ont la nationalité française...
- Enq.M : ouais
- Q2G2B4F : ils savent pas lire et écrire mails ils ont continué à aller...
- Enq.M : D'accord, à venir
- Q2G2B4F : à venir à l'école
- Enq.M : à venir, à suivre les cours...
- Q2G2B4F : Ouais, et comme ils vont... ils travaillent plus, ils...quelque chose comme ça, bah, ils continuent à, à aller à l'école. Mais cette dame que je l'ai rencontrée, je

me sens que un p'tit peu bien, parce-que, à Paris, y avait beaucoup d'monde à l'étranger, tu me sens pas que tu es loin de ta famille

- Enq.M : Euh, euh
- Q2G2B4F : Mais comme, euh ici, non. T'es, tu t'sens que t'es loin de euh, de ton pays
- Enq.M : D'accord [...]
- Q2G2B4F : Et euh...
- Enq.M : à Paris, non ?
- Q2G2B4F : Non. A Paris, non. A Paris, y'avait beaucoup d'étrangers
- Q2G2B4F : D'accord
- Q2G2B4F : À l'étranger, y'avait beaucoup d'monde. Ça veut dire comme le Maroc [rire]
- Enq.M : D'accord, ok [rire] Parce-que t'as passé beaucoup de temps à Paris ? J'ai pas...
- Q2G2B4F : Non, j'ai pas passé de temps mais que, comme je reviens du Maroc
- Enq.M : de voyage
- Q2G2B4F : Ouais, c'est ça...
- Enq.M : pendant le voyage, d'accord
- Q2G2B4F : je passe deux jours, trois jours là-bas avant de venir ici parce-que on apprend l'avion et puis après il faut qu'on prenne le train pour venir ici...
- Enq.M : oui, oui...
- Q2G2B4F : Bon, on passe chez des copains marocains
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : et ils ont, y a de moitié d'origine française, et la moitié d'origine marocaine
- Enq.M : D'accord, et du coup quand t'es à Paris, tout va bien et quand t'arrives ici...[rire]
- Q2G2B4F : Ouais, j'ai, c'est sûr que je vois les gens mais parce-que moi, moi je circule pas à Paris, c'est que deux jours, pas beaucoup
- Enq.M : Euh, euh
- Q2G2B4F : mais je vois qu'y a beaucoup d'monde là-bas, qu'au passage que je passe, je vois qu'y a beaucoup d'monde et euh comme on va au marché par exemple. Au marché, je me sens comme au Maroc. Ici, non [rire]
- Enq.M : D'accord. Au marché à Quimper, tu t'sens pas comme...[rire]
- Q2G2B4F : Au marché...[rire]
- Enq.M : c'est super
- Enq.M : non. Au marché, y a beaucoup de, de monde. Ouais, c'est vrai [...]
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Comme chez nous...
- Enq.M : et ici, c'est différent. Heuuu
- Q2G2B4F : mais il est bien. Ça, moi, j'aime bien ici c'est ...

- Enq.M : Calme...
- Q2G2B4F : Ici, c'est calme. C'est calme. Ouais, ça, c'est vrai, tu te sens bien, moi, je préfère pas Q...Paris, je préfère d'être ici parce-que j'aime bien être au calme aussi
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : Parce-que là-bas ils vivent aussi familial, familial mais il y a plus beaucoup, beaucoup de circulation, beaucoup de...
- Enq.M : aaah
- Q2G2B4F : plein d'choses...
- Enq.M : de bruit...
- Q2G2B4F : euh, euh, ouais
- Enq.M : euh [...], juste la dernière question. C'était sur les, les, euh, t'avais parlé tout à l'heure de l'accent
- Q2G2B4F : ouais, la, ouais, euh
- Enq.M : tu disais, tu disais qu'on parlait pas d'la même manière.
- Q2G2B4F : ouais
- Enq.M : C'est ton mot. C'est toi qui avais dit...
- Q2G2B4F : ouais...
- Enq.M : pendant le questionnaire
- Q2G2B4F : ouais...
- Enq.M : est ce que tu veux bien...
- Q2G2B4F : quelques fois c'est pas tout l'monde qui parle, c'est l'accent, ça change entre l'arabe et le français
- Enq.M : D'accord
- Q2G2B4F : par exemple, bon, quelque fois nous au Maroc, bah la bouche ouverte pour parler mais ici, c'est la bouche fermée [rire]
- Enq.M : d'accord [rire]
- Q2G2B4F : [rire] mais autrement...
- Enq.M : Quand, quand toi, tu parles français ou quand nous, on parle français ?
- Q2G2B4F : Heu, ici, comme la France, les Français, ils parlent français la bouche un petit peu baissée. Ça veut dire un peu, et...l'accent, mais nous, nous on parle trop fort et puis l'accent, elle est pas, elle a porte, euh, la la ...
- Enq.M : la porte ouverte...[rire]
- Q2G2B4F : Non, c'est pas. La, la, la bouche ouverte [rire]
- Enq.M : D'accord. Ça, c'est une différence que t'as remarquée.
- Q2G2B4F : euh, euh
- Enq.M : D'accord. Et, et quand toi, tu parles en arabe, et quand tu parles français, t'ouvres la bouche en arabe et tu fermes la bouche en français ?
- Q2G2B4F : [rire] Non, moi j'ai les deux [rire]
- Enq.M : Toi, tu fais les deux [rire], tu mélanges les... D'accord, ok. Bon, eh ben merci beaucoup, [prenom]

- Q2G2B4F : euh, de rien et j'espère c'est intéressant [rire]
- Enq.M : Bah, c'est très très intéressant. Je suis toujours, c'est toujours très très intéressant et euh, bah je te souhaite de continuer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture...
Q2G2B4F : ouais, merci. J'aimerais bien aussi que ça qui m'intéresse pour le moment, parce-que ça t'aide à [...] d'avoir à lire et à écrire des papiers et des choses comme ça. Bah, bon, pour le moment, j'ai pas de problèmes parce-que mon mari il est là et les gens qui sont à côté, ils sont sympas
- Enq.M : d'accord
- Q2G2B4F : mais à l'avenir...
Enq.M : D'accord, pour plus tard quoi... D'accord
- Q2G2B4F : Ouais
- Enq.M : ok. Super, merci. Attends, j'arrête l'enregistrement

Annexe 3.5. Entretien avec B2G2A6F

OF Brest, 27 mars 2015.

Cet entretien avec une stagiaire russe est particulièrement riche. Le souhait de cette femme est de réussir à retrouver une condition professionnelle équivalente à celle « laissée » en Russie. Elle explique donc à quel point elle se doit d'apprendre un français excellent pour arriver à ses fins. Elle exprime par ailleurs des avis sur les statuts du russe et du français, qu'elle rapproche pour leur grandeur. Ce positionnement hiérarchique des langues, illustré notamment dans l'explication historique le français utilisé par la cour de Russie, se retrouve également évoqué lorsqu'elle mentionne les accents, et surtout les accents des Arméniens et Géorgiens, qu'elle présente comme « gros », en les opposant à ceux du français, du russe, mais aussi des langues des anciennes républiques de l'URSS. Ici semble donc se rejouer le poids de la légitimité des langues, des locuteurs bel et bien ancrés dans des contextes socio-politiques marquants.

A ce propos, elle dit être « fière » de son accent russe en français, tout en me racontant une anecdote où une femme n'a pas remarqué qu'elle avait un accent, une marque de bonne maîtrise de la langue selon ses propos. Cette ambivalence entre la fierté d'être reconnue comme russe (une certaine forme d'authenticité) d'un côté, et la fierté d'avoir acquis un niveau de français suffisant pour ne pas être reconnue comme russe, est exprimée ici de telle forme qu'il n'y a pas de dualité, selon moi, mais une certaine forme de revendication, de droit à la pluralité.

- Enq.M : Bon, d'accord. [prénom], on a déjà travaillé un petit peu ensemble parce que tu as rempli le questionnaire la semaine dernière, jeudi dernier. Donc tu sais que c'est pour mes études, et on va discuter un petit peu ensemble de ta vie en général et des langues en particulier. Donc aujourd'hui on est le 31 mars 2015 et je vais enregistrer avec le dictaphone. C'est confidentiel, personnel, c'est que pour moi
- B2G2A6F: D'accord
- Enq.M : C'est anonyme, c'est comme ça
- B2G2A6F: Pas de soucis
- Enq.M : Je n'ai pas besoin de tout écrire, je peux discuter avec toi
- B2G2A6F: D'accord

- B2G2A6F: Le soir, à la maison, je fais la transcription sur l'ordinateur. D'accord ?
- B2G2A6F: D'accord
- Enq.M : On va commencer, si tu veux bien, par une présentation générale. Tu peux prendre tout ton temps. Tu peux dire tout ce que tu veux. Voilà. Tu te présentes et puis moi après je te poserai des questions. D'accord ?
- B2G2A6F: D'accord. Bon, je m'appelle [prénom]. Je suis russe. J'ai habité dans la ville de Voronej, c'est une grande ville. Il y a un million d'habitants. Ma ville se trouve à 500 km au sud de Moscou. Direct au sud. Le climat est beau là bas. La météo assez souvent bonne et par exemple tout le monde qui habite au nord, est, ouest, si un jour, si il y a la possibilité, tout le monde préfère habiter dans ma région. Parce que la terre est noire. Je ne sais pas comment s'appelle chez vous
- Enq.M : Fertile ?
- B2G2A6F: Qui est très riche
- Enq.M : Fertile ?
- B2G2A6F: Peut être
- Enq.M : Où les choses poussent vite ?
- B2G2A6F: Le terrain est riche, très riche, noir. Donc il y a beaucoup de légumes, beaucoup de fruits
- Enq.M : Ah oui. Fertile
- B2G2A6F: Oui, c'est ça. Bon, j'aime bien, j'aime bien ma région, j'aime bien ma ville. J'ai mes parents qui habitent là bas. Mes parents sont vivants, moi je suis contente [rire] de cette situation. J'ai un fils. Il est grand, il a 22 ans
- Enq.M : 22 ans [...]
- B2G2A6F: [...] 22 ans. Il a obtenu un diplôme technique. Il est mécanicien
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: C'est un peu drôle [...] mon mari français, est mécanicien aussi
- Enq.M : Aussi ?
- B2G2A6F: Ben oui. Et donc je trouve que c'est une bonne chance pour mon fils pour continuer à apprendre son métier
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: Mais malheureusement que mon fils ne parle pas en français, mais c'est pas grave. Il est doué comme tous les gens
- Enq.M : D'accord

- B2G2A6F: Je pense qu'il réussira
- Enq.M : D'accord [...]
- B2G2A6F: Bon, moi, je suis venue en France pour vivre depuis 6 mois. Depuis le 23 octobre 2014 [...]
- Enq.M : Hum, hum ; oui
- B2G2A6F: Mais j'ai fait la connaissance de mon mari il y a 4 ans [...]
- Enq.M : Ah oui ?
- B2G2A6F: 4 ans
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: Oui
- Enq.M : En Russie ?
- B2G2A6F: Non. Non, c'était une histoire magique
- Enq.M : Une histoire d'amour magique ?
- B2G2A6F: Non [rire], non
- Enq.M : Non ?
- B2G2A6F: Toute notre histoire parle de l'amour. Si vous voulez, je peux expliquer un petit peu
- Enq.M : Ah oui. Avec plaisir [...]
- B2G2A6F: Bon [rises), nous sommes allées, moi et deux copines, nous sommes allées en Tunisie. Pour passer un mois vacances
- Enq.M : Des vacances
- B2G2A6F: Oui. Et là bas, il y avait un homme qui encore, qui était avec sa famille, avec sa mère, son père et sa petite, plus petite sœur
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: Il est grand. Il a eu 20...50 ans
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: Donc, lui, à ce temps a remarqué et a aimé, beaucoup aimé ma copine, ma copine. Malheureusement que elle ne parlait pas français, elle ne parlait pas anglais et lui, bien sûr, il ne parlait pas russe
- Enq.M : Hum, hum

- B2G2A6F: onc, ils n'ont pas pu parler. Et moi, moi j'étais une traductrice. [rire] parce que je parlais un petit peu anglais mais c'était suffisant pour expliquer, pour être la traductrice entre eux
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: Et voilà. Et ils ont fait la connaissance, après ils ont envoyé des messages sur internet. Après ils ont utilisé le skype. C'était comme ça et il a proposé à ma copine venir en France bien sûr à Noël, Noël prochain
- Enq.M : Dernier...
- B2G2A6F: C'était 2010
- Enq.M / Ah oui. D'accord. Ah oui, ça fait...
- B2G2A6F: 2010
- Enq.M : ça fait longtemps
- B2G2A6F: Ça fait longtemps, oui, c'est ça. Mais elle n'était pas d'accord parce que [...] elle ne parlait pas français, elle a eu peur
- Enq.M : Venir toute seule...
- Enq.M : Evidemment. Il lui demande de venir toute seule. Bon, c'est lui, l'homme qui m'a proposé, [prénom], tu es notre traductrice, donc viens, viens avec Liena. Elle s'appelle, ma copine s'appelle Liena
- Enq.M : Liena
- B2G2A6F: Viens et il m'a proposé de payer tout, tout, tout, tout, de financer tout pour rendre visite. Donc, j'étais d'accord [rire]
- Enq.M : Hum
- B2G2A6F: Et quand j'ai dit que je suis d'accord, il a réfléchi que peut être je vais déranger un petit peu pour deux parce qu'ils sont amoureux et voilà. Il m'a proposé, il a proposé à son copain faire la connaissance pour les curiosités, pour ne pas être toute seule
- Enq.M : Toute seule
- B2G2A6F: C'est tout, et c'est tout
- Enq.M : D'accord
- B2G2A6F: Et voilà, c'est mon mari aujourd'hui [rire].
- Enq.M : Le copain, c'est ton mari maintenant
- B2G2A6F: Oui, oui, oui son copain, c'est mon mari et c'est tout [rire]
- Enq.M : [rire]

- B2G2A6F: je suis contente, je suis...
- Enq.M : c'est comme...
- B2G2A6F: je suis heureuse
- Enq.M : c'est comme une histoire de cinéma
- B2G2A6F: oui, c'est ça. Ma vie, et toute ma vie c'est une histoire de...
- Enq.M : de cinéma
- B2G2A6F: de cinéma. Si je vous raconte beaucoup, il y a beaucoup de choses pour faire une très bonne histoire [rire]
- Enq.M : pour faire un très bon film, russe ?
- B2G2A6F: [rire] oui, oui, c'est ça. Bon, donc, je suis arri...allée plusieurs fois, 13 ou 14 fois
- Enq.M : 13 ou 14 ?
- B2G2A6F: en France
- B2G2A6F: non
- B2G2A6F: oui, pendant 4 années, oui et euh j'étais ici 1 mois, 1 mois et demi hum
- Enq.M : à Brest, à Brest chez ton mari
- B2G2A6F: à Brest, à Brest. Il est professeur, il est professeur à l'IFAC, c'est à côté
- Enq.M : ah oui d'accord, d'accord, en mécanique
- B2G2A6F: Mécanique
- Enq.M : d'accord, d'accord
- B2G2A6F: oui c'est ça et euh j'ai appris euh, les cours, euh de français
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: du français à Voronej avec un beau professeur
- Enq.M : d'accord, à l'alliance française, une école de langue ?
- B2G2A6F: elle n'est pas française mais elle est russe
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: elle est russe, oui mais elle, elle m'a donnée presque toutes les règles et, et euh, et j'ai, je la, hum, remercie
- Enq.M : [...]

