



HAL
open science

La découverte des lieux de culture pour faciliter l'expression orale : recherche-action avec des adultes migrants en formation linguistique

Elise Gandon

► To cite this version:

Elise Gandon. La découverte des lieux de culture pour faciliter l'expression orale : recherche-action avec des adultes migrants en formation linguistique. Linguistique. Université de Lorraine, 2021. Français. NNT : 2021LORR0168 . tel-03556977

HAL Id: tel-03556977

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03556977v1>

Submitted on 22 Feb 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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

École doctorale « Stanislas »
UFR SHS – Département Sciences du Langage
Laboratoire ATILF - Analyse et Traitement
Informatique de la Langue Française

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention : SCIENCES DU LANGAGE

Par Élise GANDON

Sous la direction de Monsieur Hervé Adami

et de Madame Claudie Péret

**LA DÉCOUVERTE DES LIEUX DE CULTURE POUR
FACILITER L'EXPRESSION ORALE.**

**RECHERCHE-ACTION AVEC DES ADULTES
MIGRANTS EN FORMATION LINGUISTIQUE.**

Volume I

le 22 octobre 2021

Membres du jury :

Directeur(s) de thèse :	M. Hervé Adami	Professeur à l'université de Lorraine, Nancy
Co-directrice de thèse :	Mme Claudie Péret	Maître de conférences à l'université CY Cergy Paris Université
Rapporteurs :	Mme Lucile Cadet	Professeur à l'université CY Cergy Paris Université
	M. Bruno Maurer	Professeur ordinaire à l'université de Lausanne, Suisse
Présidente du jury :	Mme Virginie André	Maître de conférences HDR à l'université de Lorraine, Nancy
Examineur :	M. Jean-Pierre Sautot	Maître de conférence à l'Université Claude Bernard, Lyon 1

Remerciements

Je tiens à remercier tous celles et ceux qui ont permis ce travail de recherche et qui m'ont accompagnée et encouragée tout au long de cette thèse.

J'adresse plus particulièrement mes remerciements

à Hervé Adami, mon directeur de thèse, pour sa confiance et sa disponibilité malgré les kilomètres.

à Claudie Péret, ma co-directrice de thèse, pour m'avoir encouragée à vivre cette aventure, pour sa confiance et sa bienveillance...

aux membres du jury pour avoir accepté de prendre le temps de lire et de juger mon travail :
Madame Virginie André, Madame Lucile Cadet, Monsieur Bruno Maurer et Monsieur Jean-Pierre Sautot.

Je remercie tous les participants de mon corpus, sans qui cette thèse n'aurait pas pu aboutir.

À Yoann,

À Adèle et Hippolyte

Titre en français :

**LA DECOUVERTE DES LIEUX DE CULTURE POUR FACILITER
L'EXPRESSION ORALE. RECHERCHE-ACTION AVEC DES ADULTES
MIGRANTS EN FORMATION LINGUISTIQUE.**

Résumé :

Les adultes migrants en formation linguistique ont besoin d'acquérir des compétences sociolangagières directement utiles dans la vie quotidienne. Sur un temps de formation court, les objectifs d'apprentissage sont donc concrets.

Formatrice FLE dans un organisme de formation lyonnais, nous avons mis en place des activités didactiques dans des lieux de culture qui permettent d'offrir un espace de parole plus grand favorisant ainsi l'acquisition de la langue orale et l'intégration sociolangagière. Il est parfois difficile de déclencher la prise de parole en formation : le parcours migratoire et l'installation dans le pays d'accueil sont des étapes difficiles : problème de santé physique et psychique, logement précaire, adaptation culturelle... Les adultes migrants vivent souvent une forme de déclassement social : diplômes non reconnus, perte d'un emploi valorisant dans le pays d'origine... Le fait de ne pas suffisamment maîtriser le français pour échanger avec les natifs place les migrants en situation d'insécurité langagière. La maîtrise de la langue semble être le seul outil offrant une réelle autonomie dans la vie quotidienne.

Les lieux de culture font appel aux préférences culturelles (littérature, art...) mais également aux expériences antérieures, aux souvenirs, à la culture personnelle dans un sens plus large. Dans notre travail de thèse, nous avons tout d'abord émis l'hypothèse que les découvertes culturelles pouvaient favoriser la prise de parole. Puis nous avons essayé de démontrer que ces prises de parole pourraient faciliter l'acquisition de formes lexicales, réutilisables dans d'autres contextes de communication. Nous nous sommes appuyée sur des travaux de recherche qui montrent que les activités culturelles donnent un espace de parole plus grand et jouent un rôle dans l'apprentissage.

Notre travail de thèse s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral en FLE et plus particulièrement l'acquisition du lexique. Dans notre analyse de corpus, nous avons retenu le déictique *je* et les marques de la première personne, intéressant dans le sens où l'acquisition de la langue a pour but la communication avec autrui dans la langue cible. Nous avons également analysé les verbes subjectifs favorisant la prise en charge d'un énoncé de type évaluatif et enfin, les adjectifs, utilisés pour décrire à la fois objectivement et subjectivement l'environnement.

Notre travail de recherche s'est effectué auprès de 32 adultes migrants auxquels nous avons proposé des lieux culturels sélectionnés comme étant propices à déclencher la parole. Chaque prise de parole au cours des séances a été enregistrée et transcrite.

Au cours de notre analyse, nous avons pu observer que les participants ayant subi un fort déclassement social font un lien avec leurs références culturelles personnelles. Par ailleurs, nous avons également noté que les sens mobilisés dans les lieux culturels déclenchent des souvenirs incitant les participants à s'exprimer. Ces prises de parole ont pu permettre à certains participants d'utiliser des adjectifs pour décrire les caractéristiques d'un lieu, d'un objet et pour exprimer un intérêt pour le lieu culturel.

Nous avons également tenté de vérifier si le lexique utilisé dans le cadre des séances de découverte de lieux culturels pourrait être transférable à d'autres situations de communication, en confrontant les participants à un entretien professionnel. Cette simulation d'entretien a également été proposée à des participants témoins n'ayant pas suivi les séances de découverte culturelle. Cette étape a permis d'observer que les participants qui ont suivi des séances dans des lieux culturels utilisent en moyenne davantage d'adjectifs et de verbes que les groupes témoins pour décrire une expérience ou une compétence professionnelle et utilisent stratégiquement les adjectifs de qualité dans le but de se valoriser auprès du recruteur.

Titre en anglais :

DISCOVERING PLACES OF CULTURE TO FACILITATE ORAL EXPRESSION. ACTION RESEARCH WITH MIGRANT ADULTS IN LANGUAGE TRAINING.

Résumé en anglais :

Adult migrants in language training need to acquire sociolanguage skills that are directly useful in daily life. In a short training period, the learning objectives are therefore concrete. As a FLE trainer in a training organization in Lyon, we have set up didactic activities in cultural places which allow us to offer a greater space of speech thus promoting the acquisition of the oral language and the sociolanguage integration. It is sometimes difficult to start speaking in training: the migratory journey and the installation in the host country are difficult stages: physical and mental health problem, precarious housing, adaptation ... social downgrading: unrecognized diplomas, loss of a rewarding job in the country of origin... The fact of not mastering French enough to communicate with natives places migrants in a situation of language insecurity. Fluency in the language seems to be the only tool offering real autonomy in everyday life.

Places of culture appeal to cultural preferences (literature, art, etc.) but also to previous experiences, memories, personal culture in a broader sense. In our thesis work, we first hypothesized that cultural discoveries could encourage people to speak out. Then we tried to demonstrate that these speaking engagements could facilitate the acquisition of lexical forms, reusable in other communication contexts. We have drawn on research which shows that cultural activities give more space to speak and play a role in learning.

Our thesis work is in the field of oral teaching in FLE and more particularly the acquisition of the lexicon. In our corpus analysis, we retained the deictic *I* and first person marks, interesting in the sense that language acquisition aims to communicate with others in the target language. We also analyzed the subjective verbs favoring the taking charge of an evaluative utterance and finally, the adjectives, used to describe both objectively and subjectively the environment.

Our research work was carried out with 32 adult migrants to whom we offered cultural places selected as being conducive to triggering speech. Each speech during the sessions was recorded and transcribed.

During our analysis, we observed that the participants who had undergone a strong social downgrading made a link with their personal cultural references. In addition, we also noted

that the senses mobilized in cultural places trigger memories that encourage participants to express themselves. These speeches enabled some participants to use adjectives to describe the characteristics of a place or an object and to express an interest in the cultural place.

We also tried to verify whether the lexicon used in the context of the discovery sessions of cultural places could be transferable to other communication situations, by confronting the participants in a professional interview. This mock interview was also offered to witness participants who had not attended the cultural discovery sessions. This step made it possible to observe that the participants who followed sessions in cultural places use on average more adjectives and verbs than the control groups to describe an experience or a professional competence and strategically use the quality adjectives in the aim to promote themselves to the recruiter.

Mots clés en français :

Didactique de l'oral – formation linguistique – migration - prise en charge énonciative – subjectivité – lexique – apprentissage de la langue – français langue étrangère

Mots clés en anglais :

Oral didactics – language training – immigration - enunciative care – subjectivity – lexicon – language learning – French as a foreign language

Sommaire

INTRODUCTION.....	13
PREMIÈRE PARTIE : FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS : CONTEXTES, ÉVOLUTIONS ET ASPECTS DIDACTIQUES	18
CHAPITRE 1 : DES TERMES À CLARIFIER	19
1. Immigré, migrant, immigration.....	19
1.1. Définitions	19
1.2. Immigration d’hier et d’aujourd’hui.....	23
2. L’intégration linguistique des adultes migrants : une notion à définir.....	26
2.1. Assimilation et intégration	27
2.2. L’installation des migrants	30
3. Politique d’intégration et modèles de politiques migratoires.....	33
3.1. La politique assimilationniste.....	34
3.2. La politique multiculturaliste	36
3.3. La politique d’intégration allemande.....	38
3.4. Des différences moins flagrantes aujourd’hui.....	39
4. Acquisition de la langue et intégration.....	41
4.1. La langue comme élément majeur dans le processus d’intégration sociale	42
4.2. La maîtrise de la langue pour une intégration économique.....	44
4.3. Intégration citoyenne et maîtrise de la langue	47
4.4. Les facteurs d’intégration linguistique	48
5. La notion de <i>culture</i>	51
5.1. La culture dans son approche anthropologique	51
5.2. Culture cultivée, savante ou légitime	53
5.3. La notion de <i>culture</i> dans notre travail.....	55
5.4. La notion de culture en didactique des langues.....	57
5.5. L’apport de la culture au sein des apprentissages.....	62
CHAPITRE 2 : FORMATION LINGUISTIQUE ET PUBLIC ADULTES MIGRANTS : DES ÉVOLUTIONS QUI MODIFIENT LE MÉTIER DE FORMATEUR.....	67
1. Historique de la formation linguistique des adultes migrants	67
2. Contexte de la formation linguistique aujourd’hui : dispositifs actuels.....	73
3. Caractéristiques d’un public spécifique en insécurité langagière	78
4. Conséquences de l’exil et du parcours migratoire.....	81

CHAPITRE 3 : ASPECTS DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL.....	84
1. Les particularités de l'oral et du français parlé	84
1.1. Opposition oral / écrit.....	84
1.2. Un nécessaire accès au contexte.....	86
1.3. Phénomènes interactionnels	87
1.4. Phénomènes liés à la prononciation du français	90
1.5. Spécificités morphologiques et syntaxiques.....	90
1.6. Marqueurs discursifs	91
2. Pratiques et activités langagières de l'apprenant.....	92
3. La didactique de l'oral en FLE.....	93
3.1. Historique de l'oral dans l'enseignement du FLE.....	93
3.2. La compréhension de l'oral.....	95
3.3. Implications socioculturelles de l'oral.....	97
3.4. Actions langagières	99
3.5. Les documents oraux authentiques.....	103
3.6. L'aspect phonétique dans la didactique de l'oral	106
4. L'acquisition du lexique en FLE.....	108
4.1. L'enseignement du lexique en langues.....	109
4.2. Unités lexicales.....	109
4.3. Apprentissage « incident » ou « explicite ».....	111
4.4. Stratégies d'apprentissage du lexique.....	112
4.5. Stratégies d'enseignement du lexique	114
5. Le transfert de compétences.....	117
5.1. Définition de la notion de transfert.....	117
5.2. Les types d'évaluation du transfert.....	119

CHAPITRE 4 : LA NOTION DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE DANS NOTRE

TRAVAIL	122
1. La notion de prise en charge énonciative	122
1.1. Intérêt de la notion de prise en charge énonciative dans notre travail.....	122
1.2. Prise en charge énonciative : acte individuel et social	124
2. Les indicateurs de mesure de la prise en charge énonciative et de subjectivité	128
2.1. Le déictique <i>Je</i> et les marques de la première personne.....	129
2.2. Les verbes subjectifs.....	131
2.2.1. Les verbes de sentiment.....	132
2.2.2. Les verbes d'opinion.....	133
2.2.3. Les expressions verbales.....	134

2.3.	La qualification dans la vie quotidienne et professionnelle.....	135
2.3.1.	Observations liminaires	135
2.3.2.	Quelques catégories d'adjectifs	136
2.3.3.	Les adjectifs nés de l'interlangue de l'apprenant	140
2.3.4.	La place de l'adjectif.....	141
DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE		143
CHAPITRE 1 : NOTRE PRATIQUE DE RECHERCHE SUR LE TERRAIN		144
1.	Genèse de notre travail de recherche.....	144
2.	Observation participante, participation observante et recherche-action.....	145
2.1.	L'observation participante.....	145
2.2.	La participation observante	147
2.3.	La recherche-action	148
2.4.	Notre méthodologie : entre observation, participation et recherche-action.....	149
3.	Le terrain de notre recherche.....	152
CHAPITRE 2 : LE PUBLIC PARTICIPANT À LA RECHERCHE		155
1.	Profil du public ayant participé à la recherche	155
2.	Type d'action linguistique suivie par chaque groupe.....	162
3.	Processus de constitution des groupes	166
CHAPITRE 3 : LES DONNÉES DE NOTRE PRÉ-ENQUÊTE.....		168
1.	L'intérêt de la pré-enquête	168
2.	Le public de la pré-enquête	169
3.	Les résultats de notre pré-enquête.....	172
3.1.	La sélection des lieux culturels et patrimoniaux	172
3.2.	La réflexion autour de la méthodologie à adopter	176
CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES ET LES OUTILS D'ANALYSE.....		178
1.	Le choix des situations	178
2.	Le recueil de données par enregistrement	181
3.	Le déroulement des séances didactiques dans des lieux culturels.....	183
4.	Les difficultés rencontrées lors du recueil.....	186
5.	Échanges collectifs « post-recueil » : élaboration de cartes heuristiques.....	187
6.	Méthodologie pour mesurer un transfert de compétences.....	189
6.1.	L'évaluation du transfert : la simulation.....	189
6.2.	Mise en place de l'entretien individuel.....	190

7.	La transcription du corpus.....	193
7.1.	Traitement lexicométrique versus analyse humaine.....	194
7.2.	Conventions de transcription.....	198
8.	Grilles de relevé du lexique.....	200
9.	Fréquence et durée des prises de parole.....	202
10.	Groupes-témoins.....	204
TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE LA PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE DANS LE CADRE DES SÉANCES DIDACTIQUES DANS DES LIEUX CULTURELS.....		212
CHAPITRE 1 : S'EXPRIMER POUR PARLER DE SOI.....		213
1.	Un temps de parole prolongé.....	214
2.	Un lien avec les références culturelles personnelles.....	216
3.	La référence à son pays et à sa ville d'origine.....	227
CHAPITRE 2 : LA MÉMOIRE SENSORIELLE EN JEU DANS L'UTILISATION DU LEXIQUE.....		231
1.	Lien entre expérience sensorielle et mémoire.....	231
2.	Les odeurs dans le processus de mémorisation.....	232
3.	Les sensations déclenchées par les couleurs et la lumière.....	234
4.	Le rythme musical et l'atmosphère sonore.....	238
CHAPITRE 3 : LE DÉICTIQUE <i>JE</i> ET LES MARQUES DE LA PREMIÈRE PERSONNE COMME INDICATEUR DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE.....		243
1.	L'absence du déictique <i>je</i> des participants de niveau Infra A1.1 à A1 : un sous-corpus particulier.....	244
2.	Les locuteurs de langues « pro-drop ».....	249
3.	L'emploi des marques de la première personne.....	252
CHAPITRE 4 : LA QUALIFICATION, DE L'OBJECTIVITÉ À LA SUBJECTIVITÉ.....		256
1.	Les adjectifs admis dans notre analyse.....	256
2.	Les adjectifs de notre corpus, observations liminaires.....	261
3.	Usages et contextes des adjectifs utilisés.....	265
3.1.	Faible nombre d'occurrences des adjectifs affectifs.....	268
3.2.	Caractériser un lieu ou un objet.....	270
3.3.	Les adjectifs non-axiologiques pour décrire.....	275
3.4.	Les adjectifs axiologiques : porter un jugement de valeur.....	278
3.5.	Qualifier et nuancer lorsqu'on ne dispose pas d'un lexique suffisant.....	281

CHAPITRE 5 : LA PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE PAR LES VERBES SUBJECTIFS ET LOCUTIONS VERBALES.....	286
1. Les verbes subjectifs et locutions verbales relevés dans notre corpus	286
2. Les procédés linguistiques dans l’usage des verbes subjectifs de sentiment	291
3. Emplois des verbes <i>penser, trouver, croire</i> et adverbess d’opinion associés	298
4. Les locutions verbales exprimant une prise en charge énonciative.....	306
5. L’emploi de la négation et de la litote	311
5.1. La négation	311
5.2. La litote.....	315
 CHAPITRE 6 : RÉSULTATS DE LA SIMULATION D’ENTRETIEN PROFESSIONNEL (groupes 1 à 4).....	 317
1. Remarques sur la phase permettant de vérifier le transfert	317
2. La simulation d’un entretien professionnel	318
2.1. L’exercice de la simulation à l’oral	319
2.2. Les étapes de l’entretien professionnel.....	320
3. L’emploi de la marque de la première personne dans l’EP.....	321
4. L’emploi et le réemploi des adjectifs dans la simulation de l’EP	325
4.1. Remarques générales sur le réemploi des adjectifs	325
4.2. Les types d’adjectifs réemployés et le contexte de leur usage	326
5. Le réemploi des verbes subjectifs et locutions verbales lors de l’EP.....	329
5.1. Remarques générales	329
5.2. Verbes et expressions verbales réemployées dans l’EP	330
6. Le lexique « inédit » employé dans le cadre de la simulation d’EP.....	332
6.1. Décliner son identité et parler de son parcours professionnel	332
6.2. Montrer son intérêt pour le poste et se mettre en valeur.....	334
 CHAPITRE 7 : AUTRES CONTEXTES DE RÉEMPLOI DU LEXIQUE	 339
1. Réemploi du lexique à la suite des séances d’élaboration de la carte heuristique	339
1.1. Cartes heuristiques et structuration de l’apprentissage.....	339
1.2. Rôle des séances en formation dans l’appropriation du lexique.....	343
2. Le « réemploi » d’un mot issu de l’énoncé de l’interlocuteur.....	347
 CHAPITRE 8 : L’EP DES GROUPES TÉMOINS	 352
1. Traitement des données-témoin	352
2. L’EP des groupes témoins : comparaison sur les adjectifs et verbes	355
2.1. Décliner son identité.....	355
2.2. Missions et tâches professionnelles.....	356

2.3.	Exprimer une opinion sur un poste, un emploi.....	358
2.4.	Décrire l'équipe, les collègues, les clients.....	361
2.5.	Se mettre en valeur : décrire des qualités personnelles	363
2.6.	Montrer son intérêt pour le poste.....	367
3.	Éléments de comparaisons sur les marques de la première personne	371
CONCLUSION		379
BIBLIOGRAPHIE		384
INDEX DES AUTEURS		407
INDEX DES NOTIONS		412
INDEX DES ACRONYMES ET DES SIGLES		416
LISTE DES GRAPHIQUES		418
LISTE DES TABLEAUX.....		419
SOMMAIRE DES ANNEXES (Volume II).....		421

INTRODUCTION¹

Cette thèse s'inscrit dans la continuité de notre mémoire de Master 2, effectué dans le cadre d'une reprise d'études, et soutenu en juin 2015 à l'Université de Cergy-Pontoise.

Nous étions alors formatrice de français langue étrangère depuis une dizaine d'années dans un organisme de formation pour adultes migrants à Lyon. Cette expérience professionnelle nous a conduite à nous intéresser au quotidien des nombreux adultes migrants que nous avons accompagnés et à la manière dont le contexte de formation pourrait favoriser leur intégration. En effet, chaque jour, nous constatons combien il leur était nécessaire d'acquérir de l'autonomie dans toutes les situations du quotidien : démarches administratives, accompagnement à la scolarité des enfants, accès aux soins, liens sociaux et bien sûr accès à l'emploi... Les adultes migrants sont confrontés au chômage, au même titre que les autres personnes vivant dans le pays d'accueil (Weil, 2005 : 10). L'intégration sociale et professionnelle est donc un sujet qui nous intéresse.

Cette question renvoie à celle de la maîtrise² de la langue qui est un élément crucial de l'intégration sociale et professionnelle des adultes migrants. Le fait de ne pas suffisamment maîtriser le français pour échanger oralement avec les natifs place les migrants en situation d'insécurité langagière, le manque de lexique notamment les fragilise pour gérer efficacement les interactions langagières (Adami & André, 2014). La place de l'oral est donc importante en formation linguistique et nous a menée à réfléchir à des activités didactiques qui permettraient d'offrir un plus grand espace de parole aux apprenants afin de favoriser l'acquisition de la langue orale. Nous avons déjà mis en place, dans le cadre de notre MASTER 2, des séances didactiques « hors les murs » dans les musées de Lyon, dans les bibliothèques, avec quelques formateurs de l'organisme de formation où nous travaillions et avec quelques partenaires des structures culturelles (Opéra notamment) et nous avons alors conçu des fiches didactiques en lien avec les besoins des apprenants. Ces séances privilégiaient la prise de parole mais également le développement de la mobilité dans la ville, la confiance en soi... Notre mémoire de Master nous avait amenée à penser que ces séances didactiques pouvaient déclencher la prise de parole des apprenants. Mais il nous fallait mener un travail de recherche plus rigoureux afin d'étayer nos hypothèses et savoir ainsi si les

¹ Pour faciliter la lecture de ce travail, le masculin générique se réfère aussi bien aux femmes qu'aux hommes. Au pluriel, en l'absence de marque de genre, la référence est aussi bien du féminin que du masculin.

² Dans ce travail, nous respectons les recommandations concernant les rectifications orthographiques de 1990

séances permettaient l'acquisition du lexique. Cette thèse est donc pour nous une suite logique dans notre parcours.

Notre travail de thèse s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère (désormais FLE) et plus particulièrement de la didactique de l'oral, mais également dans le domaine de la linguistique de l'énonciation. Le lexique est important dans l'acquisition de la langue orale parce qu'il permet, même lorsque les structures syntaxiques ne sont pas complètement acquises, d'interagir, de décrire un besoin, une démarche, un souhait et c'est avec un lexique approprié que les énoncés des adultes migrants vont s'avérer efficaces. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée au lexique qui offre l'opportunité de la prise en charge de l'énonciation, c'est-à-dire de produire un énoncé subjectif par exemple pour émettre une opinion, sur une œuvre ou un lieu culturel. L'acquisition du lexique s'acquiert plus facilement lorsqu'on l'entend et qu'on l'utilise en contexte et qu'on peut essayer de le réutiliser dans une autre situation de communication. Dans l'apprentissage de l'oral en contexte migratoire, le transfert (ou réemploi) du lexique peut se faire rapidement puisque les adultes migrants ont besoin d'utiliser le lexique acquis chaque jour, dès qu'ils quittent l'organisme de formation.

La difficulté avec les adultes migrants vient souvent du fait qu'ils ont parfois vécu des expériences d'exil traumatiques mais également qu'ils subissent un déclassement social dans le pays d'accueil. Auprès de nos apprenants, nous avons observé des réticences à prendre la parole et à oser s'exprimer.

C'est pour cette raison que nous avons choisi de travailler les formes linguistiques de la prise en charge énonciative, c'est-à-dire des mots qui permettraient, s'ils étaient acquis par les apprenants, de décrire leur environnement, d'exprimer une opinion, de s'opposer à l'avis de leur interlocuteur...

Nous avons effectué un travail prolongé sur le terrain, bien avant le début de notre thèse, puisque notre terrain s'est évertué être également notre lieu de travail en tant que formatrice puis coordinatrice pédagogique. Au cours de notre travail de thèse, nous avons donc un point de vue privilégié auprès de ce public. Une constante observation a été possible mais également une totale liberté en termes de mise en œuvre d'activités, de choix didactiques, permettant un va-et-vient constant entre nos hypothèses et notre pratique. Ainsi, nous avons pu réaliser une pré-enquête de mars à juillet 2016 qui a exercé une influence directe sur nos choix à la fois méthodologiques et didactiques. Nous avons appris simultanément sur notre métier de chercheuse et notre métier de formatrice. Ce choix méthodologique guidé par les

circonstances nous a offert un rôle particulier sur le terrain et auprès des participants et nous a permis la collecte d'un corpus conséquent, extrêmement utile à notre travail de recherche. Concernant notre pratique de recherche, nous nous situons donc dans une démarche à la frontière entre trois modalités de recherche : observation participante, participation observante et recherche-action. Néanmoins, nous pensons que notre travail s'inscrit peut-être davantage dans une pratique de recherche-action, ce que nous expliquerons dans notre thèse.

Les motivations pour commencer ce travail ont été guidées par l'envie d'adopter davantage une posture de chercheuse et peut-être aussi d'apporter une légitimité à cette pratique didactique utilisée en organisme de formation par de nombreux formateurs.

Cette recherche-action s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et se focalise sur l'apprentissage de l'oral. Nous nous interrogeons sur les moyens permettant de rendre les adultes migrants plus autonomes à l'oral dans la vie quotidienne. Dans ce cadre, nous souhaitons interroger la place des lieux culturels et des lieux du patrimoine dans la formation linguistique pour adultes migrants, comme facteurs pouvant influencer l'apprentissage des formes linguistiques de la prise en charge énonciative à l'oral et la production d'énoncés subjectifs.

Notre objectif est de proposer une démarche didactique élaborée à partir de séances didactiques « hors les murs » dans des lieux culturels et du patrimoine, en tenant compte des résultats de notre analyse de corpus.

Nous envisageons également que cette démarche didactique développe l'acquisition d'un lexique utile à d'autres situations de communication dans le quotidien, par exemple pour participer à un entretien professionnel, puisque l'accès à l'emploi est l'un des objectifs de l'intégration socioprofessionnelle.

Dans notre analyse sur les formes linguistiques de la prise en charge énonciative, nous faisons notamment référence aux procédés linguistiques décrits par Benveniste (1966, 1970, 1974), Culioli (2000), Kerbrat-Orecchioni (2014). Nous retiendrons précisément trois grands axes de recherche susceptibles de permettre l'expression d'un énoncé subjectif. Tout d'abord, nous nous intéressons au déictique *je* et aux marques de la première personne, car nous avons remarqué que certains apprenants éprouvaient des difficultés à les utiliser. Nous rattachons notre travail au domaine de la linguistique et à l'étude contrastive des langues afin d'essayer de comprendre pour quelles raisons l'appropriation du déictique *je* et des marques de la première personne peut être un processus long pour les adultes migrants. Dans notre travail d'analyse des productions orales, nous nous penchons également sur l'emploi

des adjectifs qui permettent de qualifier et de décrire. Enfin, un troisième axe d'analyse explore les verbes subjectifs, c'est-à-dire les verbes de sentiments et d'opinion permettant d'évaluer positivement ou négativement, de donner une opinion personnelle.

Dans une perspective d'intégration sociolinguistique des adultes migrants, nous nous interrogeons sur la problématique de l'acquisition des compétences orales en contexte formatif et de l'influence de séances didactiques dans des lieux culturels.

Notre travail est guidé par trois hypothèses :

- Les séances « hors les murs » dans des lieux culturels ou lieux du patrimoine déclenchent-ils davantage la prise de parole des apprenants ?
- Dans ce cadre, l'emploi de la langue permet-il aux participants de développer la maîtrise des formes linguistiques de la prise en charge énonciative ?
- Si ces séances permettent aux participants d'utiliser ce lexique, pourra-il être transférable à d'autres situations de communication ?

Pour répondre à ces hypothèses, nous proposons à quatre groupes d'adultes migrants en formation linguistique de participer à des séances didactiques dans des lieux culturels. Les interactions sont enregistrées, transcrites afin de permettre leur analyse.

Pour répondre à notre troisième hypothèse, nous avons proposé aux participants de notre recherche de se confronter à une mise en situation professionnelle (entretien de recrutement, entretien sur leur projet professionnel et leur suite de parcours formatif) que nous avons enregistrée.

En parallèle, nous proposons à des adultes migrants n'ayant pas suivi de séances didactiques dans des lieux culturels, mais ayant suivi une formation linguistique, de se confronter également dans la simulation de l'entretien professionnel. Cette simulation permet d'analyser l'emploi des marques de la première personne, des adjectifs, et des verbes de sentiment et d'opinion et tente de répondre à la deuxième hypothèse : les participants qui suivent les séances dans les lieux culturels possèdent-ils davantage de lexique pour décrire des objets ou exprimer une opinion ?

Dans cette thèse, après avoir posé les fondations théoriques de notre(nos) champ(s) de recherche, en essayant notamment d'apporter une clarification sur les termes utilisés, nous exposons de manière détaillée notre méthodologie de recherche en décrivant notamment notre pratique de recherche auprès des participants, proche de la recherche-action, et nous

présentons également notre méthodologie de recherche de manière détaillée, le recueil et le traitement des données. Enfin, pour répondre à nos hypothèses, nous présentons les résultats de notre travail ainsi que des pistes permettant de faire évoluer la réflexion sur l'acquisition de la langue pour les adultes migrants³.

³ Notre travail fera mention de sigles et acronymes qui sont présentés et explicités dans le corps du texte. Un glossaire est également proposé à la fin de la thèse.

**PREMIÈRE PARTIE : FORMATION
LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS :
CONTEXTES, ÉVOLUTIONS ET ASPECTS
DIDACTIQUES**

Cette première partie s'attache à présenter le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons. Dans un premier chapitre, nous tentons d'apporter une définition des termes utilisés dans notre travail. Nous décrivons les termes liés à l'immigration, à l'intégration et à la culture. Puis nous expliquons quelle acception du terme *culture* nous avons choisie. Dans le deuxième chapitre, nous présentons les évolutions de la formation pour adultes migrants et nous brossons un portrait du public adulte migrant, participant à notre recherche. Dans un troisième chapitre, nous décrivons les caractéristiques de l'oral ainsi que les fondements de la didactique de l'oral et de l'enseignement du lexique en FLE. Le chapitre 4 présente la notion de prise en charge énonciative que nous avons choisie dans notre travail de recherche et décrit le lexique nous avons retenu pour analyser notre corpus.

CHAPITRE 1 : DES TERMES À CLARIFIER

L'objet de nos recherches concerne le public adulte migrant en formation linguistique en France, il nous semble essentiel de contextualiser notre démarche et donc de définir certains termes inhérents à notre domaine de recherche. Nous tenterons d'expliquer quels sont les statuts, parcours et situations des personnes que nous nommerons « migrants ». Dans ce chapitre, nous essayons ainsi de définir les profils de personnes qui suivent des formations linguistiques en France, notamment les formations linguistiques qui ont été notre terrain de recherche. Nous nous interrogeons sur les enjeux qui ont provoqué le départ du pays d'origine et l'installation dans le pays d'accueil et sur les impacts de l'exil sur l'apprentissage de la langue cible. Il nous paraît en effet intéressant de nous interroger sur les raisons qui amènent des personnes à migrer, la prise en compte de ces situations pouvant permettre de comprendre certaines problématiques d'apprentissage et d'intégration vécues par les migrants. Puis, nous présentons les évolutions de la formation pour adultes migrants depuis le milieu des années 1960 jusqu'à aujourd'hui.

1. Immigré, migrant, immigration

1.1. Définitions

Bien qu'aujourd'hui, le terme *migrant* soit le plus utilisé dans le champ de la didactique du FLE en France, les termes permettant de désigner les personnes étrangères sur le territoire français ont évolué et peuvent parfois connaître une trajectoire assez floue. Nous proposons de décrire les évolutions liées à l'emploi des termes *immigré* et *migrant*.

C'est seulement à partir des années 1870, période au cours de laquelle le nombre de réfugiés croît en Europe, que l'on commence à employer le terme *immigré* pour désigner les étrangers résidant en France, notamment dans la littérature juridique et sociologique (Noiriel, 1988 : 78). Selon Noiriel, la question de l'immigration est en quelque sorte ignorée de quasiment tous les dictionnaires de cette époque. Les termes d'« immigration » et « immigré » apparaissent seulement dans le supplément du « Littré » en 1876. En 1878, Bertillon précise que le terme *immigration* est utilisé « depuis peu » (*Ibid.*, : 78). Les mots *immigration* ainsi que ses dérivés *immigré* et *immigrant* s'imposent avec l'arrivée de la III^e République dans les champs intellectuels qui permettront leur institutionnalisation progressive. Le *Dictionnaire des Sciences médicales* rédigé par la famille Bertillon définit le terme *immigration* comme étant le processus de l'arrivée d'un individu « dans le nouveau pays adopté ».

Pendant la période d'entre-deux-guerres, ce sont les termes *émigrant* et *immigrant* qui sont utilisés, avec la création du Service social d'aide aux émigrants (SSAE) en 1926, qui va proposer une aide pour accéder au logement et mettre en œuvre le regroupement des familles (Anstett, 2006 : 47) puis en 1945, avec la création de l'Office National d'Immigration (ONI), où le terme *immigrant* est mentionné dans l'ordonnance du 2 novembre 1945 (chapitre V)⁴ signée par le général de Gaulle.

Dans son analyse lexicométrique sur la question des étrangers, Dahlem précise que l'*Encyclopaedia Universalis* utilise la dénomination *migrant* dès sa première édition en 1968, tandis que le mot *immigré* sera cité dans l'ouvrage en 1978 et il possèdera une entrée et un article spécifique seulement en 1984 (lors de la seconde édition) (Dahlem, 1997 : 81- 82).

Aujourd'hui, l'Office français de l'immigration et de l'intégration (désormais OFII), utilise les deux termes *immigré* et *migrant* : l'« opérateur de l'État en charge de l'intégration des migrants durant les cinq premières années de leur séjour en France ». On peut également lire sur le site internet que « L'OFII est aujourd'hui (...) le lieu d'accueil de tout immigré sur notre sol. »⁵.

Le Haut Conseil à l'Intégration (désormais HCI) emploie aujourd'hui le terme *immigré* et le définit comme suit dans son glossaire des "mots de l'intégration"⁶ :

⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000699737/>

⁵ <http://www.ofii.fr/qui-sommes-nous/nos-missions>

⁶ <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html#I>

« 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 ».

Concernant l'immigration, le HCI propose la définition suivante :

« Phénomène désignant des mouvements de population d'un territoire vers un autre ».

Le terme *migrant* ne fait pas partie des définitions de ce glossaire.

Adami (2011) précise que :

« Les migrants, par définition, se déplacent et ce déplacement est d'abord géographique. Si les migrants sont aujourd'hui définis comme des personnes nées étrangères à l'étranger, c'est-à-dire des personnes qui ne sont pas françaises à la naissance et qui naissent hors du territoire national, ceci signifie qu'ils se sont également déplacés en traversant des frontières nationales ». (Adami, 2011 : 9)

Pour compléter cet extrait, nous pouvons dire qu'il existe différents profils parmi les migrants : certains sont allophones, c'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas le français comme langue première. Mais d'autres migrants possèdent le français comme langue seconde ou langue première. Selon un rapport de l'INSEE (Monso & Gleizes, 2009 : 2), 16% des migrants possèdent une certaine connaissance de la langue française.

Par langue seconde, nous entendons la langue qui est acquise chronologiquement après la langue première, dans un contexte bi- ou plurilingue, comme c'est le cas dans certains pays où le français possède un rôle statutaire, social ou une place prépondérante dans le système éducatif ou dans la production culturelle (dans les DROM-COM, en Côte d'Ivoire, au Maghreb...) (Cuq & Gruca, 2006 : 87).

L'ONU⁷ propose aujourd'hui la définition suivante du terme *migrant* :

« (...) toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays. Cependant, cette définition est peut-être trop restrictive lorsque l'on sait que certains pays considèrent comme migrants des personnes nées dans le pays ».

Toujours selon l'ONU, la définition inclut également :

« -Les personnes qui se trouvent hors du territoire de l'État dont elles possèdent la nationalité ou la citoyenneté, mais qui ne relèvent pas de la protection juridique de cet État, et qui se trouvent sur le territoire d'un autre État ;

⁷ <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

-Les personnes qui ne jouissent pas du régime juridique général inhérent au statut de réfugié, de résident permanent, de naturalisé ou d'un autre statut octroyé par l'État d'accueil ;

-Les personnes qui ne jouissent pas non plus d'une protection juridique générale de leurs droits fondamentaux en vertu d'accords diplomatiques, de visas ou d'autres accords ».

Morice soulève cependant la confusion qui peut exister. Selon lui, Le terme *migrant(s)* inclurait également des personnes nées avant l'indépendance des anciennes colonies ainsi que les travailleurs saisonniers (espace Schengen) (Morice, 2015 : 209).

Dans les articles scientifiques, le terme utilisé était celui d'*immigré* jusqu'au début des années 1980. Apparaît ensuite en 1986 celui de *travailleurs migrants* puis *migrants* dans la revue de référence *Langages* (Adami, 2015 : 3). On peut également penser que ce terme est employé à une période où « la lutte pour les droits de toutes les minorités, les avancées sociétales et la mise en avant des « valeurs » » (Adami, 2015 : 3).

Selon Tassin, le terme de *migrant* désignerait aujourd'hui dans la société (et plus particulièrement dans les milieux politiques et médiatiques) le « migrant économique », laissant au migrant des conflits dans le monde le terme de *réfugié*. Cette distinction, selon Tassin, serait déontologiquement peu acceptable car elle impliquerait la notion de hiérarchie entre les causes de migration (Tassin, 2017 : 199).

Pour nous, le terme *migrant* regroupe à la fois les migrants économiques et les migrants politiques. Largement utilisé aujourd'hui dans les travaux de recherche en sociologie ou en sociolinguistique, il nous semble que l'évolution vers cette terminologie met en exergue l'idée d'un processus d'installation dans le pays d'accueil, d'un état migratoire qui devient permanent. Nous avons donc choisi ce terme pour parler des participants dont nous étudions les pratiques langagières dans notre travail.

Mais il ne s'agit pas seulement de choisir le sens le plus précis. Selon Adami, ces changements de terminologie (entre *immigrés* et *migrants*) montrent des évolutions sociologiques, sociales et politiques, qui ont autant à dire sur la société d'accueil que sur la nature de l'immigration (Adami, 2015 : 1). C'est pour cette raison qu'il nous semble que la notion de *migration* mérite également d'être définie et explicitée.

Le Haut Conseil à l'Intégration définit le terme de *migration* comme étant « un mouvement de population d'une zone géographique à une autre »⁸.

Selon Morice (2015 : 208), la migration se définit comme un mouvement qui implique :

- la traversée d'une frontière extérieure (...)
- un projet durable lié à une installation dans le pays d'accueil.

Les causes des migrations sont variées et nombreuses : quête d'une meilleure situation économique, fuite de la pauvreté, de la précarité, des persécutions politiques et des atteintes aux droits citoyens et civiques. Avant les années 1960, les historiens et sociologues travaillant sur les théories de l'immigration reliaient les causes de l'immigration à un phénomène appelé⁹ « *Push and Pull factors* » ou théorie « répulsion-attraction » (Portes et Böröcz cité par Rea & Tripier, 2008 : 29). Selon cette théorie, les personnes qui se déplaçaient semblaient motivées par des forces économiques et sociales liées soit au lieu de départ (répulsion), soit au lieu d'arrivée (attraction). Cependant, la pertinence de ces causes a été discutée et est remise en question aujourd'hui en raison de la « nature extrêmement changeante des migrations à partir des années 1960 » (Piché, Simmons, Sjaastad, & Lee, 2013 : 279). Par ailleurs, cette théorie apparaît comme « réductrice » et semble négliger « la dimension institutionnelle des migrations » (Réa & Tripier, 2008 : 29). En effet, les modèles migratoires ont évolué et, avec la mondialisation, sont plus complexes à définir et plus ambivalents. Par exemple, la frontière entre migration de travail et migration de peuplement est ténue, il en est de même pour la migration politique et la migration économique. Les migrants viennent de pays de plus en plus divers et les mouvements migratoires ne sont plus systématiquement liés à l'histoire coloniale du pays d'accueil (Réa & Tripier, 2008 : 29 : 40).

1.2. Immigration d'hier et d'aujourd'hui

La France s'est construite par « l'assimilation successive de peuples qui au fil des siècles ont traversé le continent et se sont installés sur son sol. » (Dewitte, 2003 : 7).

Notre objet n'est pas de présenter une rétrospective complète de ces peuples, ni de l'histoire de l'immigration française mais de mentionner quelques moments clés permettant de comprendre les enjeux de l'immigration et d'avoir une vue d'ensemble sur l'immigration

⁸ <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html>

⁹ Le premier à avoir mentionné cette théorie est Everett S. Lee dans son ouvrage intitulé « A theory of migration » paru en 1966

française aujourd'hui afin de situer le contexte de notre travail. Nous avons donc choisi d'aborder l'immigration à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale.

La période de l'après-guerre, période de reconstruction et de forte croissance économique, voit des vagues d'immigration se succéder. Le gouvernement de l'époque crée l'Office National de l'Immigration (ONI) en 1945 afin de recruter une main d'œuvre étrangère venant d'Algérie et plus précisément de Kabylie (Khellil, 1994 : 14). On assiste dans le même temps à l'arrivée massive d'Espagnols, de Portugais et d'Italiens, qui s'installent en France pour travailler (Dewitte, 2003 : 70).

Par ailleurs, à partir des années 1950 est entamé le processus de décolonisation. À la fin des années 1960¹⁰, les Algériens vont faire partie d'une « catégorie à part » et vont bénéficier du regroupement familial. Un certificat médical et une attestation de logement leur permettent de venir s'installer en France avec leur famille (Noiriel, 1988 : 109). Concernant les Africains des ex-colonies françaises d'Afrique subsaharienne, un accord (datant de 1960) leur donne le droit à une liberté de circuler et de travailler en France, sur simple présentation de leur carte d'identité (*Ibid.*, : 110).

Certains vont venir s'installer seuls et travaillent dans le cadre de contrats de travail temporaire, sans penser à s'installer dans le pays d'accueil. Ils ont laissé leur famille au pays où ils retournent régulièrement. C'est cette « migration pendulaire » que mentionne Noiriel lorsqu'il parle de *noria* (*Ibid.*, : 191). La fin des *norias* décrite par Noiriel correspond à un moment de stabilisation. Dans les années 1974-1975, la crise économique pousse le gouvernement français à mettre fin à l'entrée systématique des travailleurs immigrés, mais parallèlement, une politique de regroupement familial est amorcée pour pérenniser l'installation des immigrés déjà présents et faire en sorte d'améliorer leur intégration sur le territoire (terme défini dans la sous-partie 2). En 1981 et 1982, cent trente mille personnes sont alors régularisées : Algériens, Tunisiens, Marocains, Africains d'Afrique Subsaharienne... Les immigrés décident donc de s'installer dans un logement avec leur famille, bénéficiant du regroupement familial instauré par le gouvernement (Dewitte, 2003 : 76). Sayad précise que « [l'immigration de travail] se prolonge en immigration de familles entières et non pas seulement de travailleurs » (Sayad, 2006 : 73). Par la suite, l'immigration se poursuit avec les divers conflits qui agitent le monde et qui entraînent l'arrivée de cinquante mille réfugiés bosniaques et kosovars en 1999, cent

¹⁰ Après les accords d'Évian de 1968

cinquante mille demandeurs d'asile du Sud-Est asiatique, de l'ancienne Indochine mais aussi des Tamouls du Sri Lanka, des Kurdes... (Dewitte, 2003 : 92-93).

Avec l'accélération du processus de mondialisation, les « nouvelles mobilités » façonnent les migrations depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui : transports plus rapides et moins coûteux, nouveaux moyens de communication numériques, rendent les flux migratoires plus denses et plus complexes à analyser (*Ibid.*, : 98).

On constate cependant que les migrants venus du Maghreb sont encore nombreux aujourd'hui : les immigrés algériens restent la nationalité la plus nombreuse en France (environ 13 % de l'ensemble des migrants en France 2011¹¹) et selon Wihtol de Wenden, 90% des Algériens qui vivent en Europe s'installent en France en 2016 pour un motif de travail (Wihtol de Wenden, 2016 : 38 - 122). Depuis quelques années, on constate que la migration économique s'est étendue et ne concerne plus uniquement le Maghreb ou l'Afrique des anciennes colonies. Thiollet (2013 : 136) précise par exemple que de jeunes réfugiés¹² du Maghreb ou de Syrie quittent leur pays pour l'Europe, non pas systématiquement parce que leur vie est en danger, mais parce qu'ils ne perçoivent aucune opportunité d'avenir et donc pour des raisons davantage économiques. Par ailleurs, une mobilité intra-européenne existant depuis avant la signature des Accords de Schengen s'est accentuée dans les années 2000. Sept millions de personnes ont migré entre 2004 et 2014¹³ motivées par la recherche d'une situation économique plus favorable. En effet, dans certains pays d'Union Européenne à l'Est, s'insérer dans le monde du travail « de plus en plus compétitif » est devenu compliqué : les salaires sont bas et le cout des loyers, le cout de la vie ne cessent d'augmenter (Flipo, 2017 : 74).

Les « couples migratoires » comme les mentionne Dewitte (2003 : 98) sont à nuancer depuis les années 1990 : les Algériens ne sont pas uniquement attirés par la France et les Turcs pas seulement par l'Allemagne. Les groupes de population qui se déplacent sont de plus en plus dynamiques. À partir de la fin du XX^e siècle, certains migrants sont attirés par la France bien que leur langue seconde (ou première) ne soit pas le français. On aurait alors pu penser qu'ils choisiraient un pays dans lequel ils maîtrisent la langue officielle, car ils y auraient trouvé davantage de facilités d'intégration professionnelle. Des Africains, qui ne sont pas systématiquement issus des anciennes colonies françaises ou des pays francophones

¹¹ Selon les données de l'INSEE

¹² Le migrant « demandeur d'asile » est appelé réfugié lorsqu'il a obtenu la protection comme réfugié délivrée par l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA) ou par la CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile) après un recours.

¹³ Selon l'OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

(*Ibid.*, 98), des Nigériens, des Éthiopiens, des Congolais font le choix de s'installer en France au lieu de choisir des pays liés à leurs « histoire coloniale » tels que respectivement le Royaume-Uni pour les Nigériens, l'Italie pour les Éthiopiens et la Belgique pour les Congolais.

Les schémas de migration que nous avons abordés permettent de brosser un portrait des migrants au XXI^e siècle et donc des apprenants qui ont participé à notre recherche.

Nous l'avons évoqué, différents évènements (notamment l'instauration du regroupement familial dans les années 1970-1980), ont fait évoluer l'immigration. L'emploi, ou plus largement la quête d'une stabilité économique, demeurent une des premières motivations migratoires (Khellil, 2012 : 20). Cette réalité montre la nécessité de réfléchir aux enjeux de l'intégration des migrants sur le territoire.

Nous allons à présent aborder la notion d'intégration et notamment d'intégration linguistique des migrants. Nous la définissons en nous appuyant sur les notions d'assimilation (sous-partie 2.1) et d'installation (sous-partie 2.2) que nous explicitons également.

2. L'intégration linguistique des adultes migrants : une notion à définir

La question de l'acquisition de la langue pour des adultes migrants qui se trouvent en situation migratoire dans un pays d'accueil est centrale dans notre thèse. Nous pensons que de la maîtrise de la langue dépendent l'emploi, la connaissance et la compréhension d'une autre culture, l'accès aux droits, et aux devoirs, la socialisation, une certaine autonomie face aux activités humaines liées au quotidien immédiat (courses, santé...), aux obligations administratives, aux loisirs, ou à la scolarité des enfants... (Gayerie, 2019 : 38, 40). La prise en compte des aspects liés autant à la notion d'intégration qu'aux réflexions concernant les contenus de formation linguistique pour adultes migrants ont donné lieu à la création d'une spécification (Adami & André, 2012 : 279) qu'est celle du Français Langue d'Intégration (FLI) et à divers projets de recherche¹⁴ (*Ibid.*, 285).

Au cours de cette partie de notre chapitre, nous allons donc tenter de définir cette notion d'*intégration* et plus particulièrement d'intégration linguistique.

Le terme *intégration* est ambigu et mouvant selon le contexte : son utilisation renvoie soit à un sens politique, soit à un sens sociologique. Il peut être convoqué dans divers contextes : le contexte géographique et culturel, puisque nous parlons de déplacement de populations,

¹⁴ Par exemple le portail Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I) du groupe de recherche Langage, Travail et Formation (LTF) du laboratoire ATILF (Université de Lorraine)

le contexte linguistique puisque la langue est le moyen de communiquer et le contexte politique enfin, puisque la politique migratoire adoptée par le pays d'accueil tient une place importante dans ce processus d'intégration (accueil des étrangers, gestion des demandes d'asile, mise en place de formations linguistiques, autorisations de travailler, etc.).

Nous verrons par ailleurs que l'intégration est un processus social et nous expliquerons de quelle manière il se définit comme tel (Adami & André, 2013 : 139).

Le HCI¹⁵ indique que le terme *intégration* possède une double désignation : il mentionne en effet d'une part un processus faisant référence à des « immigrés installés de façon durable dans le pays d'accueil », et il désigne « les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre » d'autre part. À la suite du HCI, Schnapper écrit que le terme *intégration* désigne soit un modèle politique, soit un processus et qu'il existe une différence entre l'intégration « comme résultat recherché ou proclamé des politiques publiques et l'intégration en tant que processus social » (Schnapper, 2007 : 24). Elle précise par ailleurs qu'il est nécessaire pour tout chercheur d'être vigilant quant à l'utilisation du terme tel qu'il est employé dans la vie publique mais également de préciser quel sens on choisit d'adopter dans l'emploi de ce terme. Pour Adami & André, l'intégration des migrants est un processus social puisque les migrants et leurs descendants finissent par se fondre « dans l'ensemble social » (Adami & André, 2013 : 139).

Nous tenterons donc de définir le terme d'*intégration* ainsi que le sens et l'histoire de son emploi aujourd'hui en le confrontant avec des notions sémantiquement proches (assimilation, installation). Puis nous proposerons l'acception que nous avons choisie de retenir dans notre travail de recherche en nous attachant sur la notion d'*intégration linguistique* car c'est de cette intégration dont il est question dans notre travail.

2.1. Assimilation et intégration

Actuellement, lorsqu'ils parlent des migrants et de migration, les sociologues, ethnologues ou linguistes emploient le terme *intégration* (Adami, 2012b ; Brault *et al.*, 2018 ; Leclercq, 2017 ; Potvin, 2005). Bien qu'il fasse également partie du lexique des sociologues, ce terme est étroitement lié au langage politique. Néanmoins, les hommes et femmes politiques n'ont pas toujours employé ce terme. Nous pouvons revenir quelques décennies en arrière pour comprendre que ce terme est éminemment politique.

¹⁵ <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html>

Selon Gaspard (1992 : 15), les termes utilisés pour aborder le sujet de l'immigration sont liés de près aux volontés de politiques migratoires portées par les gouvernements concernant l'accueil des migrants. Chaque équipe accédant au gouvernement propose des mesures destinées aux migrants, à la manière de les accueillir sur le territoire et de les accompagner dans leur intégration socioprofessionnelle. Chaque terme employé traduit donc un discours politico-administratif.

Avant les années 1970, le terme *assimilation* était le terme le plus utilisé. Il était défini comme étant un processus visant pour le migrant à se conformer complètement au mode de vie du pays d'accueil, comme étant un « modèle préexistant » et en quelque sorte unique (Safi, 2006 : 4). La théorie de l'assimilation admet « qu'au fil du temps et des générations, les populations issues de l'immigration se rapprocheraient de plus en plus des natifs jusqu'à devenir indiscernables par rapport à ces derniers » (*Ibid.*). C'est en tout cas ce qui est attendu et ce qui se produit d'ailleurs au fil des générations notamment par le fait des unions mixtes qui « constituent des signes indéniables de la volonté d'enracinement dans le pays d'accueil » (Noiriel, 1988 : 198).

Dans les années 1970, selon Gaspard, cette vision de l'immigration est perçue comme étant une « mutilation » sociale et culturelle des individus (1992 : 14). Gaspard explique que, peu à peu, une réflexion de société mais également politique émerge. Le terme *assimilation* devient alors tabou et commence à être moins employé, mais il n'est pas encore tout à fait remplacé par le terme *intégration*. D'après Gaspard (1992 : 15), entre les années 1980 et 1990, trois termes seront utilisés quasiment de manière simultanée sur un laps de temps assez court : *assimilation*, *insertion* et *intégration*, pour des raisons politiques, l'emploi d'un terme ou d'un autre étant l'affirmation de la vision d'une équipe gouvernementale.

Au début des années 1980, la politique au pouvoir, politique de gauche, souhaite restreindre l'arrivée de nouveaux immigrants. Malgré tout, il est nécessaire de continuer à réfléchir aux modalités d'accueil des personnes déjà installées sur le territoire et qui ne le quitteraient pas. Le terme *assimilation* est alors largement moins utilisé et celui d'*intégration* apparaît. Pendant cette période, le terme d'*assimilation* revêt d'ailleurs une connotation négative. Les enjeux politiques font alors que le terme *intégration* n'est pas immédiatement utilisé tandis que celui d'*assimilation* est complètement délaissé (Gaspard, 1992 : 15). Au début des années 1980, c'est donc le terme d'*insertion sociale* que le gouvernement de gauche choisit d'employer pour parler des actions menées dans le cadre de l'*installation* des immigrants dans la société (terme qu'il convient également de définir, voir 2.2). Cependant, Gaspard (1992 : 18) explique que le terme *insertion* est utilisé avec davantage de parcimonie

au milieu des années 1980 après avoir été immodérément utilisé dès les élections de 1981 pour annoncer des décrets visant à lutter contre l'immigration clandestine. C'est pour cette raison que le parti socialiste de l'époque a rapidement préféré, à son tour, utiliser le terme *intégration* (intégration scolaire notamment), perçu comme plus positif par le gouvernement. Le terme *insertion* a été et est encore souvent associé au terme *social(e)*. Il admet une population plus large dépassant la question de l'immigration et concernant « une population adulte de Français et d'étrangers résidents, partageant les mêmes difficultés de vie. » Selon Gaspard, la notion d'*insertion* « transgresse(ait) l'origine géographique et la nationalité pour être, tout simplement, une question sociale » (Gaspard, 1992 : 20).

Pour Schnapper (2007 : 13), de nombreux travaux de recherche américains emploient encore le terme d'*assimilation* alors que les chercheurs français commencent, dès les années 1980, à utiliser majoritairement celui d'*intégration*.

Le terme *assimilation* exprime en France l'idée que la culture d'origine des immigrants doit être mise entre parenthèses au profit de la culture du pays d'accueil et doit être réduite à la sphère privée sans interférer dans la vie publique. Cela va même plus loin, selon Safi : le migrant doit perdre sa propre culture au profit de celle du pays d'accueil (Safi, 2006 : 4). Par ce processus d'*assimilation*, l'immigré serait donc « absorbé, comme digéré, dans la société d'installation, en perdant toute originalité et toute identité particulière » (Schnapper, 2007 : 14).

Le mot *intégration* « admet (au contraire) la persistance de spécificités culturelles des populations immigrées ou issues de l'immigration » (Safi, 2006 : 5). On conçoit alors que tout immigré qui s'installe sur le sol peut conserver son identité propre tout en souhaitant s'inscrire dans un projet de vie sur le territoire. Le terme *intégration* devient officiel en 1989 lors de la création du HCI¹⁶. Aujourd'hui, il est donc utilisé de façon largement consensuelle pour aborder la question de l'immigration en France ou plus précisément la suite du processus après l'arrivée dans le pays d'accueil.

Néanmoins, selon Schnapper, l'emploi de ce terme est ambigu. Il marque à la fois l'acceptation de la coexistence des différentes cultures et identités au sein de la société en véhiculant par ailleurs l'idée que les migrants et leurs descendants auraient un effort à faire pour se conformer à la société française, en limitant l'expression collective de leur identité dans l'espace public (Schnapper, 2019 : 1). Selon Schnapper, le terme *intégration* est également critiquable dans le sens où il englobe parfois les descendants de migrants qui ne

¹⁶ Pour rappel : Haut Conseil à l'intégration

sont pas dans la même situation sociale d'intégration que les primo-arrivants. Ce terme aurait donc selon elle tendance à les « singulariser, donc à les stigmatiser » (*Ibid.* : 2).

Si l'on veut définir le terme *intégration*, on peut dire que c'est le stade d'un processus qui se met en œuvre juste après celui de la migration. Favell le définit comme un processus long qui a des répercussions sur la société et qui implique de nombreux axes de travail législatif : naturalisation et droits de citoyenneté ou de résidence ; lois anti-discrimination ; égalité des chances ; création d'association d'immigrés ; redistribution des fonds socioéconomiques ciblés pour les minorités dans les zones défavorisées ; politique du logement social ; politique d'éducation multiculturelle ; formations linguistiques et culturelles de la société d'accueil (Favell, 2003 : 372)... La liste proposée par Favell n'est pas exhaustive. Ces mesures sont des actions qu'un état peut mener dans le cadre de l'immigration sur son territoire et font partie de ce que l'on appelle la « politique d'intégration » (Favell, 2003 : 373) que nous développons plus loin (sous-partie 3).

Au cours de cette sous-partie, nous avons souvent évoqué le terme d'*installation*, qui est lui aussi largement employé par les chercheurs ou politiques, dans le cadre des migrations. Il nous semble donc pertinent de proposer une définition de ce terme en précisant dans quels contextes il est employé.

2.2. L'installation des migrants

Le terme *installation* est également très présent dans les articles scientifiques, comme nous allons le montrer. Nous avons noté qu'il est principalement utilisé lorsque les chercheurs souhaitent marquer la différence entre une migration économique et une migration qui correspondrait davantage à ce que l'on pourrait nommer une migration familiale, souhaitée ou contrainte, mais qui s'inscrit dans la durée. Pour Vahabi (2013 : 16), l'installation en tant que telle pourrait être définie ou expliquée ainsi : elle serait la quatrième phase du processus de migration après le pré-exil (situation extrême poussant à fuir), le déplacement et le *no man's land*. L'installation dans le pays d'accueil est donc en quelque sorte un aboutissement, même si Vahabi estime qu'il existe une cinquième et dernière phase hypothétique qui serait celle d'un retour dans le pays d'origine. En outre, lorsqu'ils arrivent en France, les migrants sont désignés par l'Administration comme étant des « primo-arrivants ». Cette terminologie concourt à les différencier justement de ceux qui, présents depuis plusieurs années dans le pays d'accueil, sont parvenus à ce stade d'*installation* (Poinsot, 2017 : 28).

Selon Mazzella (2016 : 84), les migrants qui s'installent durablement ne le font pas tous par choix mais souvent parce que le retour au pays d'origine est impossible. Les causes en sont diverses. Cela peut être parce qu'il existe encore une situation d'insécurité ou d'instabilité politique au pays d'origine avec des risques avérés d'arrestation ou d'emprisonnement en cas de retour, ou que les engagements politiques ont parfois été sources de rupture familiale. Il arrive également que les migrants ressentent la peur du jugement de la part de ceux qui sont restés au pays et qui ont, eux, décidé de se battre. D'ailleurs, certaines études (Mazzella, 2016 : 90) montrent qu'une installation durable peut avoir comme conséquence de créer une rupture avec les membres de la famille et de la communauté.

La plupart du temps, le terme *installation* est associé au fait d'avoir obtenu les papiers d'identité, ce qui est en effet le point d'ancrage et permet d'envisager de s'engager plus durablement dans le pays d'accueil (Duvivier, 2010 : 251).

Pour les mineurs isolés, le processus d'installation se matérialise parfois par l'action de déménager : l'acte de changer de ville d'habitation correspondrait à une volonté d'accéder à un emploi et donc à une situation stable. Ce changement montre en quelque sorte le souhait d'explorer les différentes opportunités qui sont offertes par le pays d'accueil. On peut comparer ce phénomène à celui de la mobilité géographique des jeunes natifs, qui n'hésitent pas à quitter leur ville natale pour accéder à un emploi qui correspondrait mieux à leurs attentes ou même à un emploi tout simplement pour ceux qui sont originaires de villes dans lesquelles la dynamique de l'emploi est faible (Baron & Perret, 2008 : 224). Dans les articles scientifiques, on note que pour de jeunes migrants isolés, l'*installation* serait aussi synonyme d'accès à la scolarisation puis à une qualification professionnelle. L'accès à un emploi après la formation, à un logement stable, sont également des éléments forts qui marquent un processus d'*installation* (Duvivier, 2010 : 246).

Enfin, on reconnaît le regroupement familial comme étape ultime qui permettrait de parler d'*installation*. Un premier décret en 1976 reconnaît la procédure de regroupement familial comme le « moment fondateur de l'installation durable des familles immigrées en France » (Alaoui, 2016 : 80). Selon Borgogno « la famille est la ruse de la raison qui permet à l'émigré de s'installer définitivement dans le pays d'accueil » (Borgogno, 1999 : 147). En effet, faire venir sa famille est depuis les années soixante-dix un signe d'*installation* qui permet aussi de justifier d'une situation administrative stable, l'accès à l'emploi n'étant plus, comme il l'était par le passé, un signe avéré d'installation, et donc d'intégration. Malgré tout, le regroupement familial est très encadré, à la fois par des programmes d'« *intégration*

citoyenne » et également par la signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)¹⁷, qui engage le migrant à apprendre la langue française et à respecter les valeurs de la République (Alaoui, 2016 : 82).

On voit donc que la notion d'*installation* est largement associée à celle de famille. Pour les femmes migrantes, le fait de fonder une famille semble constituer un fort motif de migration : 53 % des femmes interrogées disent migrer pour rejoindre ou accompagner leur conjoint (Domergue, 2014 : 1).

Le terme *installation*, souvent associé à celui d'*intégration*, serait donc utilisé lorsque les papiers d'identité permettant de rester plus durablement dans le pays d'accueil sont acquis, lorsque les personnes accèdent à un emploi suffisamment stable et enfin, lorsqu'un logement stable permet de vivre en famille.

Les migrants de travail qui continuent à effectuer des allers-retours entre le pays d'accueil et le pays d'origine, nommés aussi *migrants pendulaires* ou associés au terme de *noria*, (voir sous-partie 1.2 ; Noiriél, 1988 : 191), ne sont donc *a priori* pas concernés par ce terme d'*installation*. Néanmoins, les problématiques d'accès à l'emploi ou au logement existent et donc aussi celles de la maîtrise de la langue.

Le terme de *migration d'installation* peut semble-t-il être opposé à celui de *migration solitaire* parce qu'il décrit un migrant établi dans la société d'accueil et montrant des signes plus ou moins visibles d'intégration (logement, travail, enfants scolarisés...), alors que le *migrant solitaire* montre les signes d'une personne ne s'étant pas intégrée à la société d'accueil. Néanmoins, il existe, selon Borgogno (1999 : 144), des nuances dont il convient de tenir compte. Après avoir mené une étude biographique auprès d'immigrés maghrébins restés en France mais n'ayant jamais fait venir leur famille, on a pu constater qu'il n'était pas sans fondement de parler malgré tout d'*installation*. En effet, les entretiens biographiques montrent que ces migrants, majoritairement des hommes, se sentaient installés bien que leur famille soit restée au pays. Le lien avec leurs proches restait étroit et le fait de rester en France « en solitaire » relevait davantage d'un choix délibéré et réfléchi. Selon Borgogno, il n'est, dans ces cas précis, pas pertinent de parler de « non-intégration ». En effet, ces hommes se sentaient tout à fait intégrés, en tout cas, de leur point de vue et ils décrivaient leur « attitude de distance » vis-à-vis de la société française comme un mode de vie choisi et non comme une inaptitude à s'intégrer (Borgogno, 1999 : 145).

¹⁷ En 2016, le CAI devient le CIR, le Contrat d'Intégration Républicaine

Selon Borgogno, il existerait donc une alternative à *l'intégration* présentée par Schnapper : une personne migrante pourrait être installée et se sentir intégrée de différente manière.

C'est pourquoi nous estimons que le rapprochement familial ne serait donc pas une condition nécessaire permettant d'employer le mot *installation*. Quant au terme d'*intégration*, il pourrait être utilisé même si le rapprochement familial n'a pas eu lieu, et l'on pourrait considérer le fait de vivre en France et d'y travailler comme un processus d'*installation* durable ou « quasi-permanente » (Sayad, 2006 : 68).

L'accès à la scolarisation, à l'emploi et aux liens sociaux et conditionné par la maîtrise de la langue est vu comme un enjeu politique majeur. Bien que notre travail sur l'intégration par la maîtrise de la langue se limite à un territoire donné qui est la France, il nous semble intéressant de présenter brièvement de quelle manière les états proches géographiquement et culturellement de la France, participent à accueillir les migrants sur leur territoire. Sans être exhaustive, nous allons donc proposer une comparaison des modèles de politique migratoire qui offrent une orientation sociale et politique à l'accueil des migrants afin de montrer dans quel contexte particulier se situe notre travail de recherche.

3. Politique d'intégration et modèles de politiques migratoires

Notre but ici n'est pas de présenter les aspects purement politiques des différents modèles migratoires mais d'essayer de démontrer que chaque pays, à travers son histoire, a construit un modèle d'intégration qui lui appartient et qui est susceptible d'évoluer dans le temps.

Depuis qu'ils ont pris acte de l'installation définitive des populations immigrées sur leur territoire, les pays européens ont tenté d'instaurer des lois afin d'organiser l'intégration des migrants au sein de leur société. Les choix concernant ces modèles politiques d'intégration, le type de modèle migratoire adopté, ont été façonnés et influencés par l'histoire nationale, par l'histoire de l'immigration de chaque état. Chaque modèle migratoire est donc amené à évoluer avec le temps (Fischer & Hamidi, 2016 : 10). Ces différentes manières d'appréhender l'immigration impliquent des règles, des lois concernant l'entrée, le séjour et la circulation des migrants qui sont décidées au niveau national (Fischer & Hamidi, 2016 : 13). Par exemple, les attentes et les modalités concernant l'acquisition de la langue ne tiennent pas la même place selon les différents pays d'Europe. Nous proposons de présenter de quelle manière Royaume-Uni, Allemagne et France envisagent leur politique migratoire ainsi que les pratiques liées à l'acquisition de la langue. Nous expliquerons également pour quelles raisons la frontière entre ces modèles politiques d'intégration devient de plus en plus ténue.

Il existe deux types de politiques migratoires *a priori* différentes : en France (l'intégration) et au Royaume-Uni (la politique multiculturaliste). Aujourd'hui, comme nous allons le montrer, les deux systèmes tendent à se rapprocher.

3.1. La politique assimilationniste

Bien que le terme ait cessé d'être utilisé¹⁸ depuis la fin des années 1970 (Tribalat, 2015 : 334), le modèle assimilationniste concerne la France alors qu'au Royaume-Uni, on adopte un autre modèle, le multiculturalisme. Nous allons à présent tenter de présenter ces deux modèles politiques en ce qui concerne l'accueil de migrants sur le territoire.

Si l'on s'interroge sur le sens que peut avoir le terme *assimilation*, on peut trouver des similitudes avec la politique migratoire mise en œuvre actuellement en France. Pour parler du modèle politique d'intégration français, les chercheurs anglo-saxons utilisent aujourd'hui de façon interchangeable les termes *intégration* ou *assimilation* sans y percevoir de différence majeure (Héran, 2017 : 296).

L'un des premiers pays à avoir accueilli des migrants et des réfugiés, depuis le Moyen Âge (Mondonico-Torri, 2000 : 731), et de manière plus massive à partir de la moitié du XIX^e siècle (Tribalat, 1997 : 163), la France a mis en place un modèle de politique migratoire qui correspond à l'assimilation. Rappelons-le, l'assimilation signifie que la société et les dirigeants politiques attendent des migrants qu'ils adhèrent à la référence culturelle française. La France leur demande donc de « fournir l'essentiel des efforts d'adaptation » (Tribalat, 2013 : 283), efforts qui impliquent notamment l'apprentissage de la langue et l'acceptation de certains principes. Selon Favell, lorsque le terme *intégration* a émergé en France, guidé par l'idée d'universalité issue de la Déclaration des Droits de l'Homme, il véhiculait encore des idées assimilationnistes (Favell, 2003 : 375).

Néanmoins, le modèle républicain n'est pas adossé à une culture, telle qu'on peut l'entendre dans le sens d'ethnicité, mais bien à la nécessité de partager ces spécificités françaises. Selon Weil, quatre piliers constituent cette spécificité française : la mémoire positive de la Révolution, la langue française, la laïcité et le principe d'égalité (Weil, 2014 : 10). Le français imposé comme langue commune et unique (langue de l'État depuis 1539), cet « idéal monolingue » enseigné dans les formations linguistiques (Biichlé, 2009 : 36), est donc l'une des quatre spécificités françaises. Cette langue commune a été un « instrument

¹⁸ Cf. partie 2.1

d'unification culturelle » et un « outil d'émancipation et de débats » de la République Française (Weil, 2014 : 11). Elle le demeure aujourd'hui à travers ce modèle d'intégration. Un autre des quatre piliers spécifiquement français, selon Weil, est le principe de laïcité qui assure la liberté de conscience d'autrui. Depuis 1905, la laïcité s'appuie en effet sur la liberté de conscience, la séparation de l'Église et de l'État et le libre exercice de tous les cultes (*Ibid.*, : 12). Cela se manifeste de deux manières : d'abord, le principe de laïcité signifie que les lois et les principes de la république priment sur les lois religieuses en plaçant la religion à sa place, c'est-à-dire comme étant une croyance tolérée mais qui n'a rien à imposer aux hommes. C'est pourquoi à travers ce principe de laïcité, on accorde en France des droits à toutes les religions. À travers le principe de laïcité, ce qui transparait, c'est le principe français d'égalité (qui se traduit notamment par l'école publique, laïque et gratuite pour tous) : pouvoir développer un esprit critique, une autonomie de jugement qui permette aux individus de lutter contre tout rapport de domination (Pena-Ruiz, 2006 : 12).

La spécificité française de ce modèle d'intégration est, en quelque sorte, de subordonner les distinctions et les spécificités culturelles et ethniques des citoyens d'origine étrangère à celles de la république.

La politique migratoire en France prône donc une intégration à la république française une et indivisible¹⁹. Selon Tribalat (2015 : 332), ce modèle peut se concevoir comme un modèle égalitaire puisque, d'une part, il accueille tous les nouveaux arrivants de la même manière et que d'autre part, il leur propose de faire partie d'un « monde commun » (Pena-Ruiz, 2006 : 10), d'une société faite « d'identités composées » (Weil, 2014 : 12).

Néanmoins, ce modèle assimilationniste comporte des conditions : il préconise, comme nous l'avons dit plus haut, que toute pratique religieuse soit limitée à la sphère privée (Momméja, 2018 : 129). Les principes républicains sont parfois mis à mal par des mesures politiques notamment depuis la fin des années 2000 (Weil, 2014 : 16-21) avec les lois promulguées en 2004 et 2010²⁰ concernant le port du voile à l'école et dans l'espace public. Le débat sur le port du voile est une spécificité française qui s'inscrit dans la problématique générale de la laïcité (*Ibid.*, : 22). Mais le principe de laïcité (et notamment la question du port du voile), c'est avant tout la volonté de mettre à distance certaines traditions culturelles

¹⁹ Constitution du 4 octobre 1958, article premier

²⁰ Loi 2004-228 du 15 mars 2004 (articles L141-1 à L141-6) et Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010

qui traduiraient une norme oppressive ou l'asservissement à un pouvoir quel qu'il soit (Pena-Ruiz, 2006 : 8-9).

En s'installant dans un pays d'accueil ayant une politique d'intégration qui a évolué comme celle de la France aujourd'hui, les migrants découvrent et vivent avec les valeurs et les pratiques culturelles définies par les principes fondateurs de la République.

On peut dire que le modèle purement assimilationniste a échoué et il n'est aujourd'hui que le souvenir d'une voie politique passée (Héran, 2017 : 297). Selon Héran, lorsque l'assimilation se faisait de manière plus lente et plus naturelle, elle était « le résultat d'un processus de familiarisation et de socialisation qui progressait au fil des ans, à mesure que l'immigré se familiarisait avec la société d'accueil et y élevait ses enfants » (Héran, 2017 : 300). D'après lui, *assimilation* et *intégration* sont réellement différents : un véritable modèle d'intégration existe aujourd'hui, qui n'est pas simplement un modèle identique à l'assimilation dont on aurait modifié le nom. Héran estime que les gouvernements successifs tentent de le mettre en place aujourd'hui et depuis quelques années déjà (Héran, 2017 : 300). Streiff-Fenart, au contraire, pense que le terme *intégration* a été choisi simplement pour des raisons politiques : parce qu'il est « plus neutre et plus polysémique » (Streiff-Fenart, 2017 : 3).

Pour Tribalat (2015 : 334), même si la France a longtemps suivi la voie de l'assimilation, elle est aujourd'hui confrontée à des difficultés sociales qui la poussent à adopter un modèle politique *d'intégration*, à considérer davantage les divers groupes culturels et donc à effectuer un alignement sur le multiculturalisme britannique, et européen. Nous allons définir ce modèle à présent.

3.2. La politique multiculturaliste

Depuis la période d'après-guerre, le Royaume-Uni a adopté une politique migratoire multiculturaliste. Dans ce modèle, on accepte la coexistence de différentes cultures ainsi que leur expression dans l'espace public et dans la société du pays (Bénichou, 2017 : 14). On peut décrire une société multiculturaliste en tant qu'elle reconnaît « l'existence de communautés ethnoculturelles jusqu'à mettre en valeur la pluralité culturelle inhérente à la société nationale » (Bénichou, 2017 : 23).

Dans une société multiculturaliste, les individus peuvent subir une certaine pression et se voir contraints malgré eux de conserver un lien d'appartenance fort avec leur culture d'origine. Les détracteurs du multiculturalisme critiquent donc cet état de fait et mettent en avant l'idée que les migrants doivent pouvoir prendre du recul sur leur groupe socioculturel

et « en sortir librement » (Fischer & Hamidi, 2016 : 98). Tribalat considère que le multiculturalisme est un modèle qui ne reconnaît pas réellement la culture des migrants, pas plus qu'il ne reconnaît de « droit à la persistance culturelle de la société d'accueil ». Le système multiculturaliste prendrait son parti « de la prolifération de modes de vie et attitudes culturelles variées apportés par l'immigration » (Tribalat, 2015 : 332), laissant les groupes socioculturels se former et cohabiter.

Afin de lutter contre les discriminations et de laisser une place à chaque minorité, le parlement britannique avait mis en place, dans les années 1960, un système appelé *race relation*²¹. L'objectif de cette loi était de permettre aux migrants de « revendiquer des droits et la reconnaissance d'une identité culturelle ou religieuse » (Momméja, 2018 : 133 ; Lassalle, 2015 : 7) et d'avoir une visibilité sur les « pratiques qui assurent l'égalité de traitement, notamment sur le marché du travail » (Statham & Koopmans, 2005 : 142). Cette loi rend par exemple illégal le fait de refuser à une personne un emploi en raison de son origine ethnique.

Auparavant, l'État britannique s'accommodait de ce fonctionnement, ne cherchant ni à contrôler ni à influencer l'insertion des migrants dans la société, au nom de la liberté individuelle. Au Royaume-Uni, dans les années 1960 jusqu'à la fin des années 1990, la maîtrise de la langue n'était d'ailleurs pas perçue comme indispensable dans la vie sociale des personnes, en tout cas pas autant qu'au sein du modèle français assimilationniste.

Les citoyens de minorités ethniques se voient par exemple proposer la traduction de documents administratifs dans leurs langues d'origine ou des interprètes pour les entretiens médicaux ou scolaires (Papin, 2004 : 128). Contrairement à la France, les démarches administratives sont donc simplifiées pour les migrants vivant au Royaume-Uni.

Par ailleurs, porter des signes distinctifs religieux était tout à fait accepté et les différences de culture pleinement reconnues. Mais bien que la politique multiculturaliste permette aux différentes communautés d'afficher sereinement leurs différences ainsi que de faire valoir leurs droits au sein de la société, elle favorise aussi « le séparatisme et l'entre-soi » et crée une sorte de frontière entre les groupes culturels (Tribalat, 2015 : 333). Par ailleurs, certaines questions, comme celles d'ordre religieux, peuvent poser des problèmes. Par exemple, c'est seulement en 1998 que le Royaume-Uni accorde des fonds publics à des écoles de confession musulmane, alors que les écoles des autres confessions pouvaient en percevoir depuis longtemps (Statham & Koopmans, 2005 : 145).

²¹ *Race Relations Act* : Lois de 1965, 1968 puis 1976 destinées à lutter contre le racisme et la discrimination et à entériner l'existence de groupes ethniques

Ces vingt dernières années, au Royaume-Uni, la politique migratoire est en train de changer et on assiste à des réorientations, à des mesures gouvernementales qui semblent vouloir favoriser l'intégration des migrants dans la société (Papin, 2004 : 126). C'est pour cela qu'aujourd'hui, et en réalité depuis les émeutes raciales de 2001 (*Ibid.*, : 129), la « tolérance britannique » concernant l'intégration des minorités à la société voit ses limites.

Par ailleurs, des rapports gouvernementaux ont permis de rendre visible les faiblesses de ce système et l'État tente donc d'encourager l'apprentissage de l'anglais qui est vu aujourd'hui comme un outil d'intégration (*Ibid.*, : 128). En 2002, un groupe de travail a permis de proposer une réforme concernant le niveau de maîtrise de la langue anglaise requise pour demander la nationalité britannique afin de « redonner sa place à la langue anglaise comme outil d'intégration et, par suite, de contrôle » (*Ibid.*, : 132). Ce qui fait que le modèle multiculturaliste britannique a tendance à se remettre en question, et à « glisser » vers le modèle d'intégration français, en affirmant certaines valeurs permettant aux différents groupes sociaux de vivre ensemble.

3.3. La politique d'intégration allemande

En parallèle de ces deux modèles existe le modèle allemand, ni réellement assimilationniste, ni vraiment multiculturaliste. Après la guerre, l'Allemagne avait fait du pluralisme culturel une valeur fondamentale (Bizeul, 2009 : 18). Par la suite, dans les années 1970 et 1980, le parti politique des Verts et une partie de la gauche allemande a travaillé à l'instauration d'un modèle multiculturaliste. Depuis cette époque, l'Allemagne fonctionne en prônant une politique migratoire proche du multiculturalisme, vu comme un modèle plus ouvert et moins étatique que le modèle français.

Néanmoins, depuis 2015, les choses ont changé en Allemagne. D'après les calculs de Tucci (effectués sur la base des données d'Eurostat²²), le nombre de demandes d'asile a augmenté de 150 % après qu'Angela Merkel a décidé d'ouvrir les frontières aux demandeurs d'asile, malgré la Convention de Dublin²³, ce qui a progressivement poussé l'Allemagne à questionner son modèle d'intégration. Tucci (2016 : 20) souligne que les modèles français et allemand progressent dorénavant avec certaines similitudes, notamment en mettant tous deux l'accent sur l'intégration civique (« normes et valeurs à partager ») bien que le parcours d'intégration proposé ne soit pas tout à fait identique. En Allemagne, une formation de

²² Calculs réalisés à partir des données d'Eurostat, disponibles en ligne, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/asylum-and-managed-migration/data/database> (Tucci, 2016)

²³ Convention règlement de Dublin (UE) No 604/2013 – du Parlement Européen et du Conseil du 26 juin 2013

soixante heures existe (dit cours d'orientation) sur le « *système juridique, l'histoire et la culture* » (Silhouette-Dercourt, 2016 : 53) et en France, une formation civique est obligatoire présentant aux adultes migrants les valeurs républicaines qui prévalent en France.

On peut donc dire qu'il existe un modèle d'intégration allemand qui se reconstruit depuis le début de la crise au Moyen-Orient.

En réalité, le vieillissement de sa population ainsi que la pénurie de main-d'œuvre a conduit l'Allemagne à attirer des migrants diplômés et qualifiés, en ouvrant à nouveau ses frontières (fermées depuis 1973). En 2005, l'Allemagne promulgue une loi sur l'immigration instaurant un système proche du « permis à point » ressemblant à celui mis en place au Canada. De manière générale, depuis quelques années, le multiculturalisme est délaissé voir critiqué à cause des problèmes liés au communautarisme et au terrorisme, comme au Royaume-Uni, avec l'attentat de 2016 à Berlin (Wihtol de Wenden, 2009 : 7 ; Sebaux, 2017 : 99). Parallèlement, la montée des idées d'extrême-droite en réaction aux arrivées massives de migrants a contraint l'Allemagne à évoluer vers un nouveau modèle d'intégration qui tend à véhiculer l'idée de « culture de bienvenue et de reconnaissance » (Tucci, 2016 : 25). L'Allemagne a besoin d'ouvriers qualifiés et de salariés dans les secteurs tertiaires et se retrouve donc en pleine réflexion pour inciter cette main d'œuvre à s'installer durablement²⁴. En 2016, l'Allemagne a donc fait modifier des textes de loi portant sur l'intégration, en développant les programmes d'aides sociales tout en appliquant des sanctions en cas de non-respect du parcours d'insertion professionnelle envisagé pour les migrants (Tucci, 2016 : 19, 30-31). De son côté, la France, malgré son durcissement concernant les reconduites à la frontière pour les demandeurs d'asile, adopte en septembre 2018 la loi Asile et Immigration²⁵ dont le contenu mentionne un « parcours personnalisé d'intégration républicaine » qui fixe notamment comme objectif « la compréhension (...) des valeurs et principes de la République, l'apprentissage de la langue française, l'intégration sociale et professionnelle et l'accès à l'autonomie. ».

3.4. Des différences moins flagrantes aujourd'hui

Bien que les modèles d'intégration français et britannique semblent s'opposer, la réalité n'est pas aussi tranchée. On peut dire que ces dernières années, le Royaume-Uni a infléchi sa politique vers le modèle français, c'est-à-dire vers davantage d'intégration et moins de multiculturalisme. Cet état de fait est en partie dû aux actes terroristes qui ont eu lieu depuis

²⁴ Vote d'une loi sur les qualifications professionnelles en 2011

²⁵ Loi n° 2018-778 du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie.

2005 (Garbaye, 2008 : 5) ainsi qu'aux émeutes au Nord-Est du pays en 2001, dans des quartiers où vivent principalement des populations issues de l'immigration. Les raisons de ces émeutes peuvent s'expliquer par le repli ethnique et identitaire de ces populations et leur rejet d'un modèle « intégrationniste » (Bertossi, 2007 : 20). Dans le même temps, la France évolue pour une pratique davantage tournée vers le multiculturalisme depuis qu'elle participe à la gestion des flux migratoires avec les autres membres de l'Union Européenne, l'Union Européenne (en tant qu'institution) étant de toute évidence déjà « acquise au multiculturalisme » (Tribalat, 2015 : 331-334), même si « ni le concept de multiculturalisme, ni celui de l'intégration européenne ne font l'objet d'un consensus définitionnel » (Kastoryano, 2005 : 197).

Si l'on compare de près ces trois pays, on constate qu'ils fonctionnent de manière très similaire en ce qui concerne l'intégration et le droit au séjour²⁶ bien que l'Allemagne et la France exigent une formation d'intégration civique que ne requiert pas la loi britannique.

Au Royaume-Uni et en Allemagne, les objectifs en termes d'intégration se situent davantage dans la vie économique des migrants, on attend d'eux qu'ils travaillent et qu'ils participent à la dynamique économique du pays. Néanmoins, en France, en Allemagne mais également au Royaume-Uni, de nombreuses lois se sont succédé pour faire de la maîtrise de la langue un enjeu politique majeur. L'obtention de la naturalisation ou l'attribution d'un titre de séjour sont conditionnées par la maîtrise de la langue (Extramiana, 2012 : 140) et évaluées par un test. En Allemagne, les migrants peuvent prétendre à une formation linguistique ainsi que quelques heures d'information abordant le système juridique, l'histoire et la culture du pays d'accueil, si les migrants souhaitent obtenir le droit de vivre en Allemagne et d'obtenir la nationalité (Silhouette-Dercourt, 2016 : 53-54). Depuis 2001, au Royaume-Uni, la formation linguistique fait partie d'un programme social²⁷ qui proposent également une remise à niveau des savoirs de base (littérature, mathématiques et compétences socioprofessionnelles...) visant à favoriser l'insertion professionnelle de toute une partie de la population britannique. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut, la maîtrise de la langue anglaise et des droits et devoirs civiques sont des critères pour l'obtention de la citoyenneté britannique (Walker, 2019 : 147).

La France a également un programme de formation de la langue française avec la signature obligatoire du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR)²⁸. Après avoir passé un test

²⁶ Étude de législation comparée n° 150 - septembre 2005 - La formation des étrangers à la langue du pays d'accueil - https://www.senat.fr/lc/lc150/lc150_mono.html#toc48

²⁷ "Filet de sécurité" = English for Speakers of Other Languages ou *ESOL*

²⁸ Le CIR date de 2016, il succède au CAI, Contrat d'Accueil et d'Intégration qui avait été mis en place en 2007.

linguistique auprès des services de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), les migrants peuvent bénéficier d'une formation de langue et doivent suivre la formation civique dont nous avons parlé précédemment. Nous développerons davantage les éléments liés à l'intégration linguistique en France dans d'autres chapitres de cette partie.

Aujourd'hui, dans la plupart des pays d'Europe, l'obligation institutionnelle d'intégration linguistique pour les migrants se matérialise donc par la signature d'un contrat d'accueil. Dans les pays qui se soucient de l'intégration linguistique des migrants, les cours de langue sont obligatoires mais ils sont également contrôlés et le fait de ne pas se plier à ces obligations est passible de sanctions (Extramiana, 2012 : 144). Concernant le regroupement familial qui préoccupe les États européens depuis les années 2000, les exigences en termes d'intégration sont également élevées. Entre 2003 et 2007, les gouvernements ont évolué la législation de l'immigration familiale par trois modifications de lois qui rendent plus strictes l'examen de dossiers permettant le regroupement familial. Outre les conditions de ressources ou de logement, mesure adoptée en 2007²⁹, le rejoignant est soumis à une évaluation de ses compétences linguistiques et des valeurs de la République avant même d'arriver sur le territoire (Alaoui, 2016 : 82).

En France, le souhait de favoriser l'intégration des migrants par la langue s'est matérialisé par la création du référentiel FLI³⁰. Initié par la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC), qui devient par la suite en 2012 la Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Étrangers et de la Nationalité (DAAEN), ce référentiel a permis de réfléchir à un parcours d'intégration global : économique, social et citoyen.

Nous proposons à présent de développer ce que recouvre la notion d'intégration linguistique pour des adultes migrants en nous appuyant sur les préconisations du référentiel FLI mais également sur les trajectoires des personnes et donc en tenant compte de ce qui les incite à migrer. Nous présentons également les dispositifs de formations linguistiques à visée d'intégration existant actuellement en France.

4. Acquisition de la langue et intégration

Selon l'enquête *Trajectoires Et Origines* (TeO) (Beauchemin *et al.*, 2015 : 31), l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un élément majeur dans le processus d'intégration des migrants car il permet l'accès à l'emploi, l'utilisation des services de l'état et la communication avec autrui. Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, la maîtrise

²⁹ Loi n° 2007-1631 du 20/11/2007 - Article 10 - art. L. 211-2-1

³⁰ <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/R%c3%a9f%C3%A9rentiel-FLI.pdf>

de la langue apparaît comme un facteur favorable à l'intégration des migrants en France. Favoriser l'intégration des adultes migrants est l'un des aspects de notre travail de recherche. C'est pourquoi, dans cette sous-partie, nous souhaitons montrer plus précisément pour quelles raisons la maîtrise de la langue serait un facteur essentiel d'intégration socioprofessionnelle en décrivant les facteurs d'intégration sociale, économique puis citoyenne.

Le référentiel FLI fait de l'intégration le cœur de ses objectifs en créant en 2012 une nouvelle appellation « Français Langue d'Intégration ». L'équipe qui a travaillé sur ce projet a souhaité mettre en exergue l'importance de connaître la langue dans son usage pratique, utile au quotidien et se désolidarise donc des manuels, notamment de grammaire, destinés à enseigner la théorie de la langue sans son aspect utilitaire. Le terme *intégration* (dans FLI) a été choisi pour faire « écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) », intégrant également les expressions de l'oral qui peuvent permettre à un interlocuteur de comprendre et de s'exprimer dans des conversations courantes et de s'y insérer : conversations avec les parents de l'école ou avec les collègues au travail (*Référentiel « français langue d'intégration » (FLI), 2011 : 5*)

« L'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise « technique » d'un code de communication mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil. » (Référentiel « français langue d'intégration » (FLI), 2011 : 7)

« Le FLI n'est ni un niveau, ni un état de langue mais une langue-horizon. (...) C'est une construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers qui doit faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne ».

(Référentiel « français langue d'intégration » (FLI), 2011 : 10)

Le référentiel FLI a donc distingué trois intégrations différentes, toutes trois conditionnées par la maîtrise de la langue : intégration sociale, économique et citoyenne. En détailler les différents aspects permet de mieux comprendre les enjeux de notre travail.

4.1. La langue comme élément majeur dans le processus d'intégration sociale

Selon le HCI, le processus d'intégration suppose que le migrant s'implique dans la vie sociale en France et participe activement à la « construction d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés (liberté de conscience et de pensée, égalité entre hommes et

femmes par exemple) telles qu'elles s'expriment dans des droits égaux et des devoirs communs ». Jeanneret ajoute : « s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières » (Jeanneret, 2010 : 28).

L'intégration sociale suppose donc que l'adulte migrant accède à une autonomie sociolangagière afin d'interagir avec autrui et de réaliser les démarches et les actes de la vie quotidienne : démarches administratives, celles liées à la scolarité des enfants mais également celles lui permettant de participer à la vie du quartier, d'accéder à des activités sociales, sportives ou culturelles, de se faire des amis (Adami, 2012 : 34).

Dans un premier temps, les adultes migrants et notamment demandeurs d'asile, sont confrontés à la gestion des problématiques administratives. Face à un manque de maîtrise de la langue française, les parents sollicitent souvent leurs enfants scolarisés et parlant français aux différentes étapes de la procédure administrative de demande d'asile (Dias & Rigoni, 2019 : 53). Dans certains contextes, la maîtrise de la langue est ainsi le seul outil qui offre une réelle autonomie dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, on constate que les migrants éprouvent des difficultés à se faire comprendre en consultation médicale lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil. Cette situation souvent vécue comme infantilisante les conduit à faire appel à des interprètes ou à des membres de la famille (encore une fois, ce sont souvent les enfants que l'on sollicite). Différents moyens peuvent être employés pour parvenir coûte que coûte à se faire comprendre. Dans sa thèse en médecine, Salomon explique que les patients syriens ont recours au non verbal pour communiquer avec leur praticien. Pour pallier le manque de maîtrise du français, ils utilisent la communication non verbale, des onomatopées ou encore le toucher (Salomon, 2018 : 32). Pour se faire comprendre, les médecins ont parfois recours à des logiciels de traduction, des applications qui génèrent des pictogrammes ou des émoticônes. Dans certains cas, il peut être nécessaire de communiquer dans une autre langue, commune aux deux locuteurs mais souvent, c'est un membre de la famille qui fait office d'interprète. Salomon explique que lorsque l'interprète est un membre de la famille (plus particulièrement un jeune enfant), la situation est compliquée du point de vue du praticien comme du patient. En effet, cela pose un réel problème de respect de la confidentialité et les diagnostics à annoncer peuvent parfois déstabiliser et bouleverser les enfants (Salomon, 2018 : 35). Il apparaît clair dans cette situation, combien maîtriser la langue est une urgence et combien cela peut être facteur d'autonomie pour les adultes comme pour les enfants.

D'après le référentiel FLI, l'intégration sociale, c'est entretenir des liens sociaux, des relations avec ses voisins, avec les parents de l'école en étant capable de discuter de manière informelle sur le temps qu'il fait, les actualités, les activités des uns et des autres... ce que le référentiel FLI nomme les « petits riens » relationnels mais qui permettent de créer du lien social.

L'accompagnement à la scolarité est l'une des difficultés qu'éprouvent les parents migrants. Démunis face à leurs enfants scolarisés à l'école ou au collège en France, ils sont obligés de demander de l'aide à un proche ou aux enfants eux-mêmes et ils peuvent être dépassés par l'autonomie linguistique des enfants. Pour accompagner les parents dans cet aspect de ce que nous appelons l'intégration sociale, des dispositifs ont été mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, notamment dans le cadre des programmes de réussite éducative (PRE)³¹. Nous pouvons citer par exemple la « *mallette des parents* », un dispositif d'information créé en 2008 qui guide les parents au cours des étapes importantes de la scolarité de leur enfant (entrée en sixième par exemple). Existe également depuis 2008 un dispositif de formation gratuit, l'OEPRE (« *ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* »), qui vise à accompagner les parents migrants et à prévenir le décrochage scolaire des enfants. Au sein de ce dispositif précis, des études ont montré qu'il était en effet nécessaire de travailler à un accompagnement des parents qui éprouvaient des difficultés linguistiques pour comprendre ou produire des écrits destinés à communiquer avec les enseignants (Bernardot, 2017 : 18).

L'intégration sociale apparaît donc comme nécessaire au regard de ces différents aspects. Nous allons à présent aborder la notion d'intégration économique et décrire les enjeux qui y sont liés.

4.2. La maîtrise de la langue pour une intégration économique

La maîtrise de la langue, hormis pour les demandeurs d'asile qui ne peuvent pas choisir le pays d'accueil où ils pourront s'installer, semble un critère important dans le choix du pays de migration. Un groupe de chercheurs européens coordonnés par l'Université de Florence (étude PIONEUR³²) a travaillé sur les migrations et l'intégration des migrants au niveau intra-européen. Une étude du profil socioéconomique et géographique de ces migrants a permis de constater qu'ils sont plus diplômés qu'avant et qu'ils possèdent une expérience et

³¹ Ces programmes sont inscrits dans la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005

³² Projet PIONEUR (2003- 2006) « Pioneers of European Integration “from below”: Mobility and the Emergence of European Identity among National and Foreign Citizens in the EU »

des compétences professionnelles, leur souhait étant de les mettre à profit en accédant à un emploi dans le pays d'accueil. 29,7 % des personnes participant à cette étude ont souhaité s'installer dans un autre pays de l'Union Européenne pour suivre un conjoint ou un membre de la famille, 25,2 % pour des raisons professionnelles, 24% pour accéder à une meilleure qualité de vie. Il semble donc que la raison économique soit l'une des premières motivations à la migration.

L'accès à un emploi, c'est « une intégration réussie au sein du pays d'accueil car elle fait prendre conscience au migrant de son utilité, du rôle qu'il peut jouer dans la société » (Mangiante, 2011 : 107). Mais intégrer un emploi et pérenniser cet emploi passe souvent par la maîtrise de la langue et la connaissance de la culture du pays d'accueil. Si l'individu ne peut pas s'exprimer clairement ou comprendre des consignes, il y a peu de chances qu'il puisse conserver son emploi. S'il ne parvient pas à interagir avec ses collègues ou avec sa hiérarchie, il parviendra difficilement à s'intégrer et cela pourra lui être préjudiciable au moment de la prolongation de son contrat de travail ou pour accéder à un poste hiérarchiquement plus élevé au sein de l'entreprise (Esser, 2006 : iv).

C'est probablement pour ces raisons que la question de l'acquisition de la langue favorisant l'intégration économique est un sujet politique depuis les années 2000. Selon un rapport d'enquête du Conseil de l'Europe³³, si la notion d'intégration est étroitement liée à la maîtrise de la langue, elle est également associée à l'accès à l'emploi. En effet, les employeurs attendent de leurs salariés qu'ils puissent comprendre un certain nombre de consignes et qu'ils soient autonome rapidement sur leur poste de travail. La maîtrise de la langue intervient comme un élément de sélection à l'emploi (Hambye & Romainville, 2013 : 10) alors que, même s'il est vrai que certains migrants maîtrisent la langue à leur arrivée, une personne migrante sur trois (29%) dit ne posséder ni connaissance ni maîtrise de la langue française avant son arrivée. Ce chiffre varie selon les origines des migrants : cela concerne 74% des migrants d'origine turque interrogés et 66% pour les migrants originaires du Portugal par exemple (Taleb Ibrahim, 2015 : 123).

Bien qu'ils maîtrisent *a priori* mieux la langue française à leur arrivée, l'étude PIONEUR démontre que les migrants européens rencontrent également des difficultés liées à leur intégration (*Ibid.*, 49) : accéder à un emploi à la hauteur de leur qualification et pérenniser leur emploi. Ils vivent souvent cette désillusion face à un projet de vie qu'ils ont construit sur l'espoir d'un avenir professionnel meilleur et d'une vie plus simple pour leur famille. Et

³³ La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête - Division des Politiques linguistiques Conseil de l'Europe – DG II – Strasbourg - 2010

ils se heurtent, tout comme les réfugiés ou les autres catégories de migrants, aux contraintes administratives. Par ailleurs, les migrants « Espace Schengen » n'ayant pas l'obligation de signer le contrat d'accueil prévu par la France pour tout étranger, ne peuvent donc pas, de ce fait, bénéficier de l'accès à la formation linguistique préconisée par l'OFII (voir chapitre 2). Seuls les migrants concernés par le contrat d'accueil (conjointes de Français, parents de Français, bénéficiaires du regroupement familial, réfugiés...) bénéficient de la formation linguistique préconisée par l'OFII.

Selon l'enquête *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* (TeO), il s'avère que les personnes les plus intégrées professionnellement sont également les personnes ayant un mode de vie transnational, c'est-à-dire qui sont aussi tournées vers leur pays d'origine (transfert économique à la famille, contribution à des projets collectifs, achat de bien immobilier...). Néanmoins, il convient de préciser que ces modes de vie transnationaux ne sont pas adoptés par tous les migrants. Cela concerne surtout les migrants originaires d'Afrique subsaharienne ou de Turquie. Il faut noter également que les personnes ayant un niveau de scolarisation élevé sont celles qui adoptent le plus des habitudes transnationales. Ces résultats peuvent sembler contradictoires ou surprenants mais selon Beauchemin, Lagrange et Safi, ces données nuancent des idées qui « opposent intégration et transnationalisme » (Beauchemin *et al.*, 2015 : 28). Cela montre également qu'il existe différentes manières de vivre l'intégration dans le pays d'accueil.