- B2G2A6F: je la remercie, oui parce-qu'elle m'a donnée beaucoup de choses, de grandes choses. Bon, et, et c'est comme ça. Euh, j'ai laissé mon fils, j'ai laissé mes parents, et je suis là
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: c'est ma vie
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: euh, j'ai obtenu des diplômes universitaires et le 2^{ème} diplôme c'est conta..., comptabilité
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: donc, j'ai travaillé comme chef comptable ce n'est pas pareil
- Enq.M : à Voronej
- B2G2A6F: à Voronej, oui à Voronej, comme chef comptable. J'aime bien euh, parce-que j'aime bien organiser beaucoup de choses, hum, parler avec les gens...
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: hum, aider [rire] tout le monde. C'est mon, c'est mon caractère peut être
- Enq.M : d'accord. Donc tu es une femme qui travaillait en Russie...
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : T'avais ta vie, autonome
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : voilà. Avec ton fils
- B2G2A6F: Ah oui, bien sûr. Mon fils, il a fini l'école militaire
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: ahh, il, il est parti [...] assez tôt. Il a eu 18 ans [...]
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: et pour moi, c'était pas facile...
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: de rester seule
- Enq.M : à la maison
- B2G2A6F: parce-que, oui, je suis habituée à vivre pour quelqu'un
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: pour mes parents, pour mon fils par exemple

- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: et, hum, rester seule [rire]
- Enq.M : et du coup, il est parti
- B2G2A6F: ce n'est pas facile. Oui, ce n'est pas facile. Ce n'est pas pareil comme en France. J'ai remarqué, ici, plus souvent, les enfants sortent, partent de la maison
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: assez tôt
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: à 17 ans, 18 ans
- Enq.M : à 18 ans souvent. Après le, après le bac. Comme les études se font parfois dans des villes qui sont un peu éloignées. Alors les enfants partent [...]
- B2G2A6F: oui, et en Russie, non. Au contraire...
- Enq.M : ils restent...
- B2G2A6F: les enfants restent à la maison avec les parents. Ah c'est mieux. C'est plus facile. Euh bien sûr ah jusqu'à la fin de l'université, de l'université, ou de l'institut et après, quand on a 22, 23 ans peut être ils partent parce-qu'ils se marient
- Enq.M : ah oui. D'accord. Ils partent quand ils se marient
- B2G2A6F: oui, c'est ça. En Russie, nous sommes mariés plus tôt
- Enq.M : que, qu'en France
- B2G2A6F: qu'en France
- Enq.M : en France, c'est tard
- Enq.M : plus tôt
- Enq.M : hum
- B2G2A6F: ah bon, habituellement, c'est 20 ans, 22, maximum 25 ans. S'ils ont une fille à 25, 27 ans et elle n'est pas mariée...
- Enq.M : C'est pas bien ?
- B2G2A6F: tout le monde réfléchit. Pourquoi, qu'est ce qui se passe avec elle?
- Enq.M : ahh
- B2G2A6F: pourquoi elle n'est pas mariée
- Enq.M : ça gêne ?
- B2G2A6F: peut être elle est malade. Peut être elle n'est pas normale

- Enq.M : d'accord. Ah oui, oui
- B2G2A6F: [...]
- Enq.M : oui. C'est le regard des gens qui... c'est important ça ?
- B2G2A6F: oui
- B2G2A6F: ah oui, d'accord
- B2G2A6F: [rire]
- Enq.M : et donc, ton fils, il est resté en Russie
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : A, à Voronej
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : et, euh, toi, tu es venue en France en deux mille...en octobre, 23 octobre 2014
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : et tu avais déjà appris le français euh
- B2G2A6F: à Voronej
- Enq.M : à Voronej
- B2G2A6F : à Voronej pendant 9 mois
- Enq.M : et pendant les voyages aussi ici
- B2G2A6F: et bien sûr oui j'ai parlé ici toujours en français parce-que euh, je connais, euh, deux copines qui habitent à Brest, ah ben tout le monde parle français, donc j'étais obligée...
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: d'apprendre
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: apprendre
- Enq.M : oui, oui
- B2G2A6F: apprendre le français
- Enq.M : et sinon, avec ton mari, au début, tu parlais anglais
- B2G2A6F: en français. Non, pas...
- Enq.M : toujours en français ?
- B2G2A6F: toujours en français

- Enq.M : lui, il ne parle pas anglais
- B2G2A6F: il parle mais euh, euh, j'ai oublié l'anglais pour bien apprendre le français
- Enq.M : ah oui, d'accord. T'as oublié, ça veut dire ? t'as mis de côté...
- B2G2A6F: oui, oui pfff, j'ai...
- B2G2A6F: j'ai vidé ma tête tout [rire]
- Enq.M : d'accord [rire]
- Enq.M : OK et est ce qu'il parle un petit peu russe ton mari?
- B2G2A6FNon. Pas du tout
- Enq.M : zéro ?
- B2G2A6F: zéro mais...il connaît 5 et 10 mots
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: Non. Il n'a pas le temps
- Enq.M : d'accord. Et toi, tu lui apprends un peu le russe,
- B2G2A6F: (souple) Non, il ne veut pas. Il ne veut pas apprendre et il me dit qu'il est vieux bah pour apprendre le russe. Il ne veut pas. Il n'a pas besoin d'apprendre euh le russe
- Enq.M : hum, hum, alors que toi, tu as besoin de...
- B2G2A6F: mais pour moi, c'est très intéressant
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: j'ai, j'aime bien apprendre
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: toute ma vie euh, apprendre, j'ai appris
- Enq.M : t'as appris toute ta vie ?
- B2G2A6F: tout, tout, tout
- Enq.M : c'est important pour toi ?
- B2G2A6F: j'ai obtenu beaucoup de certificats
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: beaucoup de diplômes, deux diplômes universitaires
- Enq.M : oui, c'est beaucoup
- B2G2A6F: mais j'ai beaucoup de diplômes des, autres, autres [...]

- Enq.M : d'accord. Qui ne sont pas de l'université mais des certificats ?
- B2G2A6F: oui, oui, oui certificats
- Enq.M : d'accord. Eh ben, bravo, [...], du coup, moi, j'aimerais bien savoir parce que je connais pas bien la Russie. En Russie, est ce que il y a une seule langue ou est ce qu'il y a plusieurs langues?
- B2G2A6F: D'état? Langue principale d'état ou...alors, la langue ou dialecte comment s'appelle?
- Enq.M : oui, voilà. La langue officielle. Il y a une [...]
- B2G2A6F: officielle
- Enq.M : C'est ça?
- B2G2A6F: oui, oui
- Enq.M : et c'est le russe
- B2G2A6F: le russe, oui
- Enq.M : d'accord. Et euh, dans les régions, on parle russe? Ou est ce qu'il y a des, des variations, des...
- B2G2A6F: euh, peut être vous connaissez, sûrement vous connaissez que avant, il Enq.M avait un autre pays soviétique
- Enq.M: l'union, l'URSS?
- B2G2A6F: oui, USSR, oui
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: soviétique et il y avait euh [...] 15 républiques
- Enq.M : ah
- B2G2A6F: 15, 16. 15 autres et la 16^{ème}, c'est russe
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: le vrai russe. Euh, donc, euh, il y avait [...], 16 langues
- Enq.M : 16 langues?
- B2G2A6F: 16 langues
- Enq.M : d'accord, chaque république avait sa langue
- B2G2A6F: ah bien sûr. Chaque république
- Enq.M : d'accord. Et c'était offic...
- B2G2A6F: chaque république

- Enq.M : et c'était officiel, ça?
- B2G2A6F: a eu 2, 2 langues. Le russe et son, sa langue
- Enq.M : d'accord, ok
- B2G2A6F: c'est comme ça
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: donc, après quand, comment dit on? Un autre pays a disparu [rire]
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: [rire] ah bon. Il reste les règles. Bien sûr il reste les règles et la langue reste. Euh, dans ma région, c'est le russe. Le vrai russe
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: et nous, nous parlons seulement en russe
- Enq.M : d'accord, hum
- B2G2A6F: il Enq.M a beaucoup de dialectes. Il y a, euh, par exemple ma région est très proche de l'Ukraine
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: Ukraine. Et les gens qui habitent dans ma région, ils parlent entre eux. Le russe et l'Ukrainien
- Enq.M : d'accord, mais c'est...
- B2G2A6F: c'est un dialecte
- Enq.M : mais c'est pas à l'école qu'on apprend ça
- B2G2A6F: ah non, non, non, non, non. C'est un dialecte
- Enq.M : d'accord. C'est comme ça
- B2G2A6F: à l'école, euh, nous prenons le russe principal et l'anglais comme ici, euh, l'allemand
- Enq.M : la langue [...] scolaire ?
- B2G2A6F: euh, oui, scolaire. L'espagnol, le français pas beaucoup, pas beaucoup le français, euh, pour nous, à Voronej, c'est le français est la langue rare
- Enq.M : d'accord. Oui, oui. Oui c'est rare
- B2G2A6F: il Enq.M a des / je continue ? / Il y a [...], je connais une école spéciale
- Enq.M : ah oui ?
- B2G2A6F: pour l'anglais, le français

- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: donc, tout le monde
- Enq.M : pour les enfants...
- B2G2A6F: on apprend le français depuis la première classe.
- Enq.M : oui, c'est ça
- B2G2A6F: En Russie, c'est le contraire. Nous commençons la 1^{ère} classe et nous finissons la, 10^{ème}, 11^{ème} classe. Donc, au début, avec la 1^{ère} classe, il continue jusqu'à la fin de l'école et il Enq.M a beaucoup de, euh, objets, euh, objets euh...
- Enq.M : oui... ?
- B2G2A6F: en français, en français, en français
- Enq.M : ah, toutes les matières
- B2G2A6F: tous, toutes
- Enq.M : l'histoire ?
- B2G2A6F: oui, tout en français
- Enq.M : mathématiques, tout ça...
- B2G2A6F: oui, oui
- Enq.M : ah oui, d'accord, des écoles, une école française
- B2G2A6F: presque, oui, presque
- Enq.M : presque, d'accord; ok et, hum, je vois que, tu mets dans les langues, je dis tu? Je te tutoie ?
- B2G2A6F: oui, bien sûr
- Enq.M : je vois que, dans les langues que tu comprends, donc, tu parles russe, français, anglais
- B2G2A6F: non, je parle juste, un peu
- Enq.M : oui, par contre tu comprends beaucoup plus de langues : le russe, le français, l'ukrainien, parce que
- B2G2A6F: il ressemble [...]
- Enq.M : d'accord. Le biélorusse, l'anglais et l'espagnol
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : alors, est ce que tu peux m'expliquer, le biélorusse
- B2G2A6F: biélorusse, ah c'est une autre république

- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: ukrainien et biélorusse, biélorusse, de Biélorussie
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: Moldavie, ils parlent russe et ukrainien
- Enq.M : d'accord, d'accord
- B2G2A6F: et, euh, et la langue biélorusse et l'ukrainien ressemblent un peu et moldave, pas du tout
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: c'est la Hongrie, c'est comme la Roumanie
- Enq.M : d'accord, c'est les, autres...d'accord
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : donc, quand on vit à Voronej
- B2G2A6F: Voronej [rire]
- Enq.M : Voronej, on peut comprendre l'ukrainien et le biélorusse
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : d'accord, parce que c'est la région des frontières...
- B2G2A6F: oui, nous sommes [...] Slovénie?
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: c'est comme ça
- Enq.M : d'accord, d'accord. Ah, c'est pour ça. Et donc, quand tu parles en formation avec Oxana, Geniet et même Katerina...
- B2G2A6F: Marta, Katerine [...] Katerina, elle est serbe
- Enq.M : serbe
- B2G2A6F: serbe. Elle est serbe. Ah pourquoi elle nous comprend? Euh, quand il Enq.M avait, ouf, une association de républiques soviétiques [...]
- Enq.M : oui...
- B2G2A6F: euh, les serbes, serbes, étaient république soviétique
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: et c'était une règle d'apprendre le russe
- Enq.M : d'accord. C'était obligatoire
- B2G2A6F: avant

- Enq.M : avant...
- B2G2A6F: c'était il y a longtemps. Et elle a appris un petit peu, euh, notre langue
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: c'est pourquoi elle nous comprend. Et elle ne parle pas. Elle a peur de parler. Elle ne parler pas mais elle comprend tout
- Enq.M : d'accord, peur ?
- B2G2A6F: ce que nous...
- Enq.M : d'accord, parce qu'elle est [...] avant, c'était obligatoire de comprendre, d'apprendre ?
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : ah d'accord, ok. Je comprends mieux. Merci. Et, hum, quand je, et l'espagnol alors ? [rire]
- B2G2A6F: euh, c'est mon opinion, euh, parce-que, euh, la langue espagnole ressemble à langue française
- Enq.M : ah oui...
- B2G2A6F: pour moi. Et... j'ai remarqué, euh, c'est... ces situations
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: euh, quand je regarde l'émission, quand je regarde les reportages... mon mari, aime les circuits avec les voitures et, toujours, c'est Dakar, papapa [?]. Donc, si il y a les chauffeurs, les reportages des espagnols, il explique, il parle. Je comprends beaucoup mieux
- Enq.M : d'accord, ah oui. Parce que ça se ressemble
- B2G2A6F: ressemble. Pour moi, je comprends en général, je comprends
- Enq.M : d'accord, c'est bien. ça fait une langue en plus. C'est ça que tu mets, que le français ressemble...
- B2G2A6F: oui, oui
- Enq.M : ressemble à l'espagnol. Hum, je voyais aussi que tu disais dans le questionnaire que, euh, on utilisait beaucoup de gestes, qu'on faisait des grimaces, qu'on souffle et que, on rigole beaucoup
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : est ce que tu peux développer s'il te plaît ? Est ce que tu peux expliquer un petit peu ?
- B2G2A6F: ah, ah oui, avec plaisir. Ah bon, vous utilisez beaucoup de grimaces, ah, c'est drôle, je [rire] je trouve c'est drôle peut être, vous montrez, vous montrez vos sentiments

- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: c'est la [coul ?], peut être c'est votre culture
- Enq.M : ah oui
- B2G2A6F: votre culture de montrer vos sentiments et, ah, je trouve que c'est bien pour mieux comprendre
- B2G2A6F: ça aide ?
- B2G2A6F: c'est aide, oui c'est ça. Ça aide et les relations entre vous sont beaucoup mieux parce-que vous riez, euh, vous faites rire
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: vous faites, vous faites rire. Donc c'est mieux. C'est mieux pour, euh, pour les paroles, pour la convocation [...]
- Enq.M : la communication ?
- B2G2A6F: communication, oui, je pense comme ça, je compare, je compare notre façon en Russie, euh, nous ne faisons pas comme vous, nous n'utilisons pas, euh, les grimaces
- Enq.M : d'accord, le visage...
- B2G2A6F: le visage, c'est une règle, ce n'est pas poli faire des grimaces. Nous faisons [...] vexés si nous faisons des grimaces
- Enq.M : ah, d'accord. Donc, ce n'est pas poli
- B2G2A6F: c'est pas poli pour nous
- Enq.M : il ne faut pas montrer
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : il ne faut pas bouger ?
- B2G2A6F: plus, plus poli si tu es calme, euh, tu respectes
- Enq.M : ah, d'accord
- B2G2A6F: tu respectes, euh, ton...
- Enq.M : la personne ?
- B2G2A6F: la personne..
- Enq.M : l'interlocuteur
- B2G2A6F: oui, oui, c'est comme ça. Tu n'es pas un clown, tu n'es pas un acteur
- Enq.M : d'accord, donc il faut rester calme
- B2G2A6F: il faut re... tu n'es pas en bois, du bois, un morceau du bois
- Enq.M : oui, oui
- B2G2A6F: mais beaucoup de rires ou beaucoup, « ah » « ouh » « ih » c'est interdit
- Enq.M : d'accord, pour les femmes et pour les hommes ?
- B2G2A6F: Oui, mais si tu parles avec tes amis, bien sûr que tu utilises
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: bien sûr. Mais si tu parles avec les gens que tu connais pas bien
- Enq.M : pour le travail
- B2G2A6F: ah non. Ce n'est pas possible

- Enq.M : ce n'est pas possible
- B2G2A6F: c'est possible mais...
- Enq.M : oui, oui, mais c'est pas, ce n'est pas bien... c'est pas poli.
- B2G2A6F: c'est pas poli
- Enq.M : C'est intéressant ça [...]
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : et...
- B2G2A6F: et il y a une chose encore pour souffler
- Enq.M : souffler ?
- B2G2A6F: souffler, souffler. C'est mon professeur qui m'a expliqué pourquoi vous faites comme ça. Euh, aah, votre façon de parler, vous utilisez les muscles
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: les muscles et, c'est, c'est assez dur pour prononcer des sons, plusieurs sons. Et vous faites la gymnastique, plus petite gymnastique pour faire tranquille, calme pfff, comme ça, pfff toujours Nous, nous ne parlons pas comme vous et, nos muscles ne sont pas durs
- Enq.M : d'accord.
- B2G2A6F: dans les paroles
- Enq.M : Tu ne bouges pas les ici [je montre le bas du visage]
- B2G2A6F: Ici. Non. Nous parlons plus tranquille. Comme vous. Il y a les lettres, les sons chez vous, beaucoup plus durs que chez nous. Donc, nous utilisons pas beaucoup les bouches, les lèvres...
- Enq.M : d'accord, oui oui. Vous ouvrez peut être moins la bouche ?
- B2G2A6F: c'est, je ne sais pas, tension, la tension du muscle
- Enq.M : d'accord, qui est différente
- B2G2A6F: différente
- Enq.M ; ah d'accord . Je vais observer. Je vais...
- B2G2A6F: oui, c'est, il m'a expliqué, elle m'a expliqué cette règle. Elle a observé euh
- Enq.M : oui, les Français qui parlent français...
- B2G2A6F: oui les français. Et voilà, nous ne faisons pas « pfff », « offff ». Non, non, nous n'avons pas besoin de faire comme ça
- Enq.M : d'accord . Et c'est quelque chose que tu fais, toi, maintenant ?
- B2G2A6F: oh, oui, bien sûr
- Enq.M : oui ? Tu t'es habituée ?
- B2G2A6F: parce-que je sens, je sens la tension, parfois la tension ici. Et je dois pfff, je dois faire [rire]
- Enq.M : quand tu fais, tu fais ça, le mimétisme, comme... d'accord. Ah c'est marrant. Et, tu dis qu'on fait beaucoup de gestes
- B2G2A6F; Ooooh, vous êtes comme des enfants
- Enq.M : c'est vrai?

- B2G2A6F: je remarque, oh oui !
- Enq.M : ça m'intéresse
- B2G2A6F: bien sûr. Oui, par exemple quand a ; les ; les habitants, pff, les amis de mon mari
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: euh, ils viennent chez nous, il est [...] quand ils racontent les histoires, toujours, ils racontent l'histoire drôle. Oh ils racontent comme un enfant. Il saute, saute !!!! [rire]. Il montre. Il fait comme [...]
- Enq.M : d'accord, oui, oui, oui
- B2G2A6F: comme il [...] avec les mains, avec...
- Enq.M : du bruit ?
- B2G2A6F: avec les jambes, avec du bruit, avec les yeux. Tout le monde rit. C'est incroyable pour moi. Un grand homme qui a 55 ans [rire]
- Enq.M : ne peut pas...
- B2G2A6F: non, il est comme un enfant qui a 10 ans [rire] ou 11 ans. Mais, c'est, c'est bien
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: je trouve que c'est...
- Enq.M : et ça, en Russie, c'est pas, c'est pas culturel ? C'est pas la culture ça ?
- B2G2A6F: non, euh, nous utilisons les gestes les mains, les mains
- Enq.M : oui, parce que quand tu parles, moi, je vois que tu ...
- B2G2A6F: oui mais encore ce n'est pas poli. Ça me dit, ça me dit que il ne peut pas bien parler. Il a un petit vocabulaire
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: comme il ne peut pas utiliser beaucoup de mots, beaucoup de paroles différentes. C'est pourquoi il a besoin d'utiliser les mains [...]
- Enq.M : ah, c'est pour ça !
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : aaah! d'accord
- B2G2A6F: encore, et si tu parles très bien en russe
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: tu n'as pas besoin d'utiliser tes mains
- Enq.M : d'accord ; Y'a pas besoin des mains parce qu'on peut tout dire avec les mots. C'est ça ?
- B2G2A6F: oui. Oui, c'est ça
- Enq.M : ah, c'est intéressant. C'est vraiment très intéressant
- B2G2A6F: oui, oui, oui
- Enq.M : Et je voyais aussi que dans le questionnaire tu disais que les Français parlaient... en français on parlait un peu vite et pas fort du tout
- B2G2A6F: oui

- Enq.M : et que, en russe, on parle plus vite, et plus fort
- B2G2A6F: ah oui. Un peu vite, oui, mais ici. Ici, parce-que je suis allée au sud parfois
- Enq.M : au sud de la France
- B2G2A6F: au sud et je me suis, euh, aperçue
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: euh que là bas, les gens parlent beaucoup plus vite, non, beaucoup moins vite que ici
- Enq.M : moins
- B2G2A6F: mais je compare, je compare avec les gens
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: qui parlent en Russie
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: en Russie. Beaucoup de gens parlent beaucoup plus vite que ici
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: ici, je comprends, je ne comprends pas tout, pas cent pour cent mais comprends presque tout
- Enq.M : oui, très bien
- B2G2A6F: presque tout
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: et, ha, et en Russie, nous parlons plus vite
- Enq.M : d'accord, et plus fort aussi ?
- B2G2A6F: plus fort, oui, c'est plus fort, nous, nous faisons plus de bruit. C'est comme ça
- Enq.M : oui, c'est ça, plus fort, plus de bruit
- B2G2A6F: plus de bruit
- Enq.M : plus de volume
- B2G2A6F: oui, plus de bruit
- Enq.M : hum
- B2G2A6F: mais, c'est... c'est une façon de la langue [...]
- Enq.M : d'accord ?
- B2G2A6F: votre langue, votre son, votre lettre est douce
- Enq.M : ah oui, d'accord
- B2G2A6F: pour parler
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: très douce et notre son. Ca s'appelle son ?
- Enq.M : oui [...]
- B2G2A6F: son, sonné ?
- Enq.M: oui la, la... vos sons, ou la sonorité...
- B2G2A6F: non, le son, la sonorité est plus dure. Beaucoup plus dure
- Enq.M : d'accord

- B2G2A6F: que la votre, euh, c'est pourquoi je trouve que nous parlons plus fort. Euh, J'ai dit à ma, avec mon mari je parle parfois et il, il a remarqué que nous parlons plus fort, plus dur
- Enq.M : d'accord. Et tu crois que c'est, tu penses que c'est par rapport aux sons, il Enq.M a des sons qui sont plus doux, des sons qui sont plus durs. Le fran...
- B2G2A6F: oui
- Enq.M ; le français plus doux et le russe plus dur
- B2G2A6F: plus doux, en français, pas, oui, oui, plus doux bien sûr par exemple : il Enq.M a la lettre L
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: et le son « l »
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: vous en France, en France, vous ne dites jamais, vous ne prononcez jamais « l » dur
- Enq.M : ah bon ?
- B2G2A6F: [prénom]. S'il te plaît, dis [prénom]
- Enq.M : [prénom]
- B2G2A6F: non. Tu ne peux pas, tu dis la
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: toujours est doux
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: très doux
- Enq.M : oui, oui cette, dans ta langue c'est [rire] c'est toi, tu n'es pas habituée
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: dire LLA. Et en Russie, euh, euh, toujours il y a la lettre dure et la lettre doux, douce
- Enq.M ; ah, d'accord, il y a les deux..
- B2G2A6F: tous, ma mmia, na, nnia
- Enq.M : hum
- B2G2A6F: la, lla, sa, ssa
- Enq.M : d'accord, donc...
- B2G2A6F: Tu, tu entends, doux et dur
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: c'est pourquoi vous dites plus doux pour moi, plus doucement, plus doux, parce-que la, le, mienne, c'est beaucoup plus doux pour les oreilles
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: que tu dis, dame, pour pe c'est plus dur
- Enq.M: ça, c'est plus dur, d'accord. Et pour toi, c'est agréable d'entendre, si c'est doux
- B2G2A6F: parler français

- Enq.M : oui
- L: oui, bien sûr
- Enq.M : c'est ça, agréable
- B2G2A6F: oui, oui
- Enq.M : parce que c'est doux
- B2G2A6F: oui et plus, la lettre, le son, le son r, r,
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: c'est très important, chez vous, très doux, r et chez nous rrr
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: rrr, donc, si tu écoutes trri, trra, brrou, c'est plus dur
- Enq.M : plus dur selon toi
- B2G2A6F: plus fort
- Enq.M : oui. Et quand tu es, quand tu as fait des voyages dans le sud de la France, tu as entendu le r qui est rr
- B2G2A6F: oui, je, je, j'entends tout
- Enq.M : oui, parfois, il Enq.M a des...
- B2G2A6F: oui, j'entends, j'entends, oui
- Enq.M : ça change un petit peu de la...
- B2G2A6F: ah oui
- Enq.M : de la Bretagne
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : oui, t'as entendu le...
- B2G2A6F: oui, il y a euh, je peux remarquer, je peux dire une petite chose , euh, pour moi c'est une bonne chose. Ma professeur m'a dit au début
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: et je suis d'accord avec elle dans votre région, région de Bretagne. La Bretagne ; euh, elle dit que la Bretagne est plus intelligente que d'autres régions
- Enq.M : que le sud ?
- B2G2A6F: plus intelligente. J'ai pas remarqué, bien sûr
- Enq.M : [...]
- Enq.M : mais maintenant, oui
- Enq.M : ah oui !!! et, et pourquoi alors tu, t'as vu, tu t'es aperçue...
- B2G2A6F: pour comprendre, ici les gens comprennent beaucoup plus vite, euh, ils utilisent plus de mots, plus d'expressions
- Enq.M : ah d'accord
- B2G2A6F: la langue est plus grande, plus différente que dans le sud
- Enq.M : d'accord. Et où tu es allée par exemple dans le sud de la France ?
- B2G2A6F: nous sommes allés à euh, ouf, deux fois dans les Pyrénées, dans les Pyrénées
- Enq.M : d'accord, oui, oui ok

- B2G2A6F: et comment elle s'appelle ? A côté des Alpes, ce n'est pas les Alpes mais à côté, à...
- Enq.M : dans une ville ?
- B2G2A6F: non, non, c'est des montagnes, j'ai oublié, hum, comment elle s'appelle
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: Ardèche
- Enq.M : ah, oui. En Ardèche ?
- B2G2A6F: Alors en Ardèche, Ardèche, nous sommes allés, puis, où il y a le pont, très spécial, le pont qui est très haut
- Enq.M : ah, le viaduc de Millau ?
- B2G2A6F: oui, Millau, oui, voilà. Nous ne sommes pas allés à Nice. Cet été, cet été
- Enq.M : cet été, vous allez à Nice
- B2G2A6F: cet été peut être nous irons
- Enq.M : oui , il fera beau, il fera...
- B2G2A6F: oui, nous sommes allés trois fois, euh, à Clermont Ferrand
- Enq.M : c'est très joli, non ?
- B2G2A6F: oui, oui. Il y a à l'Est, plus à l'Est...
- Enq.M : tu as visité beaucoup de [...]
- B2G2A6F: Bordeaux beaucoup, beaucoup, j'ai visité beaucoup, beaucoup
- Enq.M : peut être que tu connais mieux que moi !
- B2G2A6F: ah non, non
- Enq.M : si, peut être, peut être
- B2G2A6F: ah non, c'est pas possible, pas possible !
- Enq.M : Je reviens un peu à ça, au questionnaire. Je vois que pour toi, si j'ai bien compris, c'est très très important de bien parler français
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : quand je te...quand je vois le questionnaire et quand j'observe en cours, je vois que tu es très sérieuse, que tu veux vraiment apprendre à parler bien français
- B2G2A6F: français, oui
- Enq.M : est ce que c'est, est ce que tu as remarqué ça aussi , est-ce que tu, est-ce que tu hum, maintenant tu parles bien français, tu comprends
- B2G2A6F: non, pas tout
- Enq.M : tu comprends bien [...]
- B2G2A6F: euh, pour la compréhension, oui mais pour réussir, pour être comme en Russie parce-que je suis habituée à comprendre tout, tout
- Enq.M: hum, d'accord, oui
- B2G2A6F: tout. Et ici, je ne comprends pas quelque chose, je suis comme une fille, euh, mais ça ne marche pas
- Enq.M : d'accord. Tu es frustrée peut être ? Ça t'embête ? Ça te gêne ?
- B2G2A6F: ça me gêne.

- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: Ce n'est pas le stress mais ça me gêne
- Enq.M : ça te dérange
- B2G2A6F: oui, ça me dérange
- Enq.M : d'accord. Et quand tu sors dans la rue, les rendez-vous, tout ça, euh, tu comprends bien les gens ?
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : et les gens te comprennent bien
- B2G2A6F: oui, mais moi, moi j'ai peur. Je ne sais pas pourquoi. J'ai peur de parler avec les gens que je ne connais pas
- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: au début.
- Enq.M : au début
- B2G2A6F: au début, j'ai peur qu'ils, euh, me [...] pas bien comprendre
- Enq.M : d'accord. Ah oui, d'accord
- B2G2A6F: mais après, ils me comprennent toujours
- Enq.M : hum
- B2G2A6F: et après, ça va aller, ça va aller, euh [...] par exemple : vendredi dernier
- Enq.M : oui ?
- B2G2A6F: Nous sommes allés chez un frère de mon mari et là bas il y avait une sœur de sa femme
- Enq.M : d'accord, oui, d'accord
- B2G2A6F: qui est venue de Rennes
- Enq.M : hum
- B2G2A6F: de Rennes et c'était la première fois que je l'ai vue et quand elle a compris que je suis russe et j'ai commencé à apprendre le français il y a quatre ans
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: elle dit, elle m'a dit « ooh, ooh, vous parlez très bien. Je connais beaucoup de assez, assez de russes, ukrainiens qui parlent, mal, mal, mal, parlent ». Donc, elle me comprend. Tout ce que je dis, tout
- Enq.M : hum, et c'est agréable. Tu peux parler après avec elle
- B2G2A6F: oui, oui, c'est ça, et oui, je suis contente que tout le monde me comprend
- Enq.M : oui. Ça, c'est important
- B2G2A6F: oui, c'est important. C'est très important
- Enq.M : et la femme dont tu parles, euh, elle a reconnu que tu étais russe parce qu'on lui a dit ? Ou parce que tu as parlé ?
- B2G2A6F: non, non, elle n'a pas pensé que je suis russe. C'est le frère qui a dit Larissa est russe. Bah oui, c'est pas possible !!! Bien sûr que je dis avec mon, accent. Mais elle n'a pas...
- Enq.M : elle savait pas l'accent de quel pays

- B2G2A6F: non, non
- Enq.M : d'accord, elle avait pas deviné. Deviné, des devinettes
- B2G2A6F: non, non
- Enq.M : ah d'accord. Et ça, pour toi, c'est important ?
- B2G2A6F: important
- Enq.M : c'est important
- B2G2A6F: important pour bien comprendre
- Enq.M : par exemple si moi, je te rencontre... on se connaît pas. Je te rencontre et je dis : ah, mais tu as un accent russe !!! Est ce que ça, c'est important pour toi ? Ou ça dérange, ou...
- B2G2A6F: ah non. Pourquoi ? Je suis fière
- Enq.M : oui, oui
- B2G2A6F: je suis fière de mon pays ? (rires de L)
- m : oui, oui, si je reconnais la Russie
- B2G2A6F: oui, oui
- Enq.M : la Russie, l'accent russe, ça, c'est important, c'est important pour toi. Bien parler
- B2G2A6F : et je remarque, je remarque si quelqu'un parle. Russe parler en français, français, donc, je remarque que, qu'il est russe
- Enq.M : ah, oui, toi, tu reconnais
- B2G2A6F: j'entends
- Enq.M : tout de suite
- B2G2A6F: je reconnais ma langue, ma prononciation, comment on dit
- Enq.M : bah oui, la prononciation, l'accent. Alors que, par exemple, moi, je vais pouvoir confondre entre l'ukrainien et le russe. Si c'est un accent ukrainien ou russe, moi, je sais pas pas...
- B2G2A6F: il n'y a pas...
- Enq.M : moi, je ne fais pas la différence peut-être
- B2G2A6F: mais il n'y a pas de différence
- Enq.M : il n'y a pas de différence ?
- B2G2A6F: il n'y a pas de différence [rire]
- Enq.M : d'accord [...]
- B2G2A6F: il n'y a pas de différence, zero. Oxenna, tu entends son accent. Pas du tout. Elle est ukrainienne mais elle parle russe comme les russes
- Enq.M : ah d'accord
- B2G2A6F: pas d'accent. Et, Martha, qui est arménienne
- Enq.M : arménienne
- B2G2A6F: arménien, arménien. Elle, parle avec l'accent. Un grand accent
- Enq.M : accent de [...] elle parle russe ?
- B2G2A6F: il parle avec son accent parce-que, parce-que il est arménien

- Enq.M : l'accent d'Arménie. Ah, d'accord
- B2G2A6F: oui, c'est très, très grand comme accent
- Enq.M : et toi, tu entends
- B2G2A6F: ouiii, bien sûr [rire] j'aime pas !
- Enq.M : d'accord, moi, j'entends pas tout [...]
- B2G2A6F: ah oui parce-que tu ne parles pas russe
- Enq.M : oui, je ne parle pas russe. Ah oui, et tu entends son accent arménien
- B2G2A6F: oh oui
- Enq.M : et ça change beaucoup ?
- B2G2A6F: beaucoup, beaucoup, beaucoup. C'est l'accent du sud [rire]
- Enq.M : ah oui, d'accord
- B2G2A6F: c'est arménien, de Géorgie, euh, Azerbaïdjan qui parlent pareil
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: qui a beaucoup d'accent . ils prennent un gros accent
- Enq.M : gros accent. Ah oui. Moi, je n'entends pas. Je me rends pas compte
- B2G2A6F : [rire]
- Enq.M : Bon très bien. J'ai des questions sur, euh, alors, j'ai une question un peu particulière. Est ce que tu connaissais quelques mots de français avant, alors, de venir en France, d'accord ? Mais avant avant aussi les cours que tu as pris à euh, Voronej. Est ce que tu connaissais quelques mots ?
- B2G2A6F: ouais, avant ? ça fait longtemps
- Enq.M : avant, avant l'histoire de la Tunisie et avant...
- B2G2A6F: avant cinq, six mois seulement
- Enq.M ; d'accord
- B2G2A6F: salut, au revoir, monsieur, madame
- Enq.M : d'accord. Et comment t'avais entendu ça ?
- B2G2A6F: entendu ?
- Enq.M : d'accord, comment, comment tu connaissais ces mots là ?
- B2G2A6F; oh ben !!! tout le monde, il connaît !!!
- Enq.M : tout le monde ? C'est vrai ?
- B2G2A6F; [rire] bien sûr ! Mais, ha, euh c'est l'histoire de notre pays et peut être tu connais, bien sûr que tu connais. Tu connais euh l'époque de Napoléon ? Le roi Napoléon après la guerre qu'il y avait, il, euh, c'est resté, resté beaucoup de gens français en Russie
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: beaucoup, beaucoup. Enorme. Et après, c'était un grand monde en Russie qui [...] inviter, utiliser les gens Français pour donner [...] votre culture
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: chaque famille russe riche était obligée de [...] avoir les gouvernantes nous disons les filles, les garçons français pour donner les cours. Le français, les manières,

tout, tout, tout

- Enq.M : ah oui, d'accord
- B2G2A6F: oui, tout le monde [...] on parlait en français
- Enq.M : d'accord, les familles très riches
- B2G2A6F: tout le monde, la cour de [...] les rois, tout le monde les familles riches
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: parlait en français
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: et c'était presque interdit parler en russe
- Enq.M : d'accord, ah bon ?
- B2G2A6F: c'est les arts, c'est mes parents, c'est comme ça
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: donc, euh, nous avons pris beaucoup, beaucoup de mots français
- Enq.M : d'accord. Il Enq.M a du français, quelques mots français dans le russe
- B2G2A6F: oui, c'est pourquoi pour moi, apprendre le français beaucoup est plus facile pour moi que les autres langues
- Enq.M : d'accord, d'accord, parce que tu connais un peu
- B2G2A6F: nous utilisons, nous utilisons vos mots. Nous utilisons, nous prononçons mais pas pareil. Mais si je fais attention, je comprends presque cinquante pour cent
- Enq.M : d'accord, ok. Et par exemple, qu'est ce que c'est les mots que, qu'utilisent en français les russes ?
- B2G2A6F: chaque mot. Chaque qui a à la fin « tion »
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: « tion », c'est exactement pareil. Révolution, « revolussia »
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: Association, « assossatzia »
- Enq.M ; d'accord, ça, c'est des mots...
- B2G2A6F: dis moi beaucoup, tous, tous, les mots
- Enq.M : d'accord, d'accord
- B2G2A6F: tous les mots. Bon, comme ça [rire]
- Enq.M : oui, comme ça c'est difficile mais, non, mais c'est bien. Comme ça j'ai un exemple (révolution, association) c'est important
- B2G2A6F: mais c'est tous les mots avec « tion », tous les mots. Euh, donc...
- Enq.M : donc pour toi après, c'est facile aussi ici
- B2G2A6F: ah bien sûr. Euh, mon mari me dit quelque chose, je comprends et il est étonné « mais, tu reconnais ce mot !!! ». Ah bien sûr parce-que j'utilise en Russie
- Enq.M : d'accord, c'est la prononciation qui n'est pas pareille ?
- B2G2A6F: toujours, toujours pareille. Prononcer c'est pas pareil, et la racine, elle est pareille
- Enq.M : ah d'accord. C'est la même racine. Ah d'accord. C'est intéressant ce que tu

- dis. Parce que moi, je ne savais pas que, je savais qu'il y avait un peu de français en Russie par rapport à l'histoire mais je savais pas que, aujourd'hui, aujourd'hui, l'époque contemporaine, on parlait, il y avait des mots, il y avait...
- B2G2A6F: je peux te donner un exemple ? Nous ne sommes pas en retard ?
 - Enq.M : Non, bien sûr vas-y. Ah non, non !
 - B2G2A6F: je peux, je peux te donner un exemple de relire. Euh, aujourd'hui, c'est Youbka, jupe, c'est pareil, pantalon, pantalon c'est pareil mais par exemple, les tasses, chez vous, une tasse c'est les tasses que tu peux boire du café, du thé.
 - Enq.M : hum, hum
 - B2G2A6F: En Russie, c'était transformé et c'est une bassine [rire]. Mais c'est pareil, tasse
 - Enq.M : tasse
 - B2G2A6F: nous utilisons tasse pour une bassine et vous pour...
 - Enq.M : et si je te dis une tasse de café...
 - B2G2A6F: [rire] en Russie, tu as le choix
 - Enq.M : oui, oui, c'est ça [rire] C'est comme ça. Et un autre exemple : euh, une robe.
 - Enq.M : d'accord [...]
 - B2G2A6F: une robe, nous utilisons une robe mais ce n'est pas pour cette situation. Une robe, c'est une robe belle et pas très bonne, robe mais c'est une robe pour les femmes. Et en Russie, c'est les vêtements, les vêtements qui, euh, très très simple, qui est moche, qui est comme un morceau de tissu
 - Enq.M : ah oui, d'accord
 - B2G2A6F: tu as mis un morceau de tissu...
 - Enq.M : tu as mis une robe
 - B2G2A6F: pour travailler mais ha, « roba », nous disons
 - Enq.M : d'accord
 - Enq.M : tu n'es pas bien habillée
 - B2G2A6F: [rire]
 - Enq.M : ah oui et ici une robe...c'est roba
 - B2G2A6F: robe, roba, c'est pareil, nous utilisons votre mot : robe. Roba parce que nous utilisons chaque lettre. Chez, vous, robe, « e » à la fin
 - Enq.M : [...]
 - B2G2A6F: mais vous ne prononcez pas et nous prononçons chaque lettre
 - Enq.M : d'accord
 - B2G2A6F: nous, nous transformons « roba », robe
 - Enq.M : d'accord ; oui, oui. C'est intéressant. Euh, sinon, j'ai une autre question mais tu m'en avais déjà parlé un petit peu. Est ce que tu as es projets pour l'avenir, pour ton futur ? Est ce que tu veux rester ici en France, retourner en Russie, travailler, ne pas travailler ? Si tu veux travailler, travailler dans quoi ?
 - B2G2A6F: mais je suis venue en France pour vivre avec mon mari, j'espère pour tout

le temps. Pour mon futur, tout ça, j'ai bien réfléchi. Pour aller en France. Donc, bien sûr j'espère vivre ici. Rester ici

- Enq.M : [...]
- B2G2A6F: J'ai travaillé et je ne peux pas rester à la maison donc. C'est pas possible pour moi. Je suis active. Ça me dérange de ne pas travailler. Donc, j'ai envie de travailler. J'ai envie de travailler mais je voudrais travailler au bureau, avoir le travail intéressé...
- Enq.M : intéressant
- B2G2A6F: Intéressant. Et j'ai envie de continuer à apprendre le français
- Enq.M : continuer
- B2G2A6F: J'ai besoin, j'ai besoin de continuer
- Enq.M : parce que juste je fais une parenthèse. Tu es arrivée ici donc en 2014 et tu as commencé la formation ici, au CLPS. C'est une formation obligatoire ?
- B2G2A6F: Non, non pas du tout
- Enq.M : ah ?
- B2G2A6F: je suis allée à Rennes à OFII et là bas j'ai demandé une convocation pour améliorer mon français
- Enq.M : hum, hum
- Enq.M : et une dame m'a donné la convocation au CLPS
- Enq.M : d'accord. Mais c'était pas obligatoire
- B2G2A6F: ah non, non, non
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: non
- Enq.M : parce que pour certaines personnes, c'est obligatoire
- B2G2A6F: non, non, non. C'est [rire] particulier
- Enq.M : toi, tu voulais améliorer...
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : continuer l'apprentissage
- B2G2A6F: oui, et je voudrais, je voudrais apprendre le français ici, euh, toutes les journées. Donc, cinq jours par semaine. C'est POP FLE. S'appelle POP FLE ?
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: mais parce qu'il n'y avait pas de place libre
- Enq.M : ah, oui c'est vrai
- B2G2A6F: j'ai demandé assez tard
- Enq.M : oui, il Enq.M a beaucoup de demandes
- B2G2A6F: oui, oui, oui. En attendant [rire]. En attendant, j'ai appris le français. J'ai continué
- Enq.M : d'accord. Avec [code formatrice : For-A]
- B2G2A6F: avec [code formatrice : For-A], elle donne beaucoup de choses
- Enq.M : hum, hum

- B2G2A6F: pour moi, donc, je suis contente
- Enq.M : d'accord. Terminer avec [code formatrice : For-A], après, la POP FLE si il Enq.M a des places
- B2G2A6F: oui, aujourd'hui, après midi ? Oui, à la pause prochain, prochaine ?
- Enq.M : oui
- B2G2A6F: Je veux parler avec [code formatrice : For-E] de ce sujet
- Enq.M : d'accord. De la POP FLE ?
- B2G2A6F: de la POP FLE un peu, oui. Beaucoup de projets [...]
- Enq.M : et le sujet professionnel ?
- B2G2A6F: oui, pour travailler
- Enq.M : d'accord. Et qu'est ce que tu voudrais faire ? Tu as une idée précise de...
- B2G2A6F: si c'est possible, travailler comme comptable, non, comme compagnon [rire] comme dans une compagnie de comptable
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: pour travailler avec les documents, pour faire les contrôles peut-être, travailler avec l'ordinateur
- Enq.M : d'accord, quelque chose que tu connais déjà
- B2G2A6F: l'ordinateur parce-que j'aime bien travailler avec l'ordinateur. Je connais beaucoup de programmes. Je modifie tout dans les programmes
- Enq.M : oui, oui. Faire comme en Russie ?
- B2G2A6F: oui
- Enq.M : tu voudrais travailler comme en Russie ?
- B2G2A6F: oui, c'est ça. Si c'est pas possible, euh, je voudrais travailler comme encore économiste, pour amener les produits [...] pour vendre
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: amener les produits en Russie
- Enq.M : ah oui. Faire du commerce
- B2G2A6F: commerce, livraison
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: livraison parce-que je connais plusieurs entreprises, plusieurs directeurs
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: qui attendent, ça m'attend. Je veux faire des contrats parce-que je parle en français
- Enq.M : et en russe
- B2G2A6F: et russe aussi et plus, je suis comptable. Je suis économiste. Je connais les règles russes et j'apprends ici, je lis...
- Enq.M : ah [...]
- B2G2A6F: Je lis les règles françaises
- Enq.M : ah oui. Donc, c'est un plus. Oui, c'est intéressant Et...
- B2G2A6F: oui, comme une traductrice. Aussi, je suis prête. J'aimerais travailler tu sais