Les personnes qui décident de migrer pour obtenir une meilleure situation économique envisagent d'ailleurs parfois la migration comme une période transitoire. Mais la décision de migrer pour le travail peut s'avérer un choix difficile, d'autant plus lorsqu'après plusieurs mois, ou plusieurs années, la situation professionnelle, personnelle et économique s'enlise et qu'il faut alors envisager un retour dans le pays d'origine ou une migration vers un autre pays. Il est vrai que les formations dispensées par l'OFII ne leur étant pas destinées, l'acquisition de la langue dans un but professionnel se fait souvent en milieu social, c'est-à-dire « sur le tas », lorsqu'un emploi se présente. On relève que l'accès à un premier emploi se fait généralement par le réseau communautaire. Selon une enquête³⁴, 41% des migrants ayant eu accès à un emploi en 2008 avaient mobilisé leur réseau relationnel (famille, amis ou proches) (Monso & Gleizes, 2009 : 3). Les migrants qui maîtrisent mal la langue française ont tendance à mobiliser davantage leur réseau pour trouver un emploi. En effet, selon une

³⁴ INSEE de 2009

autre enquête³⁵, la part des migrants ayant utilisé leur réseau pour accéder à un emploi est de 48% pour ceux qui éprouvent des difficultés dans les compétences orales et écrites, elle est de 38% concernant ceux qui éprouvent des difficultés dans l'une des deux compétences. Seulement 28% des migrants qui maîtrisent bien la langue française ont fait appel à leurs famille ou proches pour leur recherche d'emploi (Bechichi *et al.*, 2016 : 41).

Lorsque les personnes parviennent à accéder à un emploi grâce à leur réseau ou au sein de la communauté, la langue parlée sur le lieu de travail est parfois la langue première ou une langue seconde. C'est probablement pour cette raison que l'on constate en formation linguistique des migrants asiatiques installés en France depuis la fin des années soixante-dix ou le début des années quatre-vingt mais qui ne maîtrisent absolument pas la langue française. Alors dans ces cas précis, on peut dire que l'intégration économique n'est pas en lien avec la maîtrise de la langue.

4.3. Intégration citoyenne et maîtrise de la langue

Parmi les trois types d'intégration décrits dans le référentiel FLI, on parle également d'intégration citoyenne. L'intégration citoyenne débute par la journée de formation organisée par l'OFII dans le cadre de la signature du contrat d'accueil. Comme nous l'avons dit plus haut, au cours de cette journée, les adultes migrants suivent plusieurs modules traduits dans leur langue, notamment sur le fonctionnement des institutions et les symboles et valeurs de la République. Cette formation vise à renforcer l'idée que l'accueil en France est en quelque sorte conditionné par le respect des principes démocratiques, droits des femmes et laïcité. La formation linguistique obligatoire est complémentaire à ces modules de formation.

L'enquête TeO révèle que l'intégration sociale des migrants se matérialise par une réelle implication dans la citoyenneté et dans la vie politique. Il est évident que cela ne peut se faire sans une certaine maîtrise de la langue. Concrètement, il s'agit d'adhérer aux valeurs partagées par la communauté française à travers les principes démocratiques qui fondent la société : droits et devoirs du citoyen, liberté des opinions, égalité entre tous les individus, éducation et formation pour tous... des idées démocratiques, républicaines et de laïcité sur lesquelles se base la vie en France. On attend des migrants qu'ils connaissent et comprennent ce qui a fondé les principes de la République (Adami & André, 2013 : 137).

³⁵ INSEE de 2014

Si l'usage maîtrisé de la langue par le migrant est facteur d'intégration économique, il est également « un enjeu symbolique fort, un signe positif de sa volonté d'intégration » aux yeux de la société et des individus qui la composent (Hambye & Romainville, 2013 : 61).

Galais et Jorba (2011 : 228) expliquent par exemple qu'il existe un lien entre intégration et participation politique. Leur travail de recherche mené en Catalogne montre que participer à la vie d'une association peut influencer favorablement l'intégration citoyenne et politique des migrants. Investis dans une association d'immigrés, les migrants se sentent davantage concernés par exemple sur les questions politiques liées à la vie locale (Galais & Jorba, 2011 : 229). On peut également penser que cette démarche, hormis le fait qu'elle permette aux adultes migrants de s'investir au niveau politique, leur offre l'opportunité d'interagir avec des natifs et donc de s'appropriier la langue. Cela peut également contribuer à une meilleure connaissance des principes citoyens et démocratiques sur lesquels repose la société d'accueil. Cette démarche, comme toute démarche associative, permet également une meilleure intégration sociale, puisqu'on peut dire qu'il existe une sorte de transversalité concernant les trois types d'intégration.

Pour Beauchemin, Hamel et Simon :

« Prendre part activement à la vie de la cité représente sans aucun doute la meilleure définition de ce que certains qualifient "l'intégration" » (Beauchemin, Hamel, & Simon, 2015 : 501).

En effet, une personne migrante accédant à un emploi va pouvoir interagir avec des collègues natifs et donc développer les intégrations sociale et citoyenne. Si l'on considère évidemment qu'un minimum de maîtrise de la langue est requis pour communiquer avec autrui, on peut malgré tout accepter que par la suite, tout contact avec des natifs favorisent les trois types d'intégration.

4.4. Les facteurs d'intégration linguistique

L'idée que la langue est au cœur de la notion d'intégration est développée chez Adami et André qui proposent de définir la notion d'intégration linguistique comme étant un :

« Processus sociolangagier d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil, en milieu social et/ou par le biais d'une formation, qui permet aux migrants allophones de comprendre et de se faire comprendre des locuteurs utilisant la langue dominante, c'est-à-dire d'interagir de façon efficace selon les situations dans lesquelles ils sont engagés et selon leurs objectifs de communication. L'intégration linguistique des migrants est ce processus qui élargit régulièrement le répertoire langagier des migrants et qui lui permet d'établir des contacts de plus en plus fréquents, denses et riches avec

ses interlocuteurs et dans des situations de communication de plus en plus variées. L'acquisition de la langue dominante n'est pas un processus uniforme et rectiligne mais suit les tours et les détours des parcours socio-biographiques des migrants dans le pays d'accueil. (...) » (Adami & André, 2013 : 140)

L'acquisition d'une langue seconde est donc un processus qui demande du temps. Une formation seule ne peut permettre une acquisition accomplie. Bien qu'en réalité, cela soit plus compliqué, Esser (2006 : i) définit quatre facteurs dont dépendrait l'apprentissage de la langue : la motivation, l'accès à des formations et à des individus permettant de pratiquer la langue, les compétences cognitives et le coût impliquant l'apprentissage, c'est-à-dire le temps passé à étudier par exemple.

Les interactions dans des contextes socioculturels variés, les tâches communicatives en dehors de l'apprentissage formel, vont offrir à l'apprenant une meilleure appropriation de la langue cible. C'est pour cette raison que nous avons mené ce travail de recherche, pensant qu'il y avait une réelle nécessité à faire parler les adultes migrants en dehors de la formation, dans d'autres contextes et sur d'autres sujets que les urgences administratives et les contenus utilitaires, comme l'écrit très justement Adami (2020 : 9).

Il est évident que l'accès à l'emploi, comme nous l'avons dit plus haut, peut également favoriser la maîtrise de la langue mais les modes d'acquisition de la langue sont variés et sont souvent conditionnés par d'autres facteurs, sociaux et éducatifs (Beauchemin *et al.*, 2015 : 71). Par exemple, le niveau scolaire ou le contexte résidentiel ou professionnel peuvent exercer une influence sur la maîtrise progressive de la langue. Le parcours migratoire mais aussi le niveau socioculturel, éducatif et familial conditionnent l'apprentissage de la langue étrangère autant que celui de la langue première pour un enfant (Esser, 2006 : ii). Cette idée est confirmée par Adami et André :

« (...) ce processus est très fortement influencé par les profils des migrants, selon leur niveau de scolarisation dans le pays d'origine surtout, mais également par leurs origines sociales, géographiques ou linguistiques. (...) »
(Adami & André, 2013 : 140)

Parmi les facteurs à prendre en compte, Esser relève également l'âge de la migration. Il ne dit pas que l'apprentissage d'une nouvelle langue est impossible après un certain âge mais que cela demandera à la personne davantage d'efforts si elle souhaite atteindre un bon niveau de maîtrise de la langue ainsi qu'une prononciation proche d'un adulte natif (Esser, 2006 : ii). On peut observer ce phénomène en partie parce que, plus l'âge de la personne est élevé au moment de la migration, plus elle continuera à parler dans sa langue

maternelle. En conséquence, il lui sera plus difficile d'acquérir la maîtrise courante d'une autre langue.

L'étude TeO met également en évidence l'importance du facteur linguistique : les locuteurs ayant une langue latine pour langue maternelle ou seconde développent un mécanisme d'intercompréhension qui leur permet de progresser en français plus rapidement et plus facilement notamment chez les immigrants peu scolarisés d'Espagne, d'Italie ou du Portugal (Beauchemin *et al.*, 2015 : 125). Mais on constate également que les migrants qui possèdent un niveau de scolarisation élevé (diplôme universitaire par exemple) et qui bénéficiaient d'une situation socioculturelle et socioprofessionnelle favorisée dans leur pays d'origine sont avantagés dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Esser, 2006 : ii). En outre, dans l'autre sens, on constate que les migrants qui vivent dans une grande proximité avec leurs compatriotes et les locuteurs de leur langue première ou seconde ont tendance à maîtriser moins facilement ou moins rapidement les compétences sociolangagières (*Ibid.*, : ii).

Chez les femmes, l'acquisition de la langue française serait moins rapide parce qu'elles accèderaient à l'emploi moins facilement que les hommes : seulement 19% d'entre elles ont travaillé l'année de leur arrivée contre 39% pour les hommes³⁶ (Bechichi *et al.*, 2016 : 38). Les hommes apprendraient davantage le français en milieu professionnel, en milieu social (Adami, 2012b : 20). Néanmoins, lorsque les femmes acquièrent la langue plus rapidement que les hommes, c'est parce qu'elles accèdent à l'emploi et à la possibilité de cet apprentissage en milieu naturel mais également parce qu'elles fréquentent davantage l'espace public et qu'elles sont plus investies dans la scolarisation des enfants.

Ce sont ces différentes étapes, ces moments variés de socialisation qui engagent le processus d'intégration linguistique, processus qui ne prend jamais réellement fin puisque chaque situation nouvelle, ce qu'Adami et André nomment les situations sociolangagières : emploi, rencontre avec les enseignants, discussion dans l'espace public..., amènent la personne à développer et à acquérir une aisance dans l'utilisation de la langue.

Pour Adami et André, ce processus est en perpétuel mouvement et l'on ne peut déterminer à quel moment, à quel niveau, l'intégration linguistique sera effective :

« (...) Tel migrant peut être parfaitement à l'aise dans les interactions en français avec ses collègues de travail mais éprouver des difficultés dès lors qu'il interagit avec les enseignants de ses enfants par exemple. Une intégration linguistique réussie se définit donc par rapport aux besoins des migrants et non dans l'absolu. Si un migrant

³⁶ Enquête INSEE 2014

peut comprendre et se faire comprendre de ses interlocuteurs dans toutes, ou presque toutes, les situations sociolangagières dans lesquelles il est engagé, on peut alors considérer que son intégration linguistique est réussie »

(Adami & André, 2013 : 140).

Il est donc nécessaire que l'apprentissage de la langue passe par les activités langagières le plus variées possibles, par des interactions qui vont amener l'adulte migrant à se constituer un répertoire langagier et lexical qui vont le rendre peu à peu autonome dans des situations de plus en plus différentes.

Dans la sous-partie suivante, nous proposons de définir les notions de culture et de patrimoine. Nous précisons quelle acception nous retenons dans le cadre de notre travail de recherche et expliquons de quelle manière des séances didactiques dans des lieux culturels pourraient favoriser l'intégration linguistique.

5. La notion de *culture*

Pour rappel, dans notre travail, nous avons choisi d'élaborer des séances didactiques³⁷ en nous appuyant sur des sorties dans des lieux culturels (musées, expositions, salles de concerts...) ou lieux du patrimoine lyonnais³⁸.

La notion de *culture* est un terme polysémique qui a été soumis à tant de tentatives de définitions qu'il est aujourd'hui « galvaudé », « usé », a perdu toute consistance (Adami, 2016 : 1). Très utilisé en sciences sociales et en didactique des langues, ce terme est souvent débattu. Notre sujet de recherche impose donc de nous interroger sur la notion de *culture* et ces différents sens.

Après avoir rapidement présenté le sens originel de *culture* : la culture dans son approche anthropologique (sous-partie 5.1), nous nous proposons d'examiner la notion de culture « cultivée » ou culture savante (sous-partie 5.2). Nous expliquons également à quelle acception du terme culture nous faisons référence dans ce travail de recherche (sous- partie 5.3).

5.1. La culture dans son approche anthropologique

Le terme *culture* est issu du latin *cultura* qui signifie « soin apporté aux champs ou au bétail ». Le sens figuré, tel qu'il est utilisé aujourd'hui, apparaît au XVI^e siècle et se

³⁷ Les fiches se trouvent en annexe

³⁸ Les lieux que nous avons retenus pour notre recherche sont décrits dans la deuxième partie.

démocratise au XVIII^e siècle (Cuche, 1996 : 10). En 1871, l'anthropologue britannique Tylor en donne cette définition :

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société ». (Tylor, cité par Rocher, 1992 : 101)

Ses réflexions amènent Tylor à une hypothèse évolutionniste : l'humanité passerait d'une culture « primitive » à une culture « civilisée », dans un mouvement de progrès culturel (Cuche, 1996 : 19). Tylor défend ainsi l'idée d'une continuité culturelle. Ainsi, les différences entre les peuples ne s'expliquent que par leur degré d'avancement culturel (*Ibid.*, 20).

Cette notion anthropologique de *culture* est utilisée par les sociologues et anthropologues américains (Rocher, 1992 : 101), comme Boas, pour qui chaque individu est guidé dans ses comportements par sa culture, au sein d'un contexte particulier, défini par sa langue, ses croyances, ses coutumes... Pour Boas, la culture est « un processus historique transmis de manière inconsciente de génération en génération, qui oriente les idées et affects des individus » (Meyran, 2009 : 5).

En France, l'anthropologue Lévi-Strauss, influencé par la sociologie américaine, donne au terme *culture* un nouvel usage anthropologique. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale et des atrocités perpétrées au nom des *races*, une nouvelle terminologie s'impose en effet (Adami, 2017 : 17). Lévi-Strauss introduit ainsi la notion de *culture* au sens « d'expression de la différence » (Denieuil, 2008 : 161). Selon lui, la culture est « ancrée » dans l'esprit des Hommes (Meyran, 2009 : 9), sans qu'ils ne soient conscients des règles structurant leur société et définissant leur culture (Deliège, 2013 : 273). Les idées de Lévi-Strauss s'inscrivent dans le courant du relativisme culturel qui suppose que toutes les cultures se valent et ne peuvent être hiérarchisées (Lévi-Strauss, 1952).

Selon Rocher (1992 : 103), la définition du terme *culture* s'articule aujourd'hui autour de quatre caractéristiques. La première s'appuie sur la formule de Durkheim : « manières de penser, de sentir et d'agir » (*Ibid.*, : 103). Ces manières de penser et d'agir sont formalisées et régies par des conventions, partagées par un certain nombre de personnes. Enfin, ces manières de penser et d'agir sont acquises et transmises : « rien de culturel n'est hérité biologiquement ou génétiquement, rien de la culture n'est inscrit à la naissance dans l'organisme biologique » (*Ibid.*). Pour Rocher, la culture assure donc une fonction de

« moulage » des personnalités des individus, mais qui ne serait pas figée. Un enfant né au sein d'une culture définie développe un certain type de goûts et agit selon certaines pratiques, propres à cette culture (*Ibid.*, : 109).

Aborder la notion de *culture* revient à s'interroger sur les rapports entre les individus, sur leurs pratiques, c'est-à-dire envisager la notion de *culture* sous une forme matérialiste, comme le décrit Adami :

« une approche matérialiste de l'analyse des rapports entre les hommes s'intéresse à ce qu'ils font, ce qu'ils produisent (où, quand, comment avec qui et avec quoi), ce qu'ils pratiquent pour comprendre ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent ou ce qu'ils représentent » (Adami, 2017 : 22).

5.2. Culture cultivée, savante ou légitime

À côté de la notion de *culture*, décrivant les connaissances, les coutumes et les habitudes des membres d'une même société, un sens restreint a vu le jour : celui de culture savante, de culture « cultivée » ou, selon Bourdieu, de culture légitime (1979).

C'est au XVIII^e siècle que le mot *culture* dans le sens de culture savante (que l'on oppose à culture anthropologique) va commencer à être utilisé. Le mot « culture » signifie alors le fait de développer une connaissance ou une capacité intellectuelle. Cuche relève, dans le Dictionnaire de l'Académie française (édition de 1718), les termes « culture des arts », « culture des lettres », « culture des sciences » (Cuche, 1996 : 10). Le terme de culture savante renvoie à la notion de « formation » de l'esprit et il est considéré par les philosophes des Lumières comme présentant « un caractère distinctif de l'espèce humaine », la culture étant selon eux « la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité » (*Ibid.*, 11).

Fournier définit le terme de culture savante comme étant :

« (...) la culture des savants, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances ou savoirs qui sont produits ou utilisés par les hommes de science, les universitaires ou tout autre spécialiste. Plus généralement, il s'agit des « arts, des lettres et des sciences », c'est-à-dire des productions culturelles ou symboliques qui, élaborées par des spécialistes de diverses disciplines intellectuelles, artistiques et scientifiques, et diffusées par divers canaux institutionnels (écoles, revues, colloques, musées, etc.), ont un statut élevé les différenciant de la culture du « monde ordinaire » » (Fournier, 1981 : 136).

À partir de la seconde moitié XX^e siècle, le mot *culture* prend donc, dans certains contextes, un sens différent de celui transmis par l'anthropologie, un sens élitiste et individualiste. On dit d'une personne qu'elle est « cultivée » (Cuche, 1996 : 26). La personne « cultivée »

possède une « compétence individuelle » lui permettant d'accéder à la lisibilité d'une œuvre (Bourdieu & Darbel, 1969 : 77-78) ou, comme l'écrivent Champagne et Christin, à un « ensemble d'œuvres intellectuelles et artistiques socialement valorisées » (2019 : 104).

La pratique théâtrale, la fréquentation des musées ou des lieux patrimoniaux sont des activités définies comme appartenant à la culture savante. Mais pour définir plus précisément la culture savante ou la culture « cultivée », il est intéressant de se pencher sur l'histoire récente des politiques culturelles en France. En 1959, le président Charles de Gaulle crée le ministère des Affaires culturelles, dont la charge revient à André Malraux, à qui l'on doit la création des Maisons de la Culture en 1961 et du Service de l'Inventaire³⁹ en 1964.

Le ministère des Affaires culturelles définit les politiques publiques à l'égard de la culture et de la patrimonialisation, dans un souci de démocratisation culturelle. L'objectif est de recenser et de rendre accessible au plus grand nombre, les œuvres de culture, les musées et les monuments historiques (Poirrier, 2008 : 177). Le service de l'Inventaire partage la même ambition de recensement et de valorisation vis-à-vis des patrimoines culturel, historique ou scientifique. En 1978, la Direction du Patrimoine apparaît au ministère. La notion de patrimoine est étroitement liée à celle de culture puisqu'elle qualifie tous les « trésors du passé » et concerne des objets, des lieux, certains biens matériels « échappant à la loi de l'utilité immédiate » (Babelon & Chastel, 2008 : 11-12). Cela comprend par exemple certains édifices religieux, châteaux, constructions antiques qui font également partie des « œuvres intellectuelles et artistiques socialement valorisées » de la culture savante. (Champagne & Christin, 2019 : 104).

À partir des années 1980, la politique culturelle en France est marquée par l'arrivée de la gauche au pouvoir et un renouveau dans la politique publique culturelle. Jack Lang, nommé ministre de la Culture en 1981, souhaite rompre avec la hiérarchie instituée entre art majeur et art mineur, entre culture savante et culture populaire (Poirrier, 2008 : 180). Il attribue ainsi davantage de budget à la culture populaire. Selon Dumont, opposer culture savante et culture populaire est réducteur. Ainsi, l'art puise dans la culture populaire, il s'inspire « des manières de sentir et de vivre ; des objets les plus humbles de l'existence quotidienne » (Dumont, 1981 : 14).

39 La mention originelle « Inventaire général des monuments et richesses artistiques de la France » est simplifiée par Malraux qui choisit « Inventaire du patrimoine ». « L'inventaire général du patrimoine culturel recense, étudie et fait connaître les éléments du patrimoine qui présentent un intérêt culturel, historique ou scientifique » - Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

La notion de « culture légitime » de Bourdieu semble donc aujourd'hui moins adaptée. Selon Coulangeon, les pratiques culturelles, autrefois réservées aux élites de la société (opéra, théâtre, concerts) ne sont plus l'apanage de la culture « dominante » (2005 : 102). Donnat partage cette analyse et précise que les termes culture savante et culture « légitime » ne sont plus représentatifs de l'« éclectisme » des pratiques culturelles des Français (1994 : 344). En outre, l'ère numérique a également modifié les pratiques culturelles des Français (Donnat, 2009).

5.3. La notion de *culture* dans notre travail

Dans notre travail, nous n'employons pas le terme de *culture* dans son approche anthropologique. Dire que nous utilisons le terme *culture* uniquement au sens de culture savante nous paraît néanmoins réducteur. L'expression *culture personnelle* semble davantage correspondre à notre problématique de recherche.

Nous donnons certes accès à une forme de culture savante, puisque nos séances didactiques sont menées dans des musées et des lieux de patrimoine. Nous avons en outre l'occasion d'observer le partage de cette culture savante dans notre corpus notamment de la part des personnes ayant subi un fort déclassement social (voir partie 3, chapitre 1). La découverte des lieux de culture leur permet en effet de parler de leurs préférences culturelles (musée, littérature, art, théâtre...), mais également de partager leurs expériences antérieures, leurs souvenirs, leur culture personnelle. Nous envisageons la découverte de ces lieux de culture comme une opportunité de « percevoir » la culture du pays d'accueil, une occasion de « communiquer avec autrui », de pouvoir « exprimer l'existence de tous les jours » (Dumont, 1981 : 23).

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, la rencontre des deux univers culturels, leur résonance, favorise la prise de parole et, *in fine*, la maîtrise de la langue.

La prise de parole n'a rien de spontanée pour la plupart des adultes migrants. En salle de formation, ils ne se sentent pas toujours à leur place, ils se sentent parfois redevables et souvent illégitimes. Certains ont mal vécu leur scolarité ou n'ont peut-être même jamais été scolarisés. Retourner en formation peut être perçu comme infantilisant pour des personnes qui ont surtout besoin de travailler afin de pouvoir assumer le rôle de parent, de mari... Dans ce travail de recherche, nous questionnons donc l'intérêt d'aborder la culture en formation pour provoquer la parole, créer un espace (au sens de lieu et au sens de liberté) où l'on peut se sentir légitime à parler, à pratiquer la langue. Se rendre dans un lieu culturel tel qu'une

exposition au musée, assister à un concert, c'est disposer d'un espace partagé d'expression et de discussion.

Au sein d'un groupe d'adultes migrants en formation cohabitent des cultures et langues différentes, des personnes d'âges et d'origines socioculturelles différentes, des manières de penser différentes. L'hétérogénéité dans un groupe, la diversité, est « constitutive de la nature de l'homme » (Abdallah-Preteceille, 2004 : 23). Mais l'universalité humaine fait qu'il existe de nombreux sujets de partage (Moro, 2015 : 19). Découvrir ensemble des lieux ou objets culturels et en partager les impressions peut faire apparaître des points communs, des rapprochements entre les individus. Il nous semble donc que faire appel à la culture au sein de formations linguistiques dans lesquelles l'hétérogénéité culturelle est forte peut favoriser l'ouverture à d'autres cultures et à d'autres individus et ainsi permettre de développer la compétence co-culturelle décrite par Puren. Même si des échanges ont lieu en salle de formation ou du moins, cela devrait être le cas, notre hypothèse est que le fait de proposer des sorties dans des lieux culturels ou du patrimoine en dehors de la salle de formation y incite encore davantage.

Au-delà de la pratique de la langue dans les prises de parole que peuvent favoriser les lieux culturels, la découverte de ces lieux pourrait également accélérer le processus d'installation parce qu'il permet aux participants de mieux connaître le pays ou la ville d'accueil. Les traces de l'histoire d'une ville forgent son caractère et façonnent la manière dont vit cette ville. Ainsi, le quartier du Vieux Lyon et ses traboules⁴⁰ ou la basilique de Fourvière occupent une place particulière dans le cœur des Lyonnais. Il s'agit de références, de points de repères, partagés. Par ailleurs, les lieux du patrimoine sont bien souvent le théâtre de manifestations culturelles, fédératrices qui, lorsqu'elles rayonnent au-delà des frontières de la ville, renforcent le sentiment d'appartenance à cette ville.

L'approche culturelle en formation permet également de faire évoluer la place du formateur qui devient un individu parmi le groupe, certes un individu qui se positionne comme régulateur des échanges et accompagnant, mais plus forcément comme un sachant qui délivre des connaissances. Cette position assoit également notre place de chercheur dans des modalités de recherche-action : nous sommes présente à la fois pour observer, analyser,

⁴⁰ « Traboules : Allée faisant communiquer deux rues au travers d'un immeuble ; très usité à Lyon car il existe des centaines de traboules dans la ville. (lexique) attesté comme lyonnais ». Définition extraite du *Littré du Gourguillon: dictionnaire français-lyonnais à l'usage de ceux qui veulent parler et écrire correctement* (Grattepierre, 2003)

effectuer notre travail de recherche mais également pour interagir et participer aux séances en tant que membre à part entière sur notre terrain de recherche. Nous précisons cet aspect de notre travail dans la deuxième partie, chapitre 1.

Dans la sous-partie suivante, nous abordons la place de la culture en didactique des langues.

5.4. La notion de culture en didactique des langues

Pendant les douze années que nous avons passées auprès des adultes migrants en tant que formatrice, traitant des aspects linguistiques et sociolinguistiques, nous avons pu faire de nombreuses observations, qui sont corroborées par des travaux de chercheurs : Adami (2020), André (2012), Leclercq (2017), Mangiante (2011)... : l'enseignement de la langue ne peut pas se limiter à un enseignement grammatical ou lexical, ou aux interactions utilitaires. Aujourd'hui, l'emploi récurrent du concept (ou de l'expression) *langue-culture* montre le lien étroit qui existe entre *langue* et *culture* en didactique des langues.

Ce sont les prémices de l'approche communicative et plus particulièrement d'un point de vue sociolinguistique de la langue qui sera ensuite développé par les travaux en sociologie interactionnelle, de Hymes notamment (1984). Nous y revenons par la suite.

Selon Beacco (2000 : 35), dans le domaine de la didactique des langues, Debyser est le premier qui, dans un article datant de 1975, souligne l'intérêt d'une approche de la matière culturelle en classe de langue. Dans cet article, Debyser suggère une démarche méthodologique d'enseignement de la culture basée sur « faits, des objets, des relations et des représentations susceptibles d'intéresser un public curieux des réalités vivantes du pays dont il étudie la langue » (Debyser, 1975 : 9). Mais l'expression *langue-culture* a tout d'abord été proposée par Galisson (Puren, 2010 : 4) qui écrit que l'enseignement d'une langue doit permettre aux apprenants d'accéder non seulement à une langue mais aussi à une culture partagée qui « sert d'identificateur aux individus du groupe ». La notion de langue-culture en didactique implique donc un « double dénominateur commun (langagier et culturel) » (Galisson, 1988 : 327).

Selon Puren, il existe deux versions de l'expression *langue-culture* en didactique des langues. L'une prône l'apprentissage des langues « comme instrument volontariste de défense des cultures et d'intercompréhension entre cultures » et l'autre, moins forte, avance l'idée selon « un certain niveau de compétence communicative exige une certaine connaissance de la culture de ses interlocuteurs » (Puren, 2010 : 4). On peut rapprocher ces deux versions proposées par Puren aux distinctions qu'énonçait Galisson entre les

« maximalistes », prônant un enseignement de la culture d'auteurs, culture littéraire et « cultivée », et les « minimalistes », qui préconisent l'enseignement de « clés pour comprendre les autres et être compris d'eux », une « culture comportementale, directement liée au vécu quotidien des locuteurs » (Galissou, 1988 : 326) ce qui rejoint la proposition initiale de Debyser.

Cette distinction entre deux approches de l'enseignement de la culture en didactique des langues, existe selon Puren, parce que la « conception de la recherche disciplinaire n'est pas encore parfaitement partagée et stabilisée parmi ses spécialistes » (Puren, 2003 : 121).

Fin des années 1970, début des années 1980, l'approche communicative met encore davantage en lumière l'importance de ce lien langue-culture. On assiste en France (et en Europe) à l'arrivée d'un nouveau public d'apprenants composé d'adultes, principalement de migrants réfugiés et travailleurs. L'apprentissage de la langue devient la préoccupation des didacticiens qui s'appuient sur les études en sociologie interactionnelle comme celles de Hymes permettant une analyse différente des besoins de ces différents publics. À ce moment-là apparaît donc logiquement l'importance de construire de nouveaux outils, à la fois plus adaptables : en fonction du contexte (scolaire/non scolaire, enfant/adulte), du groupe linguistique d'origine, mais aussi permettant de développer des compétences de communication socioculturelles selon les situations d'emplois de la langue.

En même temps, une forte demande institutionnelle et politique tend à faire émerger la communication dans l'apprentissage, nécessaire pour les échanges commerciaux en forte augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne et les flux des voyageurs au sein de la communauté. On cherche donc un moyen d'enseigner la langue ordinaire, en usage réel, ses aspects sémantiques, les intentions de communication « en mettant l'enseignement des langues au service du développement de rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel » (Puren, 2002 : 3).

Les travaux de Hymes, qui viennent compléter de manière symétrique ceux de Chomsky sur la notion de compétence linguistique (Bérard, 1991 : 18), ont fortement influencé l'approche culturelle en didactique des langues. L'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication. Il écrit :

« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (Hymes, 1984 : 47).

Hymes avance l'idée qu'il ne suffit pas de connaître la langue et son système pour être en mesure de communiquer. Il travaille particulièrement sur deux notions : le *speech event* et le modèle *SPEAKING*. Les *speech events*⁴¹ sont définis comme des activités directement régies par des règles ou des normes d'utilisation de la parole (Hymes, 1972 : 56). La langue est envisagée comme un instrument de communication sociale. Pour Hymes, interagir dans une langue, c'est communiquer selon des règles linguistiques tout en tenant compte des règles d'usage (ou codes sociaux) inhérentes à chaque langue. Hymes décrit ces règles dans le modèle *SPEAKING*⁴² (*PARLANT* en français). Cet acronyme définit les huit composantes de la situation de communication qui rendent chaque approche de la langue unique et notamment le cadre spatio-temporel, les objectifs de communication et les normes d'interaction et d'interprétation (Hymes, 1984 : 193). Nous aborderons ce modèle de manière plus détaillée dans le chapitre 3.

Selon Puren, cette période marque un changement des attentes en termes de communication sociale qui modifie la configuration didactique du FLE (Puren, 2007b : 2). La notion de langue-culture prend alors tout son sens avec l'approche communicative qui propose à l'apprenant de s'investir dans des actes de parole pour « parler avec » et « agir sur » l'autre (Puren, 2002). Dans les années 1980, Moirand propose également une définition de l'approche communicative qui intègre une composante socioculturelle qu'elle définit ainsi : « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (Moirand, 1982 : 20). La naissance de l'approche communicative marque donc la volonté des didacticiens de donner une part importante à la culture en didactique des langues.

Par la suite, au début des années 2000, la didactique des langues préconise la mise en œuvre de l'approche actionnelle et le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues. La culture en didactique des langues est indispensable parce qu'elle « établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens » (Cuq & Gruca, 2006 : 76). Néanmoins, il existe des variations d'interprétation de cet aspect de l'enseignement des langues qui requiert d'aborder avant tout la culture en didactique des langues selon un « processus d'apprentissage de l'Altérité » (Spaëth, 2014 : 11).

⁴¹ Speech events : « activities or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech ».

⁴² *SPEAKING* : setting and scene, participants, ends, acts sequence, key, instrumentalities, norms, & genre.

Selon Cuq et Gruca, l'enseignement du français langue étrangère doit en effet prendre en charge les deux aspects de la culture que nous avons définis plus haut : la culture anthropologique et la culture savante. La culture anthropologique est abordée pédagogiquement au sein des manuels et méthodes de français langue étrangère proposant des supports qui vont permettre à l'apprenant de « structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques » (Cuq & Gruca, 2006 : 81). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR) préconise également l'appropriation d'une culture « cultivée » et académique, « objectif fondamental au niveau C1 » (Spaëth, 2014 : 9).

Selon Porcher, la notion de culture en didactique des langues propose « un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (Porcher, 1995a : 55).

Mais Puren va plus loin : si les aspects culturels doivent être pris en compte dans le domaine de la didactique des langues, c'est parce que l'apprentissage d'une langue s'inscrit dans une société pluriculturelle, avec les migrations et déplacements intra-européens, et dans la vie quotidienne des individus. Selon Puren, il faudrait alors développer des compétences culturelles permettant de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) et de « faire ensemble » (co-agir) (Puren, 2002), dans une perspective (nouvelle) co-culturelle, ou plutôt co-actionnelle, qui mettrait « en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions » (Puren, 2004 : 19).

Puren estime que cette dimension culturelle doit être pensée différemment pour réussir l'intégration économique des individus puisque chacun doit vivre et travailler collectivement avec des étrangers que ce soit pendant ses études ou tout au long de sa vie professionnelle (*Ibid.*, : 20). Si les pratiques des individus, ce qu'ils font, ce qu'ils disent et pensent changent, alors il faut « enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde » (Puren, 2007 : 1), ce qui entraîne une réflexion sur l'articulation entre la didactique de la langue et la didactique de la culture.

C'est pourquoi, lorsqu'il aborde la notion de culture en didactique, Puren présente un certain nombre de « configurations didactiques » qu'il définit comme :

« un ensemble regroupant en cohérence une compétence sociale de référence langagière et compétence sociale de référence culturelle, une action sociale de référence et une tâche scolaire de référence » (Puren, 2007 : 3)

Ces configurations ont évolué en suivant les méthodologies d'apprentissage des langues qui se sont succédé depuis plus d'un siècle. Alors que l'enseignement des langues au XIX^e siècle était envisagé, avec la méthodologie traditionnelle, sous l'angle d'une compétence transculturelle, que l'on peut décrire comme cherchant à développer la capacité des apprenants à entretenir leur « formation d'honnête homme dans les textes classiques », on se situe davantage aujourd'hui, avec l'approche actionnelle, dans une compétence co-culturelle, visant à faire acquérir aux apprenants la « capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue » (Puren, 2007 : 3). Les compétences qui sont à développer, selon le modèle des composantes de la compétence culturelle de Puren (2016), sont métaculturelles (les connaissances culturelles), pluriculturelles (les attitudes et comportements) et interculturelles (les représentations culturelles) mais également co-culturelles (agir avec les autres). Cette compétence co-culturelle est ce que Puren nomme la « co-action » qui vise à permettre aux locuteurs d'apprendre à partager un même environnement et les « valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action » liées à cet environnement commun (Puren, 2007 : 5).

Dans le contexte qui nous occupe dans ce travail de recherche, il est évident que, pour des apprenants qui doivent s'intégrer dans la société française, l'ensemble des composantes que décrit Puren devront être travaillées (Puren, 2016 : 7) et pas uniquement la compétence d'interculturalité. Pourtant, lorsqu'on parle de culture en didactique des langues, il est assez difficile de passer à côté du concept d'*interculturalité* qui est d'ailleurs devenu un sous-domaine spécifique en didactique des langues depuis les années soixante-dix (Cuche, 1996 : 148). Cette omniprésence de la notion d'interculturalité se matérialise par le fait que l'adjectif *interculturel* est devenu depuis quelques décennies un substantif (Adami, 2016 : 1). Les difficultés vécues par les enseignants des enfants de migrants ont conduit l'Éducation nationale à recommander une « pédagogie interculturelle » visant à reconnaître et à préserver les cultures d'origine des migrants mais aussi et surtout à gérer les populations migrantes (Cuche, 1996 : 149). La pédagogie interculturelle a depuis lors imposé deux idées : l'apprentissage d'une langue ne peut pas être dissociable de la découverte des modes de vie et habitudes des locuteurs de la langue apprise, d'une part, les échanges culturels en classe de langue sont sources d'enrichissement mutuel, d'autre part (*Ibid.*).

La critique que l'on peut avancer concernant l'interculturalité au sein des enseignements est que les approches interculturelles reposent sur l'idée qu'il faut prendre en compte,

promouvoir et défendre les différences culturelles des apprenants afin de faire valoir une certaine diversité culturelle (Adami, 2016 : 5). Il s'agit, concrètement, de proposer aux migrants, enfants comme adultes, des activités dans lesquelles ils pourraient à la fois expliquer leurs modes de vie et connaître celles du pays d'accueil, dans un moment de partage. La didactique interculturelle préconise d'aborder la culture en veillant à ne pas imposer frontalement, ni transmettre de manière horizontale, les principes de la culture du pays d'accueil, ce qui est à certains égards critiquable. En pratiquant l'approche interculturelle de cette manière, les formateurs peuvent finir par se heurter à deux types de difficultés en formation. D'une part, la didactique de l'interculturel est susceptible d'accentuer les différences et de véhiculer des visions stéréotypées des cultures en les présentant de manière réductrice et en en donnant une image « folklorisante » (Cuhe, 1996 : 150). D'autre part, en usant constamment de « prudence culturaliste » (Adami, 2016 : 4), les formateurs risquent de ne pas aborder de manière directe des éléments de culture du pays d'accueil comme la laïcité, qui sont pourtant essentiels pour vivre et s'intégrer en France.

La compétence interculturelle doit s'envisager comme la capacité à maîtriser des représentations culturelles qui sont indispensables à une communication langagière efficace, donc davantage comme une « culture partagée par et pour l'action collective » (Puren, 2007 : 8). Le point de vue sur l'interculturel en tant que compétence co-culturelle et co-actionnelle de Puren semble plus approprié au contexte de notre travail. Cela souligne l'importance de ne pas transmettre la culture du pays d'accueil comme un discours dénué de sens pour l'adulte migrant, mais davantage comme des manières de faire, d'agir et d'interagir et en favorisant l'action et surtout la prise de parole des apprenants en formation.

5.5. L'apport de la culture au sein des apprentissages

Dans cette sous-partie, nous présentons plusieurs travaux menés par des chercheurs qui ont expérimenté les activités artistiques ou culturelles auprès d'un public en insertion ou en insécurité langagière.

Pittet (2014), sociologue, a travaillé sur l'impact des pratiques artistiques dans cadre de la remobilisation professionnelle de jeunes en milieu carcéral ou en foyer éducatif. Il n'a pas travaillé auprès d'un public migrant en tant que tel, bien que certains des jeunes incarcérés qui ont participé à son projet soient également de jeunes migrants. Il n'a pas travaillé dans le champ de la linguistique mais sur la construction identitaire et l'insertion professionnelle. C'est également sur ce point que notre travail rejoint le sien. Concrètement, Pittet a mis en

place des ateliers de photographies qui permettent aux jeunes qui y participent de retrouver une place au sein d'un groupe social et une reconnaissance afin de se remobiliser, notamment vers l'accès à l'emploi. Ces jeunes avaient tous vécu l'échec : échec scolaire ou échec en formation professionnelle, échec social : difficultés à communiquer avec autrui et donc difficulté à s'intégrer au sein des différents groupes qui composent la vie de chaque individu : cellule familiale, groupe social, groupe professionnel... Selon Pittet et son équipe, ces jeunes étaient dans des situations de « souffrance sociale et de vulnérabilité individuelle » (Pittet, 2014 : 14).

Le travail de Pittet est guidé par deux hypothèses principales. La première est que chaque individu en souffrance, s'il est accompagné dans son insertion professionnelle, peut se remobiliser. La seconde est qu'une pratique artistique peut aider dans ce processus car elle permettrait de renforcer tout d'abord les liens sociaux mais également un sentiment de reconnaissance lié à la réussite de l'insertion professionnelle. Pittet part du postulat que les ateliers ou séances de formation sur les techniques de recherche d'emploi classiques n'ont pas montré leur efficacité, qu'ils n'aident pas les personnes en difficultés d'insertion et qu'il est par conséquent nécessaire de réfléchir à des manières différentes d'aborder l'insertion professionnelle pour les personnes qui éprouvent des difficultés à accéder à un emploi ou de conserver leur emploi. D'après lui, il faut s'intéresser à la manière de développer la reconnaissance sociale de l'individu pour l'aider dans son insertion socioprofessionnelle (Pittet, 2014 : 38). Pour étayer ses hypothèses, Pittet a mis en place des ateliers de photographie qui ont permis aux jeunes d'avoir « une sorte de masque qui protège celui qui photographie des regards que portent les autres sur lui » et donc offre une liberté d'expression visuelle et une expression de la parole. Selon lui, « la démarche photographique permettrait le passage d'une image négative de soi à une représentation plus positive » (Pittet, 2014 : 31). Le travail de Pittet, à travers l'analyse d'entretiens, a permis de démontrer que les pratiques artistiques pouvaient développer : la prise de parole, l'affirmation de soi, la revalorisation personnelle, l'estime de soi, le renforcement de la confiance et des capacités de décision et d'orientation (Pittet, 2014 : 288). Pittet met aussi en avant les notions de socialisation et de requalification sociale à travers la pratique artistique. Selon les conclusions de ce travail, la culture et l'art ont donc un « rôle complémentaire » à jouer dans les parcours d'insertion professionnelle des personnes en difficulté d'insertion. Les activités ou ateliers qui permettent d'avoir un lien avec la culture ou les arts sont une composante importante du parcours d'insertion et permettraient de « se positionner progressivement comme acteur, au sens de pouvoir exprimer des choix et de participer à certaines décisions »

(Pittet, 2014 : 31), en quelque sorte, devenir acteur de son parcours, se positionner comme un énonciateur valable. C'est en cela que le travail de Pittet peut être rapproché de nos travaux.

Le travail de Delavet et Olivier (2016) est également intéressant dans le cadre de notre recherche. Ils ont publié un ouvrage sur la pratique culturelle en milieu scolaire dans lequel on peut puiser des éléments de réflexion. Dans leur approche de la culture, ils ont choisi de s'appuyer sur la définition de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) : « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances⁴³ ». Delavet et Olivier ont mené ce travail car ils pensent que la culture occupe une place centrale au sein des enseignements de manière générale, « qu'elle vient compléter, améliorer, enrichir » les disciplines scolaires de manière transversale (Delavet & Olivier, 2016 : 17).

L'approche culturelle qu'ils mettent en avant dans leurs travaux nous semble pertinente et vient étayer notre vision d'une culture qui serait propice à l'apprentissage en formation pour adultes migrants. Selon eux :

« L'approche culturelle (...) est celle de la vie sous toutes ses formes. Elle intègre le territoire, les habitants avec leur histoire, leur présent et leur futur. Les éléments naturels se combinent avec les construits en relation avec les modes de vie et l'organisation sociétale ». (Delavet & Olivier, 2016 : 20)

Cette approche rejoint notre manière de voir ce que la culture peut apporter dans notre travail. Le postulat développé par ces chercheurs est que l'objet culturel nous permet de mieux appréhender l'environnement et la société dans laquelle nous évoluons, permet de répondre à des questions que nous nous posons. Au-delà de cette théorie, ils ont voulu démontrer que la culture développe des compétences chez les élèves telles que la maîtrise de la langue ou la culture humaniste, compétences essentielles, selon eux, mais qui ne sont pas ou peu abordées de cette manière. Dans leur ouvrage, ils proposent (pour des élèves de collèges) des séances à partir d'objets culturels (peinture, projet d'écriture de chanson...) qui offrent aux élèves l'opportunité de s'inscrire dans la société et développent la créativité ou

⁴³ Déclaration de Mexico sur les Politiques Culturelles. Conférence mondiale sur les Politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982

l'adaptabilité. Ils ont observé que les activités culturelles permettent notamment d'enrichir le champ lexical parce qu'elles offrent un espace de liberté plus grand face à l'utilisation de la langue et parce que l'objet culturel permet un rapport à l'autre et au monde qui provoque l'envie de parler (Delavet & Olivier, 2016 : 144). Au sein de l'ouvrage qui présente leurs travaux, ils rendent également compte d'un entretien mené avec la sociologue de l'éducation Anne Barrère. Cette dernière précise que les pratiques culturelles « sont corrélées avec des résultats scolaires meilleurs que la moyenne » (*Ibid.*).

Depuis que nous travaillons comme formatrice, nous avons observé empiriquement que des activités culturelles « hors les murs » suscitent l'intérêt des apprenants : lorsqu'on leur présente l'activité, ils interagissent et questionnent leur environnement proche. Après une ou plusieurs sorties culturelles, les apprenants perçoivent davantage la formation comme lieu d'échange, lieu d'interprétation intellectuelle, où l'on peut parler, écouter ce qu'expriment les autres, en l'analysant à partir de sa propre culture mais aussi à partir de la culture à découvrir (culture du pays d'accueil), et qui permet un enrichissement mutuel. Après une ou plusieurs sorties culturelles, ils ne perçoivent plus la formation comme étant le lieu de la transmission d'un savoir qui place le formateur comme le « sachant » mais plutôt comme un lieu d'échange. Les activités culturelles « hors les murs » favorisent la prise de parole : les apprenants parlent davantage lorsqu'ils sont confrontés à des « objets », au sens large (objets culturels, objets patrimoniaux). Il s'agit de proposer une façon de procéder différente à ce qui peut être fait en salle de formation.

On peut se demander pourquoi et de quelles manières le culturel peut déclencher la parole. L'une des réponses est que « les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire » (Gadet, 2007 : 29). Ils refusent de s'exprimer par peur d'être jugés et de se sentir dévalorisés ou humiliés. Les activités culturelles rassurent les apprenants que nous avons définis tout à l'heure comme étant en insécurité langagière, parce que certains ont une mauvaise expérience, de mauvais souvenirs de l'école et du système scolaire, qui demeure pour eux une expérience liée à l'échec voire à l'humiliation. On peut remarquer que des apprenants sont très inhibés dans la salle de formation, ils peuvent parfois se comporter « comme des enfants » (Piolat, 2011 : 88). Mais leur comportement se modifie de manière significative en dehors du centre de formation. Les sorties permettent aussi de faire émerger des connaissances et compétences valorisantes qui ne sont pas visibles en salle de formation (prendre le bus, lire un plan, fédérer le groupe pendant le trajet, discuter de manière informelle sur ce qui est rencontré dans l'espace public...).

Les travaux menés par Aden au début des années 2010 sur des ateliers théâtre mis en œuvre avec un groupe de comédiens de langues et de cultures différentes montrent l'importance interculturelle que peuvent avoir des activités didactiques artistiques ou culturelles. Au cours de ses travaux de recherche, Aden (2013 : 107) explique ce que le théâtre peut apporter dans le rapport à soi et aux autres. Lors de cette expérimentation, les comédiens ont travaillé en binôme en communiquant par d'autres biais que la langue, n'ayant aucune langue commune à partager. Les modes de communication ont été adaptés à la situation. L'approche privilégiée est innovante et s'appuie sur l'empathie émotionnelle et cognitive. Concrètement, les ateliers se déroulaient sur la base de jeux théâtraux mêlant des activités sur le déplacement physique et l'appropriation de l'espace, des jeux de miroir passant par le regard et le mime. Le travail était principalement guidé par un décodage des intentions et de confiance en l'autre. Pour ancrer le langage et développer la maîtrise de celui-ci, une autre étape a été nécessaire car Aden le précise : « le travail théâtral seul ne suffit pas à apprendre une langue, en particulier en milieu exolingue » (Aden, 2013 : 108). C'est pour cette raison que le travail de mémorisation, d'explicitation, de métacognition et de passage à l'écrit est indispensable pour asseoir l'acquisition linguistique.

Nous pensons également que le passage par l'écrit peut être profitable, même en didactique de l'oral afin de garder une trace et de fixer les apprentissages (chapitre 3, sous-partie 4).

Dans la sous-partie suivante, nous proposons un bref aperçu de l'historique de la formation linguistique pour adultes migrants en France, puis nous décrivons précisément ses différents aspects aujourd'hui. Cela nous amènera également à aborder le métier de formateur et les changements qu'il a connus depuis quelques décennies, notamment la professionnalisation du métier de formateur.

CHAPITRE 2 : FORMATION LINGUISTIQUE ET PUBLIC ADULTES MIGRANTS : DES ÉVOLUTIONS QUI MODIFIENT LE MÉTIER DE FORMATEUR

Le sujet de la formation pour adultes migrants est sensible et controversé et il est aujourd'hui éminemment politique. Nous présentons tout d'abord un historique de la formation linguistique des adultes migrants depuis les années 1960 (sous-partie 1) puis nous décrivons le contexte et les grandes tendances qui ont fait de ce champ éducatif et professionnel ce qu'il est actuellement et de quelle manière cela a modifié le métier de formateur aujourd'hui (sous-partie 2). Ensuite, nous nous intéressons au public qui fréquente ces formations, un public que nous définirons comme étant en « insécurité langagière » (sous-partie 3).

1. Historique de la formation linguistique des adultes migrants

La formation linguistique des adultes migrants est née à la fin des années 1950 de la croissance économique qui réclame un besoin grandissant en main d'œuvre. La France voit l'arrivée de travailleurs immigrés, principalement des hommes, qui viennent, au départ, d'Algérie. Ils sont accueillis par le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie (FAS), placé sous la tutelle du ministère des affaires sociales, qui marque à ce moment la naissance d'un cadre institutionnel.

C'est dans ce contexte économique que le FAS voit la nécessité de proposer des cours de français aux musulmans d'Algérie puis à tous les migrants à partir de 1964. Au départ, il s'agit surtout de cours d'alphabétisation car les bénéficiaires sont souvent faiblement qualifiés et ne lisent et n'écrivent ni le français, ni leur propre langue. Peu à peu, des membres des syndicats dont la CGT très investis dans ce projet voient la nécessité de mobiliser les intervenants et surtout d'adapter les cours de français afin que les stagiaires puissent réinvestir les apprentissages en contexte professionnel. Pour cela, la CGT met en place des cours d'alphabétisation au sein même des entreprises (Leclercq, 2012 : 173).

À cette époque, le métier de formateur n'est pas du tout encadré, ni professionnalisé. Les acteurs sont des syndicats et associations bénévoles, l'Éducation nationale (très peu) ou le secteur associatif subventionné. Les formateurs sont souvent bénévoles, actifs au sein des syndicats ou des associations dans le champ social, mais non formés à l'enseignement des langues ou du FLE. Cependant, les formateurs sont déjà préoccupés par les problématiques

connexes et accompagnent les immigrés sur les autres aspects liés à l'intégration socioprofessionnelle : santé, logement et emploi.

À la fin des années 1960, le FAS subventionne quelques associations pour proposer des cours de français aux migrants. Parallèlement, l'Amicale pour l'Enseignement aux Étrangers (AEE)⁴⁴, une association très active, mobilise des locaux scolaires et des enseignants de l'Éducation nationale pour dispenser des cours de français aux immigrés. Ces derniers interviennent dans le cadre d'un détachement ou d'heures supplémentaires rémunérées : le champ de la formation évolue. L'Éducation nationale s'implique paradoxalement très peu dans ces démarches d'enseignement de la langue aux immigrés. Comme le souligne Adami (2012a : 12), ces différentes structures n'ont à l'époque aucune reconnaissance institutionnelle et les formations pour adultes migrants revêtent à cette époque un aspect politique : les intervenants sont bien souvent des militants de gauche.

Par ailleurs, dans les années 1960, très peu de travaux de recherche sont menés sur l'apprentissage des langues par des adultes. Les stratégies didactiques sont donc peu adaptées : les formateurs, qui sont souvent des instituteurs, ne bénéficient d'aucune formation spécifique, d'aucune expérience préalable et ils utilisent les mêmes manuels que pour l'enseignement à des enfants dont le français est la langue première (Adami, 2012b : 13). Les supports pédagogiques proposés sont donc, dans la plupart des cas, basés sur des méthodes très scolaires (méthode syllabique) souvent inadaptées à un public adulte. Même si l'équipe du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (désormais CRÉDIF), qui est rattachée à l'École Normale Supérieure, élabore quelques outils pédagogiques pour accompagner les intervenants auprès d'adultes migrants, il n'y a pas réellement de cadre pour structurer le secteur de la formation linguistique (Leclercq, 2012 : 174).

Peu à peu au cours des années 1960, une réflexion est menée par les différents acteurs. Les cours d'alphabétisation évoluent et les contenus se professionnalisent en tenant compte des réalités professionnelles et du quotidien des immigrés : l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) propose aux migrants un enseignement des pratiques professionnelles ainsi qu'un enseignement général de remise à niveau en français et en mathématiques. Cependant, ce type de formation demeure difficile d'accès. Trop de migrants se positionnent et les délais sont longs. D'autres associations proposent des parcours davantage en lien avec les préoccupations des stagiaires et orientent leurs objectifs

⁴⁴ Créée en 1967

de formation vers des contenus permettant aux bénéficiaires de préparer l'entrée en formation qualifiante.

La loi de 1971⁴⁵ va offrir aux travailleurs immigrés les mêmes droits qu'aux travailleurs français. Elle va favoriser la formation professionnelle, faire émerger des politiques de formation et initier un mouvement vers davantage de professionnalisation. Des possibilités de financements permettent de mieux rémunérer les intervenants : la formation linguistique à destination des immigrés se structure, se professionnalise. Par ailleurs, l'Éducation nationale s'investit davantage avec la création des Groupements d'Établissements d'Enseignement Secondaire (GRETA), en 1973, dans lesquels est menée une réflexion sur les supports pédagogiques permettant de répondre aux besoins des adultes en formation continue et notamment des adultes migrants (Leichnam, 2005 : 68).

En 1972, les professionnels de la formation (chercheurs, formateurs bénévoles, syndicalistes) se regroupent au sein de différentes associations. Par exemple, l'Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés (AEFTI) produit des supports pédagogiques favorisant la qualification et la professionnalisation des intervenants et des stagiaires.

Au milieu des années 1970, les évolutions se poursuivent. La crise économique de 1974 oblige les pouvoirs publics à réfléchir à la politique d'immigration. C'est pour cette raison que l'État crée un secrétariat d'état chargé des travailleurs immigrés qui va instaurer une nouvelle politique de formation linguistique dès 1975. Deux finalités principales vont guider la « Formation à Dominante Linguistique⁴⁶ » : favoriser l'insertion professionnelle des immigrés et de leurs épouses, permettre une meilleure adaptation aux transformations économiques. Les modalités de formation doivent formaliser les objectifs, la durée, et les modalités des actions de formation. Par ailleurs, à cette époque, la recherche en didactique du FLE s'étoffe. D'abord, avec la création du *Français dans le monde* au début des années 1960, une revue conçue pour offrir des outils didactiques aux enseignants de FLE (Coste, 2015 : 5). Puis des linguistes mènent également des travaux qui contribuent à faire évoluer une professionnalisation naissante chez les intervenants : Galisson et Costes coordonnent la rédaction du *Dictionnaire de didactique des langues* (1976), Roulet et l'équipe du CRÉDIF publient *Un niveau Seuil⁴⁷* (1976).

⁴⁵ Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971

⁴⁶ FDL

⁴⁷ Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes

Néanmoins, il n'existe pas vraiment de coordination entre les différents acteurs et les organismes de formation restent relativement indépendants. C'est pourquoi on constate à cette époque des disparités dans la qualité des parcours de formation proposés aux immigrés. Dans les années 1970, ces immigrés ne viennent pas en France dans le but de s'installer mais simplement de travailler pour gagner une somme d'argent avec laquelle ils retournent dans leur pays pour un moment, avant de revenir pour un autre emploi saisonnier (Adami, 2012b : 14). C'est la *noria* décrite par Noiriel (1988 : 191). Mais peu à peu, les comportements changent, les travailleurs migrants ne rentrent plus systématiquement (chapitre 1, sous-partie 1.2). Ce choix de l'installation définitive va amener les institutions à mettre en place des solutions pour que les migrants reçoivent une formation linguistique leur permettant de « s'assimiler à la population française » (Adami, 2012b : 15). Au cours des années 1980, la crise économique contribue à construire un cadre institutionnalisé dans le secteur de la formation linguistique. L'immigration et la formation des immigrés sont des sujets qui préoccupent les pouvoirs publics. En effet, face à la situation de chômage à laquelle sont davantage confrontés les migrants peu qualifiés, il s'avère nécessaire de proposer des parcours de formation adaptés tant pour les travailleurs immigrés que pour leurs descendants. Afin de donner de la visibilité à ce secteur de la formation, des accords-cadres signés entre le FAS, le Fonds National pour l'Emploi (FNE), l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) et l'AFPA. Les objectifs de formation sont davantage professionnels et sont adressés aux demandeurs d'emploi ainsi qu'aux salariés les plus précaires et les moins qualifiés (élaboration de projets professionnels en accord avec le marché du travail et les besoins en main d'œuvre, reconversion professionnelle...). En parallèle, les pouvoirs publics poursuivent des actions qui donnent lieu à une réelle réflexion didactique sur les notions de ce champ d'enseignement : ingénierie de formation, andragogie... Des dispositifs d'évaluation des actions de formation permettent d'ajuster et d'améliorer les rythmes et contenus des parcours de formation.

À la fin des années 1980, la création d'un Référentiel de Formation Linguistique de Base élaboré par le Centre Université Économie Éducation Permanente (CUEEP) est financée par le FAS et le Conseil Régional du Nord-Pas de Calais. Pour les intervenants et les différents acteurs de la formation FLE, ce référentiel représente un document de cadrage et d'harmonisation terminologique.

Les années 1990 constituent une étape décisive dans l'évolution de la formation linguistique pour adultes migrants et dessine ce qu'est aujourd'hui ce secteur professionnel. Les conditions économiques et sociales ne s'améliorent pas au cours de cette période et

continuent à toucher les publics les plus précaires (emploi, éducation...) dont les migrants. Les structures institutionnelles sont donc confrontées aux questions de l'accès à un emploi, à une qualification professionnelle et surtout à la maîtrise de la langue pour les migrants. Sans une réelle maîtrise de l'offre de formation, les pouvoirs publics sont impuissants. C'est pour cette raison que sera institué en 1995 un système d'appel d'offre qui va alors opérer une totale restructuration du champ de la formation linguistique. Les organismes ne peuvent plus proposer des actions de formation et en demander le financement. Les actions de formation passent par le FAS qui conçoit et émet des appels offre. Les propositions des organismes sont étudiées et les parcours et modalités les plus pertinents sont retenus. Le système d'appel d'offre modifie complètement le champ de la formation linguistique et lui offre davantage de cohérence. S'ils veulent perdurer, les organismes de formation doivent donc adapter leurs propositions pédagogiques et budgétaires aux demandes des financeurs. Dans le même temps, le Référentiel de Formation Linguistique de Base élaboré par le CUEEP est revu et amélioré. Diffusé gratuitement au niveau national, il se veut la base d'un outil de travail commun. Les structures institutionnelles qui financent les formations attendent des organismes qu'ils proposent leurs parcours de formation sur la base de ce référentiel.

Ce nouveau système a pu mettre en péril quelques organismes de formation. En effet, même si ceux qui bénéficient d'une forte assise dans le secteur s'adaptent, le système d'appel d'offre régi par des commandes publiques met en concurrence les centres de formation et certains se voient obligés de réduire leur activité ou de fermer leurs portes. Malgré tout, ce changement fondamental engendre davantage de réflexions au niveau didactique pour le bien des stagiaires.

Dans les années 2000, comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre 1, l'État propose une évolution législative : la création du CAI, qui est, rappelons-le, un contrat signé par les migrants qui déclarent souhaiter s'installer en France ou qui ont obtenu l'asile. Les migrants qui signent ce contrat s'engagent à apprendre la langue française en suivant les formations financées par l'OFII. L'état s'engage quant à lui, à proposer une formation linguistique aux personnes signataires de ce contrat. À la suite du CAI est instauré le Diplôme Initial de Langue Française (DILF), élaboré pour les migrants, leur permettant d'attester d'un niveau très basique d'acquisition de la langue française correspondant au niveau A1.1 du CECR.

Dans les années 2000, le DILF permettait également à des migrants de constituer leur dossier de demande de naturalisation. Aujourd'hui, le niveau exigé pour la demande de naturalisation est le B1 à l'oral et à l'écrit (aucun niveau d'écrit n'était requis jusqu'à

avril 2020⁴⁸). La France s'est ajustée et exige aujourd'hui un niveau nettement supérieur au DILF à l'instar d'autres pays voisins tels que l'Allemagne ou le Royaume Uni (qui demande le B1 également). Ces mesures marquent la volonté des pouvoirs publics de faire de l'intégration un « objectif affirmé et la maîtrise de la langue la première condition de cette intégration » (Leclercq, 2012 : 191).

En 2016, le CAI devient le CIR, le Contrat d'Intégration Républicaine. Ce contrat :

« est conclu entre l'État français et tout étranger non européen admis au séjour en France souhaitant s'y installer durablement, sauf exceptions. L'étranger s'engage à suivre des formations pour favoriser son autonomie et son insertion dans la société française. La formation civique est obligatoire. Une formation linguistique peut être prescrite en fonction du niveau en français⁴⁹ ».

Dans le même temps, avec le changement de nom du contrat d'accueil, l'État souhaite renforcer les conditions d'accueil et d'intégration et les outils mis en place pour atteindre ces objectifs et veut surtout marquer sa volonté d'encadrer l'immigration et l'intégration des migrants. Néanmoins, en 2017, un état des lieux a été demandé par le gouvernement sur les formations linguistiques OFII, étape initiale de l'apprentissage. Le rapport soumis par le sénateur Karoutchi⁵⁰ montre que la formation linguistique préconisée par l'OFII et dispensée par des organismes de formation est une première étape jugée bien souvent insuffisante. Le rapport rédigé par le député parlementaire Aurélien Taché en 2018⁵¹ fait le même constat, ce qui provoque une augmentation des heures de formation proposées aux migrants.

Depuis une dizaine d'années, les migrants ont le choix des parcours de formation. Certains peuvent accéder aux formations financées par l'OFII (formations proposées à la signature du contrat mais aussi formation complémentaire appelée « Hors CAI »). Cependant, tous ne peuvent pas accéder à cette formation : les ressortissants de l'Union Européenne, les migrants ayant déjà la nationalité française (obtenue par mariage ou par un ascendant), ou les personnes ayant les compétences linguistiques jugées suffisantes ne bénéficient pas de ce dispositif. Les villes ou les Régions publient également des appels d'offre auxquels peuvent répondre les organismes de formation. Ces formations sont souvent des parcours permettant d'élaborer un projet professionnel, de réaliser un stage professionnel ou de se qualifier en préparant l'entrée à une formation professionnalisante. Certains migrants ayant

⁴⁸ Décret n° 2019-1507 du 30 décembre 2019

⁴⁹ Site officiel de l'administration française – droits des étrangers (<https://www.service-public.fr/>)

⁵⁰ Rapport d'information sur la mise en œuvre de la réforme de la formation linguistique et civique des étrangers primo-arrivants, par Roger Karoutchi, sénateur. 2016-2017.

⁵¹ Rapport gouvernemental « 72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France », par Aurélien Taché, député parlementaire - février 2018

eu accès à un emploi rapidement à leur arrivée en France mobilisent également leur Compte Personnel de Formation (désormais CPF) en faisant la demande d'une formation linguistique afin d'asseoir les bases de la langue acquises en milieu social.

Créé par le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPANEF), le certificat CléA permet par ailleurs à toute personne de faire valider des connaissances et des compétences professionnelles en vue d'un accès à l'emploi ou à une formation professionnelle. Cette formation peut être financée par le plan de formation de l'employeur ou par les Opérateurs de Compétences (OPCO⁵²) qui sont des organismes agréés par l'État et chargés d'accompagner les personnes dans leur parcours de formation professionnelle continue. Ce dispositif permet aujourd'hui également aux migrants d'améliorer leur maîtrise de la langue et des autres compétences « socles », mathématiques, compétences numériques, à travailler en autonomie, en équipe...

Dans la sous-partie suivante, nous abordons le contexte actuel de la formation linguistique avec ses spécificités liées aux appels d'offres institutionnels et nous décrivons quelques dispositifs existants. Puis nous précisons les contours qui définissent le métier de formateur aujourd'hui.

2. Contexte de la formation linguistique aujourd'hui : dispositifs actuels

Nous l'avons vu, la formation linguistique pour adultes migrants a beaucoup évolué depuis sa création dans les années 1960. Il nous semble important de décrire ce champ éducatif et de présenter ses particularités aujourd'hui ainsi que ses implications pour le métier de formateur.

Nous nous référons aux travaux de Leclercq (2012) et Adami (2020) qui présentent une vue d'ensemble de ce qui a fait de la formation linguistique ce qu'elle est actuellement. Comme nous venons de le préciser, la législation et le cadre de la formation linguistique pour adultes migrants, encadrés par des structures institutionnelles et régis par un système d'appel d'offre émanant de l'État et des autres institutions (Régions, villes...) (Leclercq, 2011 : 183), se sont encore affirmés depuis les travaux de 2012 sur la réforme de la formation professionnelle. La politique d'immigration, les choix de l'État français concernant l'intégration socio-économique et linguistique ont contribué à structurer la formation linguistique (Leclercq, 2011 : 19).

⁵² Ont remplacé les OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés) en 2019

Nous l'avons dit, un certain nombre de mesures ont été mises en place dans ce sens. L'expérimentation puis la généralisation des différents contrats d'accueil⁵³ destinés aux migrants se sont succédé depuis 2003, des études ont conduit à des rapports gouvernementaux sur les formations linguistiques pour adultes migrants (rapports Karoutchi⁵⁴ ou Taché⁵⁵).

Au début des années 2000, un peu plus de cinq cents organismes de formation sont amenés à se professionnaliser pour répondre aux exigences des structures institutionnelles finançant les formations, tant au niveau de la structure en elle-même que dans la sélection des intervenants/formateurs (Adami, 2012a : 18-19). Depuis, le secteur de la formation a connu des évolutions à la suite de l'ouverture des marchés publics à la concurrence. La demande des appels d'offre auxquels doivent répondre les organismes de formation est souvent orientée vers des compétences professionnelles et une demande des institutions à intégrer à leur formation d'autres modules de formation permettant de tisser un lien avec la situation économique et les préoccupations des personnes formées. Derrière ces évolutions se cache un enjeu non négligeable qui est la survie des organismes de formation.

La professionnalisation des organismes se définit également par deux critères : l'obligation de détenir des labels ou certifications qualité et la nécessité de professionnaliser les formateurs. Concernant le premier critère, on mentionnera tout d'abord la création du label FLI⁵⁶ Qualité (qui a existé de 2011 à juillet 2018). Ce label était nécessaire pour les organismes qui souhaitaient être en mesure de délivrer des attestations de niveau de langue (A2 ou B1), permettant la constitution du dossier de demande de naturalisation ou d'une carte de résident de dix ans. Même s'il n'existe plus aujourd'hui, ce label montre la volonté des financeurs d'encadrer la formation linguistique et d'améliorer l'intégration des migrants. Vu sous « un aspect plus symbolique : la langue est un marqueur identitaire que les pays d'accueil demandent aux migrants de partager et d'accepter » (Adami, 2012a : 18). La formation professionnelle des adultes migrants salariés évolue également. Depuis 2015⁵⁷, les financeurs doivent s'assurer de la qualité des actions de formation. Cela se traduit de différentes manières : les organismes sont contraints de répondre à des normes de qualité notamment par le biais de certification qualité. La création du *Datadock* (base de données

⁵³ Le CAI, Contrat d'Accueil et d'Intégration a été mis en place en 2007 – le CIR, Contrat d'Intégration républicaine se substitue au CAI en 2016.

⁵⁴ Rapport d'information sur la mise en œuvre de la réforme de la formation linguistique et civique des étrangers primo-arrivants, par Roger Karoutchi, sénateur. 2016-2017.

⁵⁵ Rapport gouvernemental « 72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France », par Aurélien Taché, député parlementaire - février 2018

⁵⁶ Label FLI : Français Langue d'Intégration création octobre 2011

⁵⁷ [Décret n°2015-790 du 30 juin 2015](#)

permettant de référencer les organismes de formation) permet aux organismes d'être visibles auprès des financeurs. Ils sont néanmoins tenus de répondre à des critères définis comme la qualification professionnelle et la formation continue du personnel en charge des formations. Depuis janvier 2017, pour qu'une formation soit financée, elle doit répondre aux six critères de qualité définis par la loi du 5 mars 2014⁵⁸. Les six critères suivants, qui définissent la formation, doivent être identifiables et publiés sur le site ou la plaquette de l'organisme de formation de manière précise : « les objectifs de la formation et son adaptation au public formé, l'adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires, l'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation, la qualification professionnelle et la formation continue des personnes chargées des formations, les conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais d'accès et les résultats obtenus, la prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires »⁵⁹. Les organismes de formation sont soumis à des audits qui ont pour objectif de vérifier le respect de ces critères.

À ce nouveau fonctionnement s'ajoute la réforme de la formation professionnelle de 2018⁶⁰ intitulée *loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, quatrième réforme du champ de la formation depuis 2004. La réforme de 2018 s'accompagne de l'arrivée de l'application CPF qui place l'apprenant dans une logique « d'apprenant-acheteur » (Dennerly, 2019 : 105). Chacun peut s'inscrire en formation « sans passer par un valideur, un co-financeur » ce qui complexifie la planification des parcours de formation, la logistique et les ressources humaines pour les OF qui doivent se montrer très réactifs. Le système de notation des formations éligibles au CPF instauré en même temps que la réforme a également un impact sur les structures associatives.

Ces éléments marquent l'évolution de la formation avec un marché plus encadré, plus transparent et davantage professionnalisé. Mais cela n'est pas sans conséquence pour les organismes de formation qui doivent souvent fonctionner en groupement afin d'obtenir les marchés leur permettant d'assurer la pérennité de leur activité. Certains OF ont d'ailleurs été contraints de fermer leurs portes n'ayant pas réussi à s'adapter à ce nouveau système.

À présent, nous souhaitons expliquer en quoi tous ces changements ont pu influencer le métier de formateur et faire évoluer les critères de sélection des formateurs qui sont recrutés

⁵⁸ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014

⁵⁹ <https://www.data-dock.fr/?q=node/131>

⁶⁰ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018

dans le domaine de la formation linguistique. Les modifications dans ce domaine sont aujourd'hui directement liées aux attentes des organismes financeurs, institutionnels et privés, car ce sont eux qui définissent aujourd'hui les exigences concernant les intervenants-formateurs. On demande notamment des compétences d'adaptation pour travailler auprès de groupes hétérogènes en termes de profil linguistiques, de niveaux et d'objectifs, des compétences pour aborder les compétences liées à la construction de projet professionnel ou la recherche d'un emploi. Cela implique une modification des manières de travailler pour les OF mais également pour les formateurs qui doivent déployer des compétences complémentaires, voire mobiliser leurs droits à une formation continue afin de répondre aux demandes des organismes financeurs lorsque la formation évolue. Le métier de formateur ne se résume donc plus à l'enseignement de la langue et de la culture française. La loi de 2004⁶¹ impose l'idée que les formateurs doivent se positionner davantage sur les compétences à visée professionnelle en tenant compte des publics, des objectifs, des projets et des niveaux de scolarisation divers des apprenants. Elle implique, pour les organismes de formation, l'obligation de faire évoluer le métier de formateur : déployer de nouveaux outils, développer et acquérir de nouvelles compétences plus uniquement orientées vers la didactique de la langue (Portefin, 2012 : 28). Selon Portefin (*Ibid.*, 84), les formateurs doivent aujourd'hui posséder des compétences qui s'inscrivent au-delà du classique « face-à-face ». Les contenus évoluent : ils sont pensés en lien avec la prise en compte des besoins des apprenants, de leur parcours personnel et professionnel. La formation linguistique s'intègre donc dans un objectif plus global comprenant l'intégration sociale et professionnelle. Les contenus de formation doivent se penser en adéquation avec la vie quotidienne et socioprofessionnelle des apprenants. En effet, comme nous le précisons dans notre chapitre 1, les publics en formation linguistique sont amenés à intégrer un emploi et doivent donc acquérir des compétences leur permettant d'accéder à un poste et de le conserver. Les « degrés de scolarisation, d'acculturation à l'écrit, de qualification professionnelle sont extrêmement variables » (*Ibid.*, 85), c'est pourquoi le formateur doit posséder des compétences élargies aux secteurs d'activités, aux métiers, à l'accès aux métiers (diplômes, concours), à la culture de l'entreprise (codes socioprofessionnels, jargon)...

Par ailleurs, les adultes migrants en formation n'ont pas tous les mêmes parcours scolaires. Il n'est pas rare de constater, au sein d'un même groupe de formation, des personnes n'ayant

⁶¹ Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

pas été scolarisées en situation d'alphabétisation et des personnes ayant un niveau I (MASTER ou Doctorat). Portefin (*Ibid.*, 89) mentionne également des « parcours socio-éducatifs et culturels » différents. Les migrants proviennent de pays, de régions où le système scolaire et l'apprentissage sont organisés et pensés différemment et où l'on n'accorde pas la même place à l'éducation scolaire. Par ailleurs, ils ne sont bien souvent pas tous au même stade de leur intégration sociolinguistique ou socioprofessionnelle. Certains sont arrivés depuis longtemps, ont déjà effectué des formations ou ont même déjà travaillé en France. D'autres sont primo-arrivants et n'ont jamais travaillé. Il est donc indispensable que les formateurs tiennent compte de ces disparités lorsqu'ils accompagnent les apprenants et qu'ils mettent régulièrement à jour leurs connaissances dans ce domaine.

Les situations d'interculturalité dans le monde professionnel sont également à prendre en compte. Les adultes migrants, lorsqu'ils accèdent à l'emploi, peuvent être confrontés à des situations déstabilisantes (relation avec les collègues, les supérieurs hiérarchiques, les clients) qui peuvent générer des incompréhensions, des difficultés de communication et dont la conséquence peut être le non-renouvellement du contrat de travail. Le formateur qui accueille et accompagne en formation un groupe d'adultes migrants ne peut faire abstraction de ces éléments. Selon Maroun⁶² pour être professionnel, un formateur doit prendre du recul sur son expérience de formateur, la formaliser et pouvoir bénéficier d'un retour réflexif. Il précise également qu'une réflexion sur l'évolution du métier et sur la prise en compte réelle des objectifs des adultes migrants en formation doit être menée en équipe au sein des organismes de formation. Pour Ferrari (2006 : 15), « La communication interculturelle en milieu professionnel concerne (...) l'ensemble des acteurs investis dans les équipes appelées à accueillir et gérer des publics aux origines diverses. ». La formation des adultes migrants doit donc être envisagée de manière globale en tenant compte des objectifs de formation et des objectifs de vie, en considérant également les personnes et leur parcours de vie. Ces réflexions sont partagées par une équipe de chercheurs de l'Université de Lorraine qui prend en compte ces différents aspects dans la formation des adultes migrants et natifs. La notion d'intégration tient une place importante dans leurs travaux de recherche⁶³ (Adami & André, 2012). Depuis la création du FLI, qui considère le français pour migrants comme un champ éducatif à part entière, on assiste à une prise de conscience des universitaires, même si, pour certains didacticiens (Cuq & Gruca, 2006 : 86), c'est le sigle

⁶² Séminaire de réflexion (Centre international d'études pédagogiques) 2006 : Apprendre le français dans un contexte professionnel (DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France)

⁶³ Portail FL21 (Français Langue d'Intégration et d'Insertion)

FLS (Français Langue Seconde) qui est utilisé pour désigner l'enseignement du français aux adultes migrants.

Néanmoins, la définition du FLS qui en est donnée par Cuq et Gruca ne caractérise pas complètement la langue, ni la méthodologie en jeu dans les formations linguistiques pour adultes migrants. Elle désigne en effet davantage l'enseignement du français « dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales » (Cuq & Gruca, 2006 : 88). Le FLS est donc avant tout employé pour les pays du monde où le français possède le statut de langue officielle ou langue de scolarisation mais n'est pas la langue première des locuteurs, donc dans des communautés bi- ou plurilingues.

Cela pose donc un problème de désignation de champ didactique. Le sigle FLI nous semble plus adapté pour désigner l'enseignement du français aux adultes migrants et c'est ce terme que nous utilisons pour parler des formations de notre travail de recherche.

Par ailleurs, la différence entre FLE et FLI est clairement décrite dans l'avant-propos du référentiel FLI

« Le FLI, à l'inverse, n'est pas la langue des étudiants ; il n'est pas non plus la langue de ceux qui souhaitent posséder le français comme une langue seconde ou troisième. Il s'adresse à un public spécifique pour lequel les dispositifs existants peuvent s'avérer mal adaptés. Il peut, en revanche, s'articuler avec un enseignement linguistique à visée professionnelle, en milieu de travail par exemple ».

(Référentiel « français langue d'intégration » (FLI), 2011)

Nous l'avons mentionné dans cette sous-partie, le métier de formateur pour adultes migrants nécessite la prise en compte du public et des parcours personnel et professionnel de ce public. Nous souhaitons à présent décrire cet aspect du métier et les caractéristiques spécifiques de ce public afin de préciser le sens que nous donnons à notre travail de recherche.

3. Caractéristiques d'un public spécifique en insécurité langagière

Les migrants d'aujourd'hui ne sont plus vraiment les immigrés en situation d'analphabétisme que l'on trouvait majoritairement dans les années 1970-1980. On assiste à présent à l'arrivée de nouveaux migrants, plus qualifiés, alphabétisés, diplômés de l'université dans leur pays (Adami & André, 2013 : 138). Si les migrants ayant un niveau de scolarisation faible ou n'ayant pas été scolarisés dans leur pays d'origine éprouvent des difficultés à intégrer un emploi, cela n'est pas forcément plus simple pour les migrants

diplômés. De manière plus générale, en France, moins d'un migrant sur deux a un emploi. Et lorsqu'ils accèdent à un emploi, les adultes migrants sont souvent sur des postes peu ou pas qualifiés et il leur est difficile de le conserver sans avoir acquis un niveau sociolinguistique suffisant.

Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué, l'itinéraire des demandeurs d'asile est souvent chaotique. Lorsque les migrants du Sahel ou de la corne de l'Afrique font le récit de leur parcours professionnel antérieur, ils décrivent des expériences traumatiques vécues au cours de leur exil : des employeurs peu scrupuleux offrant une maigre rémunération contre un travail pénible qui permet à peine de financer les services d'un passeur ou une place sur un bateau pour les côtes européennes, des logements insalubres, des violences physiques⁶⁴ (Wihtol de Wenden, 2002 : 53). Nous avons nous-même également recueilli ce type de témoignages lors des entretiens d'accueil en formation. Ces expériences migratoires sont très bouleversantes et elles affectent fortement les personnes qui les vivent. En tant qu'accompagnants vers l'intégration socioprofessionnelle, les formateurs doivent avoir conscience de ces difficultés qui peuvent exercer une influence négative sur les apprentissages (voir sous-partie 4).

Les attendus des organismes institutionnels qui financent les formations linguistiques et professionnelles pour adultes migrants (Régions, Pôle Emploi...) sont très clairs. L'accès à l'emploi est aujourd'hui une priorité. L'entretien de recrutement fait donc partie des programmes de formation et on note que, bien souvent, les freins à l'embauche sont liés à l'échec de cet exercice difficile. C'est en effet une situation formelle liée à des conventions sociales très particulières et qui peuvent s'avérer complètement obscures pour les adultes migrants car « ce que va dire le candidat et surtout ce qu'il va faire en parlant sont effectivement supposés révéler qui (quel individu singulier) il est, ou plutôt ce qu'il est » (Camus, 2004 : 160).

Les compétences linguistiques et sociolinguistiques acquises dans le cadre de nos travaux de recherche, si elles s'avéraient transférables notamment à ce type de situations, pourraient permettre d'enclencher, d'ancrer le processus d'intégration.

Mais la maîtrise du français ne suffit pas pour conserver un emploi car bien souvent ce n'est pas uniquement de difficultés linguistiques dont il est question. Les interactions verbales professionnelles (mais pas seulement) nécessitent de connaître des codes sociaux souvent

⁶⁴ Selon un rapport de l'Organisation des Nations unies : "Desperate and Dangerous: Report on the human rights situation of migrants and refugees in Libya" - 2018

implicites qui sont une évidence pour les natifs (Adami, 2012a : 32). On peut envisager le processus d'insertion, d'intégration comme « l'idée d'un apprendre à dire, interagir, se positionner, dans un espace socio-interactionnel (...) dont il s'agit d'apprendre à décrypter les normes, les conventions, les rituels (Goffman, 1967 : 30), pour y interagir de la manière la plus aisée, légitimée, et efficace possible, pour y prendre sa place » (Bretegnier, 2011 : 127).

Par ailleurs, les adultes migrants se situent en situation de communication exolingue de manière quasiment constante et au quotidien. C'est-à-dire qu'ils participent à une conversation dans laquelle la langue utilisée n'est pas leur langue première. On oppose cette notion à celle de communication endolingue, dans laquelle les participants locuteurs utilisent et maîtrisent la même langue. La situation de communication exolingue suppose que l'un des interlocuteurs se trouvent en « position haute », étant perçu comme un « garant de la norme » tandis que l'autre se trouve en « position basse » et donc en situation d'insécurité (Cuq & Gruca, 2006 : 89). Bien que cette théorie soit parfois remise en question, la langue française, avec ses codes, peut réellement être perçue comme socialement dominante et engendrer chez les adultes migrants un sentiment d'insécurité langagière. Par codes, on entend à la fois les codes liés à la forme linguistique (lexicales, morphologiques, syntaxiques, discursives) qui permettent d'élaborer un message cohérent (Adami & André, 2014 : 77), mais également les codes sociolangagiers et symboliques de la société mis en relation avec la position sociale de l'interlocuteur (ami, voisin, collègue, responsable hiérarchique...) (Adami, 2012a : 71). De la situation sociale dans laquelle se situe l'interaction va résulter un certain nombre de choix sociolangagiers, choix faits naturellement par un natif mais qu'une personne non-native devra apprendre. Cette situation crée une forme de déséquilibre, d'insécurité langagière chez les locuteurs non-natifs.

Cette notion d'insécurité langagière peut se définir comme étant « la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (Adami & André, 2014 : 77). Les adultes migrants sont en effet bien souvent dans l'obligation de participer à des conversations qui les poussent à abandonner la sécurité que peuvent offrir les interactions de « connivence entre pairs linguistiques et/ou sociaux » (Adami, 2012a : 72). C'est pourquoi l'emploi de ce terme d'insécurité sociolangagière nous semble pertinent. On peut dire également que l'intégration réussie dépend de cette capacité à prendre un « risque sociolangagier ».

On pourrait penser que cette capacité à acquérir à la fois la maîtrise de la langue et les codes sociolinguistiques qui permettent les interactions avec des natifs serait davantage à la portée des migrants ayant un niveau d'études élevé (parcours universitaire...). Mais selon les études menées par l'OCDE, les immigrés ayant un niveau d'études supérieures ne sont pas forcément avantagés dans leur recherche d'emploi car les diplômes étrangers ne sont pas valables et sont difficilement valorisables auprès de potentiels employeurs. On constate qu'ils n'ont pratiquement pas accès à des postes très qualifiés (OCDE, 2015) et ces migrants doivent généralement repartir de rien et accepter un « déclassement social », faire le deuil de leur situation professionnelle et sociale. Ils considèrent bien souvent cette situation comme « humiliante et injuste » (Adami, 2011 : 13).

Parce que l'objet de notre recherche concerne l'apprentissage de la langue, l'intégration socioprofessionnelle des adultes migrants et leur capacité à se positionner comme locuteurs dans des conversations avec des natifs, il nous semble indispensable d'aborder les conséquences de l'exil et les parcours migratoires. Nous nous appuyons sur des études menées dans le champ de la psychologie et de la psychiatrie.

4. Conséquences de l'exil et du parcours migratoire

Lorsque la situation administrative (accès à des papiers d'identité, à un statut) se stabilise, toutes les problématiques ne sont pas pour autant résolues. On constate des difficultés d'apprentissage et d'intégration qu'il est nécessaire d'essayer de comprendre afin de proposer des parcours de formation adaptés. Stévenin⁶⁵ et Touati⁶⁶ ont mené des travaux de recherche au sein d'un dispositif d'accompagnement de jeunes migrants isolés vers leur parcours d'intégration, d'insertion professionnelle (Stévenin & Touati, 2018). Leur étude met en exergue des parcours migratoires difficiles révélant des expériences traumatiques : séparation d'avec la famille, les pairs, absence d'environnement humain protecteur, deuil (d'un parent, d'un membre de la famille), exposition à des sévices et à des châtiments corporels, éloignement d'avec la culture et la langue d'origine... Ce travail mené par une équipe psycho-médicale montre les conséquences lourdes de ces différentes situations sur l'intégration au sein du pays d'accueil : impossibilité de décrypter et de s'adapter à un nouvel environnement, difficultés à se sentir et à se positionner comme individu (notamment pour les jeunes migrants). Thibaudeau précise que ces situations « déconnectent le sujet de son

⁶⁵ Chef de service, CHRS Le lieu-dit et dispositif lycéens, association Aurore, Paris

⁶⁶ Psychologue clinicienne, dispositif lycéens, association Aurore, Paris

maillage culturel et de ses repères symboliques » (...), qu'« il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, (...) plus de « travail de culture » qui inscrit le sujet dans un réseau d'identification porteur de son identité propre et qui le met en sens » (Thibaudeau, 2006 : 98). Ainsi, les migrants se sentent déchirés entre deux cultures souvent très éloignées et ne parviennent plus à se situer ni à s'investir dans un projet socioprofessionnel. Les équipes qui les accompagnent parlent de souffrance identitaire et d'une mise en échec du projet social (Stévenin *et al.*, 2018 : 8).

Les symptômes exprimés lors des entretiens formels ou informels vont des douleurs somatiques à des manifestations qui affectent la vie quotidienne, insomnie, cauchemars, crises d'angoisse, dépression (*Ibid.*, 8), et dont les conséquences affectent les activités de la vie quotidienne et *a fortiori* les apprentissages en formation. Sont constatées notamment des difficultés à se mobiliser, à mémoriser, à se souvenir et à réinvestir ce qui a été abordé la veille, à fixer les apprentissages, à être assidu... Certains migrants s'endorment en formation parce qu'ils se trouvent dans un lieu où ils se sentent en confiance et où ils « lâchent prise », un lieu où ils ne craignent pas pour leur sécurité ou celle de leurs enfants : les nuits en foyer sont bien souvent insécurisantes. Ces comportements d'apprentissage sont expliqués par les chercheurs du groupe ORSPERE SAMDARRA⁶⁷ dans le cadre du projet REMILAS⁶⁸. Einhorn et Huurneman ont accompagné des exilés d'Afghanistan, d'Érythrée, du Soudan, du Pakistan, d'Irak, d'Éthiopie, de Syrie, d'Égypte dans le bidonville de Calais (2017 : 21). Ces migrants avaient fui les persécutions subies dans leurs pays d'origine. Le nombre de demandeurs d'asile ayant considérablement augmenté ces dernières années, les conditions de vie sur le bidonville de Calais se sont dégradées. Les récits recueillis par l'équipe du groupe ORSPERE SAMDARRA montrent que les migrants vivent de nombreuses formes de violences dans leur pays mais aussi sur le camp : tortures, persécutions, et qu'ils sont parfois témoins de ces violences sur leurs proches. D'autres événements peuvent être vécus dans les pays de transit : exploitation, enfermement, viol, esclavagisme, car le parcours migratoire peut durer de plusieurs mois à plusieurs années. Ces événements entraînent des conséquences sur la santé mentale des migrants. Selon Einhorn, et Huurneman, les migrants de Calais ou d'autres camps continuent de vivre des violences une fois en Europe :

⁶⁷ Centre Hospitalier Le Vinatier à Lyon

⁶⁸ Le projet REMILAS – *RÉfugiés, MIgrants et leurs LANGues face aux services de Santé* – est financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) et concerne l'accueil des réfugiés et des migrants en France, les problèmes linguistiques et culturels qu'ils peuvent rencontrer dans le cadre des situations d'interaction liées au domaine de la santé physique et mentale, en particulier sur les consultations et les entretiens obligatoires pour les demandes d'asile ou de statut de réfugié.

« Pour des personnes ayant été torturées par des gens en uniforme, voir la police en permanence sur leur lieu de sur-vie et subir ces violences ne fait que raviver les traumatismes et les souffrances. » (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23) [texte original]

L'étude montre également, dans une moindre mesure, que les demandeurs d'asile et les migrants de manière plus générale se trouvent souvent dans des situations de « vulnérabilité juridique » (Thiollet, 2016 : 102) qui les épuisent mentalement et physiquement : démarches interminables et incompréhensibles souvent sans pouvoir bénéficier d'interprétariat. Les résultats des recherches pourraient expliquer ce que nous observons : ils disent devoir faire face de manière récurrente à des problématiques telles que « état dépressif, état de sidération, stress et anxiété » (...) « trouble du sommeil, de l'appétit, de l'affectivité, de la pensée » (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23). Par ailleurs, les migrants, lorsqu'ils parviennent à accéder à l'emploi, se retrouvent souvent dans des secteurs professionnels dans lesquels le code du travail n'est pas toujours respecté et certains employeurs profitent de leur vulnérabilité et de leur méconnaissance du système.

Nous venons longuement d'aborder les difficultés des réfugiés. Néanmoins, les autres catégories de migrants peuvent également être confrontées à des problématiques similaires et ce phénomène n'est pas récent. Noirielle mentionne le « déracinement » (Noirielle, 1988 : 160) comme une « pathologie urbaine » citée et décrite par les sociologues de l'École de Chicago. Leur travail montre « les effets destructeurs pour l'individu d'un passage trop brutal d'un type de société à un autre complètement différent où dominant les normes de l'individualisme » (*Ibid.*, 159-160).

Réussir l'installation dans le pays d'accueil est donc un véritable enjeu. Il nous semble essentiel de nous interroger sur les parcours d'exil, sur les parcours de vie (Adami, 2011 : 8), sur les difficultés de ces personnes dans le cadre d'un accueil en formation dont l'objectif est de favoriser le processus d'intégration.

Après avoir décrit les enjeux de la formation pour adultes migrants, nous souhaitons aborder les aspects didactiques qui guident notre travail de recherche. Notre projet est de développer la maîtrise des compétences linguistiques des migrants, nous présentons donc dans le chapitre suivant les aspects liés à la didactique de l'oral et à l'acquisition du lexique, notamment les éléments d'étude que nous retenons dans notre travail.

CHAPITRE 3 : ASPECTS DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

L'oral est considéré comme une compétence pour communiquer, comme étant le « mode d'entrée en relation avec l'autre le plus commode et le plus fréquent » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 7), mais il est tout autant « objet d'apprentissage langagier, moyen d'apprentissages disciplinaires, ressort de l'activité réflexive et de l'élaboration cognitive, médium de la communication et de l'interaction à l'intérieur de la sphère scolaire et extrascolaire, support d'entrée dans l'écrit » (Cadet & Paquet, 2016 : 4). Ce chapitre présente les particularités de l'oral comme mode de communication ainsi que les aspects didactiques liés à l'enseignement de l'oral, qui guident notre travail de recherche. Nous abordons tout d'abord les particularités de l'oral (sous-partie 1). Puis nous explicitons les notions de *pratiques* et *activités* langagières (sous-partie 2). La didactique de l'oral est abordée dans la sous-partie 3. Enfin, nous traitons de l'acquisition d'un lexique à l'oral en FLE (sous-partie 4) puis de la notion de transfert de compétences (sous-partie 5).

1. Les particularités de l'oral et du français parlé

« Se parler, (...) entrer en relation avec l'autre selon des codes d'échanges particuliers et des logiques le plus souvent cachées (qui s'apprennent par l'expérience et dans la plupart des cas ne s'enseignent pas) », c'est ainsi que l'on peut définir l'oral (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 16). Par « langage parlé », nous n'entendons pas l'utilisation d'un langage populaire ou familier, mais plutôt du langage courant oral utilisé au quotidien par les natifs. Il semble bien évidemment que c'est ce français qu'il convient d'enseigner pour favoriser l'acquisition d'une communication efficace en contexte.

1.1. Opposition oral / écrit

Nous l'avons dit, l'oral possède des caractéristiques particulières. Ces particularités font qu'on l'a souvent opposé à l'écrit. Cette opposition oral / écrit vient, selon Kerbrat-Orecchioni, d'une « différence de canal et de matériau sémiotique (phonique vs graphique) » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 29). Nous allons aborder cet aspect en interrogeant ce qui constitue cette opposition.

Tout d'abord, une communication orale suppose la présence d'au moins deux locuteurs qui possèdent la liberté d'ajuster, de répéter, de reformuler, de corriger leur énoncé (et celui de

l'autre) en direct (et c'est ce qui différencie l'oral de l'écrit⁶⁹). L'oral permet à l'interlocuteur de signifier immédiatement une incompréhension ou le besoin d'un complément d'information. Ces particularités offrent au discours un rythme spécifique et on peut dire que ce procédé, presque inconscient et surtout naturel pour un natif, participe à la construction du discours, en favorisant la perception du message pour le destinataire. Parfois, la répétition d'un même lexème ajoute des éléments syntaxiques nouveaux qui viennent enrichir le mot répété, toujours afin de préciser le discours de manière volontaire ou inconsciente (Blanche-Benveniste, 2005 : 22). Le destinataire assiste chaque fois aux essais qui mènent à la production orale finale.

L'écrit, *a contrario*, est caractérisé par l'absence de tous les protagonistes : absence du récepteur lors de la production du message, absence de celui qui a rédigé le message lorsque le destinataire le lit. Ces caractéristiques particulières de communication requièrent alors l'utilisation d'un certain nombre de « codes » permettant de pallier de potentielles incompréhensions (Goffman, 1967 : 49). On peut donc penser que l'oral offre moins de contraintes que l'écrit.

Mais cela est loin d'être le cas car le message oral n'est jamais vraiment arrêté, jamais tout à fait définitif. Des contraintes existent donc à l'oral et résident dans le fait que chacun des locuteurs peut toujours modifier son propre énoncé et même l'énoncé des autres interlocuteurs. Selon Blanche-Benveniste, contrairement à l'écrit que l'on peut prendre le temps de rédiger par le biais de nombreux brouillons jusqu'à parvenir à un projet final abouti, le français parlé, l'oral en situation dialogale, est un discours qui n'est pas préparé à l'avance et qui est donc voué à subir de multiples modifications et ajustements, élaboré au fur et à mesure de sa production (Blanche-Benveniste, 2005 : 17) :

« Les productions de langue parlée sont rarement des produits finis. Dans l'usage de conversation, la langue parlée laisse voir les étapes de sa confection : on y trouve des entassements d'éléments paradigmatiques et des allers et retours sur l'axe des syntagmes. » (Blanche-Benveniste, 2010 : 26).

À l'oral, le locuteur ne peut donc pas effacer ce qu'il vient de dire : « les essais de lexique sont conservés » (Blanche-Benveniste, 2010 : 27) dans la mémoire de l'autre. C'est la différence avec l'écrit qui permet de produire un énoncé proche de la perfection et où les brouillons ne sont pas accessibles au destinataire.

⁶⁹ Bien qu'aujourd'hui les modalités de communication numériques synchrones permettent un échange en direct à l'écrit

1.2. Un nécessaire accès au contexte

L'une des caractéristiques de l'oral est que les interactions s'inscrivent dans un contexte, notamment spatio-temporel. Ce que les interlocuteurs ont vécu et partagé ensemble antérieurement peut impliquer une connivence et un degré d'implicite difficile à saisir pour un locuteur extérieur (Parpette, 2018 : 21). Les contextes ne sont pas forcément analysables pour tous, les locuteurs non-natifs ayant à prendre en considération des implications socioculturelles que nous abordons plus longuement dans la sous-partie 3 (3.3).

Le contexte construit l'interaction et permet son interprétation. Pour Kerbrat-Orecchioni, le contexte est l'« environnement extralinguistique » de l'énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 76). Afin de préciser cela, et pour tenter de définir la notion de contexte, nous nous référons à Hymes qui s'est attaché à décrire, avec son modèle *SPEAKING*, ce que peut être le contexte en communication. Hymes propose en effet huit termes pour définir les composantes de la notion de contexte. Il admet d'abord l'importance du cadre spatio-temporel (*setting*) et des participants, leur statut et leur rôle dans l'interaction (*participants*). Le modèle de Hymes porte également son attention sur les finalités de l'interaction et les intentions des locuteurs (*ends*) : il peut s'agir d'obtenir quelque chose, de reconforter quelqu'un ou de convaincre. Les actes des interlocuteurs délivrent également des indices sur le contexte de communication (*acts*). Lors d'une interaction, l'atmosphère ou la tonalité des échanges (*key*) permettent d'identifier par exemple s'il y a un conflit entre les interlocuteurs. C'est également le cas des éléments non verbaux (*instrumentalities*). Enfin, le modèle *SPEAKING* prend en compte les normes langagières et sociolangagières impliquées dans l'interaction comme le registre de langue soutenu ou plus familier (*norms*) ainsi que le type d'activité interactionnelle (*genre*) (Hymes, 1972 : 60-61).

Demander quelque chose à quelqu'un, par exemple, est une activité langagière qui est complètement différente selon le contexte. On ne formule pas la demande de la même manière selon qu'on est dans un commerce (vouvoiement, conditionnel de politesse...) ou à table en famille (tutoiement, formulation plus directe...). Chaque locuteur prend les précautions nécessaires afin que tout le monde « garde la face ». On fait ce que Goffman appelle un travail de figuration (*face-work*) (Goffman, 1967 : 10, 15).

L'interaction se passera différemment si l'on achète un produit en magasin ou si on le ramène parce qu'il a un défaut. Le locuteur doit donc identifier les données contextuelles et s'adapter à la situation : registre de langue, formes syntaxiques à employer (tutoiement/ vouvoiement), proxémie... Si l'identification des données contextuelles s'avère erronée, l'interlocuteur n'adoptera pas le comportement (verbal, non verbal) approprié.

S'il n'y a pas d'informations préalables permettant d'appréhender le contexte communicatif, le locuteur doit alors être attentif aux indices de contextualisation (Gumperz, 1989 : 211). Ces indices, qui aident à comprendre le contexte, peuvent se trouver sur le lieu, dans le décor et dans l'apparence physique ou le langage non verbal des locuteurs présents. Les indices de contextualisation sont également verbaux et peuvent être fournis par les protagonistes de l'interaction au fil de la conversation, dans ce que Kerbrat-Orecchioni nomme le « texte conversationnel ». L'accent et la prononciation par exemple donnent des indices topographiques et sociaux qui sont utiles à l'interlocuteur et lui permettent de s'adapter (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 103-104). Ces indices de contextualisation, ces signaux sont des « évidences invisibles » (Carroll, 1987 : 56) pour les locuteurs allophones.

1.3. Phénomènes interactionnels

Les phénomènes interactionnels permettent de réguler la parole. Ils sont donc essentiels au cours de l'interaction.

Parmi les phénomènes interactionnels, on citera les différents signes verbaux et non verbaux, aussi appelés indices « régulateurs » ou *back channel behaviour* (Traverso, 2004 : 31). Ce sont en effet de véritables indices d'écoute qui assurent le locuteur que son discours est bien suivi (« hum », « oui », « ah d'accord », hochement de tête...). Ils sont parfois attendus impatientement et s'ils n'arrivent pas, le locuteur peut marquer une pause dans son discours ou chercher du regard, afin que son interlocuteur puisse acquiescer et donc manifester qu'il suit.

Parmi ces phénomènes interactionnels, on peut également citer les séquences d'ouverture spécifiques aux activités langagières dont nous parlons ensuite qui permettent d'engager la conversation et les séquences de clôture (et même de pré-clôture) grâce auxquelles le locuteur s'assure que le souhait de mettre fin à l'interaction est partagé. Les séquences d'ouverture se composent d'une expression de salutation mais également de nombreux rituels culturels comme des questions portant sur la santé ou des commentaires sur la tenue vestimentaire. Il est indispensable d'aborder les différents types d'interaction avec les apprenants allophones afin qu'ils connaissent et reconnaissent les indices de contextualisation (sous-partie 1.2) : locuteurs, lieux, temps, objectifs... Concernant la séquence d'ouverture, elle sera différente selon que les locuteurs sont face à face ou au téléphone. Lors d'une conversation téléphonique, le locuteur devra obligatoirement passer par une phase « d'interpellation » qui va constituer l'étape nécessaire de prise de contact puisque dans cette situation, les éléments non verbaux n'entrent pas en

jeu (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 122). Pour la séquence de clôture, on note par exemple les salutations, les énoncés pour formuler des vœux (de meilleure santé par exemple) ou pour parler des projets futurs. Mais la volonté de terminer la conversation peut aussi se manifester par des morphèmes connotant la clôture comme « bon... » et « voilà », par des expressions phatiques « hein ? » ou « non ? » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 165-166). Les séquences de clôture se manifestent également par des signaux non verbalisés, de nature phonétique ou prosodique, tels que la diminution de l'intensité articulatoire, le ralentissement du débit ou un regard qui montre que le locuteur veut terminer la conversation (Traverso, 2004 : 32). Tous ces échanges de pré-clôture et clôture sont très codés culturellement.

Parmi les phénomènes interactionnels, on note également la « réparation ». À l'oral, il est tacitement accepté que le locuteur commet des erreurs, ou plutôt des écarts à la norme (Marquilló Larruy, 2003 : 43), et ensuite se ravise :

« Le locuteur prononce parfois, par mégarde, la première partie d'un morphème à la place d'un autre ; lorsqu'il s'en avise, il revient au départ du groupe syntagmatique auquel appartient ce morphème, et repart » (Blanche-Benveniste, 2005 : 23)

Parfois, il cherche ses mots, se trompe, rebrousse chemin. Ou alors il utilise plusieurs exemples avant d'en choisir un pour une version presque finale de son énoncé. Le locuteur effectue donc un travail constant afin de trouver la bonne dénomination : c'est une suite d'essais mis bout à bout, une suite d'auto-corrections qu'il manie sans en avoir réellement conscience mais qui prennent une place importante dans son discours. Cette caractéristique de l'oral démontre que le locuteur conserve en mémoire de manière inconsciente et involontaire les syntagmes qu'il a prononcés en amont et ceux qu'il prévoit de prononcer par la suite, c'est pourquoi il est en mesure de faire de tels allers-retours en utilisant l'un ou l'autre des termes qu'il possède en mémoire. Il peut même aller jusqu'à les énumérer tous pour être certain que son interlocuteur suive son discours (Blanche-Benveniste, 2005 : 23). Il arrive que le locuteur se trouve dans cette situation lorsqu'il doit « rendre son discours plus normatif » (c'est-à-dire utiliser le pronom relatif correct ou dans le cas de locuteur étranger, le genre pour l'article) (*Ibid.* : 24). Parmi les phénomènes appelés « réparations », Kerbrat-Orecchioni distingue les auto-réparations et les hétéro-réparations. En effet, il arrive également qu'un locuteur « répare » un énoncé qui n'est pas le sien en interrompant le discours et en complétant ou corrigeant un syntagme inachevé (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 227). Ce peut être le signe d'une coopération mais aussi d'un désaccord. La parole en interaction est donc une succession de productions verbales de différents locuteurs qui s'enchaînent et se superposent.

Le système de tour de parole fait également partie des phénomènes interactionnels. Le tour de parole, de longueur variable, est négocié entre les participants mais il peut varier en fonction de l'objet des échanges et de la nature de la relation des interlocuteurs. Chaque tour de parole est composé d'unités syntaxiques : un mot isolé ou un énoncé complet.

La gestion des tours de parole est un acte collaboratif : une seule personne parle à la fois et il existe un système particulier implicite qui permet de minimiser les silences et les chevauchements, même s'il peut y avoir des « ratés ». Le locuteur a le droit de garder la parole un certain temps mais il doit la céder au bout d'un moment. De son côté, l'interlocuteur a le devoir d'écouter mais également de « réclamer la parole au bout d'un certain temps ». Il doit donc s'opérer un équilibre implicite de la longueur des tours qui sont négociés par les locuteurs eux-mêmes : chacun doit pouvoir prendre la parole pendant un temps à peu près équivalent (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 160).

Le changement de tour se fait lorsqu'un signal est émis par l'un des interlocuteurs. Les signaux de changement de tours peuvent être de nature verbale : une question, un terme d'adresse, mais également de nature non verbale : une intonation montante, une pause, un geste. Ces signes indiquent à l'interlocuteur qu'il peut prendre son tour de parole (*Ibid.*, : 165). Permettant de faciliter la gestion des tours de parole, il existe également un certain nombre de rituels et routines, expressions figées, selon les situations. Par exemple, lors d'une activité interactionnelle d'achat, le vendeur ou la vendeuse prononce une formulation elliptique avec intonation montante (« et avec ça ? » ou « ce sera tout ? ») qui donne la parole au client. Dans le cadre d'une invitation, la routine veut qu'on accepte avec une expression telle que « avec plaisir » ou « c'est gentil » tandis que si l'on refuse, le rituel est de répondre un énoncé proche de : « c'est gentil... mais là, ça tombe mal » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 159-160). Selon Carroll, les Français ont une multitude de signes pour manifester qu'ils veulent prendre la parole : « expressions du visage, lèvres qui s'ouvrent comme pour parler mais qui restent silencieuses, léger mouvement du corps, geste ». Si ces signaux n'ont aucun effet, on utilise alors des signaux plus insistants : « aspiration d'air à peine audible et qui indique que l'on va parler, soupir discret, mot coupé » ou même, si l'on veut vraiment prendre la parole, on peut dire « à propos », « justement », même si cela n'a rien à voir avec ce qui précède (Carroll, 1987 : 46).

Les phénomènes interactionnels font des énoncés oraux des messages difficiles à saisir pour des adultes migrants parce qu'ils fonctionnent sur la base de savoirs partagés qui doivent être enseignés pour quiconque ne peut les acquérir par *habitus*. Pour un locuteur non-natif, ce débit saccadé, sans cesse corrigé, qui n'aboutit jamais à une version définitive et

« normée » (au sens où l'on ne pourrait pas relever d'écarts à la norme), ponctué de marqueurs discursifs, d'expressions et de signes non verbaux culturels, est une source de stress et le positionne dans une situation d'insécurité linguistique et sociolinguistique.

1.4. Phénomènes liés à la prononciation du français

Travaillant sur l'enseignement de l'oral dans un contexte migratoire et donc avec un objectif d'intégration, il nous semble indispensable de tenir compte de l'évolution diachronique de la langue et de s'interroger sur le français parlé qu'il convient d'enseigner aujourd'hui au sein des parcours de formation linguistique. Les auteurs de manuels ou les formateurs de FLE sont dans une position « ambiguë et difficile » lorsqu'ils abordent l'oral puisqu'ils doivent d'une part « proposer la « norme » aux apprenants et d'autre part amener les apprenants à une maîtrise de la langue parlée spontanée et « authentique » ce qui comprend au contraire des caractéristiques qui s'écartent de la « norme » (Lah, 2012 : 77). Nous allons tenter d'en présenter quelques-unes.

L'un de ces phénomènes observés fréquemment en français est la chute de phonème. On citera par exemple la chute du schwa, ou *e* caduc, nommé aussi *e* muet, *e* instable, ou encore *e* optionnel (Detey & Nouveau, 2007 : 116). Ce phénomène de dérivation phonologique est constaté avec les pronoms clitiques « je », « le », « te », « me », « se »... Par exemple, le déictique *je*, dans la structure phrastique *je suis*, donne souvent *chus* prononcé [ʃy] en français contemporain vernaculaire (Auger, 2009 : 27). Ces dérivations phonologiques peuvent engendrer des difficultés de compréhension chez les locuteurs allophones.

Un phénomène similaire peut s'observer avec l'utilisation du pronom *il* qui est souvent prononcé [i] devant une consonne comme dans l'expression « il faut ». On observe également le phénomène dans l'expression « il y a » qui devient [ja]. Cette suppression ou réduction du *l* n'est pas toujours faite dans un contexte de langage familier mais relève du français parlé contemporain (Detey & Nouveau, 2007 : 117).

1.5. Spécificités morphologiques et syntaxiques

Parmi les spécificités liées au langage parlé, nous nous intéressons dans cette sous-partie aux particularités de l'oral liées aux spécificités morphologiques et syntaxiques.

Les études de corpus (Larrivée, 2016 : 1) montrent en effet que l'emploi du *ne* dans les formes de la négation ne subsiste dans le français vernaculaire en France qu'à de faibles taux (dans à peu près 5 % des propositions négatives). Cela fait déjà plusieurs décennies que le *ne* est absent dans certaines expressions à l'oral (comme dans *je sais pas*). Au départ, dans

les études des années soixante-dix, quatre-vingt (Ashby, 1981 : 686), l'absence du *ne* était fonction du registre de langue, du sujet abordé entre les locuteurs, ou de leur âge, les jeunes étant plus enclins à élider le *ne* (Ashby, 1981 : 675). On sait aujourd'hui que le fait de ne pas utiliser le *ne* s'est étendu à davantage de situations de communication à l'oral et ne se limite plus à une tranche d'âge (Gadet, 2007 : 66). La « chute du *ne* » (Detey & Nouveau, 2007 : 195) semble intervenir plus particulièrement dans certains contextes linguistiques, par exemple avec un sujet pronom comme nous venons de le décrire (*je sais pas, il vient pas*) mais aussi avec les verbes d'usage fréquent employés dans des temps usuels non-composés comme le présent et enfin dans des expressions avec un adverbe (*pas trop, pas vraiment*) (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 93). Cette observation nous amène à nous interroger sur la nécessité d'attendre un emploi du *ne* de la part des adultes allophones en formation linguistique⁷⁰. Dans l'énoncé « je sais pas » prononcé [ʃepa], nous constatons deux phénomènes : l'absence du *ne* mais également un processus d'assimilation provoqué par la chute du schwa, observé en contexte de communication informelle. On peut donc légitimement se demander s'il ne serait pas intéressant d'enseigner les deux formulations aux apprenants, en expliquant qu'elles ne s'utilisent pas dans le même contexte.

Dans le langage parlé, on trouve également des particularités syntaxiques, et plus précisément relative à ce qu'on nomme la macro-syntaxe. Il s'agit de constructions disloquées, clivées et pseudo-clivées qui sont fréquemment observables en français oral. Les constructions disloquées ou clivées, fréquentes dans l'interaction orale (Horlacher & Doehler, 2015 : 141), sont des expressions « dans lesquelles un élément est disjoint de la construction verbale » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 94). Elles peuvent être situées après ou avant, donc à gauche, ou à droite de l'énoncé. On peut donner l'exemple suivant : « ce que j'aime, c'est... » ou « le problème, c'est que... » (*Ibid.*, : 98). En intégrant progressivement des éléments descriptifs, le locuteur tente d'enrichir son énoncé. Il peut introduire un thème ou le repousser mais également l'encadrer pour le mettre en valeur.

1.6. Marqueurs discursifs

Parmi les particularités de l'oral, on relève la présence de marqueurs discursifs. Appelés également particules discursives, ils structurent l'interaction parce qu'ils se combinent avec d'autres indices. On citera par exemple « hein », « ben », « enfin »... Ils donnent des

⁷⁰ Par ailleurs, nous pouvons nous poser la question de cet emploi de la part des formateurs lorsqu'ils s'adressent aux apprenants en formation.

indications sur la façon dont il convient de segmenter le flux de l'énoncé et ont donc principalement une fonction phatique. Les phatiques tels que « tu sais », « tu vois » permettent également de conclure un énoncé et de donner la parole à l'autre. Ils aident à la gestion des tours de parole (sous-partie 1.3) et visent à s'assurer que l'interlocuteur suit le discours. Les pauses et autres caractéristiques vocales accompagnent ces marqueurs discursifs spécifiques de l'oral et donnent des indications de liens sémantiques sur le discours (Traverso, 2004 : 46, 47).

Parmi les marqueurs discursifs, on trouve les « procédés d'approximation lexicale ». Ils sont employés par le locuteur lorsqu'il ne trouve pas le lexème ou le syntagme qu'il souhaite employer. C'est d'ailleurs un stratagème couramment utilisé par les locuteurs étrangers qui ne possèdent pas (encore) l'étendue lexicale dont ils auraient besoin. Le locuteur a recours à des expressions variées, qui sont également des marqueurs discursifs : « tout ça », « truc », « machin », « comment dire », « comment je pourrais dire » ... (Blanche-Benveniste, 2005 : 27) qui peuvent mettre en difficulté le locuteur non-natif.

Le cadre spatio-temporel peut aussi influencer sur les énoncés oraux et requérir l'utilisation de marqueurs discursifs. Si le lieu est bruyant, le locuteur aura tendance à parler plus fort, à articuler davantage ou à devoir répéter (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 41). L'emploi du mot « attends... » accompagné d'une mimique a vocation d'insistance dans l'énoncé ou trahit le besoin d'écouter à nouveau l'énoncé, ou de se faire entendre.

Nous abordons ici la distinction entre pratiques et activités langagières. Nous nous appuyons sur les écrits de Dolz et Schneuwly.

2. Pratiques et activités langagières de l'apprenant

Selon Dolz et Schneuwly (1997 : 27), les notions de *pratiques* et *activités* langagières sont fondamentales lorsqu'on s'attache à travailler sur la question de l'oral. En effet, il semble intéressant de connaître les besoins des apprenants à l'oral selon leurs *pratiques* et leurs *activités* langagières. La notion de *pratiques* aborde la question de l'oral sous un angle contextuel et social des expériences humaines alors que la notion d'*activités* retrace, plutôt d'un point de vue psychologique, les mécanismes en œuvre dans le processus de production et de compréhension de la langue.

La question de l'appropriation de la langue, qui est bien au cœur de notre sujet, doit donc s'intéresser à la fois aux *pratiques* et aux *activités* langagières.

Les pratiques langagières dans une situation de communication sont à la fois sociales, cognitives et linguistiques. Elles s'interprètent donc en ce sens. Toute situation de communication doit être envisagée, interprétée en prenant en compte l'« identité sociale de l'acteur », de ses usages potentiels du langage mais également des fonctions du langage que cet acteur social choisit : rôles, rites, normes, codes. En d'autres termes, les pratiques langagières sont des actes qui placent le locuteur en tant qu'individu et acteur social au centre de l'acte de communication et au sein de la société. Selon Schneuwly et Dolz (1997 : 28), ces caractéristiques rendent les pratiques langagières très hétérogènes d'un locuteur à l'autre et d'une situation à l'autre et sont donc à envisager avec ses variations sociales, situationnelles et individuelles. Ce système de variation est à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère aux migrants car la langue doit s'acquérir directement en lien avec les besoins d'intégration sociale : l'adulte migrant doit pouvoir adapter son langage aux situations (administratives, enseignants, professionnelles, amicales...) et aux personnes (supérieurs hiérarchiques, connaissances, amis).

Concernant l'*activité* langagière, elle est décrite par Schneuwly et Dolz comme « structure du comportement, orientée par un motif contenu dans les conditions sociales qui la font naître » (Schneuwly & Dolz, 1997 : 28). En quelque sorte, on peut dire qu'un locuteur s'inscrit dans une *activité* langagière lorsqu'il est en mesure de « produire, comprendre, interpréter et/ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits » rencontrés en situations concrètes au quotidien et qui requiert certaines capacités telles qu'être en mesure de s'adapter au contexte et à l'interlocuteur, mobiliser différents modèles discursifs (description, argumentation...).

L'enseignement de ces modèles discursifs fait partie intégrante de la didactique de l'oral pour les adultes migrants.

3. La didactique de l'oral en FLE

3.1. Historique de l'oral dans l'enseignement du FLE

Notre champ de recherche s'inscrit dans la didactique de l'oral pour des adultes migrants, il nous semble donc indispensable de présenter une vue d'ensemble de la didactique de l'oral en FLE ainsi que son évolution depuis ses débuts.

La pratique d'utiliser des dialogues comme support d'apprentissage du français oral n'est pas récente. On sait aujourd'hui que lorsque le français a commencé à supplanter le latin sur le territoire (entre le XIV^e et le XVI^e siècle) puis qu'il a pu progressivement obtenir le statut de discipline scolaire et ainsi être enseigné, on utilisait des dialogues que les apprenants

prenaient comme modèle. On citera par exemple l'ouvrage le plus connu, celui de Noël de Berlaimont (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 27), qui propose des dialogues bilingues *français anglais* à destination des adultes désireux d'apprendre la langue française pour commercer. Les dialogues permettent de s'approprier la langue de communication. Ils sont élaborés selon une langue très formelle et même « ampoulée » mais conformes aux normes de sociabilité de l'époque (*Ibid.*, : 28).

Au XIX^e siècle, la méthode directe « fait de l'oral le vecteur premier de l'apprentissage » (*Ibid.*, : 29) et proscrit le recours à la traduction. Elle enseigne donc le français sans l'intermédiaire d'une langue antérieurement acquise. L'enseignant s'appuie sur des éléments du non verbal de la communication : mimiques, gestes pour faire comprendre le vocabulaire des objets de l'environnement proche. Mais cet enseignement n'utilise quasiment pas la simulation d'une situation de communication. Par la suite, les travaux du CRÉDIF proposent un enseignement de l'oral par l'écoute de dialogues. L'apprenant participe à des simulations en situations de communication authentiques (Bérard, 1991 : 12).

Bien qu'aujourd'hui la didactique de l'oral repose principalement sur l'approche actionnelle, la didactique de l'oral doit beaucoup à l'approche communicative mise en place à partir des années 1970. L'approche communicative a en effet ouvert la voie aux activités interactives favorisant les compétences en production et interaction orale. À cette époque, l'apprentissage doit alors « s'organiser autour d'actes de communication répondant aux nécessités fonctionnelles de l'échange ordinaire » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 31). L'approche communicative s'appuie sur la pragmatique et notamment la pragmatique linguistique, « qui concerne les faits réels, l'action » (*pragma* en grec), à l'opposé de ce qui serait de l'ordre du spéculatif, du théorique » (Debono, 2013 : 423). La pragmatique a apporté à l'approche communicative et à l'enseignement de l'oral la théorie des « actes de langage » d'Austin (1962) et Searle (1972). En didactique des langues, c'est l'idée qu'il est nécessaire d'enseigner l'oral à partir d'« un énoncé ou d'un groupe d'énoncés lié à une situation » (Debono, 2013 : 424). Les activités caractéristiques de l'approche communicative sont donc le jeu de rôle et les simulations qui mettent l'apprenant en situation. La situation proposée doit être quasiment analogue à celle que l'apprenant va rencontrer dans la réalité. Grâce à ces jeux de rôle, il va réinvestir ce qu'il apprend : structures syntaxiques et lexicales, mais aussi intonation, rythme, gestes, mimiques, attitudes culturelles traduisant les intentions de communication (Cuq & Gruca, 2006 : 171).

Depuis les années 1980-1990, la didactique du FLE donne de l'importance aux compétences sociolangagières à faire acquérir aux apprenants : une « capacité à communiquer, à pratiquer

effectivement la langue apprise, à l'utiliser » (Porcher, 1995 : 23) dans un souci d'authenticité où tout ne se passe pas forcément bien. Les apprenants sont également parfois confrontés à des situations de conflit ou des résolutions de problèmes, même s'il en existe peu dans les méthodes de langues (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 32).

On distingue aujourd'hui deux catégories différentes dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE qui regroupent des situations sociales particulières : « prendre part à une conversation » (conversation courante, discussion informelle entre amis, réunion de travail, demander une information...) et « s'exprimer oralement en continu » (raconter une anecdote, exposer un projet, faire un compte-rendu...). Les compétences d'interaction orale requièrent des savoir-faire associés tels qu'être capable de gérer les tours de parole ou faire préciser un énoncé à son interlocuteur, caractéristiques de l'oral que nous avons décrites dans la sous-partie 1.

En didactique de l'oral, on distingue donc interaction et production : les activités de l'examen du Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELFF) proposent d'ailleurs deux exercices différents pour évaluer ces deux compétences. L'interaction requiert que l'apprenant soit en mesure d'écouter et de comprendre son interlocuteur. Ces deux compétences peuvent être mobilisées dans une même activité didactique, par exemple le jeu de rôle, exercice dans lequel il est difficile de dissocier compréhension de production orale. On peut dire que les deux s'interpénètrent car les interlocuteurs « construisent ensemble un discours conversationnel suivant un principe de coopération » (Cuq & Gruca, 2006 : 171). Concernant l'enseignement-apprentissage de l'écoute, c'est-à-dire l'activité de compréhension orale, elle constitue, la part la plus difficile de l'apprentissage de l'oral « mais la plus indispensable » (Porcher, 1995 : 45).

3.2. La compréhension de l'oral

La compétence de compréhension orale est la plus présente au quotidien et nécessite une « réactivité immédiate » (Pardette, 2008 : 220). Une interaction spontanée requiert une alternance rythmée des prises de parole. Une pause trop longue peut par exemple conduire l'interaction à l'échec. Nous présentons ici un aperçu des activités didactiques de classe de FLE et dans les manuels.

En compréhension de l'oral, on trouve des exercices de discrimination auditive permettant à l'apprenant de s'entraîner à reconnaître les phonèmes. Ces exercices ont été les premiers à être proposés dans les manuels et méthodes de FLE (*Ibid.*, : 222). Ils traitent (parfois en

dehors de tout contexte) les liaisons, les élisions, l'intonation et la prosodie... Nous abordons plus longuement la question de l'enseignement de la phonétique dans la sous-partie 3.6.

Dans les manuels, il existe peu d'activités didactiques permettant d'acquérir une réelle compétence de compréhension orale et il semblerait que les pratiques de classe ne l'intègrent que rarement (*Ibid.*, : 220). Nous avons vu que l'oral est caractérisé par sa fugacité (voir sous-partie 1). Cela signifie que, dans le contexte réel, l'auditeur doit capturer immédiatement le message qu'il entend, en tout cas s'il s'agit d'un message vocal, par exemple dans l'espace public car il ne peut faire répéter son interlocuteur. L'enseignement de la compréhension orale devrait donc proposer l'étude de messages en contexte qui permettrait de développer cette compétence avec des messages au rythme réaliste, c'est-à-dire un débit de parole spontané et naturel, mais aussi en une seule écoute. Pourtant, dans les manuels, on propose davantage des dialogues ou monologues avec des exercices guidés tels que QCM (Questionnaire à choix multiples), vrai-faux, questions ouvertes ciblées, mais également des activités plus générales avec des questions ouvertes attendant une réponse rédigée, des reformulations, des schématisations ou des résumés.

En compréhension orale, le rôle de l'enseignant est d'encadrer la conduite de l'écoute. Afin de saisir la spontanéité du message, l'apprenant a besoin de l'écouter plusieurs fois. C'est uniquement de cette manière qu'il pourra identifier tous les signes caractéristiques de l'oral et les inférences qui permettent l'accès au sens. Les activités sont donc rythmées par deux procédures combinées : la segmentation et la réitération. En d'autres termes, l'enseignant va faire des pauses, revenir en arrière et faire écouter et réécouter autant de fois que nécessaire (Parpette, 2008 : 222). Même si, à l'oral, dans certaines situations, on a la possibilité de faire répéter son interlocuteur, on constate que les exercices de compréhension orale proposés obligent l'enseignant à adopter des modalités d'écoute, qui, selon Parpette, n'offrent pas la possibilité de travailler la caractéristique éphémère et fugace de l'oral.

D'après Coubard (2003 : 447), qui a mené un travail de recherche sur la compréhension orale, les apprenants se heurtent également à des problèmes de clarté des consignes et des attentes de l'enseignant dans les activités didactiques de manuels car elles ne correspondent pas à leurs habitudes culturelles. Coubard constate qu'il est parfois nécessaire d'explicitier davantage la consigne et la forme des questions de compréhension parce qu'elles soulèvent des problèmes d'ordre culturel. Dans certains pays notamment, on ne propose aux élèves que des activités de QCM et ils sont donc démunis face à un « vrai-faux » ou à une question ouverte. Mais même le QCM peut se révéler problématique. En effet, dans son travail de recherche, Coubard observe que certains apprenants sont déconcertés par les distracteurs

caractéristiques à l'exercice de QCM. Parfois, on y attend plusieurs réponses, ou même aucune. Les étudiants américains et suédois font partie de ces étudiants qui ne réussissent pas ce type d'activité parce que dans leur pays, il y a toujours une et une seule bonne réponse pour chaque question (Coubard, 2003 : 449).

Les conclusions du travail de Coubard sont que les schématisations et les exercices de résolution de tâche provoquent chez les apprenants de manière générale un sentiment d'échec et de régression. Ils considèrent ce type d'activités comme infantilisantes car elles ne leur offrent pas la possibilité de faire preuve de leurs compétences linguistiques. Quant au résumé, certains apprenants le jugent inutile car il ne leur permettrait pas de démontrer leurs capacités en compréhension orale (*Ibid.*, : 450).

Pour qu'un exercice de compréhension orale soit efficace, il semble donc indispensable de réaliser un travail préparatoire sur les consignes et les objectifs des activités de compréhension orale en délivrant des clés de compréhensions et des exemples, en expliquant clairement ce qui est attendu.

Il paraît également nécessaire de travailler l'oral en contexte en amenant régulièrement les apprenants à comprendre le message en une seule écoute. Parpette propose par exemple d'intégrer dans le cours un document oral en lien avec les apprentissages mais qui ne serait diffusé qu'une seule et unique fois et inciterait les apprenants à s'entraîner progressivement à fixer leur attention (Parpette, 2008 : 229).

3.3. Implications socioculturelles de l'oral

En complément des aspects linguistiques, les aspects culturels tiennent une place importante dans l'enseignement des langues. Pour communiquer et interagir, les individus emploient des ressources variées qui dépassent le cadre strict de la langue : éléments culturels, rituels, habitudes interactionnelles codifiées... À l'oral, les interlocuteurs vont utiliser des éléments sonores, visuels ou corporels : des gestes, des mimiques qui peuvent remplacer les expressions verbales qui transmettent des conventions propres à une culture (Goffman, 1967 : 33). Ils peuvent également manipuler des objets ou faire un mouvement dans l'espace qui participent à la construction de l'interaction (Traverso, 2012 : 10). Ces gestes, ces actes, tout comme les mots, peuvent s'avérer incompréhensibles pour l'interlocuteur ou *a minima* être source de malentendus.

Tous ces éléments à prendre en compte dans l'apprentissage de l'oral sont ce que Maurer nomme les « implications sociales »⁷¹. Elles concernent le respect de règles qui guident le locuteur dans le choix de marques linguistiques déterminées par la culture, par le statut de la personne à qui l'on s'adresse, par la situation (vouvoiement, politesse, proxémie...).

Avant l'approche communicative, seules les structures syntaxiques étaient abordées dans l'enseignement-apprentissage du FLE. À partir des années 1970-1980, l'approche communicative favorise un enseignement qui vise à faire acquérir les compétences de communication incluant les implications socioculturelles. L'oral doit donc être abordé en lien avec les compétences sociales : il doit s'inscrire dans la société (Maurer, 2001 : 69), dans une situation réelle de communication.

Aujourd'hui, l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte migratoire prend en compte ces implications et permet à l'apprenant d'utiliser la langue en tenant compte des contextes sociaux et de pratiquer l'enseignement de l'oral en ayant recours à des situations variées qui le confrontent à une grande variété de situation. Cet aspect est très important pour les adultes migrants, car ils vivent en contexte exolingue de façon constante et doivent apprendre à y faire face rapidement. La situation de communication exolingue oblige à compenser les « disparités de départ » à l'aide de stratégies interactives spécifiques (*stratégies de facilitation*) qui laissent des traces dans l'énoncé, comme les traces que nous avons décrites dans la sous-partie 1. Ces informations non verbales sont essentielles à comprendre et à savoir utiliser. C'est notamment le cas pour les salutations où le geste qui accompagne la parole et est choisi en fonction des implications socioculturelles : bises, accolade, serrement de mains, qui doivent en outre se réaliser de manière synchronisées (Kerbrat-Orecchioni, 2014 :142) et ce qui peut parfois provoquer des ratés.

Maurer cite à titre d'exemple la prise en compte nécessaire de l'environnement, des valeurs idéologiques liées à la situation (registres de langue notamment) pour que la communication s'effectue correctement (Maurer, 2001 : 29-30). C'est pourquoi il est indispensable que l'enseignement s'appuie sur un usage « tel qu'il est pratiqué dans les situations dites ordinaires de la vie quotidienne » (Adami, 2020 : 89 puis Cuq & Gruca, 2006 : 170).

La didactique de l'oral préconise d'apporter à l'apprenant l'opportunité de pouvoir élargir progressivement son répertoire langagier dans des situations authentiques qui lui permettront de parler avec des natifs et c'est ce que met en avant depuis les années 1990-2000 le concept de perspective actionnelle. L'approche actionnelle consiste à considérer l'apprenant

⁷¹ Actes du séminaire : didactiques de l'oral, 14 et 15 juin 2002 à la Grande Motte – « Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral » - Bruno Maurer, Université Montpellier III

« comme un acteur social qui agit en contexte réel et dans des sociétés contemporaines en mouvement » (Extramiana & De Ferrari, 2003 : 241). Cela signifie que le formateur ou l'enseignant doit impliquer les apprenants dans des « tâches », dans des missions et dans des contextes d'apprentissage concrets et contextualisés qui mobilisent des compétences concrètes que l'apprenant pourra réinvestir dans son quotidien. Le formateur pour adultes migrants, dont le français est la langue première, devra également garder à l'esprit que « communiquer suppose la maîtrise de paramètres que, le plus souvent, nous ne percevons pas, immergés dans notre propre culture, et dont nous faisons l'apprentissage de façon naturelle » (Maurer, 2001 : 9).

Il s'agit donc de développer des compétences en lien avec la société et « dans un souci d'authenticité » comme le préconisent Maurer (2001 : 70) et Adami (2020 : 89).

Selon Alrabadi :

« L'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les apprenants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication. Cela nécessite de la part des apprenants l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication (2011 : 12) ».

L'apprentissage d'une langue ne peut donc se concevoir en faisant abstraction de la culture à laquelle elle est reliée. Cette prise en compte est indispensable dans notre travail car ce sont ces aspects précisément qui vont participer d'une maîtrise de la langue en situation et donc favoriser l'intégration sociolangagière.

3.4. Actions langagières

Si l'enseignant veut faire acquérir la langue cible en situation réelle, il doit donc offrir à l'apprenant un contact avec des actions langagières variées. Par action langagière, nous entendons toute « action réalisée à l'aide de la parole qui permet au locuteur d'agir sur son interlocuteur et/ou sur le contexte » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 223).

Certaines grandes catégories d'actions langagières sont indispensables pour communiquer dans la vie quotidienne. Nous en présentons quelques-unes ici.

L'interrogation, s'informer ou faire une demande selon le contexte, est largement abordée dans l'enseignement du FLE. Parallèlement à la structure syntaxique interrogative (inversion sujet-verbe, morphème interrogatif), on enseigne les conventions de cette structure et le fait que l'on peut également s'en éloigner, en formulant une interrogation sous forme d'assertion avec pour marqueur interrogatif une intonation montante. Parfois même, une question ne

porte aucun marqueur interrogatif clair et dans ce cas, il est indispensable d'avoir une bonne analyse du contexte discursif. Il est même d'ailleurs important de préciser que c'est un cas courant dans le langage parlé contemporain.

Parmi les actions langagières fréquemment enseignées à l'oral en FLE, on trouve également les salutations, remerciements et excuses. Ces actions langagières qui maintiennent « un équilibre relationnel » permettent d'aborder les aspects socioculturels : les salutations non verbales, caractérisées par un mouvement de la tête ou un signe de la main, et les salutations verbales, qui peuvent être accompagnées de rituels complémentaires (Goffman, 1967 : 64, 65) (voir sous-partie 1.3 : séquences d'ouverture et de clôture).

Concernant le remerciement, on constatera différentes manières de le manifester : de manière directe avec des expressions figées de remerciement ou par une assertion qui présente l'état d'âme ou le sentiment de la personne qui remercie.

L'excuse est également au cœur des implications sociales décrites par Maurer car elle permet d'équilibrer l'interaction et de minimiser les tensions qui peuvent avoir lieu entre deux interlocuteurs. Certaines réalisations d'excuse se font avec l'emploi d'expressions stéréotypées ou de manière indirectes par l'emploi de structures phrastiques qui présentent une justification ou énoncent la reconnaissance d'une faute. On parle alors d'« échange réparateur » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 84).

Parmi les actions langagières à enseigner figure l'assertion. Nous souhaitons nous attarder sur les différents types d'assertion car nous les avons analysés dans le cadre de notre travail de recherche : l'évaluation, la manifestation de l'opinion et la qualification.

L'assertion « permet au locuteur de transmettre des informations à son partenaire d'interaction pour des raisons de diverses natures » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 70). L'assertion peut être caractérisée par son intonation bien que celle-ci puisse varier et ne pas être forcément descendante. L'objectif de l'assertion est d'apporter une information, d'introduire un récit ou une anecdote, de décrire un objet, une personne ou un événement, d'évaluer ou de donner une opinion.

Lorsqu'elle est employée pour qualifier, l'assertion se compose généralement d'une structure attributive : syntagme nominal + *être* + attribut, ou d'une structure prédicative : syntagme nominal + *avoir* + syntagme nominal avec adjectif (*Ibid.*, 2015 : 71). L'emploi des adjectifs fait partie des éléments analysés dans notre travail de recherche. Parmi les énoncés dans lesquels les structures descriptives sont récurrentes, on trouve la visite guidée en lieu culturel ou lieu du patrimoine. Elle n'est pas forcément courante mais nous semble

intéressante dans le contexte de notre travail de recherche. Les énoncés descriptifs permettent aux guides de faire découvrir les objets sous un angle différent (*Ibid.* : 72). Lors des visites encadrées par un médiateur ou un guide (comme la visite de l'Opéra ou de l'Institut Lumière dans notre travail), les participants de notre travail de recherche ont été confrontés à ce type d'énoncés.

L'évaluation fait également partie des assertions sur lesquelles nous souhaitons nous attarder. L'évaluation (ou l'appréciation) se caractérise par la présence de certains éléments linguistiques dans l'énoncé, qui nous intéressent ici puisque nous les avons observés et analysés dans le cadre de notre recherche. Ils peuvent exprimer un jugement de valeur ou une « réaction affective du locuteur » (*Ibid.* : 74) notamment sur des objets. Nous aborderons plus longuement ces formes linguistiques dans le chapitre 4, sous-partie 2. Néanmoins, nous pouvons d'ores et déjà dire que les assertions à valeur d'évaluation transmettent une certaine subjectivité du locuteur lorsque celui-ci emploie des adjectifs évaluatifs ou axiologiques, c'est-à-dire qui expriment un jugement de valeur, ou des verbes subjectifs (*aimer, adorer, détester*). Les assertions ayant une valeur évaluative sont souvent relevées dans des discussions portant sur des objets culturels comme des photos, des peintures, des films, des livres ou des spectacles. Nous sommes donc au cœur de notre sujet de recherche.

La manifestation de l'opinion ou du point de vue est également un type d'assertion intéressant dans le cadre de notre travail. Il requiert l'utilisation de modalisateurs qui « soulignent le caractère subjectif des propos » (*Ibid.*). Le locuteur emploie des expressions telles que « moi, je pense que... », expressions que nous avons relevées et analysées. Souvent abordée sous la forme d'interviews ou de débats en classe de FLE, la manifestation de l'opinion est plus rarement présentée dans le cadre d'évènements ou de sorties culturels dans les manuels de FLE.

Dans l'enseignement de l'oral en FLE, les actions langagières sont présentées aux apprenants sous la forme d'un dialogue (authentique ou non) à écouter et à reproduire ensuite, en simulant une interaction avec plus ou moins de liberté, de contraintes dans la consigne à suivre. Le jeu de rôle ou la simulation sont supposés permettre à l'apprenant d'interagir dans des actions langagières très proche de la réalité où il pourrait en quelque sorte s'entraîner pour ensuite communiquer dans les situations de la vie quotidienne.

Mais l'objectif recherché n'est pas toujours atteint car le jeu de rôle se déroule dans un environnement particulier qui est celui de la classe. Il est donc artificiel et trouve rapidement ses limites.

L'idéal serait d'introduire l'exercice du jeu de rôle par l'écoute d'un dialogue authentique dans lequel l'apprenant pourrait d'abord s'approprier les actions langagières et les différentes formes linguistiques puis les répéter pour se les approprier. Le modèle proposé est un moyen d'impliquer l'apprenant en tant qu'acteur social et de développer sa compétence à communiquer (Cuq & Gruca, 2006 : 171).

Pour les apprenants de niveau A1, comprendre une interaction en milieu naturel est difficile. La solution serait de proposer deux versions d'un même dialogue. Il est envisageable de confronter l'apprenant d'abord à une version que l'on pourrait qualifier de didactisée, caractérisée par une clarté de la prononciation, un débit modéré et des schémas intonatifs marqués (permettant aisément de reconnaître l'interrogation par exemple), afin que la compréhension se fasse plus facilement. Puis, on ferait écouter à l'apprenant une version plus naturelle, plus réaliste, authentique, qui lui permettrait de se familiariser avec les formes d'expressions plus proches d'une interaction entre natifs (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 87).

Pour que l'apprenant parvienne à interagir avec efficacité, il semble également indispensable qu'il saisisse le but de l'interaction. La nécessité de différencier entre eux les échanges communicatifs va conditionner la réussite de l'échange en question. L'apprenant doit savoir qu'il existe des interactions « finalisées » et des interactions « non-finalisées » ou des interactions à finalité « externe » et à finalité « interne » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 127). Il existe des conversations qui ne servent à rien d'autre qu'à créer un lien social (par exemple avec un voisin qu'on croise et qu'on connaît peu) et qui sont à aborder avec les adultes migrants car ce type de conversations « non finalisées » participent de l'intégration sociale. L'écoute de dialogues authentiques favorise cette prise de conscience.

Pour que les actions langagières soient comprises, acquises et réutilisées à bon escient en dehors de la formation, la didactique de l'oral (Maurer, 2001 : 77) préconise d'établir une progression « spiralaire », c'est-à-dire non-linéaire. Cette notion de progression spiralaire, qui présuppose que tout ne peut être appris ni construit en même temps, a été développée par Bruner (1960 : 52) puis par Astolfi qui a introduit le concept en France (1992).

Cette progression spiralaire est guidée par deux exigences parallèles :

« D'une part, le besoin de revenir plusieurs fois (...) sur les mêmes notions, afin d'ancrer les apprentissages ; et d'autre part la nécessité en même temps d'approfondir chaque fois les connaissances, de porter plus loin la réflexion sur les valeurs des formes, de compliquer l'approche et de varier les supports et les démarches. »
(Maurer, 2001 : 77).

Mais cela ne signifie pas que l'enseignement de l'oral doit être répétitif. Il ne s'agit pas, par exemple, de retravailler plusieurs fois les mêmes structures ou le même lexique avec les apprenants, mais de mettre en éveil, de mobiliser une même compétence dans différents contextes, pertinents, qui répondent aux besoins des apprenants et qui vont apporter des difficultés supplémentaires et ainsi élargir progressivement les compétences des apprenants.

3.5. Les documents oraux authentiques

De manière générale, on remarque qu'il y a un écart entre les interactions spontanées des natifs, leurs usages et les codes langagiers et socioculturels et ce qui est présenté aux apprenants dans les dialogues des manuels. En réalité, c'est souvent parce que les dialogues des manuels ne sont pas authentiques et sont écrits avant d'être oralisés. L'élaboration de ces dialogues est faite pour que les structures des énoncés, les expressions, soient rapidement identifiables par l'apprenant. Lorsqu'un document oral est créé, on évite toutes les caractéristiques de l'oral que nous avons décrites avant : hésitations, pauses, auto-réparations ou hétéro-réparations, dislocations, reprises... On remarque notamment que les séquences de clôture ainsi que les marqueurs discursifs (sous-partie 1.3 et 1.7) sont très peu représentés dans les dialogues des manuels d'apprentissage (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 42, 111). Les mêmes sujets de conversation reviennent systématiquement : se rendre à un guichet, faire un achat... Mais les dialogues traitent peu des difficultés relationnelles ou des malentendus du quotidien alors que c'est ce qui définit de nombreuses interactions.

Par ailleurs, dans les manuels de FLE, les dialogues proposent des interactions « de manière simplifiée ». C'est-à-dire qu'ils ne présentent pas les phénomènes caractéristiques des interactions réelles, telles que répétitions, réparations, chevauchements (*Ibid.*, : 35).

On voit donc la nécessité de proposer l'écoute de vraies conversations, en situation, qui projettent la réalité de ce qu'est l'oral dans la vie quotidienne des natifs, « où les interlocuteurs hésitent, ne finissent parfois pas leurs phrases, font des " erreurs " de langue, s'interrompent etc. » (Adami, 2020 : 89).

L'écoute de documents vidéos authentiques enregistrés dans des situations sociales naturelles permet aux apprenants d'analyser les gestes, la proxémie, les mimiques ainsi que tous les phénomènes interactionnels auxquels on ne peut avoir accès lorsqu'on étudie des documents pédagogiques oraux traditionnels (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 11). Cela s'avère particulièrement important pour des types d'échange très spécifiques qui nécessitent de respecter les codes socioculturels dont nous avons parlé (sous-partie 3.3). C'est le cas par exemple de l'entretien de recrutement. Ce type d'interaction se compose de plusieurs phases

dont le but est pour le recruteur de connaître l'expérience professionnelle du candidat et de s'assurer qu'il possède les compétences requises pour le poste. Le candidat guide également l'entretien puisque, de son côté, il va se positionner dans des activités langagières lui permettant de démontrer ses connaissances ou compétences, ou de poser des questions sur le poste à pourvoir. Ces échanges sont rythmés par des gestes et une proxémie particulière qui sont d'ailleurs souvent analysés lors d'atelier de recherche d'emploi. Dans ce cas précis, il est donc intéressant pour les apprenants d'analyser des entretiens professionnels sur support vidéo qui permettent de rendre compte des indices situationnels et d'inférer le sens global de l'interaction.

Mais il n'est pas toujours facile pour l'enseignant ou le formateur de trouver des documents authentiques oraux adaptés à tous les niveaux, notamment au niveau A1. Cela est lié au fait même que l'oral au quotidien est un « mode de communication fugace et immatériel » (Parpette, 2018 : 23). Dans les manuels de FLE, la notion de document authentique s'est imposée (depuis l'approche communicative dans les années 1980) mais il est malgré tout difficile de trouver de vrais documents oraux authentiques. Ils se réduisent souvent à des émissions radio, à partir du niveau B1. Les échanges du quotidien existent dans les manuels de FLE mais ils ne sont pas authentiques, ils sont conçus artificiellement en studio et leur réalisme est souvent très éloigné des échanges du quotidien (débit factice, ralenti, accent et registre de langue lissés volontairement pour être accessible au niveau A1, pas de dérivation phonologique...) (Parpette, 2018 : 25).

On trouve des documents authentiques oraux sur Internet mais leur utilisation soulève plusieurs questions. Tout d'abord, nombreux d'entre eux ne sont pas pertinents pour une utilisation dans le cadre d'une formation pour adultes migrants : sans rapport avec les situations du quotidien ou présentant des registres de langue inadaptés. Et lorsqu'un document s'avère intéressant en contexte migratoire (clips de prévention, reportages télévisuels courts...), la question de l'exploitation, de l'utilisation du document reste entière. Cela nécessite pour le formateur de savoir de quelle manière intégrer ce document oral dans la séance didactique afin qu'il réponde aux besoins des apprenants (Adami, 2020 : 89).

Si les documents audios authentiques ne sont pas accessibles ou peu satisfaisants dans des manuels, il est envisageable d'enregistrer des extraits sonores dans l'espace public : annonce à la gare, au supermarché, conversations entre natifs... Mais les supports oraux recueillis dans l'espace public sont souvent caractérisés par un fond sonore, du vent ou d'autres bruits qui brouillent le message. Les phrases peuvent être inachevées ou des termes du langage oral

a priori inconnus des apprenants rendent la compréhension pénible. Il semble qu'il n'y ait pas de solution idéale.

Néanmoins, on pourrait dire que, même si proposer aux apprenants des supports de mauvaise qualité, semés d'« imperfections » et de « défauts » est « contraire aux règles de conception du matériel pédagogique » (Parpette, 2018 : 26), c'est peut-être malgré tout ce qui donne aux documents authentiques un intérêt didactique (Adami, 2020 : 89). Ce sont en effet des « réalités langagières incontournables » qui sont problématiques pour les adultes migrants. On peut penser que les mettre en contact avec ce type d'interaction est pertinent.

Pour avoir accès à des conversations entre natifs sans avoir à gérer la logistique de l'enregistrement et les questions de droit à l'image que cela soulève (*Ibid.*), l'enseignant pourra utiliser des « grands corpus d'oral »⁷² tels que le corpus Clapi-FLE du projet CORAIL, le corpus d'Orléans ou le PFC (Phonologie du Français Contemporain), base de données de français oral contemporain. Les enregistrements oraux authentiques comme ceux que l'on peut trouver sur ces bases offrent un accès à des conversations spontanées entre natifs et donnent à voir la réalité d'un échange réel. Il serait certainement intéressant d'utiliser ces types de documents authentiques en format vidéo afin de pouvoir également travailler les échanges langagiers en contexte, avec les éléments situationnels tels que regards, déplacements, gestes, proxémie entre les interlocuteurs qui pourraient compenser les difficultés de compréhension immanentes à l'authenticité (Parpette, 2018 : 27), même si bien sûr, les documents vidéos ne pourront jamais offrir tous les éléments de compréhension. Il faudrait expliciter les inférences et connivences que partagent les locuteurs et étayer le discours par des données contextuelles (*Ibid.*, : 28). Néanmoins, les interactions authentiques en vidéo permettent d'observer et d'interpréter les ressources langagières, sonores et gestuelles mobilisées dans une interaction et favoriser la « compétence d'interaction » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 39).

S'il est difficile de travailler des documents authentiques oraux pour les premiers niveaux du CECR, il existe un moyen de travailler l'oral en contexte. Selon Parpette (2018 : 27), les séances hors de la classe de langue peuvent s'avérer efficaces car elles conduisent les apprenants à « observer et pratiquer des interactions en situations réelles », au café, dans le métro, au musée... Cela permet aux apprenants d'écouter les natifs et d'avoir donc accès à des discours authentiques oraux du quotidien (*Ibid.*). Ces séances didactiques

⁷² Clapi-FLE du projet CORAIL, ENS-CNRS Lyon : <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE> ; le corpus d'Orléans <https://www.lattice.cnrs.fr/> ; sur la phonologie du français oral contemporain : <https://www.projet-pfc.net/>

« hors les murs » permettent aussi d'aborder la question des variations (diatopique, diaphasique) : l'apprenant va entendre la prononciation du français parlé qui correspond à la région où il vit.

Dans la sous-partie suivante, nous abordons l'enseignement de la phonétique en didactique de l'oral.

3.6. L'aspect phonétique dans la didactique de l'oral

Bien que l'enseignement de l'oral soit souvent associé à celui de la prononciation, nous ne l'abordons pas dans notre travail de recherche, c'est pourquoi nous nous attarderons peu sur cet aspect.

Pour être efficace, la communication orale nécessite une prononciation qui n'entrave pas la capacité à communiquer (Lauret, 2007 : 35). Selon Lauret, « la performance phonétique est la résultante d'un ensemble : éléments segmentaux (voyelles, consonnes), éléments suprasegmentaux (rythme, accentuation, intonation), mais aussi timbre de voix, attitude... » (*Ibid.*, : 23). On peut compléter en disant que pour se faire comprendre, le locuteur accompagne une bonne prononciation par la pratique de gestes associés au sens du message (*Ibid.* : 124).

Pour donner un aperçu bref de l'histoire de l'enseignement de la prononciation ou de la phonologie en FLE, nous dirons que son enseignement a changé et qu'aujourd'hui, elle ne constitue plus un moment spécifique dans le cours de langue (Cuq & Gruca, 2006 : 168). Il existe encore des manuels de phonétique qui proposent des activités de mouvements articulatoires et de répétitions de sons (ou phonèmes) fondés sur l'approche structuraliste de la phonétique développée par le cercle linguistique de Prague au début du XX^e siècle (Eggs & Mordellet-Roggenbuck, 1990 : 44). Mais en général aujourd'hui, dans les manuels de langue, l'aspect phonético-phonologique est peu présenté, parfois seulement par une courte activité, en marge de la leçon, en fin du chapitre, mais il peut aussi être complètement absent du manuel.

À partir des années 1980, des didacticiens comme Guimbretière (1994) ou Billières (2002), qui s'appuient notamment sur les travaux en psychologie sociale de Vygotski (1997) et en sociolinguistique de Labov (1976), posent un regard critique sur la manière dont la phonétique est enseignée. Ils préconisent d'étudier les pratiques linguistiques plutôt que les corpus littéraires décontextualisés (Sauvage, 2019 : 4). C'est pourquoi dès le milieu des années 1980, avec l'avènement de l'approche communicative, ces exercices articulatoires répétitifs qui présentent des schémas de bouche, de larynx et de pharynx, cessent d'être

utilisés (Guimbretière, 1994 : 49) ou plutôt, cessent d'être préconisés ⁷³. Ils sont remplacés par des exercices de phonologie intégrés aux activités communicatives et actionnelles, contextualisés, voire « immergés » dans la didactique de l'oral (Sauvage & Billières, 2019 : 1).

En même temps apparaît l'idée qu'il est difficile de parler de norme en matière de prononciation parce que le système phonologique est caractérisé par différents types de variations, dialectales, régionales, sociales ou phonostylistiques (Guimbretière, 1994 : 20). Cela pose la question du français qui doit être enseigné.

Les questions de normes et de variations de la langue dans l'enseignement-apprentissage ne datent pas d'aujourd'hui. Quelques manuels intègrent les notions de variations diatopiques dans les activités de phonétique du français, à la fois pour donner à l'apprenant une idée plus réaliste de la langue mais également de lui permettre d'interagir avec un plus grand nombre de natifs (Falkert, 2019 : 1). Néanmoins il existe en réalité très peu de manuels qui consacrent des activités ou des leçons aux particularités des accents français des régions de France ou des pays francophones. Par ailleurs, la variation diatopique est davantage représentée par le lexique que par les accents régionaux (*Ibid.*, : 3, 8).

Malgré ce qui vient d'être dit, les activités de phonétique articulatoires et acoustiques peuvent s'avérer utiles à travailler pour la plasticité neuro-perceptive (Sauvage & Billières, 2019 : 26). Certains exercices de discrimination auditive, notamment des paires minimales, permettent en effet de développer la conscience phonologique, qui s'avère être par ailleurs l'une des premières compétences à acquérir dans le processus d'entrée en littératie pour les adultes migrants non scolarisés (Adami, 2020 : 77). Aujourd'hui, des chercheurs se penchent à nouveau sur l'aspect phonétique. Ils étudient la théorie selon laquelle l'étude de la phonétique impliquerait des aspects neurophysiologiques. Les techniques numériques permettent de penser des nouvelles façons d'enseigner la phonétique. Par exemple, l'Institut universitaire d'Enseignement du FLE (IEFE)⁷⁴ propose des activités de correction phonétique dans un laboratoire virtuel (Sauvage, 2019 : 6).

On trouve aussi aujourd'hui de nouveaux courants de réflexion à mi-chemin entre sociolinguistique et phonétique (la Sociophonétique ou *SoPho*) qui intègrent la compréhension des habitudes de prononciation et la prise en compte des variations de prononciation (Weber, 2019 : 9). Par exemple, le relâchement des syllabes, la chute du

⁷³ Une génération d'enseignants est formée à cette approche de l'enseignement de la phonétique (Sauvage, 2019 : 5).

⁷⁴ de l'université Paul-Valéry – Montpellier 3

schwa, observé dans l'énoncé « ouais, j'sais » peuvent être considérés comme une « norme acceptable » dans une situation privée (*Ibid.*, : 10).

D'autres travaux, qui tentent d'associer didactique et phonétique, sont aujourd'hui menés dans le cadre du programme de recherche « Phonologie du français contemporain : usages, variétés, structure (PFC) ». Grâce à des études de corpus, Eychenne et Laks tentent d'observer les manifestations langagières de natifs comme les chutes de schwa ou les liaisons considérées comme catégoriques (Eychenne & Laks, 2012 : 13). Ces manifestations du langage parlé contemporain, difficiles à observer dans le cadre d'interactions courantes, permettent de rendre compte de la variation phonologique en français dans ses dimensions géographique et sociale. Ces travaux visent également à rendre disponibles des ressources orales pour l'enseignement-apprentissage de la phonétique aujourd'hui.

Concernant les formations linguistiques pour adultes migrants, nous l'avons dit, il existe un réel besoin de travailler la phonétique. Les pistes proposées par Adami (2020 : 76) dans le cadre de la formation linguistique pour adultes migrants s'appuient sur le lien entre didactique et phonétique. Il semblerait pertinent de travailler à la fois la perception et la production phonétique, en contexte et en lien avec des thématiques inhérentes à l'apprentissage en contexte migratoire. Selon Adami, cet apprentissage de la phonétique devrait se faire par le biais d'une exposition réflexive aux corpus et aux documents oraux authentiques qui intégrerait les variétés et les variations du français contemporain dont nous venons de parler, car les adultes migrants y sont directement confrontés et ce sont ces variations qui peuvent causer des difficultés au quotidien (Adami, 2020 : 76-77). Par ailleurs, comme nous le soulignons plus haut, ce type d'approche, si elle est travaillée en lien avec le geste graphomoteur peut développer la conscience phonologique pour les apprenants en situation d'alphabetisation.

Nous allons à présent aborder la question de l'acquisition du lexique à l'oral, spécificité de l'enseignement-apprentissage de l'oral à laquelle nous avons choisi de nous intéresser dans notre travail de recherche. Rappelons que nous nous attachons plus particulièrement au lexique qui permet aux apprenants de pouvoir décrire, donner une opinion, exprimer un point de vue. Nous préciserons plus tard quel lexique nous avons étudié précisément.

4. L'acquisition du lexique en FLE

La question de l'acquisition de lexique à l'oral est primordiale dans notre travail parce que c'est avec le lexique approprié que les productions orales des adultes migrants vont s'avérer efficaces et c'est ce lexique qui leur permettra de construire avec justesse leur énoncé. Il

nous semble donc important de présenter les aspects de la didactique du lexique en FLE et de décrire le processus d'acquisition du lexique pour les adultes migrants en formation.

4.1. L'enseignement du lexique en langues

Boulton, qui a étudié l'apprentissage du lexique en langue étrangère, écrit que le lexique « est souvent considéré comme 'inenseignable', voire comme un amalgame confus d'éléments disparates, et inaccessible à la mise en évidence de régularités » (Boulton, 1998 : 3). Dans cette sous-partie, nous proposons un aperçu de la manière dont l'enseignement du lexique a évolué et de quelle manière il est enseigné aujourd'hui.

Dans la méthodologie directe, qui apparaît fin XIX^e, début XX^e siècle, on propose un apprentissage du lexique par intuition et répétition dans lequel l'apprenant doit mémoriser des listes de mots classés par thématiques (Puren, 1988 : 96, 195). Dans les années 1940, avec la méthodologie audio-orale on enseigne en contexte, un vocabulaire restreint mais essentiel (*Ibid.*, : 197, 199). Plus tard, avec l'approche communicative, les didacticiens confirment qu'il est plus efficace d'enseigner le lexique en contexte de communication et qu'un mot enseigné isolément ne peut pas être efficacement mémorisé. L'apprentissage de lexique sous forme de listes montre ses limites car il manque « d'authenticité communicative » (Cuq, 2004 : 64). Même s'il existe encore aujourd'hui, l'apprentissage de listes de mots avec leur traduction, est une pratique qui tend à se perdre. Selon Boulton, « plus le contact avec une nouvelle information entraîne un traitement cognitif profond, plus il y a de chances que cette information s'intègre bien dans l'esprit » (Boulton, 1998 : 9).

Pour Grossmann, il existe peu de travaux de recherche sur la didactique du lexique en FLE entre les années 1980 et 2000 (2011 : 163). Mais depuis le début des années 2000, de nombreux champs ont apporté à la recherche sur le lexique notamment la linguistique et la psychologie mais également la sociolinguistique. Il s'avère, en outre, qu'inclure l'enseignement du lexique dans des « tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace » (Cuq, 2004 : 67), ce que conseille d'ailleurs l'approche actionnelle, depuis les années 2000. Aujourd'hui, on préconise donc un enseignement du lexique contextualisé transversal à la culture de la langue-cible (voir sous-partie 4.5).

4.2. Unités lexicales

Dans l'enseignement-apprentissage du lexique, on distingue les termes *lexique*, *vocabulaire*, *mots*, *unités lexicales*.

La définition des termes *lexique* et *vocabulaire* n'est pas unanime. Selon Spielmann, on peut dire que le lexique comprend tous les mots d'une langue tandis que le vocabulaire représente les mots se rapportant à une thématique précise. Par exemple, l'enseignement du vocabulaire de la santé (Spielmann, 2013).

Calaque et David (2004 : 8) retiennent, quant à eux, la définition que proposent Picoche et Rolland (2002 : 22) selon laquelle, dans le domaine de l'enseignement, on emploie le terme *lexique* pour exprimer ce qui relève d'une composante de la langue (« la totalité des mots d'une langue ») tandis que le terme *vocabulaire* serait réservé à ce qui relève de la performance du locuteur (« la portion de lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur »).

Néanmoins, dans les travaux de recherche, la distinction des deux termes est parfois floue. On trouve souvent l'utilisation indifférenciée des deux termes. Ce phénomène s'explique, selon Legrand (2004 : 20), par le fait que le terme *vocabulaire* ne peut être associé à un adjectif permettant le pendant de *lexical*.

Dans notre travail, nous retenons le sens des termes *vocabulaire* et *lexique* proposés par Calaque et David.

Selon Boulton, l'acquisition du lexique peut se décomposer : l'apprenant va acquérir la maîtrise d'« unités lexicales » qui peuvent être des morphèmes simples ou des expressions, qui sont « stockées dans l'esprit » et qu'il va ensuite pouvoir associer, réutiliser. L'apprenant capitalise ainsi un nombre d'unités lexicales ce qui va lui permettre de produire ensuite des énoncés plus conséquents (Boulton, 1998 : 4). Le lexique déjà connu permet à l'apprenant d'avancer dans son apprentissage en élaborant de nouveaux mots. Selon Boulton, l'individu est capable de capitaliser de nouvelles unités et informations lexicales tout au long de sa vie. La base de données lexicales, si l'on peut l'appeler ainsi, est donc un « système dynamique, en classement et reclassement permanent » (*Ibid.*, 5). L'enseignant va être attentif au lexique (aux unités lexicales) qu'il va mettre à disposition des apprenants, afin qu'elles puissent permettre l'accès à de nouvelles unités lexicales et favoriser l'accroissement de lexique, ainsi de suite.

Dans ce but, le contexte d'apprentissage va avoir son importance : l'enseignant va proposer telle ou telle situation permettant la mise en contact avec les unités lexicales qu'il souhaite faire acquérir. Selon Boulton, la théorie de la progression spiralaire développée par Bruner s'applique également à l'acquisition des unités lexicales. Il écrit que le travail du lexique ne doit pas se faire de manière mécanique. L'enseignant doit enseigner le lexique en instillant

une différence à chaque séance, afin d'ajouter des informations nouvelles mais aussi en s'efforçant de permettre la consolidation des apprentissages antérieurs. C'est de cette manière que le répertoire lexical va s'enrichir et que l'apprenant maîtrisera l'emploi du lexique à bon escient, et en s'adaptant aux différents contextes (Boulton, 1998 : 8).

Ce qu'écrivent Cuq et Boulton sur l'acquisition du lexique dans le domaine des langues étrangères n'est pas éloigné de ce que constatent les didacticiens qui étudient l'acquisition de lexique en langue maternelle. Pour Florin (2010 : 31), l'enfant développe son lexique lorsqu'il est en contact de nouveaux environnements et qu'il fait des découvertes. Il peut ainsi à la fois réinvestir le lexique déjà acquis et s'exprimer dans ce nouvel environnement qui appelle de « nouvelles mises en mots ». Florin aussi explique qu'il faut s'appuyer sur connaissances et compétences des apprenants si on veut les aider à élargir et à varier leur répertoire lexical et leur savoir-faire en termes de lexique (*Ibid.*).

4.3. Apprentissage « incident » ou « explicite »

Concernant l'apprentissage du lexique, les didacticiens opposent deux types d'approches. On distingue l'apprentissage « incident », qui utilise des activités de lecture et d'écriture pour mettre l'apprenant en contact du lexique, en apportant des explications contextualisées. L'autre approche, dite « explicite » (ou « structurée ») propose une progression offrant une explication claire et qui s'appuie sur les notions métalexicales pour soutenir l'appropriation (Schmitt, 2000 : 120). L'apprentissage « incident », également appelé apprentissage occasionnel est le moyen par lequel les enfants apprennent le lexique dans leur langue première. Les parents n'enseignent pas de manière explicite le lexique à leurs enfants.

Selon Schmitt (2000 : 120), l'apprentissage « incident » comporte des inconvénients. Tout d'abord, l'apprenant qui rencontre un nouveau mot risque de ne pas l'identifier comme nouveau et donc ne pas le mémoriser. En outre, le sens du mot inconnu ne peut pas forcément être inféré grâce au contexte, ce qui peut conduire l'apprenant à se tromper sur l'interprétation de son sens. L'apprentissage « incident » fonctionne en effet principalement par l'inférence faite par l'apprenant. Par ailleurs, rencontrer une seule fois un mot n'est pas suffisant pour le retenir. En prenant en compte tous ces éléments, Schmitt considère que l'apprentissage « incident » est un processus plus lent, plus progressif et qui semble donc nécessiter des explications complémentaires (*Ibid.*). Mais Schmitt précise néanmoins que certains mots sur lesquels l'apprenant ne s'est pas attardé peuvent justement être appris par incidence. Pour accélérer l'apprentissage « incident », il suffirait d'augmenter l'exposition au lexique.

Dans le cas d'un apprentissage en immersion, ce type d'apprentissage a une réelle influence sur l'acquisition de lexique bien qu'il soit nécessaire par ailleurs de procéder à un apprentissage « explicite » en complément, par exemple dans le cadre d'une formation linguistique. Selon Schmitt, l'apprentissage « incident » est facilité par différentes stratégies d'apprentissage (sous-partie 4.4).

Dans un contexte d'apprentissage qui cumule milieu naturel et milieu guidé, l'apprentissage « incident » est au contraire une réelle opportunité d'enrichir son lexique. L'adulte migrant apprend certains mots de lexique en contexte, comme le montrent les recherches en acquisition des langues secondes⁷⁵ (Py, 1994 ; Adami, 2012a : 20), il peut bénéficier d'un apprentissage par incidence lorsqu'il lit ou dans des conversations au quotidien. Mais pour que l'on puisse parler d'apprentissage du lexique, il faudrait en effet qu'il puisse avoir accès à des explications contextualisées.

La formation linguistique permet une acquisition plus formelle du répertoire sociolangagier. On y propose souvent des séances de lexique par le biais d'une approche « explicite ». Un apprentissage « incident » du lexique peut également se faire dans le cadre d'activités didactiques moins formelles, qui sont « amenées au fur et à mesure des besoins au cours des activités d'expression et de communication ». Pour fonctionner, l'apprentissage « incident » doit prendre des formes variées. Les deux formes d'apprentissage incident et explicite étant complémentaires, un apprentissage efficace du lexique devrait mobiliser les deux approches (Grossmann, 2011 : 164).

4.4. Stratégies d'apprentissage du lexique

Selon Boulton, pour enseigner le lexique, il faut s'appuyer sur les connaissances, sur les savoirs des apprenants. Tous les apprenants ont déjà une base de lexique. L'apprenant « peut s'en servir pour construire des énoncés cohérents » (Boulton, 1998 : 4).

La mémoire joue donc un rôle déterminant dans l'acquisition de lexique. Le lexique ne s'acquiert pas de manière linéaire, dans une progression régulière. On remarque par exemple que les apprenants oublient régulièrement le lexique appris, même si un mot semble solidement acquis. Ce processus est naturel (Schmitt, 2000 : 129) et apparaît surtout lorsque l'individu n'utilise pas la langue seconde pendant un laps de temps relativement long. Lorsqu'on enseigne le français en contexte migratoire, on observe ce phénomène lorsque les personnes retournent dans leur pays pendant la période estivale. Concernant la mémoire en

⁷⁵ RAL

jeu dans l'apprentissage du lexique, on identifie la mémoire à court terme (ou mémoire de travail) et la mémoire à long terme. La mémoire à court terme permet de mémoriser rapidement un mot mais possède une faible capacité de stockage tandis que la mémoire à long terme à l'inverse possède une capacité pratiquement illimitée mais elle est plus lente à mettre en œuvre (Schmitt, 2000 : 131). Le processus mobilisé dans l'apprentissage du lexique est le transfert des mots de la mémoire de travail à la mémoire à long terme, en manipulant le lexique.

Pour mémoriser le lexique, l'apprenant déploie donc diverses stratégies de mémorisation. Les manières de mémoriser le lexique les plus courantes sont la répétition et le fait de prendre des notes, de dresser des listes de lexique à mémoriser. Elles sont souvent préférées à d'autres stratégies plus complexes qui requièrent des manipulations plus actives de mots comme l'utilisation d'images, de mots-clés ou d'inférences. L'apprentissage du lexique par mots-clés ou par association d'idées a montré de meilleurs résultats que la simple mémorisation de mots par cœur (Schmitt, 2000 : 132).

Schmitt décrit plusieurs formes de stratégies d'apprentissage en jeu dans l'acquisition de lexique. On distingue deux grandes typologies de stratégies d'apprentissage : d'une part, les stratégies qui permettent la découverte d'un mot et celles qui permettent la reconnaissance d'un mot déjà rencontré, d'autre part.

C'est le cas des stratégies de détermination que l'apprenant mobilise lorsqu'il devine le sens d'un mot nouveau en s'appuyant sur la racine du mot, sur la proximité du mot avec la langue première (ou une autre langue déjà connue), ou qu'il devine son sens grâce au contexte ou aux inférences (Schmitt, 2000 : 135).

Les stratégies sociales sont celles que l'apprenant met en œuvre lorsqu'il communique. Il peut notamment demander le sens d'un mot à un autre apprenant, ou à son enseignant qui va à son tour utiliser différentes stratégies, en employant un synonyme ou en ayant recours à la traduction (*Ibid.*).

Les stratégies mnémoniques sont mobilisées lorsque l'apprenant tisse un lien avec des connaissances déjà acquises en se faisant une image mentale qui aide à mémoriser le mot, par association d'idées, avec des mots de la même famille. Il semblerait que les apprenants regroupent spontanément les mots pour les apprendre. Pour Singleton (1994 : 4), la dimension sémantique est donc très importante dans l'acquisition de nouveau lexique. Plus un apprenant « parvient à attribuer un sens à un mot, plus ce mot sera facile à apprendre » (*Ibid.*, 4), surtout si l'apprenant cherche à établir une association sémantique entre le nouveau lexème et un lexème présent dans sa banque de mots. Parmi les stratégies

mnémoniques, l'apprenant peut également se concentrer sur la forme orthographique ou phonologique du mot à apprendre, ou bouger, effectuer un mouvement physique qui va ensuite lui permettre de se remémorer le mot (Schmitt, 2000 : 135).

Les stratégies cognitives, qui se rapprochent des stratégies mnémoniques, incluent le fait d'utiliser la répétition ou de tenir un carnet de mots pour apprendre.

Les stratégies métacognitives sont en jeu lorsque l'apprenant est conscient de son processus d'apprentissage, s'il organise son apprentissage, notamment pour s'auto-évaluer, et qu'il choisit les méthodes qui lui conviennent le mieux pour apprendre (*Ibid.*, : 136).

4.5. Stratégies d'enseignement du lexique

On peut définir les stratégies d'enseignement comme étant l' « ensemble de comportements didactiques coordonnés (ex. exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés » (Therer, 1998 : 8).

Pour un enseignement stratégique, l'enseignant propose des activités qui pourront influencer positivement sur les croyances que l'apprenant développe vis-à-vis de son apprentissage, de ses compétences et de sa motivation. Il s'agit donc pour l'enseignant de faire en sorte que les facteurs affectifs n'aient pas une trop grande implication dans l'apprentissage (Arnold, 2006 : 409). L'enseignant peut notamment choisir des activités et des objectifs précis à atteindre mais également « atteignables », c'est-à-dire qui ne soient pas inaccessibles pour l'apprenant (Chiousse, 2001 : 99).

L'enseignant doit aussi faire en sorte d'engager l'apprenant dans l'activité en commençant par proposer l'utilisation de connaissances déjà acquises. Mais en même temps, il doit proposer des activités qui responsabilisent l'apprenant et développent son autonomie, en favorisant des tâches qui permettent l'acquisition d'outils réutilisables, afin que l'apprenant puisse « mettre en pratique sa nouvelle autonomie » (*Ibid.*). Pour cela, l'enseignant va également donner une place importante à l'erreur en prenant le temps, en encourageant, en incitant aussi à l'auto-correction ce qui va permettre à l'apprenant d'apprendre tout en étant actif (*Ibid.*, : 22). L'enseignant travaille donc sur la manière dont il va provoquer l'engagement dans l'apprentissage.

Selon Cavalla, pour enseigner le lexique, l'enseignant va passer par trois étapes successives. D'abord, il va sensibiliser l'apprenant. Comme nous l'avons mentionné, l'enseignant va cerner les connaissances déjà acquises de l'apprenant et faire découvrir des nouvelles unités

lexicales en expliquant, en incitant l'apprenant à effectuer des inférences ou à repérer. On va parler d'acquisition initiale.

La seconde étape consiste à renforcer, à fixer l'apprentissage. L'enseignant propose de travailler le lexique déjà vu dans différents contextes afin de consolider les acquisitions, en utilisant par exemple des « cartes mentales »⁷⁶ ou cartes heuristiques. Selon Cavalla *et al.*, classer et manipuler le lexique en utilisant des systèmes de schéma ou d'arborescence comme dans les cartes heuristiques va favoriser la mémorisation (Cavalla, Loiseau, Lascombe, & Socha, 2014 : 328) ainsi que « la structuration et l'organisation de la pensée » (Cavalla, 2015 : 10). Nous développons d'ailleurs cet aspect de l'enseignement du lexique dans notre travail (partie 2, chapitre 4, sous-partie 5).

La troisième étape de l'enseignement du lexique doit permettre à l'apprenant de réinvestir les unités lexicales dans différentes situations afin de développer l'automatisation. « L'enseignement du lexique (...) doit aboutir non seulement à une reconnaissance des éléments, mais à une utilisation appropriée de ceux-ci » (Cavalla, 2009 : 2).

Selon Cavalla (*Ibid.*), si l'on s'intéresse plus précisément aux stratégies d'enseignement du lexique, on peut distinguer trois approches différentes : un enseignement qui va de la forme au sens (ou sémasiologique), un enseignement qui va du sens vers la forme (enseignement onomasiologique) et une approche par la culture.

L'enseignement qui s'appuie sur la forme va s'attacher à décrire d'abord la structure morpho-syntaxique dans laquelle s'insère l'unité lexicale et le sens ne sera abordé qu'en second lieu. Cette approche aide à fixer les formes lexicales (*Ibid.*, : 6).

L'approche qui va du sens vers la forme (approche onomasiologie) va s'attacher à définir quels vont être les besoins des apprenants en termes de champs lexical, afin de leur proposer d'apprendre les mots et expressions qui vont leur être utiles pour aller vers l'autonomie communicative. Dans cette approche, on incite l'apprenant à se construire un « réseau sémantique » mais les mots ne sont pas vraiment classés par leur structure morpho-syntaxique. D'après Cavalla, ces deux approches se complètent car l'approche qui part du sens « ajoute le côté culturel et contextuel qui parfois manque [à l'approche sémasiologique] » (Cavalla, 2009 : 8-9).

⁷⁶ Terme employé par Cavalla

L'approche par la culture postule que, tout comme le sont les compétences communicationnelles, l'enseignement du lexique est en réalité étroitement lié à la culture (Calaque & David, 2004 : 61). Galisson a joué un rôle primordial dans la réflexion que la culture pouvait avoir dans l'enseignement du lexique en langue étrangère. Il est d'ailleurs à l'origine du terme *lexiculture*. Selon Galisson, il est préférable, puisque langue et culture sont indissociables, d'entrer dans le lexique d'une langue par sa culture (Galisson, 1988 : 331 ; Galisson, 1991). Cuq préconise un enseignement qui combinerait lexique et culture. Cette piste didactique serait « la plus prometteuse » (Calaque & David, 2004 : 68).

En d'autres termes, si l'esprit construit tout un contexte environnemental autour du mot, l'acquisition en sera favorisée. Cette manière d'enseigner l'apprentissage du lexique en didactique du français langue d'intégration est relativement simple à mettre en œuvre puisque les enseignants, tout comme les apprenants, ont déjà à disposition un environnement. En effet, concernant l'acquisition du lexique chez l'adulte migrant, il faut prendre en compte que l'apprentissage ne se fait pas simplement en contexte formatif (dit contexte « guidé »), l'acquisition se fait également dans un contexte de « milieu naturel » ou « milieu social » (dit « libre »). Nous avons déjà évoqué ces contextes d'apprentissage : le milieu social signifie que les apprenants peuvent parfois apprendre la langue en milieu professionnel mais également dans l'espace public, en communiquant dans des contextes de la vie quotidienne... Les migrants qui s'installent en France se trouvent dans une situation d'apprentissage particulière, en milieu immersif. On mentionne donc un apprentissage double, à la fois « en milieu guidé, c'est-à-dire pendant les cours de langue, mais également en milieu social, c'est-à-dire "sur le tas" » (Adami, 2012a : 20).

Selon le postulat de Tyne (2012 : 23), il existerait en effet un « dispositif biologique » qui permettrait à tout être humain d'acquérir les compétences langagières d'une langue seconde en milieu naturel, même si les études montrent que les résultats de maîtrise de la langue ne sont jamais aussi probants que lorsque la langue est acquise par un locuteur natif, un enfant par exemple. Néanmoins, on peut envisager que, comme chez l'enfant, le simple fait d'être en contact avec des personnes qui utilisent le lexique, mène à l'acquisition de ce dernier (Boulton, 1998 : 8).

Pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, il est donc nécessaire de s'appuyer à la fois sur les connaissances lexicales de l'apprenant mais également sur ce que l'apprentissage en milieu social peut apporter. Concernant l'apprentissage du lexique chez les adultes migrants en formation linguistique en France, ces deux méthodes sont

complémentaires et permettent l'acquisition d'un lexique vaste utilisable dans des contextes variés, et dont le but sera de favoriser l'intégration sociolinguistique.

Selon notre troisième hypothèse, les participants pourraient utiliser le lexique acquis lors des séances didactiques dans d'autres situations de communication. L'acquisition d'une compétence linguistique est utile si l'apprenant peut la réinvestir dans un autre contexte. Cette réflexion nous conduit donc à nous questionner sur la notion de transfert que nous développons dans la sous-partie suivante.

5. Le transfert de compétences

Au cours de notre travail, nous nous sommes intéressée à la possibilité pour les apprenants de réinvestir le lexique acquis, mais également à la manière dont ce processus de transfert pouvait se réaliser. Nous proposons ici de définir la notion de transfert et de décrire les différentes situations didactiques qui suscitent le transfert des connaissances (sous-partie 5.1). Nous nous interrogeons également sur les différents moyens de vérifier que le transfert a eu lieu et celui que nous avons retenu dans notre travail (sous-partie 5.2).

5.1. Définition de la notion de transfert

En premier lieu, nous nous sommes interrogée sur le terme à employer. L'expression *transfert* nous a semblé la plus adaptée mais, selon Meirieu, on peut également parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de réordonnement, de réorganisation, autant que de transfert (Meirieu, 1994 : 3). Nous avons choisi d'utiliser la notion de transfert dans notre travail parce que qu'elle est employée par Meirieu et Perrenoud dont les travaux ont guidé nos réflexions, la notion de transfert étant située selon Meirieu « aux sources mêmes de toute formation » (*Ibid.*, : 4).

Selon Perrenoud, le transfert peut se définir comme étant « la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations » ou comme « un mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement » (Perrenoud, 1997 : 54-56).

Notre travail ne s'inscrit pas dans le champ de la psychologie cognitive. Néanmoins, le transfert est une exigence pédagogique qui s'envisage en lien étroit avec les dimensions cognitive, affective et sociale des apprentissages. C'est par exemple pour cette raison qu'il est difficile d'identifier exactement à quel moment s'opère le transfert dans la démarche d'apprentissage (Meirieu, 1994 : 4). Les travaux en sciences cognitives permettent de

comprendre le processus mis en jeu dans le transfert. Selon Désilets, pour qu'un savoir contenu dans la mémoire procédurale soit mobilisé, il faut qu'un individu identifie la situation dans laquelle il se trouve. S'il parvient à identifier une situation connue, il mobilise un savoir-faire acquis pendant l'apprentissage. Désilets donne l'exemple de l'accord d'un adjectif au pluriel. Pour réussir à utiliser cette règle, l'apprenant doit d'abord identifier la présence de l'adjectif et du pluriel (Désilets, 2007 : 295). Selon Griggs, Carol et Bange, la mémoire déclarative est « le réservoir des faits dont nous avons connaissance et des expériences que nous avons faites » tandis que la mémoire procédurale « contient les règles d'action gouvernant les savoir-faire » (Griggs *et al.*, 2002 : 18). On peut donc dire que le transfert peut s'effectuer si l'apprenant comprend qu'il est en présence d'une situation qui va convoquer les connaissances présentes dans sa mémoire déclarative.

C'est pour cette raison que le transfert, selon Meirieu, permet une certaine émancipation de l'apprenant par rapport à ce qu'on lui a enseigné. Meirieu met également en avant le fait que sans transfert, l'apprenant serait soumis à une perpétuelle « répétition mimétique (...) impossible et absurde » (Meirieu, 1994 : 2). Enfin, Meirieu écrit qu'un apprentissage qui n'envisage pas et qui n'offre pas de nouvelles perspectives à l'apprenant « serait un simple conditionnement » (*Ibid.*).

Selon Devos et Dumay, la notion de transfert se définit également dans la durée. Un transfert de connaissances doit pouvoir s'effectuer même longtemps après que l'apprentissage a eu lieu. Lorsqu'on s'interroge sur la nécessité du transfert de connaissances, on doit donc également s'interroger sur la « notion de temps et du maintien dans le temps des comportements acquis en formation » (Devos & Dumay, 2006 : 14).

Perrenoud convoque des travaux de recherche montrant que les acquis « perdaient une part de leur validité » en dehors du lieu d'apprentissage. Il explique qu'une partie des élèves qui possèdent un fort taux de réussite scolaire ne parviennent pas « à réinvestir ce que pourtant, d'une certaine façon, ils “savent” » (Perrenoud, 1997 : 7).

Donc la question du transfert serait à interroger sous deux angles : réinvestir en contexte réel les connaissances apprises en milieu guidé, mais également pouvoir les mobiliser sur la durée, après la fin de la période d'apprentissage.

Il est dénué de sens de proposer l'acquisition de lexique sans un possible transfert car le transfert « donne du sens aux apprentissages » : il favorise le « réinvestissement d'une situation source (départ) à une situation cible (arrivée) » (Samson, 2014 : 1). Il faut donc se demander quelles pratiques didactiques favorisent davantage le transfert.

La réflexion autour de cette question est loin d'être aboutie et l'on n'a pas encore identifié clairement quelles pratiques didactiques seraient les plus favorables au transfert.

Pour Perrenoud, il existe deux types de transferts : celui qui s'effectue de manière quasiment automatique et celui qui relève d'un effort cognitif conscient (« transfert problématique »). Dans ce second cas, l'apprenant appréhende les situations dans leur analogie et identifie les éléments transférables. Il rapproche deux contextes, en évalue les similitudes et les différences. Nous effectuons ce processus cognitif en permanence dans la vie.

C'est l'une des problématiques du transfert. Par exemple, lorsque deux situations « respectent une configuration familière » (Perrenoud, 1997 : 6), de quelle manière l'apprenant va-t-il réussir à identifier les similitudes entre les situations ?

Le transfert s'effectue souvent entre deux situations relativement similaires. Par exemple, dans le cadre d'un cours, les apprenants montrent qu'ils peuvent réinvestir leurs apprentissages en reproduisant certaines techniques d'un cours à l'autre, ou d'un exercice à l'autre. Concrètement, « chacun apprend en priorité ce qui lui est utile là où il vit et continuera vraisemblablement à vivre, il se l'incorpore comme une seconde nature ». Selon Perrenoud, il s'agit tout simplement de la notion d'*habitus* décrite par Bourdieu (1980 : 88). Perrenoud part du postulat que le transfert s'apprend, que l'enseignant peut tout au moins y préparer les apprenants. En effet, si les apprenants éprouvent des difficultés à effectuer le transfert de compétences, c'est parce qu'il n'est pas forcément un processus spontané dans le cadre de l'apprentissage et qu'on enseigne peu cette compétence. Dans tout enseignement, les connaissances transmises sont décontextualisées et supposent donc d'être recontextualisées au fil du temps et des situations rencontrées. Selon Perrenoud, ce processus « se poursuit au gré de l'expérience » (Perrenoud, 1997 : 7).

5.2. Les types d'évaluation du transfert

La sous-partie qui précède a proposé une définition de la notion de transfert et de quelle manière il peut être favorisé. Nous proposons ici diverses évaluations du transfert. Puis nous dirons quel type d'évaluation nous avons retenu dans notre travail de recherche.

L'évaluation du transfert de compétences après la formation se mesure en général à l'aide d'un questionnaire adressé aux apprenants quelques mois après la formation. On y évalue la fréquence et l'intensité avec lesquelles l'apprenant peut réinvestir ce qu'il a acquis en formation (Devos & Dumay, 2006 : 15).

Afin de vérifier le transfert de compétences des participants de notre travail de recherche, nous avons essayé de mettre en place un processus qui permettrait d'évaluer le transfert des

acquis de formation en situations simulées. De telles études ont déjà été menées. Elles visent à évaluer le transfert des acquis en milieu professionnel. Pour mesurer le transfert des acquis de formation, (Gist *et al.*, 1990 : 523) les participants, rappelés quelques semaines après la fin de la formation, sont confrontés à une situation nouvelle. Le nombre de stratégies mobilisées par les apprenants permet de mesurer le transfert.

Une autre étude de ce type a été réalisée après une formation sur la capacité d'écoute. Quelques semaines après la formation, le transfert des compétences est évalué en laboratoire au cours d'un jeu de rôle et en milieu professionnel (May & Kahnweiler, 2000 : 353).

Dans notre démarche, nous souhaitons vérifier si l'apprenant mobilise les formes lexicales utilisés lors des séances dans des lieux de culture et s'il parvient à effectuer un transfert des acquis. Néanmoins, nous devons préciser que cette situation de transfert n'est pas optimale. En effet, selon Devos et Dumay, pour obtenir de meilleurs résultats, il est préférable de mesurer le transfert en situation naturelle, c'est-à-dire hors du contexte guidé. En milieu naturel, « de nombreuses variables peuvent exercer une influence, voire interférer avec la possibilité de transférer » (Devos & Dumay, 2006 : 16). Par exemple, dans une étude⁷⁷ qui compare les deux types d'évaluations (May & Kahnweiler, 2000 : 354), on constate que le transfert évalué en laboratoire est positif alors que le transfert mesuré en milieu de travail ne donne aucun résultat. Perrenoud (1997 : 6) précise que la compétence de transfert peut s'acquérir via la reconstitution de situations qui seraient similaires à des situations reliées au réel, à des situations vécues dans le quotidien.

Nous avons donc pensé pouvoir évaluer le transfert des compétences linguistiques des participants en proposant la simulation d'une situation nouvelle, en fin de formation, de telle sorte que l'apprenant se retrouve confronté à une situation que nous n'avons pas spécifiquement travaillée. Nous sommes consciente que de nombreuses variables entrent en jeu dans le transfert des acquis comme les variables individuelles : motivation individuelle de l'apprenant, capacités, attitudes des participants mais également l'environnement proposé pour la simulation (Devos & Dumay, 2006 : 22). Néanmoins nous pensons, à l'instar de ces chercheurs, qu'il peut être mis en place un processus visant à mesurer ce transfert.

Nous avons dit que Perrenoud définit le transfert comme la capacité d'un apprenant à pouvoir réinvestir ses acquis dans une situation nouvelle ou dans un contexte *a priori* inconnu (Perrenoud, 1997 : 54-56). À la suite de cette définition, il s'avère nécessaire de décrire ce que peut être une situation nouvelle. Nous avons identifié une situation de communication

⁷⁷ L'étude de May et Kahnweiler est apparemment la seule à avoir comparé les deux niveaux de transfert : en laboratoire et en milieu naturel. Peu d'études ont mesuré le transfert en laboratoire (Devos & Dumay, 2006 : 16).

nouvelle et intéressante dans notre travail de recherche nous permettant de vérifier si le transfert s'opère : l'entretien professionnel. Nous décrivons en détail la méthodologie employée pour mesurer un potentiel transfert de compétences dans la partie 2, chapitre 4, sous-partie 6.

Au cours de ce chapitre, nous avons présenté les particularités de l'oral comme mode de communication ainsi que les aspects didactiques liés à l'enseignement de l'oral et plus particulièrement du lexique à l'oral.

Nous présentons maintenant les formes lexicales que nous avons choisi d'étudier dans notre travail de recherche, en lien avec la notion de prise en charge énonciative.

CHAPITRE 4 : LA NOTION DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE DANS NOTRE TRAVAIL

Dans ce travail de thèse, notre objectif, rappelons-le, est d'étudier et d'analyser l'acquisition d'un lexique spécifique permettant aux adultes migrants participant à notre recherche de décrire ce qu'ils découvrent au cours des séances dans des lieux de culture, d'exprimer un point de vue personnel, de produire un énoncé « dans lequel le locuteur s'avoue explicitement comme la source évaluative de l'assertion » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 80). C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressée aux notions d'énonciation, de subjectivité et donc de prise en charge énonciative.

Il semble difficile d'aborder ce vaste champ de la linguistique. Nous avons donc circonscrit notre travail à trois domaines lexicaux permettant la prise en charge énonciative.

Tout d'abord, nous définissons la notion de prise en charge énonciative et ce qu'elle peut apporter dans notre travail (sous-partie 1), puis nous présentons les indicateurs de mesure de la prise en charge énonciative et de l'emploi de la subjectivité que nous avons retenus dans notre travail (sous-partie 2).

1. La notion de prise en charge énonciative

Il nous semble tout d'abord important de préciser quel intérêt peut avoir la prise en charge énonciative dans notre travail de recherche auprès des adultes migrants. Nous présenterons donc ici ce qui a motivé nos choix vers une analyse de l'énonciation et de la prise en charge énonciative (sous-partie 1.1). Nous définirons ensuite cette notion en nous appuyant sur un cadrage théorique (sous-partie 1.2).

1.1. Intérêt de la notion de prise en charge énonciative dans notre travail

Notre première hypothèse est que des séances didactiques pensées dans des lieux culturels ou patrimoniaux à visiter en dehors du centre de formation pourraient favoriser la prise de parole. Toute prise de parole, qu'elle permette de décrire, de juger, de donner une opinion, relève de l'énonciation. C'est cet axe que nous souhaitons étudier. En effet, au cours de ces séances, nous étudions et analysons le lexique utilisé par les participants lorsqu'ils prennent la parole devant une peinture, un monument ou en écoutant un concert.

Dans notre travail, l'analyse de discours des adultes migrants importe d'autant plus qu'il permet de questionner les pratiques et activités langagières d'individus qui doivent trouver leur place au sein d'une société dans laquelle ils ne sont pas nés. S'exprimer, donner son avis, émettre un jugement sont des actes énonciatifs qu'il est nécessaire de développer en formation afin que les adultes migrants puissent les réinvestir dans d'autres situations.

Acquérir l'utilisation d'un lexique permettant de prendre en charge son discours va développer une capacité à produire un énoncé personnel, à donner un point de vue, c'est-à-dire « un contenu propositionnel renvoyant à un énonciateur auquel le locuteur « s'assimile » ou au contraire dont il se distancie » (Rabatel, 2005 : 55). Le locuteur va donc acquérir une aisance relationnelle, une « manière de dire » (*Ibid.*, 58) dans les interactions de la vie quotidienne. Cela peut permettre aux participants de mieux faire face à l'incompréhension de leur interlocuteur et à leur propre incompréhension de la pratique langagière d'autrui. C'est en ce sens que la prise en charge énonciative nous a intéressée dans ce travail de recherche.

Traverso a travaillé sur un corpus d'interactions entre adultes migrants et personnels de santé en France dans le cadre du projet REMILAS⁷⁸. Elle analyse les conversations enregistrées afin de mettre en lumière les procédures de construction de l'intercompréhension ainsi que les procédés de contournements qui permettent aux migrants de se faire comprendre et de faire progresser l'interaction. Les études menées « montrent l'asymétrie entre les participants, notamment en termes de savoir et de droit à la parole » (Traverso, 2017 : 149). Traverso recense également « la variété des ressources que les participants mettent en œuvre pour interagir, ainsi que le bricolage auquel ils se livrent sur ces ressources » et questionne parfois la place du traducteur car la limite entre traduction, reformulation et « modification énonciative » est parfois ténue (Traverso, 2017 : 148). Les locuteurs migrants se retrouvent souvent dans une situation plurilingue faisant appel à d'autres langues (leur langue première ou seconde) créant ainsi une langue hybride et flexible, une interlangue, qui leur permet de pallier le manque de lexique : « ils alternent et mélangent les langues » car leur connaissance de la langue française est insuffisante pour une prise en charge énonciative efficace (*Ibid.*). Traverso a également constaté que les migrants ont recours à des reformulations comme « moyens essentiels pour les participants d'assurer l'intelligibilité de leurs échanges » (*Ibid.*, 150). Les reformulations peuvent se faire sous la forme de périphrases, c'est-à-dire en remplaçant le mot non-connu par une expression qui le définit ou qui

⁷⁸ Déjà cité page 86

l'explique, souvent plus longue, mais au sens plus ou moins équivalent et permet de se faire comprendre. Ils utilisent aussi la traduction dans une autre langue ou l'utilisation d'un traducteur en ligne lorsque c'est possible (Traverso, 2017 : 150, 154). Il peut parfois être nécessaire d'avoir recours à deux types différents de reformulations, verbales mais également gestuelles.

Notre travail s'inscrit complètement dans ce contexte, la maîtrise de la langue étant, à notre sens, l'un des éléments permettant aux personnes migrantes de se sentir légitimes à s'exprimer dans le cadre d'interactions variées et de ne justement plus avoir à faire appel à un interprète, à un membre de la famille, à des gestes ou à des logiciels de traductions. L'autonomie de l'individu face à son discours nous semble être un enjeu important des formations linguistiques et la capacité à exposer son point de vue et son sentiment personnel peut favoriser cette autonomie dans un grand nombre de situations du quotidien et avec nombre de locuteurs (personnels administratifs, de santé, employeur potentiel...). À plus forte raison parce que les réactions des interlocuteurs en question peuvent parfois s'avérer infantilisantes, comme le précise Traverso (2017 : 157). Pour les adultes migrants, les enjeux des interactions se révèlent donc d'une importance capitale. Par ailleurs, parvenir à se faire comprendre a des conséquences positives sur la manière dont la personne migrante se considère elle-même et donc sera considérée, que ce soit dans le cadre d'un soin ou de toute autre situation interactive. Sa crédibilité et sa légitimité en tant que locuteur peut s'en trouver améliorée.

Nous allons à présent définir la notion de prise en charge énonciative étudiée dans ce travail de recherche en nous appuyant sur un cadrage théorique mais également sur les éléments que nous venons de décrire dans le contexte de notre travail auprès des adultes migrants.

1.2. Prise en charge énonciative : acte individuel et social

Il nous semble en effet indispensable de préciser ce que nous entendons par la notion de prise en charge énonciative étudiée dans ce travail par des références théoriques qui permettront également de décrire quelle acception nous retenons et de quelle manière cette notion se prend sa place dans notre travail. Nous nous adossons notamment aux travaux de Benveniste, Culioli, Bakhtine et Coltier. Nous tenterons d'établir un lien entre ces auteurs et le travail qui a été mené au cours de cette recherche.

Groussier et Rivière, définissent la prise en charge énonciative comme une expression utilisée « pour désigner l'ensemble des repérages et choix énonciatifs par lesquels un énonciateur met son énoncé en relation avec la situation d'énonciation, fondant ainsi sa

spécificité irréductible. » (Groussier & Rivière, 1996 : 161). Nous établirons un lien avec cette définition tout au long de cette partie, lorsque nous nous appuierons sur les auteurs qui ont guidé notre travail. Dans cette définition, il apparaît que l'expression *prise en charge* est principalement reliée à l'acte énonciation : il est question d'*énonciation* bien sûr, mais également d'*énonciateur*, de *choix énonciatifs* et de *situations d'énonciation*. Cela fait également écho aux *pratiques* et *activités* langagières définies par Schneuwly & Dolz (1997) (chapitre 3).

On trouve d'autres termes associés à la notion de prise en charge tels que *responsabilité*, *adhésion*, *prise à son compte*, *validation*, *assumer*, *endosser*... (Coltier *et al.*, 2010 : 4). L'énonciation suppose donc l'action d'un *énonciateur* qui se mobilise afin de véhiculer un discours, un *énoncé*, permettant de remporter l'adhésion du ou des destinataires.

Dans notre travail, nous souhaitons analyser les interactions des participants afin de vérifier si le lexique qu'ils emploient peut leur permettre de se positionner comme énonciateur, dans la langue cible. Nous nous intéressons à la manière qu'ont les participants adultes migrants d'analyser la situation d'énonciation afin de faire des choix énonciatifs qui leur permettraient d'assumer, ou de prendre à leur compte un énoncé individuel.

C'est en ce sens que le terme de prise en charge a guidé nos réflexions, nos choix didactiques et nos choix d'analyse. Comme nous le disions dans la sous-partie 1.1, lorsqu'on devient locuteur d'une nouvelle langue, *a fortiori* lorsqu'on est amené à s'installer dans le pays où cette langue est parlée par le plus grand nombre de personnes, il nous semble important d'apprendre à interagir dans un maximum de contextes et avec des interlocuteurs variés.

Dans le travail collectif présenté par Coltier (2010 : 11), on présente (à la suite des travaux de Culioli), la prise en charge comme engagement qui peut se formaliser par une assertion du type : *je pense, je sais, je crois*, c'est-à-dire avec l'emploi du déictique *je* associé à un verbe subjectif, verbe d'opinion impliquant un jugement personnel (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 118). Ces énoncés ont été analysés au cours de notre travail de recherche comme des prises en charge énonciatives dans le sens où ils véhiculent le souhait, l'envie de l'énonciateur de dire, d'exprimer une idée, une pensée.

Austin décrit certaines énonciations semblant plus proches d'actes que de paroles, qui seraient en quelque sorte des énoncés qui traduisent des intentions. Selon Austin, dans certains cas, « *dire* une chose, c'est la *faire* » (Austin, 1962 : 45,47). C'est en ce sens que Coltier *et al.* écrivent que « *dire* est un acte » (Coltier *et al.*, 2010 : 12). Austin a appelé ces énoncés des « *phrases performatives* » (Austin, 1962 : 41-42) qu'il définit ainsi : « l'énonciation performative ne dit pas, ou ne se limite pas à dire quelque chose, mais elle

fait quelque chose » (*Ibid.*, : 57). On peut dire que les énoncés performatifs produisent ce qu'ils signifient par le simple fait de les dire.

Nous travaillons sur la prise en charge énonciative dans le sens où le locuteur en insécurité sociolinguistique qui prend la parole se risque à affirmer ce qu'il pense ou ressent, à donner son avis. Le fait de prendre la parole est donc un acte fort.

Selon Rabatel (2009 : 71), le locuteur assume son discours parce qu'il lui attribue une part de vérité et prend en charge le propos (il s'exprime lui-même en utilisant le déictique *je*). En effet, lorsque l'énonciateur emploie le *je*, le locuteur est considéré comme le « valideur, c'est-à-dire celui qui entérine la vérité du contenu propositionnel » (Rabatel, 2009 : 72). Cela signifie que le locuteur exprime son point de vue personnel en énonçant son propre énoncé. C'est cette question d'appropriation de l'énoncé que nous souhaitons étudier dans notre travail.

Le sujet de l'énonciation a été central dans le travail de Bakhtine. Ensuite, les analyses de Bakhtine ont été reprises par d'autres, Benveniste et Culioli notamment.