[rire]

- Enq.M : tu veux travailler. Tu aimerais travailler
- B2G2A6F: ah, oui, ah, oui. Je veux
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: [rire]
- Enq.M : et une dernière petite question. Est ce que ton fils est déjà venu en France ?
- B2G2A6F: non
- Enq.M : non
- B2G2A6F: jamais
- Enq.M : et est ce qu'il va venir? un jour ?
- B2G2A6F: ah bien sûr qu'il voudrait venir un jour pour regarder la France. Euh...
- Enq.M : connaître ton mari...
- B2G2A6F: oui, mon mari est venu en Russie trois fois
- Enq.M : ah, oui, donc il connaît déjà
- B2G2A6F: ah oui, oui, oui, oui, oui
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: peut être un jour mon fils viendra en France. Et, cet été, j'espère que mes parents viendront en France parce-que hier...
- Enq.M : hum, hum
- B2G2A6F: hier, nous avons acheté les billets pour mes parents. Pour leur visite
- Enq.M : ça sera la première fois en France ?
- B2G2A6F: la première fois, et, euh, mes parents sortent pour la première fois de la Russie [rire]
- Enq.M : ah oui. Et quel âge, quel âge ils ont ?
- B2G2A6F: euh, 70
- Enq.M : 70 ans. Ah oui. La première fois [...]
- B2G2A6F: 1ère fois
- Enq.M : en dehors de la Russie. Dans l'avion, peut être ?
- B2G2A6F: oui, mais dehors, avec l'avion oui. Mais ils ont utilisé déjà dans l'entrée...
- Enq.M : En interne ? Dans la pays ?
- B2G2A6F: ah oui. Oui bien sûr
- Enq.M : d'accord
- B2G2A6F: ah, oui, oui. Et c'est la première fois et j'espère que ça va aller. Et mon fils, peut être après parce-qu'il est jeune
- Enq.M : oui, oui, il est jeune
- Enq.M : bon ben très bien. Bah merci beaucoup
- B2G2A6F: ah, non. De rien
- Enq.M : est ce que tu as des questions, des choses à ajouter ?
- B2G2A6F: [rire] j'ai pas raconté beaucoup de choses
- Enq.M : non, mais si tu as envie

- B2G2A6F: non, merci. Pas de questions. Merci beaucoup
- Enq.M : d'accord. De rien, merci beaucoup à toi [prénom
- B2G2A6F: j'ai compris que vous ne parlez pas russe
- Enq.M : Non, Niet
- B2G2A6F : [rire]

Annexe 3.6. Entretien avec B2G2A2F

OF Brest, 30 mars 2015.

Cet entretien est représentatif de nombreux autres échanges avec les stagiaires : bien que l'échange ne permette pas d'accéder au thème des accents, la stagiaire vietnamienne profite de cet entretien individuel pour me parler de ses projets professionnels. Avec du recul, je crois comprendre que c'est la rareté de ces échanges individuels, d'une écoute attentive qui crée chez certains apprenants la volonté de dire ce qu'ils ont réellement envie de dire afin d'être entendus et peut-être mieux orientés à l'issue de leur formation linguistique obligatoire. Je précise qu'au CLPS, les FL de l'OFII facilitent (souvent) l'inscription dans une formation linguistique complémentaire, voire une formation d'orientation professionnelle (la POP FLE).

- Enq.M : Alors, [prénom], je te remercie d'avoir rempli le questionnaire, c'était très intéressant. J'ai quelques questions maintenant, et je voulais te dire qu'ici, si j'enregistre avec le dictaphone, c'est confidentiel. C'est-à-dire que c'est anonyme, j'enlève les informations personnelles. C'est uniquement pour moi à la maison, pour que j'écoute et que je fasse la transcription. Donc ici c'est un enregistrement pour moi, pour mes études. Est-ce que tu veux commencer [prénom] par te présenter ?
- B2G2A2F : Je m'appelle [prénom], je suis vietnamienne, j'ai 29 ans et suis comptable. Je suis arrivée en France le 2 novembre 2014 et me suis mariée avec un Français. Mon mari a 33 ans.
- Enq.M : D'accord, et tu l'as rencontré en France ou au Vietnam ?
- B2G2A2F : Je l'ai rencontré sur Internet et nous nous parlons depuis 5 ans.
- Enq.M : En français ou en anglais ?
- B2G2A2F : En français.
- Enq.M : Tu as étudié le français ?
- B2G2A2F : Oui j'ai appris le français au Vietnam pendant quelques années.
- Enq.M : Dans une école ?
- B2G2A2F : Oui, dans une école appelée IDCAF (Institut Culturel)
- Enq.M : Et tu as appris le français pour ton mari ou avant ?
- B2G2A2F : Non, je l'ai appris avant que je le rencontre. D'abord j'ai voulu venir en France pour voyager. Mon frère avait fait les dossiers pour m'inviter en France.
- Enq.M : Ton frère vit en France ?
- B2G2A2F : Oui, il vit en France depuis longtemps.
- Enq.M : C'est ton grand-frère ?
- B2G2A2F : Oui c'est mon grand-frère.

- Enq.M : Il vit à Brest aussi ?
- B2G2A2F : Non, il vit à Paris, en Ile-de-France.
- Enq.M : Et il est en France depuis combien de temps ?
- B2G2A2F : En ce moment j'ai 29 ans, il est parti depuis 29 ans également.
- Enq.M : Donc quand tu es née il est parti en France ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : Donc toi tu es venue en France pour voir ton frère ?
- B2G2A2F : Oui mais mon visa a été refusé.
- Enq.M : Pour aller voir ton frère ? Ça n'a pas marché ? Pourquoi ?
- B2G2A2F : Peut-être parce que l'Etat français avait peur que je reste et que je ne veuille plus revenir au Vietnam.
- Enq.M : Donc ils ont dit non, pas de visa pour les vacances ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : Donc tu es restée au Vietnam et tu as tout de même appris le français ?
- B2G2A2F : Oui, et mon visa a été refusé deux autres fois.
- Enq.M : Et donc tu as rencontré ton mari sur Internet. Il est breton, il est de Brest ?
- B2G2A2F : Oui, il est breton.
- Enq.M : Donc tu as parlé avec lui pendant 5 ans.
- B2G2A2F : Oui, et il est venu deux fois au Vietnam.
- Enq.M : Pour des vacances ?
- B2G2A2F : La première fois pour me rencontrer, et la deuxième fois il a organisé un mariage au Vietnam.
- Enq.M : Avec la famille, les amis ?
- B2G2A2F : C'est ça.
- Enq.M : Et vous êtes mariés en France aussi ?
- B2G2A2F : Pas encore.
- Enq.M : Donc le mariage vietnamien est fait, vous comptez vous marier également en France ?
- B2G2A2F : Moi je n'en ai pas besoin, mais lui a envie.
- Enq.M : Je vois que vous n'avez pas d'enfants ?
- B2G2A2F : Non, pas d'enfants.
- Enq.M : Alors, moi je ne connais pas le Vietnam, alors j'aimerais que tu me dises. Tu es née à Kiên Giang ? C'est au nord, au sud ?
- B2G2A2F : En ce moment j'habite à Hô Chi Minh ville mais je suis née à Kiên Giang. C'est en province, à côté de la mer. Près de [ville que je n'ai pas retrouvée : Lin Fu Wu]. Une ligne très célèbre pour voyager.
- Enq.M : Et c'est là que tu es née ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : Et après tu es partie à Hô-Chi-Minh-ville ?
- B2G2A2F : Oui, ma famille a déménagé à Hô-Chi-Minh-ville.

- Enq.M : Et c'est là que tu es allée à l'école c'est ça ?
- B2G2A2F : Oui, c'est ça.
- Enq.M : Pas à Kiên Giang ?
- 54231 : A Kiên Giang j'étais petite, peut-être 3 ou 4 ans.
- Enq.M : Et à l'école à Hồ-Chi-Minh-ville, on parle vietnamien seulement ?
- 54231 : Oui, seulement vietnamien.
- Enq.M : Et à Kiên Giang c'est également du vietnamien ? Pas de langue régionale ?
- B2G2A2F : Non, c'est uniquement le vietnamien.
- Enq.M : A l'école on parle le vietnamien, et avec ta mère également, tes amis ?
- B2G2A2F : Tout le monde parle vietnamien.
- Enq.M : Et à l'école on apprend l'anglais ?
- B2G2A2F : Oui, on apprend l'anglais.
- Enq.M : C'est obligatoire ?
- B2G2A2F : C'est obligatoire.
- Enq.M : Vietnamien et anglais. Ici aussi c'est obligatoire l'anglais. Et encore une langue, le français aussi ? Ou c'est une option ?
- 54231 : Non, le français était à l'université, en deuxième langue.
- Enq.M : Quand tu avais 18 ans ?
- B2G2A2F : Oui, à peu près. Quand on doit obtenir le diplôme de langue.
- Enq.M : Donc il faut, en plus de l'anglais, une autre langue. C'est là que toi tu as choisi le français ?
- B2G2A2F : Moi je me suis arrêtée au lycée.
- Enq.M : Où tu as fait vietnamien et anglais ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : Et c'est après, à l'institut que tu as appris le français ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : D'accord. Et est-ce que tu as appris une autre langue ?
- B2G2A2F : On peut mais je n'avais pas le temps. Mais il y a tout, allemand, espagnol, chinois. Si tu veux apprendre une autre langue il faut s'inscrire à l'école des langues, c'est facile.
- Enq.M : Mais il faut du temps ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : Alors, tu as eu le diplôme de comptable. C'est-à-dire qu'après le lycée ?...
- B2G2A2F : J'ai le diplôme comptable avec un Bac+3.
- Enq.M : Donc le bac, puis une école de comptabilité ?
- B2G2A2F : Oui. C'est un lycée.
- Enq.M : Alors, ici le lycée c'est jusqu'à 18 ans, puis on passe le bac. Après on va soit dans une école, soit dans une université... Par exemple, pour faire de la comptabilité, il doit y avoir des écoles de comptabilités.
- 54231 : D'accord.

- Enq.M : Et tu travaillais à Hô-Chi-Minh ?
- 54231 : Je travaille, mais pas en tant que comptable. A la maison il y a un garage pour scooters où je travaille comme vendeuse et mécanicienne.
- Enq.M : Mécanicienne aussi, tu peux réparer un scooter ?
- B2G2A2F : Oui, je peux les réparer.
- Enq.M : C'est ce que tu as appris à faire dans le garage ? Un garage familial ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : C'est le garage de tes parents ?
- B2G2A2F : Celui de mon frère.
- Enq.M : donc tu as eu ton diplôme de comptable, mais tu ne travailles pas comme comptable, par contre tu as appris à réparer les scooters et tu travailles comme vendeuse ?
- B2G2A2F : Vendeuse d'accessoire de scooter oui.
- Enq.M : Parce qu'il y a beaucoup de scooters au Vietnam ?
- B2G2A2F : Il y a beaucoup de scooters et motos. Beaucoup plus qu'en France. Mon magasin a donc beaucoup de clients, surtout le dimanche où les gens ne travaillaient pas. Ils venaient donc au magasin réparer leurs scooters.
- Enq.M : Du coup, tu dis que tu as des difficultés à utiliser des mots compliqués, que c'est difficile pour toi.
- B2G2A2F : C'est difficile de faire des longs mots. Je dois les répéter beaucoup de fois pour les apprendre par cœur, à la maison. Par exemple quand je suis malade, mon mari me dit que je peux aller chez le gynécologue mais je me suis trompé, je mélange les mots.
- Enq.M : C'est souvent ?
- B2G2A2F : Oui, par exemple, « récipient » devient « récibiment » ou autre chose. Je me suis trompé beaucoup de fois mais j'ai trouvé une solution : « piment » je jette le « m » et ça fait « récipient ».
- Enq.M : Et pour gynécologue, comment tu fais ?
- B2G2A2F : Je ne sais pas.
- Enq.M : tu sais que les français rapetissent souvent les mots. Par exemple, on va chez le « gynéco ». Ou pour les yeux, « l'ophtalmo » C'est plus facile.
- 54231 : Mais on [...] ils peuvent comprendre ?
- Enq.M : Oui ils peuvent, tu peux jeter [rire] une syllabe. Et j'étais curieuse puisque tu dis que quelques mots français sont utilisés au Vietnam ?
- B2G2A2F : Oui, par exemple, « à toute à l'heure », « aïe ». Ou par exemple, quand les gens veulent apprécier un homme, ils disent qu'il est « beau ».
- Enq.M : Et c'est le mot français ?
- 54231 : Oui, mais un peu transformé. Comme le « mouchoir ».
- Enq.M : Ce qui change c'est la prononciation ?
- B2G2A2F : Oui, c'est légèrement changé.

- Enq.M : Alors comment tu dis ?
- B2G2A2F : « Mouchoi », « Moussoi », ça dépend des gens qui le prononcent. Par exemple sur le vélo, il y a un « bidon »
- Enq.M : Le guidon ? Au Vietnam vous dites le « bidon » ?
- 54231 : Oui, ou « guidon », les deux sont possibles.
- Enq.M : Et ça dépend des gens ?
- B2G2A2F : Oui, mais tout le monde le comprend.
- Enq.M : Ce n'est pas forcément la même chose mais ils comprennent. Et pourquoi y a-t-il des mots français ?
- B2G2A2F : Parce que pendant la guerre, les Français sont venus au Vietnam, et pendant plus longtemps. Les Vietnamiens ont donc été influencés par la culture et la langue française.
- Enq.M : C'est pour ça qu'il reste des mots. C'est intéressant. Et tu dis que les Français parlent très vite.
- B2G2A2F : Oui, pour moi ils parlent très vite.
- Enq.M : Et qu'on parle tout doucement.
- B2G2A2F : Pas fort.
- Enq.M : Alors qu'en vietnamien on parle très fort et assez vite ?
- B2G2A2F : Oui, très fort parce qu'au Vietnam il y a beaucoup de bruit.
- Enq.M : Dans la rue ?
- B2G2A2F : Oui, dans la rue avec les scooters, ici c'est calme.
- Enq.M : Et ça change la manière de parler ? Donc quand tu es venue ici tu parlais très fort ?
- B2G2A2F : Assez fort oui, je m'habitue, mais je dois diminuer.
- Enq.M : C'est ton mari qui te le dit ?
- B2G2A2F : Non, avec mon mari ça va, c'est ma professeure qui m'a dit « [prénom], tu parles très très fort. »
- Enq.M : Et toi tu te rends compte ou tu ne fais pas attention ?
- B2G2A2F : Je ne faisais pas attention puisque j'ai l'habitude.
- Enq.M : Et en vietnamien on parle vite ou pas trop.
- B2G2A2F : Ça dépend mais assez vite ou vite oui.
- Enq.M : Comme en français ou pas du tout ?
- B2G2A2F : Je trouve que les français parlent bien, même quand je ne comprenais rien j'aimais, surtout les chansons. Mes amies aussi, elles n'apprennent pas le français mais aiment les chansons françaises. Par exemple la chanson, très célèbre, « Bonjour Vietnam ».
- Enq.M : Elle est célèbre ?
- B2G2A2F : Oui, très.
- Enq.M : C'est drôle puisque tu dis que ta belle-sœur, donc la sœur de ton mari, parle comme elle chante ?