Pour Bakhtine, la manifestation individuelle du langage et les actes de parole ne peuvent définir le concept d'énonciation. Bakhtine affirme que l'énonciation est un fait social dans le sens où elle implique forcément une interaction avec autrui, dans un contexte et une situation sociale donnés. Bakhtine définit l'énonciation comme étant le « produit de l'interaction de deux individus socialement organisés ». Le locuteur doit adapter son discours au contexte et à son interlocuteur :

« *Le mot s'adresse à un interlocuteur*⁷⁹ ; il est fonction de la personne de cet interlocuteur : il variera selon qu'il s'agit d'un homme du même groupe social ou pas, selon qu'il est inférieur ou supérieur dans la hiérarchie sociale, selon qu'il est lié ou non au locuteur par des liens sociaux plus ou moins étroits » (Bakhtine, 1977 : 123)

La prise en charge énonciative est ce qui permet à l'énonciateur de transmettre le message au destinataire, à l'interlocuteur. Pour Bakhtine, « le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur. » (Bakhtine, 1977 : 124).

⁷⁹ En italique dans le texte d'origine

C'est l'idée du « dialogisme » décrit par Bakhtine :

« la vie du mot, c'est son passage d'un locuteur à un autre, d'un contexte à un autre, d'une collectivité sociale, d'une génération à une autre. Et le mot n'oublie jamais son trajet, ne peut se débarrasser entièrement de l'emprise des contextes concrets dont il a fait partie. » (Bakhtine, 1970 : 263)

Bakhtine veut signifier ici que tout mot utilisé par un locuteur est en quelque sorte également le mot d'autrui.

À la suite de Bakhtine, Benveniste reprend l'idée que l'énonciation est un acte d'appropriation de la langue qui « introduit celui qui parle dans sa parole » (Benveniste, 1974 : 82). En quelque sorte, le locuteur tisse une relation étroite avec son énonciation : il doit se l'approprier, l'appriivoiser pour s'en faire maître. Cet axe est l'un des axes principaux développé par Benveniste :

« En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation*⁸⁰. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre. » (Benveniste, 1974 : 82).

Bien qu'elle soit un acte individuel, la prise en charge énonciative se situe donc dans une « relation discursive » vers un allocataire (Benveniste, 1974 : 85).

Le concept d'énonciation est également fondamental dans les travaux de Culioli. Lorsqu'il élabore un énoncé, l'énonciateur « produit des formes pour qu'elles soient reconnues par un co-énonciateur » (Culioli, 2000 : 39). Pour Culioli, tout comme pour Bakhtine et Benveniste, l'une des caractéristiques de l'énoncé est qu'il doit être élaboré dans le but d'être interprétable par ce co-énonciateur. La présence du co-énonciateur est inhérente à l'acte d'énonciation. D'après les analyses de Culioli (1999 : 44), la maîtrise de la langue dépend alors de la capacité à utiliser des « formes » afin de produire un énoncé pour autrui. Nous pouvons également dire que produire une énonciation dans une autre langue dépend de la capacité à faire usages des « marqueurs spécifiques et catégories invariantes » qui définissent les différences entre deux langues (Culioli, 2000 : 15).

Nous nous référons à cette conception de l'énonciation car nous nous appuyons sur l'idée que les adultes migrants vont devoir apprendre à utiliser des « marqueurs » caractéristiques du français afin de produire un énoncé « interprétable » en vue de se faire comprendre auprès

⁸⁰ En italique dans le texte

de « co-énonciateurs » variés, dans diverses situations au sein du pays d'accueil. C'est dans ce sens qu'il nous a semblé intéressant de mentionner les travaux de Bakhtine, de Benveniste et de Culioli sur la langue et l'énonciation.

Les différents travaux sur l'énonciation montrent qu'on a besoin des autres pour produire un énoncé qui ait un sens. Le langage est donc un acte social et non pas seulement individuel. C'est pour cette raison que l'étape d'appropriation de ce lexique linguistique particulier à l'énonciation subjective nous semble indispensable. Nous émettons l'hypothèse que la découverte de lieux culturels va justement amener les migrants à parler d'eux, à parler entre eux, à se faire comprendre dans la société d'accueil.

Dans la partie suivante, nous allons présenter les différents indicateurs de prise en charge énonciative que nous avons choisi de relever et d'analyser dans notre travail afin de mesurer la progression linguistique des participants de notre corpus dans le cadre des séances dans des lieux de culture.

Cette sous-partie présente les éléments théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée et qui ont orienté nos choix dans ce travail de recherche.

2. Les indicateurs de mesure de la prise en charge énonciative et de subjectivité

Par indicateurs permettant de mesurer l'évolution des compétences linguistiques, nous entendons le *lexique de l'énonciation* mobilisé par les participants de notre travail de recherche et que nous avons retenu dans notre analyse. Selon nous, le lexique de l'énonciation, dont nous parlons dans les différents chapitres qui vont suivre, fait référence aux formes linguistiques de la prise en charge énonciative décrites notamment par Kerbrat-Orecchioni, ceux « *par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui*⁸¹ » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 36). Pour Kerbrat-Orecchioni, cela concerne les déictiques, les modalisateurs, les termes évaluatifs. Cette sous-partie vise à présenter ceux que nous retenons dans notre analyse.

Nous présentons tout d'abord les marques de la première personne et le déictique *je* qui peuvent amorcer une prise en charge énonciative et permettre aux adultes migrants de formuler un énoncé dont ils sont le sujet (sous-partie 2.1). Puis nous explicitons pour quelles raisons nous avons choisi de travailler sur les verbes subjectifs et les expressions verbales

⁸¹ En italique dans le texte d'origine de Kerbrat-Orecchioni

dans l'énoncé (sous-partie 2.2.). Enfin, nous présentons les indicateurs linguistiques permettant de qualifier que nous avons également retenus dans notre travail : les adjectifs (sous-partie 2.3).

2.1. Le déictique *Je* et les marques de la première personne

Les adultes migrants qui se trouvent dans un processus d'intégration sociale doivent acquérir des capacités à produire un énoncé pour « être en phase » avec les acteurs du groupe social au sein duquel ils évoluent et cela passe par l'usage d'un lexique spécifique et notamment les déictiques dont la fonction est précisément de permettre la production d'un énoncé personnel adressé à autrui (Benveniste, 1974 : 62).

Nous ne nous intéressons pas à tous les déictiques qui existent dans la langue française mais nous nous sommes intéressée au *je* (et aux autres formes de la première personne) parce que nous pensons, à la suite de Kerbrat-Orecchioni que le déictique *je* peut offrir à l'apprenant d'une langue seconde une fonction de prise en charge énonciative et « tout en appartenant à la langue, la convertir en parole » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 62). Nous pensons qu'il est indispensable pour produire un énoncé où l'on veut parler de soi en français. Ce déictique *je* nous intéresse également parce que nous avons remarqué, au cours des années où nous avons travaillé auprès des adultes migrants, que l'acquisition de cet emploi peut s'avérer longue et difficile. La formation linguistique doit être le lieu, le moment où le locuteur peut s'approprier les outils qui lui sont essentiels pour s'exprimer (*Ibid.*), si l'apprentissage en milieu social n'a pas permis cette acquisition.

Cette étude du *je* nous intéresse également car l'appropriation de cet emploi se révèle être un véritable enjeu pour certains locuteurs car il existe en effet des langues qui n'exigent pas de marque de première personne sous forme de pronom sujet, soit dans tous les cas, soit dans certains cas. En linguistique comparative, on classe d'ailleurs parfois les langues selon la place que le sujet occupe dans l'énoncé (*Ibid.*). Alors que la langue française exige quasiment systématiquement un marqueur de première personne sous forme de pronom sujet⁸², notamment le *je* lorsque l'on parle de soi, de ce qu'on fait, de ce qu'on pense, on se rend compte que la langue première ou seconde des participants ne requiert pas toujours l'utilisation de ce même déictique, cette langue ne possédant pas la même morphologie.

Cela concerne principalement les locuteurs de langues appelées « pro-drop » (*pronoun-dropping*) (Starets, 2000 : 181). En linguistique, cette typologie de langues

⁸² Même si on l'absence de pronom sujet à l'impératif, il existe néanmoins un marqueur de sujet représenté par les terminaisons verbales

possède la particularité de ne pas exprimer le sujet par un pronom placé avant le verbe. Il ne s'agit pas de langues dans lesquelles le pronom sujet n'existe pas, simplement il ne possède pas d'apparition phonétique. Nous pouvons également dire qu'il est « non matérialisé » (*Ibid.*). Cependant, il est syntaxiquement présent par le biais de la construction morphologique du verbe qui s'accorde avec son sujet. Cette spécificité linguistique a été décrite pour la première fois par Chomsky qui nomme ce phénomène le « paramètre du sujet nul » (Chomsky, 1991 : 41, 59). C'est le cas par exemple des langues romanes comme l'italien, l'espagnol ou le portugais. Il nous semble donc d'autant plus pertinent d'étudier cette marque du déictique *je* dans notre corpus.

Hormis le déictique *je*, il existe de nombreux déictiques « permettant au « locuteur » de se constituer en sujet » et ils sont organisés « autour de trois repères *je/ici/maintenant* » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 62). Les pronoms personnels de première et deuxième personne (et leurs dérivés les possessifs, pronoms toniques et autres déclinaisons) sont « les plus évidents, et les mieux connus, des déictiques ». Le déictique *je*, considéré comme un « pur déictique » par Kerbrat-Orecchioni (2014 : 45), appartient donc à cette catégorie d'outils de la langue qui permet à l'énonciateur, à travers l'acte d'énonciation, de référer à un élément constitutif de la situation d'énonciation et c'est bien cette fonction de la langue que nous visons dans notre travail. Le *je* met en valeur l'individu et l'expression de sa pensée dans la langue cible et en ce qu'il a d'unique, le *je* dans une de ses principales caractéristiques est celui qui énonce (Benveniste, 1966 : 230). « Chaque *Je* a sa référence propre, et correspond chaque fois à un être unique, posé comme tel » (*Ibid.*, : 252). Par ailleurs, selon Benveniste, l'apparition des pronoms personnels « ne se produit que dans et par l'énonciation : le terme *je* dénotant l'individu qui profère l'énonciation » (Benveniste, 1974 : 82). Nous ne nous attarderons pas sur l'énoncé d'une pensée personnelle exprimée par l'emploi de proverbes ou de citations et où l'on peut admettre, que dans ce cas précis, « il n'y a pas de trace directe de l'énonciation, il n'y a aucune référence au *moi-ici-maintenant* » (Nguyen, 2008 : 70). Selon Benveniste (1966 : 255), le *je* est l'outil linguistique, « la clé », qui permet à une personne de se positionner comme locuteur et permet à celui-ci de « *s'approprier*⁸³ *la langue entière* (en se désignant comme *je*.) » (*Ibid.* : 262). Cet aspect du processus d'appropriation de la langue nous semble très important pour l'adulte migrant dans son processus d'apprentissage.

⁸³ En italique dans le texte d'origine

Pour Kerbrat-Orecchioni, le locuteur, en employant le déictique *je* (les possessifs, toniques, et autres marques de la première personne), se positionne comme locuteur assumé et exige du récepteur « qu’il prenne en considération la situation de communication » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 45). En tant que déictique, le *je* offre au locuteur la possibilité de devenir énonciateur, c’est-à-dire de « s’approprier l’appareil de l’énonciation ». Par la suite, l’énonciateur organise son discours en y associant des coordonnées temporelles et spatiales (*Ibid.*, : 35).

En étudiant l’emploi du déictique *je*, nous ne disons pas qu’il est le seul moyen de se positionner comme locuteur. En effet, nous l’avons dit, il existe des langues pour lesquelles l’emploi du déictique *je* n’est pas nécessaire pour exprimer une prise de position personnelle et bien sûr la subjectivité ne se détermine pas uniquement dans ce qu’il y a de linguistique. Nous les mentionnons dans notre partie trois. Selon Paugam qui fait référence à Kant, un locuteur qui n’exprime pas le *je* « l’a dans sa pensée (...) même s’il ne l’exprime pas par un mot particulier » (Paugam, 2008 : 2). Cette précision est importante car notre travail s’inscrit dans un contexte particulier, celui de l’acquisition de la maîtrise de la langue française par des adultes migrants qui vont avoir besoin d’apprendre à utiliser ce *je*, parce que ce *je* fait partie de la langue française, et permet de formuler oralement leur pensée dans cette langue précisément. Le *moi* met en exergue « la valeur d’« insistance » ou de « relief » propre à *moi* par rapport à *je* » (Benveniste, 1974 : 197) et nous pensons également que « la présence de l’énonciateur dans l’énoncé ne se manifeste pas nécessairement par la figuration d’un “je” linguistique : une description “impersonnelle” peut être éminemment “subjective”, et un récit endossé par le “je” adopter un point de vue universaliste [...] » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 169). C’est pour cette raison qu’il convient d’être prudent et précis lorsque l’on travaille sur la prise en charge énonciative. Et c’est également et particulièrement pour cette raison que nous avons envisagé d’analyser trois grandes catégories d’indicateurs permettant de mesurer l’évolution des compétences linguistiques en termes de prise en charge énonciative.

Dans la sous-partie suivante, nous décrivons un autre indicateur étudié dans notre corpus : les verbes et expressions verbales subjectives.

2.2. Les verbes subjectifs

La prise en charge énonciative se matérialise par l’utilisation du déictique *je* mais elle peut être renforcée lorsque ce *je* porte un verbe subjectif (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 113) qui permet au locuteur de « prendre en charge la valeur évaluative » dans l’énoncé. Ce verbe

subjectif va offrir à l'énoncé des modalités appréciatives, une part de subjectivité. Le locuteur exprime ainsi « toute une gamme d'attitudes : plaisir, indignation, regret... par des moyens variés : en particulier intonatifs, lexicaux, morphosyntaxiques » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 54). C'est en cela que ces verbes nous intéressent car leur emploi au cours des séances dans des lieux culturels, au contact d'œuvres d'art et de lieux du patrimoine, va favoriser la prise en charge d'un énoncé de type évaluatif présentant une opinion personnelle.

Selon Ducrot (1975 : 79), on ne peut envisager ce type de verbes qu'à la première personne, avec l'utilisation du déictique *je*. Nous analyserons donc à la fois l'utilisation du déictique *je* et celle des verbes subjectifs qui y sont associés.

Précisons encore une fois qu'il s'agit bien du fonctionnement de la langue française et que certaines langues admettent tout à fait ces verbes sans marque visible de la première personne. Nous nous intéresserons aux langues première et seconde des participants lorsque nous analyserons cet emploi.

Dans notre travail de recherche, nous nous référons aux catégories de verbes subjectifs décrits par Kerbrat-Orecchioni (2014) et nous utilisons sa terminologie. Nous distinguons deux types de verbes que nous avons étudiés au cours de notre thèse : les « verbes de sentiment » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 115) et les « verbes d'opinion » (*Ibid.*, : 117).

2.2.1. Les verbes de sentiment

Les verbes de sentiment, *aimer, adorer, détester, préférer...* portent des modalités appréciatives et s'utilisent pour exprimer ce que l'on pense de quelque chose ou de quelqu'un, par une visée assertive ou pour exprimer « ce qui (me) semble être une caractéristique » de quelque chose ou quelqu'un (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 167).

Les verbes de sentiment, nommés ainsi par Kerbrat-Orecchioni, (2014 : 115) portent une évaluation sur un objet. « À la fois affectifs et axiologiques, ils expriment une disposition favorable ou défavorable, de l'agent du procès vis-à-vis de son objet, et corrélativement, une évaluation positive ou négative de cet objet » (*Ibid.*). Le locuteur qui veut prendre en charge un énoncé affectif ou axiologique, émettre un point de vue personnel favorable utilise ces verbes. S'il veut exprimer une disposition défavorable, le locuteur utilisera un verbe de sentiment comme *détester*. Il peut également utiliser un verbe exprimant une disposition favorable avec la négation (*je n'aime pas*).

Nous tenterons d'observer les différents usages de ces verbes, marqués subjectivement, dans le cadre des séances dans les lieux culturels.

2.2.2. Les verbes d'opinion

Nous étudierons également l'emploi des verbes d'opinion. Ces verbes manifestent la façon dont le locuteur « appréhende une réalité perceptive ou intellectuelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 117). Lorsque l'énonciateur emploie un verbe d'opinion, c'est non seulement qu'il présente son opinion « comme le fruit d'une réflexion », qu'il assume une opinion mais également qu'il en informe son interlocuteur (*Ibid.*, : 118). Selon Kerbrat-Orecchioni, les verbes subjectifs qui expriment une opinion tel que *trouver* ou *penser*, lorsqu'ils sont utilisés pour présenter une opinion individuelle, peuvent implicitement induire un « procédé de connivence », c'est-à-dire que le locuteur estime probablement que son avis, considéré comme valable, est partagé par son interlocuteur (*Ibid.*, : 167).

Selon Kerbrat-Orecchioni, l'emploi de verbes d'opinion tels que *penser* ou *trouver*, dans les expressions *je pense que*, *je trouve que* apporte à l'énoncé le caractère individuel et personnel de la source d'évaluation. Pour Ducrot, le verbe *trouver*, employé comme verbe d'opinion « présente un jugement « intrinsèque » fondé sur la considération de l'objet même qui est jugé » au même titre que d'autres verbes comme *croire* ou *penser* (Ducrot, 1975 : 77). En utilisant le verbe *trouver*, le locuteur « revendique la responsabilité » (*Ibid.*, : 79) d'un étiquetage, et s'approprie un jugement comme étant le sien. On le perçoit comme évident en effet, lorsque, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2014 : 167), le locuteur entame ou clôture son énoncé par une expression d'opinion telle que *à mon avis* ou *personnellement* afin de montrer que cet énoncé n'engage que lui. Dans notre travail, nous avons justement souhaité analyser l'emploi de ces expressions d'opinion qui, associées aux verbes d'opinion, renforcent la subjectivité dans l'énoncé. Borillo les nomme « adverbos d'opinion forte ». Selon elle, lorsque le locuteur les utilise, il souhaite donner à son énoncé un « certain degré de conviction » (Borillo, 2004 : 34). On peut donc dire que par l'emploi de ces adverbos, le locuteur prend en charge un énoncé qui lui est propre.

Dans notre travail, nous abordons également la question des verbes « occasionnellement subjectifs » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 114) tels que *espérer* ou *craindre* bien qu'ils soient très rarement utilisés par les participants de notre recherche.

2.2.3. Les expressions verbales

Parmi les verbes subjectifs, il existe également des expressions figées décrites par Gaatone (2007 : 98). Ces expressions formées avec le pronom démonstratif *ça* suivi d'un « verbe-support » permettent de décrire une sensation ou un sentiment lié à ce qui est vécu par le locuteur. L'emploi du pronom *me* les rend personnelles. Selon Gross, les « verbes supports » qui sont liés aux locutions verbales figées impliquent une relation métaphorique entre le verbe et le substantif. Les verbes ne portent pas eux-mêmes la fonction prédicative, c'est dans ce cas le substantif qui la porte. Cela signifie que ce n'est pas le verbe qui « effectue l'opération de mise en relation » (Groussier & Rivière, 1996 : 154) des autres termes de l'énoncé mais bien le substantif. Gross parle d'« emploi prédicatif des substantifs » (Gross, 1999 : 74). Bien qu'on les nomme « locutions verbales », il est admis que le sens de ces locutions est porté par le substantif associé. Par exemple, dans la locution verbale *ça me fait peur*, l'énoncé pris en charge et transmis à l'interlocuteur, c'est la sensation de *peur* et le verbe *faire* n'est qu'un accessoire. Néanmoins, l'énoncé est fortement personnel. Pareillement, dans la locution *ça me donne le vertige*, l'énoncé est orienté vers le substantif *vertige*. Cette locution verbale est également l'« expression de la conscience individuelle », pour reprendre Bakhtine (1977 : 121). Nous le présentons dans la partie trois, des expressions verbales de ce type ont été employées par les participants de notre recherche lors des séances didactiques menées dans des lieux culturels.

Si un apprenant ne parvient pas à utiliser les expressions verbales d'opinion telles que « *je trouve ça...* » ou « *ça me donne...* », il utilisera peut-être le présentatif « *c'est...* » suivi d'un adjectif (dans différentes formes même substantivées, utilisation dont nous parlerons dans la sous-partie 2.3.). Ce n'est pas pour autant que le locuteur n'exprimera pas un énoncé personnel, individuel. En effet, il ne serait pas exact de dire que la subjectivité n'est possible que dans l'emploi de ce type d'expressions. Kerbrat-Orecchioni montre que l'emploi d'un adjectif (même un adjectif objectif) sans verbe d'opinion, sans locution verbale, sera néanmoins tout à fait marqué subjectivement (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 95).

C'est pourquoi, dans le cadre de notre travail et de notre analyse de corpus, il nous a semblé indispensable de traiter la question de la prise en charge énonciative et de l'énonciation de la subjectivité à travers l'étude de tous les types d'adjectifs employés par les participants de notre corpus.

Nous allons à présent présenter cet aspect de notre travail.

2.3. La qualification dans la vie quotidienne et professionnelle

2.3.1. Observations liminaires

S'ils ne sont pas nécessaires à l'élaboration d'un énoncé « grammatical » approprié (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 30) ou *interprétable*⁸⁴ (Maingueneau, 2009 : 68), c'est-à-dire un énoncé qui ait du sens pour le destinataire, les adjectifs sont indispensables dès lors que l'on souhaite exprimer une idée plus précise, ou que l'on souhaite « qualifier » un objet, décrire un évènement ou une personne... Selon Jamrozik, même si le premier objectif des adjectifs est d'attribuer des qualités, les adjectifs sont également « le lieu privilégié où se réaliseraient les évaluations du sujet parlant » (1988 : 88). C'est pour cette raison que l'emploi des adjectifs nous a intéressée.

En effet, les adjectifs (avec d'autres éléments du lexique) peuvent permettre l'expression de la prise en charge énonciative des adultes migrants qui ont à prendre part à des situations personnelles administratives, professionnelles dans leur vie quotidienne. Bien qu'ils soient parfois accompagnés, comme nous l'avons dit, au début en tout cas, par des interprètes, assistants sociaux, ils doivent la plupart du temps communiquer seuls : avec les enseignants de leurs enfants, avec le personnel médical, avec les employeurs au cours de leur recherche d'emploi... Dans de multiples situations, il leur manque donc une banque de lexique leur permettant de qualifier, d'expliquer, de décrire précisément leur situation ou leurs souhaits. Formatrice auprès d'adultes migrants depuis plus de dix ans, et chercheuse impliquée dans une démarche de recherche-action (voir partie 2, chapitre 1), nous avons remarqué que, même lorsqu'ils atteignent le niveau B1 en production orale, les migrants possèdent peu d'adjectifs dans leur « répertoire » personnel de langue. Lors des premières séances à la médiathèque ou au musée, nous avons constaté l'utilisation peu variée d'adjectifs. Ce sont les mêmes qui reviennent le plus souvent : *joli, beau, intéressant* (nous le préciserons dans notre partie 3, chapitre 4).

Par ailleurs, comme nous l'avons précisé (chapitre 2), le processus d'intégration inclut l'accès à l'emploi et donc la situation de communication spécifique qu'est l'entretien d'embauche. Dans cette situation précisément, l'emploi d'adjectifs est nécessaire. En effet, le candidat doit être en mesure d'employer des adjectifs pour raconter son expérience antérieure, pour présenter ses expériences, pour décrire les tâches qu'il peut réaliser, pour exprimer ses qualités humaines et professionnelles : autonome, polyvalent, adaptable... Ces adjectifs qualificatifs offrent une « image sociale de la personne et sa façon d'être avec

⁸⁴ Un énoncé peut être agrammatical mais interprétable

autrui » (Camus, 2004 : 162). C'est également pour cette raison qu'il nous a semblé pertinent d'inclure les adjectifs à notre travail de recherche et d'analyse. Plus précisément, c'est cette situation d'entretien d'embauche qui nous a guidée dans l'élaboration de notre cadre méthodologique (voir partie 2, chapitre 4, sous-partie 6). Il nous fallait nous assurer que les séances allaient favoriser, au-delà de la prise de parole, l'acquisition et le réemploi du lexique. C'est pourquoi nous avons proposé aux participants de se soumettre à une simulation d'entretien professionnel en fin de parcours formatif, situation de communication propice à l'emploi d'adjectifs et plus largement à l'emploi d'énoncés subjectifs. Nous avons pensé que cela nous permettrait de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse selon laquelle les acquisitions lexicales peuvent être transférables dans d'autres situations de communication.

Nous présentons en détails cet élément de notre cadre méthodologique au cours de notre deuxième partie (chapitre 4).

2.3.2. Quelques catégories d'adjectifs

Pour définir notre axe de recherche sur les adjectifs, nous nous sommes appuyée sur les travaux de linguistes sur l'énonciation et la subjectivité. Nous nous sommes particulièrement intéressée aux écrits de Kerbrat-Orecchioni qui présente de manière exhaustive l'utilisation des adjectifs dans le discours. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons quelques catégories d'adjectifs ainsi que leurs caractéristiques.

D'un point de vue sémantique, Kerbrat-Orecchioni conçoit deux catégories d'adjectifs : les objectifs (qui décrivent le monde) et les subjectifs (qui énoncent un jugement de la part de l'énonciateur) (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 94). Nous verrons au cours de cette partie que la nuance n'est pas si évidente lorsqu'on analyse un énoncé.

Dans un schéma arborescent (schéma 1 ci-dessous), Kerbrat-Orecchioni propose un classement des adjectifs objectifs et subjectifs permettant de les distinguer.

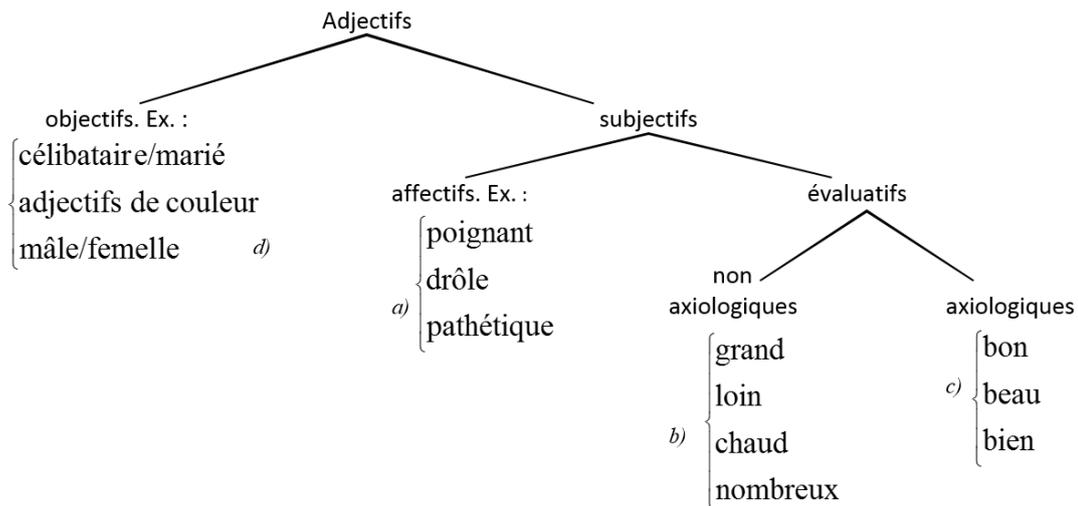


Schéma 1 : Les adjectifs de Kerbrat-Orecchioni (2014 : 94).

Selon Kerbrat-Orecchioni, la catégorie des adjectifs objectifs comprend des « adjectifs qui attribuent une qualité reconnue absolue, non graduable, considérée dans sa totalité ». Selon Jamrozik, l’emploi des adjectifs objectifs offre une « référence univoque » (Jamrozik, 1988 : 89 : 90) partagée par les différents interlocuteurs. De manière générale, cette catégorie d’adjectifs n’admet pas la gradation, ni l’adjonction d’un adverbe qui jouerait sur son intensité. Néanmoins, il existe un certain type d’adjectifs objectifs qui accepte une modification du sens par la gradation dans des expressions figées. L’expression « sourd comme un pot » en est un exemple (*Ibid.*, : 90).

Les adjectifs subjectifs, quant à eux, peuvent être de trois catégories : affectifs, évaluatifs axiologiques et non-axiologiques.

Leca Mercier écrit que les adjectifs subjectifs affectifs « énoncent, en même temps qu’une propriété de l’objet [qu’ils déterminent], une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet. Ils sont donc souvent hyperboliques ou axiologiques » (Leca Mercier, 2012 : 122). Certains adjectifs subjectifs sont également dits évaluatifs. Cela signifie que le locuteur évalue un objet en se référant à l’idée qu’il se fait de la « norme d’évaluation pour une catégorie d’objets donnée » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 95).

Les adjectifs évaluatifs comportent deux catégories : les évaluatifs non-axiologiques et les évaluatifs axiologiques. En ce qui concerne les adjectifs non-axiologiques, ils n’énoncent aucun engagement affectif ni jugement de valeurs (Marquez, 1998 : 96). Ils décrivent une évaluation qualitative ou quantitative de l’objet. On peut également dire qu’ils n’engagent pas le locuteur dans le sens « affectif ». Parmi les adjectifs subjectifs évaluatifs non-

axiologiques, Kerbrat-Orecchioni prend comme exemples « loin », « chaud » ou « grand ». Néanmoins, nous verrons plus loin que le cas des adjectifs dimensionnels n'est pas toujours si affirmatif.

Utilisés par un locuteur, les adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques, quant à eux, amènent à l'énoncé un jugement de valeur, positif ou négatif. Ils affirment une « prise de position psychosociale en faveur ou à l'encontre de l'objet dénoté » de la part du locuteur (Marquez, 1998 : 97).

Leca Mercier propose également une description des adjectifs qui les distingue par le point de vue, précisant que la réponse à une question qui met en jeu un adjectif dépendra de la perception et des goûts personnels de l'interlocuteur (Leca Mercier, 2012 : 119). Par ailleurs, selon Leca Mercier, « la classe des objets "super", "géniaux", "magnifiques"... ne préexistent pas à l'énonciation qui la constitue. C'est le jugement de l'énonciateur qui effectue ce classement. Ils ne servent pas tant à décrire un objet qu'à produire un jugement » (*Ibid.*, : 121). Certains adjectifs subjectifs semblent donc plus "objectifs" que d'autres. Selon Leca Mercier, on est davantage du même avis sur les notions de « chaud » et de « grand » que sur celles de « beau » ou d' « étonnant ». Encore une fois, nous verrons que cela n'est pas si évident. Cette relativité concernant les adjectifs conduit Leca Mercier à dire qu'il serait souhaitable de parler d'« emploi objectif » et d' « emploi subjectif » (*Ibid.*).

Il nous a semblé d'emblée évident que nous devions analyser les adjectifs subjectifs utilisés dans notre corpus puisqu'ils permettent au locuteur de se positionner comme énonciateur d'un point de vue subjectif, donc personnel. Néanmoins, nous analyserons également l'usage des adjectifs objectifs, tout aussi pertinents dans le cadre de notre étude puisqu'ils possèdent une fonction de détermination et relèvent également de la problématique de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 94). L'adjectif *grand*, par exemple peut permettre de différencier deux objets. Cette différenciation a une réelle importance dans notre recherche parce que ce sont les adjectifs objectifs qui vont permettre aux adultes migrants de comprendre et de se faire comprendre dans la vie quotidienne, dans le monde du travail mais aussi par exemple dans la recherche d'un logement ou pour accompagner leurs enfants dans la scolarité. La maîtrise de ces adjectifs leur sera utile dans la communication au quotidien. Par ailleurs, Jamrozik estime que certains adjectifs objectifs, selon le contexte sémantique dans lequel ils sont utilisés, transmettent un discours subjectif. Le caractère subjectif se forme dans le « caractère imprécis de la relation qui s'instaure entre l'objet qualifié et le

monde » mais également dans les « perceptions individuelles » et les « points de vue relatifs » de l'énonciateur (Jamrozik, 1988 : 90). Ainsi, l'objectivité sémantique repose sur un certain nombre de présupposés socioculturels, sur une « norme implicite » et dépend du locuteur qui s'exprime (Jamrozik, 1988 : 92).

Cette frontière entre adjectif objectif et adjectif subjectif est donc parfois ténue. C'est ce qui explique que Leca Mercier parle plus volontiers d'« emploi objectif » et « d'emploi subjectif ». Un locuteur peut très bien utiliser un adjectif objectif pour produire un énoncé subjectif qui donne par exemple une émotion. Leca Mercier donne l'exemple suivant : « Que le ciel est bleu ! ». *Bleu* est un adjectif objectif employé ici dans un sens subjectif qui renvoie à une émotion, un sentiment de contemplation, tandis qu'un adjectif initialement affecté à la catégorie des subjectifs pourrait être employé « de manière classifiante » (Leca Mercier, 2012 : 121).

Selon Kerbrat-Orecchioni, il est également nécessaire d'analyser les autres mots de l'énoncé utilisés avec un adjectif car un adjectif *a priori* objectif, peut, s'il est employé dans une structure comparative (même si celle-ci est implicite) porter un tout autre sens. Kerbrat-Orecchioni propose l'exemple des adjectifs dimensionnels. Il est nécessaire de prendre en compte les éléments avec lesquels ils sont combinés pour juger de leur subjectivité. En effet, si un locuteur décrit un objet comme étant *grand*, il le fait probablement en le comparant avec un autre (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 101).

La différence entre objectif et subjectif est donc extrêmement lié au contexte dans lequel l'adjectif est utilisé. Par ailleurs, bien qu'il existe différents degrés d'évaluation du plus objectif au plus subjectif (Jamrozik, 1988 : 89), la part descriptive dans l'usage d'adjectifs objectifs est associée à des caractéristiques qui relèvent davantage de la subjectivité du locuteur.

Leca Mercier présente des catégories d'adjectifs (Leca Mercier, 2012 : 121) ayant d'autres caractéristiques sémantiques et un fonctionnement syntaxique différent des autres adjectifs. Il s'agit des adjectifs relationnels (ou pseudo-adjectifs). Nous souhaitons les mentionner car ils auront une importance lorsque nous présenterons notre analyse. Tout d'abord, nous allons préciser de quelle manière fonctionnent ces adjectifs particuliers et pour quelles raisons nous souhaitons les relever et analyser la manière dont les adultes migrants participant à notre recherche les emploient.

Les adjectifs relationnels sont formés sur la base d'un substantif et peuvent se substituer à un groupe nominal prépositionnel. Leca Mercier en donne quelques exemples : *les entreprises de pharmacie = les entreprises pharmaceutiques ; le discours du président = le*

discours présidentiel. Leca mercier précise que « la propriété exprimée par cet adjectif n'est plus une propriété intrinsèque mais une propriété relationnelle. » (Leca Mercier, 2012 : 21). Mais ce type d'adjectif, puisqu'il permet de qualifier le nom, a tout à fait sa place dans notre analyse de corpus.

Ce sont toutes ces raisons qui nous ont conduit à penser que nous devons analyser l'emploi de tous les adjectifs de notre corpus, tant objectifs que subjectifs mais également relationnels.

2.3.3. Les adjectifs nés de l'interlangue de l'apprenant

Par ailleurs, ces adjectifs relationnels sont intéressants dans le sens où ils peuvent être fabriqués par les apprenants dans le cadre de l'interlangue, ce « système linguistique approximatif et provisoire qu'il [l'apprenant] se fabrique dans sa tête constituant un réseau de relations linguistiques, qui se situe quelque part entre la grammaire interne de sa L1 et celle de la L2 à acquérir » (Germain & Netten, 2005 : 9). C'est en effet en s'appuyant sur ses connaissances dans sa langue première que la maîtrise de la langue cible peut être acquise par l'apprenant. Il va passer par différents stades, des « connaissances intermédiaires » (Galligani, 2003 : 143). C'est pourquoi il nous a semblé important d'observer notre corpus en ayant ce regard qu'accorde l'interlangue aux « erreurs » transitoires et aux néologismes. Cela est développé et décrit dans les différents chapitres de notre troisième partie. Nous convenons que la création d'un adjectif relationnel n'est pas toujours possible et s'avère donc parfois maladroite pour quelqu'un dont la maîtrise de la langue est insuffisante. Précisons que nous étudierons tous les adjectifs employés par les participants, même si la construction et l'emploi de l'adjectif (relationnel) en question est maladroit. Car l'utilisation par le locuteur d'un adjectif relationnel créé avec un substantif lui permet avant tout de nommer un objet particulier (Leca Mercier, 2012 : 26). L'intention du locuteur est alors de trouver le mot juste, le lexique qui va se rapprocher au plus près de ce qu'il désire exprimer. Nous prendrons en compte et analyserons également les adjectifs que Leca Mercier recense comme étant les adjectifs empruntés à d'autres langues mais qui se sont imposés dans la langue française : *cool*, *zen*, *snob*, *hot* (Leca Mercier, 2012 : 74). Il nous semble intéressant de les relever car cette utilisation fait également partie de l'interlangue et même si les locuteurs étrangers éprouvent parfois des difficultés à évaluer si le mot qu'ils connaissent en anglais ou dans d'autres langues est accepté en français, il leur permet de prendre la parole et de communiquer.

L'utilisation de l'adjectif pour l'apprenant peut se révéler complexe car il doit également s'interroger sur sa place dans l'énoncé. Dans la sous-partie suivante, nous présentons quelques observations concernant la place de l'adjectif dans la stratégie énonciative.

2.3.4. La place de l'adjectif

Dans la langue française, bien que certains adjectifs épithètes n'acceptent qu'une seule place, comme c'est le cas notamment des adjectifs de couleurs, d'autres peuvent être antéposé (*un grand homme*) ou postposé (*un homme grand*). L'ordre « nom-adjectif » est le plus courant (lorsque l'adjectif a la fonction d'épithète), même si on peut placer l'adjectif avant, pour des raisons d'euphonie, de fréquence de l'adjectif dans le discours, ou de morphologie (Donaire, 2009 : 19).

En changeant l'emplacement de l'adjectif, le locuteur donne à son énoncé une interprétation différente (De Vogüé, 2009 : 2), exprime des nuances (Donaire, 2009 : 15). Selon Donaire (2009), la place de l'adjectif dans l'énoncé peut donc être une « stratégie énonciative » du locuteur. Par exemple, les adjectifs, lorsqu'ils sont placés avant, qualifient souvent le substantif avec une impression de subjectivité alors que lorsqu'ils sont placés après, déterminent plutôt le substantif par une qualité objective.

Cela signifierait, selon Donaire, qu'un adjectif subjectif affectif ou axiologique (comme *merveilleux* ou *extraordinaire*) placé en antéposition, verrait sa charge affective, émotive ou axiologique augmenter (*Ibid.*, : 32-33, 66). Effectivement, avec l'emploi de certains adjectifs axiologiques placés avant le nom, on a le sentiment d'un énoncé plus affirmé, un renforcement du jugement de valeur, en quelque sorte une « valeur énonciative déictique ou modalisante » (*Ibid.*, : 67). Le contexte énonciatif joue donc un rôle dans le choix de l'adjectif mais aussi dans le choix de la place de l'adjectif.

Lorsqu'il est placé avant, c'est parfois même le sens de l'adjectif qui peut changer. *Un pauvre enfant* n'a pas le même sens qu'*un enfant pauvre*, de même qu'*un mangeur énorme* n'a pas le même sens qu'*un énorme mangeur*. On compte environ une centaine d'adjectifs dans ce cas (*Ibid.*, : 73).

Antéposé, l'adjectif prend donc une connotation émotionnelle, l'expression de l'affectivité, une appréciation spécifique. Cela est parfois dû à la position du locuteur dans l'espace et donc à un effet de subjectivité de point de vue. Lorsque le locuteur décrit un objet par sa dimension, l'adjectif qu'il emploie est différent : s'il souhaite insister sur l'impression qu'il a de la dimension de l'objet, l'adjectif sera placé avant (*Ibid.*, : 33).

La construction antéposée, peut également marquer « l'inventivité » du locuteur et sa volonté d'apporter un effet de style à l'énoncé (De Vogüé, 2009 : 1). Certains adjectifs antéposés joueraient un rôle discursif identique à celui des adverbes d'énonciation décrits par Molinier (2009) (Donaire, 2009 : 44).

Un autre phénomène se produit lorsque l'adjectif est placé avant le substantif. Selon Donaire, le lien entre l'adjectif et le substantif serait plus étroit lorsque l'adjectif est placé avant, « jusqu'à en constituer un concept nouveau, un tout », comme dans le syntagme « une petite maison », qui pourrait facilement être remplacé par *une maisonnette* tant l'adjectif est en quelque sorte intégré au mot *maison* (*Ibid.*, : 49-50).

Mais ce phénomène ne concerne pas tous les adjectifs, ni tous les substantifs. Par ailleurs, rappelons que certains substantifs n'admettent pas du tout de changement de place de l'adjectif (*Ibid.*, : 74).

Après avoir dressé, dans la première partie, le cadre théorique que nous retenons comme pertinent dans notre projet de recherche, nous présentons, dans la deuxième partie qui suit, les aspects méthodologiques de notre travail, notre pratique de recherche sur le terrain et notre méthodologie du recueil de données.

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous décrivons de manière détaillée le processus de recueil de données qui a permis de constituer notre corpus. Dans un premier chapitre, nous abordons la question de notre pratique de recherche. Nous présentons le public de notre recherche (chapitre 2). Puis nous présentons notre pré-enquête ainsi que le protocole de recueil de données (chapitres 3 et 4).

CHAPITRE 1 : NOTRE PRATIQUE DE RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Pour rappel, l'objectif de notre travail est de déterminer si les adultes migrants en formation linguistique peuvent acquérir la maîtrise des formes linguistiques de la prise en charge énonciative au contact de lieux et objets culturels. Dans ce chapitre, nous décrivons la genèse de ce travail de thèse puis nous expliquons notre pratique de recherche, une observation participante proche de la participation observante ou de la recherche-action.

1. Genèse de notre travail de recherche

S'engager dans un travail de thèse est un projet qui s'est mis en place progressivement. Douze années dans un organisme de formation auprès du public adulte migrant en insertion professionnelle ont nourri nos réflexions sur les facteurs possibles d'appropriation de la langue et la manière de favoriser le processus d'intégration langagière dans le cadre de la formation linguistique. Engager ce travail de recherche a permis une réflexion épistémologique sur nos pratiques de terrain auprès de ce public. Notre position au sein de la structure nous a permis d'agir en totale liberté concernant la mise en place de notre méthodologie. Notre connaissance de l'environnement et du public nous a offert un point de vue privilégié et a souvent facilité notre travail bien qu'il nous ait fallu également prendre en compte l'influence que pouvait avoir notre présence auprès des participants, élément que nous développons dans la suite de cette partie.

Auprès de ce public, nous avons pu constater quels étaient les objectifs linguistiques et sociolinguistiques des adultes migrants. Autrement dit, nous avons pu évaluer empiriquement les besoins didactiques en termes d'intégration socioprofessionnelle. Nous avons accompagné ces adultes dans les démarches de recherche de logement, de recherche d'emploi, dans leur rôle

de parents à certains moments etc. Nous avons pu mener, comme le font de nombreux organismes de formation qui accueillent des adultes migrants, un accompagnement global.

Au cours de douze années comme formatrice pour adultes migrants, de nombreux questionnements ont donc émergé. L'envie d'y apporter des réponses et de pouvoir éventuellement contribuer à proposer des solutions concernant l'accueil et l'intégration des adultes migrants par le biais de formations adaptées nous a conduite vers ce travail de thèse.

Nous souhaitons à présent exposer les différentes réflexions que nous avons menées autour de la place du chercheur sur le terrain.

2. Observation participante, participation observante et recherche-action

Concernant la présence du chercheur sur le terrain, il existe différents positionnements. Selon Soulé (2007 : 127), la notion de participation observante est davantage utilisée que celle d'observation participante. Quant au terme de recherche-action, il semble recouvrir diverses pratiques. Dans cette sous-partie, nous allons donc tenter de décrire et d'analyser ces trois contextes de recherche puis nous expliquerons où se situe notre travail.

2.1. L'observation participante

D'après Soulé, l'expression « observation participante » est utilisée à partir des années 1930 et définit une « technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre » (Soulé, 2007 : 128). Avant 1930, l'observation participante était déjà largement pratiquée en anthropologie. On peut citer Boas chez qui l'observation a joué un rôle important sur le terrain mais aussi Morgan pour son étude auprès des indiens d'Amérique du Nord dans les années 1860 (Lapassade, 2016 : 375). Néanmoins, c'est Cushing qui est considéré comme le père de l'observation participante pour son étude de la culture Zuñi, peuple du Mexique avec lequel il a vécu presque cinq ans pour son travail de recherche, entre 1879 et 1884 (Saumade, 2016 : 471).

L'observation participante n'est vraiment présente en Europe, et surtout en France, qu'à partir des années 1940-1950 avec les pratiques d'observation de longue durée des sociologues sur le travail de production en usine (Peneff, 1996 : 26). L'observation participante implique que le chercheur soit sur le terrain auprès des participants et qu'il récolte des données concrètes en étant en contact direct avec le public auprès duquel il mène sa recherche, mais en étant davantage

dans l'observation, sans chercher consciemment ou non à modifier les éléments de recherche observés. Becker écrit que :

« L'observateur participant rassemble des données en prenant part à la vie quotidienne du groupe ou de l'organisation qu'il étudie. Il regarde à quelles situations sont confrontées les personnes qu'il fréquente, comment elles s'y comportent, et il discute avec certaines d'entre elles pour connaître leurs interprétations des événements qu'il a observés. » (Becker, 2003 : 350)

Selon Olivier de Sardan, on peut définir l'observation participante par le fait que « le chercheur est engagé dans une interaction prolongée, de longue durée, avec les acteurs sociaux dont il se fait l'étudiant » (Olivier de Sardan, 2014 : 66). C'est donc la notion de « longue durée » qui la distingue d'autres pratiques de recherche.

La compétence du chercheur est d'observer et d'être ouvert à ce qu'il pensait ne pas pouvoir trouver : le chercheur doit savoir tenir compte de ce qu'il observe et modifier la trajectoire de sa recherche : « L'observation n'est pas le coloriage d'un dessin préalablement tracé : c'est l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise. ». Le travail de Olivier de Sardan sur l'enquête de terrain souligne que le chercheur doit accepter l'idée que ses observations bouleversent les hypothèses déterminées en début de recherche (Olivier de Sardan, 1995 : 4).

Toujours à propos de l'observation participante, Peneff précise qu'il faut éprouver pour savoir et que les chercheurs sont « dans la plus grande proximité avec leur sujet, en se faisant complètement réalisateurs du processus de recherche » (Peneff, 2009 : 10).

La question se pose de l'influence que peut avoir la présence du chercheur qui observe mais également l'influence des participants sur le chercheur. Selon Bourdieu, il peut s'avérer peu pertinent d'être à la fois partie prenante et observateur distancié et il est « difficile d'être à la fois pris dans le jeu et de l'observer » (Bourdieu, 1978 : 67).

Olivier de Sardan écrit qu'il est compliqué, voire impossible de mesurer exactement l'écart créé par la présence de l'observateur, ni les effets qu'il produit. Il souligne que si le chercheur est présent quotidiennement sur son terrain, il a peu de risque d'influencer les résultats de la recherche ou les réactions des participants (Olivier de Sardan, 2014 : 70) parce que les participants s'habituent rapidement à sa présence.

Un chercheur peu familier avec le terrain et prenant de la distance, en se montrant parfois même davantage comme un apprenant vis-à-vis du terrain, qualifiera donc sa méthodologie d'observation participante. Au contraire, un chercheur expérimenté et actif sur le terrain pourra dire qu'il mène sa recherche selon la participation observante (Soulé, 2007 : 135).

2.2. La participation observante

En effet, si nous essayons de comprendre la différence faite entre observation participante et participation observante, nous voyons d'après Soulé (2007 : 135), qui s'appuie sur les récits de Lièvre et Rix, que la notion de participation observante est employée lorsque :

« [le chercheur] est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée ».

Dans le cadre d'une recherche nécessitant une expédition (comme celles auxquelles participent Rix et Lièvre), le chercheur est « avant tout acteur de l'expédition » et cela implique une posture active au quotidien (Lièvre & Rix, 2004 : 7).

La notion de participation observante est plus récente que celle d'observation participante.

De nombreux anthropologues ont, même avant les années 1970, utilisé la participation observante comme pratique de recherche. En France, cette pratique de recherche était déjà menée mais l'expression *participation observante* elle-même commence à être utilisée dans les années 1990, notamment dans les travaux de Pinçon et Pinçon-Charlot sur les milieux de la grande bourgeoisie (Schnapper, 2011 : 301). Pour Soulé, cette notion est employée « comme une sorte de figure de style, ayant vocation à souligner un investissement important, ou particulièrement prolongé, au sein d'un groupe, d'une communauté ou d'une organisation » (Soulé, 2007 : 130).

Des exemples de participation observante confèrent au travail de recherche « un caractère singulier et particulièrement marquant, car elle concerne des activités extraordinaires, fort éloignées de l'univers culturel des scientifiques, réclamant un investissement d'autant plus conséquent et coûteux » (*Ibid.*, : 134). On peut citer par exemple le travail de Wacquant auprès de jeunes du ghetto noir de Chicago fréquentant une salle de boxe. Wacquant passe de la posture d'observateur à celle de participant lorsqu'il se met à suivre les cours de boxe avec les jeunes (*Ibid.*, : 133-134).

Le caractère participatif de ce type de recherche fait que la dimension émotionnelle y tient une part importante (Berliner, 2013 : 154) et il existe donc la possibilité d' « être affecté », vécue par de nombreux chercheurs notamment lorsqu'il s'agit d'une étude de longue haleine. En France, à partir des années 1970, Favret-Saada fait émerger l'idée d'une participation observante qui affecte le chercheur, avec son expérience participative sur la sorcellerie en Mayenne. Mais selon Favret-Saada, ce sentiment d'affect peut être considéré positivement. En effet, elle pense qu'il ne faut pas nier les liens d'affect car cette modalité d'être affecté est « une dimension centrale du travail de terrain » (Favret-Saada, 2011 : 145) et est également une condition *sine qua non* de la recherche. Elle précise que « participer », qu'« être affecté » ne relève en rien de l'empathie mais ne dispense pas la mise en place d'un dispositif méthodologique rigoureux (*Ibid.*, : 155).

La participation observante accorde donc davantage la priorité au quotidien et requiert une « forte implication personnelle ». On peut dire également qu'elle s'apparente un peu à la démarche de recherche-action (Soulé, 2007 : 136).

2.3. La recherche-action

La démarche de recherche-action n'est pas aisée à définir et recouvre aujourd'hui de nombreuses pratiques. Selon Liu, elle n'a pas été encore réellement codifiée et ne bénéficie pas d'un consensus entre les chercheurs (Liu, 1997 : 19). Nous allons néanmoins tenter d'en définir l'origine et les caractéristiques.

La pratique de recherche-action apparaît dans les années 1940-1950, à la fois dans les travaux du germano-américain Kurt Lewin (fondateur de la psychologie sociale) sur l'*action research* (Liu, 1997 : 23) et dans les travaux de l'Institut Tavistock à Londres qui étudient les comportements de groupes (*Ibid.*, : 21). La recherche-action est née d'un constat de chercheurs qui, ne connaissant pas de solution adaptée à leurs travaux de recherche, utilisent les savoirs qu'ils détiennent *a priori* et cheminent dans l'action, dans le but de résoudre leur questionnement. Cette démarche, que l'on peut qualifier d'instinctive, leur permet d'accéder à des perspectives inattendues et de faire avancer leurs connaissances (Liu, 1997 : 22).

La recherche-action est définie par Liu comme étant « toute démarche qui modifie un tant soit peu ce qu'elle étudie » (*Ibid.*, : 19) et qui se reconnaît des travaux de Lewin.

Pour la définir plus concrètement, on peut dire que la recherche-action est « l'étude et la transformation de la réalité étudiée » (*Ibid.*). En pratique, l'*action research* qu'a menée Lewin aux États-Unis avait en effet un réel objectif de transformation des comportements bien qu'il espérait également apporter des connaissances sur les mécanismes d'influences en groupes restreints. L'idée principale de Lewin était de montrer la nécessité d'agir sur la réalité pour la connaître, « c'est-à-dire de ne pas se contenter d'appliquer des connaissances découvertes ailleurs » (Liu, 1997 : 19). Cette idée représente l'une des principales caractéristiques de la recherche-action. Pour Lewin, l'action est donc une meilleure démarche que l'observation pour comprendre un phénomène.

La recherche-action, comme la participation observante, requiert que le chercheur soit en immersion sur le terrain et s'implique sur une durée longue s'il veut saisir les transformations effectuées (Jouison-Laffitte, 2009 : 4).

En France, la recherche-action commence à être utilisée dans les champs de l'éducation et de la formation à partir des années 1970 (Monceau, 2015 : 22). On peut citer notamment les travaux en recherche-action du CRESAS⁸⁵ sur l'échec scolaire en zones d'éducation prioritaires dans les années 1980 (*Ibid.*, : 23). Les chercheurs observent les influences que leur travail avec les enseignants peut produire sur les apprentissages des élèves.

En France, on constate l'institutionnalisation de la recherche-action à partir des années 1990 : la démarche va bénéficier d'une sorte de reconnaissance par le milieu universitaire et son usage sur le terrain va se généraliser. La recherche-action française va intégrer « une réflexion sur l'écoute des sujets et la participation de ceux-ci au travail d'interprétation » (*Ibid.*, : 24).

2.4. Notre méthodologie : entre observation, participation et recherche-action

Nous pensons pouvoir dire que nous nous situons un peu entre ces trois modalités de recherche. Toutefois, notre travail s'inscrit peut-être plus fortement dans une pratique de recherche-action. Nous allons tenter de nous expliquer ici :

En effet, concernant notre présence au sein du groupe, elle se fait sur une durée longue (Olivier de Sardan, 2014 : 66), qui donne lieu à de nombreux échanges. Dans ce type de recherche, la présence du chercheur ne dure pas seulement le temps de la récolte des données.

⁸⁵ Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire

Cette présence au quotidien se fait même parfois « dans la plus grande proximité » (Peneff, 2009 : 10) par exemple, lorsque certains des adultes migrants viennent en toute confiance nous faire le récit de leur parcours d'exil avec les traumatismes qui y sont associés, ou lorsqu'ils nous demandent des conseils concernant l'éducation de leurs enfants. Nous pouvons dire que notre recherche s'inscrit dans une observation participante que nous qualifierions comme étant « ouverte : transparente et déclarée » (Soulé, 2007 : 128).

Mais nous pensons que notre pratique de recherche s'apparente également à la participation observante. Il ne s'agit bien sûr pas d'une expédition, nous n'avons pas effectué de préparation physique ou technique particulière (Lièvre & Rix, 2004 : 4) mais en tant que formatrice, nous vivons néanmoins au quotidien avec les participants, nous participons avec les apprenants à toutes les sorties ce qui inclut des temps des moments informels. Les deux rôles, formatrice et chercheuse, s'avèrent donc étroitement imbriqués et il est parfois difficile de déceler à quel moment nous sommes davantage formatrice ou davantage chercheuse. C'est également pour cette raison qu'il nous semble que dans ce sens, notre travail se situe au-delà de l'observation, et davantage dans la participation observante mais qu'il se rapproche de la recherche-action. Nous pouvons peut-être même dire que, dans notre cas, pour obtenir des productions orales le plus spontanées possible, une telle démarche est souhaitable car les rapports entre chercheur et participants doivent être basés sur la confiance. La recherche menée sur plusieurs mois offre au chercheur un contact constant, quotidien avec le public, ce qui fait que la confiance n'est pas interrompue, n'est pas à reconstruire à chaque séance. Elle se renforce au contraire au fil de l'expérimentation. Il existe donc une dimension affective qui peut influencer les résultats de la recherche. Notre présence a probablement eu une incidence sur les productions orales des apprenants, dans un sens ou dans un autre. Par exemple, en reformulant l'énoncé des participants, nous avons pu les guider et influencer leur réponse. Nous abordons d'ailleurs cet aspect de notre recherche dans la partie 3, chapitre 7 (sous-partie 2). Mais nous pensons que dans notre cas, la notion d'*affect*, ou la modalité d'être affecté, développée par Favret-Saada permet également de saisir « toutes les subtilités du terrain » et d'en « comprendre des mécanismes difficilement décryptables » si on a un point de vue plus extérieur (Soulé, 2007 : 128). Et si l'on tente uniquement d'observer, si l'on se tient à distance, on ne trouve rien à observer (Favret-Saada, 2011 : 153).

Nous avons donc été parfois plus loin que ce que requiert une observation participante dans le domaine de recherche qu'est le nôtre puisqu'en tant que formatrice, nous sommes actrice et pas seulement observatrice. Mais c'est aussi la connaissance du public, la connaissance des personnes, de leur parcours d'exil, de leurs inquiétudes sur la vie en France et de leur mode de vie en exil qui nous a aidée tout au long de ce travail de recherche. Nous estimons que cet aspect est d'autant plus important lorsque le chercheur travaille auprès d'un public dont le parcours de vie peut être douloureux, ce qui est notre cas.

Dans ce contexte de recherche, instaurer un climat de confiance est donc nécessaire. Les adultes migrants, avec ce qu'ils ont déjà vécu, ont besoin d'être en confiance, cela nous semble d'autant plus important que nous travaillons sur la prise de parole spontanée. Cette situation peut sembler dépasser le « cadre strict de l'intervention didactique » (Adami, 2011 : 12) mais elle permet d'obtenir des résultats plus probants et non-soumis à l'« effet chercheur » (Adami, 2012b : 33). En outre, il est difficile d'obtenir des résultats de recherche tangibles lorsqu'on envisage de venir récolter des données sur le terrain uniquement le temps de quelques séances. Le chercheur qui rencontre les participants de son étude de manière ponctuelle ne peut percevoir tous les aspects que dévoile son recueil de données. La lecture des enregistrements après coup peut même provoquer, selon Adami, des « distorsions » qui faussent l'interprétation des résultats (Adami, 2012b : 33). C'est pourquoi il n'est pas si simple pour le chercheur de se positionner. Dans un cas, il obtient par sa présence constante sur le terrain un lien fort qui facilite pour lui le recueil de données, dans l'autre cas, il ne parvient pas à tisser ce lien nécessaire et assiste alors de la part des participants à une sorte de retenue, d'inhibition. Dans les deux cas, les résultats peuvent être légèrement faussés. La difficulté réside donc dans l'équilibre que doit effectuer le *chercheur-participant*.

Nous pensons que notre travail de recherche peut également s'inscrire dans une pratique de recherche-action. Nous travaillons dans le domaine de la formation linguistique des adultes migrants depuis de plus de dix ans et nous avons eu, avec les participants de notre recherche, mais également avec beaucoup d'autres adultes migrants avant ce travail de thèse, des contacts étroits et réguliers.

La méthode de recherche-action possède l'avantage de pouvoir tester la méthodologie, les outils, et, dans notre cas, la didactique mise en place. Le travail de recherche-action que nous menons nous a donc permis de réaliser une phase de pré-enquête (chapitre 3) et de recueillir des données utiles pour établir notre méthodologie de recherche.

Par ailleurs, la définition de la recherche-action telle qu'elle est menée dans le cas du CRESAS (Monceau, 2015 : 22) semble correspondre au travail que nous menons dans cette recherche. Notre travail nous conduit à élaborer des activités didactiques, à mettre en œuvre des séances de formation et à observer des possibles influences sur l'apprentissage des apprenants en vue de favoriser leur intégration sociolinguistique. C'est l'objectif de transformation qui caractérise la recherche-action.

Nous allons à présent décrire le terrain qui a été le nôtre durant ce travail de recherche.

3. Le terrain de notre recherche

L'organisme de formation, association de loi 1901, au sein duquel nous avons mené la recherche et recueilli les données se nomme CÔTÉ PROJETS. Cet organisme de formation et d'insertion emploie aujourd'hui des formateurs qui sont tous diplômés en didactique du FLE. Depuis sa création en 2001, cet organisme accompagne des publics adultes dans l'élaboration de leur projet professionnel et donc de leurs compétences : compétences linguistiques (savoirs de base, français langue étrangère), compétences numériques, compétences socioprofessionnelles. Cet organisme de formation propose également des accompagnements dans l'élaboration du projet professionnel (bilan de compétences, formation courte, élaboration de projet) et des ateliers de techniques de Recherche d'emploi. Le public accueilli en formation est varié : demandeurs d'emploi principalement, public étranger (migrant), jeunes sans qualification, personnes en reconversion professionnelle après un accident de travail ou un licenciement économique...

Comme nous l'avons précisé dans notre première partie, la plupart des organismes de formation sont soumis au système des appels d'offre. CÔTÉ PROJETS répond à cette même exigence bien qu'il ait également élargi ses offres de formation aux entreprises à destination de salariés en poste depuis quelques années. Cet organisme de formation répond donc à des appels d'offre de financeurs institutionnels publics tels que la Région Auvergne Rhône-Alpes, le Pôle Emploi, l'Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées (AGEFIPH)

d'une part, et privés, Forum Réfugiés Cosi et les OPCO⁸⁶ (anciennement OPCA⁸⁷), d'autre part. Cet organisme est également parfois sollicité pour des appels à projets auprès d'entreprises qui souhaitent proposer à leurs salariés une montée en compétences permettant de pérenniser leur emploi ou d'accéder à une évolution de poste au sein de leur entreprise. Il arrive aussi que l'OF soit sollicité par des salariés qui souhaitent auto-financer une formation ou faire appel à leur Compte Personnel de Formation⁸⁸.

Cet organisme de formation a longtemps été l'un des seuls organismes de formation sur la Métropole lyonnaise à dispenser des bilans de compétences *Culture-Spectacle*, dispositif destiné aux personnes travaillant dans le secteur du spectacle ou de la culture qui souhaitent réfléchir à une réorientation professionnelle. Cette particularité a été l'un des éléments à l'origine de notre projet de thèse.

En effet, depuis sa création, CÔTÉ PROJETS a fait en sorte que la culture et le patrimoine soient complètement intégrés aux réponses à appels d'offre proposées aux structures institutionnelles et autres financeurs, en les introduisant aux *syllabi*⁸⁹ de formation de manière transversale ou interdisciplinaire dans la plupart des actions et pour tout type de public. Ces actions sont rendues possibles grâce à un partenariat étroit et privilégié entre l'OF et les structures culturelles. Les partenariats ont vu le jour grâce à la volonté faite de l'équipe de direction de l'OF d'utiliser des lieux culturels comme vecteur innovant d'ancrage culturel et pédagogique. Cette démarche a été soutenue et encadrée par l'équipe de la Mission Insertion Culture (désormais MIC⁹⁰), qui remplit des missions d'ingénierie de projets au service des professionnels de l'insertion et des structures culturelles sur la Métropole de Lyon. Les différents lieux culturels qui participent à cette action globale sont l'Opéra de Lyon, le Festival Lumière et l'Institut Lumière, les différents musées et bibliothèques, l'Auditorium...

En tant que formatrice (mais également chercheuse), nous avons observé depuis déjà un certain nombre d'années que ces actions culturelles étaient à la fois une opportunité et un moyen de travailler des compétences linguistiques et sociolinguistiques. De manière informelle, nous avons commencé à recueillir des données sans prendre conscience que ce processus était le

⁸⁶ Pour rappel : OPCO : OPérateurs de COMpténces (réforme formation professionnelle janvier 2019), voir note n°47

⁸⁷ Pour rappel : Organisme Paritaire Collecteurs Agréés, voir note n°47

⁸⁸ Compte Personnel de Formation : CPF (Mon compte formation)

⁸⁹ « Un syllabus peut se définir comme la spécification de finalités ainsi que comme la sélection et la gradation des contenus qui servent de base à la planification des formations en langue ou d'autres formations. » (Beacco, 2010)

⁹⁰ <https://www.maison-lyon-emploi.fr/nos-missions/allies.html>

début d'un travail de recherche. Nous avons collecté quelques remarques sous forme de notes, une sorte de « journal de terrain » (Favret-Saada, 2011 : 153) que nous ne considérons alors pas comme tel. Au cours de ces années pré-recherche où nous proposons déjà des séances didactiques « hors les murs » dans des lieux culturels (bibliothèque, musées...), nous avons pu constater que cela avait une influence positive : augmentation de la prise de parole, de la confiance, acquisition d'une plus grande mobilité, d'une meilleure autonomie.

Par ailleurs, la MIC effectue chaque année une enquête auprès de l'organisme de formation afin d'évaluer les bénéfices quantifiables pour les participants (acquisition d'une meilleure mobilité, amélioration des compétences linguistiques, accès à un stage ou à un emploi...). Bien que ces évaluations n'entrent pas dans le cadre d'une recherche scientifique universitaire, elles permettent de mettre en valeur certains axes positifs qui font que ces partenariats se poursuivent d'une année sur l'autre.

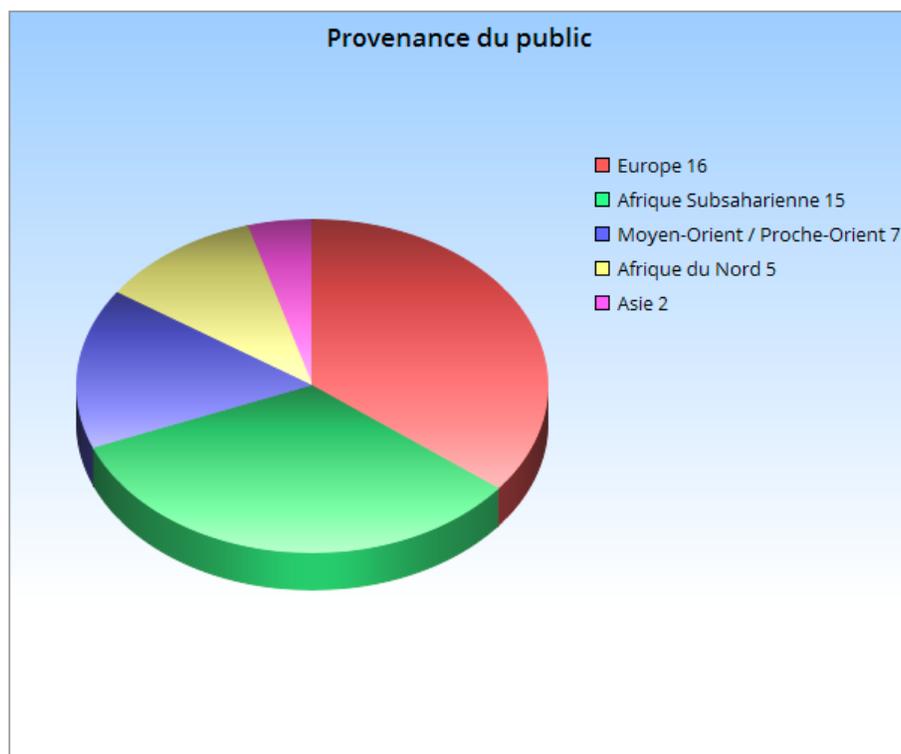
Nous souhaitons à présent décrire le public qui a participé à notre recherche et exposer le contexte de formation linguistique au cours duquel nos données ont été recueillies.

CHAPITRE 2 : LE PUBLIC PARTICIPANT À LA RECHERCHE

Au cours de ce chapitre, nous présentons le public qui a suivi les formations linguistiques sur lesquelles nous avons travaillé et proposé des séances didactiques (sous-partie 1). Ensuite, nous décrivons à quels types d'action linguistique chaque groupe a participé (sous-partie 2). Nous présentons également le processus de constitution des groupes (sous-partie 3).

1. Profil du public ayant participé à la recherche

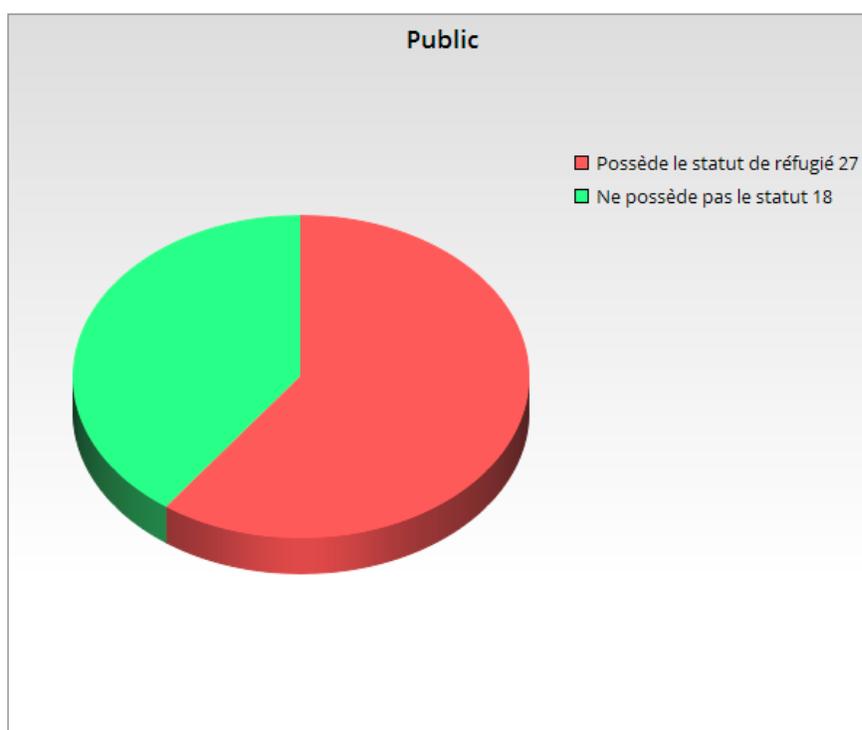
Les personnes qui ont participé à la constitution de notre corpus proviennent principalement d'Europe (Union Européenne et Hors Union Européenne) et d'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient / Proche-Orient et d'Afrique du Nord (voir graphique 1).



Graphique 1 : origine, provenance du public

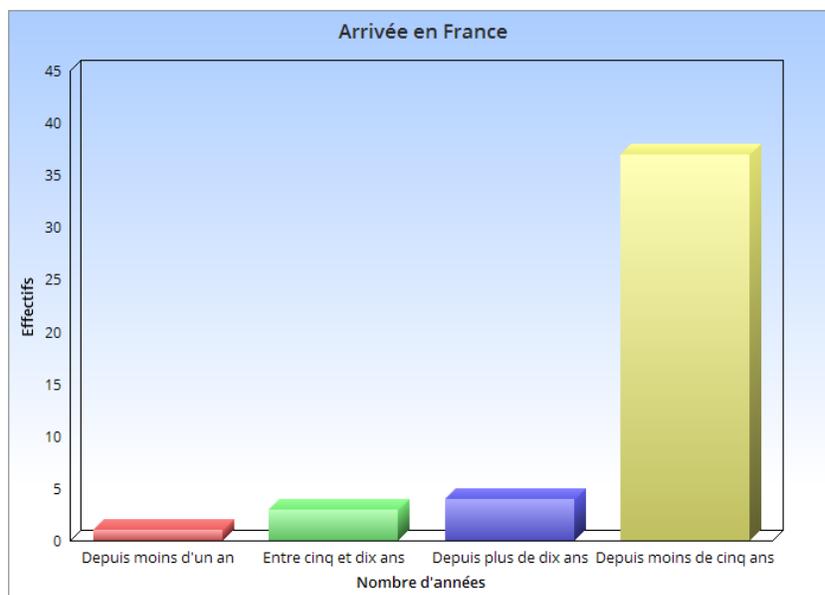
Ces personnes viennent le plus souvent des pays touchés par les conflits internationaux ou des pays des anciennes colonies : Algérie (5), Arménie (5), Albanie (4), Irak (3), République Démocratique du Congo (3), Soudan (3), Érythrée (2), Nigéria (2), Palestine (2), Syrie (2), Bulgarie (1), Cap-Vert (1), France (1), Éthiopie (1), Guinée Conakry (1), France (1), Ouganda (1), Pologne (1), France (1), Roumanie (1), Russie (1), Rwanda (1), Singapour (1), Turkménistan (1).

60 % d'entre elles possèdent le statut de réfugié délivré par l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA).



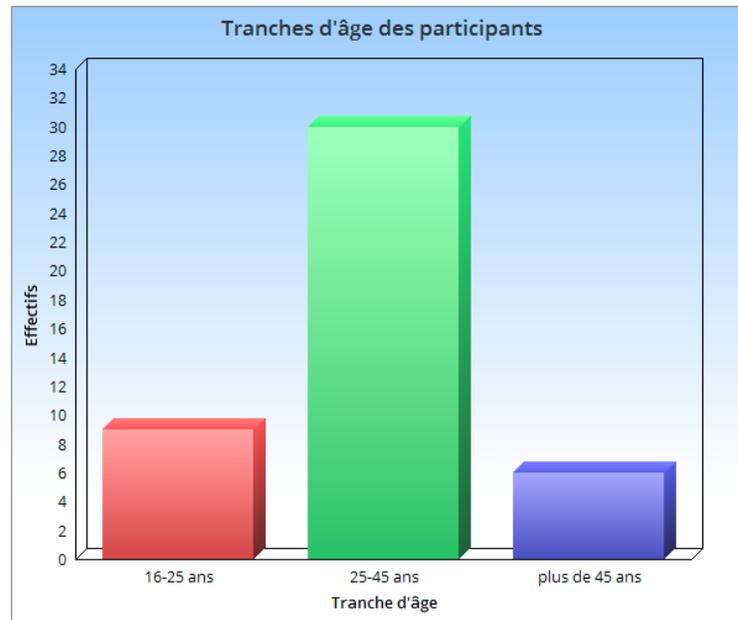
Graphique 2 : public et statut de réfugié

La majorité d'entre elles était en France depuis moins de cinq ans à l'entrée en formation. Quatre sur quarante-cinq seulement étaient en France depuis plus de dix ans et une seule personne était installée depuis moins d'un an.



Graphique 3 : date d'arrivée en France

Ce sont les structures institutionnelles (Conseil régional, Pôle Emploi...) qui définissent l'âge des candidats qui sont en mesure de prétendre intégrer ce type de formation. En général, les formations sont ouvertes à des apprenants à partir de seize ans (âge de sortie du système scolaire) et sont accessibles jusqu'à l'âge légal potentiel de la retraite (le maximum étant donc soixante-sept ans). Concernant les groupes qui ont participé à notre recherche, la tranche d'âge la plus représentée est celle des 25 – 45 ans (trente personnes), neuf personnes avaient entre seize et vingt-cinq ans et six personnes avaient plus de quarante-cinq ans (voir graphique 4).



Graphique 4 : tranche d'âge des participants

De manière générale, ces parcours de formation linguistique accueillent davantage de femmes que d'hommes, ces derniers ayant plus rapidement accès à un emploi malgré la non-maitrise de la langue puisqu'ils peuvent être recrutés sur des postes où aucun niveau de langue n'est *a priori* requis, par exemple dans le secteur professionnel du bâtiment. On constate également que les femmes sont plus enclines à se former à l'âge adulte. Elles mettent bien souvent en avant que ce sont elles qui accompagnent les enfants au cours de leur scolarité. L'aide aux devoirs est donc l'une des premières motivations avancées par les femmes que nous avons rencontrées au cours de notre travail. On relève d'ailleurs les mêmes attentes pour les femmes en situation d'illettrisme⁹¹.

Le tableau suivant montre la proportion d'hommes et de femmes parmi les participants.

	16-25 ans	25-45 ans	Plus de 45 ans	Totaux
Femmes	6	22	4	32
Hommes	3	8	2	13
Totaux	9	30	6	45

Tableau 1 : tranche d'âge des participants

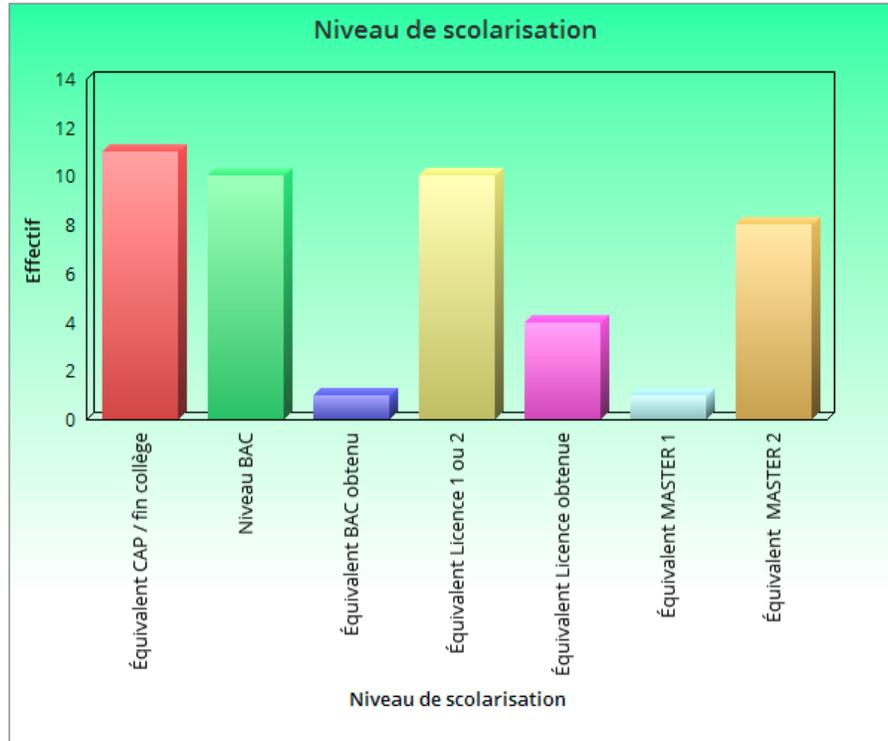
⁹¹ Sources ANLCI : Dossier *Égalité Hommes - Femmes et lutte contre l'illettrisme*. 2011. p. 24

Concernant le niveau de scolarisation des participants, il varie selon les personnes mais toutes ont été scolarisées dans leur pays d'origine. Plus de la moitié a suivi un cursus universitaire (voir graphique n°5, tableau n°2). La plupart des participants savent écrire et lire l'alphabet latin même s'ils ont été scolarisés dans une langue qui n'est pas transcrite avec cet alphabet. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène. Tout d'abord, les parcours de formation linguistique et professionnelle (intitulés *Compétences Premières*) qui constituent notre terrain de recherche étaient à 80% financés par la Région Auvergne Rhône-Alpes, dont l'appel d'offre préconisait l'accès à ces formations pour des publics « ayant été scolarisés dans le pays d'origine ». Les personnes n'ayant pas été scolarisées dans leur pays d'origine doivent pouvoir bénéficier de l'apprentissage de la langue par des formations financées par la préfecture du Rhône ou les Ateliers Sociolinguistiques (ASL). Par ailleurs, les formations *Compétences Premières*, qui incluent un objectif d'insertion professionnelle sont supposées être une seconde étape de formation, le parcours OFII⁹² étant la première « marche » à franchir pour ceux qui peuvent en bénéficier. Les migrants qui avaient été scolarisés dans une langue n'étant pas transcrite avec l'alphabet latin sont supposés avoir appris la lecture et l'écriture du français via le parcours du CIR⁹³ (en tout cas, ils sont supposés en avoir acquis les bases). Par ailleurs, certaines de ces personnes ont parfois été scolarisées dans une langue à alphabet latin (anglais, espagnol, italien) ce qui explique leur maîtrise de l'alphabet latin. Et ceux dont les études ont été sanctionnées par un diplôme universitaire ont généralement une bonne maîtrise de l'anglais.

Le tableau 2 montre que, sur quarante-cinq personnes ayant permis de constituer notre corpus, vingt-trois personnes avaient eu accès à des études supérieures, même si le parcours universitaire a été interrompu, souvent à cause de leur situation personnelle (grossesse, mariage, projet de vie, exil). Sur les quarante-cinq personnes de notre corpus, seulement cinq d'entre elles ont été peu scolarisées (arrêt de l'école en fin de primaire).

⁹² Pour rappel : OFII Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (voir page 37)

⁹³ Pour rappel : CIR Contrat d'Intégration Républicaine (voir page 37)

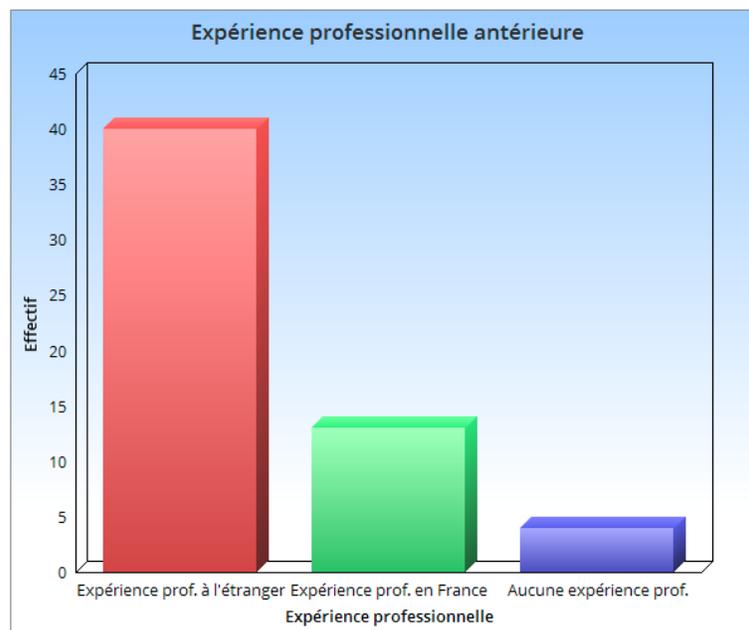


Graphique 5 : niveau de scolarisation

Personnes ayant suivi des études secondaires dans leur pays d'origine	22	Fin collège / niveau CAP	11
		Niveau BAC / BAC	11
Personnes ayant suivi des études supérieures dans leur pays d'origine	23	Licence 1 à Licence 3	14
		Master 1 / 2	9

Tableau 2 : Niveau de scolarisation

S'il on s'attarde à présent sur le parcours professionnel des participants, nous avons constaté que quarante participants ont déjà travaillé dans leur pays d'origine ou à l'étranger dans un autre pays que leur pays de naissance (voir graphique 6). Quelques-uns d'entre eux ont travaillé en France à des postes peu ou pas qualifiés mais, comme nous l'avons précisé dans notre première partie (chapitre deux), obtenir un contrat à durée indéterminée (CDI) est incompatible avec leur niveau sociolinguistique. Lorsqu'ils mentionnent leur expérience professionnelle ou le poste qu'ils ont occupé, ils évoquent principalement des difficultés à communiquer avec les collègues, à s'intégrer dans les conversations informelles à la pause, à comprendre les consignes. Seulement quatre d'entre eux n'ont aucune expérience professionnelle.



Graphique 6 : expérience professionnelle

Les personnes qui n'ont jamais travaillé en France sont souvent les plus jeunes ou les personnes qui ont obtenu des papiers d'identité les autorisant à travailler juste avant d'entrer en formation. Quoiqu'il en soit, la plupart aspire à trouver un emploi rapidement et c'est principalement ce qui guide la motivation à effectuer une formation linguistique. L'autonomie dans les démarches administratives et le souhait de pouvoir accompagner son enfant dans sa scolarité, nous l'avons déjà mentionné, sont les deux objectifs qui viennent ensuite. En entrant en formation, les adultes migrants évoquent le souhait de pouvoir connaître le bassin de l'emploi en France et l'accès aux métiers car il s'avère en effet nécessaire d'avoir un diplôme français pour accéder à certains postes et les diplômes étrangers ne sont bien souvent pas reconnus comme valables. En effet, même si le centre ENIC-NARIC⁹⁴ évalue les diplômes étrangers par rapport à la nomenclature française des niveaux de formation et délivre des attestations, ces attestations ne donnent pour autant pas nécessairement une équivalence de diplôme recevable par les employeurs. Par ailleurs, les migrants réfugiés qui ont fui leur pays n'ont pas toujours eu la possibilité d'emporter leurs diplômes avec eux.

⁹⁴European Network of information Centres – National Academic Recognition Information Centres, Centre International d'Études Pédagogiques

Cette situation est d'autant plus difficile que nombreux sont ceux qui désirent continuer à exercer dans le secteur professionnel qu'ils ont quitté, ce qui n'est pas toujours possible même après avoir acquis la maîtrise de la langue.

2. Type d'action linguistique suivie par chaque groupe

Notre travail de recherche s'est effectué sur quatre groupes de formation d'adultes migrants. Nous allons maintenant présenter les actions de formation suivies par ces groupes. Nous souhaitons préciser que, pour préserver l'anonymat des participants, tous les prénoms ont été modifiés.

Le premier groupe (sous-corpus 1) et le dernier groupe (sous-corpus 4), composés à l'origine⁹⁵ respectivement de 14 personnes et 13 personnes, participaient à une formation linguistique et professionnelle financée et rémunérée par la région Auvergne Rhône-Alpes. Il s'agissait d'une action de formation d'une durée totale de 520 h, à un rythme hebdomadaire de 30 heures. Les stagiaires devaient effectuer un stage professionnel en entreprise d'une durée de 70 heures (deux semaines) en vue d'élaborer un projet professionnel stabilisé en fin de formation. Les contenus de formation étaient à la fois linguistiques et sociolinguistiques. Les stagiaires devaient participer à des ateliers de recherche d'emploi en fin de formation permettant de faciliter leur accès à l'emploi ou à une formation qualifiante.

⁹⁵ Nous présentons les groupes tels qu'ils étaient constitués en début de parcours et nous précisons dans la suite de notre travail lorsque certains n'ont pas participé à la recherche jusqu'à son terme ainsi que les raisons

Prénom anonymisé	Chanène	Desislava	Jocelyne	Naïma	Yu Yan	Aseel	Carlos	Agassi	Anahit	Melinda	Dalia	Ania	Milena	Joelle
Pays d'origine	Irak	Bulgarie	Arménie	Algérie	Singapour	Irak	Portugal	Arménie	Arménie	Albanie	Espagne	Albanie	Arménie	RDC ⁹⁶
Date d'arrivée	2014	2014	1999	2015	1982	2014	2016	2011	2015	2013	2012	2013	2013	2012
Âge	27	26	46	23	48	45	25	37	38	26	30	28	24	21
H / F	F	F	F	F	M	F	M	M	F	F	F	F	F	F
Niveau scolarisation	MASTER 1	MASTER 2	LICENCE 2	LICENCE	NIVEAU CAP	MASTER 2	LICENCE 1	NIVEAU BAC	MASTER 1	NIVEAU BAC	FIN COLLÈG E	LICENCE	BAC	FIN COLLÈG E

Tableau 3 : groupe 01

Prénom anonymisé	Youssif	Teklé	Khaled	Claudia	Edie	Najib	Suraya	Katherina	Maïssane	Tatiana	Gabriela	Tarik	Aksana
Pays d'origine	Soudan	Érythrée	Algérie	Italie	Cap-Vert	Érythrée	Algérie	Turkménis -tan	Maroc	Russie	Roumanie	Palestine	Arménie
Date d'arrivée	2015	2016	2015	2017	2016	2016	2016	2008	2016	2014	2016	2013	2013
Âge	22	22	30	24	18	20	21	57	49	32	32	29	41
H / F	M	M	M	F	F	M	F	F	F	F	F	M	F
Niveau scolarisation	LICENCE 1	NIVEAU BAC	FIN COLLÈGE	NIVEAU BAC	NIVEAU BAC	FIN COLLÈGE	NIVEAU BAC	MASTER 2	LICENCE 2	LICENCE 2	MASTER 2	LICENCE 2	NIVEAU CAP

Tableau 4 : groupe 04

⁹⁶ RDC : République Démocratique du Congo

Le deuxième groupe (sous-corpus 2) était composé de 9 personnes. Cette action de formation était co-financée par le Pôle Emploi et l'association Forum Réfugiés Cosi. D'une durée de 280 heures et ayant un rythme hebdomadaire de 30 heures, cette formation ne proposait pas d'immersion professionnelle mais prévoyait d'aborder des contenus sociolinguistiques permettant aux stagiaires de découvrir les codes socioprofessionnels du monde l'entreprise. Il était prévu qu'ils puissent bénéficier d'une « suite de parcours », c'est-à-dire intégrer rapidement dès la fin de la formation, une autre action de formation leur permettant d'élaborer un projet professionnel réaliste et réalisable, l'action suivie à CÔTÉ PROJETS étant une première étape.

Le troisième groupe (sous-corpus 3) était composé de 9 femmes. *A priori*, cette action n'était pas réservée aux seules femmes mais aucun homme n'avait été candidat lors de l'information collective⁹⁷. Ce parcours linguistique, financé par la région Auvergne Rhône-Alpes dans le cadre d'un dispositif CARED⁹⁸ Métiers des Services à la personne, composait la première partie d'une action de formation professionnelle/qualifiante élaborée en deux étapes clés. La seconde partie de la formation s'est déroulée au sein d'un organisme de formation qualifiant - certifiant⁹⁹ partenaire. Ce centre de formation prépare les stagiaires au métier d'ADVF¹⁰⁰ en leur proposant plusieurs stages en milieu professionnel, au sein de structures d'aide à domicile, la passation du titre professionnel d'ADVF avec les trois certificats de Compétences Professionnelles (CCP1, CCP2, CCP3).

D'une durée de 520 heures et un rythme hebdomadaire de 30 heures, le parcours linguistique au sein de l'organisme de formation CÔTÉ PROJETS comprenait un stage de deux semaines en structure d'aide à domicile. Les contenus de formation étaient donc linguistiques et socioprofessionnels (FLP¹⁰¹, Français spécifique au métier d'ADVF). À l'issue de la formation, les stagiaires devaient intégrer un emploi en CDI au sein d'une des structures les ayant accueillies en stage, la structure s'étant engagée en signant une promesse d'embauche à l'issue du premier stage professionnel.

⁹⁷ Nous expliquons de manière plus précise le processus de constitution des groupes plus bas

⁹⁸ CARED : Contrat d'Aide et de Retour à l'Emploi Durable

⁹⁹ IF2M - Lyon

¹⁰⁰ ADVF : Assistant-e De Vie aux Familles

¹⁰¹ FLP : Français Langue Professionnelle

Prénom anonymisé	Kamal	Kaïs	Hachim	Rania	Hassan	Dardan	Nikita	Mary	Berdil
Pays d'origine	Soudan	Palestine	Syrie	Syrie	Soudan	Albanie	Ouganda	Nigéria	Irak
Date d'arrivée	2015	2014	2015	2014	2015	2013	2014	2013	2014
Âge	26	29	50	45	26	38	28	36	34
H / F	M	M	M	F	F	M	F	F	F
Niveau scolarisation	LICENCE 1	FIN COLLÈGE	MASTER 1	NIVEAU BAC	MASTER 1	FIN COLLÈGE	MASTER 2	FIN COLLÈGE	NIVEAU CAP

Tableau 5 : groupe 02

Prénom anonymisé	Edona	Aya	Saba	Mercy	Roza	Christelle	Gloria	Hemimah	Samira
Pays d'origine	Albanie	Algérie	Éthiopie	Nigéria	Pologne	RDC	RDC	Rwanda	Guinée Conakry
Date d'arrivée	2016	2014	2009	2012	2006	2015	2014	2012	2014
Âge	27	30	35	27	40	32	26	28	28
H / F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Niveau scolarisation	NIVEAU BAC	NIVEAU BAC	MASTER 1	FIN COLLÈGE	LICENCE 2	FIN COLLÈGE	LICENCE 2	LICENCE 2	FIN COLLÈGE

Tableau 6 : groupe 03

Dans ce cadre, il ne s'agit donc pas de la formation préconisée et financée par l'OFII ¹⁰². Certains des participants avaient déjà suivi leur formation OFII dans le cadre du CIR ¹⁰³, d'autres en avaient été exemptés parce qu'ils possédaient un niveau de français se situant au-delà des conditions à remplir ou bien n'y étaient pas éligibles (ressortissants de l'Union Européenne). Certains participants avaient également déjà suivi une formation leur permettant d'effectuer un stage. Il s'agissait donc de leur deuxième parcours linguistique et professionnel.

3. Processus de constitution des groupes

À présent, nous souhaitons présenter le processus de constitution des groupes au sein des organismes de formation et notamment au sein de l'organisme de formation, terrain de notre recherche.

Ce processus est souvent identique même s'il est généralement imposé par les structures qui financent le parcours. Il a été exposé dans la réponse à appel d'offre (ou appel à projets) et est contractuel donc se doit d'être respecté par les organismes de formation.

En amont de la constitution des groupes, il existe une étape essentielle dans ce parcours. Il s'agit de l'étape de prescription. Un certain nombre de structures et organismes sont « prescripteurs » (Pôle Emploi, les Missions Locales, le CIDFF¹⁰⁴, Cap Emploi...) et positionnent les personnes (candidats) sur des actions de formation en complétant une fiche de prescription qui est envoyée aux organismes de formation. Cette fiche présente le candidat, son parcours professionnel, ses objectifs et précise si la personne remplit les prérequis nécessaires à l'entrée en formation : avoir été scolarisée, être de niveau linguistique minimum A1.1, être disponible à temps plein. Par la suite, les candidats sont convoqués à une réunion d'information collective au cours de laquelle on leur explique les modalités et les objectifs de la formation : contenus de formation, durée, rythme, rémunération, financement. Ensuite, l'organisme de formation propose aux candidats de passer des tests linguistiques afin de réaliser un pré-positionnement écrit. Cette réunion collective est suivie d'un entretien individuel avec un formateur au cours duquel le candidat peut évoquer des problématiques particulières ou poser des questions personnelles. Cet entretien individuel permet également à l'organisme de formation de s'assurer que le candidat remplit les conditions des prérequis et qu'il est effectivement disponible pour la durée de la formation. Lors

¹⁰² OFFI : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

¹⁰³ CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

¹⁰⁴ CIDFF : Centre d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles

de l'entretien individuel, le formateur réalise le pré-positionnement des compétences linguistiques orales et complète une fiche de diagnostic afin de conserver une trace de ce rendez-vous. Cela lui permet également d'informer le prescripteur d'éventuelles préconisations, suites à donner notamment au cas où le candidat ne serait pas en mesure d'entrer en formation. L'organisme de formation est tenu de constituer le groupe en respectant le cahier des charges et les attentes de l'organisme financeur : effectif, niveau de langue requis... Par ailleurs, une certaine déontologie doit orienter l'équipe pédagogique lorsqu'elle se réunit pour délibérer en commission de régulation interne. La mixité est requise : homme/femme, origine des candidats, âge et la priorité doit être donnée aux personnes en situation précaire (bénéficiaires du RSA¹⁰⁵) ou en situation de handicap...

L'organisme de formation dans lequel s'est déroulé notre travail de recherche ne sélectionne jamais les candidats par nationalité, provenance ou langue maternelle ou seconde afin qu'ils se retrouvent « entre soi ». La mixité linguistique est toujours favorisée. D'ailleurs c'est le cas également dans la plupart des organismes. C'est pour cette raison que les profils des apprenants témoignent d'une réelle diversité au sein des formations linguistiques en France. Par ailleurs, dans les groupes se côtoient des participants au niveau hétérogène car c'est également une volonté des structures institutionnelles depuis quelques années, en tout cas en Région Auvergne-Rhône-Alpes, de financer des formations « multi-niveaux » ce qui implique pour les organismes de formation et surtout pour les formateurs une capacité à proposer une pédagogie individualisée (voir partie 1, chapitre 2). Bien souvent, des sous-groupes de niveau sont constitués au sein des groupes.

Le fait d'avoir été formatrice pendant plus de dix ans nous a permis d'être en contact avec les adultes migrants en amont du démarrage de notre travail de thèse (voir partie 2, chapitre 1), et c'est pourquoi nous avons été en capacité de réaliser un travail de pré-enquête que nous nous proposons de présenter dans le chapitre suivant.

¹⁰⁵ Revenu de Solidarité Active

CHAPITRE 3 : LES DONNÉES DE NOTRE PRÉ-ENQUÊTE

Comme nous l'avions expliqué, nous avons été au contact d'apprenants bien avant l'étape de récoltes de données. La rédaction de notre mémoire de MASTER en 2015 et les données récoltées à cette époque nous ont offert une base de réflexion et également des outils didactiques sur lesquels nous appuyer. L'idée d'effectuer une pré-enquête a donc émergé assez naturellement et a permis de disposer d'une méthodologie aussi ajustée que possible.

Dans ce chapitre, nous expliquons d'abord quel a été l'intérêt de réaliser une pré-enquête dans le cas de notre travail (sous-partie 1). Ensuite, nous présentons le public ayant participé à la pré-enquête (sous-partie 2). Nous exposons enfin les résultats de cette pré-enquête et nous explicitons de quelle manière cela a pu guider notre méthodologie (sous-partie 3).

1. L'intérêt de la pré-enquête

Selon nos lectures théoriques, il s'avère que l'étape de pré-enquête est en effet un élément fondateur de la thèse. Considérant que le doctorant est un chercheur : il doit adapter et affiner l'enquête elle-même et c'est le but d'une pré-enquête qui, en effet, permet au chercheur un certain nombre de tâtonnements qui n'auront pas d'incidences négatives sur le travail de thèse mais qui pourront s'avérer décisifs pour le bon déroulement de l'étude à mener. Grâce à ces tâtonnements, le chercheur peut « mettre à l'épreuve [sa méthodologie] en y apportant les modifications indispensables à son maniement au cours de l'enquête définitive » (Issoufi, 1998 : 149). Par ailleurs, il peut ainsi obtenir de premiers éléments de réponses. Selon Issoufi (1998), la phase de pré-enquête offre en effet au chercheur un début de collecte grâce à laquelle il peut analyser et sélectionner des éléments pour son enquête définitive. Dans notre cas, la pré-enquête a permis de récolter des éléments linguistiques afin de confirmer ou infirmer des hypothèses préalablement avancées et d'élaborer une méthodologie rigoureuse afin que les résultats soient plus significatifs.

Lors de la phase de pré-enquête, que l'on pourrait également appeler « observation préliminaire », le chercheur « cherche des problèmes et des concepts pouvant l'éclairer (...) et des informations susceptibles de lui servir d'indicateurs de faits plus difficiles à observer » (Becker, 2003 : 352). Selon Becker (*Ibid.*), cette méthode est propre à la recherche

par observation participante (voir chapitre 1) : l'observateur prend en compte une combinaison de faits qu'il a pu observer, il se pose des questions tout en continuant à observer et enfin choisit les concepts et la problématique qu'il va approfondir lors de son travail de recherche. C'est ce en quoi une pré-enquête paraît indispensable.

Nous avons décidé de mener notre pré-enquête sur notre lieu de travail et donc sur le terrain de recherche qui a été celui de notre travail de thèse. Notre pré-enquête a été réalisée de mars à juillet 2016. Cette phase de la recherche a été très utile dans notre travail car elle a permis d'expérimenter nos pistes didactiques (déroulement des séances) mais également de pouvoir sélectionner les lieux culturels qui semblaient pertinents, c'est-à-dire les lieux qui seraient le plus en mesure de déclencher la prise de parole chez les apprenants (selon notre première hypothèse) et de répondre à nos objectifs de recherche.

2. Le public de la pré-enquête

La pré-enquête a été réalisée auprès d'un groupe de quatorze adultes migrants, dix femmes et quatre hommes. À l'instar des premier et dernier groupes présentés dans notre recherche, ce groupe suivait une action de formation linguistique et professionnelle financée et rémunérée par la région Auvergne Rhône-Alpes. Le parcours avait été pensé sur la base d'une durée totale de 520 h, à un rythme hebdomadaire de 30 heures. Il s'agit donc du même type de public que celui qui a participé à la recherche et du même type d'action de formation.

Ces quatorze personnes proviennent des pays suivants : Kosovo (2), Nigéria (2), Albanie (1), Algérie (1), Arménie (1), Cameroun (1), Irak (1), Italie (1), Russie (1), Soudan (1), Syrie (1) et Ukraine (1). Ils sont tous arrivés en France après 2001, excepté une personne qui vivait en France depuis 1999.

Concernant les niveaux d'étude, les personnes du groupe ont été scolarisées de la fin de l'école primaire au niveau Licence. Deux d'entre elles ont été scolarisées seulement jusqu'à la fin de l'école primaire. Parmi ces personnes, quatre possèdent un niveau équivalent au CAP ou à la fin du collège (niveau 3¹⁰⁶), quatre d'entre elles possèdent l'équivalent d'un baccalauréat ou le niveau terminale (niveau 4), trois d'entre elles ont suivi l'équivalent d'une ou plusieurs années de Licence (niveaux 5 et 6¹⁰⁷) et une seule possède un diplôme de MASTER 2.

¹⁰⁶ Anciennement niveau V : Décret n°2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles

¹⁰⁷ Anciennement niveau III et II : Décret n°2019-14

Comme le stipule le marché obtenu par l'organisme de formation, les personnes ont entre seize ans et soixante-cinq ans : quatre d'entre elles se situent dans la tranche d'âge 16 - 25 ans, sept ont entre vingt-cinq et quarante-cinq ans et trois plus de quarante-cinq ans, ce qui révèle un profil similaire au public de notre recherche. La tranche d'âge la plus représentée est celle des 25-45 ans, à l'instar de notre enquête définitive (voir tableau 7 ci-dessous). Cela montre des similitudes qui rendent pertinente cette enquête liminaire.

	16-25 ans	25-45 ans	Plus de 45 ans	Totaux
Femmes	2	5	3	10
Hommes	2	2	0	4
Totaux	4	7	3	14

Tableau 7 : tranches d'âge participants pré-enquête

Un tableau détaillé présente le groupe dans son ensemble en retraçant les profils complets : pays d'origine, date d'arrivée, niveau de scolarisation (tableau 8).

Prénom anonymisé	Ini	Djamal	Mickael	Saskia	Gabra	Livanda	Angélique	Nawal	Danush	Colomba	Fatim	Basma	Sarah	Alexandra
Pays d'origine	Nigéria	Syrie	Irak	Russie	Soudan	Albanie	Cameroun	Italie	Kosovo	Nigéria	Albanie	Algérie	Arménie	Ukraine
Date d'arrivée	2008	2013	2015	2010	2001	2004	2002	2015	2012	2008	2009	1999	2010	2012
Âge	30	26	20	59	58	32	36	21	19	37	41	38	35	24
H / F	F	M	M	F	F	F	F	F	M	F	M	F	F	F
Niveau scolarisation	NIVEAU BAC	LICENCE 1	NIVEAU BAC	NIVEAU CAP	MASTER 2	NIVEAU BAC	FIN PRIMAIRE	BAC	NIVEAU CAP	FIN PRIMAIRE	NIVEAU CAP	NIVEAU CAP	LICENCE 2	LICENCE 3

Tableau 8 : Groupe 00 Pré-enquête

3. Les résultats de notre pré-enquête

3.1. La sélection des lieux culturels et patrimoniaux

Le groupe d'apprenants de notre pré-enquête a participé à quatre séances didactiques basées sur des lieux culturels. Il s'agissait de lieux dont les activités didactiques avaient été élaborées en amont et donc existaient déjà, ce qui nous a permis de les « tester » : amphithéâtre gallo-romain, Basilique de Fourvière, Musée des Confluences et traboules¹⁰⁸ lyonnaises.

Par ailleurs, pour la visite au musée des Confluences, nous avons été sollicitée par le musée pour visiter une exposition sur les potières d'Afrique qui venait d'ouvrir¹⁰⁹ et nous avons pensé qu'il pourrait s'agir d'une excellente entrée en matière pour notre travail qui nous permettrait d'amorcer et d'ajuster notre travail de recherche.

Tout d'abord, un des premiers éléments de notre pré-enquête qu'il nous paraît important de préciser est la question des lieux du patrimoine en tant que lieux de culte. En effet, au début de notre pré-enquête, nous avons pensé que la visite de la Basilique pouvait s'avérer être un lieu intéressant pour les apprenants. Nous avons premièrement décidé de sélectionner ce lieu parmi les lieux de sorties culturelles et du patrimoine parce que la Basilique de Fourvière est une œuvre architecturale néo-gothique centrale pour la ville de Lyon. Par ailleurs, elle a été construite sur un ancien forum de l'époque gallo-romaine ce qui semble également intéressant sur un plan didactique au niveau culturel et patrimonial, un lien pouvant être fait avec la visite de l'amphithéâtre gallo-romain. De plus, la Basilique est située dans les hauteurs de la colline de Fourvière et peut s'apercevoir de la place Bellecour qui se trouve au cœur de la presqu'île, centre-ville de Lyon. On accède à la Basilique de Fourvière en prenant un funiculaire ancien et très typique¹¹⁰ dans le Vieux Lyon. C'est pour ces raisons que cet édifice participe à définir le caractère de la ville. Il semble intéressant pour les apprenants de connaître ces lieux et leur histoire dans le but de s'approprier leur ville, d'autant que certains d'entre eux habitent dans des quartiers périphériques. Connaître ces lieux peut permettre de participer à des discussions informelles et développer leurs relations sociales (voisins, amis, collègues). Pour toutes ces raisons, nous pensions que cela pouvait être très pertinent d'associer la Basilique de Fourvière aux lieux culturels de notre étude.

¹⁰⁸ « Traboules : Allée faisant communiquer deux rues au travers d'un immeuble ; très usité à Lyon car il existe des centaines de traboules dans la ville. (lexique) attesté comme lyonnais ». Définition extraite du *Littre du Gourguillon: dictionnaire français-lyonnais à l'usage de ceux qui veulent parler et écrire correctement* (Grattepierre, 2003)

¹⁰⁹ <https://www.museedesconfluences.fr/fr/evenements/poti%C3%A8res-d%E2%80%99afrique>

¹¹⁰ Datant de 1862 (le funiculaire de Lyon est le premier chemin de fer urbain à traction funiculaire du monde)

Cependant, lorsque nous avons écouté et transcrit les enregistrements des productions orales de la séance à la Basilique de Fourvière, nous nous sommes aperçue que ce lieu amenait considérablement les participants à mentionner des expériences religieuses. Certains participants ne parvenaient pas à considérer la Basilique comme lieu du patrimoine. Elle restait irrémédiablement un lieu de culte. Il leur était donc difficile de s'exprimer oralement sur ce qu'ils vivaient et découvraient. Cela peut s'expliquer pour certaines des personnes en formation qui ont vécu un exil provoqué par des conflits religieux dans leur pays. Les conflits liés aux religions que les apprenants ont vécus nous poussent à éviter d'aborder les questions de religion et bien qu'il n'y ait pas de sujet tabou en formation, nous avons considéré que ce n'était pas le but de notre travail d'aborder ces questions et que cela pouvait risquer de nous écarter de notre objectif premier. En effet, les lieux de culte peuvent déclencher des débats interreligieux dans le groupe, créant des tensions ou étant susceptibles de mettre mal à l'aise certains apprenants. Le caractère religieux de la Basilique de Fourvière nous a donc semblé prendre trop de place dans la séance didactique malgré nos tentatives d'orienter les participants vers d'autres aspects de la Basilique (architecture, site, histoire de la ville). C'est pourquoi nous avons, pour toutes ces raisons, décidé de ne pas la sélectionner pour notre travail.

Nous souhaitons à présent préciser de quelle manière et pour quelles raisons nous avons fait le choix de sélectionner les autres lieux : amphithéâtre gallo-romain, Musée des Confluences et traboules lyonnaises. Nous avons noté un intérêt manifeste de la part des apprenants lors de ces trois sorties. En effet, nous y reviendrons dans notre troisième partie, nous avons remarqué qu'ils portent davantage d'intérêt à l'activité proposée lorsqu'ils sont en mesure d'effectuer un parallèle entre ce qu'ils découvrent et leur pays d'origine ou leur mode de vie dans leur pays d'origine. Lorsqu'un élément commun surgit, nous pouvons constater que certains participants osent, font l'effort de s'exprimer et de prendre des risques linguistiques. En quelque sorte, si ces activités leur permettent de renouer avec leur culture et de faire un lien (avec la France ou avec les pays des autres apprenants), ils ont tendance à essayer de prendre la parole, ce qui semblait étayer notre première hypothèse selon laquelle les activités didactiques dans des lieux culturels ou du patrimoine pouvaient favoriser l'expression orale.

Nous avons notamment constaté ce phénomène lors de la visite de la traboule de la Tour Rose. Dans une cour dissimulée au fond d'une traboule, se trouve la Tour rose (édifiée au XVII^e siècle)

ainsi qu'un ancien puits. Lorsque nous avons enregistré les productions orales des apprenants, nous nous trouvions dans la cour. Plusieurs participants ont pris spontanément la parole. Ils avaient notamment le désir d'expliquer que les puits étaient des objets connus d'eux, qui existaient dans leur pays, dans leur village. Ils prennent la parole pour tenter d'expliquer quelle utilisation en est faite en comparant l'utilisation qu'en font les Lyonnais comme le montrent les extraits suivants. Pour nous permettre d'avoir une visibilité sur l'emploi des adjectifs (l'un des éléments de travail que nous envisagions de retenir au moment de la pré-enquête), nous les avons surlignés en jaune :

Ini -et avec ça, ils ramènent... ?

F -ils ramenaient un seau avec de l'eau

*Ini -d'accord + c'est **génial**, ça + c'est comme en Afrique, il y a des choses comme ça*

[réf. SC0/ENR03TRAB]¹¹¹

*Saskia -Au présent, il y en a maintenant + oui, oui, même à mon pays + les villages qui est loin heu les + y'a pas de + l'eau + trop **proche** + chaque personne à son + + dans son jardin, il a préparé cet + heu + +*

F -puits

*Saskia -heu + comment ? *

F -puits

*Saskia -puits, il heu + il fait sortir de l'eau avec ça pour heu + les animaux pour arroser même les jardins + + et y'en a comme ça + et bah + + c'était à l'époque parce que il y a avait pas ré- + + robinet la maison + ils ont été obligés + heu profiter + cet + heu + « machin » pour sor- + faire sortir de l'eau pour heu + heu pour utiliser au **nécessaire***

[réf. SC0/ENR03TRAB]

¹¹¹ La lettre F correspond à *Formatrice*. Les autres lettres sont les initiales des prénoms des apprenants. Les prénoms ont été modifiés afin de conserver l'anonymat des personnes.

Il nous semble que ces extraits mettent en valeur la prise de parole constructive et pertinente des apprenants, l'envie de s'exprimer, l'envie d'établir un lien et d'échanger avec les autres. Conjointement, nous pouvons constater que les éléments de langue que nous étudions (adjectifs notamment) sont utilisés, ce qui démontre d'autant plus l'intérêt de sélectionner ce lieu pour notre recherche.

Autre exemple d'activité ayant amorcé l'envie d'interagir : la visite de l'exposition « Potières d'Afrique », au musée des Confluences. Les enregistrements mettent en évidence la prise de parole des participants. Par exemple, l'extrait ci-dessous montre que cette apprenante prend la parole pendant une minute trente sans s'interrompre parce que l'exposition lui a permis de s'exprimer sur ses traditions et sur sa propre culture (éléments dont elle n'avait jamais fait mention en formation auparavant).

*Angélique – je suis très content + de être parmi vous ↘ c'est tout cet après-midi + on a fait le visite de + Confluences + j'ai regardé + les + les choses qui sont imposées dans mon tribu + comme chez les Peuls et les Touaregs et les Haoussas vraiment je suis très content + ça veut dire le + hum + + quand une fille qui a *couché une fille + tu commencé + acheter les assiettes + tu achètes le l'or + tu + quand elle va grandir + elle part au mariage avec (...)*

L'extrait suivant montre que les apprenants éprouvent un intérêt pour les activités leur permettant de se sentir valorisés. Par exemple, lorsqu'ils perçoivent que l'activité va pouvoir par la suite leur permettre de se positionner en « guide » (qui connaît et peut faire découvrir la ville) auprès de leurs enfants et famille au sens plus large et de pouvoir ainsi transmettre et partager des connaissances et des savoirs sur la ville et son histoire, ils se montrent davantage intéressés. L'activité didactique sur les lieux de l'amphithéâtre gallo-romain de Fourvière a par exemple déclenché un intérêt particulier chez certains apprenants parce qu'ils ont emprunté le funiculaire pour la première fois et ont envisagé de le faire découvrir à leurs proches :

F -et c'était la première fois que vous preniez le funiculaire ? ↗

Basma -ouais c'est la première fois ↗

F -alors ? ↗

Basma -ah franchement ↗ + j'ai bien aimé + franchement + c'est + en plus + je pense tout de suite à ramener mes enfants + parce que franchement tout de suite + ici je connais pas ce place + hum + ça me fait vraiment plaisir de venir + + de reconnaître ce place et voilà

Ces extraits de transcription nous ont donc orientée dans notre sélection de lieux qui montrent que certaines situations didactiques suscitent l'intérêt des apprenants et favorisent la prise de parole. Nous rejoignons donc les thèses de Delavet et Olivier ou de Pittet (que nous avons présentés dans notre partie 1, chapitre 1) qui estiment que lorsque les apprenants portent un intérêt particulier à une activité qui se trouve combinée à un environnement culturellement riche, varié et interactif, cela permet un apprentissage plus rapide, comparé à des situations didactiques plus « classiques » (Delavet & Olivier, 2016 : 17 ; Pittet, 2014 : 114).

3.2. La réflexion autour de la méthodologie à adopter

Au cours de notre pré-enquête, il nous est apparu clairement que d'une séance à l'autre, il manquait un lien didactique. D'une part, de retour en formation, les apprenants éprouvaient l'envie d'échanger, de reparler de ce qu'ils venaient de découvrir. D'autre part, nous avons constaté que ces échanges, plutôt informels au départ, leur permettaient d'acquérir d'autres mots de lexique, employés par les autres et qu'ils n'avaient pas pu entendre lors des enregistrements (qui se faisaient en général en individuel avec nous ou en petit comité). Les apprenants n'avaient pas la possibilité de prendre connaissance des interactions des autres participants. Nous nous sommes aperçue que ces échanges de retour en salle de formation étaient donc nécessaires et très constructifs sur un plan didactique. En outre, nous avons constaté que les apprenants n'avaient pas de document écrit leur permettant de fixer les éléments de lexique. Certains participants étaient même en demande de ce type de support.

C'est pour cette raison que nous avons entamé une réflexion concernant le moyen de réaliser un débriefing qui puisse être profitable dans l'acquisition et la mémorisation du lexique. Nous nous sommes interrogée sur la pertinence pour l'apprenant à réécouter sa production, ce qui pourrait

être envisageable étant donné que toutes les interactions étaient enregistrées. Néanmoins s'imposait à nous le fait que, tout comme il peut être violent de se voir sur une vidéo, il peut tout aussi bien être difficile de s'entendre et cela pourrait même devenir contre-productif dans l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons envisagé cette possibilité sur la base du volontariat. Par ailleurs, nous avons planifié, en amont, une séance de mise en confiance, qui visait à expliquer les apports en termes d'apprentissage, que pouvait offrir une séance d'écoute de production orale, notamment que cela permet de « prendre une certaine distance par rapport à leurs compétences et ainsi les augmenter plus facilement » (Alluin *et al.*, 2010 : 7). Nous souhaitons préciser que l'enregistrement des productions est utile dans l'enseignement-apprentissage de l'oral. En effet, les traces laissées permettent d'observer, d'analyser, de se critiquer et de proposer des améliorations (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 : 46).

Notre double position de formatrice et chercheuse nous met dans une situation particulière dans laquelle, nous l'avons mentionné au début de cette partie (chapitre 1), il s'instaure une confiance entre participants et chercheur, peut-être plus forte que dans une situation où le chercheur irait récolter des données sur un laps de temps court. Nous avons donc recueilli l'aval des participants lorsque nous leur avons proposé d'écouter leurs productions lors de séances collectives. Ceux qui n'étaient pas convaincus au départ se sont laissés convaincre en observant leurs collègues. Ils pouvaient ainsi entendre le lexique spécifique utilisés par eux-mêmes (une remédiation serait faite par le formateur) mais également par les autres participants. La séance permettait ainsi de structurer et de construire les acquis langagiers (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 : 46).

Ensuite, nous avons réfléchi à la manière de laisser une trace écrite. Nous nous sommes intéressée à ce qui pouvait être fait en collectif, afin de conserver la spontanéité des prises de parole et l'aspect collaboratif d'échange de lexique entre les apprenants. Nous avons donc pensé à présenter le lexique à l'écrit sous la forme d'une carte heuristique (au tableau blanc) ce qui permettait à tous d'avoir une vision d'ensemble du lexique utilisé lors de la séance. Nous détaillerons cet aspect de notre travail dans le chapitre suivant (chapitre 4).

Notre pré-enquête nous a donc progressivement permis de nous focaliser sur les éléments essentiels de notre recherche, d'affiner notre méthodologie et notre recueil de donnée, en opérant un aller-retour constant entre nos hypothèses de départ et nos premières données. (Traverso, 2004 : 27).

CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES ET LES OUTILS D'ANALYSE

Dans ce chapitre, nous présentons de manière détaillée notre méthodologie de recherche. Nous précisons d'abord ce que Traverso (2004 : 22) nomme « le choix des situations », c'est-à-dire quels lieux du patrimoine ou lieux culturels nous avons choisis dans notre travail de recherche (sous-partie 1). Nous présentons ensuite de quelle manière nous avons recueilli et enregistré nos données (sous-partie 2), en expliquant le déroulement des séances didactiques (sous-partie 3). Dans la sous-partie 4, nous évoquons les difficultés que nous avons rencontrées lors du recueil. Ensuite, nous présentons le déroulement des séances « post-recueil » effectuées en formation (sous-partie 5). Nous décrivons, dans la sous-partie 6, la méthodologie que nous avons mise en place pour vérifier notre troisième hypothèse : le possible transfert de compétences dans d'autres situations de communication (sous-partie 6). Dans la sous-partie 7, nous présentons les avantages et inconvénients du traitement lexicométrique de corpus, nous expliquons pourquoi nous avons décidé de transcrire manuellement (sous-partie 7.1), puis nous présentons les conventions de transcription que nous avons adoptées (sous-partie 7.2).

Nous décrivons également la grille qui nous permis de relever le lexique (sous-partie 8) et expliquons de quelle manière et pour quelles raisons nous avons mesuré les prises de parole des participants (sous-partie 9).

Enfin, nous présentons les groupes-témoins que nous avons choisis pour tenter de faire émerger les résultats de notre recherche concernant le transfert de connaissance des participants (sous-partie 10).

1. Le choix des situations

Notre pré-enquête a permis de définir une méthodologie pour notre recherche et de nous orienter dans la sélection de lieux culturels à retenir pour notre recherche. Traverso (2004) précise que la pratique de l'analyse des interactions se construit en cinq étapes, la première étant le « choix des situations ».

Le choix des situations dépend d'hypothèses préalables générales sur ce qu'on cherche et sur les situations susceptibles de le procurer. (Traverso, 2004, p.22)

Nous présentons maintenant les lieux culturels que nous avons retenus pour notre recherche :
-Musée Lumière

- Musée des Confluences
- Traboules lyonnaises
- Amphithéâtre gallo-romain de Fourvière
- Opéra de Lyon
- Bibliothèque municipale.

Nous proposons de présenter brièvement chacun de ces sites.

L'Institut Lumière abrite un musée dédié à l'histoire du cinéma dans la maison familiale des Frères Louis et Auguste Lumière, originaires de Lyon. Le musée expose notamment le cinématographe, utilisé pour la première fois à Lyon rue du Premier-Film et plus célèbre invention des frères Lumière. On peut également voir dans ce musée une collection d'appareils photos anciens, des objets de cinéma techniques tels que le kinétoscope d'Edison ou le chronophotographe Demeny. La villa de la famille Lumière est de style art nouveau et présente donc également un intérêt architectural.

Dans notre travail, nous avons aussi retenu le musée des Confluences. Ouvert depuis 2014, il se situe à Lyon dans le quartier de la Confluence, quartier intéressant depuis sa restructuration car on peut y découvrir des immeubles et bâtiments très contemporains, comme le « cube Orange » ou encore le bâtiment qui abrite la chaîne Euronews. Le bâtiment du musée des Confluences, qui se dresse sur la pointe du confluent du Rhône et de la Saône, est inspiré du mouvement architectural déconstructiviste, mouvement lui-même inspiré du mouvement de Jacques Derrida : la déconstruction philosophique (Bonicondonato, 2020 : 1) possède un intérêt dès l'extérieur. Nous l'exploitons d'ailleurs dans nos séances didactiques (voir fiche en annexe). Les collections du musée sont héritées de l'ancien muséum d'Histoire naturelle de Lyon et du musée Guimet lyonnais. Le parcours permanent et les expositions temporaires présentent des thématiques interdisciplinaires entre sciences naturelles et anthropologie, destinées à aborder des enjeux contemporains et à « raconter l'homme »¹¹².

Les traboules lyonnaises, autre lieu sélectionné dans notre travail, sont situées dans le Vieux Lyon. Ce sont des passages étroits, qui traversent des cours d'immeubles et qui relient deux rues parallèles. On y a accès par une porte donnant sur la rue qui permet de traverser jusqu'à la rue située derrière. Les traboules datent de la Renaissance. Elles sont également célèbres pour avoir permis aux résistants et aux canuts d'éviter les arrestations.

¹¹² <https://www.museedesconfluences.fr/fr/le-projet>

Nous avons sélectionné l'amphithéâtre gallo-romain de Fourvière, vestige de l'époque romaine de Lyon, ou plutôt de *Lugdunum*¹¹³. Pour arriver au théâtre, on peut suivre à pied une voie romaine faites de dalles volumineuses. La construction de cet amphithéâtre date de la fin du I^{er} siècle avant J.-C. et s'est poursuivie dans la seconde moitié du I^{er} siècle après J.-C.

Nous avons également proposé aux participants de visiter l'Opéra de Lyon. Conçu par Jean Nouvel, le nouveau bâtiment a été pensé sans détruire l'ancien Grand Théâtre de 1831, d'inspiration classique italienne. Dans les années 1990, Jean Nouvel a complètement restructuré ce théâtre en ne gardant que les quatre façades et le foyer du public. La verrière au sommet du bâtiment (qui sert de salle de danse) et d'où on surplombe la ville mais également la scène suspendue qui possède une forme de coque de bateau lorsqu'on la regarde du hall d'entrée, sont probablement les deux éléments les plus marquants de la visite. Jean Nouvel a réalisé un intérieur de salle qui contraste avec le style des salles d'opéras italiens en choisissant des matériaux sombres et en évitant toute référence au rouge et au doré.

La Bibliothèque municipale (bibliothèque Part-Dieu) est située au cœur de la ville de Lyon, dans le 3^e arrondissement. C'est la plus grande bibliothèque municipale de la ville (et la plus grande de France) et la plus centrale. Hormis les espaces habituels qu'on trouve dans une bibliothèque, les usagers peuvent bénéficier notamment d'une artothèque, d'une coursive où écouter de la musique... La bibliothèque propose régulièrement des expositions dans lesquelles elle expose des ouvrages issus du fonds ancien.

Pour chaque séance, nous avons élaboré une fiche décrivant l'activité didactique (déroulement, étapes et supports nécessaires). Des exemples de fiches sont présentés en annexe.

Notre hypothèse est que le travail didactique mis en œuvre à partir des œuvres culturelles et lieux culturels établit un rapport réflexif créant une situation d'apprentissage inédite. Le contact avec les lieux ou objets culturels se fait généralement en extérieur, mais on peut rencontrer des œuvres culturelles en salle de formation, comme ça a été le cas avec le sous-corpus 2 à qui nous avons proposé une œuvre de Hopper (*Apartment houses*, 1923) parce qu'elle permettait également d'aborder le lexique d'une situation professionnelle (femme de chambre).

¹¹³ nom du site gaulois où une colonie de droit romain fut fondée en -43 par Lucius Munatius Plancus

2. Le recueil de données par enregistrement

Les travaux de recherche qui s'appuient sur des analyses de corpus requièrent d'enregistrer les locuteurs, ce que nous avons fait. Enregistrer les participants nous a permis de fixer les éléments et les données de la recherche afin de les écouter autant de fois que nécessaire, dans le but de transcrire les prises de parole mais également de les analyser.

Avant d'enregistrer nos apprenants dans le cadre de notre recherche, nous les avons informés de notre démarche. Pratiquer une recherche intègre et responsable implique en effet de faire état de son statut de chercheur à chaque étape du recueil de données. Afin d'obtenir un résultat le plus naturel, le plus juste possible, il aurait sans doute été plus simple d'opter pour une réalisation d'*enregistrement à micro caché* (Traverso, 2004 : 22) et donc d'opter pour la posture d'*observateur complet* (Lapassade, 2016 : 396). Cependant, nous avons écarté cette méthode pour des raisons déontologiques.

Les participants ont quasiment tous accepté la démarche et ont même été enthousiastes à l'idée d'y participer sauf un dont nous abordons le cas dans la sous-partie 4. Ils ont rapidement oublié la présence de l'enregistreur.

Nos enregistrements sont stockés sur support numérique. L'intégralité des documents transcrits est également disponible : seuls des extraits (qui sont numérotés et contextualisés) sont utilisés dans notre troisième partie pour les besoins de l'analyse.

Les séances d'enregistrement ont été réalisées soit en individuel soit en collectif (groupe entier), soit en semi-collectif (groupe de deux ou trois) et le recueil de données s'est effectué au cours ou à l'issue des séances, donc dans les lieux culturels, excepté pour la séance basée sur l'œuvre d'Edward Hopper *Chambre d'appartement* qui a été réalisée dans la salle de formation.

La spontanéité a été privilégiée dans ce cadre. Nous avons systématiquement veillé à ne pas « brider » la parole, c'est pour cette raison que les productions orales ont souvent été enregistrées directement sur le lieu de la sortie. Dans certains cas, nous n'avons pas pu obtenir de lieu suffisamment propice à l'enregistrement : trop de nuisance sonore, lieu inconfortable ou manque de temps (les participants ne vivent pas tous proches du centre de Lyon et certains ont des contraintes liées à la garde des enfants). Dans certains cas, nous avons donc dû privilégier un enregistrement en salle de formation. Pour les enregistrements qui ont eu lieu au sein de l'organisme de formation, nous avons parfois profité des échanges collectifs des apprenants lorsqu'il y avait une prise de parole spontanée, directement dans la

salle de formation. Dans les autres cas, nous avons enregistré les apprenants dans un bureau individuel qui se trouvait contigu à la salle de formation.

La durée des entretiens enregistrés est très variable d'une personne à l'autre mais surtout d'un groupe à l'autre. La moyenne des entretiens individuels est de 2 minutes et 20 secondes.

La durée moyenne des entretiens collectifs ou semi-collectifs est de 7 minutes.

On constate que la durée est parfois plus longue lorsque le participant possède peu de compétences linguistiques lui permettant de s'exprimer à l'oral. Les pauses, les blancs, les hésitations sont plus nombreuses. Comme nous pouvons le lire (tableau 9 ci-dessous), nous avons mis en place entre trois et cinq séances didactiques avec des sorties culturelles pour chaque groupe, soit autant de phases d'enregistrement. Chaque séance culturelle, programmée à l'avance et annoncée aux participants, a été introduite par une séance didactique qui s'est déroulée dans le centre de formation.

Le tableau 9 ci-dessous présente les séances proposées aux quatre groupes, les dates de recueil pour chaque séance ainsi que le nombre de participants présents. Le contexte réel des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de ces séances est explicité dans la sous-partie qui suit.

Référence corpus	Date de recueil	Nombre de participants
SOUS-CORPUS_1	du 29/08/2016 au 10/01/2017	
1-Institut Lumière / Musée du cinéma	18/09/2016	11
2-Traboules du Vieux Lyon	25/10/2016	10
3-Musée des Confluences	10/11/2016	12
SOUS-CORPUS_2	du 22/12/2016 au 07/03/2017	
1-Peinture d'Edward Hopper <i>Chambre d'appartement</i>	03/02/2017	7
2-Amphithéâtre gallo-romain de Fourvière	14/02/2017	4
3-Musée des Confluences	03/03/2017	7
SOUS-CORPUS_3	du 13/03/2017 au 28/07/2017	
1-Opéra de Lyon	03/04/2017	9
2-Répétition d'orchestre à l'Opéra	13/04/2017	7
3-Bibliothèque municipale	02/05/2017	7
4-Traboules du Vieux Lyon	05/05/2017	7
5-Répétition orchestre à l'Auditorium	23/05/2017	6
SOUS-CORPUS_4	du 03/07/2017 au 21/11/2017	
1-Bibliothèque municipale	24/07/2017	12

2-Traboules du Vieux Lyon	04/08/2017	12
3-Musée des Confluences	15/09/2017	12
4-Opéra de Lyon	14/10/2017	12

Tableau 9 : périodes et dates de recueil de données pour chaque séance culturelle

3. Le déroulement des séances didactiques dans des lieux culturels

Les séances didactiques sont parfois introduites par un médiateur comme pour la séance au musée Lumière ou à l'Opéra. Nous avons nous-mêmes introduit les autres séances en formation avant le départ pour la séance « hors-les-murs » (cette étape figure dans les fiches en annexe). Nous avons expliqué le lieu que nous allions visiter où il se trouve et son importance pour la ville de Lyon. Certains termes (*amphithéâtre, gallo-romain, confluent, traboules, inscription* etc.) ont été expliqués pour permettre une meilleure appréhension du lieu et de ce qu'il représente dans la métropole lyonnaise. Par exemple, pour la séance à la bibliothèque, nous expliquons que chaque participant est amené, s'il le souhaite, à s'inscrire. Avec l'accompagnement du formateur, les apprenants consultent la page du site internet de la bibliothèque, téléchargent et remplissent la demande d'inscription en amont, en formation. Les termes « inscription », « formulaires administratifs », « données confidentielles », « emprunt », « tarif réduit », « gratuité » sont explicités. Pour certaines séances, nous proposons un brainstorming avec le groupe qui permet aux personnes de s'approprier le lieu, le contexte plus facilement avant de s'y rendre. Certains apprenants qui connaissent déjà racontent leur expérience et cela favorise chez les autres apprenants l'envie de découvrir le lieu.

Bien que notre travail de thèse porte sur l'apprentissage de l'oral, proposer des séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles permet également de développer la maîtrise des compétences écrites. Compléter un formulaire d'inscription pour la bibliothèque a permis aux participants de s'approprier ce type d'écrit. Le travail de reconnaissance d'items administratifs et de renseignements de fiches d'identité fait partie des contenus à aborder en formation. Après la séance à la bibliothèque, nous avons pu constater que certains participants avaient par la suite essayé de remplir en autonomie un formulaire similaire, pour l'inscription des enfants au centre de loisirs par exemple. Par ailleurs, il est parfois compliqué de dissocier l'apprentissage de l'oral et l'apprentissage de l'écrit lorsqu'on propose des activités en contexte réel car les deux sont étroitement liés dans la vie quotidienne : écrit et oral « peuvent partager les mêmes objectifs d'apprentissage » (Lafontaine, 2005 : 101) et

peuvent être considérés comme « deux facettes de savoir-faire plus globaux en expression » (De Pietro & Wirthner, 1996 : 29).

Mais nous ne développerons pas davantage l'apprentissage de la lecture-écriture dans cette thèse, notre objectif étant ici de travailler sur les compétences orales.

La durée des séances était variable selon les groupes, principalement en fonction de leur niveau de français (les groupes dont le niveau était proche du A1¹¹⁴ s'exprimaient moins et moins longtemps). La séance durait plus longtemps si elle était menée par un guide ou un médiateur culturel.

La fréquence des séances n'est pas toujours identique selon les groupes. La durée des actions de formation étant plus courte pour certains parcours notamment pour le groupe 2, il n'a pas été envisageable de réaliser plus de trois activités culturelles. Notre contrainte était également celle des organismes financeurs : il nous fallait malgré tout respecter les contenus de formation. En effet, bien que notre approche didactique permette d'atteindre les objectifs de formation en termes de maîtrise de la langue, nous devons également aborder les thématiques telles que le bassin de l'emploi, l'élaboration de projet professionnel, la connaissance du système scolaire, du système de santé...

Lorsque la séance a été encadrée par un médiateur ou un guide comme ce fut le cas par exemple à l'Opéra où Marie Évreux avait proposé une visite guidée ou à l'Institut Lumière où nous avons suivi la visite de Mokhtar Maouaz (médiateur culturel), la visite est préparée en amont avec le médiateur afin que son discours soit adapté aux apprenants. Dans le cadre d'une visite culturelle avec un groupe d'apprenants allophones, il est absolument indispensable que les participants comprennent le plus d'éléments possible, à la fois parce que la visite n'a aucune pertinence si les participants ne peuvent suivre aisément le discours du guide, mais également parce qu'il faut qu'ils comprennent ce qui est expliqué pour être en mesure de s'exprimer sur le contenu de la visite *a posteriori*. Les participants ont des compétences linguistiques variées en français et les visites mobilisent du lexique spécifique. La visite doit donc être adaptée, avec un langage clair et compréhensible. Par ailleurs, la personne qui guide le groupe doit être à l'écoute, doit accepter de faire des pauses, être en mesure de répéter ou de reformuler lorsque cela s'avère nécessaire. La langue utilisée doit être claire et compréhensible.

¹¹⁴ Selon le CECR

Dans notre position de chercheuse, nous avons interagi avec les apprenants au cours des sorties culturelles. Cette participation active aux interactions s'est manifestée par des assertions ou des interrogations qui confortent l'essai de prise de parole et l'encouragent. Ces assertions visent également à collecter les données. Notre travail de recherche et notamment la phase de recueil de données a permis de mettre en évidence l'importance de l'adaptation. En effet, s'adapter à chaque participant s'est révélé très important, tout comme le fait de décrire un protocole rigoureux dans le cadre de notre recueil de données. C'est pour cette raison que nous avons élaboré un guide de questions (voir tableau 10) nous permettant de nous adresser à des participants ayant des niveaux de compétences de compréhension orale variés. Avec les personnes de faible niveau linguistique, les énoncés d'encouragement ou de relance sont très simples et sont formulées de différentes manières, afin de conserver la fluidité des échanges. À l'inverse, pour certains groupes qui possédaient davantage d'aisance à l'oral, il n'a pas été nécessaire d'amorcer la prise de parole, ni de la relancer.

1/ Alors cette visite ? Alors, qu'est-ce que vous pouvez dire ? Qu'est-ce qu'on a vu ?
2/ Qu'est-ce que vous en pensez ? Comment vous l'avez trouvé, le bâtiment ? l'exposition ?
3/ Alors, cette peinture, qu'est-ce que vous voyez ? Qu'est-ce que vous pouvez dire ? C'est quoi ? C'est comment ?

Tableau 10 : Trame exemples de questions d'amorce

Nous décrivons à présent le niveau général de chaque groupe et la manière dont les séances se sont déroulées.

Pour le recueil de données des groupes 1, 3 et 4, les séances ont été très simples à organiser. Le groupe avait un niveau général de compréhension orale suffisamment fluide (A2 à B2¹¹⁵) pour que nos attentes soient comprises. Les réponses étaient spontanées et pour la plupart des participants, les productions ou interactions orales étaient longues.

Concernant le groupe 2, cela a été plus compliqué. Le groupe était d'un niveau bien inférieur dans les compétences orales (Infra A1.1 à A2). Par ailleurs, ce groupe, action financée par Forum Réfugiés Cosi, était constitué exclusivement de personnes ayant le statut de réfugiés. Les éléments que nous avons mentionnés dans notre première partie à propos des réfugiés qui ont vécu des traumatismes, problème de sommeil, dépression, absentéisme et difficultés

¹¹⁵ Du CECR

à mémoriser ce qui est abordé en formation, ont influencé le cours de la formation. En effet, au fur et à mesure de la formation, nous avons repéré que les apprenants étaient préoccupés par d'autres problèmes : de logements, liés au regroupement familial ou problèmes de santé liés au parcours d'exil, problèmes avec la scolarité des enfants. Tous ces éléments ont parasité certains moments de formation et notamment les séances didactiques que nous avons décidé de mettre en place dans le cadre de notre travail de recherche. Malgré tout, les participants ont pu créer un lien entre ce qu'ils ont découvert dans le lieu culturel ou dans le lieu de patrimoine et le parcours d'intégration. Certains ont déclaré avoir apprécié de découvrir les lieux culturels lyonnais et surtout de faire autre chose que les démarches administratives. Ces séances ont pu leur permettre d'aborder le processus d'intégration et d'insertion plus sereinement. Par ailleurs, nous avons pu noter que certains d'entre eux, nous le présentons dans notre troisième partie, pouvaient interagir parce qu'ils pouvaient faire un lien entre ce qu'ils avaient vu et vécu dans leur pays et pendant la séance culturelle (partie 3, chapitre 1).

4. Les difficultés rencontrées lors du recueil

Lors du recueil de données, nous avons parfois rencontré certaines difficultés que nous nous proposons d'exposer maintenant. Sur les quarante-cinq personnes ayant participé à notre recherche, nous avons uniquement pu exploiter les enregistrements de trente-huit personnes. L'un des participants a refusé catégoriquement d'être enregistré car étant réfugié, il craignait que sa voix soit enregistrée sur un support. Il a malgré tout participé aux séances didactiques avec les autres participants.

Il a également parfois été compliqué de mobiliser les personnes tout au long de la procédure de recueil. Il nous faut préciser que le public formé est un public spécifique avec, nous venons de le dire, d'autres problématiques à régler (souvent des problèmes de santé et de logement).

Les objectifs de la formation linguistique sont aussi étroitement liés à l'intégration, nous l'avons abordé dans notre première partie, les participants cherchent donc parallèlement un travail et ils ont la possibilité de quitter la formation s'ils accèdent à l'emploi. Certaines personnes ont été absentes à une séance culturelle mais nous avons estimé qu'il était malgré tout possible de prendre en compte les données et de les analyser. Cependant, certaines personnes ont été absentes à plusieurs séances ou bien lors du dernier relevé de données qui nous permettait de vérifier le transfert des acquis linguistiques. Pour ces personnes

précisément, nous avons décidé de ne pas prendre en considération toutes leurs données car les résultats de nos recherches en auraient été impactés.

Nous avons également vécu des difficultés lors de l'entretien individuel simulant un recrutement. En effet, certains apprenants de niveau A1 ont éprouvé des difficultés à s'exprimer dans ce contexte, à comprendre nos questions ou nos relances, ou n'ont tout simplement pas été en mesure de s'exprimer autrement que par des bribes de mots (nous le précisons dans notre troisième partie).

5. Échanges collectifs « post-recueil » : élaboration de cartes heuristiques

Les enregistrements sont nécessaires afin que nous puissions analyser les productions et interactions orales et vérifier nos hypothèses. Cependant, nous avons estimé que cela pouvait également être un moyen de structurer les apprentissages, un outil didactique (chapitre 3, sous-partie 3.2).

Dans cette sous-partie, nous présentons le déroulement des séances de formation « post-recueil », où nous avons proposé l'élaboration d'une carte heuristique permettant aux participants d'échanger le lexique utilisé lors de l'enregistrement.

Après chaque séquence se déroule une séance collective en formation qui s'apparente à une sorte de *mise au point*. Nous proposons à quelques participants qui le souhaitent (donc sur la base du volontariat¹¹⁶) d'écouter l'enregistrement de leur production orale avec tout le groupe, afin d'en faire surgir le lexique utilisé. Afin de mutualiser et de garder une trace du lexique, nous avons opté pour un système (simplifié) de carte heuristique : nous écrivons au tableau les mots qui permettent de décrire ou de donner un avis (donc les marqueurs de subjectivité que nous avons retenus dans notre travail). Cela permet d'élaborer une « banque » de lexique spécifique, sous la forme d'une carte heuristique très visuelle et de garder une trace de ce qui a été dit. La séance élaborée à partir de faits et objets culturels est donc « le point de départ d'une situation de structuration ou d'apprentissage » (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 : 14).

En effet, la carte heuristique est un schéma de type arborescent dont l'utilisation a pour objectif de déclencher la mémorisation de l'apprenant via un système de pensée par association (voir partie 1, chapitre 3). Selon Cavalla, les cartes heuristiques permettent la création d'un document entre l'élaboration d'une liste classique et un travail de production

¹¹⁶ Nous avons remarqué qu'au fil des séances, ils sont plus nombreux à se porter volontaires car cette étape est très valorisante et permet en même temps une analyse et éventuellement une correction précise des productions orales des apprenants

écrite favorisant la mise en contexte et qu'il est possible d'utiliser avec les apprenants de tous niveaux, dans le cadre de contextes d'apprentissage, autant pour de jeunes apprenants que des adultes (Cavalla *et al.*, 2014 : 10). Nous nous sommes intéressée à ce concept de carte heuristique dans le cadre des séances d'enseignement-apprentissage de l'oral car « passer par l'écrit permet (...) de mettre à plat ce qui a été appris, facilite une construction collective et progressive des acquis [...] » (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 : 46).

Au cours de notre séance d'élaboration de carte heuristique, le travail est donc mené particulièrement sur les éléments de lexique que nous analysons dans notre travail : le lexique spécifique lié à l'énonciation (décrit dans notre première partie, chapitre 4) : verbes, adjectifs, locutions verbales marqueurs de subjectivité.

Dans notre cadre de recherche, la carte heuristique se révèle très pertinente car elle s'élabore dans un contexte précis de communication. Rappelons que le classement et la manipulation de lexique par le biais de schéma et d'arborescence développe la mémoire et favorise « la structuration et l'organisation de la pensée » (Cavalla, Loiseau, Lascombe, & Socha, 2014 : 328 ; Cavalla, 2015 : 10). Enfin, les cartes heuristiques, nous avons opté pour ce système de carte heuristique car il permet de laisser une trace (voir partie 1, chapitre 3, sous-partie 4.5). En effet, dans notre démarche, la carte est ensuite photographiée, imprimée, distribuée et affichée dans la salle, l'objectif étant que chaque apprenant puisse éventuellement s'y référer.

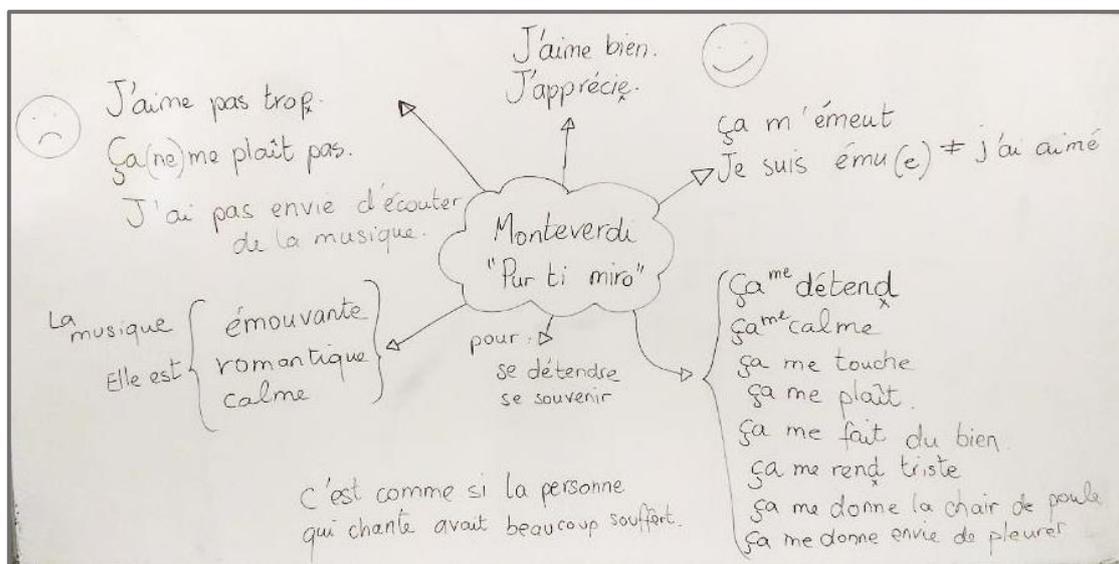


Figure 2 : Exemple de carte heuristique élaborée collectivement à l'issue des écoutes, mars 2017

Les différentes séances didactiques présentées abordent les mêmes éléments langagiers plusieurs fois au cours du parcours formatif. Cela permet de systématiser l'utilisation de la

langue. Nous montrerons (partie 3, chapitre 7) que, lors de la séance culturelle suivante, certains participants réutilisent le lexique qui a émergé lors de l'élaboration de cette carte heuristique, parfois volontairement. Néanmoins, il semble également que le lexique soit parfois réinvesti de manière quasiment inconsciente.

6. Méthodologie pour mesurer un transfert de compétences

6.1. L'évaluation du transfert : la simulation

Notre recherche nous amène à nous questionner sur la notion de *transfert*. Dans la première partie, nous avons défini la notion de transfert et avons décrit les différentes situations didactiques permettant de la favoriser (chapitre 3, sous-partie 5.1). Nous nous sommes également interrogée sur les différents moyens de vérifier que le transfert a eu lieu et avons décrit brièvement celui que nous avons retenu dans notre travail (chapitre 3, sous-partie 5.2). Nous proposons à présent de décrire précisément la méthodologie que nous avons mise en place.

Rappelons que notre troisième hypothèse est que le lexique acquis dans le cadre des séances dans les lieux culturels pourrait être transférable à d'autres situations de communication décontextualisées de la formation. Cette question nous semble importante parce qu'elle permet de donner un sens à notre travail de recherche. Si le transfert fonctionne, il confirmera notre hypothèse.

Dans notre première partie, nous avons donné une définition du transfert proposée par Perrenoud. Le transfert serait « la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations » ou comme « un mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement de connaissances » (Perrenoud, 1997 : 54-56).

Dans le cas de notre recherche, nous avons décidé de confronter les participants à une situation de communication nouvelle pour vérifier si le transfert du lexique acquis lors des séances dans les lieux culturels pouvait s'effectuer. Nous avons choisi de leur proposer de participer à une simulation d'entretien professionnel. Il peut s'agir d'un entretien avec un responsable hiérarchique pour faire le point sur le poste de travail ou un entretien de recrutement visant à postuler un emploi. Cette situation, même si certains des participants l'ont déjà vécue, reste majoritairement inconnue et surtout très inconfortable pour les adultes migrants parce qu'elle génère du stress et des compétences linguistiques et sociolinguistiques particulières.

Par ailleurs, dans le cadre de notre recherche, certains des participants ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine. Or le transfert est une des compétences de l'apprenant qui fait partie d'une autre plus large qu'est le *savoir-apprendre*. Certains participants ne possèdent pas cette capacité parce qu'elle s'acquiert et se fortifie tout au long de la scolarité et que cela nécessite donc une scolarité relativement conséquente. Par ailleurs, tous les contenus scolaires (selon les pays) ne favorisent pas l'acquisition de cette compétence.

Rappelons que, pour Perrenoud, il existe deux types de transferts : celui qui s'effectue de manière quasiment automatique et le « transfert problématique », qui relève d'un effort cognitif conscient. Nous ne nous sommes pas intéressée à la manière dont l'apprenant prend conscience de cette compétence spécifique de transfert et nous n'avons pas travaillé sur l'enseignement de cette compétence. Notre travail sur le transfert sera donc davantage axé sur ce que Perrenoud appelle « un transfert banal et *quasi automatique* » et qui mobilise un mécanisme simple.

Nous reprendrons ce que Perrenoud écrit (1997 : 10), « il n'y a véritablement transfert que lorsqu'on s'en tire convenablement dans une situation *inconnue*, qui constitue "une première", du moins pour l'apprenant, une surprise, un problème inédit ». C'est ainsi que nous avons élaboré notre méthodologie : de telle sorte que l'apprenant se retrouve confronté à une situation que nous n'avons pas spécifiquement travaillée.

Perrenoud (1997 : 6) précise que la compétence de transfert peut s'acquérir via la reconstitution de situations qui seraient similaires à des situations reliées au réel, à des situations vécues dans le quotidien. Le choix de proposer une simulation d'entretien professionnel est alors pertinent puisque l'un des objectifs formatifs est de favoriser l'intégration par l'accès à un emploi. Par ailleurs, comme Langbach (2014 : 35), nous pensons que le demandeur d'emploi (étranger ou non) doit apprendre à maîtriser l'exercice de l'entretien de recrutement et notamment être en mesure de présenter son parcours professionnel et de faire le récit d'une expérience professionnelle en employant un lexique approprié et explicite (*Ibid.*).

6.2. Mise en place de l'entretien individuel

Un entretien professionnel ou entretien de recrutement peut être séquencé en trois étapes distinctes : une première étape consiste à évoquer son identité, une deuxième étape consiste à exposer son parcours professionnel antérieur en délivrant des détails sur les postes et tâches réalisées, et l'on pourrait considérer que dans un troisième temps, le candidat doit montrer

son intérêt pour le poste et faire en sorte de mettre en valeur son profil afin d'être retenu par le recruteur.

Lors de cet entretien individuel, nous demandons donc au participant de simuler un entretien professionnel au cours duquel il doit se présenter brièvement, parler de son parcours professionnel et décrire une expérience professionnelle (ou personnelle si la personne n'a jamais travaillé). Cela peut être un stage court ou une expérience de garde d'enfant ou d'aide à domicile pour un membre de la famille dans le cas où la personne n'a pas d'expérience plus significative. Pour les participants qui n'ont pas d'expérience professionnelle ou pour qui il semble difficile de s'exprimer sur leur parcours antérieur, l'entretien est orienté sur leur projet professionnel ou ce qu'ils envisagent de faire après la formation linguistique (projet de poursuivre le parcours linguistique par exemple).

Nous aurions souhaité pouvoir comparer les compétences spécifiques de l'entretien professionnel entre deux simulations : l'une au début de la formation et l'autre en fin de formation, ce qui aurait permis de vérifier de manière plus juste le transfert de compétences et notre méthodologie en aurait été plus fiable. Cela n'a pas été possible. Nous nous sommes donc contentée de vérifier si les participants pouvaient réinvestir le lexique acquis lors des visites de lieux culturels.

L'entretien individuel permettant la mise en place de cette simulation a lieu dans un bureau, au sein de l'organisme de formation. Cet entretien a été enregistré pour nous permettre de réaliser la transcription et l'analyse par la suite. Juste avant la simulation de l'entretien professionnel, nous expliquons aux participants ce à quoi ils doivent s'attendre lorsqu'ils se rendront dans le bureau. Les participants se rendent chacun leur tour dans le bureau et disposent donc de quelques instants pour réfléchir à ce qu'ils peuvent dire ou de ce dont ils souhaitent parler.

Cet entretien est semi-directif. Nous démarrons toujours par une question générale qui incite le participant à se présenter ou à parler spontanément de ses projets (voir tableau 11 ci-dessous). Selon les participants, il faut parfois poser d'autres questions, plus précises pour relancer l'interaction. Cela est souvent nécessaire avec les personnes d'un niveau A1.1 à A1. Il est indispensable de s'adapter au niveau de français de chaque apprenant, les énoncés sont donc ajustés pour être compris.

Par exemple, avec une personne de niveau A2 + ou B1, nous demandons : « Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel, de vos expériences antérieures ? » alors qu'avec une personne ayant un niveau A1, nous posons la question de cette manière : « Vous avez déjà travaillé ? » ou même « Vous travaillez dans votre pays ? ». Les mots *travail* ou

travailler sont généralement connus des adultes migrants parce qu'ils doivent très vite apprendre à relater leur parcours professionnel antérieur auprès de nombreux et différents interlocuteurs, dès leur arrivée sur le territoire : agents d'accueil de l'OFPRA, accompagnants sociaux, conseiller à l'insertion professionnelle, formateurs, employeurs...

1/ Questions générales (à titre d'exemples) :

- Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de vous, de votre parcours professionnel, de votre parcours antérieur ?
- Je vais vous demander de vous présenter et de me parler de votre parcours professionnel.
- Qu'est-ce que vous avez fait avant cette formation ? (école, formation, travail ?)
- Qu'est-ce que vous allez faire après la formation ? quels sont vos projets ?

2/ Questions de relance :

- À quel poste vous avez déjà travaillé ?
- Quel travail vous avez fait ?
- Vous avez fait un stage pendant votre formation ?
- Quelles tâches vous avez effectuées ? / Vous avez fait quoi pendant votre stage ?
- C'était une bonne expérience ? / Ça s'est bien passé, ce travail ? etc.
- Vous pouvez me raconter une expérience professionnelle ?
- Vous allez chercher du travail après la formation ?

Tableau 11 : Exemple de questions posées lors de l'entretien individuel visant à déterminer la transférabilité des compétences

Pendant l'entretien, nous relançons pour faire en sorte que la personne décrive une situation professionnelle précise, une expérience positive ou négative, un poste ou une mission, avec des tâches décrites précisément. Nous utilisons parfois des événements qui ont eu lieu pendant la formation (stage, entretien d'embauche ou formulation de projet professionnel) afin d'entamer une discussion au plus proche d'un échange spontané. Le fait que nous pratiquions la participation observante au cours de notre travail de recherche, et que nous soyons constamment sur notre terrain en recherche-action, nous a aidée et a pu aider également les participants à certains moments. Rappelons-le, notre présence auprès des participants depuis plusieurs mois implique également qu'une confiance existait entre nous au moment de cet entretien. Cela a certes pu faciliter le déroulement des entretiens mais tous ces éléments liés à la pratique de participation observante ont également pu fausser les résultats, comme nous le mentionnions dans le chapitre 1.

Nous éprouvions davantage de facilité à relancer, ou plutôt orienter, la conversation car nous savions par exemple ce qu'avait été leur parcours et ce qu'ils avaient réalisé comme stage,

ou ce qu'ils envisageaient de faire après la formation. Les relances ont peut-être également été faites parce que nous avons connaissance, parfois même inconsciemment, du lexique qui avait été utilisé par les participants lors des sorties, ce qui a pu créer un biais concernant le transfert. Néanmoins, les relances concernent plus spécifiquement notre connaissance du parcours des participants. Nous avons comparé l'utilisation du lexique avant et après les relances mais il s'avère que les relances n'ont pas réellement d'influence sur l'emploi du lexique par les participants. Dans quelques cas, la relance peut avoir comme effet d'inciter le participant à étayer son discours comme le montrent certains extraits. Nous reprendrons les propos de Favret-Saada lorsqu'elle précise que la participation observante peut induire une sorte de dédoublement des objectifs (dans notre cas, objectifs de chercheur et objectifs de formatrice) mais sans entacher la volonté de réaliser un travail de recherche méthodologique et d'analyse rigoureux (Favret-Saada, 2011 : 160).

Pour certains participants (qui fonctionnent aussi de manière plus « scolaire » si on peut le dire ainsi), l'enregistreur reste présent et la spontanéité de l'entretien est relative parce qu'ils se sentent « évalués ». Le fait qu'ils puissent être intimidés par l'enregistrement de l'entretien ne perturbe pas notre recherche puisque le but était de vérifier si le lexique peut être réinvesti dans des situations de la vie, avec l'apport d'imprévu et de nouveauté que cela implique. C'est précisément ce contexte qui nous permet de vérifier le transfert de compétences lié à l'utilisation des formes linguistiques de la prise en charge énonciative que nous avons retenues dans notre travail de recherche.

Après avoir présenté précisément de quelle manière nous avons recueilli et enregistré nos données ainsi que la méthodologie permettant de faire émerger des résultats concernant le transfert de connaissance, nous souhaitons à présent décrire les éléments de notre travail liés à la transcription des enregistrements.

7. La transcription du corpus

La transcription, « ce passage de l'oral à l'écrit », est une étape nécessaire qui permet « d'inscrire les données, de leur donner une forme qui soit traitable par des pratiques d'analyse (...) » (Mondada, 1998 : 63). À la suite de la phase d'enregistrement, nous avons donc transcrit les productions orales des participants.

Nous présentons dans cette sous-partie les avantages et inconvénients de traitement lexicométrique du corpus et nous expliquons pour quelles raisons nous avons choisi de

réaliser une transcription manuelle (sous-partie 7.1). Puis nous présentons les conventions de transcription que nous avons adoptées (sous-partie 7.2).

7.1. Traitement lexicométrique versus analyse humaine

Dans notre travail, nous avons recueilli des données qui forment un corpus général et des sous-corpus (ce que nous appelons sous-corpus correspond aux recueils de données des différents groupes de participants). Le sous-corpus des deux groupes témoins s'ajoutent à notre corpus d'origine.

Les démarches d'analyse de corpus peuvent employer des outils en ligne de combinatoire de lexique. Ces outils proposent le traitement lexicométrique, c'est-à-dire statistique, d'un texte. Le terme de *lexicométrie* rassemble différentes méthodes qui organisent des séquences textuelles (par exemple des discours transcrits) afin d'opérer une segmentation et de produire des analyses statistiques sur le lexique, comme des « comptages et des calculs d'indices statistiques » (Leimdorfer & Salem, 1995 : 133). Ce type d'outils peut également générer, par le biais de méthodes contrastives, des résultats comparatifs portant sur différents textes d'un même corpus. Les programmes informatiques élaborés pour ces outils d'analyse proposent parfois aussi des documents permettant d'obtenir avec précision certains éléments de lexique comme l'emploi des diverses flexions d'un verbe ou la fréquence de certaines formes syntaxiques du lexique employé (*Ibid.*).

Des outils de combinatoire de lexique en ligne tels que *Lexicoscope* ou *Anatext* sont proposés par l'université de Grenoble et produisent une analyse lexicométrique d'extraits de transcription copié-collé par l'utilisateur. Les extraits sont analysés par ordinateur. Concernant l'occurrence de mots simples, il nous a tout d'abord semblé qu'un moteur (outil non humain) pouvait s'avérer utile. C'est pourquoi nous avons pu utiliser *Anatext*¹¹⁷ à certains moments dans l'analyse de notre corpus.

¹¹⁷ <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/anaText/index.php>

-Exemple de transcription analysée par *Anatext* :

00:00	J	hier a musée monplaisir lumière nous présente louis et auguste lumière
00:08	F	ha non alors l'histoire de Louis et Auguste
00:10	J	présente histoire louis et auguste
00:12	F	non je veux pas que vous me présentiez l'histoire de Louis et Auguste + je veux que vous me disiez qu'est-ce que c'est hier, qu'est-ce que vous avez ressenti ↗ est-ce que c'était heu +
00:21	J	ah c'est très bien pour moi + c'est très intéressant ça
00:24	F	vous avez aimé ? ↗
00:25	J	oui + trop + + plus
00:26	F	alors qu'est-ce que vous avez aimé ? ↗
00:27	J	j'ai aimé c'est heu + + anciens trucs que j'ai vus + heu
00:32	F	les vieilles machines ? ↗
00:33	J	machines ouais + + heu
00:35	F	les premières machines pour le cinéma ? ↗
00:36	J	oui + premières machines de de tout le cinéma + et c'est très élégante ces + heu décors + + ça me plaît
00:44	F	la maison vous voulez dire ? ↗ ça vous a plu ?
00:46	J	oui
00:47	F	et le guide vous l'avez trouvé comment ? ↗ + notre guide ? ↗
00:49	J	le guide + il expliquait très bien mais pour moi + un petit peu trop vite + pour *comprentation sinon il a expliqué + présenté bien
00:51		

Tableau 12 : Sous-corpus1_Jocelyne

-Partie de l'analyse lexicométrique proposée par *Anatext* (1) :

Parties du discours	
Étiquette	Nombre d'occurrences
ABR	3
ADJ	7
ADV	20
DET	10
INT	7
KON	11
NOM	33
PRE	8
PRO	44
PUN	1
SENT	8
SYM	22
VER	41

Capture AnaText 1

Comme on peut le voir *supra*, *Anatext* permet de connaître le nombre précis d'adjectifs, d'adverbes ou de pronoms utilisés. La colonne *Étiquette* propose des abréviations qui font référence aux natures des lemmes (ADJ : adjectif ; ADV : adverbe). La colonne *Nombre d'occurrences* présente le nombre de fois que l'on retrouve un même lemme. Par exemple, on voit ici que le locuteur utilise sept adjectifs et quarante-et-un verbes (soulignés en bleu).

-Partie de l'analyse lexicométrique proposée par *Anatext* (2) :

Rang	Lemme	Fréquence	CorpusRef (par million)	LogLike (spécificité)
1	heu	3	12.485	36.172
2	machine	4	83.225	35.390
3	auguste	2	1.64	30.631
4	louis	2	4.735	26.366
5	guide	2	18.92	20.821
6	histoire	3	344.945	16.389
7	muser	1	0.49	16.353
8	expliquer	2	211.66	11.241
9	aimer	3	1189.75	9.319
10	guider	1	24.705	8.492
11	premier	2	684.705	6.747
12	ressentir	1	79.77	6.170
13	ancien	1	138.285	5.095
14	vouloir	3	3384.875	3.978
15	truc	1	263.86	3.857
16	plaire	1	362.89	3.262
17	maison	1	513.85	2.631
18	vieux	1	559.395	2.480
19	trouver	1	1156.43	1.283
20	petit	1	1442.44	0.964
21	dire	2	5269.61	0.543
22	voir	1	3108.56	0.143

Capture *Anatext* 2

Les analyses automatiques de corpus peuvent être très utiles mais comportent également des limites. Comme on peut le voir, *Anatext* propose les lemmes utilisés par le locuteur, mais pas d'expressions composées de plusieurs mots. Il nous est donc peu utile concernant la recherche des expressions verbales que nous souhaitons étudier dans notre travail de recherche (comme : *ça me fait peur*). Par ailleurs, *Anatext* ne décrypte pas et donc ne comptabilise pas les mots qui sont mal prononcés. Nous rappelons que, dans nos transcriptions, nous avons écrit les mots tels que prononcés par les participants en utilisant un astérisque (*) avant le mot (exemple : *je *pou travailler*). Il existe donc dans nos transcriptions un grand nombre de néologismes. En effet, nous rappelons également que nous avons pris en compte et analysé certains mots « créés » faisant partie du processus de l'interlangue et qu'il nous était donc utile et même indispensable qu'ils soient pris en compte. L'énoncé de Miraldo lors de l'entretien professionnel illustre les limites d'*Anatext* dans ces cas précis : « parce que y'a pas comme ça *difichil ***per*** démonter les fenêtres ». Comme nous pouvons le constater, *Anatext* considère l'adjectif *difficile* prononcé *difichil* par Miraldo et la préposition *pour* prononcée *per* comme un verbe, ce qui fausse les résultats.

Noms lemmatisés classés par fréquence décroissante		
Copy CSV Excel PDF Print		
Show 10 entries	Search: <input type="text"/>	
Rang	Lemme	Fréquence
1	*difichil	1
2	fenêtre	1
Showing 1 to 2 of 2 entries		
◀ First ◀ Previous Next ▶ Last ▶		
Verbes lemmatisés classés par fréquence décroissante		
Copy CSV Excel PDF Print		
Show 10 entries	Search: <input type="text"/>	
Rang	Lemme	Fréquence
1	y'a	1
2	***per***	1
3	démonter	1

Capture AnaText 3

Anatext analyse la fréquence d'utilisation des lemmes. Par exemple, comme on peut le voir, Anatext permet de repérer que le locuteur a utilisé trois adjectifs qualificatifs différents¹¹⁸ (une occurrence chacun). Anatext propose de situer les lemmes utilisés par le locuteur dans des références de corpus (quatrième colonne) mais cela ne s'avère encore une fois que très peu utile dans notre cas.

Pour toutes ces raisons, nous avons donc décidé d'utiliser partiellement et seulement très rarement l'outil Anatext en complément de nos analyses « manuelles » ou « humaines » qui peuvent avoir un grain plus fin. Nous avons effectué des tests de vérifications afin de nous assurer qu'Anatext analyse bien des adjectifs comme étant des adjectifs lorsque leur orthographe est similaire (par exemple *présente* peut à la fois être le verbe *présenter* et l'adjectif *présente*). Il s'avère qu'Anatext est un outil fiable qui est conçu pour détecter les différentes formes des mots. Il s'agit d'un outil complémentaire intéressant pour analyser la fréquence des adjectifs.

Bien que l'exercice de la transcription manuelle puisse paraître chronophage et fastidieux, il demeure à nos yeux la pratique la plus intéressante pour analyser un corpus car elle offre une étape d'analyse progressive, un certain recul et parfois met en lumière des éléments qui seraient restés invisibles pour la recherche.

¹¹⁸ Soulignés en vert

C'est d'ailleurs au cours de la transcription que vont apparaître les premiers éléments d'analyse : le chercheur va « déconstruire » et approfondir ce qu'il retranscrit. Comme le précise Traverso, « avoir vu les mouvements et les actions est le plus souvent indispensable pour la compréhension du corpus » (Traverso, 2004 : 22-23).

Nous avons saisi toutes nos transcriptions sur tableur. L'utilisation de ce type de fichier permet de noter, puis d'obtenir un calcul du nombre de tours de parole et des estimations sur la durée des prises de parole, intérêt pour l'analyse de corpus que nous présentons dans la sous-partie 9.

À présent, nous décrivons les conventions de transcription que nous avons adoptées dans notre travail de recherche.

7.2. Conventions de transcription

Aujourd'hui, aucun système de transcription ne fait consensus parmi les spécialistes du domaine et il n'y a donc pas de système de transcription unique. Les laboratoires ont construit leur propre système de transcription, adapté aux besoins de leurs travaux de recherche. La plupart du temps, ce sont les systèmes de transcription de Jefferson ou de Bielefeld qui servent d'appui à la création d'un système commun dans les laboratoires de recherche (Traverso, 2004 : 24).

Notre corpus regroupant les interactions orales de personnes en situation d'apprentissage linguistique, une transcription phonétique ne s'avère pas pertinente et serait trop difficile à lire et par conséquent à analyser. Nous avons donc opté pour une transcription orthographique. Afin que nos transcriptions puissent être à la fois fidèles aux productions orales des participants, claires et lisibles pour faciliter l'analyse, nous nous sommes appuyée sur les prescriptions de Blanche-Benveniste (2005 : 36) : nous avons supprimé la plupart des signes de ponctuation (virgules, deux points...), les parenthèses, les guillemets et les majuscules (seules les majuscules des noms propres ont été conservées). Nous avons également conservé les points d'interrogations qui sont accompagnés d'une flèche montante exprimant l'intonation liée. Les transcriptions sont donc découpées en syntagmes ou en énoncés. Pour les conventions de transcription, nous avons utilisé celles du laboratoire EMA de Cergy-Pontoise.

Les conventions de transcription adoptées sont donc les suivantes :

Pour les tours de parole, chaque locuteur est désigné par un codage :

- F pour formateur
- prénom anonymisé pour le participant

Il n'y a aucun paragraphe, ni retour à la ligne.

Codes de transcription :

- ni ponctuation, sauf cas ci-dessous, ni majuscules, sauf aux noms propres
- +, ++, +++ = pause brève, pause plus longue, pause de plus de 5 secondes
- /// = interruption assez longue du discours (à justifier en note)
- ↗↘ = intonation montante, descendante
- ? = question
- = à la fin d'un tour et au début du tour suivant, enchaînement rapide des tours de parole
- Mot en majuscule = accentuation, emphase intonative
- : = allongement de la syllabe qui précède les : (ex heu : = allongement sur heu)
- ::: = allongement plus long de la syllabe
- XXX = inaudible
- Ma-ca-ron = scansion, détachement des syllabes
- <encourageante> <rires> = commentaires du transcripteur sur le non verbal
- [tRiʃe] = transcription phonétique en API (en cas d'ambiguïté sur la graphie)
- La *sèvre = respect de la prononciation exacte (ici pour chèvre) et faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forma standard d'une *
- *** = avant et après un énoncé en langue autre que le français
- *Background* = mot étranger
- Mots soulignés = chevauchements, énoncés simultanés soulignés
- (tu sais ?) : passage dont l'interprétation est incertaine
- Un mi- = amorce de mot
- Le mout/ mouton, il rep/ revient = mots inachevés (mouton, rpart) avec un / en fin de mot
- Pa(r)ce que, i(l) faut, j(e) me = phonèmes ou syllabes élidés signalés par des ()
- *Pfft*, *psit*, *tss-tss*, *tsoin-tsoin* = bruits et onomatopées transcrits selon les graphies conventionnelles admises dans le dictionnaire

Lors de notre travail de transcription, nous avons choisi de ne pas analyser les hésitations, pauses, chevauchements etc. car nous avons focalisé notre étude sur l'utilisation du lexique. Cependant nous respectons les conventions de transcription que nous nous sommes imposées et ces différentes traces de l'oralité seront visibles dans les passages transcrits et donc dans les extraits proposés pour étayer nos analyses.

Après avoir transcrit tous les enregistrements, nous avons procédé à différentes phases d'analyse. L'une d'elle a été de relever le lexique que nous avons choisi d'étudier.

8. Grilles de relevé du lexique

Nous avons relevé et noté le lexique dans ce que nous appelons des grilles de relevé (tableaux 13 et 14 présentés ci-après). Ces grilles nous ont permis d'avoir une vision globale de l'emploi de lexique pour chacun des participants et ainsi de pouvoir ensuite exploiter nos données plus facilement.

Nous avons conçu deux grilles différentes, élaborées d'après notre cadrage théorique¹¹⁹ à partir de modèles d'outils présentés par des didacticiens (Péret & Cardo, 2007 : 37 ; Dolz- Mestre & Schneuwly, 2009 : 182). Bien que ces chercheurs n'aient pas étudié les mêmes aspects de la langue que ceux présentés dans notre travail et que leur public ne soit pas le même, les similitudes nous ont semblé constituer un axe pertinent pour élaborer notre propre outil :

NOM		Séance 1 : xxx	Séance 2 : xxx	Séance 3 : xxx	Entretien professionnel
Adjectifs objectifs					
Adjectifs subjectifs	Affectifs (sentiment éprouvé)				
	Évaluatifs non-axiologiques (qualité d'un être ou d'une chose)				
	Évaluatifs axiologiques (jugement de valeur)				

Tableau 13 : Grille de relevé des adjectifs – groupes 1 à 4

¹¹⁹ Voir première partie, chapitre 3

NOM		Séance 1 : XXX	Séance 2 : XXX	Séance 3 : XXX	Entretien
Pronom personnel <i>je</i> (nbre relevé)					
Verbes	de sentiments (aimer, adorer...) = gout et préférence				
	Locutions Verbales				
	d'opinion (je crois que – je pense que)				

Tableau 14 : Grille de relevé des verbes et expressions verbales – groupes 1 à 4

Dans un premier tableau, nous avons relevé les adjectifs (adjectifs objectifs, subjectifs, affectifs, non-axiologiques et axiologiques) et leur fréquence d'apparition puis dans un deuxième tableau, nous avons relevé le nombre d'occurrences du déictique *je* employées par chaque participant ainsi que les prédicats permettant d'émettre un jugement, une opinion, une évaluation.

Tous ces tableaux ont été ensuite analysés et sont disponibles en annexe. Les différentes analyses ont conduit à la création d'autres tableaux qui mettent en lumière des éléments sur l'emploi du lexique par les participants. Certains de ces tableaux complémentaires permettant d'avoir une vue d'ensemble par sous-corpus, ou pour un certain type d'emploi (par exemple : l'emploi du verbe *aimer*) sont disponibles en annexe. Certains tableaux ont également été intégrés à ce travail (partie 3) et permettent d'illustrer et d'expliquer nos observations et nos résultats.

Afin de lire ces tableaux, il faut savoir qu'un - (tiret quart de cadratin) signifie que le participant n'a pas suivi la séance culturelle et n'a donc pas été enregistré. Lorsque le participant n'a pas été enregistré, nous en précisons la raison : soit il était absent pour une raison personnelle, soit il était en arrêt maladie, congé maternité ou encore il était sorti de la formation parce qu'il a intégré un emploi. Une case grisée signifie que le participant n'a employé aucun terme du lexique relevé dans ce tableau. Cela ne veut pas dire qu'il n'a pas participé aux interactions mais peut signifier que son énoncé ne contient pas les mots que nous avons choisis d'étudier dans notre thèse.

Pour chaque extrait cité, nous indiquons la référence de la manière suivante : numéro d'extrait – numéro de sous-corpus/numéro d'enregistrement/prénom (anonymisé) du participant et entre parenthèses la séance culturelle : Extrait N°XX –

SC04/ENR01/Participant (séance). Ainsi le lecteur peut se repérer avec le sommaire des corpus présent en annexe (annexe 16).

9. Fréquence et durée des prises de parole

Notre objectif étant également de vérifier si les séances didactiques menées en extérieur dans des lieux de culture ou du patrimoine pouvaient déclencher et favoriser la prise de parole dans d'autres situations, il nous a semblé intéressant de calculer tous les temps de parole de chacun des participants à chaque prise de parole, même dans le cadre de l'entretien professionnel.

Les temps de parole ont été notés dans chaque transcription. Lors de chaque prise de parole d'un locuteur, nous avons noté ce début de segment ainsi : « 00 minutes : 00 secondes ». À chaque prise de parole par un autre locuteur (autre participant ou formatrice), le temps est à nouveau mentionné, ce qui permet ensuite de calculer avec précision la durée de la prise de parole de chaque participant.

Le tableau suivant illustre de quelle manière nous avons noté le temps de parole :

Temps au moment de la (re)prise de parole	Participant	
02:25	Kamal	<u>je pense elle aider quelqu'un aussi</u>
02:22	Berdil	<u>c'est sûr</u>
02:26	Kamal	la personne
02:28	F	ha vous pensez qu'elle aide quelqu'un

Tableau 15 : Illustration prise de note temps de parole

Les temps de prises de parole comprennent :

- la prise de parole effective,
- les rires (indiqués comme suit : <rires>),
- les pauses et interruptions (marquées par le signe +, ++ ou +++ pause brève, pause plus longue, pause de plus de cinq secondes, et par le signe \\\ si l'interruption est longue)
- les hésitations (marquées par des « hum : » et des « heu : » comme l'indiquent les codes de transcription),
- les répétitions,
- les chevauchements (si le locuteur-formateur ou un autre locuteur prend la parole et que le participant n'a pas terminé).

Mesurer le temps de parole dans ce type de recherche peut sembler peu pertinent. En effet, nous avons précisé que la spontanéité était favorisée dans les productions et interactions.

Un participant peut donc parler un peu moins longtemps si l'un des lieux proposés lors des séances est moins évocateur de souvenirs pour lui ou provoque moins de réflexions. Il peut également parler peu mais néanmoins exprimer un sentiment ou une impression forte dans un énoncé concis. Par ailleurs, nous avons privilégié les échanges entre les participants lorsque cela était possible. Les enregistrements montrent donc à la fois des productions orales (l'apprenant s'exprime individuellement avec le formateur) et des interactions orales (l'enregistrement montre des échanges entre deux ou trois stagiaires parfois davantage). On peut penser à ce titre qu'il est peu pertinent et compliqué de mesurer le temps de prise de parole des apprenants au fur et à mesure de la recherche. Néanmoins, cela nous a permis de mener un certain nombre de comparaisons fondées sur des données de temps plus justes. Nous avons par exemple calculé, pour chaque forme linguistique analysée, le ratio par minute afin de vérifier l'évolution.

Pour vingt participants sur quarante-deux, la durée de la prise de parole de la dernière séance est plus élevée que celle de la première. Cette observation est plus forte dans certains groupes. Concernant le sous-corpus 4 par exemple, huit participants sur douze prennent la parole plus longtemps à la dernière séance qu'à la première séance. Les autres participants peuvent montrer une prise de parole plus longue sur les séances deux ou trois que sur la première mais ont un temps de parole plus court lors de la dernière séance.

Exemples : Sous-Corpus_01 et sous-corpus_04

Temps de parole en secondes Sous-corpus_01¹²⁰

	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Ania	98	56	90
Aseel	64	34	80
Carlos	84	76	97
Jocelyne	49	50	18
Anahit	35	87	83
Chanène	65	53	67
Milena	58	26	22
Naïma	66	95	88
Joelle	74	78	96
Melinda	102	-	28
Desislava	53	-	101
Yu Yan	-	17	79

Tableau 16 : temps de parole SC01

¹²⁰ Les lignes en vert montrent les participants qui ont un temps de parole plus long entre la première et la dernière séance.

Temps de parole en secondes Sous-corpus_04

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Youssif	70	172	117	46	72
Gabriela	80	249	87	215	166
Tatiana	128	207	59	117	100
Tarik	79	113	69		109
Aksana	126	64	40	80	91
Claudia	82	152	82	218	129
Katherina	406	240	188	169	349
Maïssane	70	89	48	48	263
Najib	110	73	61	68	100
Teklé	52	44	54	155	75
Edie	35	66	35	57	71
Suraya	51	41	33	32	101

Tableau 17 : temps de parole SC04

Cette observation nous amène à nous questionner sur les raisons de cette prise de parole plus longue au fil des séances. Nous avons quelques hypothèses et allons essayer de les présenter et de les analyser à l'aide de notre corpus dans la partie trois : les participants peuvent avoir acquis une aisance à l'oral ou avoir tout simplement davantage confiance dans la personne qui mène les enregistrements. Ils peuvent également avoir développé du lexique et tenter de s'en emparer afin d'exprimer leur avis sur ce qu'ils découvrent au cours des séances.

Les durées de prise de parole relevées pour chaque enregistrement sont utiles à différentes étapes de l'analyse et notamment pour calculer les occurrences liées à l'emploi des différents formes linguistiques que nous avons choisies d'étudier. Un calcul est effectué sur la base de soixante secondes pour être au plus juste.

10. Groupes-témoins

Avec les quatre groupes de participants décrits dans le chapitre deux, (que nous appelons groupes 1 à 4), nous avons mis en place une simulation orale d'entretien professionnel visant à vérifier le transfert de compétences.

Pour faire émerger les résultats de notre recherche concernant le transfert de connaissance des participants, nous avons également proposé la simulation d'entretien professionnel à deux groupes témoins, qui n'ont pas participé à des séances didactiques dans des lieux culturels au cours de leur formation.

Cela nous a permis de comparer l'emploi ou le réemploi du lexique.

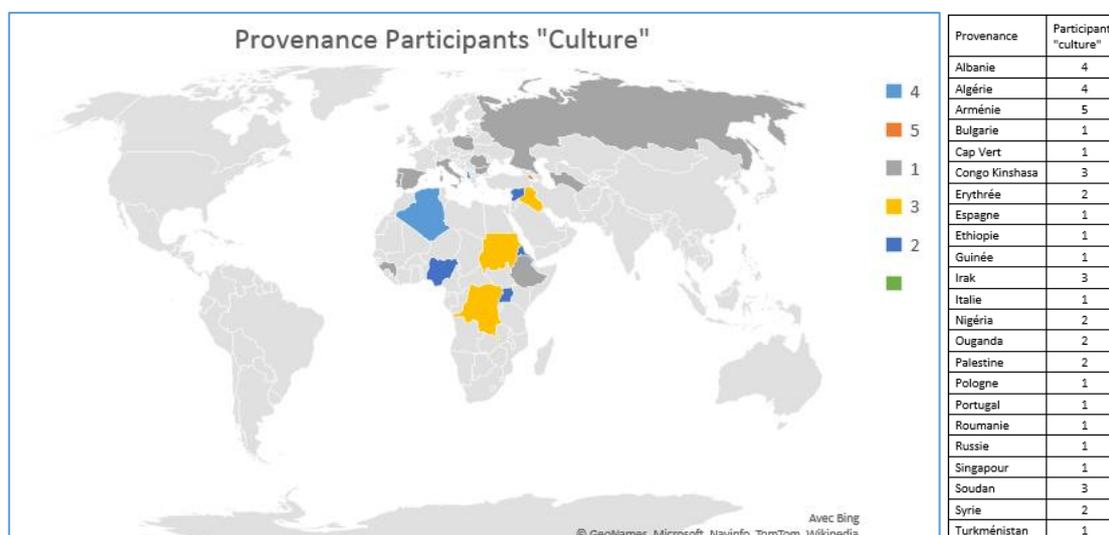
Pour que la recherche soit la plus rigoureuse possible, nous avons choisi des adultes migrants ayant le même profil et ayant suivi le même type de formation linguistique. Le seul élément variable est qu'ils n'avaient pas suivi de séances didactiques dans des lieux du patrimoine ou des lieux culturels.

Nous avons d'ores et déjà présenté les profils des groupes 1 à 4 qui ont suivi les séances didactiques dans des lieux culturels. Afin que notre comparaison soit claire aux yeux du lecteur, nous proposons une présentation rapide des profils de personnes qui ont constitué les groupes témoins ici.

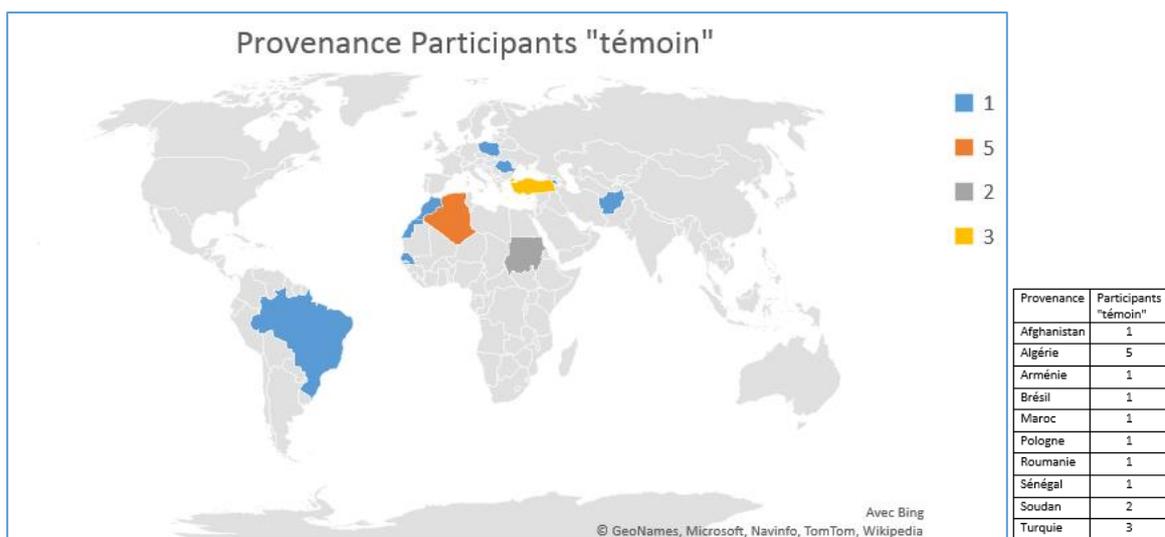
Nous avons sélectionné deux groupes : l'un était constitué de douze apprenants et l'autre de onze apprenants. Malheureusement, nous n'avons pu recueillir des données de comparaison qu'auprès de dix-sept personnes parce que certains participants ont quitté la formation pour intégrer un emploi ou étaient absents pour maladie.

Ces dix-sept personnes proviennent principalement du Moyen-Orient / Proche-Orient, d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne et d'Europe (Union Européenne et Hors Union Européenne).

Les cartes ci-dessous permettent d'effectuer un comparatif entre les provenances des participants des groupes 1 à 4 et des participants des groupes témoins (graphiques 7 et 8).



Graphique 7 : provenance participants des groupes 1 à 4 (ayant suivi les activités dans des lieux culturels)



Graphique 8 : provenance participants groupes témoins

Tout comme les personnes qui ont participé à notre recherche, ils viennent le plus souvent des pays touchés par les conflits internationaux ou des pays des anciennes colonies : Algérie (5), Turquie (3), Arménie (1), Afghanistan (1), Brésil (1), Maroc (1), Pologne (1), Roumanie (1), Sénégal (1), Soudan (2). Cinq personnes sur les dix-sept possèdent le statut de réfugié délivré par l’OFPRA.

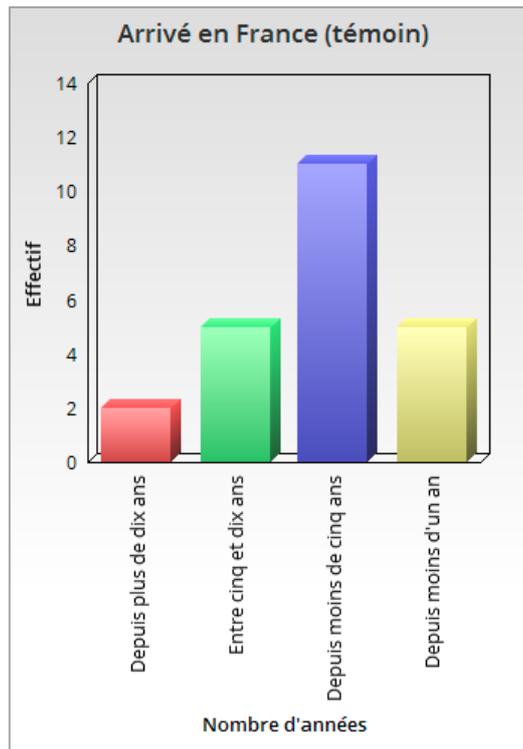
Le tableau suivant (18) montre la proportion d’hommes et de femmes parmi les participants des groupes témoins.

	16-25 ans	25-45 ans	Plus de 45 ans	Totaux
Femmes	3	6	1	10
Hommes	0	7	0	7
Totaux	3	13	1	17

Tableau 18 : Proportion hommes femmes groupes témoins

Les profils des participants des groupes témoins sont quasiment identiques en termes d’âge et de genre à ceux des groupes ayant suivi les séances dans les lieux culturels.

La plupart des personnes constituant les groupes témoins étaient en France depuis un à cinq ans au moment de la recherche. Cinq étaient en France depuis moins d’un an, cinq entre cinq et dix ans et deux d’entre eux étaient en France depuis plus de dix ans (voir graphique 9). En termes d’installation sur le territoire français, ils avaient donc à peu près le même parcours que les participants des groupes qui ont suivi les séances didactiques dans des lieux culturels.



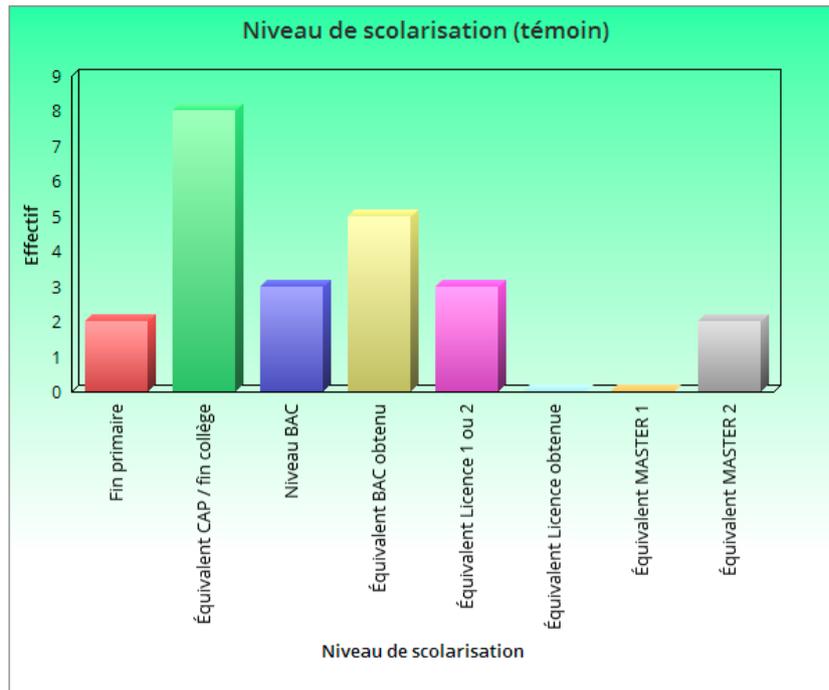
Graphique 9 : temps de présence en France

La tranche d'âge la plus représentée est celle des 25 – 45 ans (treize personnes sur dix-sept), trois personnes avaient entre seize et vingt-cinq ans et une personne avait plus de quarante-cinq ans.

Concernant le niveau de scolarisation, il varie selon les personnes mais toutes ont été scolarisées dans leur pays d'origine. Environ la moitié a obtenu un baccalauréat (BAC) ou a suivi un cursus universitaire (voir tableau 19, graphique 10).

Personnes ayant suivi des études secondaires dans leur pays d'origine	16	Fin collège / niveau CAP	8
		Niveau BAC / BAC	4
Personnes ayant suivi des études supérieures dans leur pays d'origine	5	Licence 1 à Licence 3	3
		Master 1 /2	2

Tableau 19 : niveaux d'étude des groupes témoins



Graphique 10 : niveau de scolarisation groupes témoins

Parmi les dix-sept personnes des groupes témoins, seize participants ont travaillé dans leur pays d'origine ou à l'étranger. Six d'entre eux ont travaillé en France à des postes peu ou pas qualifiés. Une seule personne n'a aucune expérience professionnelle.

Les tableaux de la page suivante permettent d'avoir une vision d'ensemble des participants pour lesquels nous avons pu obtenir un enregistrement exploitable de l'entretien professionnel.

Prénom anonymisé	Amadou	Mustafa	Ibrahim	Mohamed	Nassira	Meriem	Djamila	Zahar	Miraldo	Fatoumata
Pays d'origine	Soudan	Soudan	Algérie	Algérie	Maroc / Italie	Algérie	Algérie	Afghanistan	Roumanie	Sénégal
Date d'arrivée	2015	2012	2017	2017	2017	2017	2016	2015	2016	2017
Âge	28	34	32	40	27	22	44	20	37	25
H / F	H	H	H	H	F	F	F	F	H	F
Niveau scolarisation	FIN COLLÈGE	FIN COLLÈGE	FIN COLLÈGE	FIN COLLÈGE	NIVEAU BAC	NIVEAU BAC	FIN COLLÈGE	LICENCE 1	FIN COLLÈGE	FIN COLLÈGE

Tableau 20 : Groupe 05

Prénom anonymisé	Isabela Maria	Dorcan	Nurgul	Aysel	Azzouz	Gohar	Térésa
Pays d'origine	Brésil	Turquie	Turquie	Turquie	Algérie	Arménie	Pologne
Date d'arrivée	2014	1999	1991	2017	2017	2011	2010
Âge	39	40	46	30	27	30	39
H / F	F	H	F	F	M	F	F
Niveau scolarisation	LICENCE 1	FIN LYCÉE	FIN LYCÉE	MASTER 2	MASTER 2	NIVEAU BTS	CAP

Tableau 21 : Groupe 06

Concernant l'analyse du corpus à proprement parler, nous avons utilisé strictement les mêmes outils. Nous avons utilisé la même grille pour relever le lexique employé que celle utilisée pour les groupes ayant participé à des séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles. Néanmoins, nous avons complété uniquement la dernière colonne. Les grilles se présentent donc de cette manière :

NOM PARTICIPANT		Entretien professionnel
Adjectifs objectifs		
Adjectifs subjectifs	Affectifs (sentiment éprouvé)	
	Évaluatifs non-axiologiques (qualité d'un être ou d'une chose)	
	Évaluatifs axiologiques (jugement de valeur)	

Tableau 22 : tableau de relevé des adjectifs – groupes témoins

NOM PARTICIPANT		Entretien professionnel
Pronom personnel <i>je</i> (nbre relevé)		
Verbes	de sentiment (aimer, adorer...) = gout et préférence	
	Locutions Verbales	
	Opinion (je crois que – je pense que)	

Tableau 23 : tableau de relevé des verbes - groupes témoins

Les participants des groupes témoins suivent une formation linguistique aux supports et activités didactiques plus « conventionnels » : supports didactisés tels que formulaires administratifs à remplir, jeux de rôle pour s'approprier les codes et usages sociolinguistiques, extraits de manuels pour systématiser les éléments linguistiques / syntaxiques. Aucune sortie dans des lieux culturels ou du patrimoine n'est organisée.

Dans ce chapitre, nous avons présenté de manière détaillée notre méthodologie de recherche : les lieux du patrimoine ou lieux culturels que nous avons utilisé dans notre travail, le déroulement de notre recueil de données et son traitement. Nous avons également décrit le protocole permettant de vérifier si un transfert de compétences était possible.

La troisième partie de notre thèse présente les résultats que nous avons fait émerger au cours de ce travail de recherche.

**TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE LA PRISE
EN CHARGE ÉNONCIATIVE DANS LE CADRE
DES SÉANCES DIDACTIQUES DANS DES
LIEUX CULTURELS**

CHAPITRE 1 : S'EXPRIMER POUR PARLER DE SOI

Au cours de cette troisième partie, nous nous attachons à présenter nos résultats d'analyse. Dans les deux premiers chapitres, nous tentons de répondre à notre première hypothèse : les séances « hors les murs » dans des lieux de culture ou lieux du patrimoine déclenchent-ils davantage la prise de parole des apprenants ?

Les chapitres 3 à 5 tentent d'apporter une réponse à notre deuxième hypothèse : dans le cadre des séances didactiques dans des lieux culturels, l'emploi de la langue permet-il aux participants de développer la maîtrise du lexique ?

Nous présentons ensuite les résultats concernant le réemploi du lexique (chapitres 6 et 7) en comparant les données des groupes-témoins (chapitre 8).

Avant de commencer, nous souhaitons expliquer que nous avons employé un certain nombre de termes pour aborder les notions d'opinion ou de goût. Au cours de ces différents chapitres, nous avons tour à tour utilisé les termes *évaluation*, *appréciation*, *opinion*, *avis* ou *point de vue*. Nous avons en revanche essayé d'éviter les termes *émotion* ou *affect* qui sont plus difficilement mesurables ou qui du moins n'entrent pas notre champ de recherche aujourd'hui. En effet, bien que l'évaluation puisse tout à fait être d'ordre affectif (Jackiewicz, 2014 : 5), l'affectif n'est pas mobilisé dans tout type d'énoncé évaluatif. Nous employons le terme *affectif* dans le cadre de notre analyse des adjectifs, en référence à la description des adjectifs de Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 94-96), que nous avons par ailleurs présentée dans notre première partie.

Les termes que nous emploierons feront avant tout référence à la subjectivité et au fait de se positionner comme « locuteur actif » prenant le risque de s'exprimer dans une langue étrangère.

Notre première hypothèse est que les séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles pourraient provoquer la prise de parole des participants. Pour vérifier cette hypothèse, nous tentons d'établir un lien entre le contexte des différentes sorties, les réactions des participants, leur parcours, ainsi que le contenu de leurs énoncés.

Notre double position de chercheuse et formatrice nous donne un avantage : nous savons quel participant est habituellement silencieux en formation. Si « les locuteurs en insécurité

dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire » (Gadet, 2007 : 29), cela n'a pas été le cas au cours des séances que nous avons menées. Nous avons donc essayé de savoir exactement ce qui avait déclenché les prises de parole, surtout pour ceux des participants qui s'expriment habituellement peu en formation.

Nous n'avons pas étudié une autre dimension de la recherche qui aurait pu être de récolter des données chiffrées sur le nombre de prises de parole de chacun des participants dans des séances didactiques avec des objectifs davantage utilitaires afin de les comparer à nos données de recherche. Notre analyse s'appuie donc uniquement sur les énoncés et les contextes dans lesquels les participants prennent la parole lors des sorties dans les lieux de culture.

Dans chacune des sous-parties, nous exposons les éléments déclencheurs de la parole et les illustrons par des extraits.

1. Un temps de parole prolongé

Le tableau suivant (24) montre que certaines prises de parole sont plus longues que d'autres. L'analyse de ces énoncés présentée ci-après montre de la part des participants un enthousiasme plus fort pour la découverte de certains lieux, probablement plus évocateurs que d'autres, ce qui provoque alors une « prise de parole prolongée ».

Par « prise de parole prolongée », nous entendons prises de parole d'une durée supérieure à quarante secondes représentant une sorte de « monologue » ininterrompu. Nous avons remarqué que les prises de parole les plus courantes, que l'on pourrait qualifier de « non prolongées » durent généralement entre trois et quinze secondes. Les participants suivants ont pris la parole plus de quarante secondes d'affilée :

Participants	Séance	Durée
Desislava	Musée Lumière	48 s
Anahit	Traboules	45 s
Christelle	Opéra	1 m 16
Edona	Auditorium	57 s
Maïssane	Bibliothèque	41 s
Katherina	Bibliothèque	53 s
Gabriela	Traboules	55 s 1 m 12
Tatiana	Traboules	56 s
Gabriela	Confluences	42 s 42 s 55 s
Katherina	Confluences	48 s

Claudia	Confluences	55 s
Tatiana	Confluences	57 s
Teklé	Confluences	47 s
Gabriela	Opéra	55 s
Katherina	Opéra	1 m 13
Maïssane	Opéra	52 s 58 s

Tableau 24 : Longue prise de parole

Les extraits suivants tentent de montrer pour quelles raisons les participants ont pris la parole si longtemps :

Extrait N°1 – Références : SC03/ENR1/Christelle (Opéra)

05:11	Christelle	pour moi comme j'ai pas laissé la formation c'est la première fois de visiter aussi + d'écouter aussi l'Opéra + pour moi ça me fait du bien + j'ai vu + ça très bien même les salles première salle petite salle deuxième avec l'harmonie comme XXX derrière c'est à côté de pièce c'est noir + c'est normal parce que + Marie a expliqué que si on met les couleurs partout avec : + + l'esthétique partout les gens s'intéressent seulement à regarder l'esthétique + on regarde pas les artistes on peut seulement faire comme ça moi j'ai trouvé ça normal c'est bien parce que si vous voulez + + + oui c'est une bonne idée parce que si on vient regarder quelque chose pour que vous intéressez avec ça + pour comprendre bien si vous êtes peut-être si XX ça regarder quelque chose comme ça vous êtes partagé XXX + j'ai trouvé ça normal avec le foyer là + j'ai fait + j'ai vu ça très bien + ça m'plaît
-------	------------	--

Bien que l'énoncé de Christelle soit quelque peu désordonné, on notera l'expression verbale *ça me fait du bien* qui explique la raison d'une prise de parole prolongée. Elle tente d'expliquer ce qu'elle ressent et ce qui fait qu'elle prend la parole.