- B2G2A2F : Ma belle-sœur est la femme de mon beau-frère, et quand je l'entends elle parle comme ça. *Elle fredonne un air*
- Enq.M : Et toi ça te fait penser à une chanson ?
- B2G2A2F : Oui et j'aime bien.
- Enq.M : Et tu as l'impression que c'est une chanson ? Tu trouves ça joli ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : Et en vietnamien, ça pourrait être une chanson ?
- 54231 : Non, c'est différent.
- Enq.M : C'est différent mais ça ne ressemble pas ?
- B2G2A2F : Non, c'est vraiment différent.
- Enq.M : Je ne peux pas moi, me dire en allant au Vietnam « J'ai l'impression qu'elles chantent » ? Comme tu te le dis avec ta belle-sœur ?
- B2G2A2F : Je ne sais pas, je n'ai jamais eu affaire à cette situation.
- Enq.M : Oui j'imaginai, est-ce que le vietnamien est comme le français ? Est-ce que ça ressemble ou pas ?
- 54231 : C'est différent, vraiment très différent.
- Enq.M : Et est-ce que ton mari a appris le vietnamien ?
- 54231 : Il m'a dit que le vietnamien était trop difficile à apprendre.
- Enq.M : Et le français est facile ?
- B2G2A2F : Non plus. Il peut dire quelques mots en vietnamien, mais l'écriture est compliquée avec les accents. Si tu rajoutes un accent c'est différent, ça change le mot.
- Enq.M : Par exemple avec un point ici ça donne quoi ?
- B2G2A2F : C'est mon prénom, un mot qui apparaît souvent dans le prénom des filles, c'est féminin.
- Enq.M : Et avec un accent grave ?
- B2G2A2F : Ca veut dire « présent ».
- *Elle prononce les deux mots*
- Enq.M : Je n'entends pas la différence.
- *Elle répète les mots*
- Enq.M : Et avec les accents ces mots sont complètement différents.
- B2G2A2F : Oui, complètement.
- Enq.M : Et ton mari ne veut pas apprendre le vietnamien à l'écrit.
- B2G2A2F : Oui, mais il peut dire quelques mots : « bonjour », « au revoir »...
- Enq.M : Et il peut parler avec ta famille en anglais ?
- B2G2A2F : Non, dans ma famille personne ne parle l'anglais. Il y a seulement mon frère au lycée qui peut parler un peu.
- Enq.M : Et tes parents ?
- B2G2A2F : Pas du tout.

- Enq.M : Donc tu fais la traductrice ? Quand il est allé au Vietnam pour le mariage, il ne comprenait rien ?
- B2G2A2F : Non, mais mon frère participait au mariage, et lui traduisait ce que lui disaient les gens.
- Enq.M : D'accord. Et [prénom], tu as commencé ta formation ici, est-ce que c'est une formation obligatoire ?
- B2G2A2F : C'est obligatoire, avec la formation civique.
- Enq.M : Ah, l'OFII, pour l'intégration ? Apprendre la vie en France ? [...]
- B2G2A2F : Oui et par exemple les lois...
- Enq.M : C'était intéressant ?
- B2G2A2F : Oui mais je ne comprenais pas certains mots spécifiques.
- Enq.M : Et quand tu es arrivée en France tu as dû faire la formation civique ?
- B2G2A2F : Oui.
- Enq.M : En novembre, en décembre ?
- B2G2A2F : Au bout de deux semaines, au début.
- Enq.M : Et ça se passe à la sous-préfecture ?
- B2G2A2F : Non, dans la rue Kerabecam à côté de l'hôpital Morvan, au numéro 7.
- Enq.M : Et ça dure une journée ?
- B2G2A2F : Une journée pour la formation civique, et une pour la vie en France.
- Enq.M : Tu peux m'expliquer un peu les journées ?
- B2G2A2F : La première sert à apprendre l'Histoire, Napoléon, la Révolution. On apprend aussi combien il y a de régions, de départements.
- Enq.M : Donc ce sont des informations sur la France. Et les droits, les devoirs ?
- B2G2A2F : Oui, lors de la deuxième journée. Les impôts, les taxes, le droit aux aides.
- Enq.M : C'était intéressant ?
- B2G2A2F : Oui ça l'était.
- Enq.M : Un peu compliqué à comprendre ?
- B2G2A2F : Ça dépendait des problèmes. Par exemple je sais que si je suis enceinte, je peux avoir 900 euros, puis 180 par mois pendant 3 ans.
- Enq.M : Et tu veux avoir un enfant ?
- B2G2A2F : Oui. J'ai envie, mais j'attends, parce que le salaire de mon mari ne suffit pas, donc j'attends d'avoir un travail.
- Enq.M : Je comprends... Quand tu auras un bébé, tu lui parleras en français ou en vietnamien ?
- B2G2A2F : J'aimerais qu'il puisse parler vietnamien et français. Ça lui sera favorable. Puis il apprendra l'anglais pour qu'il puisse parler trois langues.
- Enq.M : Puisqu'on parle de futur, est-ce que tu as des projets ?
- B2G2A2F : Je réfléchis souvent à mon futur. Par exemple, quand j'apprenais le français ici, je travaillais au champ de fraises, près de Plouvien. Et après je m'inscrirai à Pole Emploi, afin de demander une aide. Mon frère m'a conseillé d'apprendre à

faire des contrôles techniques, puisque j'ai de l'expérience avec les voitures et les scooters. Et il m'a dit que même pour les femmes c'est facile avec les machines. Et pour apprendre ça n'est pas très long, environ 2 ans, avec un stage. Je pense donc que je pourrai le faire.

- Enq.M : Ton frère de Paris ?
- B2G2A2F : Oui, qui était mécanicien. Quand j'arrivais à Paris, il m'a emmenée dans un contrôle technique où j'ai vu comment cela se passait.
- Enq.M : Et ça semblait facile ?
- B2G2A2F : Oui, mais ils gagnent assez d'argent, 60 euros par contrôle.
- Enq.M : Et ça t'intéresse ?
- B2G2A2F : Oui, et mon frère m'a beaucoup conseillé. Après, si j'ai un ou deux enfants. Si je remplis les conditions, je pourrai faire un emprunt à la banque, afin d'acheter mon garage. Comme ça je pourrai acheter ou louer une autre maison. Mais c'est loin dans le futur.
- Enq.M : C'est bien, tu y réfléchis beaucoup.
- B2G2A2F : Oui, mon premier choix, après avoir fini mes dossiers, était de faire un travail manuel.
- Enq.M : Mais c'est fatigant ?
- B2G2A2F : Oui, pour moi c'est fatigant mais ça ne me fait pas peur, parce que c'est tout aussi fatigant au Vietnam. Mais mon mari m'a dit que ce n'était pas bon pour le futur, je ne peux pas le faire toute ma vie, c'est dur. Donc il m'a dit de reculer pour mieux sauter [rire]. Et je pense qu'il a raison.
- Enq.M : Ton grand-frère à Paris te conseille aussi beaucoup ?
- B2G2A2F : Oui, il m'a appelé chaque jour, on parle pendant une heure.
- Enq.M : Tous les jours ?
- B2G2A2F : Oui, parfois deux fois par jour.
- Enq.M : Et vous vous parlez vietnamien ?
- B2G2A2F : Oui, et quand parfois je ne comprends pas quelque chose en français, je lui demande. Il travaille à l'aéroport Charles de Gaulle, et quand il attend qu'un avion arrive, il a beaucoup de temps, il ne sait pas quoi faire alors il m'appelle.
- Enq.M : C'est un grand-frère qui t'aide beaucoup.
- B2G2A2F : Oui, il est comme ma sœur.
- Enq.M : Et tu parles au téléphone avec ton papa et ta maman ?
- B2G2A2F : Mon père est décédé.
- Enq.M : Je suis désolée, avec ta maman ?
- B2G2A2F : Tous les jours également. Mon mari a acheté un forfait pour moi, je peux appeler le Vietnam, leur fixe, avec mon téléphone portable. Donc toute la journée j'appelle ma mère, mes frères, ma sœur, mes amis...
- Enq.M : Et donc tu es bien en France ?

- 54231 : Oui, mais maintenant j'ai diminué le temps au téléphone pour apprendre le français.
- Enq.M : Donc tu passais beaucoup de temps au téléphone parce que c'était difficile ? Tu pensais souvent à ta maman...
- 54231 : Oui, mais maintenant ça va. Quand je suis à l'école, je ne peux pas appeler à cause du décalage horaire.
- Enq.M : Mais quand tu n'es pas au CLPS, tu l'appelles ?
- B2G2A2F : Oui, mais pas longtemps, pas comme avant. Et en ce moment j'évite d'être sur internet, parce que j'ai peur de perdre beaucoup de temps sur Facebook, ou parler sur Skype.
- Enq.M : C'est ton mari qui te l'a dit ?
- B2G2A2F : Non, j'ai peur de perdre mon temps.
- Enq.M : Tu l'as décidé seule ?
- B2G2A2F : Oui, mon mari est facile à vivre. De temps en temps je suis hors-forfait, et il a dû payer 178 euros, c'est arrivé trois fois. Son salaire est bas, mais il ne se met pas en colère. Il me dit juste de faire attention [rire]
- Enq.M : Mais c'est normal que tu téléphones, tu es arrivée en France il n'y a pas longtemps, tu as besoin d'appeler non ?
- B2G2A2F : Oui mais avant j'appelais tous les jours pendant deux ou trois heures. C'est ma faute.
- Enq.M : Tu racontais ta vie en France ?
- B2G2A2F : Oui, mes amies au Vietnam sont curieuses. Elles me disent que c'est beau, je suis très blanche.
- Enq.M : Elles te posaient beaucoup de questions ?
- B2G2A2F : Oui, parce les filles au Vietnam, il faut être blanche, elles utilisent des crèmes pour ça et elles trouvent ça très beau.
- Enq.M : Et en France on utilise des crèmes pour bronzer.
- B2G2A2F : Oui, et moi je le suis.
- Enq.M : Non non, tu n'es pas trop bronzée.
- B2G2A2F : Avant je l'étais trop.
- Enq.M : Et tu préfères comme ça ?
- B2G2A2F : Mon mari me dit que les françaises sont un peu jalouses parce que j'ai une peau bronzée, donc j'aime être bronzée ici, mais au Vietnam je préfère être claire.
- Enq.M : Donc dans l'avion il faut faire un changement.
- B2G2A2F : Oui c'est ça.
- Enq.M : Et pour l'instant tu te vois vivre ici, à Brest ?
- B2G2A2F : Pour l'instant je préférerais vivre à Paris, Mais je m'habitue, et je trouve les gens d'ici calmes et gentils. Et il y a rarement des vols. Dans mon quartier on ne ferme pas la porte.
- Enq.M : Tu habites à Brest ?

- B2G2A2F : Non, à Plouvien, à 22 kilomètres.
- Enq.M : Et tu viens en voiture ?
- B2G2A2F : Non, en ce moment je prends une ligne de car et une ligne de train, pendant 45 minutes.
- Enq.M : Ça fait beaucoup de trajet. Tu t'imagines pouvoir rester à Plouvien ? Tu es bien là-bas ?
- B2G2A2F : Oui, à Plouvien, ou à Brest par exemple, ou à Gouesnou. J'aimerais acheter une petite maison. Parce que chaque mois nous devons payer 500 euros chaque mois, mais avec ça, si mon mari avait un CDI, nous pourrions acheter une petite maison, pour 15-20 ans.
- Enq.M : Au Vietnam c'est différent ?
- B2G2A2F : Au Vietnam c'est facile mais c'est différent oui. Mais pour acheter une maison il faut tout payer au même moment. Il y a des banques mais moins. Et si tu as un petit peu d'argent, tu peux acheter une petite maison, ça n'est pas cher. Ça dépend des quartiers, de la ville mais si tu as une maison dans une grande rue, tu peux gagner beaucoup d'argent à la location, puisqu'il n'y a pas beaucoup d'impôts. Il n'y a pas besoin de diplômes non plus, chacun peut faire le métier qu'il veut. Ici, il faut avoir un diplôme pour être cuisinier, un autre pour être commercial... Et c'est facile d'acheter beaucoup de choses autour de l'école.
- Enq.M : Et ici il n'y a rien ?
- B2G2A2F : Non, mais ce n'est pas cher. Ce matin par exemple j'ai acheté une soupe, parce que je ne mange pas sucré.
- Enq.M : Et ton mari doit manger la soupe le matin ?
- B2G2A2F : Au Vietnam il doit manger comme moi, mais en France, il prend un café avec un yaourt et un peu de pain. Et en ce moment je m'habitue à ça.
- Enq.M : Tu prends le petit-déjeuner à la française ?
- B2G2A2F : Oui, mais de temps en temps je ne prends pas quand je n'ai pas le temps.
- Enq.M : Très bien, je pense que c'est terminé. Est-ce que tu as des questions ? Des remarques ? Des informations à donner ?
- B2G2A2F : Je n'ai pas de questions.

Annexe 3.7. Entretien avec B2G2A11F

OF Brest, 30 mars 2015.

Cet entretien avec une stagiaire chinoise, mère de deux enfants, est bien entendu singulier mais il présente également un rapport aux langues du répertoire, notamment à la langue première, comme problématique, ce que j'ai pu entendre et comprendre à de nombreuses reprises en formation. Ici, la stagiaire a peur de « contaminer » ses enfants avec sa langue, le cantonais. Cette crainte, véritable source d'angoisse, semble avoir été alimentée par le discours d'une institutrice l'ayant invitée à ne plus parler cantonais avec sa fille pour ne pas la perturber. Cette injonction à peine masquée est certainement un élément à prendre en compte dans la compréhension de la volonté de la stagiaire à progresser dans sa prononciation. Elle a dit à plusieurs reprises en formation lors de la passation du questionnaire vouloir effacer son accent pour aller à l'école, ce qui semble être sa réponse directe au discours de l'institutrice.

- Enq.M : Alors, [prénom] je vais t'expliquer un petit peu ce qu'on va faire, d'accord ?
- B2G2A11F : D'accord.
- Enq.M : Donc, euh... tu sais que je m'appelle Myriam, que je fais des études et que je m'intéresse aux langues que vous parlez, vous les stagiaires...
- B2G2A11F : ... oui ...
- Enq.M : Donc, on va parler pendant un petit moment de ta vie ...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... je dis tu...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... tu peux aussi me dire tu...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... on va parler de ta vie, de ton parcours, et euh je vais enregistrer ce qu'on dit...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... euh... comme ça je n'ai pas besoin de tout écrire...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... et je ne vais pas oublier, ça c'est que pour moi, l'enregistrement il est que pour moi, après j'enlève les informations personnelles ...
- B2G2A11F : [...]
- Enq.M : d'accord, donc après j'enlève le nom et les informations...
- B2G2A11F : ... oui
- Enq.M : Hum... Donc j'ai lu ton questionnaire ce midi...