Extrait N°2 – Références : SC03/ENR4/Edona (Auditorium)

01:39	Edona	pour salle peut-être /// je préfère plus ça + c'est plus intéressant + + ça raconte quelque chose mais ça on n'arrive pas à comprendre + on n'arrive pas à comprendre ce que l'auteur il dit avec ça + il faut être musicienne : par rapport pour comprendre ça *ma en fait j'ai vu le : nouveau instrument + oui + j'ai déjà vu mais je connais pas le *nome + c'était le grand instrument tout en fin avec le : + c'était comme ça + avec le :
-------	-------	---

Edona, jeune femme albanaise, s'exprime longuement parce qu'elle souhaite exprimer une incompréhension, une déception face au morceau de musique qu'elle a entendu. Cette expérience ne l'a pas rendue indifférente.

Nous souhaitons à présent décrire plus précisément les éléments que nous avons observés et analysés concernant la raison d'une prise de parole de la part des participants et ce qu'ils souhaitent exprimer.

2. Un lien avec les références culturelles personnelles

Dans notre première partie, nous avons montré que la culture et le patrimoine peuvent être des éléments de culture partagée. Nous allons maintenant nous intéresser aux échanges enregistrés lors des séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles qui montrent cette spontanéité de partager ce qu'il y a de commun entre sa propre culture et les découvertes culturelles faites dans le cadre des sorties que nous avons proposées.

Les adultes migrants, comme tout individu, sont porteurs d'une identité personnelle, forgée par la famille et par le groupe social au sein desquels ils ont évolué depuis leur enfance mais forgée aussi par leur expérience personnelle (partie 1, chapitre 1, sous-partie 5). Lorsqu'ils quittent leur pays, que ce soit choisi ou contraint par des événements extérieurs, les migrants sont placés dans une situation où ils se voient obligés de se séparer de tout ce qui leur est familier. Tout ce qu'ils laissent derrière eux « devient source de douleur » (Yahyaoui, 2010 : 168) et déclenche un sentiment de nostalgie qui conduit parfois à reléguer au second plan tout ce qui est connu, comme si cela était plus simple d'oublier. Les personnes réfugiées ou exilées se retrouvent dans un pays, dans une culture dont ils ne possèdent pas les clés, ils sont « coupés de tous les liens affectifs et sociaux qui (...) conféraient identité » et perdent donc leur « cadre de référence » (Cammarota & Porquier, 1986 : 104). En outre, dans le pays d'accueil, ils doivent parfois vivre leur exil seuls : les familles sont souvent éclatées et ils n'ont pas toujours de nouvelles de ceux qu'ils ont laissés dans leur pays. Dans certaines villes, ils ne trouvent pas toujours de compatriotes pour partager des éléments de culture commune ou n'ont pas la possibilité de rejoindre le groupe pour partager la culture, les souvenirs, les plats, les fêtes qui rythmaient la vie laissée derrière eux. Privés de ces liens familiaux, ils éprouvent alors le sentiment « d'être loin de tout » (Pestre, 2015 : 216). Les expériences que les participants ont vécues sont enfouies comme si elles n'avaient pas existé, englouties par l'expérience de l'exil. Ces éléments sont confirmés par des témoignages

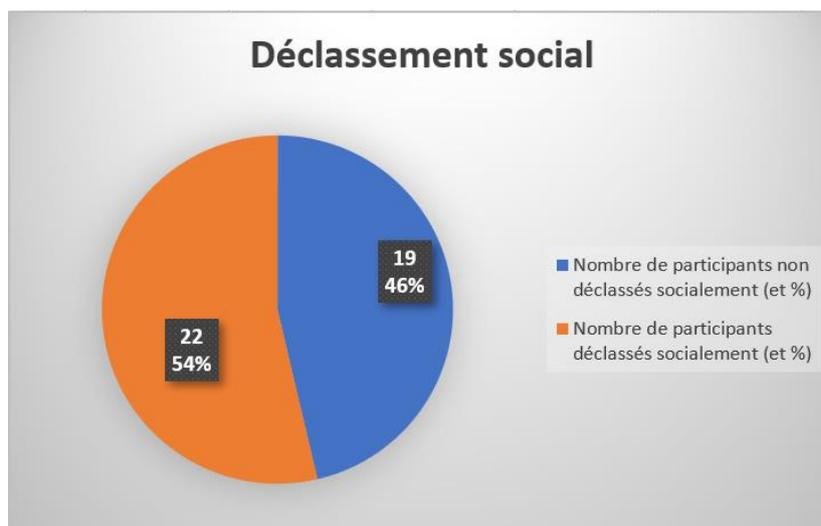
personnels (et informels) que nous avons recueillis au cours des années à travailler auprès de ce public.

En formation, nous avons remarqué que les participants ne parlent pas beaucoup d'eux. Il demeure, même après quelques semaines de formation ensemble, une sorte de quant-à-soi. Les femmes restent souvent assises dans un endroit de la salle et les hommes dans un autre. Les jeunes se regroupent. Les activités de formation peuvent évidemment permettre d'enclencher la communication mais cela n'est souvent possible que sur un temps limité. Et à moins d'une affinité particulière qui naît entre certains apprenants, les membres d'un groupe ne se livrent pas. Leur parcours d'exil, ce qu'ils ont vécu, les souffrances, la perte du groupe social ou culturel et la vie dans la rue pour certains, les difficultés d'intégration pour tous, sont des situations, des évènements qui sont peu partagés.

Dans cette sous-partie, nous montrons par des extraits du corpus que les séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles révèlent l'envie de parler de soi, d'éléments connus, de moments vécus, qui semblent lointains mais réapparaissent et peuvent être partagés avec les autres (voir pré-enquête partie 2, chapitre 3). Pour reprendre les mots de Bakhtine, ce qui est exprimé dans le lieu culturel crée « une sorte de pont » entre celui qui s'exprime et ceux à qui il s'adresse, créant un « territoire commun » (Bakhtine, 1977 : 124) qui rend peut-être le pays d'accueil plus familier.

Nous avons notamment remarqué que les participants ayant subi un fort déclassement social ont tendance à le mentionner en effectuant un lien avec l'objet ou le lieu culturel, en créant un lien entre leur vie avant l'exil et celle qu'ils ont commencé à construire en France.

Le déclassement social peut correspondre à des études supérieures interrompues ou non reconnues en France, à un emploi valorisé et valorisant dans le pays d'origine difficile à retrouver dans le pays d'accueil, à une place privilégiée au sein du groupe social disloqué... Comme le montre le graphique 11, plus de la moitié des personnes ayant participé à la recherche a subi un déclassement social (22 sur 41) :



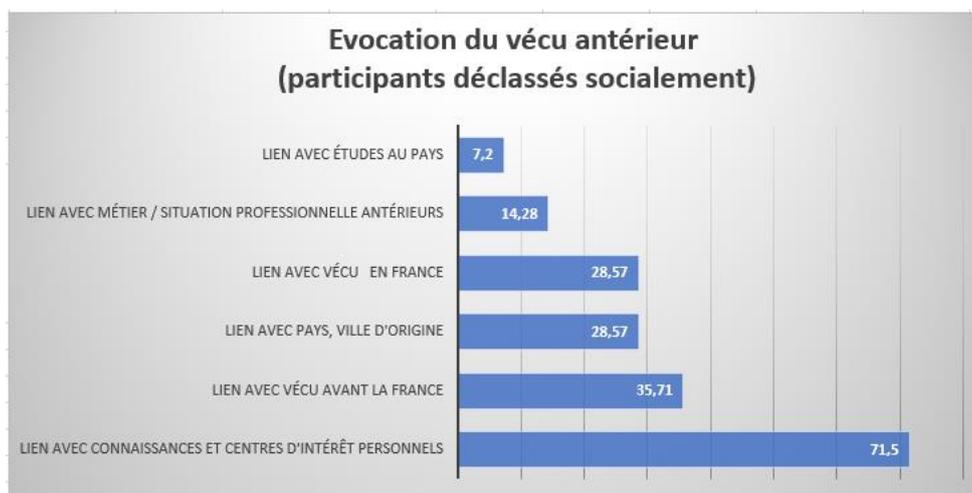
Graphique 11 : déclassement social

Parmi les vingt-deux participants ayant vécu un déclassement social, quatorze effectuent un lien avec leur vécu antérieur, ce que nous étayons par des exemples issus des productions orales des apprenants au cours des pages suivantes.

À l'inverse, les participants qui n'ont pas vécu de déclassement social ou socioprofessionnel ont tendance à ne pas faire de lien avec leur vécu antérieur : sur dix-neuf participants qui n'ont pas subi de déclassement social, cinq d'entre eux seulement s'expriment sur leurs expériences, sur leur vécu antérieur (26,3 %). Avec prudence, nous pouvons peut-être en conclure que les participants ayant vécu un déclassement social éprouvent davantage le besoin de créer des liens entre leur vécu antérieur, leurs centres d'intérêt personnels et la visite culturelle.

Le graphique suivant présente les liens créés par les participants ayant subi un déclassement social. Pour la majorité, ce sont les centres d'intérêts qui sont évoqués.

On peut également noter que quatre d'entre eux font appel à des expériences vécues depuis leur arrivée en France.



Graphique 12 : contexte évocation vécu antérieur

Les extraits suivants (n° 3 à 8) montrent en effet la volonté de se démarquer socialement et culturellement. Les adultes migrants en formation linguistique côtoient pendant plusieurs mois, au quotidien (puisque les formations ont souvent un rythme hebdomadaire intensif de 30 heures), des personnes avec qui ils ne peuvent pas toujours partager autre chose que le fait d'être migrant ou d'être apprenant.

Chanène (Sous-corpus 1) est l'une des participantes qui fait le plus de liens avec sa vie antérieure. Nous avons noté qu'elle effectue des liens avec son pays (l'Irak), ses études universitaires et également ses centres d'intérêt personnels. Cet extrait présente le lien fait avec ses études interrompues en Irak à propos de la réalisation des films et des effets spéciaux au musée Lumière, Chanène évoque ses compétences dans le domaine du numérique.

Extrait N°3 – Références : SC01/ENR1/Chanène (Musée Lumière)

01:17	Chanène	parce qu'avant à l'université on a fait ça à l'ordinateur
01:20	F	d'accord
01:21	Chanène	c'est très compliqué + le monsieur c'est très compliqué je suis intéressée par ça

Dans cet extrait, Claudia éprouve de la satisfaction à expliquer que l'art, l'anthropologie et l'histoire sont des domaines qu'elle maîtrise et qu'elle apprécie. Elle aura à nouveau l'occasion d'aborder ce sujet au Musée des Confluences :

Extrait N°4 – Références : SC04/ENR1/Claudia (Bibliothèque)

00:30	Claudia	ha <rires> parce que : + et bien heu : et hum : je ne sais pas comment dire en français et heu : ***it's about art*** l'histoire de l'art et heu :
00:44	F	vous aimez l'art ?
00:46	Claudia	il y a des : livres + sur l'art + sur la cinéma + sur musique + sur : la civilité + l'anthropologie
00:54	F	la civilisation
00:56	Claudia	la civilisation + oui + d'anthropo + comme l'anthropologie + j'aime beaucoup l'anthropologie + un peu difficile *ma : + c'est une bonne chose + et oui + parce que je pense que + + il faut connaître le monde + la civilisation + je ne sais pas quelle langue je parle + civilisation et hum : : + c'est bon parce que j'aime la litt- littérature + la littérature
01:33	F	les livres
01:33	Claudia	les livres + j'aime beaucoup lire + ***so*** pour moi c'est + + je suis très désolée <parce qu'elle utilise SO au lieu de ALORS> alors <rires> hum : voilà <rires> OK

Aksana, jeune femme arménienne qui prend rarement la parole et qui exprime souvent sa honte de mal parler français, saisit ici l'opportunité de dire qu'elle avait l'habitude de lire beaucoup lorsqu'elle vivait en Arménie. L'enregistrement audio ne montre malheureusement pas les visages des participants. Mais la fierté d'Aksana de connaître la littérature française se lit sur son visage :

Extrait N°5 – Références : SC04/ENR1/Aksana (Bibliothèque)

00:31	Aksana	oui + j'aime le les auteurs le Alexandre Dumas + heu : je lire tous le écrit Alexandre Dumas + c'est ça
00:44	F	vous l'avez lu en arménien ?
00:44	Aksana	oui + deux fois le Comte de Monte-Cristo et trois qu'il a écrit (XXX)

Quelques participants font des liens avec leur vécu antérieur récent, c'est-à-dire depuis leur arrivée en France. C'est le cas de cinq participants. Trois d'entre eux précisent qu'ils ont déjà fait la même visite culturelle dans le cadre d'une formation linguistique antérieure. Nikita, jeune ougandaise ayant suivi des études universitaires pour devenir avocate, quant à elle, évoque la visite du Centre Pompidou-Metz qu'elle a faite dans un contexte personnel et compare le bâtiment avec celui du musée des Confluences :

Extrait N°6 – Références : SC03/ENR3/Nikita (Musée des Confluences)

01:48	Nikita	oui j'ai déjà vois une bâtiment comme ça hum : à : au *métse ? ↗ + il y a le Pompidou
01:57	F	oui
01:57	Nikita	Pompidou + il est un petit peu comme ça
02:00	F	un petit peu comme ça oui mais c'est pas
02:01	Nikita	oui mais
02:01	F	c'est le centre Pompidou + à Paris ? ↗
02:02	Nikita	oui le centre Pompidou à Metz

Naïma évoque une visite du musée des Confluences avec son mari :

Extrait N°7 – Références : SC01/ENR3/Naïma (Musée des Confluences)

01:20	Naïma	moi aussi je vois hum : je vois : que c'est intéressant de : de venir ici parce que moi par contre moi j'ai fait l'tour avec mon mari + c'était le premier lieu pour moi heu : quand je suis venue ici en France je voulais heu : bien rentrer dedans et j'ai eu de la chance avec Côté Projets donc je suis très contente hem : + heu : vraiment je sens ici comme je suis dans un bâtiment d'l'avenir ou bien je suis dans un
-------	-------	---

Katherina, diplômée du supérieur et ayant longtemps vécu à Saint-Pétersbourg, est heureuse de pouvoir expliquer qu'elle aime le ballet et qu'elle fréquentait souvent les lieux culturels tels que théâtre et opéra lorsqu'elle vivait en Russie et qu'elle essaie de continuer à Lyon :

Extrait N°8 – Références : SC04/ENR01/Katherina (Bibliothèque)

06:32	Katherina	oui heu : non j'aime aussi ha : j'aime beaucoup parce que : heu : peut-être dix ans : + fois + j'ai écouté + opéra + dix
06:50	F	vous êtes allée à l'opéra dix fois ? ↗ à Saint-Pétersbourg ? ↗ Et en France ?
06:55	Katherina	première fois + Lyon heu : + ça ville Lyon
07:06	F	l'opéra à Hôtel de ville + vous êtes allée déjà ? ↗
07:10	Katherina	oui russie opéra hum : ***lebedinoye-ozero*** + il + no ça ***ozero*** + hum : + lac et à ça
07:21	F	le lac des cygnes ? ↗
07:23	Katherina	lac des cygnes oui <rires> + + oui et heu + deuxième fois + sortie + ça musée heu : *garand musée ha :
07:44	F	confluence ? ↗
07:46	Katherina	confluence

Ces extraits montrent que les participants se retrouvaient dans une situation où ils pouvaient faire référence à une culture personnelle, une manière de se montrer sous un autre jour et de partager avec les autres participants leurs connaissances culturelles. Nous avons envisagé les séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles dans un esprit où « le passage par le culturel a pour but d'accéder à l'universel en chacun de nous, à l'universel incarné dans le particulier » (Moro, 2015 : 20). Mais les enregistrements ont également mis en avant de manière forte une volonté de se définir autrement que par le fait d'être migrant, d'être étranger, et davantage par le fait d'être une personne qui s'intéresse aussi à l'art, aux livres, à la musique, à l'histoire et qui a une histoire personnelle à raconter. Les séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles offriraient l'occasion de montrer une autre facette de son identité.

Les participants ont aussi évoqué qu'ils avaient pu apprendre à connaître la ville de Lyon, sur la culture et l'histoire de la France. Les extraits suivants montrent que c'est un aspect qui les intéresse :

Extrait N°9 – SC01/ENR02/Aseel (Traboules)

01 :38	Aseel	française + oui c'est une bonne expérience pour trouver la culture française + je pense oui
--------	-------	--

(...)

02 :27	Aseel	l'histoire de France c'est ça + + + ça compte
--------	-------	---

Dans cet extrait, Naïma explique que connaître les autres cultures et apprendre des nouvelles choses est important pour elle et que ces séances lui en offrent l'opportunité :

Extrait N°10 - SC01/ENR02/Naïma (Traboules)

01 :44	Naïma	oui c'est bien c'est bien moi j'aime bien + heu voir + heu les cultures des + tous les pays et même j'habite ici je veux voir encore
--------	-------	---

Extrait N°11 - SC01/ENR02/Jocelyne-Naïma (Traboules)

01 :52	Jocelyne	en fait je suis + depuis 15 ans en France mais quand chaque année quelqu'un qui connaît bien comment + comme mon prof aujourd'hui + qui propose je viens ici je viens chaque année + avec plaisir parce que c'est + chaque heu + fois je *prende heu + beaucoup de choses plus
02 :11	Naïma	moi aussi je : heu +

02 :12	F	qu'est-ce que ça vous apprend sur la culture des Français en fait ?
02 :17	Naïma	ça fait + y'a + hum + y'a beaucoup de gens ou bien des civilisations heu + passent par la France par exemple ça + + quand vous m'avez heu dit

Extrait N°12 - SC01/ENR02/Chanène-Ania-Yu Yan (Traboules)

00 :45	Ania	moi je pense que + heu + c'est un chose nouveau pour nous + parce que cette + cette traboule est très ancienne et je veux bien que découvrir des choses heu + qui sont nouveau pour nous + et heu + et je + aussi notre formation ne + nous a permis de voir des choses que + en fait + on a on a
--------	------	---

Les participants peuvent montrer que ce qu'on leur fait découvrir n'est pas nouveau pour eux. Ils éprouvent l'envie de dire qu'ils peuvent effectuer des comparaisons avec des expériences antérieures. C'est peut-être également une manière de se valoriser, consciemment ou inconsciemment, soit par rapport aux autres participants, soit vis-à-vis de la personne qui enregistre.

Par exemple, Samira montre ici qu'elle sait très bien ce qu'est un chef d'orchestre et elle va même plus loin en précisant quelle représentation on se fait habituellement d'un chef d'orchestre. Voici ce qu'elle dit à propos du chef d'orchestre lors de la répétition d'*Otello* pour l'Opéra de Lyon :

Extrait N°13 – Références : SC03/ENR2/Samira (Répétition Orchestre)

01:42	Samira	il était atypique un peu par rapport à ce qu'on a l'habitude voir + tu sais les chefs d'orchestre + ils sont sérieux + un peu vieux + et lui il est jeune + dynamique heu :
-------	--------	---

Lorsque les participants mentionnent leur culture ou leur pays d'origine, on peut déceler dans l'énoncé un sentiment de nostalgie ou de fierté. Lorsqu'ils mentionnent ce qu'ils découvrent lors des sorties culturelles, certains évoquent un intérêt et un engouement lorsqu'un parallèle peut être fait avec leur pays, leur culture, leur vécu.

Nous l'abordons plus amplement ultérieurement : Hachim éprouve des difficultés à accepter sa nouvelle situation socioprofessionnelle. Hachim est un homme très cultivé mais la non-maitrise de la langue l'empêche de communiquer et d'expliquer tout ce qu'il connaît. Nous sentons qu'il éprouve à la fois une certaine fierté et une certaine frustration à ne pouvoir évoquer autant qu'il le souhaiterait la culture et l'histoire de son pays. Comme pour de nombreux migrants, le sentiment de déclassement les préoccupe.

Extrait N°14 - Références : SC02/ENR02/Hachim (Amphithéâtre)

05:25	Hachim	il y a traditionnel romane + + + romane théâtre + il y a XXX
05:36	F	la même
05:38	Hachim	la même à mon pays
05:40	F	en Syrie ? ↗
05:41	Hachim	en Syrie + heu en la Syrie + en la ville heu : Bosra <Bosra possède le théâtre antique le plus ancien et le mieux préservé du Moyen-Orient>

Extrait N°15 - Références : SC03/ENR03/Edona (Traboules)

00:55	Edona	oui + on a le même on a une ville en Albanie qui est + pareille comme ici
01:03	F	avec heu des <u>rues étroites avec des pavés + anciennes</u> ?
01:03	Edona	<u>une des rues comme ça avec le bâtiment très vieux + c'est comme ici</u> ++ <i>hem</i> ++ autre chose ++ c'est ça

Cet extrait enregistré dans les rues pavées du Vieux Lyon montre qu'Edona a envie de tisser un lien entre ce qu'elle est en train de découvrir et son pays natal, l'Albanie. Les rues et les bâtiments lui rappellent son pays et provoquent donc une prise de parole spontanée et très personnelle.

Extrait N°16 - Références : SC04/ENR01/Aksana (Bibliothèque)

02:34	Aksana	oui je sais dans mon pays acheter des livres + beaucoup cher
02:39	F	dans votre pays vous aviez beaucoup de livres ?
02:39	Aksana	oui + oui

Cet extrait fait suite à l'extrait 5. Il faut ici percevoir à la fois la nostalgie et la fierté d'Aksana lorsque nous visitons la bibliothèque. Ce sera la première et seule fois qu'elle évoquera sa passion pour la lecture et les livres.

Nous l'avons dit, on constate que d'une séance à l'autre, certains participants s'expriment plus spontanément et plus longtemps.

Les causes peuvent être variées. Concernant Roza, nous pouvons présupposer que compte tenu de son parcours, deux facteurs ont été déterminants.

Après avoir longtemps été sans domicile fixe en Pologne, Roza traverse l'Italie puis s'installe en France où elle vit à nouveau dans la rue avec un ami et ses chiens pendant un certain temps. Roza éprouve donc de réelles difficultés à faire confiance. Aujourd'hui en foyer, à son grand désespoir parce que les chiens n'y sont pas admis, Roza commence peu à peu à s'intégrer en France.

En formation, elle se montre distante au début, presque méfiante envers les autres apprenantes¹²¹ et ne prend que rarement la parole. Elle communique très peu et évite le contact. Le regard porté sur elle pendant de longues années lui a appris à se méfier, à ne pas dévoiler qui elle est, ce qu'elle connaît. Elle a également perdu l'habitude d'être socialisée et de partager des centres d'intérêt avec d'autres personnes et éprouve des difficultés à créer des relations (elle le dit elle-même parfois) parce que c'est l'une des seules européennes dans le groupe et qu'elle n'arrive pas réellement à entrer en communication avec les autres femmes du groupe qui sont pour la plupart africaines et évoquent souvent des éléments de culture commune que Roza semble ne pas pouvoir partager. En retour, les autres apprenantes du groupe ne s'adressent pas souvent à elle.

La confiance envers la personne qui enregistre (et qui garde une trace de ce qui est dit) et la confiance envers les autres membres du groupe a donc mis un certain temps à s'installer.

Malgré tout, au fil du temps, Roza se dévoile grâce aux séances dans des lieux culturels et elle se montre sous un jour différent. Lors de ces séances, elle prend souvent la parole. Elle sait ce qu'est un opéra, en a déjà vu, même si elle dit qu'elle n'aime pas ça. Elle regarde parfois la chaîne Arte, connaît *Otello*, contrairement aux autres.

Les séances proposées lors de sorties culturelles ont-elles pu avoir sur Roza un effet bénéfique lui permettant d'oser s'exprimer ? Nous constatons en tout cas qu'elle prend davantage la parole lorsqu'elle perçoit que ses interventions lui permettraient de faire légitimement partie du groupe de locuteurs, comme l'illustrent les extraits suivants :

¹²¹ Rappelons que ce groupe est constituée uniquement de femmes qui préparent le diplôme d'ADFFV

Ici Roza est manifestement la seule à connaître le nom du clavecin. On observe que les autres participantes répètent ce que dit Roza, d'une manière très docile et scolaire, comme si son statut au sein du groupe avait changé.

Extrait N°17 - Références : SC03/ENR02/Roza (Répétition Orchestre)

03:31	Roza	oui on voit aussi l'instrument qu'on ne connaissait pas comme ancien piano
03:36	Erta	oui ancien piano
03:40	Roza	Clavecin
03:43	Toutes	Clavecin

Les autres membres du groupe la perçoivent comme une interlocutrice « qualifiée » et s'adressent davantage à elle à partir de la troisième séance, ce qui n'est pas le cas au début de la formation. Nous pouvons supposer que Roza, parce qu'elle a eu l'occasion de mettre en avant ses connaissances musicales lors de sorties culturelles, a également attiré l'attention des autres, ce qui la valorise et favorise davantage la prise de parole lors des séances suivantes.

Dans cet extrait, Samira demande à Roza de lui préciser le nom de l'instrument.

Extrait N°18 – Références : SC03/ENR02/Roza (Répétition orchestre)

05:20	Samira	par exemple au niveau des trombones heu : comment on dit *trompone ? ↗ < visage se tourne vers Roza >
05:24	Roza	Trombone

La situation se reproduit ensuite lorsque Samira cherche le mot « calvitie » que personne ne connaît. C'est Roza qui parvient à l'aider à trouver le mot « chauve » :

Extrait N°19 – Références : SC03/ENR02/Samira et Roza (Répétition orchestre)

09:14	Samira	les gens qui perd les cheveux comment on les appelle ? ↗
09:16	Aya	y'a plein de bagues sur les : sur les mains
09:18	Samira	comment il s'appelle? + + + c'était bien hein : c'était bien de passer une matinée comme ça
09:25	Aya	avec le t-shirt coloré même couleur et le pantalon déchiré sur le côté
09:35	Roza	c'est quelqu'un qui est chauve

Une situation identique se reproduit ensuite lorsque Samira demande à Roza de lui confirmer l'usage ou la prononciation du mot « souci ».

Extrait N°20 - Références : SC03/ENR02/Roza

05:28	Samira	trombone quand ils ont un pe- un souci + on dit un souci non ? ↗ < regarde Roza >
05:29	Roza	Oui

En formation, chacun se retrouve en quelque sorte au même niveau que les autres, c'est-à-dire en situation d'apprentissage et en situation de vulnérabilité face à un pays d'accueil dont il y a tout à apprendre pour vivre au quotidien. Chacun semble laisser de côté ce qu'il sait (peu importe dans quel domaine) et nous avons souvent senti à travers les regards et les récits des apprenants qu'ils sont peu à s'autoriser à évoquer les sujets qui les intéressent, d'autant plus lorsqu'il s'agit de dire qu'ils aiment lire, visiter des musées, aller au théâtre ou s'intéresser à l'histoire des Hommes et du monde. Pour donner un exemple (qui n'a pas été enregistré), Mustafa (groupe témoin) ne nous a « dit » qu'il était artiste peintre au Soudan que le dernier jour de formation. Il n'a pas réussi à le formuler oralement mais en dessinant au crayon le portrait de certains stagiaires du groupe. Son talent a étonné tout le monde.

Nous émettons l'hypothèse que les séances dans des lieux culturels peuvent être l'occasion pour les participants de se sentir libres d'être des individus « cultivés » avant d'être des individus en migration, dans des situations de vulnérabilité.

3. La référence à son pays et à sa ville d'origine

Le fait que les participants puissent établir une correspondance, faire un parallèle entre ce qu'ils découvrent et ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont vécu avant provoque la prise de parole. Nous avons remarqué que les participants font souvent référence à leur pays ou à leur ville d'origine.

Nous avons constaté notamment que la visite des traboules fait écho à un urbanisme qui leur est familier. Les rues étroites, sombres et pavées, l'architecture de la renaissance, rappellent la ville d'origine et déclenchent la prise de parole. Ces différents extraits le montrent.

Edona, jeune albanaise réfugiée, parle souvent de son pays. On voit dans cet extrait le parallèle qu'elle fait entre les rues du Vieux Lyon et les rues de Gjirokastër, ville du sud de l'Albanie appelée aussi « ville de pierres » dont les nombreuses rues pavées et les maisons de pierres rappellent en effet le Vieux Lyon.

Extrait N°21 – Références : SC03/ENR3/Edona/(Traboules)

00:25	Edona	parce que + il y avait beaucoup de fleurs et moi j'ADORE les fleurs <rires> et + <i>por</i> les couleurs de + de murs + + + c'est + c'est autre chose qui + qui j'ai beaucoup aimé c'était le rue + ici + ils sont avec heu + comment ? ↗
00:53	F	des pavés
00:54	Edona	pavés ? ↗
00:55	F	Hum
00:55	Edona	oui + on a le même on a une ville en Albanie qui est + pareille comme ici
01:03	F	avec heu des <u>rues étroites avec des pavés + anciennes</u> ? ↗
01:03	Edona	<u>une des rues comme ça avec le bâtiment très vieux</u> + c'est comme ici + + <i>hem</i> + + autre chose + + c'est ça

Dans cet extrait, Katherina, qui disposait d'un bon niveau de vie et qui fréquentait souvent théâtres et opéras à Saint-Pétersbourg avant d'être obligée de fuir, fait référence à sa vie passée :

Extrait N°22 – Références : SC04/ENR1/Katherina (Bibliothèque)

05:20	F	vous avez pris la carte culture ? ↗
05:21	Katherina	oui + oui madame elle a dit + carte culture + + + beaucoup heu : j'aime parce que Saint-Pétersbourg grande ville et beaucoup histoire et ça chaque heu : tous les semaines + avec ma fille heu : + je acheté *billetter pour théâtre + pour les enfants

Extrait N°23 - Références : SC01/ENR03/Aseel (Musée des Confluences)

02:17	Aseel	oui oui + mes études oui + oui + oui + mais ça presque la même que Zaha Hadid fait + la grande architecture que j'adore son travail et le toujours fait
-------	-------	--

Aseel était architecte avant de devoir fuir l'Irak avec sa famille. Au musée des Confluences, à l'architecture déconstructiviste (style architectural que nous avons évoqué dans la partie 2, chapitre 4, sous-partie 1), Aseel fait référence à la fois à une architecte d'origine irakienne et à son métier lorsqu'elle vivait en Irak. La vue du bâtiment du musée lui rappelle ces deux éléments.

Chanène, jeune femme irakienne qui a fui l'Irak et a dû interrompre ses études, éprouve souvent le besoin de parler de son pays. Ici, elle prend la parole en regardant le confluent de Lyon qui lui évoque le *Chatt-el-Arab* ¹²² :

Extrait N°24 - Références : SC01/ENR03/Chanène (Musée des Confluences)

02:57	Chanène	c'est dans mon pays il y a + deux rivières + la heu le Tigre et hum + le heu : ++
03:01	F	L'Euphrate
03:03	Chanène	L'Euphrate, c'est ça < rires > hum : ils ont se croisent il s'appelle <i>Chatt-el-Arab</i> chez nous + en fait heu c'est + c'est + heu il est magnifique mais heu + j'ai pas vu

Nous souhaitons également décrire la prise de parole d'Hachim, réfugié syrien, qui est arrivé en formation sans parler un seul de mot de français.

Il fait le récit d'une arrivée et d'une installation compliquée sur le sol français. Il se retrouve dans un appartement exigü avec sa femme et ses quatre enfants, dans un quartier défavorisé de la banlieue lyonnaise. L'un de ces fils, adolescent au moment du parcours d'exil, montre des comportements problématiques : il s'est fait des amis mais Hachim n'approuve pas qu'il reste dans la rue pendant des heures avec eux au lieu d'étudier.

Hachim est issu d'un milieu socioculturel très favorisé. Lui et sa femme ont suivi des études supérieures en Syrie. Et il exprime souvent (en anglais) combien il accepte mal sa nouvelle situation en France. Il s'exprime très peu en formation. Il préfère avoir recours à l'anglais parce qu'il éprouve des difficultés à parler français et que les efforts à fournir pour s'exprimer le fatiguent. Nous pensons également que ces efforts le placent peut-être dans une position d'infériorité qui le dévalorise à ses yeux et qu'il éprouve des difficultés à accepter la position d'apprenant.

La séance sur l'amphithéâtre gallo-romain de Fourvière lui a permis une prise de parole spontanée (c'était peut-être la première fois qu'il manifestait une réelle envie de s'exprimer). Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'est exprimé parce qu'il a pu valoriser le site de Bosra en Syrie qui possède le plus ancien théâtre antique et le mieux préservé du Moyen-Orient. Avoir l'occasion de parler du patrimoine de son pays d'origine lui a donné la force, la motivation pour oser parler français.

Extrait N°25 - Références : SC02/ENR05/Hachim (Amphithéâtre)

05:25	Hachim	il y a *traditional romane + + + romane théâtre + il y a XXX
05:36	F	la même

¹²² chenal du delta commun du Tigre et de l'Euphrate

05:38	Hachim	la même à mon pays
05:40	F	en Syrie ?
05:41	Hachim	en Syrie + heu en la Syrie + en la ville de Bosra <Bosra possède le théâtre antique le plus ancien et le mieux préservé du Moyen-Orient> non heu : il y a special acc- pour heu : ***special*** *acoute ***system***
06:09	F	Acoustique
06:11	Hachim	système acoustique + c'est très ***the same thing***

Nous avons également remarqué que les lieux culturels déclenchent parfois des souvenirs qui font appel à l'enfance et interpellent donc les participants en les incitant à trouver les mots pour exprimer l'émotion. C'est le cas de Tatiana dont la production orale après la visite de l'Opéra est très significative :

Extrait N°26 - Références : SC04/ENR05/Tatiana

01:03	Tatiana	pour les danseurs + voilà + oui + j'ai presque pleuré là-bas
01:08	F	oui ? ↗
01:09	Tatiana	et oui + c'était mon + mon rêve quand j'ai petit + oui et : + c'est magnifique + ça me donne + donné beaucoup + émotion + beaucoup d'émotion oui + quand j'étais petit + j'ai passé tout : quand j'étais enfant tout le temps j'étais dans le théâtre dans l'Opéra oui c'était très + c'était moment très émotionnel pour moi

Tatiana vient de Russie. Elle a une trentaine d'année. Habituellement, elle se montre très réservée et ne livre aucun élément de son parcours personnel en formation. Ce jour-là, elle parvient à exprimer une émotion.

Tous les extraits que nous venons de présenter illustrent les prises de parole des participants lorsqu'ils font référence à leur vie d'avant, à leur histoire, à leur culture personnelle. Le lieu culturel ou l'objet découvert lors de la sortie a déclenché l'envie de parler d'eux. Nous avons vu que cela concerne même des participants qui ne prenaient pas la parole habituellement et pour qui cela a demandé un effort. Nous avons supposé que ce contexte leur avait offert l'opportunité d'utiliser la langue française.

Au cours de notre analyse de corpus, nous avons remarqué que les participants faisaient référence à des ressentis sensoriels qui leur permettaient également de prendre la parole. Nous présentons ces contextes de prise de parole dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2 : LA MÉMOIRE SENSORIELLE EN JEU DANS L'UTILISATION DU LEXIQUE

Au cours de l'analyse de nos transcriptions, il nous est apparu clairement que les participants faisaient appel à des souvenirs de leur expérience antérieure. Notre analyse a mis en exergue le fait que ces souvenirs étaient généralement déclenchés par les sens : vue, odorat, ouïe. En effet, il s'avère que les participants ont tissé des liens entre ce qu'ils ressentaient : perceptions visuelles, sensations olfactives, et des souvenirs provoqués par ces perceptions et ces sensations. Déclenchant d'abord une prise de parole, ce phénomène a également permis aux participants une prise en charge énonciative en lien avec les éléments de lexique que nous avons projeté d'étudier au cours de notre travail de recherche.

Nous exposons dans ce chapitre l'analyse en lien avec la mobilisation de cette mémoire sensorielle. Tout d'abord, nous présentons le lien entre expérience sensorielle et mémoire (sous-partie 1). Puis nous expliquons de quelle manière les odeurs agissent dans le processus de mémorisation et dans le processus de mobilisation des souvenirs (sous-partie 2). Ensuite, nous décrivons les prises de parole déclenchées par la couleur et la lumière dans les visites de lieux culturels (sous-partie 3). Enfin, nous présentons le rôle de l'atmosphère sonore en jeu dans la prise de parole (sous-partie 4).

1. Lien entre expérience sensorielle et mémoire

Un énoncé personnel peut être élaboré à partir du vécu mais également à partir de souvenirs. Faire appel aux souvenirs peut permettre de déclencher la prise de parole. En observant que les participants faisaient appel à des souvenirs, nous nous sommes demandé de quelle manière ce que nous vivions nous permettait d'accéder à nos souvenirs.

Selon Mazô-Darné, nous mémorisons grâce à nos sens. Notre cerveau et notre mémoire fonctionnent parce que nous sentons, voyons, écoutons, touchons et goutons.

« Ce que nous percevons du monde extérieur se transforme dans notre cerveau en sensations et impressions qui vont construire nos souvenirs, mais aussi modifier sans cesse ceux que nous possédions déjà. Ils sont la base de notre personnalité, de notre imagination, de notre esprit créateur » (Mazô-Darné, 2006 : 29)

Mazô-Darné souligne que le cerveau, pour développer de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences, ne dépend pas uniquement des cinq sens. Le corps possède de nombreuses terminaisons nerveuses que la mémoire mobilise. Il peut s'agir par exemple de la lumière, de la chaleur, du froid ou encore des sensations de fatigue, de faim ou de soif. Il est important

de considérer que toute sensation que ressent le corps agit sur le cerveau et sur la mémoire. Nous savons que des souvenirs peuvent surgir avec une odeur ou un son, telle la madeleine de Proust (Mazô-Darné, 2006 : 30).

Au fil de notre travail de transcription ont émergé des remarques des participants en lien avec les sensations qui évoquent des souvenirs et nous pouvons faire l'hypothèse que cela avait pu être déclencheur de prise de parole spontanée.

Faire appel aux cinq sens dans l'apprentissage est une hypothèse que nous n'avions pas envisagée avant de transcrire et analyser notre corpus. Néanmoins, il nous semble pertinent de nous intéresser à cet aspect dans le cadre de notre recherche.

2. Les odeurs dans le processus de mémorisation

Un élément récurrent peut être observé parmi de nombreux enregistrements : la référence aux odeurs. Selon les neurosciences, l'odorat déclenche la majorité de nos comportements inconscients (Math *et al.*, 2008 : 161). Dans le cadre de l'apprentissage, les études en neurosciences ont démontré que les odeurs possèdent un lien avec les activités neuronales responsables de la mémorisation et de l'apprentissage. Certaines thérapies réparatrices des aphasies utilisent des apprentissages sensoriels qui ont une influence sur la reconstruction neuronale (*Ibid.*, 314). Concernant la mémorisation plus précisément, les études en neurosciences nous apprennent que la charge émotionnelle vécue par le sujet possède des implications sur la qualité de la mémorisation épisodique (souvenir des événements personnels).

Il existe donc une réelle complexité neuronale dans les processus convoqués lors du rappel de souvenirs autobiographiques des régions cérébrales de l'hémisphère gauche ou des parties médianes du cerveau (Saive, 2015 : 38). Les différentes études menées sur la mémorisation s'accordent sur le fait que le rappel d'un souvenir autobiographique requiert une activité au sein des régions mnésiques et sensorielles du cerveau (*Ibid.*, 39), au niveau de l'hippocampe (Eustache *et al.*, 2001). Selon Candau, « la perception olfactive entretient des liens fonctionnels avec le traitement affectif de l'information et, pour cette raison, elle est fortement associée à l'encodage des souvenirs et à leur rappel » (Candau, 2000 : 83). Il précise également que la mémoire olfactive est durable et c'est probablement pour cette raison que les participants de notre recherche ont pu évoquer des souvenirs en lien avec leur enfance ou leur vie dans le pays d'origine bien que certains n'y soient pas retournés depuis un certain nombre d'années. Des recherches suggèrent que les apprentissages olfactifs au cours de l'enfance pourraient même être conservés jusqu'à l'âge adulte (*Ibid.*).

Par ailleurs, les études comportementales prouvent que lorsque les souvenirs sont convoqués par les odeurs, les sujets parviennent davantage à décrire l'évènement, avec une certaine précision émotionnelle. Les autres modalités sensorielles ne permettent pas de faire appel à autant de détails et n'offrent pas toujours aux sujets d'aller chercher dans le temps jusqu'à l'enfance (Saive, 2015 : 59). Dans le travail de Saive, il est mis en avant que les odeurs, notamment celles qui génèrent des émotions, développent des indices de rappels forts qui permettent aux sujets de se remémorer un souvenir lié à cette émotion, par le biais de processus cognitifs spécifiques. Même si les odeurs familières sont mieux reconnues que les odeurs non familières, il s'avère qu'il y a de fortes chances que la sensation olfactive vécue suggère au sujet un évènement enfoui dans sa mémoire (*Ibid.*, 181).

Les odeurs peuvent donc être étroitement impliquées dans le processus de mémorisation mais surtout dans le processus de prise de parole. Car le fait de prendre la parole fait appel de manière constante et sans doute inconsciente à nos souvenirs, à notre vécu.

Les compétences olfactives sont souvent difficiles à décrire verbalement. Il n'existe pas toujours le lexique adapté pour décrire les odeurs. De plus, nous parvenons davantage à les identifier lorsqu'elles font partie de notre mémoire autobiographique, donc à nos expériences personnelles. Si nous éprouvons des difficultés à identifier et nommer les odeurs que nous croisons lorsque nous nous exprimons dans notre langue première, cela sera d'autant plus complexe pour un locuteur qui utilise une langue qui n'est pas la sienne. Pour autant, au cours de notre analyse de corpus, nous avons relevé de nombreuses descriptions olfactives des participants. Ils y font notamment référence à l'odeur de la terre, à l'humidité de la pierre. Les traboules du Vieux Lyon sont des passages urbains anciens qui datent de la Renaissance. Ce sont des couloirs ou tunnels de pierre qui permettent de passer d'une rue à une autre. L'humidité est très présente puisqu'ils se situent sur les bords de la Saône et le soleil n'y pénètre pas. C'est sûrement pour cette raison que des participants y ont décelé une odeur particulière qui n'est pas sans rappeler les lieux humides. Nous émettons l'hypothèse que le sentiment de familiarité révélé par cette odeur fait directement appel à la « mémoire de reconnaissance à long terme » (celle-là même qui est convoquée lorsque nous entendons un air musical qui nous semble connu) et qui ne mobilisent pas uniquement le réseau des régions olfactives et mnésiques du cerveau (Saive, 2015 : 58).

Dans les extraits suivants, nous présentons les références faites aux odeurs qui ont permis aux participants de s'exprimer :

Extrait N°27 - Références : SC03/ENR04/Samira

00:08	Samira	heu les traboules heu : je vois que c'est très intéressant + ça m'a beaucoup plu + donc heu : quand on est rentrées sous les traboules + j'ai eu la sensation de sentir la terre comme chez nous quand il commence à pleuvoir + ça m'a rappelé des choses
-------	--------	--

Extrait N°28 - Références : SC03/ENR04/Aya (Traboules)

00:43	Aya	heu ++ les + le *construement
00:47	F	la construction?
00:47	Aya	la construction c'est ça et heu on sent le ++ la terre en fait
00:54	F	ha + l'odeur
00:55	Aya	l'odeur oui + j'aime bien + et heu +++

Samira (originaire de Guinée) et Aya (originaire d'Algérie) mentionnent l'odeur qu'on sent lorsqu'on se trouve à l'intérieur des traboules. Cette odeur d'humidité qui peut ne pas être très agréable pour certaines personnes est décrite par Aya comme étant agréable : *j'aime bien* et par Samira comme le déclencheur d'un souvenir qui lui fait penser à son pays d'origine : *comme chez nous quand il commence à pleuvoir*.

À l'instar de ce que décrit Mazô-Darné, nous avons remarqué que les sensations ont une réelle importance dans l'apprentissage. En effet, lorsque le cerveau est stimulé à l'aide de sensations externes liés aux différents sens, il crée des liens et active notre mémoire. Dès l'instant où surgit une sensation physique, qu'elle soit liée à l'odorat ou aux autres sens, nous nous remémorons des expériences : la mémoire est activée en interne.

Au cours de notre travail d'analyse, nous avons noté d'autres sensations mises en exergue par les discours des participants.

3. Les sensations déclenchées par les couleurs et la lumière

Nous avons observé que les participants emploient souvent les couleurs pour décrire. Nous avons relevé les moments où les participants font appel aux couleurs mais également aux effets de lumière. Ils s'avèrent être très nombreux.

Nous pouvons mentionner quelques extraits pour étayer nos propos :

Concernant les couleurs, les participants s'expriment à propos du Rhône et de la Saône (fleuve et rivière qui traversent la ville de Lyon) :

Extrait N°29 - Références : SC04/ENR03/Katherina (Musée des Confluences)

00:33	Katherina	pas *forel + fleuve + rivière parce que de l'eau il y a ça très vert + ha heu avec heu : ça arbre heu : ce + la *file hum : arbre heu : il y a <gestes>
-------	-----------	--

Extrait N°30- Références : SC04/ENR03/Youssif (Musée des Confluences)

00:26	Youssif	oui heu : une fois + oui mais dans la musée + troisième fois maintenant + et hum : c'est bon et : on peut voir les rivières et + fleuve et : je *voir les couleurs aussi + différentes + et je sais pas pourquoi mais + différentes entre les deux
00:52	F	oui + vous voulez dire le Rhône et la Saône n'ont pas la même couleur
00:53	Youssif	non c'est pas la même couleur + parce qu'au Soudan + c'est la même <chose> + + est + *blange et : + et bleue
01:03	F	c'est la profondeur

Dans cet extrait, on remarque que Youssif (originaire de Khartoum, au Soudan) fait un parallèle entre le lieu visité (ici, l'espace extérieur du musée des Confluences) et notamment la couleur des fleuves. Il relève que la couleur des fleuves et rivières ne sont pas nécessairement les mêmes. Youssif précise que c'est une observation qu'il a pu faire également au Soudan en regardant la confluence des fleuves du Nil Bleu et du Nil Blanc à Khartoum. La visite de la terrasse du musée qui offre une vue sur le confluent du Rhône et de la Saône lui offre l'opportunité de s'exprimer.

La vue que l'on a de cette terrasse donne également une occasion de parler de la ville et de son architecture et d'utiliser des couleurs qui permettent de la décrire :

Extrait N°31 - Références : SC04/ENR03/Claudia (Musée des Confluences)

01:25	Claudia	oui mais si je regarde là-bas est + toute blanche + + c'est belle + hein ↗
01:34	F	c'est beau
01:35	Claudia	c'est beau ? ↗ la ville ? ↗

Extrait N°32 - Références : SC01/ENR03/Yu Yan et Milena (Musée des Confluences)

00:55	Yu Yan	je trouve un peu froid
01:05	F	c'est froid ? ↗
01:07	Yu Yan	ouais + c'est pas tellement la mieux architecture du monde
01:12	F	mais pourquoi c'est glacé + pourquoi on a l'impression que c'est froid ? ↗
01:21	Yu Yan	je pense que +++
01:22	Milena	y'a pas beaucoup de couleur

01:22	Yu Yan	non je pense que c'est trop brille + couleur il n'y a pas de couleur du tout dans le ciel
01:32	F	ouais c'est vrai
01:33	Yu Yan	il n'y a pas beaucoup de + il n'y a pas une ambiance quand même

Yu Yan vient de Singapour. Il a travaillé dans la mode et il est artiste photographe. Il exprime son impression face à l'aspect vitré et métallique de la structure. Il semblerait que l'absence de couleurs vives lui procure un sentiment désagréable : « il n'y a pas une ambiance ». Milena confirme son impression et lui apporte de l'aide lorsqu'elle précise « y'a pas beaucoup de couleur ». Desislava éprouve *a priori* le même sentiment :

Extrait N°33 - Références : SC01/ENR03/Desislava (Musée des Confluences)

02:39	Desislava	et je voudrais ajouter que peut-être *le couleur était choisie parce que ça fait le contra - le contraste avec les autres bâtiments dans le quartier + tous les immeubles sont très très très colorés et le musée ça fait le contraste + mais je suis d'accord avec Ania que heu : le lieu du musée est très bien choisi c'est c'est très joli
-------	-----------	--

Desislava évoque les bâtiments contemporains du quartier Confluences qui en effet s'opposent au côté sobre et vitré du bâtiment du Musée.

Concernant l'atmosphère lumineuse des lieux visités, nous avons remarqué que les participants prennent la parole pour décrire l'obscurité de la grande salle de l'Opéra de Lyon qui les a interpellés :

Extrait N°34 - Références : SC04/ENR05/Claudia (Opéra)

02:05	Claudia	oui toute noire + j'ai pas aimé + heu : pourquoi moi je + en Italie c'est c'est pas pareil + en Italie on a les salles rouges : heu un peu + moins moderne + j'ai pas aimé l'architecture moderne de la salle
-------	---------	--

Extrait N°35 - Références : SC03/ENR01/Edona (Opéra)

03:58	Edona	j'ai jamais vu un salle comme ça + toute noire
03:59	Gloria	<u>t'as jamais vu ça ?</u>
04:01	Edona	toute comme ça + comme ici
04:06	F	parce que d'habitude c'est comment ?
04:07	Edona	avec les chaises rouges + le balcon toute rouge + j'ai jamais <rires> vu comme ça

Jean Nouvel a pensé à un projet qui romprait les codes de l'Opéra en imaginant une salle d'Opéra complètement noire (voir partie 2, chapitre 4, sous-partie 1). Selon lui, envisager une salle d'Opéra de cette manière permettrait au public de se focaliser complètement sur la scène et de ne pas voir troublée son attention par les sièges en velours rouge et en dorure. Nous avons constaté que cette salle a réellement décontenancé les participants car presque tous ont évoqué cette obscurité, en positif ou en négatif. La salle de ballet de l'Opéra, qui en revanche est entourée de baies vitrées et surplombe la ville, a séduit la plupart des participants. Selon notre hypothèse, c'est ce contraste entre les deux salles qui a provoqué l'envie de parler :

Extrait N°36 - Références : SC03/ENR01/Saba

00:26	Saba	c'était bien + un peu noir
00:28	F	sombre
00:41	Saba	sombre + et heu : j'ai aimé le studio de danse
00:48	F	le ballet ? ↗
00:51	Saba	c'est : clair

Extrait N°37 - Références : SC03/ENR01/Aya

03:02	F	et pourquoi vous avez bien aimé Aya?
03:03	Aya	parce que en fait + elle est bien : + en fait on voit tout + et heu : elle est bien la salle + j'ai bien aimé + avec heu plein des lumières et : +

Cela a également été le cas pour les salles d'exposition du musée des Confluences qui sont relativement sombres ce qui permet de mettre en valeur les objets exposés et ce qui contraste avec la luminosité dans le Cristal¹²³ du Musée :

Extrait N°38 - Références : SC01/ENR03/Carlos (Musée des Confluences)

02:40	Carlos	oui beaucoup heu : et c'est la architecture c'est très <i>vitrovisé</i>
02:44	F	vitro
02:45	Carlos	vitro oui + c'est très joli + même la nuit la lumière aussi + il est très lumineux + la passerelle aussi + bon + c'est génial

¹²³ Trois mètres de verrière avec le Puits de Gravité sert d'appui central pour soutenir les structures métalliques et stabilise le Cristal (<https://www.museedesconfluences.fr/fr/larchitecture>)

Extrait N°39 - Références : SC04/ENR03/Tatiana (Musée des Confluences)

00:41	Tatiana	j'ai dit déjà que j'étais ici et + quand j'étais première fois + j'ai remarqué heu : l'atmosphère + dans les salles + <un bébé pleure - Tatiana rit> excusez-moi <rires> et j'aime bien l'atmosphère comme ça + quand y'a pas beaucoup de lumière heu + les murs noirs + j'adore et *** l'exponent***
-------	---------	--

Les participants ont également réagi à l'obscurité dans la salle de spectacle de l'Auditorium :

Extrait N°40 - Références : SC03/ENR05/Samira (Auditorium)

00:55	Samira	bah heu : j'ai apprécié heu : j'ai apprécié heu : comment on dit <rires> la répétition + bah je me suis un peu endormie mais ça va <rires>
01:12	F	pourquoi?
01:16	Samira	non j'étais pas fatiguée + il faisait sombre dedans <rires>

Et à la lumière du reflet de la statue de la Basilique de Fourvière :

Extrait N°41 - Références : SC04/ENR02/Katherina (Amphithéâtre)

03:54	Katherina	Fourvière + Marie + ça + Marie très jolie + ha parce que l'or + avec le soleil + très lumière
-------	-----------	--

Il peut arriver que l'obscurité ou la clarté d'un lieu offre une impression désagréable qui fait parler les participants. Cette impression corroborée par une atmosphère sonore pesante ou *a contrario* légère peut amplifier les sensations.

Nous allons présenter dans notre sous-partie suivante les évocations de l'atmosphère sonore dans les séances didactiques ainsi que notre analyse d'un emploi lexical dans ces contextes.

4. Le rythme musical et l'atmosphère sonore

Au cours de notre analyse de corpus, nous avons également pu constater une prise en charge énonciative liée au son. Cela s'explique en grande partie parce que nous avons décidé de manière consciente de sélectionner des répétitions d'orchestre à l'Opéra et à l'Auditorium mais nous avons remarqué que l'absence de son, de bruit pouvait également faire réagir les participants. Il peut paraître d'une banalité confondante de dire que la musique possède un caractère universel et a un effet bénéfique sur l'activité cérébrale. Néanmoins, une recherche ethnographique canadienne a démontré par la constitution et l'analyse d'un vaste corpus que la musique existe au sein de chaque société et qu'elle possède bien un aspect universel (Mehr *et al.*, 2019 : 1-17). La musique stimulerait les mêmes fonctions cérébrales que celle de l'évolution du langage humain (Moussard *et al.*, 2012 : 500) et engendrerait des

sentiments particuliers, des « états affectifs ». Une étude a été menée auprès de jeunes filles qui décrivent les sentiments perçus en écoutant de la musique avec le lexique suivant : *bonheur, joie, gaieté, humour, plaisant, hilarant, stimulant, triomphant, calme, paisible* pour les sentiments positifs ; *difficile, triste, sombre* lorsque la musique écoutée provoque des sentiments moins positifs (Fraisie *et al.*, 1953 : 3). Ces sentiments sont engendrés par l'effet stimulant que peut avoir la musique sur les individus. Les apports scientifiques en neurologie montrent en effet une importante réactivité du cerveau face aux stimulations qu'offre l'écoute de la musique (Moussard *et al.*, 2012 : 500). La musique développerait les aptitudes mnésiques (*Ibid.*) ainsi que des habiletés phonologiques utiles dans l'apprentissage d'une seconde langue (*Ibid.*, : 506, 507).

Sur la mémoire enfin, nous pouvons dire qu'il existe un lien étroit entre musique, émotions et mémoire. La musique est décrite par Moussard, Rochette et Bigand comme étant « un moyen privilégié pour véhiculer des émotions » qui ont elles-mêmes un rôle déterminant à jouer dans la mémorisation et donc dans l'apprentissage (*Ibid.*, 516). C'est pour cette raison qu'il nous a semblé intéressant de présenter ce lien qui existe entre musique, mémorisation et langage parce qu'il permet d'étayer nos résultats.

Les extraits suivants montrent les réactions spontanées des participantes après l'écoute d'une répétition de l'Opéra *Alceste* joué par l'orchestre de l'Opéra dirigé par Stefano Montanari :

Extrait N°42 – Références : SC03/ENR02/Gloria, Samira et Aya (Répétition orchestre)

02:50	Gloria	moi j'ai aimé quand ça change le rythme
02:57	Samira	oui j'ai enregistré mais là on va pas écouter on parle + + au début quand on est rentrées + heu : le réchauffement des musiciens + ça me donnait mal à la tête parce que on comprenait rien
03:14	Roza	oui y'a trop bruit
03:14	Samira	c'était trop de bruit c'était pas heu :

Nous pouvons remarquer que Gloria a été très perméable au changement de rythme des morceaux écoutés et qu'elle l'exprime en utilisant le verbe *aimer* tandis que Samira et Roza précisent qu'elles n'ont pas apprécié cette répétition à cause du niveau sonore. Il peut être important de dire que nous avons assisté à l'échauffement : au moment où les instruments s'accordent avant de commencer à jouer. Ce moment était effectivement assez cacophonique et peu mélodieux.

Même quand Mercy explique que la musique lui a donné envie de danser (effets dynamogéniques de Fraisse *et al.* (1953 : 3)), Samira ne semble pas avoir apprécié cette expérience et exprime plutôt un sentiment d'ennui (« j'avais *sommeil* ») :

Extrait N°43 – Références : SC03/ENR02/Samira et Mercy (Répétition orchestre)

07:26	Mercy	ils sont me donner le XXX de danser + XXX comme ça
07:27	Samira	ça t'a donné envie de danser ? ↗ + moi non + ha bah oui + j'étais là + j'avais sommeil

À l'auditorium, les participants ont pu assister à un concert symphonique proposé par l'Orchestre National de Lyon et joué par toutes les familles d'instruments. Aya, jeune femme d'origine algérienne avec un niveau bac, a montré qu'elle semble avoir peu apprécié cette expérience qu'elle qualifie de « bruyant » :

Extrait N°44 – Références : SC03/ENR04/Aya (Auditorium)

00:19	Aya	heu oui + et heu : ça m'a donné heu : mal à la tête + + parce que c'était heu : un peu + bruyant
-------	-----	--

Hemimah quant à elle, semble avoir tout d'abord éprouvé des sensations agréables puis des sentiments moins agréables. Nous pouvons supposer que les sons qu'elle juge désagréables associés à l'obscurité du lieu l'ont mise mal à l'aise :

Extrait N°45 – Références : SC03/ENR04/Hemimah (Auditorium)

00:57	Hemimah	oui c'est quand il nous vole + + après : + + c'était : joyeux + joyeux pour : entendre et pour voir en fait aussi quand dans la salle vous êtes toute seule c'est un peu : + c'est un peu tout ça + c'est un peu : il n'y a pas le lumière ? c'est ? ↗:
-------	---------	---

Les sentiments et sensations exprimées par les participants corroborent les résultats de l'étude présentée par Fraisse, Oléron et Paillard (1953 : 3) sur les états affectifs procurés par l'écoute de la musique : *joie, gaité*, sentiments de satisfaction, mais également sentiments qui peuvent paraître désagréables ou *difficile*, la tristesse, un sentiment d'obscurité voir d'insécurité, qui est décrit par Hemimah « quand dans la salle vous êtes toute seule c'est un peu (...) il n'y a pas le lumière ».

Si nous étudions les séances qui ne proposent pas à proprement parler de programme musical, nous observons également des prises de parole en lien avec le son ou plus

précisément avec l’atmosphère sonore d’un lieu. Selon Ascone, Dominguès et Longhi (2016), notre environnement influence nos prises de parole et dans cette optique, nous avons étudié plus précisément la manière dont certains participants ont pu décrire les atmosphères dans lesquelles ils se trouvaient. L’atmosphère sonore amène les participants à exprimer une certaine subjectivité dans la description des qualités sonores et des sentiments qu’elle provoque selon l’environnement. L’ambiance visuelle influence également ce que l’on peut ressentir sur l’atmosphère sonore : le locuteur construit sa représentation sonore des lieux en fonction des éléments qu’il découvre (Ascone *et al.*, 2016 : 7, 14), comme le montre l’extrait de Tatiana présenté plus bas. On comprend que le fait de voir des personnes se reposer contribue à donner la sensation de calme qu’elle décrit. Aksana est probablement influencée par le mobilier, les personnes en train de lire, qui définissent également l’atmosphère de la bibliothèque :

Extrait N°46 – Références : SC04/ENR01/Aksana (Bibliothèque)

01:03	Aksana	très difficile le parler heu : : + beaucoup de mots qu'il est + il est livre + heu : très calme
-------	--------	---

Tatiana utilise quant à elle trois adjectifs subjectifs axiologiques pour parvenir à décrire ce qu’elle ressent : *patiente*, *calme* et *méditatif*. Nous avons interprété l’emploi de l’adjectif *patient* comme un souhait d’exprimer le temps qui s’étire au sein de cette atmosphère calme et feutrée :

Extrait N°47 – Références : SC04/ENR01/Tatiana (Bibliothèque)

01:14	Tatiana	heu patiente <rires> c'est super beau + + tout le monde très calme heu : heu : juste lire peut-être dort + dorment <rires> essaient de se taire super + c'est + l'atmosphère dans bibliothèque heu : très patiente + c'est une place heu : méditatif <rires> oui super et je pense que + je peux passer longtemps dans sa bibliothèque heu chaque semaine <rires>
-------	---------	--

Les extraits que nous avons sélectionnés montrent que la musique ou plus largement l’atmosphère sonore provoquent des réactions stimulantes et amènent les participants à puiser dans leur champ lexical pour arriver à décrire précisément et de manière subjective ce qu’ils ressentent, comme dans l’énoncé de Tatiana.

Plus largement, nous avons noté que toute relation avec l’expérience passée qui se remémore active la parole pour certains participants.

Dans le chapitre suivant, nous poursuivons la présentation de nos résultats par l'étude de l'emploi du déictique *je* et des marques de la première personne dans l'énoncé des participants comme expression de subjectivité et d'un point de vue personnel.

CHAPITRE 3 : LE DÉICTIQUE *JE* ET LES MARQUES DE LA PREMIÈRE PERSONNE COMME INDICATEUR DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE

Dans notre première partie, nous avons expliqué pour quelles raisons il nous semblait intéressant de travailler sur l'emploi des marques de la première personne. Notre recherche s'est donc centrée sur l'analyse du déictique *je*, mais également les autres indices personnels, les marques de la première personne (*me, moi, mon, ma...*). En effet, comme nous l'avons développé dans notre première partie, ces déictiques peuvent être des indicateurs sur la manière dont le locuteur prend à sa charge les informations qu'il délivre. Le déictique *je* « désigne un paramètre métalinguistique de la description énonciative qui, pour une énonciation effectivement réalisée, sera spécifié par un énonciateur concret qui prend en charge la totalité de l'énoncé » (Alrahabi & Desclés, 2009 : 1). Ce sont ces compétences que nous avons cherché à recueillir au cours de notre travail et à analyser dans ce chapitre.

Nous supposons que les participants ont des compétences langagières dans l'usage de leur langue première ou seconde leur permettant cette prise en charge énonciative. C'est donc aux compétences linguistiques en français que nous intéressons et que nous souhaitons analyser dans le cadre de cette recherche et développer dans le cadre de la formation.

À leur arrivée en France, au début de leur parcours linguistique, de nombreux apprenants ne parviennent pas à utiliser le déictique *je*. Comme nous l'avons dit, cela ne signifie pas forcément qu'il n'y pas de prise en charge énonciative. Néanmoins, dans certains cas, la prise en charge énonciative est limitée car l'absence du déictique *je* peut induire une confusion dans le message transmis par le locuteur. Ce phénomène provoque donc en quelque sorte une mauvaise perception de la prise en charge énonciative de la part du destinataire du message.

Au cours de ce chapitre, nous présentons nos observations menées sur un sous-corpus de niveau Infra A1.1 à A1, sous-corpus que nous avons constitué pour l'étude des marques de première personne (sous-partie 1). Nous tentons d'analyser leur usage ou non usage des marques de la première personne, d'étudier leur progression et d'expliquer le fonctionnement en nous questionnant sur les langues d'origine des différents participants (sous-partie 2). Nous décrivons ensuite les énoncés produits par des participants qui

maitrisent l'emploi des marques de première personne et qui en font usage pour affirmer leur opinion (sous-partie 3).

1. L'absence du déictique *je* des participants de niveau Infra A1.1 à A1 : un sous-corpus particulier

Au cours de l'analyse de notre corpus, nous avons remarqué que certains participants n'utilisaient pas le déictique *je* lorsqu'ils avaient l'intention de s'exprimer à la première personne. Ils pouvaient parfois utiliser d'autres marques de la première personne comme *moi* ou *me* qui évoquent malgré tout une prise en charge énonciative. Il aurait pu être intéressant de vérifier si la gestuelle accompagnant l'énonciation avait pu marquer l'engagement de ces participants. Mais le recueil de données s'est fait uniquement en enregistrement audio, nous n'avons donc pas de traces vidéo de ces enregistrements.

Nos observations nous ont conduite à constater que les apprenants qui n'employaient pas le déictique *je* étaient souvent des apprenants de niveau Infra A1.1 à A1. Nous nous sommes donc intéressée à cet emploi du *je* ou des marques de la première personne en étudiant plus particulièrement les énoncés de ces participants.

Dans un premier temps, nous avons recensé les participants concernés par ce phénomène et nous avons constitué un sous-corpus de 9 participants :

- Carlos, sous-corpus 1
- Dardan, sous-corpus 2
- Kaïs, sous-corpus 2
- Hachim, sous-corpus 2
- Rania, sous-corpus 2
- Hassan, sous-corpus 2
- Kamal, sous-corpus 2
- Teklé, sous-corpus 4
- Najib, sous-corpus 4

Avant de décrire nos observations concernant ces participants, il nous a semblé important de faire un parallèle entre leur identité, leur parcours de vie et leur biographie langagière. L'un des éléments qui peut, nous semble-t-il, apporter des pistes de réponse, est que tous ces participants (hormis Carlos) sont réfugiés et ont vécu des parcours d'exil récents.

Avant de proposer des pistes d'analyse concernant l'usage (ou plutôt non-usage) du *je* (sous-partie suivante), nous rappelons rapidement les profils de ces participants.

Carlos, 25 ans, d'origine portugaise, vient juste d'arriver en France au moment du recueil de données. Il a fréquenté l'université pendant un an avant de rejoindre des membres de sa famille en France. Lors de la première séance au Musée Lumière, Carlos produit plusieurs énoncés sans déictique *je* comme le montrent les extraits sélectionnés :

Extrait N°48 – Références : SC01/ENR01/Carlos (Musée Lumière)

00:34	Carlos	intéresse *mé non + <i>como</i> se dit ? ↗
00:35	F	pas trop ? ↗
00:35	Carlos	pas trop ++ oui + intéresse le *appareil de de photo oui ++ mais la *appareil de vidéo ++ non

Extrait N°49 – Références : SC01/ENR01/Carlos (Musée Lumière)

00:12	Carlos	bon pourquoi parce que + pour moi + j'aime le cinéma mais préfère le heu + le *** <i>como se di</i> *** non les classiques + actuels :
-------	--------	---

Dardan, quant à lui, est albanais d'origine, a 38 ans. Il a été peu scolarisé dans son pays (niveau fin collège). Les résultats de l'analyse de ses enregistrements montrent de nombreuses difficultés à se positionner comme énonciateur en français. Dardan est arrivé en formation complètement prostré et avec un fort bégaiement qu'il a apparemment depuis de nombreuses années et qui contribue à rendre son apprentissage de la langue compliqué. En formation, il s'est isolé du reste du groupe, s'est replié dans une sorte de mutisme. Lorsqu'il s'exprimait, c'était principalement par bribes de mots isolés et souvent peu compréhensibles ou par gestes. Même si le *je* pouvait être utilisé, cela restait très rare.

Ces extraits de la première séance culturelle montrent de quelle manière il s'exprimait en début de formation :

Extrait : N°50 - Références SC02/ENR01/Dardan (Hopper)

02:01	F	on voit pas trop vous voulez dire :
02:05	Dardan	la du +++ c'est la : + < geste du doigt >
02:09	F	ha elle a ouvert les fenêtres ? ↗
02:11	Dardan	ouvert ha

Extrait : N°51 - Références SC02/ENR01/Dardan (Hopper)

03:13	Berdil	c'est les chaises de salon peut-être :
03:16	Dardan	fauteuil

Extrait : N°52 - Références SC02/ENR01/Dardan (Hopper)

04:22	F	vous pensez que c'est une dame qui est au travail ou elle est chez elle ? ↗
04:27	Dardan	travail

Kaïs, Palestinien de 29 ans, n'a pas été beaucoup scolarisé (niveau fin collège) et est en France depuis environ deux ans lorsqu'il démarre ce parcours de formation. Dans l'attente d'une autorisation de séjour en France (il a obtenu le statut de réfugié), il n'a démarré l'apprentissage de la langue que tardivement. Les raisons de son départ de Palestine ainsi que son parcours d'exil, auquel il ne fait que rarement allusion mais qui semble avoir été très difficile, peuvent expliquer qu'il ne prenne quasiment pas la parole pendant les premières séances. Lorsqu'il s'exprime, à l'instar de Dardan, il n'emploie quasiment que des mots isolés, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait : N°53 - Références SC02/ENR01/Kaïs (Hopper)

01:33	Kaïs	chambre oui mais non ///
01:42	F	non c'est pas une cuisine
01:45	Kaïs	parce que :

On peut noter que bien qu'il n'emploie pas de déictique *je* ni de marques de première personne, il possède un lexique basique qui lui permet de comprendre les questions et de prendre la parole :

Extrait : N°54 - Références SC02/ENR01/Kaïs (Hopper)

02:45	F	c'est quoi son travail ? ↗
02:48	Nikita	son travail c'est femme femme de la
02:51	Kaïs	nettoyage

Extrait : N°55 - Références SC02/ENR01/Kaïs (Hopper)

04:50	F	ça fait combien de temps ? ↗
04:51	Kaïs	heu : + cinquante
04:53	F	cinquante ans ? ↗
04:58	Kaïs	oui + oui c'est ça avant avant avant oui <geste de la main pour montrer l'arrière, pour montrer que l'on se situe dans le passé >

Hachim (50 ans) et Rania (45 ans) sont Syriens, ils parlent l'arabe dialectal appartenant au groupe oriental qui est parlé dans les États dits du Machrek (Irak, Syrie, Liban, Jordanie, Palestine) et ceux de la péninsule Arabique. Tous deux réfugiés, Hachim et Rania sont arrivés en France en 2014 et 2015. Hachim possède un niveau MASTER 1 et Rania un niveau Bac. Ils parlent tous les deux anglais (niveau A2+). Leur difficulté à employer le *je* peut venir du fait qu'ils ont démarré l'apprentissage de la langue tout récemment : c'est leur première formation.

Hassan et Kamal sont soudanais. Ils parlent l'arabe du Soudan mais également une langue de leur région d'origine dans le sud du Soudan. Après des tentatives d'entretiens d'accueil en anglais, nous constatons qu'ils ne maîtrisent pas bien anglais (Niveau A1+) bien qu'ils aient tous les deux suivi des études supérieures (Licence 1 en architecture pour Kamal et Master 1 en administration économique et sociale pour Hassan). Mais Hassan n'a jamais pu trouver d'emploi dans son secteur professionnel dans son pays : il a travaillé comme agent de sécurité pendant quelques mois avant de fuir le Soudan. Quant à Kamal, il n'a jamais travaillé et il a dû interrompre ses études lorsqu'il a quitté le pays.

Nous avons observé leur usage du déictique *je* lors de la première séance sur l'œuvre d'Hopper. Kamal et Hassan s'expriment peu et emploient difficilement le déictique *je*. Nous avons remarqué qu'ils l'emploient presque uniquement dans l'expression *je pense*, en quelque sorte pour ponctuer leur énoncé, et que souvent, le reste de l'énoncé demeure peu compréhensible :

Extrait : N°56 - Références SC02/ENR01/Hassan (Hopper)

02:57	Hassan	ouais c'est la derrière et c'est la fin fin : + + + il est quelque chose dans la + + il a : comme + c'est + ça il acheter avant + *parépar il acheté avant + c'est tout le mobilier + maintenant il est cherché les nouvelle mobilier après
03:29	F	changer ? ↗
03:30	Hassan	ouais hein : je pense il est elle est

Kamal s'exprime plus souvent par mots isolés ou groupes mots :

Extrait : N°57 - Références SC02/ENR01/Kamal (Hopper)

01:46	Kamal	<u>oui petite chaise peut-être sur le lit et la fenêtre est là</u>
01:52	Berdil	il reste déjà la fenêtre oui
01:53	Kamal	la fenêtre la fenêtre oui c'est la

Extrait : N°58 - Références SC02/ENR01/Kamal (Hopper)

04:00	Berdil	je pense normalement il y a quelque famille qui mette chaise + un fauteuil c'est pas chaise dans la +
04:06	Kamal	cuisine
04:07	Berdil	dans c'est pas dans la cuisine
04:08	Kamal	dans le salon

Teklé (22 ans) et Najib (20 ans) sont Érythréen tous les deux. Ils parlent donc le tigrigna (la langue parlée principalement par les Érythréens chrétiens vivant autour de la ville d'Axoum), et l'arabe. En Érythrée, les langues officielles sont le tigrigna, l'arabe et l'anglais. Teklé possède un niveau bac. Il a un parcours d'exil difficile. Après avoir arrêté le lycée sans obtenir de diplôme en Érythrée, il a travaillé très peu de temps comme boulanger puis comme menuisier. Il a quitté l'Érythrée à 19 ans pour le Soudan, puis le Soudan pour la Lybie. Ensuite, il a fui vers l'Italie. Il est arrivé en France en 2016. La formation qu'il suivait dans le cadre de notre travail de recherche était son premier parcours.

Najib est lui aussi arrivé en 2016 après avoir quitté l'Érythrée à l'âge de 16 ans. Comme Teklé, il a un parcours d'exil compliqué et comme nous le précisons, il a quitté son pays seul et mineur. Il a d'abord fui vers le Soudan où il est resté pendant 3 ans. Puis il a quitté le Soudan pour la Lybie où il est resté 6 mois avant de pouvoir rejoindre l'Italie où il n'est resté que deux mois.

Teklé et Najib ont à peu près le même parcours. Ils sont seuls à Lyon, sans famille et sans conjoint. Tous deux éprouvaient des difficultés à communiquer lors de la première séance. Pour Najib, nous avons perçu des difficultés de compréhension et surtout souvent l'envie d'abrégé la discussion :

Extrait : N°59 - Références SC04/ENR01/Najib (Bibliothèque)

00:09	Najib	ma c'est les (carlé?) *bibliothèr + heu : + + + garder les quelque chose c'est ça
00:20	F	qu'est-ce que vous avez regardé ? ↗
00:21	Najib	gardé
00:25	F	essayez de parler un petit peu plus fort
00:27	Najib	gardé : : le sport
00:34	F	le sport ? ↗
00:38	Najib	le sport l- : + + +

Pourtant Najib parvient à dire qu'il a regardé des livres de sport à la bibliothèque. On peut émettre l'hypothèse que le parcours d'exil vécu par ces deux participants a eu une incidence sur leur « comportement langagier ». Comme nous l'avons décrit (première partie, chapitre 2), les constats faits par les équipes qui travaillent auprès de jeunes réfugiés montrent que l'« expérience brutale » de l'exil peut amenuiser les capacités d'adaptation et affecter la capacité à trouver du sens dans les projets de vie tels que l'apprentissage de la langue.

2. Les locuteurs de langues « pro-drop »

Lorsque nous avons observé que la plupart des participants ayant un niveau A1.1 n'employaient pas de marques de la première personne, nous avons essayé de déterminer quelles pouvaient en être les raisons. Le fait de nous interroger sur leur biographie langagière nous a permis de développer des pistes d'explications.

Dans notre première partie, nous avons mentionné le fait que certains locuteurs parlaient des langues qui n'exigeaient pas de marque de première personne (hormis sur les désinences verbales) contrairement au français qui demande de manière assez systématique d'avoir un sujet et notamment le déictique *je*. Ces langues sont appelées langues pro-drop. Rappelons qu'il ne s'agit pas de langues dans lesquelles le pronom sujet n'existe pas, mais simplement, ce sujet ne possède pas d'apparition phonétique (première partie, chapitre 4).

Nous nous sommes donc intéressée aux participants de niveau Infra A1.1 à A1 qui ne marquent pas, ou pas toujours, le sujet par le déictique *je* et nous avons analysé sous cet angle leur biographie langagière. Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus et quelques remarques concernant les progrès observés au cours de la formation.

Concernant le portugais (langue pro-drop), l'absence du déictique *je* n'est pas rare hormis s'il existe un risque de confusion. Dans ce cas, le pronom sujet est prononcé. Lors des premières séances, Carlos, qui est lusophone, formule des énoncés sans utiliser le déictique *je*, s'appuyant sur le modèle morphologique de sa langue maternelle pour construire son énoncé comme nous l'avons montré dans la sous-partie précédente.

Dès la deuxième séance, Carlos utilise le déictique *je* de manière adéquate :

Extrait N°60 – Références : SC01/ENR2/Carlos/(Traboules)

00:39	Carlos	ha oui heu + j'aimais parce que avant j'ai a- trouvé cette rue et non j'ai pas trouvé + et hier + j'ai trouvé sur Internet *lesse photos
-------	--------	--

En poursuivant nos investigations sur les langues des participants A1, nous avons découvert que Dardan, qui est albanophone, parle également une langue pro-drop. En albanais, ce sont les terminaisons des verbes qui marquent le temps et la personne. Il n’y a donc pas de déictique *je* (Malherbe, 1995 : 497). En albanais, le « sujet nul » est légitimé par l’accord du verbe avec le pronom sujet personnel (Blakqori, 2013 : 23). Cela pourrait expliquer les difficultés de Dardan à produire un énoncé avec le *je*.

Concernant les participants arabophones, nous pouvons mentionner, tout comme en albanais, l’existence d’un « sujet nul » nommé ainsi par El Kassas qui reprend le terme décrit par Chomsky (El Kassas, 2005 : 52). Si en arabe, le sujet peut être éclipsé, « ce pronom est légitimé par l’accord riche sur le verbe (le morphème *-tu*) » (Jebali, 2005 : 34). Cela explique donc en partie pour quelles raisons les participants arabophones arrivés depuis peu en France n’utilisent pas le déictique *je* en début de formation.

Quant à Kamal, il n’utilise pas le déictique *je* mais il emploie le pronom tonique *moi* (suivi du verbe, conjugué ou non), comme dans l’extrait suivant :

Extrait : N°61 - Références SC02/ENR03/Kamal (Confluences)

02:35	Kamal	<u>moi déjà venu ici</u>
-------	-------	--------------------------

Comme nous l’avons expliqué dans la sous-partie précédente, Kamal vient du Soudan du Nord. La langue officielle au Soudan est l’arabe mais comme de nombreux soudanais, Kamal parle une langue vernaculaire : le nubien (ou nobiin), la langue des populations qui vivent dans l’État du Nil Bleu. Les populations de cette région parlent toutes couramment l’arabe dialectal subsaharien, comme c’est le cas de Kamal. En effet, depuis l’arabisation des années soixante, il n’existe peu ou plus de locuteurs qui parlent uniquement nubien (Miller, 1996 : 4). Hassan, quant à lui, vient d’une région à l’ouest de Khartoum où la langue vernaculaire est le dadjo. Les données concernant l’usage du sujet dans cette langue sont rares. Cependant, nos recherches montrent que le pronom sujet se place généralement devant le verbe mais que « les formes de la conjugaison sont si complètes que le pronom personnel peut facilement être supprimé » (Derendinger, 1949 : 152).

On sait également que, bien que l’une des langues officielles au Soudan soit l’anglais, des populations locales du Soudan ne le parlent pas ou le parlent mal et ne le comprennent pas. L’anglais est seulement appris par une mince partie de la population (les cadres et les agents de l’administration des villes importantes), si bien que des interprètes doivent traduire les

discours politiques en arabe pour la population, discours qui sont prononcés à l'origine en anglais (Boulbina, 2015 : 71).

C'est pourquoi les langues référentes sur lesquelles Kamal et Hassan s'appuient pour construire leurs énoncés en français sont deux langues pro-drop, tout comme les autres locuteurs de ce sous-corpus spécifique qui n'emploie pas ou peu le *je*.

Nous nous sommes également interrogée sur les énoncés de Najib et Teklé, tous deux Érythréens, car le déictique *je* manque également dans leurs énoncés. En tigrigna, le *je* existe (*ana*) mais il n'est exprimé que pour un effet d'insistance (Ghebrezgabher & Zribi-Hertz, 2020 : 1). Puisque Najib et Teklé sont également arabophones, ils maîtrisent deux langues avec lesquelles on ne mentionne pas le *je*. Leur référent morphologique en linguistique est donc éloigné du modèle français.

Cela explique peut-être pourquoi Teklé emploie tantôt *c'est* qui semble servir de déictique sujet, tantôt aucun *je* :

Extrait : N°62 - Références SC04/ENR03/Teklé (Confluences Extérieur)

00:16	Teklé	oui c'est déjà vu la la musée + un + un fois ? ↗
00:22	F	une fois
00:23	Teklé	une fois + avant heu : + mais pas déjà vois ça

Extrait : N°63 - Références SC04/ENR03/Teklé (Confluences Extérieur)

00:50	F	et le : bâtiment là ? ↗
00:56	Teklé	oui mais pas compris comment est la ***structure*** <prononcé en anglais>

Néanmoins, tout comme Carlos, Teklé utilise le déictique *je* dès la deuxième séance culturelle :

Extrait : N°64 - Références SC04/ENR03/Teklé (Confluences Extérieur)

00:17	Teklé	bé-: : c'est b- la ville c'est + + c'est beau + toute la + moi je visite la *eine eine jou
-------	-------	---

Nous présentons maintenant les énoncés des participants qui utilisent fréquemment le *je* et les marques de la première personne pour prendre position et donner une opinion très personnelle.

3. L'emploi des marques de la première personne

On pourrait imaginer que la place et le statut du formateur, celui qui propose l'activité, celui qui enregistre, exercerait une influence sur la prise en charge énonciative des participants, surtout dans une démarche de participation observante qui peut faire intervenir des sentiments d'empathie entre les différents interlocuteurs. La volonté de ne pas décevoir, la volonté d'être conforme à ce qu'on imagine être attendu pourrait conduire le participant à s'exprimer en faveur de l'activité. En amont des enregistrements, nous avons anticipé ce type de réaction. C'est pourquoi la consigne donnée aux participants avait été explicitée : il s'agissait de donner son avis, de dire ce qu'on l'on ressentait, ce que l'on pensait. La liberté de s'exprimer et la liberté de « critiquer » la sortie au musée ou à la bibliothèque a été plusieurs fois explicitée.

Au cours de notre travail d'analyse, nous avons pu constater des prises de position assumées et marquées par l'emploi des marques de la première personne dans chacun des sous-corpus. Ces observations montrent que les participants expriment des ressentis négatifs de manière tout à fait spontanée, n'hésitant pas à exprimer une opinion non seulement contraire à celle des autres participants mais également contraire aux propositions de la formatrice.

L'exemple suivant illustre notre propos :

Extrait N°65 - Références SC03/ENR05/Aya (auditorium)

00:00	F	vous avez pensé quoi de ce qu'on a vu cet après-midi
00:11	Aya	en fait heu : quand ils ont commencé heu : je m'ennuie
00:19	Aya	heu oui + et heu : ça m'a donné heu : mal à la tête + + parce que c'était heu : un peu + bruyant

Ici, nous constatons qu'Aya n'hésite pas à dire que la séance didactique ne lui a pas plu.

Extrait : N°66 - Références SC03/ENR05/Edona (auditorium)

00:00	F	alors qu'est-ce que vous avez pensé de cette répétition?
00:12	Edona	pour moi c'était fatigant en fait
00:15	F	c'était fatigant cette répétition?
00:17	Edona	<rires> heu : je sais pas ça m'a : + ça m'plait pas trop cette genre de musique comme ça

Extrait : N°67 - Références SC01/ENR03/Jocelyne (Confluences)

00:48	Jocelyne	je pense pas c'est très magnifique parce que j'aime pas du tout le nouveau ou
00:53	F	ha ʔ ?
00:55	Jocelyne	nouveau ou moderne + j'aime plutôt heu ancienne + vieux + voilà XXX c'est très moche pour moi

Extrait : N°68 - Références SC03/ENR02/Samira et Roza (Répétition Opéra)

02:57	Samira	oui j'ai enregistré mais là on va pas écouter on parle + + au début quand on est rentrées + heu : le réchauffement des musiciens + ça me donnait mal à la tête parce que on comprenait rien
03:14	Roza	oui y'a trop bruit
03:14	Samira	C'était trop de bruit c'était pas heu :

Par ailleurs, nous avons observé que les participants n'hésitent pas à prendre position en s'opposant aux autres participants lorsqu'il y a interaction.

Dans ces cas précis, hormis le déictique *je* et les marques de la première personne telles que *le moi* en apposition ou des expressions comme *à mon avis, je trouve que, je ne suis pas d'accord avec toi*, d'autres expressions viennent renforcer le fait que les participants assument leur position ou formulent une objection dans le contexte des visites de lieux culturels.

Extrait : N°69 - Références SC01/ENR02/Aseel et Naïma (Traboules)

00:01	Aseel	je pense c'est un endroit très intéressé pour moi parce que je suis architecte + j'aime cet endroit j'ai + presque la même + comme ça en mon pays donc + heu + j'aime ça beaucoup
00:16	Naïma	Oui + c'est bien + heu + c'est c'est ton domaine mais moi je vois + ça dans une autre vue ou bien autre part + parce que je vois ça je suis là comme un touriste + et je vois + ça c'est charmant c'est magnifique

Dans cet extrait, nous remarquons que Naïma réagit aux propos d'Aseel qui se positionne en spécialiste en tant qu'architecte. Naïma souhaite clairement ici montrer qu'il n'y a pas de nécessité à être un spécialiste en architecture pour apprécier les traboules. Pour ce faire, elle emploie différents procédés linguistiques : tout d'abord, elle utilise le *mais* pour marquer son opposition, puis les déictiques *moi* et *je* et dans la suite de l'énoncé, elle fait l'usage du *je* à trois reprises. On perçoit que cet emploi de différents déictiques a pour but de s'opposer

à Aseel qui se présente comme une experte dans le domaine de l'architecture. Naïma utilise le lexique qu'elle maîtrise pour prendre en charge son énoncé.

Dans cet autre extrait, ce sont tour à tour Jocelyne puis Aseel qui assument leur position en faisant usage des marques de la première personne.

Tout d'abord, c'est Jocelyne qui s'oppose à l'énoncé de Chanène puis Aseel qui s'oppose à l'énoncé de Jocelyne.

Nous pouvons remarquer que Jocelyne emploie trois fois le déictique *je*, une première fois pour s'apposer à ce que dit Chanène (*je pense pas*), une deuxième fois pour expliquer son point de vue (*j'aime pas du tout*) et une troisième fois pour présenter ses goûts personnels (*j'aime plutôt*). Elle va également jusqu'à ponctuer ce dernier énoncé en faisant usage de l'expression d'opinion *pour moi*.

Pour assumer son avis qui est différent de celui de Jocelyne, Aseel va utiliser le déictique *je* dans l'expression d'opinion forte *je ne suis pas d'accord avec toi*. Elle va également employer, comme l'a fait Jocelyne, le déictique *je* pour assumer sa position (*j'adore*) et l'affirmer avec l'adverbe d'opinion *pour moi*.

Extrait : N°70 - Références SC01/ENR03/Chanène, Jocelyne et Aseel (Confluences)

00:47	Chanène	c'est magnifique en fait
00:48	Jocelyne	je pense pas c'est très magnifique parce que j'aime pas du tout le nouveau ou
00:53	F	ha ↗
00:55	Jocelyne	nouveau ou moderne + j'aime plutôt heu ancienne + vieux + voilà XXX c'est très moche pour moi
01:05	F	c'est moche pour vous ? ↗ Vous aimez pas du tout ? ↗
01:08	Jocelyne	non
01:09	Aseel	je suis pas d'accord avec toi < rires > parce que j'ado::re la bâtiment moderne + le style avec les les glaces et et + pour moi

Dans l'extrait suivant, c'est Berdil (jeune irakienne très peu scolarisée) qui prend position et assume ce qu'elle pense en se positionnant à l'encontre de la proposition de la formatrice :

Extrait : N°71 - Références SC02/ENR01/Berdil (Hopper)

03:03	F	peut-être qu'elle est dans la cuisine
03:04	Berdil	non je pense pas qu'elle est dans la cuisine parce qu'il y a une chaise de salon dans là

Elle emploie le déictique *je* avec le verbe d'opinion *penser* mais surtout, elle démarre son énoncé par un *non* qui affirme cette prise de position assumée.

Selon notre hypothèse, ces différents extraits indiquent que la participation observante qui fait de nous, formatrice du groupe, un « membre à part entière » de l'expérience n'entrave pas la spontanéité des prises de parole. Si un formateur décide de mettre en œuvre ce type de séances didactiques, il semble donc possible que les apprenants puissent réagir de façon spontanée.

Au cours du chapitre suivant, nous poursuivons notre analyse en présentant les emplois des adjectifs.

CHAPITRE 4 : LA QUALIFICATION, DE L'OBJECTIVITÉ À LA SUBJECTIVITÉ

Lorsqu'un locuteur produit un énoncé, on observe de multiples traces de sa subjectivité. Nous l'avons dit (partie 1, chapitre 4), bien que l'on puisse distinguer les adjectifs affectifs et axiologiques des adjectifs objectifs non-axiologique, la frontière entre subjectivité et objectivité demeure parfois ténue. Le contexte offre une perception différente et le discours du locuteur peut s'avérer plus subjectif qu'il n'y paraît, comme les extraits présentés dans ce chapitre le montrent.

Nous analysons l'utilisation des adjectifs dans notre corpus dans cette optique. Nous présentons tout d'abord les adjectifs que nous avons relevés (sous-partie 1). Nous analysons ensuite les adjectifs selon leur catégorie ainsi que le contexte dans lequel ils ont été employés en illustrant nos résultats par des extraits issus de notre corpus (sous-parties 2 à 4.).

1. Les adjectifs admis dans notre analyse

Préalablement à la présentation de notre analyse des adjectifs qualificatifs, nous souhaitons préciser quels adjectifs nous avons relevés et comptabilisés.

Nous avons évidemment relevé tous les adjectifs décrits dans notre première partie : les adjectifs objectifs et subjectifs : affectifs, axiologiques et non-axiologiques. Néanmoins, il nous semble important de préciser que nous n'avons pas uniquement analysé les adjectifs qualificatifs. Nous avons notamment observé l'utilisation régulière d'adjectifs verbaux au cours des interactions, dont nous estimons également devoir tenir compte.

Par ailleurs, puisque nos participants sont non-francophones, ne sont pas locuteurs natifs et ne maîtrisent donc pas encore la langue française, il nous a semblé normal de ne pas relever uniquement les emplois de la langue que l'on peut qualifier de « conformes », c'est-à-dire respectant les règles morphologiques ou phonologiques par exemple. Nous nous sommes interrogée sur le fait, par exemple, d'admettre dans notre étude des adjectifs comportant des erreurs mais compréhensibles, des tentatives de traduction ou des constructions syntaxiques basées sur la racine d'un verbe ou d'un substantif. Nous nous sommes intéressée aux tentatives infructueuses de créations d'adjectifs relevant de l'interlangue, mais qui permettent d'exprimer un énoncé subjectif.

L'acquisition d'une langue implique que l'apprenant s'inscrive dans un processus d'apprentissage actif. Néanmoins, au cours du processus de traitement de la langue, des erreurs (ou écarts à la norme) peuvent apparaître car l'apprenant cherche un moyen de compenser son manque de connaissance de la langue en élaborant des procédures syntaxiques ou lexicales qui en réduise la complexité (Gaonac'h, 1991; Lagarde, 2013). Il peut utiliser par exemple le transfert, phénomène dans lequel l'apprenant va supposer qu'une construction syntaxique existant dans sa langue maternelle ou dans une langue connue peut s'utiliser dans la langue cible (Gaonac'h, 1991 : 138). Le processus de transfert ne s'acquiert que lorsque l'apprenant possède déjà une bonne maîtrise de la langue cible.

Même si l'interlangue est construite sur un certain nombre d'erreurs, c'est une stratégie d'acquisition que l'apprenant met en place dans sa progression (*Ibid.*, 200). Selon Lagarde, on observe donc des transferts et des interférences au cours de l'acquisition du lexique (Lagarde, 2013 : 255)

Nous avons observé ce phénomène dans notre corpus. Les apprenants ne maîtrisant pas la langue française, certains adjectifs ne sont pas connus d'eux. Ils peuvent donc parfois être amenés à utiliser des périphrases ou d'autres termes, mais qui permettent néanmoins de comprendre le sens de leur énoncé. Pour certains, l'adjectif utilisé démontre la présence d'une interlangue avec un certain nombre d'erreurs notamment au niveau lexical, comme nous le démontrons par la suite. Les erreurs qui se rencontrent peuvent être « au niveau lexical : traduction littérale non appropriée sémantiquement, ou utilisation de mots anglais, ou au niveau syntaxique : transfert de la structure grammaticale de surface (ordre des mots, place des prépositions, règles d'effacement...) » (Gaonac'h, 1991 : 137). Nous avons notamment relevé un certain nombre de néologismes, ou « créations lexicales », qui sont le fruit de l'interlangue. Sur les néologismes, Pruvost et Sablayrolles (2016 : 10) écrivent : « chaque langue et par conséquent chaque système linguistique est articulé de manière à permettre la créativité lexicale, avec un arsenal diversifié de procédés morphologiques et sémantiques ». Quelques exemples sont présentés ci-après :

Dans cet extrait, Aseel utilise le terme « disconstructive » au lieu de *déconstructiviste* :

Extrait : N°72 - Références SC01/ENR03/Aseel (Musée des Confluences)

01:23	Aseel	oui + oui + j'aime ça beaucoup heu heu spécialement c'est le cet bâtiment est comme un signe ici pour le heu mouvement de architecture <i>discont-disconstructive</i>
-------	-------	---

Anahit utilise « ingénial » pour *ingénieux*.

Extrait : N°73 - Références SC01/ENR03/Anahit (Confluences)

00:29	Anahit	oui et c'est ingén- cet ingénial type d'architecture vraiment génial et heu : c'est qui est intéressant c'est heu : il y a pas de mur heu tout est en vitre et + si on regarde à l'extérieur c'est heu : justement c'est heu c'est comme heu comme vous avez dit hum heu :
-------	--------	---

Et Carlos emploie le terme « vitrifié » au lieu de *vitré* :

Extrait : N°74 - Références SC01/ENR03/Carlos (Confluences)

02:40	Carlos	oui beaucoup heu : et c'est la architecture c'est très vitrifié
-------	--------	--

On note que, même si certains adjectifs utilisés par les participants n'existent pas dans la langue française, leur utilisation (leur création si l'on peut dire) relève d'un certain bon sens. Il nous semble approprié de les avoir relevés et analysés.

Dans certain cas, les participants effectuent une tentative de correction :

Extrait : N°75 - Références SC03/ENR07/Aya (EP)

05:23	Aya	[...] en fait + elle a la maladie d'Alzheimer et heu : et c'est un couple aussi et heu : son mari il est heu : invoyant + non-voyant
-------	-----	---

Aya utilise le mot *invoyant* parce qu'elle ne connaît pas le mot *non-voyant* mais se corrige juste après, probablement parce qu'elle se souvient du terme approprié.

De la même manière, Edie utilise le mot *momifiiqué* qu'elle crée sur la base du substantif *momie* pour décrire des animaux naturalisés vus au musée des Confluences. Nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant :

Extrait : N°76 - Références SC04/ENR05/Edie (Musée des Confluences)

00:26	Edie	heu : j'aime toutes les deux oui la première salle avec les dinosaures + + la ville ancien + c'est très très bon + + c'est une expérience heu : + + bon avec ici dans cette salle pour voir les animaux * momifiqués
-------	------	---

Les adjectifs verbaux sont une catégorie d'adjectifs qui proviennent « d'un glissement du participe de la classe du verbe à celle de l'adjectif ». (Joly, 2018 : 366). Ils peuvent être employés lorsque la langue n'est pas bien maîtrisée par le locuteur car il peut alors construire

un nouveau terme si le verbe ayant un même sens lui est connu. Nous citerons pour exemple l'adjectif *inquiétante* formé sur le verbe *inquiéter* (Leca Mercier, 2012 : 91).

Bien que syntaxiquement, cette construction ne soit pas toujours possible, nous avons relevé tous types d'adjectifs construits de cette manière. Nous avons donc considéré comme adjectifs les termes qui peuvent être remplacés par un mot qui ne peut être qu'adjectif, ce que l'on pourrait appeler un prototype, en quelque sorte.

Parmi les adjectifs de ce type utilisés par les participants, nous pouvons citer : *ouverte*, *cassé* ou *déchiré*. Ce phénomène est illustré par les extraits suivants :

Extrait : N°77 - Références SC02/ENR01/Kamal (Hopper)

03:31	Kamal	je pense y'a pas de verre + sur la vitre
03:36	F	parce que elle est +
03:38	Kamal	elle est ouverte

Extrait : N°78 - Références SC01/ENR03/Aseel (Musée des Confluences)

02:44	Aseel	oui + oui + c'est un peu la angle + oui + c'est comme un bâtiment cassé < rires > mais je pense c'est génial ↗
-------	-------	--

Nous avons également analysé les adjectifs lorsqu'ils sont des verbes employés comme tels, tels quels même, mais qui, on peut le penser, ont valeur d'adjectifs, ont valeur à préciser et à définir un nom ou un groupe nominal. Par exemple, Berdil à propos de l'amphithéâtre gallo-romain emploie le mot *histoire* pour le mot *historique* qu'elle ne connaît pas. Selon notre hypothèse, elle pressent que le terme qu'elle cherche peut se construire à partir de la base du verbe :

Extrait : N°79 - Références SC02/ENR02/Berdil (Amphithéâtre)

02:26	Berdil	c'est : très histoire quand les construire pour c'était vieux de histoire et parce que par exemple moi des immeubles c'était pas comme ça jamais <u>parce que</u> :
-------	--------	--

Nous pouvons également citer Katherina qui emploie le substantif *lumière* en place de l'adjectif *lumineux* qu'elle ne connaît pas :

Extrait : N°80 - Références SC04/ENR02/Katherina (Traboules)

03:52	F	la Basilique de Fourvière
-------	---	---------------------------

03:54	Katherina	Fourvière + Marie + ça + Marie très jolie + ha parce que l'or + avec le soleil + très lumière
04:12	F	ça brille + c'est lumineux
04:14	Katherina	très lumineux

Dans notre analyse, nous avons également analysé les expressions issues du langage oral. Une étude de la langue orale ne peut faire abstraction d'expressions du type *pas mal* ou *classe* qui, employées comme adjectifs permettent de décrire un énoncé subjectif et expriment un jugement, marquant également une progression significative dans l'appropriation du langage oral.

L'extrait suivant en propose un exemple issu de notre corpus :

Extrait : N°81 - Références SC03/ENR04/Samira (Auditorium)

02:18	Samira	c'est la même chose heu : je les trouve plus ou moins pareilles heu : moi je les + sont égales + de même heu : + ce sont des musiques de même catégorie pour moi + pour moi parce que j'écoute pas beaucoup heu : cette *misique là + moi j'écoute des musiques plus modernes <rires> et des musiques de chez moi + mais c'est pas mal aussi <rires>
-------	--------	---

Nous retenons également dans notre analyse les expressions adverbiales créées à partir de l'adverbe *bien* employées à titre d'adjectifs présentant une dimension axiologique, c'est-à-dire qui permettent au locuteur d'exprimer un jugement de valeur ou une qualité, comme dans l'exemple suivant :

Extrait : N°82 - Références SC01/ENR03/Yu Yan (Confluences)

00:50	Yu Yan	Je trouve que hum + c'est très bien fait architecture comme construit + il y a des choses incroyables mais il y a des choses moi je n'aime pas
-------	--------	---

Dans notre corpus, nous avons également noter certaines tournures syntaxiques qui ne sont pas adaptée, comme dans l'énoncé de Yu Yan, qui utilise *mieux* pour *meilleure* :

Extrait : N°83 - Références SC01/ENR03/Yu Yan (Confluences)

01:07	Yu Yan	ouais + c'est pas tellement la mieux architecture du monde
-------	--------	---

Il se peut également que les participants emploient un adjectif avec une erreur phonologique, comme pour Youssif qui prononce *blanche* [blɔ̃ʒ] :

Extrait : N°84 - Références SC04/ENR03/Youssif (Confluences)

00:53	Youssif	non c'est pas la même couleur + parce qu'au Soudan + c'est la même <chose> + + est + *blange et : + et bleue
-------	---------	--

ou comme Najib qui prononce *petite* [botit] ou [butit] :

Extrait : N°85 - Références SC04/ENR02/Najib (Traboules)

02:09	Najib	oui *l'est *botite
02:09	F	la basilique elle est petite ? ↗
02:11	Najib	oui l'est *boutite la : +

Nous rappelons au passage c'est pour cette raison que nous n'avons pas vraiment utilisé les outils de lexicométrie comme *Anatext* dans notre travail d'analyse, outil qui n'aurait pas détecté ces mots de l'interlangue des participants (voir partie 2, chapitre 4, sous-partie 7.1).

L'analyse de notre corpus nous a menée à recueillir tous les adjectifs, ou type d'adjectifs décrits ci-dessus. Les adjectifs ont été relevés pour chaque participant dans une grille spécifique (décrite dans notre partie 2, chapitre 4, sous-partie 8) permettant de comparer l'utilisation des adjectifs au cours de chaque séance.

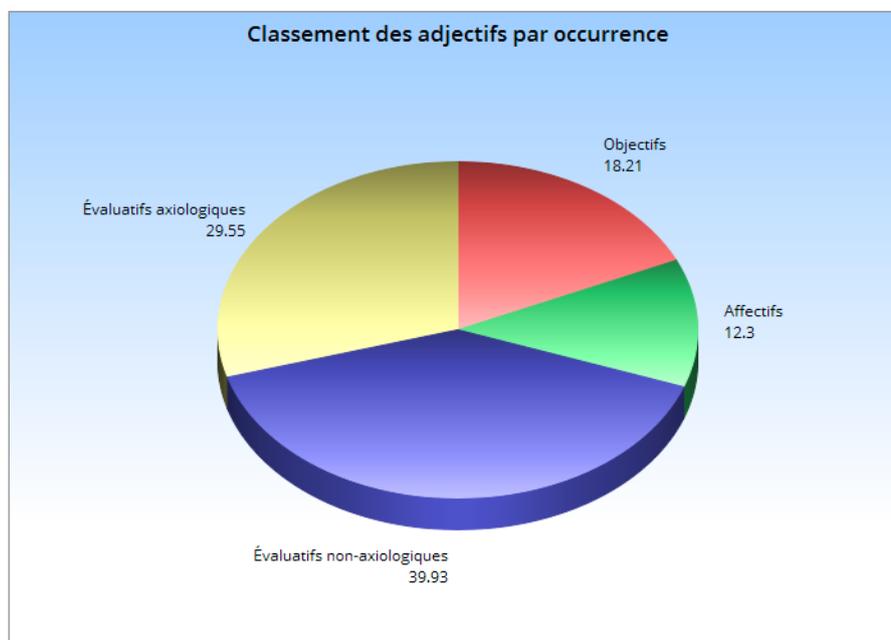
2. Les adjectifs de notre corpus, observations liminaires

Notre corpus est constitué de 221 adjectifs différents, pour un nombre total d'adjectifs relevés de 1252. Le tableau 25 ainsi que le graphique 13 présentent le classement de ces occurrences. Ces données nous ont permis de constater que la proportion des adjectifs subjectifs (1024 occurrences) est très supérieure à celle des adjectifs objectifs (228) au cours des prises de parole. On observe également que, parmi les adjectifs subjectifs, les adjectifs évaluatifs non-axiologiques sont les plus employés avec 39,93 %. Les adjectifs axiologiques sont également souvent utilisés avec un taux de 29,55 %. Les adjectifs objectifs et subjectifs affectifs sont les moins utilisés avec respectivement 18,21 % et 12,30 %.

Adjectifs	Nombre d'occurrences	Proportions
Objectifs	228	18,21 %
Subjectifs	1024	81,78 %
-affectifs	154	12,30 %

-évaluatifs non-axiologiques	500	39,93 %
-évaluatifs axiologiques	370	29,55 %
Total	1252	100 %

Tableau 25 : Classement et proportions des adjectifs



Graphique 13 : classement des adjectifs par occurrence

Le tableau *infra* présente les différentes catégories d'adjectifs et les adjectifs les plus souvent employés dans notre corpus. Les adjectifs ont pu être employés au pluriel ou au féminin mais nous avons choisi de les représenter dans ce tableau dans leur forme de base, c'est-à-dire au masculin singulier.

Adjectifs objectifs		Adjectifs subjectifs					
		Affectifs		Évaluatifs non-axiologiques		Évaluatifs axiologiques	
Arabe	2	« pas mal »	2	Abstrait	1	Artistique	1
Blanc	7	« Pas trop bien »	1	Acoustique	3	Atypique	5
Bleu	5	« Pas trop mal »	1	Actuel	2	Beau	42
Blond	1	Agréable	6	Âgé	1	Bien	44
Chinois	2	Appréciable	1	Ancien	44	Bon	24
Cinquième	3	Attiré	1	Architectural	1	Bruyant	1
Dernier	5	Bizarre	8	Arrondi	3	Calme	6
Deuxième	18	Chanceux	1	Autre	21	Charmant	2
Doré	3	<i>Classe</i>	3	Bas	5	Cher	1
Européen	3	Content	13	Brillant	1	Concentré	1
Français	3	Déçu	2	Capitoné	1	Connu	1
Francisé	2	Désolé	3	Cassé	1	Créatif	1
Gallo-romain	4	Émotionnel	1	Changé	1	Curieux	1
Gothique	1	Ennuyeux	1	Chauve	1	Déchiré	1
Gris	2	Étonnant	1	Clair	1	Dynamique	4
Humain	3	Étonné	4	Classique	11	Élégant	3
Italien	7	Extraordinaire	4	Coloré	3	Entretenu	1
Japonais	3	Extravagant	1	Compliqué	3	Étrange	1
Jaune	1	Fantastique	1	Conservé	1	Fort	1
Lyonnais	1	Fatigant	1	Construit	1	Fragile	1
Musicien	1	Fatigué	5	Contemporain	2	Futé	2
Noire	30	Formidable	2	Coupé	2	Gentil	2
Nubien	1	Génial	12	Courant	2	Important	2
Or	1	Heureux	3	Déconstructiviste	1	Intéressant	60
Orange	2	Impressionnant	2	Décoré	5	Joli	75
Préhistorique	1	Impressionné	3	Design	1	Meilleur	1
Premier	60	Incroyable	3	Différent	18	Mieux	1
Prochain	4	Intéressé	11	Difficile	7	Moche	1
Quatrième	2	Joyeux	1	Divisé	1	Moderne	37
Romain	12	Magnifique	40	Donné	1	Normal	5
Rond	1	Passionné	1	Dur	1	Organisé	1
Rose	5	Romantique	1	Égal	1	Original	1
Rouge	10	Stressé	1	Électronique	1	Parfait	2
Roumain	2	Surpris	2	Énorme	1	Patient	2
Russe	2	Super	8	Facile	1	Personnel	1
Sapiens	1	Superbe	1	Fermé	2	Positif	2
Septième	2	Triste	2	Froid	1	Préféré	5
Suédois	2			Froissé	1	Rare	1
Troisième	8			Géant	1	Réaliste	1
Vert	3			Géométrique	1	Riche	2
Violet	1			Grand	56	Sale	1
Zéro	1			Gratuit	1	Sérieux	1
				Grave	1	Spécial	4
				Gros	4	Spécifique	1
				Habillé	1	Sûr	1
				Habituée	2	Touchable	1
				Haut	8	Touristique	2
				Historique	1	Typique	3
				Instrumental	3	Unique	1
				Intérieur	1	Véritable	1
				Jeune	3	Vrai	8
				Large	1		
				Loin	3		
				Lourd	2		
				Lumineux	3		

				Méditatif	1		
				Même	24		
				Modifié	1		
				Momifié	1		
				Mort	1		
				Mouillé	2		
				Naturalisé	2		
				Naturel	3		
				Neuf	1		
				Néo-classique	1		
				Nouveau	23		
				Occupé	1		
				Ouvert	1		
				Pareil	7		
				Petit	56		
				Plein	1		
				Plusieurs	7		
				Politique	1		
				Possible	3		
				Privé	2		
				Proche	1		
				Protégé	2		
				Quelques	19		
				Récent	1		
				Sèche	1		
				Seul	6		
				Sombre	7		
				Suspendu	1		
				Symétrique	1		
				Tard	1		
				Tout	27		
				Traditionnel	2		
				Urbain	1		
				Vieux	41		
				Vite	2		
				Vitré	1		
42	228	37	154	91	500	51	370
				Total adjectifs différents		221	
				Total adjectifs		1252	

Tableau 26 : Classement des adjectifs selon leur occurrence

À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que la catégorie des adjectifs non-axiologiques est la plus employée, présentant une variété de 91 adjectifs distincts avec 500 emplois. Les extraits issus de notre corpus étayent notre hypothèse selon laquelle les participants peuvent utiliser un lexique étendu pour décrire les caractéristiques et les qualités des objets qu'ils ont observés lors des séances didactiques élaborées à partir de lieux de culture. En revanche, si l'on considère le nombre d'adjectifs affectifs (37) et d'adjectifs axiologiques (51) différents employés, on constate que les participants les utilisent beaucoup moins fréquemment. Les participants emploient donc moins spontanément les adjectifs permettant de décrire une réaction émotionnelle ou un sentiment ou d'exprimer un jugement de valeur. Néanmoins certains participants, comme nous l'expliquons, en font un usage pertinent.

3. Usages et contextes des adjectifs utilisés

Nous avons observé les adjectifs qui avaient été le plus souvent employés par les participants et analysé dans quels situations ou contextes discursifs ils avaient été utilisés. Cela nous a permis de vérifier si les séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles qui ont été l'élément déclencheur des prises de parole avaient offert une opportunité de prise en charge énonciative aux participants de notre étude. Nous avons également analysé le nombre d'adjectifs utilisé par chaque participant au cours des différentes séances. Le nombre global d'adjectifs employés mais également le nombre d'adjectifs différents employés sont des données prises en compte dans nos réflexions.

Le nombre d'adjectifs différents utilisés va de quatre adjectifs (Dardan) à 45 (Katherina, Gabriela). Mais nous avons également observé l'évolution de cet emploi au fil des séances.

Participants	Nombre d'adjectifs différents utilisés
Ania	6
Aseel	21
Aksana	28
Claudia	27
Edie	24
Edona	21
Carlos	15
Mercy	10
Jocelyne	12
Anahit	15
Gabriela	45
Hemimah	23
Hachim	14
Chanène	12
Tatiana	29
Milena	8
Berdil	27
Samira	42
Dardan	4
Roza	35
Youssif	22
Naïma	14
Saba	17
Joelle	17
Hassan	5
Nikita	20
Najib	8
Tarik	21
Melinda	14

Katherina	45
Teklé	10
Desislava	13
Yu Yan	8
Maïssane	25

Tableau 27 : nombre d'adjectifs différents

Nous avons analysé les adjectifs qui sont employés au moins quinze fois, qu'ils fassent partie de la catégorie des adjectifs objectifs, subjectifs affectifs, axiologiques, ou non-axiologiques. Mais nous avons également étudié l'emploi d'adjectifs moins fréquemment utilisés mais qui permettent aux participants la production d'un énoncé personnel, subjectif ou axiologique. Les 20 adjectifs les plus utilisés ainsi que leurs occurrences sont présentés dans ce tableau :

Adjectifs	Occurrences
Joli	75
Intéressant	60
Premier	60
Grand	56
Petit	56
Ancien	44
Bien	44
Beau	42
Vieux	41
Magnifique	40
Moderne	37
Noir	30
Tout	27
Bon	24
Même	24
Nouveau	23
Autre	21
Quelques	19
Deuxième	18
Différent	18

Tableau 28 : vingt adjectifs les plus utilisés

Nous avons ensuite comparé ces données à la liste de fréquence lexicographique constituée par Brunet¹²⁴ et publiés par Éduscol¹²⁵. Cette liste présente les mots les plus employés dans la langue française et par les francophones. Le tableau suivant (29) propose une comparaison entre les deux listes. Les mots grisés dans la liste de droite sont les mots que nos participants ont fréquemment employés et que l'on retrouve dans la liste de Brunet. On remarque que les participants, bien qu'ils soient non francophones et qu'ils se situent dans un processus

¹²⁴ Étienne Brunet : lexicologue

¹²⁵ Tableau complet des adjectifs – Liste d'Étienne Brunet version 2016 présentée en annexe

d'apprentissage de la langue, sont en mesure d'employer à 55 % les mêmes mots que les francophones qui ont permis de constituer la liste de Brunet.

Adjectifs les plus utilisés – liste d'Étienne Brunet	Adjectifs les plus utilisés par nos participants
Tout	Joli
Grand	Intéressant
Petit	Premier
Même	Grand
Autre	Petit
Seul	Ancien
Jeune	Bien
Premier	Beau
Bon	Vieux
Quel	Magnifique
Beau	Moderne
Vieux	Noir
Noir	Tout
Nouveau	Bon
Dernier	Même
Blanc	Nouveau
Cher	Autre
Long	Quelques
Pauvre	Deuxième
Plein	Différent

Tableau 29 : Comparaison liste Brunet / liste corpus

La liste de Brunet nous semble intéressante à mettre en parallèle avec la liste des participants de notre étude car elle permet de voir si l'usage de la langue peut être similaire à celui des francophones natifs.

Au cours de notre étude de corpus, nous avons essayé de déterminer dans quels contextes, pour quelles raisons les adjectifs les plus fréquemment utilisés étaient employés par les participants. Nous avons établi ce travail d'analyse pour les quatre catégories d'adjectifs en tenant compte de ceux qui étaient les plus fréquemment employés. Nos remarques sur l'usage des adjectifs sont illustrées par des graphiques ainsi que par des extraits de notre corpus.

Par ailleurs, nous avons regardé si les participants employaient ces adjectifs dès la première sortie ou bien s'ils avaient acquis leur usage progressivement afin de montrer que ce sont parfois les séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles qui provoquaient une situation permettant un usage contextualisé des adjectifs et un transfert de compétences (notion que nous étudierons de manière plus approfondie dans le chapitre 7).

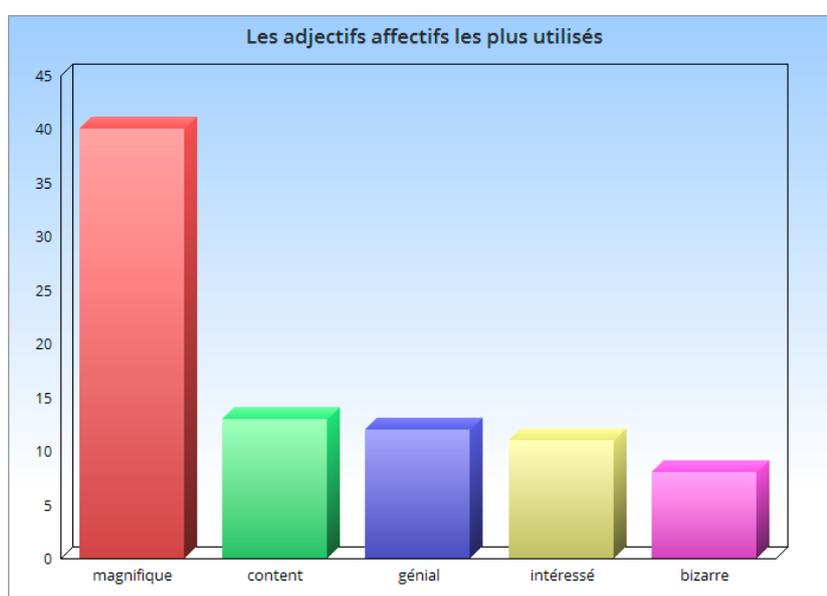
3.1. Faible nombre d'occurrences des adjectifs affectifs

Nous avons étudié plus précisément l'emploi des cinq adjectifs subjectifs affectifs qui sont les plus employés : *magnifique* (40), *content* (13), *génial* (12), *intéressé* (11), *bizarre* (8). Ces adjectifs peuvent être considérés comme « subjectifs affectifs », selon la définition de Kerbrat-Orecchioni :

« les adjectifs affectifs énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet. Dans la mesure où ils impliquent un engagement affectif de l'énonciateur, où ils manifestent sa présence au sein de l'énoncé, ils sont énonciatifs. » (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 95).

Les adjectifs axiologiques et affectifs peuvent parfois « se chevaucher » et certains pourront même être admis dans les deux catégories (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 96). C'est d'ailleurs pour cette raison que certains auteurs emploient le terme « axiologico-affectifs » (Plantin *et al.*, 2000 : 286).

Bien qu'on relève 37 adjectifs différents, la catégorie des affectifs est peu utilisée par les participants en termes de fréquence.



Graphique 14 : adjectifs affectifs les plus utilisés

L'analyse de corpus montre que les adjectifs affectifs sont majoritairement employés par les participants pour montrer un intérêt plus fort pour le lieu culturel ou pour un objet ou un moment en particulier. Le champ sémantique des adjectifs affectifs tels que *magnifique* ou *génial* relève souvent de l'emphase. Par ailleurs, lorsque ces adjectifs sont utilisés, ils sont accompagnés

d'une intonation emphatique. Ces phénomènes discursifs sont principalement suscités par trois des lieux culturels : les traboules, le musée des Confluences et l'Opéra, comme le montrent les extraits suivants :

-l'emploi de l'adjectif *magnifique* :

Extrait : N°86 - Références SC04/ENR04/Maïssane (Confluences)

00:10	Maïssane	oui j'ai : beaucoup apprécié + c'est la première fois + je : je vais au Vieux-Lyon et j'ai trouvé que c'est magnifique ↗ c'est : + j'ai beaucoup aimé + et : surtout heu : la cathédrale et : aussi heu:
-------	----------	---

Extrait : N°87 - Références SC04/ENR05/Tatiana (Opéra)

01:09	Tatiana	et oui + c'était mon + mon rêve quand j'ai petit + oui et : + c'est magnifique ↗ + ça me donne + donné beaucoup + émotion + beaucoup d'émotion oui + quand j'étais petit + j'ai passé tout : quand j'étais enfant tout le temps j'étais dans le théâtre dans l'opéra oui c'était très + c'était moment très émotionnel pour moi <rires>
-------	---------	--

-l'emploi de l'adjectif *génial* :

Extrait : N°88 - Références SC01/ENR05/Naïma (Opéra)

03:06	Anahit	quand on est dedans heu à l'extérieur + on est + à l'intérieur oui mais on voit <rires> à l'extérieur aussi parce que tout est en vitre + on voit tout
03:16	Naïma	c'est génial parce que il y a de l'eau presque autour de la musée + ça donne un charme heu

-l'emploi de l'adjectif *bizarre* :

Extrait : N°89 - Références SC01/ENR03/Melinda et Milena (Confluences)

00:00	Melinda	alors à mon avis + ce que j'ai vu de ce moment c'est que c'est un musée un peu bizarre : je pense que abstract aussi + mais quand même c'est très agréable et j'aime beaucoup visiter ce musée + après on va voir mais jusqu'à maintenant c'est très agréable + c'est ça que je pense
00:28	Milena	pour moi heu : + architecture c'est très bizarre et très intéressante parce que je n'ai pas vu comme ça de bâtiment + + c'est très intéressant et la vue des fenêtres + il est très beau

En nous appuyant sur la définition des subjectifs affectifs proposée par Kerbrat-Orecchioni, qui écrit que les adjectifs affectifs donnent une réaction émotionnelle autant qu'ils caractérisent l'objet qu'ils déterminent, nous pensons pouvoir émettre l'hypothèse que les participants cherchent à exprimer un énoncé subjectif par le biais de ces adjectifs. L'emploi du mot *bizarre*, au-delà du fait qu'il décrit le bâtiment, donne une connotation affective à l'énoncé de Mélinda qui semble ressentir une sorte de malaise face à ce style architectural déconstruit.

Nous avons parfois constaté que les participants réemployaient le lexique entendu par les autres participants, soit au cours de la séance même, comme on le constate pour Milena qui interagit avec Melinda et reprend à son compte l'adjectif *bizarre*, soit à la suite de la séance qui se déroule en formation (voir chapitre 7).

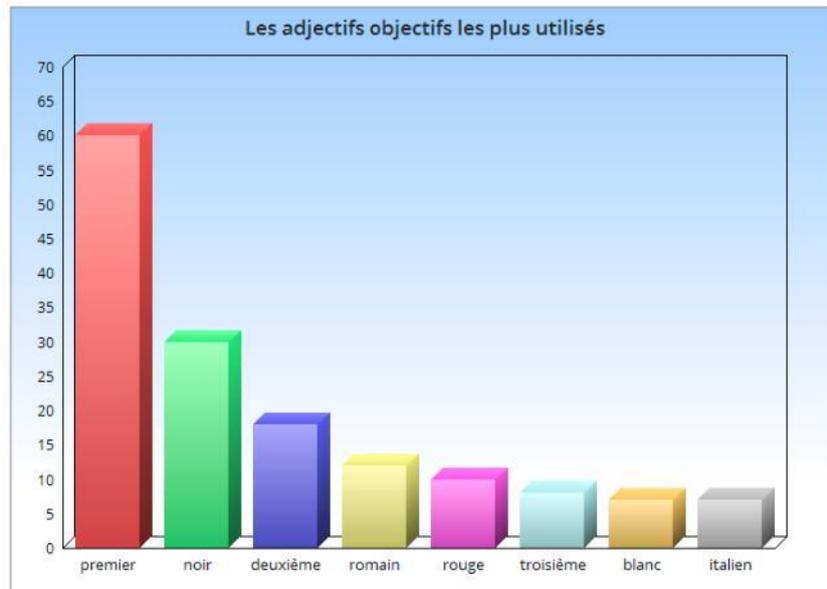
Notre analyse de corpus montre également que les participants du sous-corpus 2 n'ont jamais utilisé les adjectifs affectifs, à l'exception de deux mentions : *fatigués* (Sous_corpus02/ENR2/Nikita) et *intéressée* (Sous_corpus02/ENR3/Berdil). Comme nous l'avons déjà précisé, ce groupe de participants est entré en formation linguistique avec un niveau¹²⁶ allant de Infra A1.1 à A1. Il semble donc compliqué pour ces participants d'utiliser les adjectifs affectifs de manière spontanée.

Malgré tout, cela ne signifie pas qu'ils n'emploient aucun adjectif. Nous allons voir à présent que les adjectifs objectifs sont plus facilement utilisés par ces participants.

3.2. Caractériser un lieu ou un objet

Dans la catégorie des objectifs, nous avons étudié le contexte des huit adjectifs les plus fréquemment employés : *premier* (60), *noir* (30), *deuxième* (18), *romain* (12), *rouge* (10), *troisième* (8), *blanc* (7), *italien* (7).

¹²⁶ CECR



Graphique 15 : adjectifs objectifs les plus utilisés

À la lecture de ce graphique, nous remarquons que l'adjectif objectif le plus largement employé est *premier*. C'est probablement parce que l'adjectif *premier* est classé comme étant un numéral ordinal participant à la détermination. Il a en effet été utilisé soixante fois au cours des différentes séances tous sous-corpus confondus. Cet adjectif est également l'un des dix adjectifs les plus utilisés de la langue française (cf. 8^e sur la liste de Brunet). Nous allons essayer de donner quelques exemples de l'usage qui en est fait par nos participants et nous illustrerons par des extraits issus de notre corpus.

En général, les participants emploient *premier* ou *première* pour :

-expliquer que c'est la première fois qu'ils visitent le lieu (il en va de même pour l'adjectif *deuxième* qui est néanmoins beaucoup moins fréquemment employé : 18 occurrences), sur 60 occurrences de l'adjectif *première*, 35 emplois du mot sont associés à l'expression « première fois », en général pour exprimer qu'il s'agit d'une première fois sur le lieu de visite. Nous proposons quelques exemples dans les extraits suivants :

Extrait : N°90 - Références SC01/ENR02/Aseel (Traboules)

00:50	Aseel	aussi pour moi c'est la première fois je j'habite en + à Lyon depuis deux ans + mais c'est la première fois j'ai vu cette partie de Lyon + c'est magnifique
-------	-------	--

Extrait : N°91 - Références SC01/ENR02/Gabriela (Traboules)

03:22	Gabriela	le funiculaire oui + pour visiter la basilique + de Fourvière + pour moi c'était la première fois quand je montais avec le : le funiculaire mais j'ai déjà visité Fourvière en 2015 + je suis venue pour la première fois à Lyon + donc heu : et après on a eu le repas et :
-------	----------	--

Le mot *premier* est également utilisé pour définir ou localiser une salle d'exposition, un étage ou une visite, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait : N°92 - Références SC04/ENR04/Aksana (Musée des Confluences)

00:11	Aksana	heu j'aimé + heu c'est bien + c'est très magnifique + première salle grande les animaux + il y a des + *momié + + *momié
-------	--------	---

Extrait : N°93 - Références SC02/ENR01/Berdil (Hopper)

08:23	Kamal	peut-être oui + parce que la cabine elle est au rez-de-chaussée
08:30	Berdil	je pense elle est en rez-de-chaussée mais il y a un petit peu d'escalier c'est pas beaucoup + c'est pas la premier étage juste rez-de-chaussée hum + je pense il est il y a un *roue <rue> c'est ça les *roue <rue> et là-bas il est chambre en face de chambre + maison en face de maison

On note que l'adjectif *premier*, *première* est utilisé dans un contexte discursif cohérent et qu'il est employé par dix participants dès la première sortie culturelle, et par six autres lors de la deuxième séance. Les autres participants l'emploient par la suite et nous verrons que cet adjectif est également réemployé lors de l'entretien professionnel (chapitre 6). Nous constatons donc que les participants emploient l'un des adjectifs les plus utilisés dans la langue française en référence à la liste de Brunet. Par ailleurs, c'est un adjectif qui est utilisé par quelques participants du sous-corpus 2, qui possèdent un niveau de langue Infra A1.1 ou A1.1. C'est le cas par exemple pour Berdil ou Mary qui utilisent cet adjectif dès la première séance et de Nikita dès la deuxième séance.

L'adjectif *noir*, treizième adjectif le plus employé dans la langue française (liste de Brunet), est le deuxième adjectif le plus employé par les participants de notre étude avec trente occurrences. Il est décliné au féminin dans certains contextes. Dans notre corpus, nous remarquons que l'emploi de cet adjectif est en lien étroit avec les lieux que nous avons proposés aux participants. Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre précédent chapitre, certaines salles et surtout certaines atmosphères lumineuses provoquent la prise de parole chez les participants. L'adjectif

noir est principalement employé pour décrire la grande salle de Jean Nouvel à l'Opéra National de Lyon dont la couleur noire et l'obscurité sont dominantes, ou pour décrire les salles d'exposition du musée des Confluences dont les murs sont noirs, l'atmosphère souvent tamisée et le mobilier sombre :

Les participants décrivent ces lieux avec précision, comme le montrent ces différents extraits :

Extrait : N°94 - Références SC03/ENR01/Edona (Opéra)

03:58	Edona	j'ai jamais vu un salle comme ça + <u>toute noire</u>
-------	-------	--

Extrait : N°95 - Références SC04/ENR04/Claudia (Opéra)

02:05	Claudia	oui <u>toute noire</u> + j'ai pas aimé + heu : pourquoi moi je + en Italie c'est pas pareil + en Italie on a les salles rouges : heu un peu + moins moderne + j'ai pas aimé l'architecture moderne de la salle
-------	---------	---

L'adjectif *noir* peut aussi être utilisé par exemple, pour décrire un instrument de musique.

Extrait : N°96 - Références SC03/ENR02/Aya (Répétition orchestre)

11:50	Aya	le le le chef d'orchestre il a utilisé aussi le piano moderne noir
-------	-----	---

Les adjectifs de couleur sont plus facilement assimilables que les autres, nous pouvons donc penser que les participants les auraient employés dans un autre contexte. Néanmoins, notons que trois participants (voir extraits ci-dessous) ont spontanément utilisé l'adjectif *sombre*, à la place de *noir*, pour décrire un lieu, le contexte didactique de la découverte culturelle pourrait donc permettre l'emploi d'adjectifs plus précis et plus complexes que les adjectifs de couleur.

Extrait : N°97 - Références SC03/ENR01/Aya (Opéra)

02:12	Aya	ouais + j'ai bien aimé la dec- la décoration + mais elle était un peu sombre + j'trouve
-------	-----	--

Extrait : N°98 - Références SC03/ENR04/Samira (Auditorium)

00:55	Samira	bah heu : j'ai apprécié heu : j'ai apprécié heu : comment on dit <rires> la répétition + bah je me suis un peu endormie mais ça va <rires>
01:12	F	Pourquoi ? ↗
01:16	Samira	non j'étais pas fatiguée + il faisait sombre dedans <rires>

Extrait : N°99 - Références SC04/ENR05/Georgeta (Musée des Confluences)

00:05	Georgeta	heu : j'aime *plu <plus> l'extérieur de l'Opéra que l'intérieur + l'intérieur je le trouve un peu très + trop sombre + même si je comprends la logique + pour moi heu : ça reste un peu : + trop noir un peu + trop sombre
-------	----------	--

Le quatrième plus fréquent des adjectifs objectifs relevé dans notre corpus est l'adjectif *romain*. Concernant l'emploi de ce terme, on peut noter que les participants ont pu réellement réinvestir cet adjectif objectif et qu'ils pourront l'utiliser par la suite dans leurs interactions sociales. L'adjectif *romain* ou parfois *gallo-romain* a en effet un usage plus répandu dans les interactions des habitants de cités romaines telles que Tours, Arles, Nîmes, Lyon etc, Nous pouvons faire l'hypothèse que la connaissance et l'usage de cet adjectif par des locuteurs habitant ces villes et acquis par le biais des séances mises en place, revêt une importance sociale. Par ailleurs, nous avons remarqué que les participants ayant un faible niveau linguistique, en particulier le sous-corpus 2, emploient ces deux mots *romain* et *gallo-romain*. Le fait que les participants montrent un intérêt à utiliser ce terme démontre qu'ils se sont approprié cette caractéristique de la ville et qu'ils peuvent en parler, comme les extraits suivants le démontrent :

Extrait : N°100 - Références SC02/ENR02/Berdil (Amphithéâtre)

02:01	Berdil	le heu : la porte de de : pour entrer dans la hum heu : gallo-ro-am- + gallo-romain là :
02:10	F	l'amphithéâtre ? ↗
02:11	Berdil	l'amphithéâtre + l'amphithéâtre gallo-romain et ben + nous arrivons et nous a- + nous attendez + attendre heu : + entrer et après nous marcher un petit peu et après entrer et après :

Extrait : N°101 - Références SC04/ENR01/Youssif (Bibliothèque)

01:05	F	qu'est-ce que vous avez préféré ? ↗
01:08	Youssif	livres + histoire + + heu : : histoire romaine heu : : + histoire : nubienne + + dans tout le monde + + mais j'aime bien l'histoire

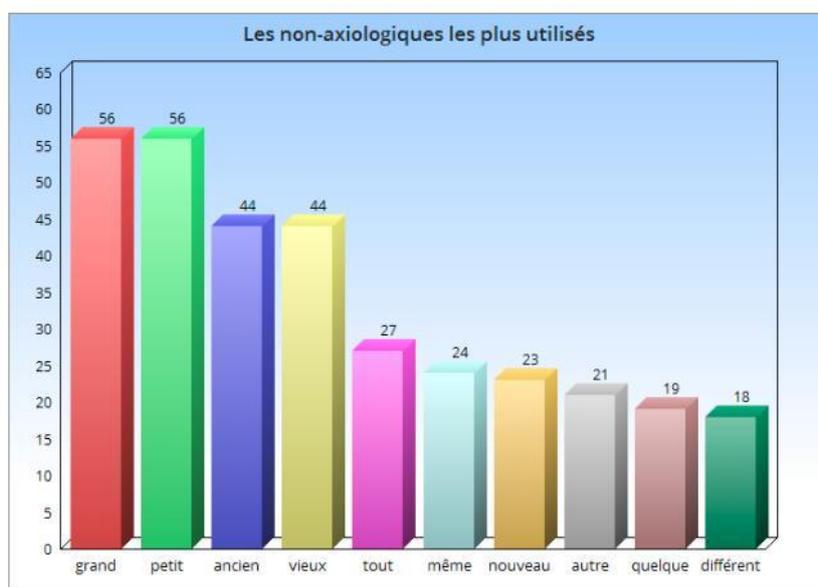
Extrait : N°102 - Références SC04/ENR01/Katherina (Bibliothèque)

08:10	Katherina	amphithéâtre romain + j- je regarde hum : oui <rires> oui non heu : + pas tous les semaines sortir nous + une fois + trois semaines une fois sortie + parce que Russie y'en a pas <rires>
-------	-----------	--

Cet extrait montre également que certains participants, au-delà de la langue, s'intéressent aussi aux aspects du patrimoine historique de leur pays d'accueil.

3.3. Les adjectifs non-axiologiques pour décrire

Les adjectifs non-axiologiques permettent de décrire les objets, les lieux, les personnes, sans affect ni jugement de valeur *a priori*. Les non-axiologiques les plus courants dans notre corpus sont les adjectifs grand (56), petit (56), ancien (44), vieux (44), tout (27), même (24), nouveau (23), autre (21), quelque (19), différent (18).



Graphique 16 : adjectifs non-axiologiques les plus utilisés

Nous étudions l'emploi des adjectifs non-axiologiques de notre corpus qui sont aussi ceux qui s'avèrent être les plus employés de la langue française. Ce sont les adjectifs qui sont soulignés dans la liste ci-dessus.

Nous avons noté un emploi adapté des adjectifs non-axiologiques, employés principalement pour décrire des lieux ou des objets en lien avec la visite culturelle proposée, comme les adjectifs *grand* et *petit*, qui permettent aux participants de distinguer des objets par leur dimension comme le montrent ces extraits :

Extrait : N°103 - Références SC03/ENR02/Aya et Roza (Répétition Orchestre)

06:28	Samira	trompettes trombones c'est vers l- :
06:29	Roza	c'est grand c'est le trombone et le petit c'est le trompette
06:31	Aya	y'a trois + et deux c'est ça
06:35	Roza	oui les gros sont les trombones je crois
06:42	Aya	et les petites ? ↗

06:45	Roza	et les petites trompettes
-------	------	----------------------------------

Extrait : N°104 - Références SC04/ENR04/Gabriela (Musée des Confluences)

01:56	Gabriela	oui de la symétrie des choses ++ on a la symétrie partout ++ un homme par exemple il peut faire une symétrie presque parfaite mais la nature elle est pas comme ça + mais elle est pas parfaite + oui c'est ça ++ et après + les dinosaures j'ai déjà vu heu : les dinosaures et la petite femme de Flores + la dame de Flores qui a vécu heu : quatre-vingt-quinze mille années + avant + elle était très petite et plein de poils <rires>
-------	----------	---

L'adjectif *petit* est également utilisé pour mentionner l'enfance par le biais de l'expression *Quand j'étais petit* et rapporter un souvenir comme dans cet extrait où Tatiana explique qu'elle se rendait souvent à des ballets lorsqu'elle vivait à Moscou étant enfant. Nous avons expliqué que les souvenirs déclenchés par les sorties culturelles provoquent la prise de parole (chapitre 2) :

Extrait : N°105 - Références SC04/ENR05/Tatiana (Opéra)

01:09	Tatiana	et oui + c'était mon + mon rêve quand j'ai petit + oui et : + c'est magnifique + ça me donne + donné beaucoup + émotion + beaucoup d'émotion oui + quand j'étais petit + j'ai passé tout : quand j'étais enfant tout le temps j'étais dans le théâtre dans l'Opéra oui c'était très + c'était moment très émotionnel pour moi <rires>
-------	---------	---

Dans notre corpus, nous avons également observé de nombreuses utilisations du minimisateur « un petit peu ». Sur cent-deux enregistrements, l'expression a été relevée dix-huit fois. Les participants l'emploient parfois pour atténuer leurs propos et donner une note négative à leur propos sans l'assumer pleinement comme Edie dans l'exemple suivant :

Extrait : N°106 - Références SC04/ENR01/Edie (Bibliothèque)

00:00	F	alors cette sortie à la bibliothèque ?
00:08	Edie	je j'ai : bien aimé heu : + un petit peu + parce que j'adore pas *lire et heu : et je vais essayer de lire un peu

Les adjectifs non-axiologiques sont définis comme des adjectifs qui n'énoncent *a priori* aucun jugement de valeur, ni engagement affectif (voir partie 1, chapitre 4, sous-partie 2.3). En revanche, le contexte peut déterminer si un adjectif est axiologique ou non (Leca Mercier, 2012 : 121). C'est pourquoi des adjectifs non-axiologiques peuvent parfois être employés par les participants pour émettre une évaluation axiologique. C'est le locuteur qui

utilise la langue à des fins personnelles, pour exprimer une évaluation ou un point de vue. Nous avons remarqué ce phénomène à plusieurs reprises dans notre corpus. Par hypothèse, nous avons supposé que certains participants possédaient une certaine maîtrise du sens spécifique que peut donner un contexte particulier à un mot. Dans le premier exemple analysé, la participante exprime une appréciation positive par rapport au bâtiment du musée des Confluences, mais elle utilise néanmoins l'adjectif *grand* que l'on ne classe *a priori* pas dans la catégorie des axiologiques. L'hypothèse que l'on peut faire ici en lisant l'énoncé d'Aseel, c'est que la pause marquée avant de prononcer le mot *effort* provoque un effet d'intensité :

Extrait : N°107 - Références SC01/ENR03/Aseel (Confluences)

01:38	Aseel	desconstructive < rires > c'est difficile de dire ça + mais c'est ça parce que porter ça doit avec beaucoup d'imagination + beaucoup : + de extraordinaires idées pour faire tout ça + aussi ça besoin d'un grand : effort pour construire tout ça heu + je pense c'était un bon XXX pour Lyon XXX Confluences c'était Lyon donc c'est un bon très
-------	-------	---

L'adjectif *grand* porte aussi par extension la subjectivité effective du mot *extraordinaire*, situé juste avant dans l'énoncé. On comprend donc que le groupe nominal « grand effort » est empreint d'un sentiment d'admiration et véhicule une valeur positive.

On peut également observer un phénomène similaire dans l'extrait suivant. Naïma emploie l'adjectif non-axiologique *autre* en lui conférant une valeur évaluative positive. À l'instar de la prise de parole d'Aseel, les affectifs utilisés en fin d'énoncés mais également l'intonation montante accentuent cette valeur axiologique. Dans ce contexte, donc, l'adjectif *autre* peut être considéré comme axiologique.

Extrait : N°108 - Références SC01/ENR03/Naïma (Confluences)

01:52	Naïma	du futur voilà ou bien je suis dans un + dans une autre planète + dans une autre planète dans la ville ou bien : je ne sais pas comment dire ça heu : c'est incroyable c'est magnifique
-------	-------	---

Les productions d'Aseel et Naïma s'expliquent par la structure architecturale du bâtiment du musée, qui, nous l'avons déjà mentionné, suscite très fréquemment des réactions de la part des participants. Nous développons davantage cet aspect lorsque nous abordons l'emploi des adjectifs axiologiques.

Dans l'extrait suivant, un adjectif non-axiologique présente une valeur péjorative dans le contexte où il est utilisé :

Extrait : N°109 - Références SC03/ENR01/Roza (Opéra)

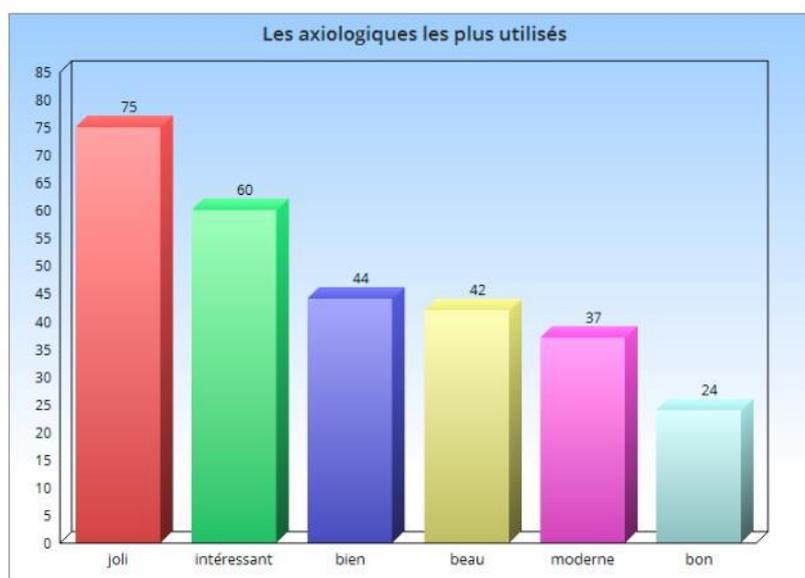
02:29	Roza	oui + rien à voir avec la opéra pour moi + je sais pas + je suis+ on peut dire ancienne XXX le *trouc nouvel me plaisait pas + + si je viens en France en 1983 + je vais voir encore l'opéra *di l'époque + là je vais être vraiment septième ciel mais + + pas maintenant /// et vous + qu'est-ce que vous pensez les filles ?
-------	------	--

En effet, nous pouvons remarquer que l'emploi du non-axiologique *nouvel* possède ici clairement une connotation axiologique. Ceci est accentué par l'emploi du substantif *truc* mais également par le verbe évaluatif *plaire* employé avec la négation par Roza.

Nous proposons à présent d'étudier l'expression de jugement de valeur véhiculée par les adjectifs axiologique parmi les productions des participants.

3.4. Les adjectifs axiologiques : porter un jugement de valeur

Pour rappel, les adjectifs axiologiques sont définis comme étant des adjectifs permettant d'adjoindre aux substantifs qu'ils désignent un jugement, une valeur positive, négative ou ambiguë au sein d'un énoncé. Les axiologiques les plus courants dans notre corpus sont les adjectifs *joli* (75), *intéressant* (60), *bien* (44), *beau* (42), *moderne* (37), *bon* (24). Le graphique suivant en montre les occurrences :



Graphique 17 : adjectifs axiologiques les plus utilisés

Comme on peut l'observer, l'adjectif axiologique porteur de jugement de valeur le plus employé par nos participants est *joli*. Il semble qu'il leur soit difficile d'utiliser un autre terme pour qualifier un objet ou lieu plaisant. Les participants du sous-corpus 02, ayant un plus faible niveau linguistique, utilisent également fréquemment ce terme. Néanmoins, nous avons remarqué qu'au cours des séances, l'emploi d'autres adjectifs axiologiques se systématise, comme pour venir compléter ou nuancer *joli*. Ce phénomène se produit en général avec les axiologiques *beau* ou *élégant* mais également avec les affectifs *extravagant* ou *magnifique*, employés davantage lors des deuxièmes, troisièmes ou quatrièmes séances didactiques dans un lieu culturel.

Concernant l'adjectif *intéressant* qui apparaît 60 fois dans notre corpus, on observe qu'il est connu des participants : onze participants l'utilisent spontanément dès la première séance. Et on note que neuf participants sur trente-deux utilisent cet adjectif plus d'une fois au cours des sorties. Selon notre analyse de corpus, tous les participants emploient des adjectifs axiologiques et émettent un jugement concernant ce qu'ils découvrent lors des séances.

Quinze participants sur quarante-deux utilisent les axiologiques *joli*, *intéressant*, *bien*, *beau* et *moderne* de manière spontanée et fréquente, mais n'en utilisent pas d'autres.

Parmi les évaluatifs axiologiques employés, on relève des adjectifs moins couramment employés dans la langue française mais qui laisse présumer que les participants ont pu enrichir leur champ lexical au cours de la formation pour exprimer un avis sur les visites culturelles. Cela concerne environ la moitié des participants. On remarque que ces axiologiques dont on ne trouve souvent qu'une seule occurrence dans le corpus, portent un jugement de valeur plus nuancé.

Par exemple, pour parler du bâtiment du musée des Confluences, Desislava emploie différents adjectifs et exprime une pensée plus nuancée et précise, apportant un jugement personnel fort, accentué par les expressions *pour moi, je trouve que, je préfère* (l'emploi de ces expressions verbales seront analysées dans le chapitre 5).

Extrait : N°110 - Références SC04/ENR03/Desislava (Confluences extérieur)

00:02	Desislava	heu : moi je trouve que le bâtiment est très moderne + un peu : extravagant et: pour moi c'est très joli qu'il y a beaucoup de fenêtres parce que j'aime j'aime la lumière mais en général je pense que le bâtiment est un peu + gris et / je préfère plus de couleur
-------	-----------	---

Dans l'extrait suivant, l'analyse de l'emploi des adjectifs montre également que les sorties dans des lieux de culture offrent l'opportunité aux participants d'utiliser différents adjectifs à la fois descriptifs et porteurs de jugement :

Extrait : N°111 - Références SC03/ENR02/Samira (Répétition orchestre)

01:42	Samira	il était atypique un peu par rapport à ce qu'on a l'habitude voir + tu sais les chefs d'orchestre + ils sont sérieux + un peu vieux + et lui il est jeune + dynamique heu :
-------	--------	--

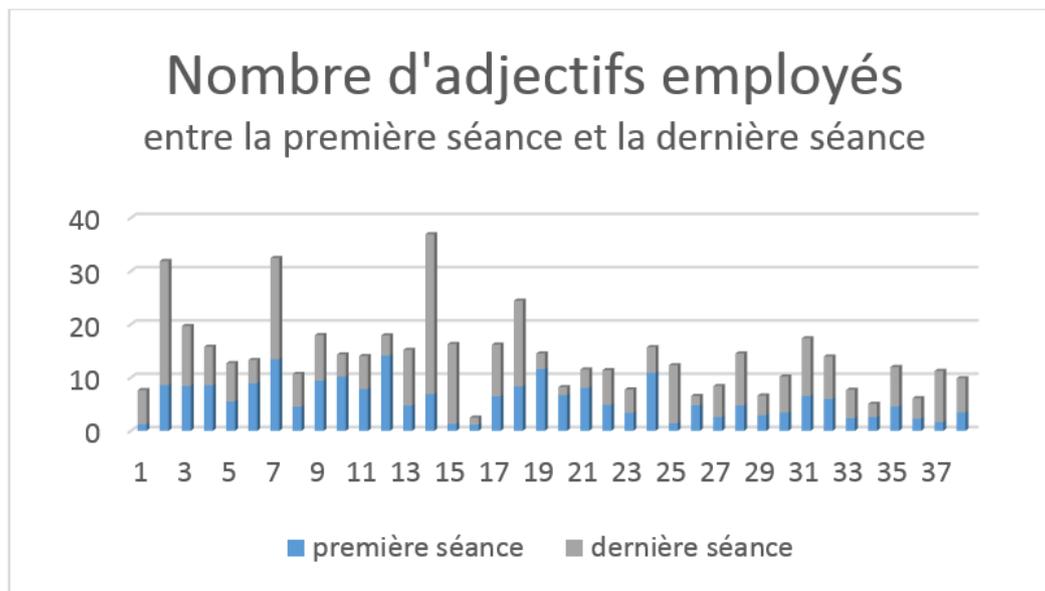
Samira, lorsqu'elle décrit le chef d'orchestre, utilise plusieurs axiologiques précis et nuancés. Cela rend son discours plus fort, plus convainquant et montre une certaine maîtrise de l'interaction par l'utilisation concomitante d'adjectifs non-axiologiques et axiologiques, mais aussi de non-axiologiques porteurs de valeur axiologique. En effet, l'adjectif *sérieux* qui semble être un axiologique positif, est perçu dans l'énoncé de Samira comme un axiologique négatif. Alors que les adjectifs habituellement non-axiologiques *vieux* et *jeune* véhiculent ici un jugement de valeur, *vieux* étant employé avec une connotation péjorative par Samira tandis que *jeune* confère une impression positive renforcée par l'axiologique *dynamique*.

Dans cet autre exemple, nous pouvons proposer une analyse similaire. On observe l'emploi d'adjectifs non-axiologiques ayant une valeur péjorative ou méliorative pour Jocelyne. En effet, les adjectifs *nouveau* et *moderne* ne représentent pas proprement de valeur axiologique. Néanmoins, ils deviennent axiologiques dans ce contexte. Dans cet énoncé, nous comprenons que Jocelyne n'apprécie pas les architectures modernes ou contemporaines. Le jugement négatif porté par Jocelyne sur le bâtiment du musée des Confluences est confirmé par l'emploi de l'adjectif *moche*, clairement axiologique. Par ailleurs, les adjectifs non-axiologiques *vieux* et *ancienne*, qui ne possèdent habituellement pas de valeur spécifique, deviennent ici axiologiques, diffusant une appréciation positive de l'architecture ancienne ou classique.

Extrait : N°112 - Références SC01/ENR03/Jocelyne (Musée des Confluences)

00:48	Jocelyne	je pense pas c'est très magnifique parce que j'aime pas du tout le nouveau ou :
00:53	F	ha ? ↗
00:55	Jocelyne	nouveau ou moderne + j'aime plutôt heu ancienne + vieux + voilà XXX c'est très moche pour moi

Lors de notre analyse, nous avons également mesuré le temps de parole de chaque locuteur-participant, pour chaque enregistrement (partie 2, chapitre 4, sous-partie 9). Par la suite, nous avons calculé, pour chaque élément lexical analysé, le ratio par minute afin de vérifier l'évolution. Nous avons constaté que vingt-six participants sur les trente-sept ayant réalisé plus de deux sorties culturelles¹²⁷ ont utilisé davantage d'adjectifs en fin de parcours linguistique (voir graphique 18).



Graphique 18 : adjectifs première séance dernière séance

En moyenne, lors de la première séance dans un lieu de culture, les participants ont employé 6,55 adjectifs par minute. Au cours de la dernière séance culturelle, ils ont utilisé en moyenne 8,05 adjectifs par minute. Le tableau comportant les données chiffrées se trouvent en annexe.

3.5. Qualifier et nuancer lorsqu'on ne dispose pas d'un lexique suffisant

Au cours de notre analyse de corpus, nous avons pu remarquer un certain nombre de procédés linguistiques qui permettaient aux participants de préciser leur énoncé.

Parmi ces procédés, nous avons tout d'abord observé l'emploi et le réemploi répété d'un même adjectif à plusieurs reprises lors d'une même interaction et parfois même dans un même énoncé. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, Anahit, lors de la séance sur le musée Lumière. Elle

¹²⁷ nous n'avons pas comptabilisé les participants ayant un taux d'absentéisme trop élevé

utilise trois fois l'adjectif *intéressant*, trois fois dans le même énoncé : *c'était très intéressant*. Milena emploie l'adjectif *joli* deux fois dans le même énoncé.

Extrait : N°113 - Références SC01/ENR01/Anahit (Musée Lumière)

00:00	Anahit	bah hier on est allé à heu + à + heu on a visité musée Lumière c'était très intéressant pour + pour moi parce que c'est le + + c'était le première fois + je + + + que j'étais là + et heu + on + il y avait un guide et il était un guide avec nous et il a raconté tout + comment ça s'est passé + comment ils ont hum + créé cette hum + + tout ça + c'était très intéressant et on a appris beaucoup de choses
00:20	F	est-ce qu'il y a une petite histoire une petite chose que vous avez retenue + que vous avez préférée
00:28	Anahit	<rires> je sais pas mais c'était très intéressant le mot ph- photographe + heu + que que le monsieur nous a + dit heu + ce que ce que signifie le mot photographe c'était comme le

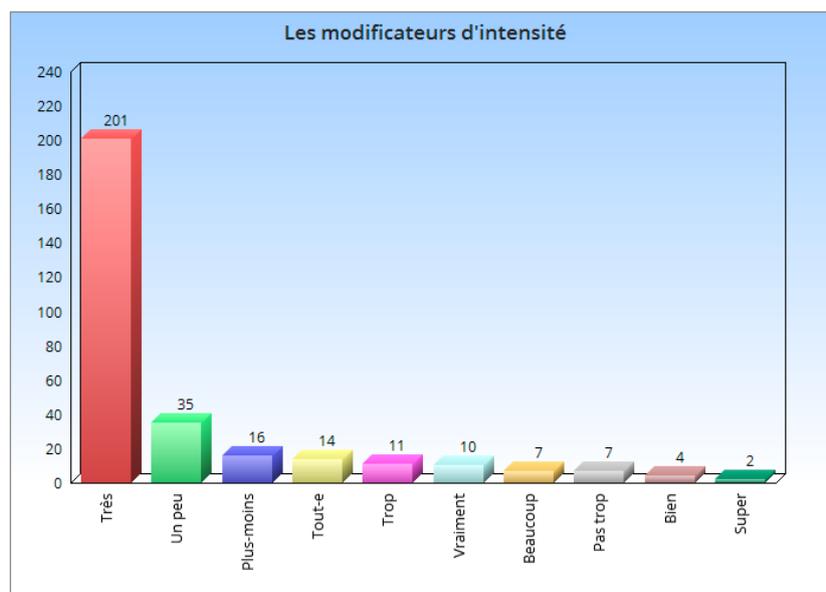
Extrait : N°114 - Références SC01/ENR01/Milena (Musée Lumière)

00:33	Milena	oui c'est très jolie maison et + les + chambres c'est très joli heu + c'est ancien mais il est heu + très bon coloré et + très + y'en a le :
-------	--------	--

Nous pouvons interpréter cette répétition comme un procédé d'insistance, procédé utilisé ici parce qu'un autre terme qui serait plus approprié n'est pas connu du participant. On peut considérer que cela relève également du processus d'interlangue.

Comme il est possible de l'observer dans ces différents extraits, nous avons constaté deux autres phénomènes récurrents qui semblent intervenir lorsque les participants manquent de lexique. Cela arrive lorsque le locuteur ne parvient pas trouver dans sa « banque de lexique » le terme approprié pour décrire ce qu'il souhaite. Dans ce cas, l'un des procédés employés par les participants est d'utiliser un adverbe qui modifie le sens de l'adjectif. Nous avons relevé par exemple les adverbes désignant la quantité ou l'intensité, comme *très*, *beaucoup*, *un peu*. Ces adverbes (*assez* / *plutôt* / *très*) à fonction de modificateurs sont également appelés « intensificateurs » ou « intensifieurs » (Perrin, 2014 : 44). Selon Perrin, l'emploi de ces intensifieurs (ou intensificateurs) donne « le sens linguistique d'un jugement subjectif du locuteur » (*Ibid.*, : 47). Outre les adverbes intensifieurs, les participants utilisent également des comparatifs d'infériorité comme *moins*, ou de supériorité comme *plus* mais également des superlatifs : *le plus*...

Nous avons relevé les adverbes et expressions permettant de nuancer, d'intensifier et d'atténuer le discours. Les marqueurs d'intensité les plus employés sont l'adverbe *très* avec 201 occurrences relevées dans notre corpus, puis l'adverbe *un peu* avec 35 occurrences. On relève également 16 occurrences de comparatifs d'égalité, d'infériorité ou de supériorité (*moins, plus...*). D'autres adverbes sont employés à de plus faibles fréquences. Ces données sont illustrées par le graphique 19 :



Graphique 19 : modificateurs d'intensité

On remarque que l'emploi de l'adverbe *très* se trouve largement plus utilisé que les autres intensifieurs. Les extraits suivants illustrent l'emploi d'adverbes à fonction de modificateurs ou d'intensifieurs :

Concernant l'emploi de l'adverbe *très* :

Extrait : N°115 - Références SC04/ENR02/Tatiana (Traboules)

01:11	Tatiana	oui oui et : je trouve heu j'ai trouvé l'architecture très intéressant + elle est très vieille + elle est très + fragile + et qu'est-ce que je peux dire + je ne sais pas c'est + très intéressant + c'est + + pour moi c'est magnifique quelque chose + que j'adore + oui et après + à propos de théâtre (romain) + ha et encore quelque chose + je veux + dans l'architecture + sur les bâtiments + il y a les arcs très typiques pour romains
-------	---------	---

Extrait : N°116 - Références SC01/ENR03/Milena (Musée des Confluences)

00:28	Milena	pour moi heu + architecture c'est très bizarre et très intéressante parce que je n'ai pas vu comme ça de bâtiment + c'est très intéressant et la vue des fenêtres il est très beau
-------	--------	--

Concernant l'emploi de l'adverbe *un peu* :

Extrait : N°117 - Références SC04/ENR02/Maïssane (Traboules)

00:58	Maïssane	c'est pas moins impressionnant non + moi j'aime pas les endroits un peu : fermés
01:05	F	ha : vous êtes claustrophobe
01:07	Maïssane	oui <rires>

Concernant l'emploi des comparatifs et superlatifs :

Extrait : N°118 - Références SC01/ENR03/Aseel (Musée des Confluences)

02:38	Aseel	presque + oui + plus arrondi + c'est ça + plus arrondi
-------	-------	--

Concernant l'emploi de *tout* ou *toute* :

Extrait : N°119 - Références SC04/ENR03/Edie (Musée des Confluences)

00:42	Edie	oui + un papier tout froissé + c'est joli + j'aime bien
-------	------	--

Lorsque nous avons effectué nos transcriptions et analysé le corpus, nous avons d'abord pensé que ce procédé linguistique était un moyen permettant aux participants qui ne disposaient pas de lexique suffisamment varié, de produire un énoncé plus précis. En approfondissant l'analyse, nous nous sommes aperçue qu'il n'existait pas de point commun permettant de regrouper les participants qui employaient ce type de procédé. Même si certains participants qui emploient peu d'adjectifs différents utilisent ce procédé, comme Milena (huit adjectifs différents pour treize emplois de l'adverbe *très*), nous remarquons également que ce procédé est principalement employé par des participants qui possèdent un champ lexical riche comme Aksana : 28 adjectifs différents, 18 emplois de l'adverbe *très*, Tatiana : 29 adjectifs différents, 19 emplois de l'adverbe *très*, ou Katherina : 45 adjectifs différents, 41 emplois de l'adverbe *très*. Nous avons remarqué que l'emploi de cet adverbe est davantage pour certains participants un « tic » de langage. Pour d'autres participants, on peut penser que le fait d'employer de manière fréquente

des adverbes qui viennent préciser et qualifier le discours montre une certaine maîtrise des nuances dans l'appropriation du langage oral chez les participants.

Un autre procédé est observé à plusieurs reprises : la répétition de l'un de ces adverbes à la suite d'un adjectif afin d'en modifier l'intensité. On observe ce phénomène avec l'adverbe *très* qui peut être utilisé parfois jusqu'à cinq fois d'affilée, comme dans ces extraits :

Extrait N°120 - Références SC04/ENR03/Katherina (Musée des Confluences)

02:39	Katherina	oui constellation + étoile heu : + je très j'aime + je très j'aime + j'aime très + j'aime très heu : beaucoup ça architectoure hum : : ça très heu : pas comme habitude très très très + pas dynamique heu + heu ***niabite*** <en russe>
-------	-----------	--

Extrait N°121 - Références SC04/ENR05/Claudia (Opéra)

00:19	Claudia	pour moi c'est formidable parce que je suis très très très très très intéressée à l'évolution comme l'être humaine + il est venu ici + pourquoi nous sommes ici + comment on a fait + à être ici + + et : j'aime beaucoup cette exposition parce que j'ai vu seulement ça et tout mais moi c'est : + + c'est très intéressant + c'est pour apprendre quelque chose de + + nouveau ? ↗ < questionne du regard concernant le terme à employer >
-------	---------	--

Les exemples extraits de notre corpus analysés au cours de ce chapitre montrent quels emplois et quels rôles tiennent les différents types d'adjectifs dans la prise en charge énonciative des locuteurs au cours des différentes séances. Nous avons également montré que malgré leur maîtrise de la langue parfois encore fragile, les participants parviennent à « jouer » avec le sens des adjectifs afin de leur conférer une subjectivité qui ne les définissait pas *a priori* et également qu'ils emploient certains adjectifs parmi ceux qui sont aussi les plus utilisés par les natifs.

Le chapitre suivant présente l'emploi des verbes et expressions verbales.

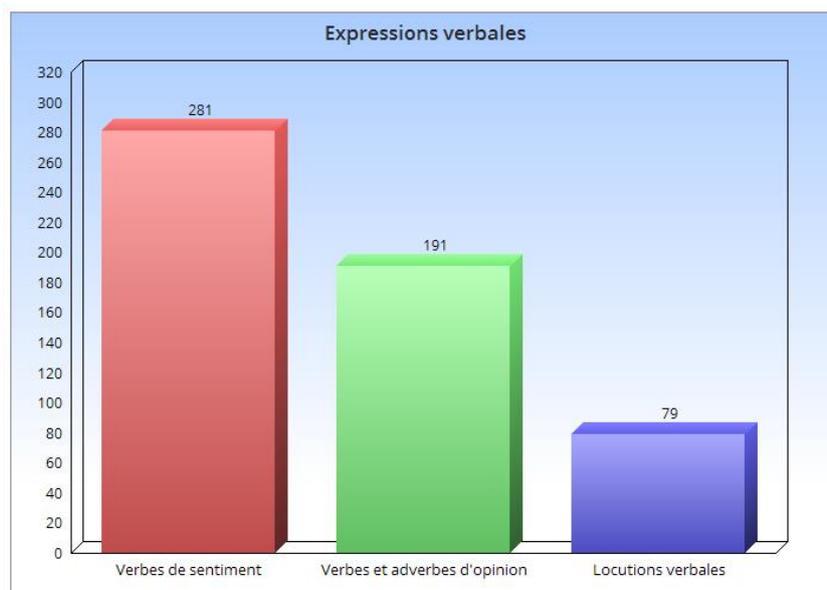
CHAPITRE 5 : LA PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE PAR LES VERBES SUBJECTIFS ET LOCUTIONS VERBALES

Les verbes subjectifs, verbes de sentiment ou d'opinion, permettent aux participants la prise en charge énonciative, c'est-à-dire de « faire un ensemble de choix énonciatifs » (Groussier & Rivière, 1996 : 161) selon la situation discursive. En d'autres termes, et selon notre contexte, cela signifierait que le locuteur assume pleinement son énoncé. La transcription des enregistrements a permis de relever les expressions et locutions verbales utilisées par les participants aux cours des différentes séances. Parmi ces expressions, nous avons relevé des verbes d'opinion c'est-à-dire des verbes qui expriment la pensée de l'énonciateur, comme les verbes *penser*, *croire*, *trouver*, mais également les verbes de sentiment permettant d'exprimer une appréciation, une préférence mais qui peuvent également permettre d'énoncer une opinion comme les verbes *aimer*, *apprécier* ou *préférer*. Il peut également arriver que les participants utilisent ce que Borillo nomme les « adverbes d'opinion forte » qui permettent de renforcer la subjectivité de l'énoncé (Borillo, 2004 : 38).

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les verbes subjectifs (verbes de sentiment, verbes d'opinion) relevés dans notre corpus (sous-partie 1). Ensuite, nous expliquons les procédés linguistiques qu'ont employé les participants dans l'usage des verbes de sentiment (sous-partie 2). Puis nous décrivons les emplois des verbes d'opinion (sous-partie 3). Nous avons également relevé d'autres locutions verbales qui donnent des indications sur ce que ressent et pense le locuteur. Elles sont présentées ensuite (sous-partie 4). Enfin, nous nous intéressons à l'emploi de la négation comme donnant une force énonciative aux énoncés ainsi qu'au procédé de la litote employé pour atténuer un énoncé (sous-partie 5).

1. Les verbes subjectifs et locutions verbales relevés dans notre corpus

Dans notre corpus, nous avons relevé au total 551 expressions verbales permettant d'apprécier, de porter un avis ou une opinion : les verbes de sentiment (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 115) comme *aimer* ou *détester* présentent 281 occurrences. Nous avons également comptabilisé 191 verbes d'opinion tels que *croire* ou *penser* ou « adverbes d'opinion fortes » qui les accompagnent : *à mon avis* ou *personnellement*. Enfin, au cours des enregistrements, les participants ont employé 78 locutions verbales différentes.



Graphique 20 : Expressions verbales - graphique général

Parmi les verbes de sentiments employés, le verbe *aimer* compte le plus grand nombre d'occurrences avec 224 apparitions. Le verbe *adorer* est utilisé 23 fois et le verbe *apprécier*, 21 fois. Le verbe *préférer* apparaît 12 fois et le verbe *détester* seulement une seule fois.

Nous observons que trente-quatre participants utilisent le verbe *aimer* pour décrire ce qu'ils éprouvent au cours des différentes séances. En moyenne, ceux qui l'utilisent l'emploient 6,77 fois. Les participants les associent parfois à un adverbe afin d'en modifier le sens. Nous décrirons l'emploi de ces verbes et présenterons des extraits dans notre deuxième sous-partie.

Dans le cadre de notre analyse de corpus, nous avons également relevé des verbes d'opinion comme *penser* ou *trouver*, dans les expressions *je pense que* ou *je trouve que...* qui sont utilisés par les participants 132 fois au total. Ils sont parfois employés avec la conjonction de subordination *que*. On dénombre 40 occurrences de cette utilisation, comme dans l'extrait ci-dessous :

Extrait N°122 - Références SC01/ENR03/Yu Yan (Musée des Confluences)

01:22	Yu Yan	non je pense que c'est trop brille <brillant> + couleur il n'y a pas de couleur du tout dans le ciel
-------	--------	---

Mais les verbes *penser*, *trouver* et *croire* sont plus souvent utilisés sans la conjonction de subordination *que* : 90 occurrences.

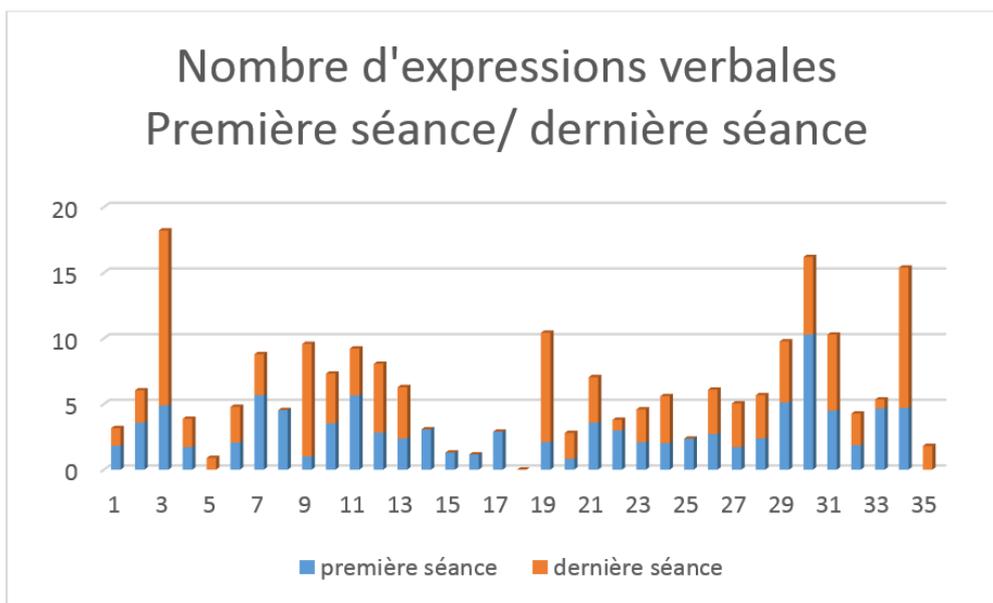
00:04	Edie	heu : + rapport à ce lieu + je trouve bien + joli + le quartier c'est joli aussi + la rencontre le Rhône + la Saône + le fleuve
-------	------	--

Accompagnant des verbes d'opinion, nous avons également relevé des « adverbes d'opinion forte » (Borillo, 2004) aussi appelés « adverbes de conviction personnelle » (Molinier, 2009 : 16) : *à mon avis, pour moi, personnellement* ainsi que deux expressions d'opinion employées de manière isolée et marginale comme *je ne suis pas sure* et *il me semble que*.

Par ailleurs, au cours de notre analyse, nous avons relevé de nombreuses locutions verbales, au total 79 expressions. Il s'agit de locutions que nous avons décrites dans notre première partie et qui sont définies comme étant des structures verbo-nominales ou expressions figées (Gaatone, 2007). Certaines sont des constructions impersonnelles (*ça me plaît, ça m'intéresse*). D'autres expressions figées sont construites avec un « verbe-support » *faire, donner, prendre*, auquel est attaché un substantif qui permet aux participants de décrire une sensation ou un sentiment, comme dans *donner envie, avoir hâte...*

Nous avons comptabilisé le nombre d'expressions verbales (toutes catégories confondues) utilisées au cours des séances proposées à partir de sorties dans des lieux de culture. Comme nous l'avons précisé *supra*, nous avons relevé le temps de parole de chaque locuteur-participant pour chaque séance. Cela nous a permis de compter les occurrences afin de savoir si les participants avaient employé davantage d'expressions verbales entre la première et la dernière séance. Nous avons pu observer que vingt-deux participants¹²⁸ ont utilisé davantage de verbes subjectifs ou de locutions verbales en fin de parcours linguistique (voir graphique 21 ci-dessous).

¹²⁸ sur 37 ayant réalisé au moins deux séances didactiques dans des lieux culturels



Graphique 21 : nombre d'expressions verbales

En moyenne, lors de la première séance culturelle, les participants ont utilisé au moins trois expressions. Au cours de la dernière séance culturelle, ils en utilisent plus de quatre.

Ces exemples de grilles dans lesquelles nous avons relevé les verbes subjectifs et locutions verbales (tableaux 30 à 32) présentent les progressions dans l'utilisation de lexique entre la première et la dernière séance.

On observe que bien que Jocelyne ait pris la parole seulement 18 secondes lors de la dernière séance, elle a utilisé quatre expressions verbales différentes. Le verbe *aimer* est décliné avec une négation particulière (*ne...pas du tout*) puis dans un autre énoncé, il est employé avec un adverbe. Jocelyne utilise un verbe d'opinion et un adverbe d'opinion.

JOCELYNE		Séance 1 : Lumière	Séance 2 : Traboules	Séance 3 : Confluences
Temps de parole		49 s	50 s	18 s
Verbes	de sentiment (aimer, adorer...) = goût et préférence	J'ai aimé x1	J'aime x1 Je aime trop x1	J'aime pas du tout x1 J'aime plutôt x1
	Locutions Verbales	Ça me plaît x1		
	d'opinion (je crois que – je pense que)	Pour moi x2		Je pense x1 Pour moi x1

Tableau 30 : tableau de relevé Jocelyne

Dans le second exemple, on remarque une nette progression dans la durée de la prise de parole entre la première séance et la dernière séance. Edona prend la parole pendant seulement 57 secondes à la première séance culturelle mais elle s'exprime pendant 2'43'' à la dernière séance.

EDONA		Séance 1 : Opéra	Séance 2 : orchestre	Séance 3 : Traboules	Séance 4 : Auditorium
Temps de parole		57 secondes	74 secondes	72 secondes	163 secondes
Verbes	de sentiment (aimer, adorer...) = goût et préférence			J'aimais plus x1 J'ai beaucoup aimé x1 J'ADORE x1	J'aime trop x1 Je préfère plus (+) x1 J'aime bien x1
	Locutions Verbales	J'ai hâte de voir x1		-	J'ai aucune impression x1 Ça m'plait pas trop x1 Ça m'plait pas x1 Ça donne envie x1 Ça raconte quelque chose x1
	d'opinion (je crois que – je pense que)	Pour moi x1		J'ai trouvé x1	Je pense que x1 Pour moi x1

Tableau 31 : tableau de relevé Edona

Par ailleurs, nous pouvons observer que les expressions verbales subjectives utilisées sont plus variées. Nous avons par exemple un nombre assez surprenant de locutions verbales exprimant un avis très personnel sur le concert de l'Auditorium (séance 4), comparé au concert de l'orchestre de l'Opéra (séance 1) que, l'on comprend bien, Edona a préféré. Edona passe donc de deux expressions verbales employées lors de la première séance à dix lors de la dernière séance.

SURAYA		Séance 1 : Bibliothèque	Séance 2 : Traboules	Séance 3 : Confluences ext	Séance 4 : Confluences intérieur	Séance 5 : Opéra
Temps de parole		51 secondes	41 secondes	33 secondes	32 secondes	101 secondes
Verbes	de sentiment (aimer, adorer...) = goût et préférence	J'ai adoré x1	J'ai adoré X3	J'adore x1 J'ai adoré x1 J'aime bien x1	J'ai adoré x1	J'aime x1 J'aime trop x1 J'ai aimé x3 J'ai aimé bien x1 J'ai aimé plus (+) x2 J'adore x1 Je préfère x1 J'ai apprécié beaucoup x2 J'aimerais bien x1
	Locutions Verbales	Ça m'intéresse pas x1 Ça me donne envie x1 j'ai envie de x1				
	d'opinion (je crois que – je pense que)			J'ai trouvé x1		J'ai trouvé ça x3 Je trouve que x1 Pour moi x1

Tableau 32 : tableau de relevé Suraya

Le dernier exemple que nous présentons est celui de Suraya (tableau 32 ci-dessus) qui s'est exprimée sur une durée beaucoup plus longue entre la première séance et la dernière séance :

51 secondes de prise de parole lors de la séance à la bibliothèque mais 1'41'' à la dernière séance. En outre, il faut souligner la variété des verbes employés lors de la première séance : *aimer, adorer, préférer, apprécier* (ainsi que les adverbes *trop, bien, beaucoup*). Nous pouvons également noter l'utilisation des verbes d'opinion *trouver* et de l'adverbe d'opinion *pour moi* qui viennent donner davantage de force énonciative à son discours.

2. Les procédés linguistiques dans l'usage des verbes subjectifs de sentiment

Nous l'avons expliqué au début de ce chapitre, le verbe qui est le plus employé est le verbe *aimer* (224 occurrences). Le tableau ci-dessous présente les différentes déclinaisons du verbe *aimer* relevées dans notre corpus :

Structures	Nombre d'occurrences
J'aime/ j'ai aimé / j'aimais	88
J'aime / j'aimais beaucoup	60
J'aime bien / j'ai bien aimé	50
Je n'aime pas	7
J'aime plus (davantage)	6
J'aime trop	4
J'aimerais	3
Je n'aime pas trop	2
J'aime plutôt	1
J'ai vraiment aimé	1
Je n'aime pas du tout	1
Je n'aime pas beaucoup	1
Total	224

Tableau 33 : Les déclinaisons du verbe *aimer*

La plupart du temps, le verbe *aimer* est employé individuellement : 88 fois. Comme nous pouvons l'observer dans les extraits suivants, les participants l'emploient soit au présent :

Extrait N°124 - Références SC03/ENR01/Mercy (Opéra)

02:13	Mercy	oui oui oui + oui j'ai j'aime
-------	-------	--------------------------------------

Soit au passé composé :

Extrait N°125 - Références SC03/ENR01/Aya (Opéra)

03:21	Aya	oui + et j'ai aimé comment : co- comment ils sont : les gestes et tout <rires>
-------	-----	---

Soit à l'imparfait :

Extrait N°126 - Références SC01/ENR01/Carlos (Musée Lumière)

00:39	Carlos	ha oui heu + j'aimais parce que avant j'ai a- trouvé cette rue et non j'ai pas trouvé + et hier + j'ai trouvé sur Internet *lesse photos
-------	--------	---

Nous constatons également que les participants emploient des procédés syntaxiques particuliers afin d'atténuer ou d'intensifier leur propos. Ils prennent souvent appui sur des adverbes tels que *beaucoup, bien, vraiment* ou *un peu* pour modifier le sens initial des expressions verbales qu'ils utilisent. L'adverbe *beaucoup* est celui qui est le plus employé avec le verbe *aimer* : 60 fois en tout. Les extraits suivants illustrent cet emploi :

Extrait N°127 - Références SC02/ENR02/Berdil (Amphithéâtre)

14:41	Berdil	heu : j'aime beaucoup partir + heu : sortir avec les amis et : c'est ça
-------	--------	--

Extrait N°128 - Références SC01/ENR01/Naïma (Musée Lumière)

00:44	Naïma	heu elle était hum + de le + hum + elle avait un style ancien et charmant c'est pour ça j'ai bien aimé heu + j'ai j'ai aimé beaucoup l'musée + heu comment dire heu
-------	-------	--

Cet usage est parfois même détourné lorsque le locuteur ne possède pas les moyens linguistiques pour s'exprimer avec l'intensité souhaitée. C'est le cas de Katherina, qui emploie le verbe *aimer* en y agrégeant un adverbe et cela dans différents énoncés :

Extrait N°129 - Références SC04/ENR01/Katherina (Bibliothèque)

05:52	Katherina	oui + ici un *ti peu sortir + un *ti peu + oui + + + un *ti peu ici je peur terrorisme parce que un *ti peu sortir oui + + parce que j'aime beaucoup théâtre ↗ beaucoup beaucoup théâtre ↗ ha opéra + ça opéra : <rires> théâtre
-------	-----------	---

02:39	Katherina	oui constellation + étoile heu : + je très j'aime + je très j'aime + j'aime très + j'aime très heu : beaucoup ça *architecture hum : : ça très heu : pas comme habitude très très très ↗ + pas dynamique heu + heu ***niabite*** <en russe>
-------	-----------	--

Lorsqu'elle prend la parole, Katherina s'exprime sur une durée assez longue par rapport aux autres, comme on peut le voir sur le tableau 34 ci-dessous :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Youssif	70	172	117	46	72
Gabriela	80	249	87	215	166
Tatiana	128	207	59	117	100
Tarik	79	113	69		109
Aksana	126	64	40	80	91
Claudia	82	152	82	218	129
Katherina	406	240	188	169	349
Maïssane	70	89	48	48	263
Najib	110	73	61	68	100
Teklé	52	44	54	155	75
Edie	35	66	35	57	71
Suraya	51	41	33	32	101

Tableau 34 : durée prises de parole SC04

Nous avons pu constater qu'elle est enthousiasmée par les sorties dans des lieux culturels. Néanmoins, elle cherche souvent ses mots car elle ne connaît pas toujours le terme adapté à ce qu'elle souhaite dire. C'est sans doute pour cette raison qu'elle utilise le procédé de répétition comme procédé d'insistance, que l'on observe dans cet extrait.

Bien souvent, ce procédé permet à Katherina d'exprimer son opinion avec l'intensité souhaitée. Elle l'utilise également avec les adjectifs (voir chapitre 4). Malgré son niveau de langue, Katherina parvient donc à exprimer un point de vue en employant la répétition d'adverbes associés à un verbe d'opinion.

La répétition est « l'une des plus puissantes » des figures de style linguistique (Molinié, 1994 : 102). On peut même aller jusqu'à dire que cette forme de répétition, accompagnée par l'intonation montante, instaure un rythme qui accompagne le sens de l'énoncé lui-même. On remarque que lorsque Katherina répète l'adverbe qu'elle adjoint au verbe, elle utilise également l'intonation montante qui est un procédé d'insistance. La mélodie produite par ces différences d'intonation accompagne alors le locuteur dans la compréhension de l'énoncé.

Au cours de notre analyse des productions, nous avons également noté trois emplois du verbe *aimer* au conditionnel présent. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une forte récurrence, il nous semble opportun d'en faire mention. En effet, le verbe *aimer* n'est alors plus considéré comme un verbe de sentiment mais comme un verbe de volonté. Son emploi marque donc la prise en charge énonciative du locuteur.

Dans les exemples suivants, les participants évoquent le souhait de réitérer la visite culturelle. Nous considérons que ces énoncés révèlent une expression d'opinion :

Extrait N°131 - Références SC01/ENR01/Naïma (Bibliothèque)

01:05	Naïma	j'aimerais y retourner
-------	-------	-------------------------------

Dans l'exemple ci-dessus, Naïma évoque son souhait de revenir à la bibliothèque. Le verbe *aimer* est employé à la bonne forme, ou l'on pourrait dire conformément à la norme.

Extrait N°132 - Références SC04/ENR05/Suraya (Opéra)

00:21	Suraya	j'ai aimé plus <+> la salle de théâtre + je sais pas pourquoi parce que j'ai vu tout noir et j'ai trouvé ça classe et : j'ai aimé * plu la salle de théâtre + + oui je préfère ça + et j'aime j'aime trop les sorties comme ça + parce que je découvre encore des lieux de l'histoire de Lyon de : et heu : après chaque sortie + heu : je j'aimerais bien cette ville comme :
01:47	F	ha ça vous fait aimer encore plus la ville ? ↗
01:50	Suraya	je trouve que je suis chanceuse parce que j'habite là à Lyon + et grâce à vous on a découvert des lieux comme ça + merci

Dans l'exemple ci-dessus, Suraya exprime le fait qu'elle a apprécié les sorties qui lui permettent de découvrir la ville où elle vit séance après séance. Dans cet extrait, il est probable que Suraya veuille plutôt dire « j'aime bien cette ville » ou « j'aime bien habiter ici ». Le conditionnel est peut-être utilisé à mauvais escient mais on perçoit malgré tout le message qu'elle souhaite transmettre.

Les éléments décrits ci-dessus nous montrent que les participants emploient de manière récurrente, spontanée et fluide le verbe *aimer* lorsqu'ils veulent exprimer leur gout ou désapprobation. Si on constate que le verbe *aimer* est le plus utilisé, les participants démontrent qu'ils sont en mesure d'en employer d'autres.

C'est le verbe *adorer* qui est utilisé le plus souvent après le verbe *aimer* (on relève 23 occurrences). Les participants semblent l'employer à juste titre pour marquer un degré

supplémentaire dans l'enthousiasme en comparaison avec le verbe *aimer* et lorsqu'ils souhaitent donner davantage d'intensité à leur énoncé.

Le verbe *adorer* est associé à des figures de style ou des procédés linguistiques. Dans l'extrait suivant, on remarque que Mercy utilise le verbe *adorer* immédiatement à la suite du verbe *aimer*, comme pour en intensifier le sens.

Extrait N°133 - Références SC03/ENR03/Mercy (Traboules)

00:23	Mercy	des vieux appartements + j'ai aime j'ai adore + y'a beaucoup de ***restaurants*** aussi + beaucoup de gens qui vient pour regarder + pour prendre des photos
-------	-------	---

Dans son énoncé, Mercy utilise, probablement de manière consciente, la gradation ascendante, figure qui consiste à faire l'usage dans son énoncé d'une « succession de termes syntaxiquement équivalents, qui possèdent un ou plusieurs sèmes en commun, et dont au moins un sème se répète avec des changements quantitatifs » (Ducrot & Todorov, 1972 : 354). Dans l'extrait relevé, il s'agit de l'expression de sentiment énoncé « dans un ordre tel que ce qui suit dise toujours un peu plus » (Dubois *et al.*, 2012 : 225). On peut penser que Mercy a bien saisi la différence entre les deux termes, *aimer* et *adorer* et qu'elle perçoit qu'*adorer* s'avère plus fort, dans ce contexte. Selon notre hypothèse, cette gradation est donc bien employée pour appuyer le sens qu'elle souhaite donner à son énoncé.

Mercy n'est pas la seule participante à employer ce procédé linguistique. Edie l'utilise également (voir extrait suivant) mais cette fois dans une gradation descendante créant une forme d'atténuation dans son propos. Nous avons relevé une succession de trois verbes de sentiment : *j'adore – j'adore bien – j'aime bien* :

Extrait N°134 - Références SC04/ENR01/Edie (Bibliothèque)

00:41	Edie	les CDs + musique + j'adore + j'adore bien heu : + j'aime bien + et : + c'est seulement ça
-------	------	---

Dans cet autre extrait, nous avons relevé une prosodie particulière sur le verbe *adorer*. En effet, dans cet exemple, lorsqu'Edona dit *j'adore*, on perçoit clairement une accentuation prosodique, ou emphase intonative (marquée par l'emploi des majuscules dans la transcription).

Dans ce cas, il s'agit d'un phénomène intonatif de mise en relief (Ducrot & Todorov, 1972 : 234). En effet, nous pouvons supposer qu'Edona emploie ce

procédé linguistique pour amplifier le sens du verbe *adorer* et donner à son discours davantage de force énonciative :

Extrait N°135 - Références SC03/ENR03/Edona (Traboules)

00:25	Edona	parce que + il y avait beaucoup de fleurs et moi j'ADORE les fleurs < <i>rires</i> > et + * <i>por</i> les couleurs de + de murs + + c'est + c'est autre chose qui + qui j'ai beaucoup aimé c'était le rues + ici + ils sont avec heu + comment ? ↗
-------	-------	--

Dans ce troisième exemple, nous avons remarqué que Claudia utilise le verbe *adorer* suivi d'un adverbe (*beaucoup*) puis d'un *oui* qui semble emphatique. En effet, il est possible d'interpréter ce *oui* comme un concept de renforcement et d'emphase qui permet à Claudia de transmettre de manière plus évidente son message :

Extrait N°136 - Références SC04/ENR05/Claudia (Opéra)

00:51	Claudia	oui + oui j'ai adoré beaucoup oui et je j'ai imaginé toujours d'être là-bas à heu oui oui ouais + et après + j'ai apprécié beaucoup la + hum + la chambre + de danse ? ↗
-------	---------	---

Au cours de notre analyse, nous avons également relevé de nombreuses structures comparatives. En effet, la comparaison est employée avec le verbe *préférer* dont on relève 12 occurrences.

Dans les différentes interactions analysées, on constate d'ailleurs des structures phrastiques très élaborées. Dans l'extrait suivant, Carlos construit son énoncé comparatif en utilisant tout d'abord le verbe *aimer*, puis une conjonction de coordination marquant l'opposition (*mais*). Enfin, il ponctue son énoncé par l'emploi du verbe *préférer*, ce qui met l'accent sur le dernier item qu'il mentionne : le « cinéma actuel » (en comparaison avec le cinéma classique) :

Extrait N°137 - Références SC01/ENR01/Carlos (Opéra)

00:12	Carlos	bon pourquoi parce que + pour moi + j'aime le cinéma mais préfère le heu + le *** <i>como se di</i> *** non les classiques + actuels :
-------	--------	--

Desislava, quant à elle, décrit le bâtiment du musée (« le bâtiment est un peu + gris ») et utilise le verbe *préférer* pour exprimer un jugement personnel et donc prendre position par le biais de ce procédé comparatif. Elle n'hésite pas à se positionner « à contre-courant » des autres mais aussi de la formatrice qui propose la sortie, comme le montre cet extrait :

Extrait N°138 - Références SC01/ENR03/Desislava (Musée des Confluences)

00:02	Desislava	heu : moi je trouve que le bâtiment est très moderne + un peu : extravagant et: pour moi c'est très joli qu'il y a beaucoup de fenêtres parce que j'aime j'aime la lumière mais en général je pense que le bâtiment est un peu + gris et / je préfère plus de couleur
-------	-----------	--

C'est également le cas pour Gabriela qui assume son point de vue et qui parvient à produire un énoncé exprimant la comparaison entre l'architecture moderne et ancienne :

Extrait N°139 - Références SC04/ENR05/Gabriela (Opéra)

02:51	Gabriela	oui l'architecte + qui a gardé un peu de l'ancien + il a modernisé pour heu être un peu + actuel <rires> mais je préfère l'ancien + hum : les arcades aussi
-------	----------	--

Nous avons par ailleurs relevé des formes comparatives construites grâce à l'usage d'adverbes tel que *mieux* ou *plus* qui sont associés aux verbes *aimer*, *apprécier* ou *préférer*.

Les extraits suivants montrent des énoncés construits avec la structure *aimer plus* :

Extrait N°140 - Références SC03/ENR03/Edona (Traboules)

00:02	Edona	alors heu + moi j'ai trouvé ça très [in]téressant + hum + + j'ai jamais venu ici heu + Vieux Lyon + + c'est pareil comme vous j'aimais plus le -m + + heu + l'entrée de ///
00:20	F	la Tour Rose ? ↗
00:21	Edona	la Tour Rose

Extrait N°141 - Références SC04/ENR05/Gabriela (Opéra)

00:05	Gabriela	heu : j'aime *plu < plus > l'extérieur de l'Opéra que l'intérieur + l'intérieur je le trouve un peu très + trop sombre + même si je comprends la logique + pour moi heu : ça reste un peu : + trop noir un peu + trop sombre
-------	----------	---

L'extrait suivant montre l'emploi fait avec le verbe *préférer* et l'adverbe *plus* :

Extrait N°142 - Références SC03/ENR04/Edona (Auditorium)

01:39	Edona	pour salle peut-être /// je préfère plus ça + c'est plus intéressant + + ça raconte quelque chose mais ça on n'arrive pas à comprendre + on n'arrive pas à comprendre ce que l'auteur il dit avec ça + il faut être musicienne : par rapport pour comprendre ça *ma en fait j'ai vu le : nouveau instrument + oui + j'ai déjà vu mais je connais pas le *nome + c'était le grand instrument tout en fin avec le : + c'était comme ça + avec le :
-------	-------	---

Tarik emploie lui aussi le verbe *préférer* suivi de l'adverbe *plus*, ce qui lui permet de comparer musique et anthropologie afin de donner son opinion et d'assumer ses préférences. Cet énoncé offre également à Tarik l'opportunité de comparer deux sorties et de prendre du recul par rapport à celle qu'il a préférée :

Extrait N°143 - Références SC04/ENR05/Tarik (Opéra)

01:37	Tarik	content mais : le musique est des choses et c'est pas ma style de vie mais c'est bien + pour moi je préférerais le musée des confluences plus que la musique + tout ça
-------	-------	---

L'extrait suivant montre l'emploi fait avec le verbe *apprécier* et l'adverbe *mieux* :

Extrait N°144 - Références SC04/ENR05/Edie (Opéra)

00:05	Edie	hum : j'ai apprécié beaucoup l'Opéra par rapport j'ai apprécié mieux + pas dedans + parce que dedans c'est plutôt la archiche- archiche- *architecture comme ça ?
-------	------	--

Bien que ces enchainements *préférer plus* ou *apprécier mieux* que l'on relève dans les énoncés ci-dessus puissent être considérés comme pléonastiques, ils révèlent une utilisation de la langue permettant d'exprimer un point de vue personnel.

3. Emplois des verbes *penser*, *trouver*, *croire* et adverbess d'opinion associés

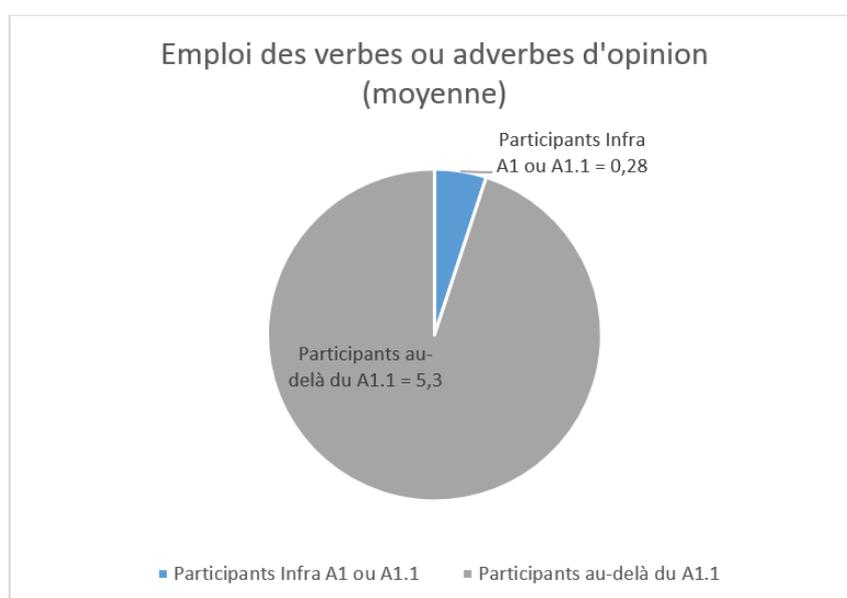
En début de chapitre, nous avons précisé avoir relevé et analysé les verbes d'opinion tels que *penser*, *trouver*, *croire* dans notre corpus. Les occurrences de ces différents verbes, et des formes particulière avec lesquelles ils sont utilisés, sont présentées dans le tableau suivant :

Verbes d'opinion	Occurrences
je pense que	26
je trouve que	10
je crois que	3
j'ai trouvé que	1
je crois	10
je pense	40
j'ai pensé	2
je trouve	27
j'ai trouvé	8
je ne pense pas	2
je ne pense pas trop	1
Total	130

Tableau 35 : occurrences des verbes d'opinion

En relevant les verbes d'opinion dans les transcriptions, nous avons tout d'abord remarqué qu'ils ne sont pas souvent ou pas du tout utilisés par les participants qui possèdent un niveau en français encore proche du niveau A1.1 et qui par conséquent possèdent une maîtrise fragile des expressions permettant de donner un avis. Parmi les participants qui se sont exprimés lors d'une séance au moins, neuf possèdent un niveau linguistique entre Infra A1 et A1.1 et trente-quatre d'entre eux se situent au-delà d'un niveau A1 confirmé. Parmi les neuf participants de niveau Infra A1 ou A1.1, on ne relève pratiquement aucun emploi des verbes d'opinion ou des adverbes d'opinion tels que *pour moi*, *personnellement*. Seul deux participants en ont employé une seule fois.

En revanche, les autres participants utilisent 5,3 verbes ou adverbes d'opinion en moyenne. Sur trente-quatre, deux en utilisent un seul (voir graphique 22) :



Graphique 22 : Emploi de verbes ou adverbes d'opinion

Nous l'avons déjà précisé, dans un corpus de participants non-francophones inscrits dans un processus d'apprentissage de la langue, l'emploi de lexique est parfois erroné ou maladroit et expliqué par le phénomène de l'interlangue. Cela ne signifie pas pour autant que le participant n'est pas en mesure de produire et transmettre un énoncé subjectif et que cet énoncé ne peut être porteur de sens. Après avoir présenté les « erreurs » courantes relevées dans notre corpus, nous expliquons de quelles manières les participants se sont approprié ce lexique.

Parmi les emplois que nous nommons « erronés » des verbes d'opinion tels que *penser*, *trouver*, *croire*, nous citerons en premier lieu l'absence de la conjonction de subordination *que* et l'emploi direct du présentatif *c'est* ou d'un autre déictique. Il arrive par exemple que les participants produisent ce type d'énoncé : *je pense c'est..., je trouve elle...* comme on peut le voir dans les extraits suivants :

Extrait : N°145 - Références SC01/ENR02/Aseel (Traboules)

00:01	Aseel	je pense c'est un endroit très intéressé pour moi parce que je suis architecte + j'aime cet endroit j'ai + presque la même + comme ça en mon pays donc + heu + j'aime ça beaucoup
-------	-------	--

Extrait : N°146 - Références SC01/ENR02/Naïma (Traboules)

01:20	Naïma	heu Fourvière oui + + mais heu + je j'ai pas pensé que il y a une chose ici entre + et il y a des habitats ici + c'est pour ça c'est + je trouve ça c'est intéressant pour heu pour heu pour *richir *richir
-------	-------	---

Le verbe est parfois suivi de la préposition *de*, comme dans cet extrait :

Extrait : N°147 - Références SC01/ENR01/Melinda (Musée Lumière)

01:21	Melinda	c'est véritable + et c'est c'est vraiment quelque chose que on réalise pas trop + le moment que on a que j'ai vu le + la villa moi je réalisais pas que là ils ont vécu ils ont resté ils ont fait ouvert leur entreprise ils ont créé le premier film c'était quelque chose ne fait de très intéressante et je pense de meilleur chose que j'ai fait ici en France en fait je peux pas dire que je suis très attirée pour les trucs anciens mais dans ce cas c'était vraiment très très très bien + et je suis contente
-------	---------	---

Parfois encore, les verbes sont employés sans être conjugués :

Extrait : N°148 - Références SC02/ENR01/Nikita (Hopper)

00:52	Nikita	je penser un hôtel
-------	--------	---------------------------

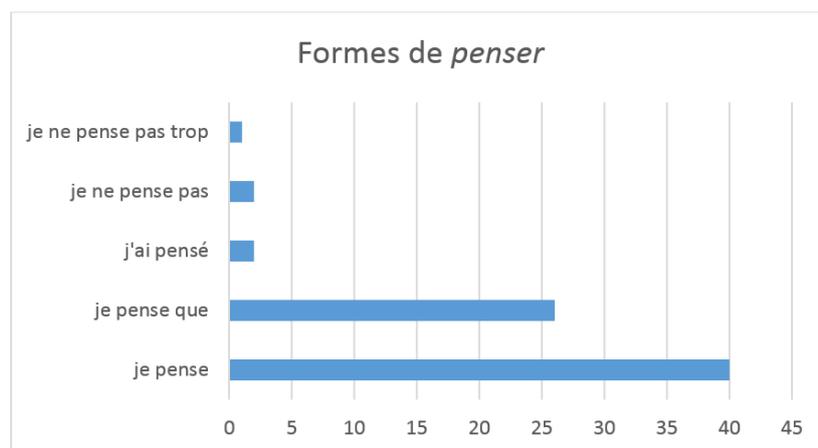
Il arrive également que l'élision de la voyelle ne soit pas faite avec *que* lorsque l'expression *je pense que* est suivie du pronom sujet de la troisième personne, comme dans l'exemple suivant :

Extrait : N°149 - Références SC02/ENR02/Nikita (Amphithéâtre)

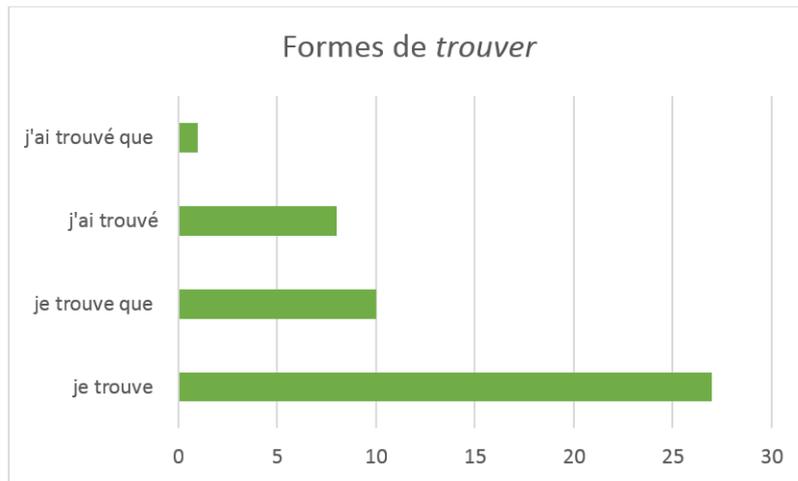
04:44	F	et alors ? Qu'est-ce que vous avez pensé de cette place alors ? ↗
04:49	Nikita	hum : je pense que + il est très *intressant + je pense que en + juillet j'ai trouvé un ticket

Au cours de notre analyse et malgré le constat de certains emplois « erronés » que nous venons de décrire, il s'avère que les participants utilisent fréquemment les verbes d'opinion lors des visites de musées ou de lieux patrimoniaux.