- B2G2A11F : oui...
- Enq.M : merci beaucoup parce que tu as vraiment tout rempli c'est très très intéressant. Mais avant de parler de ton questionnaire j'aimerais bien que tu te présentes, une présentation assez générale, d'accord, pour commencer si tu veux bien...
- B2G2A11F : Hum voila je m'appelle [prénom] je suis chinoise j'habite à Canton au sud de la Chine.
- Enq.M : D'accord
- B2G2A11F : Voila je suis en France depuis euh...2008...
- Enq.M : d'accord...
- B2G2A11F : il y a 6 ans et demi...
- Enq.M : ... 6 ans et demi [...]. Ca fait longtemps déjà...
- B2G2A11F : ca fait longtemps voila ! J'ai deux enfants, ma fille elle a 6 ans...
- Enq.M : d'accord elle est grande !
- B2G2A11F : [rire] Mon fils il a 2 ans et demi. Hum [...].mon mari est français, fonctionnaire...
- Enq.M : Il est fonctionnaire ! D'accord qu'est ce qu'il fait ?
- B2G2A11F : Il est douanier...
- Enq.M : ... Il est douanier !
- B2G2A11F : Oui ! [rire]
- Enq.M : Et toi quel âge tu as ?
- B2G2A11F : J'ai 36 ans ...
- Enq.M : ... 36 ans ! ah oui tu es jeune !
- B2G2A11F : [rire]
- Enq.M : Si c'est vrai ! Et euh... Tu vivais avant à Canton dans le sud de la Chine et est-ce que tu travaillais ?
- B2G2A11F : Oui je travaillais en contrôle qualité...
- Enq.M : ... Contrôle qualité...
- B2G2A11F : ... des tapis ...
- Enq.M : ... Des tapis [...]. Des tapis au sol ?
- B2G2A11F : Oui oui c'est ça.
- Enq.M : D'accord, ok, dans une usine ?
- B2G2A11F : Dans une usine.
- Enq.M : D'accord ok et tu as rencontré ton mari en Chine ?
- B2G2A11F : En France...
- Enq.M : ... En France...
- B2G2A11F : ... parce que j'ai deux tatas, les sœurs de ma mère euh...voilà elles sont venues en France il y a longtemps.
- Enq.M : Donc tu as des gens de ta famille qui sont venus s'installer en France ?
- B2G2A11F : Oui voilà.

- Enq.M : A Paris ?
- B2G2A11F : Hum non euh... Une tata à Marseille, l'autre tata habite Lannion.
- Enq.M : Lannion ?
- B2G2A11F : Oui.
- Enq.M : Ah oui donc en Bretagne aussi !
- B2G2A11F : Oui en Bretagne.
- Enq.M : Et toi tu as décidé de partir de Chine pour aller...
- B2G2A11F : ... aller à Lannion... euh... à Marseille
- Enq.M : D'accord tu as commencé à Marseille ?
- B2G2A11F : Hum... j'ai commencé à Lannion parce que euh... mon tonton m'a invitée en 2005.
- Enq.M : D'accord ok et quand tu es venue de Chine c'était pour vivre en France ou juste pour les vacances ?
- B2G2A11F : Juste un mois de vacances !
- Enq.M : D'accord et tu as rencontré ton mari ?
- B2G2A11F : Voilà, c'est mon tonton de [...]
- Enq.M : Ah d'accord ! [rire]
- B2G2A11F : [rire]
- Enq.M : D'accord et donc tu es restée en France ?
- B2G2A11F : Oui.
- Enq.M : Tu n'es plus retournée en Chine ?
- B2G2A11F : Après en 2005 quand j'ai pris un mois de vacances je suis retournée en Chine, en 2007 mon mari est...comment... est allé en Chine pour les vacances voilà.
- Enq.M : D'accord et vous vous êtes mariés en Chine...
- B2G2A11F : ... en Chine...et en France...
- Enq.M : ... et en France d'accord ah c'est une histoire d'amour alors ! Tu es venue en France par amour !
- B2G2A11F : (Rires) voila !
- Enq.M : Humm et quand tu es arrivée, si je reprends un peu le questionnaire, tu es arrivée en France...
- B2G2A11F : ... en 2008...
- Enq.M : ... En Juillet 2008...
- B2G2A11F : ... oui c'est ça à Paris.
- Enq.M : D'accord et tu es restée un peu à paris ?
- B2G2A11F : Oui un mois parce que mon mari travaille à Paris à côté de l'aéroport.
- Enq.M : D'accord et aujourd'hui il travaille encore à Paris ?
- B2G2A11F : Non non non depuis Août il a changé, il travaille à Brest parce qu'il veut être plus souvent en Bretagne parce que la famille est restée en Bretagne.
- Enq.M : D'accord il s'est rapproché des ses parents...
- B2G2A11F : ... voilà il s'est rapproché.

- Enq.M : OK ok. Alors je vais reprendre un petit peu le questionnaire, euh... Dans quelle langue tu as commencé à parlé, tes premiers mots ?
- B2G2A11F : Premiers mot en cantonais...
- Enq.M : ... en cantonais d'accord...
- B2G2A11F : ... Oui.
- Enq.M : C'est la langue de ta région ?
- B2G2A11F : Oui c'est ça
- Enq.M : D'accord et tes parents parlent cantonais ?
- B2G2A11F : Ils parlent cantonais...
- Enq.M : ... Et quand tu es allée à l'école ?
- B2G2A11F : Hum [...] J'ai appris un peu le mandarin.
- Enq.M : D'accord parce que donc on parle cantonais dans ta région mais quand on va à l'école on apprend le mandarin...
- B2G2A11F : ... On apprend le mandarin.
- Enq.M : D'accord et est ce que c'est très différent ?
- B2G2A11F : C'est très très différent... Mais l'écrit c'est le même à 90%.
- Enq.M : D'accord c'est à l'oral...
- B2G2A11F : ... l'oral oui...
- Enq.M : d'accord. Et c'est difficile d'apprendre le mandarin ou c'est normal ?
- B2G2A11F : C'est normal oui...
- Enq.M : tout le monde parle mandarin...
- B2G2A11F : ... oui.
- Enq.M : Et la langue officielle ou les langues officielles en Chine ... ?
- B2G2A11F : Partout... tout le monde parle le mandarin...
- Enq.M : ... d'accord c'est le mandarin...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... la majorité
- B2G2A11F : ... oui c'est ça [...]
- Enq.M : ... d'accord. Et euh [...] Et à l'école, tu allais à l'école primaire après tu as fait le collège...
- B2G2A11F : ... Le collège, le lycée...
- Enq.M : ... après tu as arrêté les études ou tu as continué ?
- B2G2A11F : Après j'ai arrêté les études mais le soir j'apprenais un peu l'anglais...
- Enq.M : ... ah oui dans une école de langues...
- B2G2A11F : ... voilà...
- Enq.M : ... Ah oui d'accord. Donc cantonais à la maison, avec les amis...
- B2G2A11F : ... à la maison oui...
- Enq.M : ... mandarin à l'école...
- B2G2A11F : [...] à l'école...
- Enq.M : et l'anglais un peu...

- B2G2A11F : ... un peu oui...un peu le soir ...
- Enq.M : ... le soir. Et pourquoi l'anglais alors ?
- B2G2A11F : L'anglais parce que quand j'étais enfant à l'école on commençait déjà l'anglais. Mais ce n'est pas très difficile, c'est très simple...
- Enq.M : ... c'est simple l'anglais ?...
- B2G2A11F : Oui mais maintenant quand j'apprends l'anglais c'est plus dur...
- Enq.M : ... aujourd'hui c'est dur ?
- B2G2A11F : C'est plus dur parce que les livres sont différents...
- Enq.M : ... ah oui. D'accord, ok... Donc c'est un peu difficile...
- B2G2A11F : ... oui.
- Enq.M : D'accord et l'anglais c'est plus difficile ou moins difficile que le français ?
- B2G2A11F : Moins difficile...
- Enq.M : ... c'est moins difficile...
- B2G2A11F : ... oui...
- Enq.M : ... Le français c'est difficile...
- B2G2A11F : ... difficile c'est ça, tu vois...
- Enq.M : ... mais moi je te comprends très bien !
- B2G2A11F : [Rire]
- Enq.M : Hum... Donc tu connaissais un peu de mots en français avant de venir en France la première fois ?
- B2G2A11F : Oui
- Enq.M : Qu'est ce que tu connaissais ?
- B2G2A11F : Hum... « Bonjour », « comment ça va », « merci beaucoup », « au revoir »...
- Enq.M : D'accord la politesse. Tu avais appris en Chine ?
- B2G2A11F : Oui parce que j'avais acheté quelques livres.
- Enq.M : C'était difficile ?
- B2G2A11F : Oui après je ne savais pas comment expliquer les choses... [rire] C'était un peu difficile...
- Enq.M : D'accord euh... et tu disais donc que tu avais deux enfants, une fille qui va à l'école et un petit garçon qui n'a pas encore l'âge d'aller à l'école...
- B2G2A11F : ... Oui...
- Enq.M : ... et que ton mari est français...
- B2G2A11F : ... Oui c'est ça...
- Enq.M : ... est ce que ton mari parle cantonais ?
- B2G2A11F : Hum il parle un tout petit peu cantonais
- Enq.M : Tu lui as appris ?
- B2G2A11F : Oui parce que j'ai l'habitude de parler cantonais à mes enfants et depuis 6 ans et demi il comprend un peu le vocabulaire chinois.
- Enq.M : D'accord il s'est habitué...

- B2G2A11F : ... Oui.
- Enq.M : D'accord et donc ta fille va à l'école et elle parle breton, j'ai vu ça sur le questionnaire... C'est intéressant !
- B2G2A11F : Oui mon mari parle breton et souvent ils parlent breton ensemble.
- Enq.M : D'accord ah oui c'est marrant, et euh ... Donc ta fille va à l'école elle parle français et breton et qui c'est qui fait les devoirs à la maison avec elle ? Ou elle est trop petite pour les devoirs...
- B2G2A11F : ... Hum oui elle est trop petite...
- Enq.M : ... toi tu regardes les cahiers, les classeurs pour l'école ?
- B2G2A11F : non c'est mon... (hésitation) mari souvent qui regarde les choses parce que je suis occupée mais je regarde un peu, pas beaucoup, souvent c'est mon mari.
- Enq.M : D'accord c'est plus facile pour lui ?
- B2G2A11F : Oui.
- Enq.M : Et euh... ton petit garçon il ne parle pas français ?
- B2G2A11F : Pas français, un tout petit peu ... Non !... pas encore, trop jeune. [rire]
- Enq.M : D'accord [rire], l'essentiel ? Les choses essentielles...
- B2G2A11F : ... voilà, très simple.
- Enq.M : Et euh... est-ce que toi tu vas continuer à apprendre la langue française?
- B2G2A11F : Oui je voudrais continuer mais je... euh... c'est un peu difficile pour moi parce que mon fils il est encore jeune, il n'est pas encore à l'école... Pour moi c'est un peu compliqué... Ensuite je suis en France depuis 6 ans et demi, c'est un peu long pour moi mais je n'apprends pas assez le français.
- Enq.M : D'accord, tu aimerais plus de cours... Ah oui d'accord mais pourtant on comprend quand tu parles. Et tu parles en français à la maison, avec ton mari ?
- B2G2A11F : Oui mais peu. Peut-être que je parle un peu plus simplement le français mais c'est plus difficile le vocabulaire, la grammaire... Pour moi c'est un peu plus compliqué.
- Enq.M : D'accord, et est-ce que tu veux travailler en France ?
- B2G2A11F : Oui je voudrais après chercher du travail mais maintenant je voudrais continuer le français et le permis de conduire...
- Enq.M : ... et passer le permis de conduire, d'accord...
- B2G2A11F : ... le passer oui parce que je l'ai déjà en Chine mais en France il ne marche pas.
- Enq.M : Donc le permis [...] tu as le permis chinois...
- B2G2A11F : ... chinois oui...
- Enq.M : ... tu peux conduire une voiture en Chine...
- B2G2A11F : ... oui ? en Chine oui ? mais en France non, ça ne marche pas non...
- Enq.M : C'est vraiment bizarre
- B2G2A11F : Voilà, donc je voudrais commencer à passer le permis.
- Enq.M : D'accord on croise les doigts !

- B2G2A11F : J'espère oui !
- Enq.M : J'espère pour toi aussi. Est-ce que tu parles cantonais, a part avec tes enfants ? Est-ce que tu as des amis ? Tu parles mandarin, ici?
- B2G2A11F : Oui euh... ici deux et ... cantonais (hésitation) peut-être cantonais et quatre ou cinq le mandarin. [rire]
- Enq.M : D'accord comme Yan ?
- B2G2A11F : Yan oui voilà.
- Enq.M : D'accord. Et ça te fait plaisir de parler ta langue ?
- B2G2A11F : (Hésitation) oui c'est ... je pense que ce n'est pas bon pour moi le cantonais et le mandarin, c'est le même pays, le langage [...]Oui.
- Enq.M : D'accord et est-ce que tu téléphones en Chine ?
- B2G2A11F : oui souvent ! [rire]
- Enq.M : C'est vrai ?
- B2G2A11F : Oui souvent !
- Enq.M : D'accord, est-ce que toute la famille est-déjà allée en Chine ?
- B2G2A11F : Hum ... oui, euh... en 2010 nous sommes allés en Chine avec ma fille...
- Enq.M : ... Ah oui ta fille...
- B2G2A11F : ... la première en 2013 voilà et avec mon fils.
- Enq.M : D'accord pour les naissances...
- B2G2A11F : ... pour les naissances euh...peut-être l'année prochaine nous irons encore en Chine.
- Enq.M : D'accord...
- B2G2A11F : ... en famille.
- Enq.M : D'accord et comme ça les enfants peuvent parler cantonais avec la famille...
- B2G2A11F : ... cantonais, voilà oui.
- Enq.M : Et tu disais dans le questionnaire que tu as remarqué que les français soufflaient beaucoup ?
- B2G2A11F : Oui ! « fffffff » euh... je regarde la ... (hésitation) ma belle mère.
- Enq.M : Ah oui ta belle mère, elle souffle ?
- B2G2A11F : Oui un peu...
- Enq.M : ... [imite une femme courbée] vieille ?
- B2G2A11F : Oui elle est un peu vieille quand elle n'est pas contente « fff » (souffle)
- Enq.M : [rire] D'accord et ton mari aussi il fait ça ?
- B2G2A11F : Pas souvent.
- Enq.M : Et ta fille ?
- B2G2A11F : Hum [hésitation] un petit peu parce qu'elle apprend à l'école [rire] « Ouuh maman ouuh fatiguée... » .
- Enq.M : Et tu disais dans le questionnaire ici que les Français parlent très très vite. Tu as remarqué ça ?

- B2G2A11F : Ah oui c'est ça oui quand... (hésitation) comment ... Dans les magasins on ne comprenait pas le vendeur, je ne sais pas, on ne comprenait pas les personnes c'est pareil ils parlent très très vite...
- Enq.M : ... Ils parlent trop vite...
- B2G2A11F : ... trop vite !
- Enq.M : Et qu'est-ce que tu fais alors, qu'est-ce que tu dis ?
- B2G2A11F : Je dis « pardon » [rire]
- Enq.M : Et ils répètent ?
- v B2G2A11F : Voilà, « est-ce que vous pouvez parler doucement ? »
- Enq.M : D'accord, et ils parlent doucement ?
- B2G2A11F : Voilà doucement plus simple je comprends le vocabulaire parce que de temps en temps je ne comprends pas le vocabulaire, c'est très dur.
- Enq.M : D'accord c'est difficile le vocabulaire [...]
- B2G2A11F : Oui oui oui ! Pas souvent, mais c'est très dur c'est comment dire... (hésitation) comment on dit ?
- Enq.M : Les quoi ?
- B2G2A11F : Le film romantique c'est très...
- Enq.M : ... C'est très [...] é-mou-vant, il donne beaucoup d'émotions.
- B2G2A11F : Emouvant, voilà c'est ça !
- Enq.M : Dans le questionnaire tu dis aussi que les Français ne parlent pas du tout fort [...].
- B2G2A11F : Oui oui oui !
- Enq.M : C'est à dire que l'on ne parle pas du tout fort ?
- B2G2A11F : Non non non c'est très tranquille !
- Enq.M : [en chuchotant] On parle comme ça c'est ça ?
- B2G2A11F : Oui voilà très poli comme ça très bien oui.
- Enq.M : D'accord c'est poli.
- B2G2A11F : C'est très bien j'aime beaucoup comme ça, les chinois font « HAHAAH » !
- Enq.M : D'accord, chez toi ?
- B2G2A11F : Non non non non non les Chinois ! Les personnes parlent vraiment très fort !
- Enq.M : Ah oui ?
- B2G2A11F : De temps en temps ils parlent très fort, dans le bus, dans le train, parfois dans la rue voilà...
- Enq.M : Ah oui les Chinois en Chine... et les gens parlent très fort ?
- B2G2A11F : Oui.

- Enq.M : D'accord et ici tu prends le bus ou le tramway ? Et les gens parlent doucement ?
- B2G2A11F : Oui c'est ça c'est très très calme...
- Enq.M : [rire]
- B2G2A11F : C'est bien j'aime beaucoup comme ça.

- Enq.M : Tu préfères ?
- B2G2A11F : Je préfère.

- Enq.M : D'accord, pourquoi ?
- B2G2A11F : C'est très simple très ... comment... poli ça ne dérange personne, c'est bien comme ça.

- Enq.M : D'accord c'est bien comme ça[...] tranquille... d'accord.
- B2G2A11F : C'est calme, tranquille parce que je pense il y a [...]

- Enq.M : On n'aime pas entendre [...]. d'accord. Est-ce que tu as des projets pour après ? Ton futur ? Le permis de conduire ?
- B2G2A11F : Le permis de conduire, euh... je... Je voudrais chercher du travail.

- Enq.M : Contrôle qualité aussi ?
- B2G2A11F : Je pense que pour moi ce n'est pas facile parce qu'ici à Brest il n'y a pas beaucoup d'usines, tout se fait en Chine. Hum... je ne sais pas parce que... (hésitation) d'abord l'idée c'est le permis de conduire, peut-être qu'après travailler dans un restaurant ce serait plus simple pour moi.

- Enq.M : Ah oui d'accord.
- B2G2A11F : Oui.

- Enq.M : D'accord, par rapport au travail qu'il y a à Brest, aux possibilités...
- B2G2A11F : Oui c'est ça.

- Enq.M : J'ai quelques petites questions... Dans le questionnaire tu dis que tu as commencé la formation en 2009 mais je pense que tout à l'heure tu m'as dit que tu avais commencé en 2014, la formation [...].
- B2G2A11F : euh j'ai commencé en 2009 au CLPS.

- Enq.M : Ah d'accord tu as commencé en 2009 [...].qu'est-ce que tu as fait en 2009 ?
- B2G2A11F : Oui commencé en 2009.

- Enq.M : Ici à Brest ?
- B2G2A11F : Hum... oui j'ai commencé au CLPS parce que j'ai accouché de ma fille, j'étais enceinte...

- Enq.M : Donc tu arrivais aussi à Brest ?

- B2G2A11F : En 2008 en octobre j'ai pris des cours à l'ABAAFE.
- Enq.M : Ah oui d'accord tu as pris des cours à l'ABAAFE [...]
- B2G2A11F : Oui mais comme j'étais enceinte je ne suis pas tout le temps allée aux cours de français, j'avais des rendez-vous et pas de temps... J'ai appris beaucoup mais pas assez, ABCD comme ça... Après j'ai commencé au CLPS en novembre 2009.
- Enq.M : D'accord et tu as eu un cours de français aussi ?
- B2G2A11F : Un cours de français c'est le DILF A1.
- Enq.M : D'accord c'est le DILF A1 avec [formatrice E]
- B2G2A11F : Hum... d'abord c'était [formatrice pro].
- Enq.M : Ah Luz ?
- B2G2A11F : [formatrice pro].
- Enq.M : [formatrice pro]?
- B2G2A11F : Elle s'appelle [formatrice pro] après c'était [formatrice E].
- Enq.M : D'accord après tu as eu [formatrice]. C'est toi qui voulais faire du français ou c'était obligatoire ?
- B2G2A11F : Hum d'abord c'est ... [hésitation] comment[...] La mairie du Mans, comme je suis étrangère, j'ai eu 300h de cours de français au CLPS après j'ai voulu continuer avec pôle emploi, avec le CLPS.
- Enq.M : D'accord.
- B2G2A11F : Oui.
- Enq.M : D'accord donc tu es arrivée en 2009 au CLPS et après tu as arrêté ?
- B2G2A11F : Oui parce que... euh...j'ai eu 300h de français après je ... Hum j'ai voulu encore continuer mais pôle emploi a dit qu'il y avait beaucoup de monde qui attendait alors j'ai attendu peut-être un an et demi. Après en 2012 j'ai encore continué avec le CLPS.
- Enq.M : D'accord 300h de français c'est beaucoup ? 300 la première fois [...]. la deuxième fois...
- B2G2A11F : ... la deuxième fois c'était 200h, puis l'année dernière... euh... le 3 novembre 200h en 2014.
- Enq.M : Encore 200h donc ça fait 300 plus 200 plus 200...
- o B2G2A11F : ... oui 700h.
- Enq.M : D'accord oh bah c'est bien ?
- B2G2A11F : Oui c'est bien mais je voudrais apprendre plus de choses parce que quand j'écris c'est un peu compliqué.

- Enq.M : C'est un peu difficile ?
- B2G2A11F : Un peu difficile oui.

- Enq.M : Et tu écris un petit peu à la maison ?
- B2G2A11F : Hum... de temps en temps oui, pas tout le temps.

- Enq.M : Non pas tout le temps, ce n'est pas[...] d'accord très bien eh bien merci beaucoup je crois que j'ai presque[...] je crois que j'ai terminé !
- B2G2A11F : Merci.

- Enq.M : Est-ce que tu veux dire quelque chose ? Est-ce que tu as des questions ?
- B2G2A11F : Hum des questions [...] Non parce que j'attends[...]. J'attends je... (hésitation) Je demande parce que je suis venue en France il y a 6 ans et demi, est ce que tu comprends quand je parle français ?

- Enq.M : Je te comprends oui, je comprends.
- B2G2A11F : L'accent et la prononciation ? Oui oui c'est ça oui.

- Enq.M : La prononciation je te comprends aussi.
- B2G2A11F : Oui oui.
- Enq.M : Les sons qui sont difficiles tu sais c'est de la phonétique, d'accord, le -é...
- B2G2A11F : ... oui é...
- Enq.M : ... -r -en -in -on [...]
- B2G2A11F : Oui, -um comme parfum

- Enq.M : Et bien tu vois celui la en France, enfin en Bretagne on ne l'utilise presque plus donc ce n'est pas un problème.
- B2G2A11F : Oui, et (-é ?)
- Enq.M : D'accord ? Et le -é tu le dis très bien, le -et aussi.
- B2G2A11F : Oui parce que mon mari dit que la façon dont je le prononce n'est pas facile à comprendre à cause de l'accent chinois.
- Enq.M : Il dit que tu as l'accent chinois c'est ça ?
- B2G2A11F : Oui oui.
- Enq.M : En français quand tu parles français? C'est ça?
- B2G2A11F : [rire] c ca
- Enq.M : [rire] Et qu'est-ce que tu penses toi ?
- B2G2A11F : Je pense... euh je ne sais pas comment faire pour mieux parler français.
- Enq.M : Tu ne sais pas comment faire ?
- B2G2A11F : Oui parce que mes enfants... euh... ils ne parlent pas comme les autres enfants, les autres enfants parlent bien français. Parce que je dérange un peu le langage de mes enfants.

- Enq.M : Alors attends, tu vas me dire si j'ai bien compris, ta fille elle n'est pas comme

- les autres parce que elle ne parle pas français comme les autres ?
- B2G2A11F : Voilà, c'est très doucement, elle est un peu timide, elle... elle ne parle pas beaucoup avec les autres enfants
 - Enq.M : D'accord, mais elle est timide [...] ? Elle parle français ?
 - B2G2A11F : Oui elle parle français. Les professeurs de ma fille disent que le cantonais peut déranger la façon dont elle parle le français, le langage français.
 - Enq.M : Elle a des difficultés pour apprendre le français ?
 - B2G2A11F : Oui parce qu'elle parle... comment... elle a 6 ans, elle est très très timide
 - Enq.M : Oui mais ça c'est sa personnalité [...] Il y a des enfants timides qui parlent très bien français !
 - B2G2A11F : Oui parce que je... [hésitation] il y a beaucoup d'enfants français qui parlent très bien français.
 - Enq.M : Oui mais elle a beaucoup de chance, elle parle français, breton et cantonais !
 - B2G2A11F : Oui et après peut-être le mandarin oui.
 - Enq.M : Et après le mandarin et après au collège l'anglais. Et toi tu penses que c'est un problème pour ta fille de parler cantonais ?
 - B2G2A11F : Oui parce que je pense que c'est peut-être que je la contamine euh... elle apprend plus doucement que les autres enfants. Tu vois ?
 - Enq.M : Alors moi j'ai un avis, je pense que ta fille elle a beaucoup de chance d'avoir une maman qui parle une autre langue parce qu'il y a la culture, la langue, parce que si un jour elle veut voyager, aller en Chine voir ta famille, c'est une chance !
 - B2G2A11F : Oui j'espère parce que mon mari voudrait amener ma fille quand elle aura 10 ans, un an ou deux à Canton pour apprendre le cantonais, les traditions chinoises...
 - Enq.M : Ah oui, et ton mari il pense que c'est un problème aussi que ta fille parle cantonais ou que c'est une chance ?
 - B2G2A11F : Non non non mon mari pense que c'est bien, il sait que ma fille est encore petite ...
 - Enq.M : ... Mais oui !
 - B2G2A11F : Voilà et c'est différent pour notre famille, lui il voudrait peut-être plus tard qu'un professeur de chinois vienne pour lui apprendre le vocabulaire chinois.
 - Enq.M : Et à Brest il y a des collèges et des lycées où on peut apprendre le Chinois [...]
 - B2G2A11F : ... oui je sais et voilà le... [hésitation] le mari de mon amie est professeur au lycée.
 - Enq.M : A Brest ? Donc c'est possible [...]
 - B2G2A11F : ... oui il est français et il a appris le langage mandarin en voyage.

- Enq.M : D'accord ok bah c'est bien, et quand tu écoutes ta fille parler, est-ce que elle parle français comme ton mari ?
- B2G2A11F : Oui oui 100% français !

- Enq.M : 100% français ! Et quand elle parle cantonais est-ce qu'elle te ressemble ?
- B2G2A11F : Hum... Oui mais elle a un peu l'accent français.

- Enq.M : Dans le cantonais ?
- B2G2A11F : Oui voila c'est comme ça.
- Enq.M : D'accord c'est rigolo, et ton fils il va avoir [...] tu vas faire la même chose avec ton fils ? Pareil ?
- B2G2A11F : Oui pareil, oui.
- Enq.M : Le cantonais, le français à la maison après le français à l'école ...
- B2G2A11F : et le breton...

- Enq.M : ... et le breton [...] et il parle français avec son papa.
- B2G2A11F : Oui voilà.

- Enq.M : D'accord, très bien merci beaucoup...
- B2G2A11F : ... merci beaucoup.

- Enq.M : Est-ce que tu veux dire quelque chose ?
- B2G2A11F : Ah non c'est bon.

- Enq.M : Non ? C'est bon alors j'arrête l'enregistrement.

Dire (avec) l'accent. Représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones.

Depuis la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et l'intégration et la mise en place du Contrat d'Accueil et d'Intégration (Contrat d'Intégration Républicaine depuis 2016), la formation linguistique pour les adultes migrants allophones est obligatoire lorsque leur niveau en langue française est inférieur au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les organismes de formation dispensant ces formations en Français langue d'intégration accueillent les stagiaires dont le point commun est la prescription obligatoire, le contexte de formation étant fortement marqué par l'hétérogénéité des profils, notamment plurilingues. La recherche proposée ici et menée en Région Bretagne s'attache à analyser les représentations liées aux accents, du point de vue de la perception, de la réception et de l'enseignement afin de comprendre les enjeux sous-tendus par les usages de cette notion chez les stagiaires et les formateurs. Ainsi, ce travail analyse des discours épilinguistiques axiologiques présentant les accents comme marqueurs identitaires, révélateurs des rapports à la norme du français et aux langues « déjà là » en contexte de migration, pour déceler et comprendre les sentiments d'insécurité linguistique et d'illégitimité liés aux enjeux socio-politiques de l'injonction à l'intégration.

Mots clés : accents, sociolinguistique, représentations, formation linguistique obligatoire, adultes migrants allophones

Accents on speaking. Representations and attitudes related to accents in compulsory language training for adult allophone migrants.

Since the French law of 24 July 2006 on immigration and integration and the implementation of the Reception and Integration Contract (called the Republican Integration Contract since 2016), language training has become compulsory for adult allophone migrants with French language proficiency below level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages. The training organizations that provide these French as a language of integration courses, host trainees with compulsory registration in common, within a training context that is strongly characterized by a diversity of profiles, particularly multilingual ones. The research proposed here, conducted in the Region of Brittany, analyses representations of accents, from a perception, reception and teaching perspective, in order to understand the challenges underpinning the uses of this notion among trainees and trainers. Thus, this work analyses the axiological epilinguistic discourse that presents accents as identity markers revealing relationships to both standard French and "pre-existing" languages in a migration context. Its objective is to identify and understand the feelings of linguistic insecurity and illegitimacy linked to socio-political integration-related challenges.

Key words: accents, sociolinguistics, representations, compulsory language training, adult allophone migrants