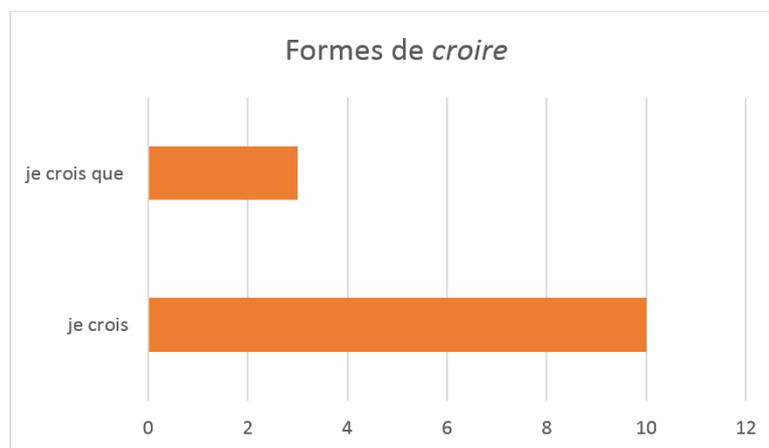
Le verbe le plus utilisé est le verbe *penser* avec 71 occurrences. Vient ensuite le verbe *trouver* qui est utilisé 46 fois. Et on trouve 13 emplois du verbe *croire*. Les graphiques suivants montrent les différentes formes employées pour chaque verbe.



Graphique 23 : formes de penser



Graphique 24 : formes de trouver



Graphique 25 : formes de croire

Au fil de nos transcriptions, nous avons remarqué que les participants qui emploient ces verbes d'opinion ont pleinement conscience d'employer un lexique qui leur permet de délivrer un avis tout à fait personnel. Nous pouvons le démontrer en présentant quelques extraits qui illustrent notre propos. En effet, nous avons remarqué qu'après avoir utilisé un verbe pour présenter une opinion, les participants soutiennent ensuite leur avis en employant immédiatement un énoncé argumentatif. Ces énoncés sont introduits par une conjonction de cause ou de conséquence, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait : N°150 - Références SC01/ENR02/Chanène (Traboules)

02:06	Chanène	bah c'est ça + je pense c'est très bien heu on connaît heu les traboules parce que que quand un jour si + hum + il y a des gens qui visitent Lyon on peut on peut + heu on peut laisser de venir ici pour découvrir + heu heu les traboules
-------	---------	---

01:19	Joelle	non moi je trouve ça bien parce que d'abord la couleur hum : + non d'abord la couleur c'est bien parce que on n'a pas mélangé de rouge noir non + non on n'a pas on n'a pas mélangé de couleur là ils ont mis que du gris parce que ça donne peut-être l'image je sais pas si c'est quelle image je sais pas si ça se trouve à côté de l'eau c'est pour ça qu'ils ont mis ces couleurs ici + je sais pas du tout mais c'est + moi j'aime bien ces couleurs aussi ouais
-------	--------	---

Dans notre corpus, nous avons également relevé, associées aux verbes d'opinion, les expressions d'opinion utilisées pour renforcer ou atténuer le jugement évaluatif telles que *pour moi* (qui s'avère être la plus fréquemment employée). Pour Borillo (nous l'avons abordé dans notre première partie lorsque nous avons décrit nos indicateurs d'analyse), ces expressions sont des « adverbess d'opinion forte » qui permettent de renforcer la subjectivité de l'énoncé (Borillo, 2004 : 31). Le locuteur, lorsqu'il emploie ces adverbess, s'exprime avec « une certaine prudence », se positionnant comme locuteur d'une opinion personnelle, comme conscient de véhiculer un jugement évaluatif ou une opinion propre dans son discours. Ces adverbess d'opinion forte (ou adverbess épistémiques) sont nombreux : *selon moi, pour moi, d'après moi, à mes yeux, à mon avis, à mon sens, à ma connaissance, à mon sentiment, de mon point de vue, d'après ce que je sais...*

Les participants de notre travail de recherche en utilisent trois principalement : *à mon avis, pour moi* et *personnellement*.

Adverbess d'opinion	Occurrences
Pour moi	52
À mon avis	6
Personnellement	1
Total	59

Tableau 36 : Occurrences adverbess d'opinion

Comme le montre ce tableau, c'est l'adverbe d'opinion *pour moi* qui est le fréquemment employé avec cinquante-deux occurrences. Si nous nous penchons sur l'emploi de cet adverbe, nous remarquons que sur les quarante-deux personnes ayant participé aux séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles, 24 personnes utilisent au moins une fois cet adverbe. Parmi les 24 personnes utilisant cet adverbe, 11 l'utilisent au cours de deux à trois séances donc quasiment à chaque fois. Nous avons remarqué, à l'instar de ce que développe Borillo (2004 : 37), que lorsque les participants utilisent *pour moi*, c'est en effet dans le but d'exprimer une opinion tout à fait personnelle. Les participants emploient également cet adverbe pour se

démarquer des autres locuteurs, pour assumer seuls un point de vue. Cela est perceptible dans les extraits suivants :

Extrait : N°152 - Références SC01/ENR01/Jocelyne (Musée Lumière)

00:49	Jocelyne	le guide + il expliquait très bien mais pour moi + un petit peu trop vite + pour *compréhension sinon il a expliqué + présenté bien
-------	----------	--

Extrait : N°153 - Références SC02/ENR01/Hemimah (Opéra)

04:04	Hemimah	pour moi c'était pas très intéressante des salles
-------	---------	--

Dans l'extrait ci-dessous, Gabriela souhaite donner de l'intensité à son point de vue en associant deux adverbes d'opinion : *pour moi* et *personnellement*. Cette redondance, même si elle n'est pas très naturelle, montre une volonté de s'approprier son énoncé :

Extrait : N°154 - Références SC04/ENR02/Gabriela (Traboules)

03:50	Gabriela	heu hum : l'atmosphère <rires> j'aime bien c'est les traboules + pour moi personnellement et un peu sont (beaux?) mais j'ai appris ici comme toujours l'architecture et j'ai apprécié qu'elle était heu : + hum : + gardé heu + pas gardée + conservée + la conserver heu : bien :
-------	----------	---

Parmi les exemples que nous avons relevés, nous pouvons observer de la même manière que l'adverbe peut être employé seul ou bien accompagné d'un verbe d'opinion tel *je pense* que ou *je crois* pour renforcer la valeur évaluative :

Extrait : N°155 - Références SC01/ENR01/Jocelyne (Musée Lumière)

00:02	Desislava	heu : moi je trouve que le bâtiment est très moderne + un peu : extravagant et: pour moi c'est très joli qu'il y a beaucoup de fenêtres parce que j'aime j'aime la lumière mais en général je pense que le bâtiment est un peu + gris et / je préfère plus de couleur
-------	-----------	---

Au cours de notre analyse, nous avons par ailleurs constaté que l'expression adverbiale *pour moi* suit ou précède parfois une expression de la cause. Employé de cette manière, l'adverbe d'opinion *pour moi* renforce le point de vue des participants qui construisent leur énoncé évaluatif dans le but de justifier leur opinion. C'est le cas dans les extraits suivants :

Extrait : N°156 - Références SC04/ENR04/Claudia (Musée des Confluences)

00:19	Claudia	pour moi c'est formidable parce que je suis très très très très très intéressée à l'évolution comme l'être humaine + il est venu ici + pourquoi nous sommes ici + comment on a fait + à être ici + + et : j'aime beaucoup cette exposition parce que j'ai vu seulement ça et tout mais moi c'est : + + c'est très intéressant + c'est pour apprendre quelque chose de + + nouveau <questionne>
-------	---------	---

Extrait : N°157 - Références SC02/ENR03/Berdil (Musée des Confluences)

02:08	Berdil	c'est intéressant place pour moi parce que j'aime beaucoup l'histoire heu : et les toutes les choses vieilles + j'aime beaucoup
-------	--------	--

Extrait : N°158 - Références SC03/ENR04/Samira (Auditorium)

02:18	Samira	c'est la même chose heu : je les trouve plus ou moins pareilles heu : moi je les + sont égales + de même heu : + ce sont des musiques de même catégorie pour moi + pour moi parce que j'écoute pas beaucoup heu : cette *musique là + moi j'écoute des musiques plus modernes <rires> et des musiques de chez moi + mais c'est pas mal aussi <rires>
-------	--------	---

Même lorsqu'ils ne le font pas spontanément, nous avons remarqué que les participants peuvent justifier leur opinion s'ils sont incités à le faire. Dans l'extrait suivant, Edona est en mesure de dire pour quelle raison elle a trouvé la répétition d'orchestre « fatigante ». Nous pouvons même dire qu'elle a les moyens d'assumer complètement son point de vue (bien que son rire montre une gêne probable) devant la formatrice qui a organisé cette sortie culturelle :

Extrait : N°159 - Références SC03/ENR04/Edona (Auditorium)

00:12	Edona	pour moi c'était fatigant en fait
00:15	F	c'était fatigant cette répétition?
00:17	Edona	<rires> heu : je sais pas ça m'a : + ça m'plait pas trop cette genre de musique comme ça

Notre analyse montre néanmoins que ce sont les participants ayant déjà une certaine aisance à l'oral qui s'emparent de ces expressions d'opinion (verbes ou adverbes). En effet, parmi les participants qui n'ont utilisé aucun adverbe d'opinion, on retrouve les participants dont le niveau linguistique est proche du niveau A1.1.

Les locutions verbales que nous présentons dans la sous-partie 4 ont été largement utilisées par les participants.

4. Les locutions verbales exprimant une prise en charge énonciative

Comme nous l'avons précisé dans notre sous-partie introductive, au cours de notre analyse de corpus, nous avons remarqué que la prise en charge énonciative ne s'opère pas uniquement par des expressions dites d'opinion. En effet, chez certains participants, on relève 79 locutions verbales appartenant à une sous-classe d'expressions figées (Gaatone, 2007 : 98) qui donnent des indications sur les sensations ou les sentiments éprouvés par les participants qui les utilisent. Ces locutions peuvent être des constructions impersonnelles formées avec le pronom démonstratif *ça* suivi d'un « verbe-support » tel que *plaire, faire, donner* et suivi parfois d'un substantif désignant une sensation ou un sentiment : *ça me fait peur, ça me donne mal à la tête*, ou bien des locutions verbales construites avec *avoir* et également suivi d'un substantif exprimant une sensation physique ou une émotion. Dans ces cas, c'est l'expansion de ce verbe (*Ibid.*, 97), donc le substantif, qui porte le sens évaluatif de l'énoncé. Environ la moitié des participants utilise une ou plusieurs de ces expressions. Le tableau suivant présente les locutions verbales relevées ainsi que leurs occurrences dans notre corpus.

Locutions verbales observées	Occurrences
<i>Ça me plaît / Ça m'a plu</i>	11
<i>Ça (me) donne envie</i>	6
<i>Ça m'intéresse / Ça ne m'intéresse pas</i>	4
<i>Ça calme / Ça détend</i>	3
<i>Ça (me) rappelle des choses / Ça me fait rappeler des choses / Ça m'a rappelé...</i>	3
<i>Ça fait du bien / ça me fait du bien</i>	2
<i>Ça donne mal à la tête</i>	2
<i>Ça m'a surpris</i>	2
<i>Ça me fait rire</i>	1
<i>Ça m'intrigue / ça attire l'attention</i>	2
<i>Ça me donne beaucoup d'émotion</i>	1

Tableau 37 : Occurrences locutions verbales

Comme nous pouvons le constater, la locution verbale construite avec le verbe *plaire* est la forme la plus souvent employée avec 11 occurrences. Nous pensons qu'elle est la plus connue des participants. Les quelques extraits suivants en montrent l'emploi autant au présent qu'au passé composé :

Extrait N°160 - Références SC01/ENR01/Jocelyne (Musée Lumière)

00:36	Jocelyne	oui + premières machines de de tout le cinéma + et c'est très élégante ces + heu décors + + ça me plaît
-------	----------	--

Extrait N°161 - Références SC01/ENR01/Anahit (Traboules)

00:12	Anahit	oui ça m'a plu beaucoup c'est vraiment magnifique + j'étais deux fois + hum : + à Vieux-Lyon
-------	--------	---

D'ailleurs, nous avons relevé des auto-corrections de la part des participants dans l'emploi du temps. Hemimah, par exemple, utilise d'abord le présent, puis le passé, parce qu'elle perçoit que l'antériorité de la visite le nécessite :

Extrait N°162 - Références SC03/ENR04/Hemimah (Auditorium)

01:55	Hemimah	oui + surement c'est bien quand vous êtes vous avez une journée ou stressée ou : fatiguée + ça vous calme un petit peu heu : je bien aimé + c'était agréable oui + oui ça me plaît + ça me p- oui ça m'a plu
-------	---------	---

Le verbe *plaire* est également employé avec la forme interrogative au cours des interactions entre participants. Cette forme interrogative entraîne une réponse d'un autre participant qui utilise à son tour le verbe *plaire*, comme nous pouvons le voir dans cet extrait :

Extrait N°163 - Références SC03/ENR02/ (Répétition orchestre)

02:43	Samira	c'est ça hein : + + ça t'a plu toi ? ↗
02:44	Mercy	ça me plaît beaucoup
02:46	Roza	oui comme était la musique plus + XXX tête comme ça oui
02:50	Gloria	moi j'ai aimé quand ça change le rythme

La locution verbale construite avec le verbe *plaire* peut être utilisée avec un adverbe afin d'en accentuer le sens. On peut souligner dans ces extraits l'emploi de l'adverbe *beaucoup* :

Extrait N°164 - Références SC01/ENR01/Ania (Musée Lumière)

01:29	Ania	Oui + heu + je + + ça me plaît beaucoup cette photo oui heu j'ai vu aussi + heu la chambre heu + la chambre de + + heu + la chambre d'Antoi...
-------	------	---

Extrait N°165 - Références SC03/ENR01/Roza (Opéra)

00:26	Roza	*ouich + c'est un peu sale pour moi + + le foyer me plaisait beaucoup + voilà + là + là je me sentis vraiment dans opéra
-------	------	---

Comme nous le précisons dans le tableau 37 *supra*, le verbe *plaire* n'est pas le seul employé. On remarque en effet d'autres expressions introduites par le pronom démonstratif *ça* et qui

offrent une précision dans l'évocation de sensation ou de souvenirs. Les extraits suivants présentent des sensations physiques liées aux expériences vécues dans les lieux culturels :

Extrait N°166 - Références SC03/ENR02/Samira (Répétition Orchestre)

02:57	Samira	oui j'ai enregistré mais là on va pas écouté on parle + + au début quand on est rentrées + heu : le réchauffement des musiciens + ça me donnait mal à la tête parce que on comprenait rien
-------	--------	---

Extrait N°167 - Références SC03/ENR04/Hemimah (Auditorium)

01:21	Hemimah	sombre + si vous n'êtes + si vous n'êtes pas un peu habitué pour regarder ce - le musique classique comme ça + ça fait un peu + c'est sommeil
-------	---------	--

Ce type de locutions verbales ne permet pas seulement de décrire des sensations physiques mais également des émotions :

Extrait N°168 - Références SC03/ENR04/Aya (Auditorium)

00:54	Aya	mais par contre quand ils ont commencé avec le : chef d'orchestre là j'ai : je trouve heu : + en fait ça m'a surpris le chef d'orchestre qu'il est une femme heu : dans ma tête j'ai dit ça existe pas
-------	-----	---

Extrait N°169 - Références SC03/ENR01/Gloria (Opéra)

02:12	Aya	ouais + j'ai bien aimé la dec- la décoration + mais elle était un peu sombre + j'trouve
02:19	Gloria	ouais ça fait peur <rires>
02:20	Aya	<rires> non heu non

Extrait N°170 - Références SC03/ENR04/Hemimah (Auditorium)

01:55	Hemimah	oui + surement c'est bien quand vous êtes vous avez une journée ou stressée ou : fatiguée + ça vous calme un petit peu heu : je bien aimé + c'était agréable oui + oui ça me plaît + ça me p- oui ça m'a plu
-------	---------	---

Comme on peut le remarquer, les locutions verbales introduites par le pronom *ça* et permettant d'exprimer un sentiment telles que celles que nous venons de décrire ont été majoritairement utilisées par les participants du sous-corpus 3. Nous n'avons pas pu en expliquer la raison. Les autres sous-corpus n'ont pas manifesté l'utilisation d'une grande variété de locutions verbales et ont principalement utilisé les expressions *ça m'intéresse* ou *ça me plaît*. Les participants du sous-corpus 1 n'ont utilisé aucune locution verbale. Mary est la seule participante du

sous-corpus 2 à en utiliser (une seule fois) et sept participants sur douze du sous-corpus 4 en ont utilisé.

Au cours de notre analyse, nous avons également observé, dans une moindre mesure, l'utilisation de locutions verbales construites avec le verbe *avoir* suivi d'un substantif désignant une sensation ou un sentiment. Le tableau ci-dessous présente ces expressions et leurs occurrences :

Locution verbale observée <i>avoir</i> + <i>substantif</i>	Occurrences
<i>J'ai envie de</i>	3
<i>J'ai hâte de</i>	1
<i>J'ai sommeil</i>	1

Tableau 38 : Occurrences *avoir* + *substantif*

Nous présentons maintenant les extraits et les emplois de ces locutions permettant aux participants l'expression de sentiments, d'émotions ou de sensations :

Extrait N°171 - Références SC04/ENR03/Gabriela (Musée des Confluences)

01:29	Gabriela	heu oui oui exactement ça me donne envie de visiter le musée et : honnêtement j'ai hâte de voir qu'est-ce que je peux trouver dedans <rires>
-------	----------	--

Extrait N°172 - Références SC02/ENR01/Mary (Hopper)

11:19	Mary	on a envie de voir la chambre
-------	------	--------------------------------------

Comme nous l'avons précisé avant, une expression de la cause précède (ou suit) parfois les expressions d'opinion. Nous pensons que cette expression est peut-être utilisée par les participants pour renforcer la prise de position. Dans l'extrait que nous présentons ci-dessous, Aseel utilise l'expression de la cause et adopte ainsi une stratégie évoquant un discours de persuasion. Par ailleurs, en riant, Aseel utilise un élément paraverbal qui peut également faire partie de la technique de persuasion, ou de mise à distance de l'interlocuteur avec lequel elle n'est pas en accord. Nous pouvons également souligner une accentuation sur le verbe *j'adore* qui se trouve au sein de la proposition causale présentée par le signe :: et qui manifeste un allongement plus long de la syllabe (voir codes de transcription présentés dans la partie 2).

01:09	Aseel	je suis pas d'accord avec toi < rires > parce que j'ado::re la bâtiment moderne + le style avec les les glaces et et + pour moi
-------	-------	--

Bien que l'analyse de la prosodie ou des éléments kinésiques ne soient pas l'objet de notre travail de recherche, il nous a semblé pertinent de présenter cet extrait en tenant compte de ces éléments, qui semble accentuer la prise en charge énonciative d'Aseel dans cette situation précise.

À la lecture de ces données, nous remarquons qu'une seule expression verbale a été relevée au sein du sous-corpus 2. Les participants de ce corpus (rappelons-le) possédaient en effet généralement un niveau Infra A1.1 à A1.1 à l'oral. On observe peu d'expressions utilisées pour exprimer un sentiment ou une émotion.

Néanmoins, on relève que Najib (jeune Érythréen qui possède un niveau Infra A1.1 - sous-corpus 4) utilise la locution verbale *ça m'intéresse* au cours de la dernière séance alors qu'il n'avait encore utilisé aucune locution verbale ni autre expression permettant d'exprimer une opinion au cours de son parcours de formation (voir tableau 39 ci-dessous) :

NAJIB		Séance 1 : Bibliothèque	Séance 2 : Traboules	Séance 3 : Confluences ext	Séance 4 : Confluences intérieur	Séance 5 : Opéra
Verbes	de sentiment (aimer, adorer...) = gout et préférence		Aimé x1			J'aimer x3
	Locutions Verbales				(Ça m') intéresse oui	
	d'opinion (je crois que – je pense que)					

Tableau 39 : Tableau de relevé Najib

Il est possible que Najib ait pu mémoriser cette expression en échangeant avec les autres participants lors des séances dans les lieux culturels ou bien lors des séances de cartes heuristiques en formation. Nous abordons cet aspect de notre travail d'analyse dans le chapitre 7.

5. L'emploi de la négation et de la litote

5.1. La négation

Associée aux verbes subjectifs ou aux locutions verbales, nous avons parfois remarqué une forme de la négation qui semble permettre aux participants de renforcer leur prise en charge énonciative. Selon Muller (1994 : 26), la négation exprime un jugement, c'est un choix délibéré du locuteur qui démontre une opération énonciative assumée. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressée aux emplois des différentes formes de négation au cours de notre analyse et que nous avons choisi d'y consacrer une sous-partie, bien qu'au départ, il ne s'agisse pas de l'un de nos axes de recherche.

Les différentes formes de la négation que nous avons relevées permettant aux participants d'énoncer une opinion sont les suivantes : *ne...pas*, *ne...pas du tout*, *ne... pas trop*, *ne...pas beaucoup* ainsi que l'utilisation de l'adjectif indéfini *aucun*. Sur 42, 17 participants utilisent au moins une fois une forme de la négation pour affirmer leur opinion.

Nous expliquons ci-après de quelles manières la négation est employée et comment elle peut également être nuancée par l'emploi d'un adverbe dans certains énoncés.

Dans notre corpus, nous avons relevé différents emplois de la négation. Parmi les verbes de sentiment, seul le verbe *aimer* est employé à la forme négative. Les verbes *apprécier*, *adorer*, *détester* ne sont employés qu'à la forme affirmative. Comme nous pouvons le voir dans le tableau suivant (tableau 40), la forme de négation la plus courante *ne...pas* est relevée sept fois avec le verbe *aimer*.

Verbe <i>aimer</i> et négation	Occurrences
je n'aime pas	7
je n'aime pas trop	2
je n'aime pas du tout	1
je n'aime pas beaucoup	1

Tableau 40 : verbe *aimer* et négation

Cet extrait montre un exemple de l'emploi qui peut être fait de la négation simple *ne...pas* du verbe *aimer* :

Extrait N°174 - Références SC01/ENR03/Yu Yan (Musée des Confluences)

00:50	Yu Yan	Je trouve que hum + c'est très bien fait architecture comme construit + il y a des choses incroyables mais il y a des choses moi je n'aime pas
-------	--------	---

Concernant les verbes d'opinion ou expressions d'opinion, très peu sont employés avec la négation comme nous pouvons le voir dans le tableau 41 :

Verbes d'opinion et négation	Occurrences
je ne pense pas	2
je ne pense pas trop	1
je ne suis pas sure	1

Tableau 41 : verbes d'opinion et négation

Deux occurrences sont relevées avec la forme simple de la négation *je ne pense pas*. Ces deux énoncés sont significatifs de l'expression « du rejet d'un énoncé » (Muller, 1992 : 30). Berdil, dans l'extrait ci-dessous, exprime bien un avis différent de celui formulé par la formatrice :

Extrait : N°175 - Références SC02/ENR01/Berdil (Hopper)

03:03	F	peut-être qu'elle est dans la cuisine
03:04	Berdil	non je pense pas qu'elle est dans la cuisine parce qu'il y a une chaise de salon dans là

Roza, quant à elle, exprime un doute en utilisant une expression composée du verbe *être*, de la négation et de l'adjectif modal *sure* :

Extrait : N°176 - Références SC03/ENR02/Roza (Répétition orchestre)

06:35	Roza	oui les gros sont les trombones je crois
06:42	Aya	et les petites?
06:45	Roza	et les petites trompettes
06:46	Aya	trompettes ?
06:46	Roza	je suis pas sure + parce que c'est nous XXX

Parmi les expressions d'opinion, il existe également des formes négatives : *je ne suis pas d'accord avec toi*, *je n'ai aucune impression*, qui agissent comme un procédé d'insistance lorsqu'un point de vue est formulé par le locuteur, comme le montre l'énoncé d'Aseel dans l'extrait suivant :

Extrait : N°177 - Références SC01/ENR03/Jocelyne et Aseel (Musée des Confluences)

00:55	Jocelyne	nouveau ou moderne + j'aime plutôt heu ancienne + vieux + voilà XXX c'est très moche pour moi
01:05	F	c'est moche pour vous ? ↗ Vous aimez pas du tout ? ↗
01:08	Jocelyne	Non
01:09	Aseel	je suis pas d'accord avec toi < rires > parce que j'adore la bâtiment moderne + le style avec les les glaces et et + pour moi

En utilisant cette locution verbale, Aseel marque son désaccord. Elle exprime son avis par le biais d'un « rejet argumenté » (Kerbrat-Orecchioni, 2016 : 3). Après avoir annoncé son désaccord à Jocelyne, Aseel en explique ses raisons. Nous avons montré dans les sous-parties précédentes que l'emploi de la cause était fréquemment utilisé.

Nous avons également relevé une expression utilisée par une unique participante (Gabriela) et qui semble être une création linguistique due au phénomène de l'interlangue : *je ne résonne pas avec ça*. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'une traduction littérale issue de la langue roumaine (bien qu'après quelques recherches, nous n'en avons trouvé aucune confirmation) :

Extrait : N°178 - Références SC04/ENR02/Gabriela (Traboules)

05:08	Gabriela	oui mais je peux comprendre que les gladiateurs c'était l'honneur de XXX d'être devant le roi donc je peux comprendre l'histoire je peux comprendre mais je résonne pas du tout avec heu : l'histoire + peut-être ce sont des gens qui aiment bien je sais pas + mais j'aime aussi la (XX) l'architecture oui et l'ensemble en général donc heu : je pense que + c'est sûr que je vais je vais revenir pour découvrir un peu plus + j'ai été plusieurs fois mais juste pour visiter la Fourvière et boire un café avec des amis + heu donc c'est première fois que je vois le traboule + peut-être que dans le futur proche + je vais chercher encore <rires> pour trouver des nouveaux traboules + + je vous remercie pour le petite excursion
-------	----------	--

Dans notre corpus, il existe également des formes de négation parmi les locutions verbales que nous avons relevées. Par exemple, le verbe *plaire*, utilisé en tout 29 fois, présente dix structures négatives : sept formes simples avec *ne...pas*, mais également les constructions avec *ne...pas trop*, *ne...pas du tout*. Le tableau 42 expose les différents emplois négatifs du verbe *plaire* :

Expressions verbales et négation	Occurrences
ça ne me plaît pas	7
ça ne me plaît pas trop	1
ça ne me plaît pas du tout	2

Tableau 42 : expressions verbales et négation

Nous avons relevé les extraits significatifs permettant d'illustrer notre propos. Cet extrait montre de quelle manière Christelle exprime sa désapprobation vis-à-vis de l'échauffement physique et intensif des danseurs de l'Opéra :

Extrait N°179 - Références SC03/ENR01/Christelle (Opéra)

07:14	Christelle	ça me plaît pas + + je vois ça étrange + je trouve ça comme les gens ils souffrent beaucoup avec les gestes là
-------	------------	---

Le verbe *intéresser* dans la locution *ça m'intéresse* ne présente qu'une seule occurrence de forme négative :

Extrait N°180 - Références SC04/ENR01/Suraya (Bibliothèque)

00:05	Suraya	c'était très : heu + bien passé j'ai adoré la bibliothèque il y a plein des livres heu : heu : + heu la lecture ça m'intéresse pas mais quand j'ai vu la bibliothèque et ça me donne l'envie de lire les livres parce qu'il y a tous les qualités tout les :
-------	--------	---

Il arrive également que la négation soit nuancée par l'ajout d'un adverbe : *beaucoup, bien, trop* ou *très* qui marque l'attitude énonciative du locuteur. Dans le cas du verbe *aimer*, par exemple, nous avons noté que certains participants parviennent à utiliser sans problème l'adjonction d'un adverbe de degré pour modifier le sens de leur énoncé. Nous l'avons observé avec le verbe *aimer* auquel est associé l'adverbe *beaucoup*, utilisé plusieurs fois de surcroît par Claudia (dans l'extrait ci-dessous), mais associé à la négation, ce qui renforce son énoncé :

Extrait N°181 - Références SC04/ENR02/Claudia (Traboules)

00:30	Claudia	passerelle + passerelle oui et j'aime beaucoup Lyon parce que + hum : + il est construit entre deux + deux fleuves + ha : ↗ un fleuve et une rivière + c'est ça que + c'est pour que j'aime beaucoup heu + mais dans ce panorama + je n'aime pas les + beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup de bâtiments :
-------	---------	--

Nous avons par ailleurs relevé l'emploi de l'adverbe *beaucoup* par Maïssane. Dans cet énoncé, Maïssane souhaite minimiser son énoncé en employant la négation :

Extrait N°182 - Références SC04/ENR02/Maïssane (Traboules)

01:09	Maïssane	oui oui j'aime pas beaucoup c'est ça
-------	----------	---

L'effet rendu est identique dans les énoncés négatifs construits avec l'adverbe *trop*. Edona et Edie emploient cet adverbe afin d'atténuer la portée négative de leur énoncé :

Extrait N°183 - Références SC03/ENR04/Edona (Auditorium)

00:17	Edona	<rires> heu : je sais pas ça m'a : + ça m'plait pas trop cette genre de musique comme ça
-------	-------	---

Extrait N°184 - Références SC04/ENR05/Edie (Opéra)

00:25	Edie	architecture moderne et heu : j'aime pas trop et j'ai été un peu bizarre parce que j'imaginai l'Opéra à un endroit + beaucoup de décorations les choses comme ça et : et j'étais un peu + désolée +
-------	------	--

En restant prudent, on peut penser que, dans le cadre des sorties dans des lieux culturels, les participants ont acquis l'usage d'« énoncés négatifs comme assertion d'un jugement » (Muller, 1992 : 30) qui leur permet d'émettre un avis personnel.

5.2. La litote

Nous avons remarqué que quelques participants utilisent le procédé de la litote - définie comme la « diminution quantitative d'une des propriétés d'un objet ou d'un état » (Ducrot & Todorov, 1972 : 354) - pour exprimer leur opinion sur les visites de lieux de culture. Elles sont parfois citées lorsque le participant semble ignorer de quelle manière exprimer le désaccord ou la désapprobation. Nous pouvons par exemple citer des énoncés avec assertions négatives ou restrictives dans lesquels le verbe choisi est atténué par un adverbe ou une négation. L'emploi, même maladroit, de ces procédés linguistiques, pourrait démontrer la maîtrise de « stratégies compensatoires » de la langue (typologie des stratégies d'apprentissage d'Oxford, Defays, 2018 : 250). L'usage de stratégies de ce type, comme le fait d'inventer des mots ou de trouver des moyens de contourner les difficultés, fait partie du processus de l'interlangue et permet aux participants de s'exprimer avant de posséder une maîtrise complète de la langue. Selon Defays, ce sont des stratégies qui montrent qu'un processus d'apprentissage est enclenché.

Les extraits suivants en donnent quelques exemples :

Extrait : N°185 - Références SC04/ENR01/Edie (Bibliothèque)

00:08	Edie	je j'ai : bien aimé heu : + un petit peu + parce que j'adore pas *lire et heu : et je vais essayer de lire un peu
-------	------	--

Extrait : N°186 - Références SC03/ENR01/Roza (Opéra)

01:51	Roza	on peut pas dire que me plaît pas du tout mais quand même je suis déçue ++ heureusement il restait + le foyer + <rires> + pour me : + + la (haut?) me plaisait pas du tout + le *trouc ***di*** ballet ça me *plaisait pas + ça me *plaisait pas les <tsss> les les les les les + bâtiments + et me plaît la moment que ancien + le nouveau bâtiment ça pour moi + c'est + rien à voir avec opéra
-------	------	--

Ce procédé est parfois observé avec l'adverbe *trop*, qui est associé à la négation comme on peut l'observer dans l'énoncé d'Edie. L'adverbe *trop* tient ici une fonction d'« inverseur » (Ducrot, 1995 : 6), qui vient atténuer la valeur positive du verbe de sentiment *aimer*.

Edie ne semble pas avoir apprécié les traboules mais ignore de quelle manière exprimer qu'elle n'a pas non plus détesté. Il est possible également qu'elle ne sache pas de quelle manière atténuer l'expression d'un avis défavorable :

Extrait N°187 - Références SC04/ENR02/Edie (Traboules)

01:21	Edie	j'ai aimé mais pas trop trop trop
-------	------	--

Notre troisième hypothèse postulait un réemploi possible dans d'autres situations, ce qui donnerait un sens à notre travail, puisque notre objectif est de proposer une approche didactique permettant à la fois l'acquisition de la langue mais également son réemploi dans des situations utiles aux adultes migrants formés. Nous avons proposé une simulation d'entretien professionnel aux participants afin de vérifier si ce réemploi pouvait se faire. Nous souhaitons présenter, dans le chapitre suivant, les résultats observés dans le cadre de cette phase de notre travail de recherche.

CHAPITRE 6 : RÉSULTATS DE LA SIMULATION D'ENTRETIEN PROFESSIONNEL (groupes 1 à 4)

Dans ce chapitre, nous nous attachons à présenter notre troisième hypothèse selon laquelle le lexique acquis pourrait être réinvesti dans d'autres contextes du quotidien. Nous avons décidé de l'évaluer en proposant aux participants une simulation d'entretien professionnel en fin de formation, entretien au cours duquel nous attendions un réemploi du lexique.

Dans une première sous-partie, nous donnons quelques précisions sur la phase d'entretien professionnel qui permet de vérifier le transfert (sous-partie 1). Puis nous reprecisons le contexte de l'entretien professionnel comme exercice de production orale simulé mais également comme situation de communication spécifique. Nous présentons également le déroulement de cette simulation d'entretien professionnel (sous-partie 2).

Nous nous intéressons ensuite aux résultats concernant l'emploi de la marque de la première personne au cours de l'entretien professionnel, et plus particulièrement l'emploi que les participants Infra A1.1 à A1 de notre corpus ont pu en faire (sous-partie 3). Puis, nous décrivons l'usage des adjectifs (sous-partie 4) et des verbes subjectifs et expressions verbales (sous-partie 5) qui sont faits dans le cadre de l'entretien professionnel.

Au cours de notre analyse, nous avons observé que les participants employaient non seulement des adjectifs ou verbes utilisés lors des séances mais également de nouveaux mots. Ce nouveau lexique est également relevé et analysé car il participe à un processus d'acquisition de la langue (sous-partie 6).

Les raisons qui ont pu provoquer cette acquisition sont interrogées dans le chapitre 7 (Autres contextes de réemplois).

1. Remarques sur la phase permettant de vérifier le transfert

Dans notre première partie (chapitre 3), nous avons décrit le processus de transfert comme étant la capacité de l'apprenant à réinvestir ses acquis et ses connaissances de la langue dans une situation nouvelle ou dans un contexte nouveau (Perrenoud, 1997 : 54-56). Pour rappel, nous avons confronté les participants à une simulation d'entretien professionnel (désormais EP), situation nouvelle au cours de laquelle nous souhaitions vérifier s'ils pouvaient réutiliser le lexique acquis lors des séances dans les lieux de culture.

Mais il convient de préciser tout d'abord que la situation de communication de l'EP est très différente de celle qui permet de donner un avis subjectif dans un lieu culturel. Bien qu'une

situation permettant de vérifier le transfert doit être inédite et nouvelle (Perrenoud, 1997a : 60), le réemploi du lexique que nous avons analysé n'est donc pas assuré.

Certaines unités lexicales employées dans le cadre des séances ne sont pas utilisables dans le contexte communicatif de l'entretien professionnel, les participants doivent donc faire un choix pertinent contextualisé s'ils réemploient le lexique.

Par ailleurs, pour que l'acquisition soit effective, il faut que l'apprenant puisse réemployer ce lexique sur la durée, que l'apprentissage soit en quelque sorte permanent (Clément, 2013 : 3). Il est évident que nous ne pourrions pas effectuer cette vérification puisque notre travail de recherche est mené dans le cadre d'actions de formation qui ne durent que quelques mois. Il semble difficile de mener une recherche complémentaire pour vérifier par la suite si les participants continuent à employer le lexique dans leur vie quotidienne.

Lors de l'étape de l'EP, les participants ne font *a priori* pas le lien avec les séances dans les lieux culturels. D'une part, il ne leur est pas demandé expressément de réutiliser ce lexique et d'autre part, aucun lien n'est fait avec ces séances lors de la présentation de l'exercice. Néanmoins, cet entretien, comme toute interaction de la vie quotidienne, peut être prétexte à réemployer le lexique acquis, s'il a pu être acquis, et nous permet ainsi de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse.

Avant de présenter nos résultats, nous souhaitons préciser que nous n'avons pas pu proposer la simulation d'entretien professionnel à tous les participants car certaines personnes ont interrompu la formation avant la date de fin pour intégrer un emploi. Pour d'autres, ce sont des problèmes personnels (santé, situation administrative, logement...) qui interviennent en cours de formation et les contraignent à abandonner. Au début de notre travail de recherche, nous avions quarante-trois participants. À la fin de notre enquête de terrain, c'est-à-dire au moment de la simulation de l'EP, les participants disponibles étaient au nombre de trente-huit.

Toutes les simulations d'EP ont été enregistrées et transcrites.

2. La simulation d'un entretien professionnel

Nous avons décrit cette étape de notre travail dans la deuxième partie (chapitre 4). Néanmoins, nous souhaitons rappeler ici que nous proposons aux participants une simulation d'EP. Il s'agit donc de participer à un exercice de production/interaction orale artificiel.

2.1. L'exercice de la simulation à l'oral

La simulation est une méthode qui semble favoriser une bonne intégration des contenus enseignés puisqu'elle implique une participation active de l'apprenant (Fortin & Legault, 2006 : 42). Rappelons que c'est l'approche communicative qui met en avant l'importance d'acquérir des compétences de communication. La simulation orale en classe de langue permet de réinvestir les acquis linguistiques en mettant l'apprenant au centre de la communication, en le confrontant à une situation de communication dont « la règle essentielle est de maintenir la conformité des échanges par rapport aux éléments caractéristiques de la situation donnée et surtout du personnage incarné ». L'exercice de la simulation demande à l'apprenant de « suivre les règles pragmatiques des formes linguistiques mises en situation » (Cuq & Gruca, 2006 : 170).

Le choix de travailler l'acquisition de la compétence de communication orale par des simulation permet de faire progresser l'apprenant dans la pratique de la langue. D'abord au moyen du « je » simulé pour ensuite conduire l'apprenant à utiliser le « je » authentique, en allant des situations les plus simples vers des situations un peu plus complexes. L'exercice de la simulation va ainsi permettre à l'apprenant de développer progressivement des savoirs et des savoir-faire langagiers et socioculturels (Tagliante, 1994 : 99). L'entretien professionnel, utilisé dans le cadre d'une simulation, permet aux apprenants de s'y préparer en identifiant peu à peu les risques sociolangagiers caractéristiques de cette situation d'interaction.

Dans le cadre de notre recherche, concernant l'étape de l'EP, nous souhaitons rappeler que nous avons donné aux participants les consignes suivantes (ce tableau figure dans la partie 2, chapitre 4, sous-partie 6.2) :

1/ Questions générales (à titre d'exemples) :

-Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de vous, de votre parcours professionnel, de votre parcours antérieur ?

-Je vais vous demander de vous présenter et de me parler de votre parcours professionnel.

-Qu'est-ce que vous avez fait avant cette formation ? (école, formation, travail ?)

-Qu'est-ce que vous allez faire après la formation ? quels sont vos projets ?

2/ Questions de relance :

-À quel poste vous avez déjà travaillé ?

-Quel travail vous avez fait ?

-Vous avez fait un stage pendant votre formation ?

-Quelles tâches vous avez effectuées ? / Vous avez fait quoi pendant votre stage ?

-C'était une bonne expérience ? / Ça s'est bien passé, ce travail ? etc.

-Vous pouvez me raconter une expérience professionnelle ?

-Vous allez chercher du travail après la formation ?

2.2. Les étapes de l'entretien professionnel

L'accès à l'emploi pour les adultes migrants n'est pas simple (voir partie 1, chapitre 2). En effet, ces dix ou vingt dernières années : le secteur de l'emploi a beaucoup évolué. S'il est difficile pour une personne francophone de stabiliser sa situation professionnelle, il l'est davantage lorsque la maîtrise de la langue n'est pas suffisante (Adami & André, 2010 : 2). Cette maîtrise de la langue intervient dès les premières étapes de la recherche d'un emploi : lecture d'offres, rédaction de lettres mais surtout entretien de recrutement. En effet, il s'avère que lors de l'entretien d'embauche, l'employeur évalue si le niveau de langue du candidat est suffisant pour le poste à pourvoir. Les connaissances linguistiques, si elles sont insuffisantes, peuvent devenir un facteur d'exclusion pour les migrants en recherche d'emploi (Van Avermaet, 2012 : 167). Et en même temps, l'accès à l'emploi peut accélérer l'intégration sociolinguistique des adultes migrants.

Il y a donc un enjeu important à réussir un entretien professionnel ou un entretien de recrutement. S'il intervient à l'issue d'une période de stage ou s'il y a un poste à pourvoir, l'entretien professionnel peut permettre au candidat de se mettre en valeur et d'accéder à une proposition d'emploi. S'il s'agit de l'entretien professionnel annuel, il peut aboutir à une augmentation de salaire ou à une position hiérarchique plus importante. Les deux interlocuteurs qui participent à cet entretien ne sont donc pas soumis au même enjeu. Seul le recruteur connaît le candidat (grâce à la lecture du CV par exemple) mais le candidat ignore tout du profil du recruteur. On peut alors dire que cette interaction se caractérise par une « dissymétrie statutaire,

plus précisément par la supériorité positionnelle du recruteur sur le candidat » (Camus, 2004 : 159).

Cette situation de communication particulière requiert que le candidat accepte cette dissymétrie, qu'il accepte de répondre aux questions du recruteur, l'une des « contraintes situationnelles » imposées par cette interaction (*Ibid.*).

Un entretien professionnel peut être séquencé en trois étapes distinctes : une première étape consisterait à évoquer son identité, une deuxième étape à exposer son parcours professionnel antérieur en délivrant des détails sur les postes et tâches réalisées et l'on pourrait considérer que dans un troisième temps, le candidat doit montrer son intérêt pour le poste et faire en sorte de mettre en valeur son profil afin d'être retenu par le recruteur.

Dans cette troisième séquence, le candidat peut être amené à réaliser une « autodescription personologique » (*Ibid.*), c'est-à-dire à décrire et illustrer des qualités et des défauts professionnels qui vont donner au recruteur une idée de ses aptitudes pour le poste à pourvoir : « ouvert, dynamique, évolutif, adaptable, plein de confiance en lui, capable de s'imposer, de communiquer, de prendre des initiatives, autonome (...) » (*Ibid.*, : 161).

3. L'emploi de la marque de la première personne dans l'EP

En analysant les transcriptions de l'EP des participants qui ont suivi les séances didactiques dans les lieux culturels, nous avons choisi de nous attarder sur les données de quelques participants ayant un niveau Infra A1.1 ou A1.1 en début de formation et d'observer plus particulièrement la façon dont s'opère la prise en charge énonciative, c'est-à-dire s'il existe dans l'énoncé de ces participants une marque de la première personne, qu'il s'agisse du déictique *je* ou d'autres marques telles que le pronom *moi* ou de déterminants possessifs.

Nous avons donc relevé les divers emplois de la marque de la première personne lors de la première séance didactique dans un lieu culturel et nous les avons ensuite comparées avec les éléments relevés au cours de l'EP. Nous souhaitions savoir si les prises de parole et le travail effectué sur le lexique dans le cadre des sorties dans des lieux culturels pouvaient permettre aux participants d'améliorer leur utilisation des marques de la première personne.

Nous avons orienté nos observations sur six participants du sous-corpus 2 (Hachim, Kamal, Dardan, Rania, Hassan et Kaïs) et de quatre participants faisant partie du sous-corpus 4 (Teklé, Najib, Aksana et Katherina) qui s'avéraient être de niveau A1 ou A1.1 également (dans un groupe hétérogène) et sur un seul participant du sous-corpus 1 (Carlos). Pour être précise, nous devons mentionner que le groupe qui composait le sous-corpus 1 était d'un niveau A2-B1 assez homogène, Carlos étant le seul participant à relever du niveau A1.1.

Lorsque nous avons observé les enregistrements des participants ayant atteint ou dépassé le niveau A2, nous avons constaté que l'emploi du *je* était acquis et nous avons donc naturellement orienté notre analyse sur les enregistrements des participants de niveau A1-A1.1 sur cet axe de recherche en particulier car cela nous a semblé pertinent. Comme l'indique le tableau 43 ci-dessous, l'emploi des *je* ou d'autres marques de la première personne chez les participants n'ayant pas validé un niveau A2 est effectivement plus rare, voire inexistant dans la première séance dans un lieu culturel.

Participants de niveau A1.1 en début de formation	Emploi des marques de la première personne lors de la première séance menée dans un cadre culturel	Emploi des marques de la première personne dans le cadre de l'EP		
		Emploi du déictique <i>je</i>	Emploi du pronom tonique <i>moi</i> Ou pronom complément <i>me – m'</i>	Emploi d'un déterminant possessif (<i>mon, ma, mes</i>)
Hachim	Aucun	7 <i>je</i> 3 <i>j'</i> Exemples : <i>Je veux voyager</i> <i>J'ai rendez-vous</i> <i>Je voyagé</i>	1 <i>moi, 15 mars</i>	1 <i>mon xxx</i> ¹²⁹
Kamal	4 <i>je</i> 1 <i>moi</i>	4 <i>j'</i> 8 <i>je</i> Exemples : <i>J'ai envie</i> <i>J'ai trouvé</i> <i>J'ai compris</i>	1 <i>Elle m'a dit</i>	
Dardan	Aucun	2 <i>je</i> 3 <i>j'</i> Exemples : <i>Je m'appelle</i> <i>j'avais travaillé</i>	1 <i>Pour moi</i>	
Rania	Aucun	4 <i>je</i> Exemples : <i>Je suis</i> <i>Je voudrais x 3</i> <i>Je n'aime pas</i>		2 <i>mon ***progress***</i> <i>mes progrès</i>
Hassan	6 <i>je</i>	10 <i>je</i> Exemples : <i>Je m'appelle</i> <i>Je suis soudanais</i> <i>Je cherché</i> <i>Je connais</i>	1 <i>avec moi</i>	1 <i>Dans mon pays</i>
Kaïs	1 <i>je</i>	5 <i>je</i> Exemples : <i>Je vais partir ; je voudrais x2</i> <i>Je chercher x4</i>	2 <i>Moi ici</i> <i>Moi pas de soucis</i>	4 Exemples : <i>ma mère</i> <i>niveau moi (pour dire mon niveau)</i>
Teklé	3 <i>j'</i>	14 <i>je</i> Exemples : <i>Je fais</i> <i>Je voudrais</i> <i>Je connais</i> 18 <i>j'</i> Exemples : <i>j'ai apprécié</i> <i>j'ai appris</i>	5 Exemples : <i>pour moi x2 ; avec moi moi et le patron</i>	4 <i>ma pays</i> <i>mon pays</i>
Najib	Aucun	10 <i>j'</i> Exemples : <i>j'ai arrivé</i> <i>j'ai *lafé</i> <i>j'ai cassé</i>		
Aksana	3 <i>je</i> 5 <i>j'</i>	9 <i>je</i> Exemples : <i>je fais</i> <i>je travaille</i>		1 <i>mon pays</i>

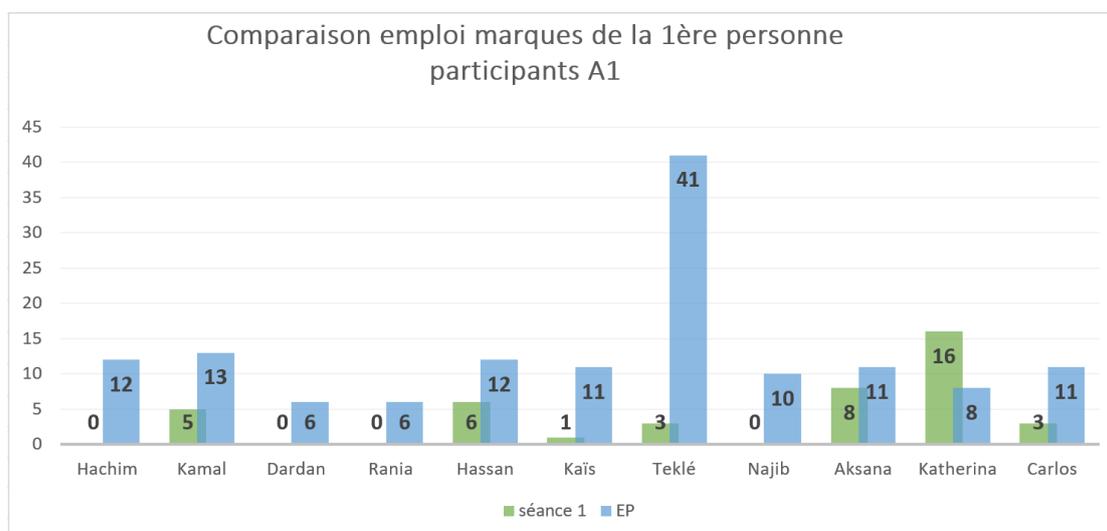
¹²⁹ Inaudible (voir conventions de transcription deuxième partie, chapitre 4)

		<i>je suis</i> 1 <i>j'aime</i>		
Katherina	4 <i>je</i> 12 <i>j'</i> 3 Effacement du déictique <i>je</i>	4 <i>je</i> Exemples : <i>je suis</i> <i>je préféré</i> <i>je vais contacter</i> 1 <i>j'</i> 3 Effacement du déictique <i>je</i>	1 <i>pour moi</i>	2 <i>Mon conseiller</i>
Carlos	1 <i>je</i> 2 <i>j'</i> 3 Effacement du déictique <i>je</i>	4 <i>je</i> 3 <i>j'</i> Aucun effacement du déictique <i>je</i>	1 <i>pour moi</i>	3 <i>mon poste</i> <i>mon collègue</i> <i>mon futur</i>

Tableau 43: Évolution de l'emploi des marques de la première personne pour les participants A1.1 en début de formation

Le tableau ci-dessus ainsi que le graphique 26 qui l'illustre démontrent une nette progression dans l'emploi des marques de la première personne pour tous les participants, mis à part Katherina qui emploie davantage de *je* dans la première séance didactique culturelle qu'au cours de l'EP. On remarque également qu'elle continue à montrer des effacements du déictique *je*. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène.

Mais il est important malgré tout de noter la progression observée pour les autres participants.



Graphique 26 : comparaison marques 1ere personne A1.1-A1

Nous avons également comparé l'emploi de l'effacement du déictique *je* propre aux langues pro-drop pour les participants qui sont locuteurs de langues de ce type (voir chapitre 3). Carlos, qui pour rappel est lusophone et donc locuteur d'une langue pro-drop, et pour qui nous avons noté ce phénomène, montre trois effacements du déictique *je* lors de la première séance au Musée Lumière et n'en montre aucun lors de l'EP.

Ce qu'il est important de prendre en compte, c'est que parmi ces participants, certains tels que Rania, Dardan, Hachim ou Kaïs, ne prenaient la parole que par mots isolés dans les premières séances dans des lieux culturels.

Par exemple, en analysant l'EP de Dardan, nous constatons qu'il utilise le *je* plusieurs fois dans une courte présentation personnelle (qui a été préparée et apprise certes) mais qu'il utilise également dans une conversation spontanée le pronom tonique *moi* pour parler de lui. La structure des énoncés reste très simple et parfois désordonnée. Néanmoins, il peut utiliser plusieurs mots mis « bout à bout », pour s'exprimer sur son projet professionnel, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait : N°188 - Références SC02/ENR04/Dardan (EP)

00:06	Dardan	je m'appelle Dardan M- + je suis albanais heu : j'ai + je suis marié + j'ai quatre enfants + j'ai 38 ans + je suis arrivé en France 19 octobre 2013 + j'a- j'avais travaillé en Albanie à dix ans + cet an le travail ça va + r- + trois ans + travail aide cuisinière + maint(e)nant la *ineformation formation
00:47	F	Formation
00:48	Dardan	*ineformation + *ineformation heu : de + + *ineformation pour heu : travail aide-cuisinier normalement : c'est pas compris bien + *ineformation difficile pour moi + la *ineformation de plus + plus *ineformation s'il vous plaît + pour moi c'est pas parler bien c'est parler bien travail pas

Il est difficile de savoir ce qui a pu être l'élément déclencheur dans le processus d'apprentissage, quels ont été les divers facteurs de cette progression. Les séances intermédiaires d'élaboration de cartes heuristiques permettant de partager le lexique et de garder une trace ont également pu favoriser l'appropriation du *je*, comme nous tentons d'y réfléchir (partie 3, chapitre 7, sous-partie 1). Néanmoins, nous gardons à l'esprit que le processus d'apprentissage est multifactoriel.

4. L'emploi et le réemploi des adjectifs dans la simulation de l'EP

Dans cette sous-partie, nous décrivons les résultats concernant l'emploi ou le réemploi des adjectifs dans le cadre de l'EP. Nous proposons quelques remarques sur l'emploi des adjectifs (sous-partie 4.1) puis nous décrivons quels types d'adjectifs sont réemployés et dans quels contextes en nous appuyant sur des extraits de transcription (sous-partie 4.2).

4.1. Remarques générales sur le réemploi des adjectifs

Dans le cadre des transcriptions et étapes d'analyse, nous avons minutieusement relevé tous les adjectifs employés par les participants au cours de chaque séance puis au cours de l'EP. Ce lexique a été consigné dans des tableaux pour nous permettre de vérifier facilement le réemploi des adjectifs au cours de l'EP.

Les adjectifs réemployés au cours de l'EP sont surlignés en jaune comme dans les exemples suivants :

MILENA		Séance 1 : Lumière	Séance 2 : Traboules	Séance 3 : Confluences	Entretien
Adjectifs objectifs		Première x3			Première
Adjectifs subjectifs	Affectifs (sentiment éprouvé)			Bizarre	Contente
	Évaluatifs non-axiologiques (qualité d'un être ou d'une chose)	Anciennes Ancien coloré	Nouveau		Nouveau Adaptée
	Évaluatifs axiologiques (jugement de valeur)	Intéressant x3 Beau Joli x2 jolie		Intéressant x2 Intéressante Beau Belle X2	Bien Magnifique

Tableau 44 : Exemple 1 de tableau de relevé des adjectifs

SAMIRA		Séance 1 : Opéra	Séance 2 : Orchestre	Séance 3 : Traboules	Séance 4 : Auditorium	Entretien
Adjectifs objectifs			Francisé x1 Italianisé x1			
Adjectifs subjectifs	Affectifs (sentiment éprouvé)	Magnifique x1	Désolée x1	Agréable x1	Appréciable x1	
	Évaluatifs non-axiologiques (qualité d'un être ou d'une chose)	Petite x2 Classique x1 Modifié x1 Haut x1	Donné x1 Ancien x1 Vieux x2 Jeune x1 Grand x1 Grands Petits x1 Décorée x1 Normal x1	Mouillée x2 Même x1 Ancienne x2 Naturel x2 Bas x1	Même x2 Différente x1 Pareil x3 Egal x1 Seule x1 Sombre x1 Toute x1	Petit Agées Grande Autre

			Grosse x1 Gros x1			
	Évaluatifs axiologiques (jugement de valeur)	Belle x1 Originalx 1	Sérieux x1 Occupé x1 Bien x3 Vrai x1 Atypique x 2 Dynamique x1 Organisés x1 Futé x2	Intéressant x1 Bien x2	Modernes x1 « pas mal » x1	Professionnelle Indépendante Dynamique Sérieuse Capables Autonomes Tranquille Bavarde

Tableau 45 : Exemple 2 de tableau de relevé des adjectifs

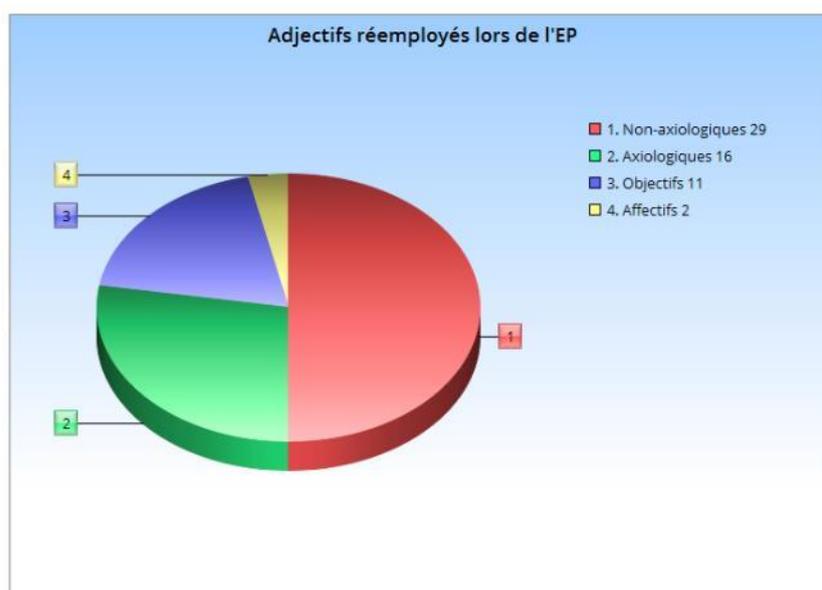
Au cours de notre étude des adjectifs utilisés dans l'EP, nous avons mené différentes analyses. Nous avons comparé le nombre d'adjectifs utilisés lors de l'EP au total puis le nombre d'adjectifs déjà utilisés lors des séances proposées dans des lieux culturels (cf. tableau « lexique-réinvesti-lors-EP » en annexe). Sur les 37 participants dont les données sont exploitables (présence à la première séance culturelle et participation à l'EP), nous avons noté que 28 participants réemploient au moins un adjectif précédemment utilisé lors d'une séance culturelle (75,67 %).

Les chiffres montrent un taux de réemploi intéressant qui pourrait étayer l'hypothèse selon laquelle les séances didactiques conçues dans le cadre de sorties culturelles pourraient favoriser l'emploi et l'acquisition de nouvelles unités lexicales.

4.2. Les types d'adjectifs réemployés et le contexte de leur usage

Au cours de notre analyse, nous avons remarqué que les adjectifs qui sont le plus réemployés par les participants (c'est-à-dire ceux qu'ils avaient une ou plusieurs fois utilisé lors des sorties culturelles et qu'ils utilisent à nouveau dans le cadre de l'EP) sont principalement les adjectifs évaluatifs non-axiologiques qui permettent de définir une personne ou un objet par leur qualité. Ce sont ensuite les adjectifs axiologiques permettant d'attribuer un jugement de valeur qui sont le plus réemployés.

Les adjectifs objectifs et affectifs sont très peu réemployés. Le graphique suivant montre la proportion des types d'adjectifs réemployés dans le cadre de l'EP :



Graphique 27 : adjectifs réemployés lors de l'EP

Les extraits suivants présentent dans quel contexte ces adjectifs sont réutilisés lors de l'EP.

Concernant les adjectifs non-axiologiques (les plus employés), ils sont principalement utilisés :
-le plus souvent pour décrire le poste, les missions ou les tâches à effectuer :

Extrait N°189 - Références SC01/ENR04/Carlos (EP)

00:19	Carlos	les tâches est très bien parce que je peux + heu : ter- heu je peux faire différentes tâches avec mon collègue XXX la entreprise c'est très intéressante pour moi + c'est ***oune*** projette que :
-------	--------	--

Extrait N°190 - Références SC01/ENR06/Youssif (EP)

01:52	Youssif	avant je pense qui heu : heu : je veux continuer comme travail et heu mais je dans le stage + j'ai fait beaucoup de contacts avec les commandes et tout ça et + il peut il veut prendre quelqu'un parle bien le français peut-être un niveau B2 + et je trouve que c'est difficile avec moi parce que je connais pas + et maintenant j'ai changé le métier et j'ai cherché les choses plus techniques
-------	---------	--

-parfois pour décrire une formation ou un stage professionnel :

Extrait N°191 - Références SC01/ENR05/Hemimah (EP)

04:20	Hemimah	oui heu ensuite heu : + j'ai fait stage à + comme ASH pour + pour ASH + c'était dans deuxième formation de français ici + ici à : Côté Projets heu : aussi j'ai fait *une autre stage comme a- au- auxiliaire de vie
-------	---------	---

-pour décrire le processus de recherche d'emploi dans certains énoncés :

Extrait N°192 - Références SC01/ENR06/Tarik (EP)

02:17	Tarik	heu heu : + ça me donne heu : heu la confiance et et + c'est maintenant je j'ai l'expérience pour chercher le travail sans peur pour + parce que avant si + si je vais demander un travail + sans expérience c'est heu c'est une peu difficile et aussi + je suis capable de discuter avec les autres + avec le les mots en relation de ce métier
-------	-------	--

-pour présenter les compétences professionnelles, les capacités à utiliser le matériel professionnel :

Extrait N°193 - Références SC01/ENR06/Maïssane (EP)

03:49	Maïssane	j'ai su comment + j'ai : + oui + j'ai su comment heu : + ça fonctionne la machine + la grande machine pour faire heu la plonge + oui c'était très bien
-------	----------	---

Extrait N°194 - Références SC01/ENR06/Tatiana (EP)

01:18	Tatiana	hum cette expérience + j'ai passé + le stage bénévole pendant huit mois + dans un atelier + heu de peinture à Grenoble + cet atelier se trouve à Grenoble et j'ai appris sur cet stage beaucoup de choses pour moi + <rires> j'ai appris j'ai appris sûrement que je suis capable faire quelque chose comme métier en France que je suis capable parler + expliquer + ce que je pense et encore ce que je peux faire heu + beaucoup de choses parce que + avant j'étais très peur et j'ai pensé que c'est pas possible et encore j'ai appris heu + petit niveau de capacité + de métier
-------	---------	--

- pour définir les aspects culturels du travail en France :

Extrait N°195 - Références SC01/ENR06/Claudia (EP)

02:28	Claudia	oui + j'ai parlé avec mon cousin et il m'a dit viens ici et : + c'est une autre mentalité et c'est tout + c'est partout différent et c'est vrai + ***so*** j'ai vu ici que vous êtes un peu plus sérieux que nous en Italie + *ma oui c'est vrai surtout sur le- + surtout sur le travail mais pas avec les *clairs <rires> + mais bon + oui et : et après heu :
-------	---------	---

Les adjectifs axiologiques font également partie des adjectifs souvent réemployés lors de l'EP (16). Les participants les utilisent majoritairement pour attribuer une valeur subjective. Les adjectifs les plus couramment utilisés par les participants sont les adjectifs *bien* et *intéressant* qui décrivent l'entreprise, le poste de travail, les tâches, l'équipe, les collègues de travail ou la manière dont le travail les a faits évoluer.

Cet extrait donne un aperçu de ce type d'emploi :

Extrait N°196 - Références SC01/ENR04/Carlos (EP)

00:19	Carlos	les tâches est très bien parce que je peux + heu : ter- heu je peux faire différentes tâches avec mon collègue XXX la entreprise c'est très intéressante pour moi + c'est ***oune*** projette que
-------	--------	--

Après avoir détaillé l'usage des adjectifs réutilisés au cours de l'EP, nous présentons, dans la sous-partie suivante, nos résultats en ce qui concerne les expressions et locutions verbales réemployées.

5. Le réemploi des verbes subjectifs et locutions verbales lors de l'EP

Tout d'abord, nous rendons compte de quelques observations générales sur l'emploi des verbes subjectifs ou locutions verbales dans le contexte de l'EP (sous-partie 5.1). Puis nous précisons quels verbes subjectifs ou locutions verbales sont réutilisés et dans quels contextes (sous- partie 5.2).

5.1. Remarques générales

Nous avons relevé les verbes subjectifs et locutions verbales employés par les participants au cours de chaque séance, puis au cours de l'EP comme le montre la grille ci-dessous :

NAÏMA		Séance 1 : Lumière	Séance 2 : Traboules	Séance 3 : Confluences	Entretien
Pronom personnel Je		5	13	12	10
Verbes	de sentiment (aimer, adorer...) = gout et préférence	J'ai bien aimé x3 J'ai aimé beaucoup x1 J'aimerais x1	J'aime bien x1		J'ai bien aimé le travail J'aimerais bien continuer ici
	Locutions Verbales				
	d'opinion (je crois que – je pense que)		Je trouve x2		Je trouve que je suis capable Je trouve qu'avec l'habitude, je vais y arriver

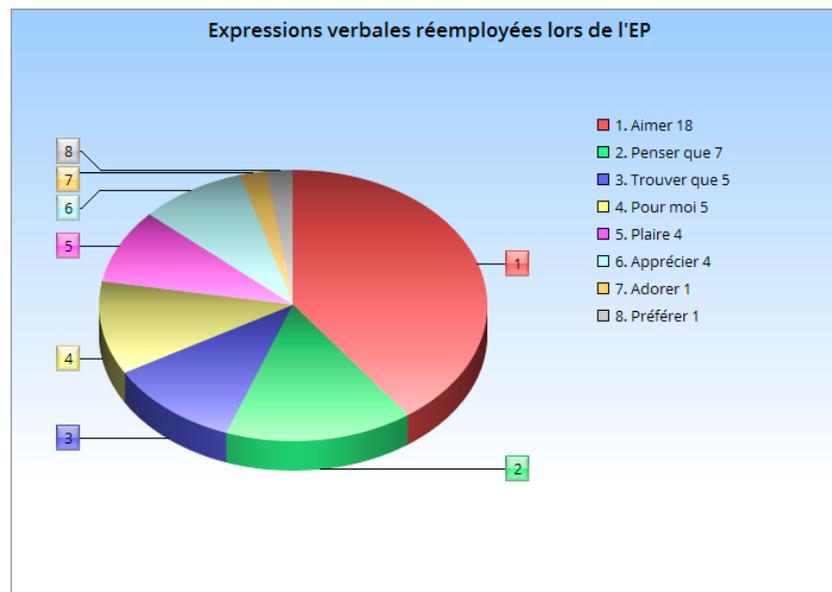
Tableau 46 : Exemple de tableau de relevé des expressions verbales

Nous avons comparé le nombre d'expressions verbales réutilisées lors de l'EP par rapport aux expressions verbales employées lors des séances au musée, à l'opéra ou à l'auditorium... (cf. tableau « lexique-réinvesti-lors-EP » en annexe). Sur les 37 participants, 25 réemployaient au moins une expression ou locution verbales déjà utilisées dans le cadre des sorties

culturelles (67,56 %). Contrairement aux adjectifs qui sont fortement réemployés, la plupart des participants ne réemploie qu'une ou deux expressions verbales. C'est peu, mais on peut l'expliquer par le fait que les deux situations de communication sont très différentes.

5.2. Verbes et expressions verbales réemployées dans l'EP

Il s'avère que le verbe *aimer* est le plus souvent employé (dix-huit occurrences). Il est identifié dans différents emplois : avec un adverbe (*trop, très beaucoup*) ou conjugué au passé ou au conditionnel. Nous aborderons plus précisément l'usage du verbe *aimer* au conditionnel dans la sous-partie 6.2. Notre analyse montre ensuite l'emploi fréquent des verbes d'opinion *penser* et *trouver* (respectivement sept et cinq occurrences pour la totalité des participants). La locution adverbiale *pour moi* est identifiée cinq fois. Le graphique 28 suivant montre quels types d'expressions verbales ou adverbiales sont réemployées :



Graphique 28 : expressions verbales réemployées lors de l'EP

Ces résultats peuvent être comparés avec l'emploi des expressions et locutions verbales lors de séances menées dans les lieux culturels. Il se trouve que le verbe *aimer* et les verbes d'opinion *trouver* et *penser* montraient également de fortes occurrences. Il semble donc cohérent que nous constatons un fort réemploi de ce lexique en particulier.

Quelques extraits de notre corpus montrent dans quels contextes les expressions les plus fréquemment réemployées lors de l'EP sont utilisées :

Le verbe *aimer* est principalement employé :

-pour exprimer son intérêt pour les tâches, le poste ou pour l'entreprise :

Extrait N°197 - Références SC03/ENR05/Gloria (EP)

02:59	Gloria	oui le contact avec les gens + j'aime rigoler avec les gens j'aime parler c'est ça que me fait un peu + c'est ça qui me fait content
-------	--------	--

Extrait N°198 - Références SC03/ENR05/Mercy (EP)

03:50	Mercy	c'est le métier que j'adore faire + parce que j'aime beaucoup travailler avec les personnes âgées et je continue + aider les personnes âgées niveau quotidien + aider les personnes âgées je aime aussi les appartements XXX
-------	-------	---

Extrait N°199 - Références SC03/ENR05/Edona (EP)

02:23	Edona	c'est pas quelque chose heu : exactement quelque chose que je peux vous dire *ma : + *ma + j'ai bien aimé en fait la le temps que je : + que on passait avec les personnes âgées + avant de commencer les tâches + on a parlé + on a bu du café et les gens sont contentes en fait quand on parle avec les gens parce qu'ils sont tous le temps seules et j'ai senti que ils sont vraiment besoin de parler à quelqu'un
-------	-------	--

Extrait N°200 - Références SC01/ENR04/Carlos (EP)

00:04	Carlos	je suis très c- très content avec mon poste heu : c'est un poste très dynamique très différent + je peux parler avec différents clients donc j'aime bien le contact avec les autres æ
-------	--------	--

Les verbes *penser* et *trouver* sont souvent employés pour donner un avis sur les tâches ou le poste proposé :

Extrait N°201 - Références SC03/ENR05/Roza (EP)

05:30	Roza	après une l'autre dame que j'ai que j'ai (?) + elle parlait beaucoup mais pas avec moi + pas avec moi et : (?) parce que elle me voyait pas je pense c'est pour ça + elle avait pas l'habitude mais quand même elle parlait un peu + demandait qu'est-ce qui se passe dehors et tout ça + parlait plein de trucs
-------	------	---

Extrait N°202 - Références SC01/ENR04/Ania (EP)

00:50	F	d'accord très bien + vous êtes heu / vous les trouvez comment ces tâches ? ↗
00:54	Ania	heu : je trouve que heu : ce sont pas trop faciles mais : si : si on fait plusieurs fois ou si on exerce heu hum / plus longues je trouve que ça me convient très bien pour le exercer plus tard cet heu : cet domaine aussi

La locution adverbiale *pour moi* est réemployée principalement pour décrire le travail :

Extrait N°203 - Références SC01/ENR04/Desislava (EP)

00:00	F	Alors comment ça se passe ? ↗
00:04	Desislava	heu : le première mois s'est très bien passé + la première semaine était un peu difficile pour moi mais mes collègues m'ont beaucoup aidés et XXX : ils m'ont-ils m'ont expliqué quel + comment utiliser les logiciels

Comme nous pouvons le constater, les locutions et expressions verbales ne servent pas à décliner l'identité ou à présenter son parcours professionnel antérieur mais davantage à exprimer une opinion, une impression sur le poste ou à décrire une tâche.

Nous sommes amenée à penser que certaines expressions verbales déjà utilisées lors des sorties culturelles ont pu être réemployées dans le cadre de l'EP, et qu'un transfert des compétences lexicales serait donc possible.

Néanmoins, lors de l'analyse de l'EP, nous avons observé que des participants utilisent certains verbes subjectifs ou adjectifs « inédits », c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas utilisés dans le cadre des sorties dans les lieux culturels. Il nous a semblé pertinent d'analyser également ce nouveau lexique employé lors d'EP. La sous-partie suivante présente ces résultats.

6. Le lexique « inédit » employé dans le cadre de la simulation d'EP

Nous avons décrit les adjectifs que les participants ont d'abord employés lors des séances en sorties culturelles à l'extérieur, puis réemployés lors de l'EP. Mais au-delà de ce réemploi, les participants ont utilisé un grand nombre d'adjectifs dont ils n'avaient pas fait usage lors des sorties dans les lieux de culture.

6.1. Décliner son identité et parler de son parcours professionnel

Dans cette sous-partie, nous allons présenter les adjectifs employés par les participants pour décliner leur identité administrative (nationalité, situation familiale et professionnelle actuelles...), compétence linguistique nécessaire au quotidien dans un grand nombre d'interactions administratives ou sociales. Nous notons que certains participants n'ont pas réalisé cette étape de présentation de l'identité administrative.

Si les participants déclinent leur identité, c'est donc parce qu'ils répondent à la question « *Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de vous, de votre parcours professionnel, de votre parcours antérieur ?* ». Nous avons remarqué que même certains participants qui se sont peu

exprimés pendant les sorties culturelles entament l'EP en déclinant leur identité (Dardan, Mercy, Teklé, Hassan). Nous supposons que ce phénomène peut s'expliquer car il s'agit d'une interaction différente.

Sont utilisés principalement des adjectifs de nationalité, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait N°204 - Références SC02/ENR04/Dardan (EP)

00:06	Dardan	je m'appelle Dardan M- + je suis albanais heu : j'ai + je suis marié + j'ai quatre enfants + j'ai 38 ans + je suis arrivé en France 19 octobre 2013 + j'a-j'avais travaillé en Albanie à dix ans + cet an le travail ça va + r- + trois ans + travail aide cuisinière + maint(e)nant la *ineformation formation
-------	--------	--

Extrait N°205 - Références SC03/ENR05/Mercy (EP)

00:13	Mercy	je suis Mercy XXX + je suis nigériane + j'habite à Ecully + j'ai 27 + je suis en France depuis 1 an + je aime beaucoup parce que je aime beaucoup travail avec personnes âgées
-------	-------	---

Extrait N°206 - Références SC04/ENR06/Teklé (EP)

00:25	Teklé	d'accord + je suis Teklé + hue je suis-je suis *érythréenne + j'ai fait des stages comme boulangerie +
-------	-------	---

Au cours de notre analyse, nous relevons également de nombreux adjectifs qui servent à décrire le parcours scolaire ou les formations linguistiques ou professionnelles. En effet, une part de la présentation du candidat et de son parcours en EP consiste à présenter son parcours scolaire (formation initiale et continue). Dans ce cadre, nous relevons principalement des adjectifs qui permettent de décrire un statut (*étudiant*), un secteur d'étude (*secondaire, scientifique, (arts) plastiques*), de caractériser une formation (*linguistique, professionnelle*) ou encore un projet (*professionnel*). Cette première partie de l'EP permet donc aux participants l'utilisation d'adjectifs objectifs. Cette hypothèse s'appuie notamment sur les extraits suivants :

Extrait N°207 - Références SC04/ENR06/Suraya (EP)

00:11	Suraya	je suis Suraya + j'ai 21 ans + heu + je suis venue en France en 2016 + j'étais au pays étudiante au lycée + troisième année + terminale + branche scientifique
-------	--------	--

Extrait N°208 - Références SC04/ENR06/Gabriela (EP)

00:10	Gabriela	heu oui bien sûr + heu je suis Gabriela + je suis 32 ans + d'origine roumaine heu j'ai travaillé heu : en Roumanie comme professeur d'arts plastiques pendant sept ans heu : dans une école secondaire + depuis j'ai enseigné le dessin et la peinture et les bases de l'histoire d'art + aux enfants âgés de six et seize ans +
-------	----------	--

L'étape suivante consisterait à montrer au recruteur potentiel son intérêt pour le poste et les atouts qui pourraient permettre au candidat de se démarquer. Nous présentons quel emploi du lexique est fait dans ce cadre dans la sous-partie suivante.

6.2. Montrer son intérêt pour le poste et se mettre en valeur

Au cours de notre analyse, nous avons émis l'hypothèse que les participants pouvaient réinvestir le lexique acquis lors des séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles, mais qu'ils pouvaient également utiliser ce lexique à des fins stratégiques dans le but de se valoriser auprès du recruteur fictif.

L'emploi d'adjectifs permet aux participants de décrire avec précision les spécificités d'un poste pendant l'EP, en mentionnant par exemple la durée du temps de travail. Mais il leur permet également une analyse fine de leurs capacités à tenir ce poste de travail, comme le montre l'extrait suivant, où Maïssane fait un parallèle entre ses propres représentations et la réalité du métier après avoir effectué son stage :

Extrait N°209 – Références : SC04/ENR6/Maïssane (EP)

02:07	Maïssane	oui j'ai fait le stage à temps + à temps plein et j'ai + je pense que je peux faire ce travail + j'ai aimé beaucoup
02:18	F	d'accord + qu'est-ce que ça vous apporté ce stage ↗ ?
02:22	Maïssane	il m'a donné confiance en moi oui la première chose parce que comme je vous l'ai déjà dit au début je pense que je peux pas faire une travail longue durée + sept heures par jour + parce que je pense que + si je travaille à temps plein + quand je rentre à la maison + je serai fatiguée + je pourrai rien faire + mais : + comme j'ai fait le stage : heu : + c'était + très bien passé + et j'ai je + je prends juste une pause d'une demi-heure à la maison et puis je fais tout mon travail comme il faut heu : sans + sans problème + et : + alors il m'a donné confiance

L'EP est également l'occasion pour certains participants de décrire leurs qualités pour le poste requis. Dans ce contexte, certains réemploient des adjectifs utilisés lors de sorties culturelles. C'est le cas par exemple pour Samira qui avait utilisé les adjectifs *dynamique* et *sérieux* lors de la répétition à l'Auditorium afin de décrire le chef d'orchestre ou les chefs d'orchestre en

général. Elle s'est approprié ces adjectifs axiologiques pour décrire son propre comportement dans le milieu professionnel et ainsi se valoriser auprès d'un employeur potentiel :

Extrait N°210 – Références : SC03/ENR5/Samira/(EP)

00:08	Samira	bah *ch'uis en formation + actuellement *ch'uis en formation professionnelle d'aide à domicile ADVF Aide de Vie aux Familles ça veut dire donc : heu *ch'uis à la recherche d'un emploi heu : pour heu : être indépendante donc heu : là *ch'uis une personne heu : dynamique + très sérieuse heu : dans mon boulot + *ch'uis sérieuse dans ce que je fais + je tiens à respecter mes supérieurs et mes collègues
-------	--------	--

Nous l'avons dit plus haut, des adjectifs nouveaux sont également utilisés. Certains « candidats » emploient des adjectifs subjectifs pour décrire des qualités requises pour le poste et se valoriser afin de convaincre le recruteur de leur employabilité, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait N°211 – Références : SC04/ENR6/Suraya (EP)

01:22	Suraya	heu : ++ à cause heu : + grâce à ce stage heu : heu : j'ai j'ai appris comment est le travail + comment : + il faut être organisé + il faut être polyvalent + il faut être + trop sérieux + parce que c'est un travail + c'est pas : + une nouvelle expérience + une une :
-------	--------	---

Extrait N°212 – Références : SC01/ENR4/Anahit (EP)

00:50	Anahit	heu oui ça me plaît beaucoup et je pense que je suis capable de réussir tous les tâches heu : faire tous + tous les travaux qui heu que vous me proposez heu : je pense que je heu je peux réussir < rires > ce travail
-------	--------	--

Extrait N°213 – Références : SC04/ENR6/Tarik (EP)

01:11	Tarik	aussi je suis capable + de travailler + sur les réseaux + les réseaux + les + *crier les réseaux et : + aussi je suis capable de faire projet à + sur un autre langue + comme java + comme le VB dotnet <Visual Basic .Net> et le C# Sharp aussi + et je suis capable de travaille heu : sur autre heu : opa- heu ***operating system*** mais : comme linux + comme le MAC
-------	-------	---

Au cours de notre analyse, nous avons également noté que le lexique employé par les participants offre la possibilité de s'exprimer sur leurs difficultés, leurs appréhensions et d'expliquer de quelles manières ces dernières sont levées :

Extrait N°214 – Références : SC04/ENR6/Youssif/Entretien

01:49	F	qu'est-ce que vous en avez pensé ? ↗
01:52	Youssif	avant je pense qui heu : heu : je veux continuer comme travail et heu mais je + dans le stage + j'ai fait beaucoup de contacts avec les commandes et tout ça et + il peut il veut prendre quelqu'un parle bien le français peut-être un niveau B2 + et je trouve que c'est difficile avec moi parce que je connais pas + et maintenant j'ai changé le métier et j'ai cherché les choses plus techniques

Extrait N°215 – Références : SC04/ENR6/Gabriela (EP)

02:14	Gabriela	hum l'ouverture + des gens + hum : + leur leur très gentillesse + leur accueil + même si j'étais étrangère + au début j'ai eu peur <rires> j'ai eu peur parce que j'ai des amis qui m'ont dit que tu sais les étrangères sont pas très très : pas appréciée hum : les étrangères sont un peu + gardées + à la distance
02:48	F	il y a une réserve + gardées à distance + oui ++
02:49	Gabriela	oui il y a une réserve oui heu : mais <rires> j'ai j'ai observé que c'est c'était le contraire + en mon cas de toutes façons + j'ai apprécié leur façon de m'accueillir + ils ont été naturels + souriants + patients + je me suis sentie heu : + plus à l'aise et pas du tout stressée + chaque jour pour moi était une expérience très positive

En analysant ces extraits, nous remarquons également que les énoncés des participants sont faits de nuances et d'équilibre. Certains énoncés montrent que les participants parviennent à compenser un aspect perçu comme négatif par un énoncé plus positif, rhétorique qui se pratique fréquemment en entretien de recrutement :

Extrait N°216 – Références : SC04/ENR6/Suraya (EP)

01:02	Suraya	oui + oui + la première expérience + donc heu : + j'ai apprécié beaucoup aussi les tâches + malgré que c'était difficile + mais heu : + c'est une bonne expérience pour moi
-------	--------	---

Les participants utilisent également des adjectifs pour expliquer ce qu'une expérience professionnelle leur a apporté en termes de compétences transférables à un autre poste. Cela est illustré par les deux extraits suivants :

Extrait N°217 – Références : SC04/ENR6/Tatiana (EP)

03:16	Tatiana	huff : dans cette expérience heu : + je je me sentir comme personne plus intéressante + forte
03:29	F	vous vous êtes sentie valorisée ? ↗
03:31	Tatiana	oui heu je suis capable faire quelque chose + oui et c'est très important pour moi + je veux sentir + utile + voilà

Extrait N°218 – Références : SC04/ENR6/Claudia (EP)

01:15	Claudia	ch'uis un peu grandie avec cette expérience + parce que cette expérience + c'était pas facile de travailler avec les enfants trisomiques + c'est pas facile de créer + créer ? ++ hum : + un rapport *confidential + c'est très difficile le : hum : + mais j'ai essayé quand même
-------	---------	---

Au cours de notre analyse, nous avons également noté que lors de l'EP, les participants emploient un lexique spécifique pour montrer un intérêt pour le poste et proposer implicitement ou non leur candidature. Le verbe *aimer* au conditionnel leur permet de se positionner habilement comme candidat à un poste plus pérenne, comme Naïma qui l'utilise deux fois, pour intensifier son énoncé :

Extrait N°219 - Références SC01/ENR04/Naïma (EP)

00:37	F	d'accord + et ça vous plaît ce travail
00:40	Naïma	oui j'aimerais bien travailler avec vous heu parce que hum heu: + je trouve que juste j'ai passé juste un mois ici et heu et ça m- plaît heu bien et je veux heu continuer
00:54	F	d'accord
00:54	Naïma	j'aimerais bien continuer ici

L'emploi du conditionnel n'est pas maîtrisé par Yu Yan dans l'extrait suivant mais la valeur de la volonté, du souhait est clairement exprimée :

Extrait N°220 - Références SC01/ENR04/Yu Yan (EP)

00:40	F	d'accord + donc globalement qu'est-ce que vous en pensez de ce travail ?
00:43	Yu Yan	ouais moi je pense que je peux j'aime - je voulais bien continuer

Extrait N°221 - Références SC01/ENR04/Melinda (EP)

00:04	Melinda	alors heu pour moi ce mois c'était vraiment très importante heu : + ça fait un mois que je suis ici je suis vraiment très contente j'aimerais bien continuer à travailler avec -vec vous + j'aimerais collaborer avec vous heu : généralement je suis vraiment très contente heu : de ce mois
-------	---------	---

Un grand nombre d'adjectifs ou d'expressions verbales « inédits » est employé au cours de l'EP et le contexte et les objectifs discursifs sont variés. Les participants n'ont pas fait que réemployer du lexique utilisé ou acquis lors des visites de lieux culturels. Leur maîtrise du lexique est plus vaste et plus diversifiée.

Nous avons donc souhaité poursuivre notre analyse afin de comprendre de quelle manière la plupart des participants avait pu acquérir ce champ lexical permettant de réaliser un EP que

nous estimons pour la plupart réussi par le fait de la très grande diversité de sujets professionnels abordés : compétences, tâches, gout et capacités pour le poste, recul sur une expérience antérieure, intérêt et motivation à intégrer une équipe.

C'est pourquoi le chapitre suivant tente d'identifier les autres contextes d'acquisition du lexique dans le cadre de notre recherche. Nous y analysons notamment les séances en centre de formation qui avaient lieu entre chaque sortie « hors les murs ». Dans ces séances, le lexique était échangé entre les participants et cela donnait lieu à l'élaboration d'une carte heuristique (séances décrites dans la partie 2, chapitre 4).

Nous interrogeons également un processus de « répétition » ou de « réemploi » que nous avons noté dans les transcriptions de certains participants et qui peut, selon notre hypothèse, conduire à une appropriation du lexique.

CHAPITRE 7 : AUTRES CONTEXTES DE RÉEMPLOI DU LEXIQUE

Au cours de l'analyse de notre corpus, nous avons constaté que les participants réemployaient le lexique utilisé lors de séances dans d'autres contextes que celui de l'EP. Initialement, nous n'avons pas envisagé de présenter ces observations puisque nous avions prévu d'évaluer le réemploi uniquement par le biais de la simulation de l'EP. Néanmoins, nous proposons de présenter ces éléments car ils nous semblent intéressants.

Dans ce chapitre, nous interrogeons donc l'influence des séances de formation réalisées entre chaque sortie « hors les murs », où ont été élaborées les cartes heuristiques (sous-partie 1).

Par ailleurs, au cours de notre analyse, nous avons remarqué que lors des séances dans les lieux culturels, les participants répètent le lexique utilisé par leur interlocuteur, en effectuant un « réemploi ». Nous expliquons et analysons ces observations (sous-partie 2).

1. Réemploi du lexique à la suite des séances d'élaboration de la carte heuristique

1.1. Cartes heuristiques et structuration de l'apprentissage

Après chaque sortie culturelle, dans le centre de formation, nous avons mis en place une séance didactique collective plus formelle qui donnait lieu à l'écoute de certaines productions et à l'élaboration d'une carte heuristique au tableau blanc (ou carte mentale selon Cavalla) (voir partie 1, chapitre 3, sous-partie 4.5).

Une carte heuristique, comme nous l'avons décrit dans notre deuxième partie, peut être définie comme étant une « carte des idées », un « schéma de pensée » ou comme une « carte d'organisation des idées », comme elle est nommée au Québec (Margulies, 2005 : 12). Elle est un schéma de type arborescent dont l'objectif est de rassembler, structurer et hiérarchiser des données (Cavalla *et al.*, 2014 : 173). La « carte heuristique » correspond à la fois au processus et au résultat puisqu'elle permet de concrétiser physiquement une idée, de l'analyser, de l'évaluer et de la développer au fur et à mesure. Sa forme « cartographique » permet à son créateur de se focaliser sur des détails tout en conservant une vision globale de sa réflexion. Les séances de carte heuristique offrent un moment d'échanges entre participants et leur permettent de s'appropriier le lexique pour le réemployer soit lors d'une autre sortie culturelle, soit dans le cadre d'un autre type d'interaction, comme nous le verrons par la suite.

Nous avons utilisé les cartes heuristiques réalisées pour plusieurs raisons : d'abord pour donner aux participants l'opportunité de partager le lexique employé, pour aider les participants à

organiser leurs connaissances (Cavalla *et al.*, 2014 : 14), pour donner à chacun l'occasion d'enrichir son champ lexical mais également comme solution pour garder une trace écrite du lexique utilisé ou découvert au cours des séances. À la suite d'Aden, nous pensons que le « travail de mémorisation, d'explicitation de métacognition et de passage à l'écrit est indispensable » (Aden, 2013 : 108) pour développer une maîtrise de la langue et notamment du lexique.

Nous devons également expliquer notre rôle de formatrice (et chercheuse pratiquant la recherche-action). D'une part, nous agissons comme modérateur des échanges et d'autre part comme « référent » du lexique, notant au tableau blanc les formes linguistiques proposées par les participants, tout en intégrant les participants à la réflexion du système heuristique, ce qui permet d'élaborer la carte. D'un côté les adjectifs qui décrivent, d'un autre côté les mots pour dire qu'on a aimé, de l'autre côté pour dire qu'on n'a pas aimé... Toutes les cartes ne se ressemblent pas. En général, des émoticônes illustrent chaque côté du tableau, ce qui permet aux participants peu lecteurs / peu scripteurs de se repérer plus rapidement sur la carte heuristique.

En analysant en parallèle les séances de cartes heuristiques et les séances didactiques en extérieur, nous avons noté que certains participants s'appliquaient à réinvestir le lexique lors de la séance suivante. Parfois, il s'agissait du lexique qu'eux-mêmes avaient employé mais dans certains cas, les participants s'attachaient également à réemployer le lexique utilisé et présenté par les autres participants lors de la séance de carte heuristique. Selon Aden, les jeunes apprenants apprécient de reproduire des modèles linguistiques car ils éprouvent des « émotions liées au plaisir de la mise en bouche des sonorités dans la boucle phonatoire, en production et en réception » (Aden, 2013 : 108). Nous avons remarqué que cela pouvait également être le cas pour les participants de notre corpus, des apprenants adultes. Cette hypothèse s'appuie sur des observations que nous présentons dans cette sous-partie. Afin d'être en mesure d'analyser les séances « cartes heuristiques » et de voir si elles permettaient d'influencer le transfert de compétences, nous avons enregistré quelques passages de ces séances. Puis nous en avons transcrit certains extraits qui sont présentés dans cette sous-partie et permettent d'illustrer nos remarques.

Nous allons présenter maintenant des exemples d'étapes vécues lors d'une séance d'élaboration de carte heuristique. Pour rappel, nous proposons à ceux des participants qui le souhaitent d'écouter leur production orale et l'on note tous ensemble sur le tableau les mots utilisés, ce qui

donne lieu à des réactions. Il se peut que tous les éléments ne refassent pas surface. Au cours d'une séance, lorsqu'un mot ou une expression est proposé à l'oral par un participant (par exemple : *j'ai dit que...* ou *Untel avait trouvé que...*), il est donc ensuite écrit au tableau blanc. Les extraits suivants montrent le fonctionnement de cette séance. Nous venons d'écouter la production d'Aya qui s'est portée volontaire pour que l'on écoute sa production en groupe afin de compléter la carte heuristique. Au cours de différentes séances de cartes heuristiques, nous avons pu observer qu'au moment où nous répétons et écrivons au tableau un mot proposé par un participant, les autres participants ont tendance à le répéter spontanément, parfois à voix basse, sans aucune sollicitation, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait N°222 - Références SC03/ENR06/Carte heuristique (Auditorium)

00:09	Edona	c'était brillant
00:10	F	bryant + bryant XXX tout le monde sait ce que c'est bryant ? + ça veut dire que ça faisait beaucoup de + bruit + ça vient du mot + bruit
00:22	Tous	bruit

Il arrive également que certains participants répètent ce que dit un autre participant, comme pour s'assurer qu'ils ont bien entendu et bien compris. Nous supposons que ce peut être également pour s'approprier le lexique de manière plus ou moins consciente. Cela s'opère de la même manière c'est-à-dire sans sollicitation particulière de la part de la formatrice :

Extrait N°223 - Références SC03/ENR06/Carte heuristique (Auditorium)

13:58	Edona	en plus ça m'a :
13:59	Aya	ça m'a détendue
14:01	Edona	détendue détendue

Cette séance au cours duquel les participants peuvent soit réécouter l'enregistrement de leur production orale soit dire ce qu'ils veulent voir écrit sur le tableau, ou même rapporter ce qu'ont dit les autres participants, nous permet également, en tant que formatrice, d'apporter des explications concernant une règle (le féminin des adjectifs par exemple), des corrections, des ajustements de prononciation ou d'emploi du lexique. Cela est réalisé sans stigmatisation sur l'erreur commise mais davantage en répétant ou reformulant, comme un « rééquilibrage » nécessaire avant de passer à l'étape de l'écrit. L'extrait suivant montre de quelle manière cette étape se déroule :

Extrait N°224 - Références SC03/ENR06/Carte heuristique (Auditorium)

00:01	Edona	ça m'a surprise
01:02	F	ça m'a surprise ↗ oui < écrit au tableau > + + ça m'a surprise + donc heu avec un e c'est une femme

05:38	Mercy	c'est pas me plaît
05:38	F	ça ne me plaît pas : <écrit au tableau>

06:22	Roza	*ja aucune impression
06:23	F	ha je n'ai aucune impression

Il est parfois nécessaire de lever des incompréhensions afin que le lexique puisse être compris et réemployé à bon escient par la suite. Nous pensons qu'il est également important de s'assurer que les participants ont pu réellement exprimer ce qu'ils avaient à l'esprit en employant le lexique adapté. L'extrait suivant montre de quelle manière ces ajustements se font. Nous venons d'écouter la production d'Hemimah :

Extrait N°225 - Références SC03/ENR06/Carte heuristique (Auditorium)

09:34	Mercy	une journée stressée
09:39	F	une journée stressée ? ↗ Vous avez dit ça Hemimah ? ↗
09:45	Samira	elle a dit si par exemple on a journée stressée + ça ça + ça nous calme
09:47	F	d'accord + ça calme + ça m'a calmée heu : + quand on est tressée ? ↗ <nous interrogeons Hemimah qui opine de la tête > quand on a une journée stressée <écrit au tableau >

Par ailleurs, la carte heuristique est l'occasion de s'assurer que tous les participants comprennent le sens des formes linguistiques proposées. Des activités discursives telles que la reformulation ou reformulation paraphrastique composées d'un « énoncé source et d'un énoncé reformulant » (Blondel, 1996 : 2) permettent de caractériser, de désigner autrement, afin de simplifier et donc de favoriser la compréhension.

Les extraits suivants donnent un aperçu de ces phénomènes langagiers :

Extrait N°226 - Références SC03/ENR06/Carte heuristique (Auditorium)

06:30	Samira	ça m'est indifférente
06:44	F	<écrit au tableau> indifférent vous comprenez ce que c'est ? ↗
06:45	Samira	ni chaud ni froid
06:46	F	voilà + ni chaud ni froid + ça veut dire qu'on ressent rien <écrit au tableau> c'est neutre

La carte heuristique présentée ci-dessous a été réalisée lors de la séance qui a généré les extraits que nous venons de proposer. Les autres cartes heuristiques qui ont été photographiées se trouvent en annexe.

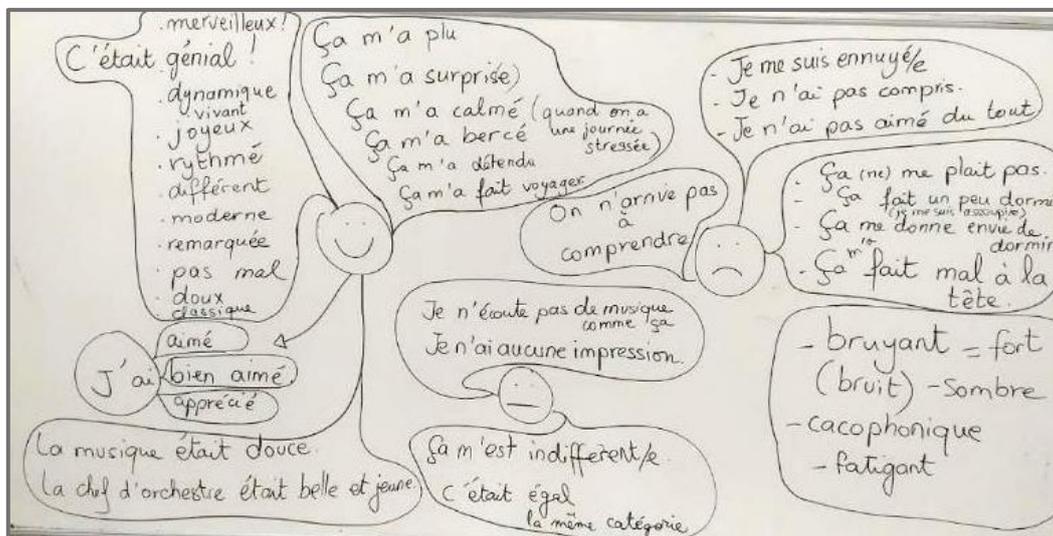


Photo 1 : Carte heuristique séance Auditorium – Sous-corpus 2

1.2. Rôle des séances en formation dans l'appropriation du lexique

Comme nous l'avons dit, pour vérifier si les participants sont en mesure de réinvestir le lexique, nous avons d'abord envisagé de nous focaliser sur l'analyse des interactions de l'EP. Or, nous avons relevé quelques phénomènes en amont, au cours de l'analyse de notre corpus, qui nous permettent de supposer qu'il peut également exister un transfert de compétences d'une séance culturelle à l'autre. En effet, nous avons remarqué que les participants d'un même groupe ont tendance à être influencés et à réinvestir le lexique utilisé par les participants du même groupe. Nous avons noté, par exemple, que le verbe *adorer* est utilisé quasiment uniquement par les participants du sous-corpus 4 (21 occurrences comptabilisées uniquement pour le sous-corpus 4 sur un total de 23). Au sein du sous-corpus 1, la seule participante à utiliser le verbe *adorer*

est Aseel. Aucun participant n'emploie ce verbe dans le sous-corpus 2. Et seules deux participantes l'utilisent dans le sous-corpus 3. Il s'agit d'Edona et de Mercy.

Au contraire, on remarque que les participants du sous-corpus 4 sont sept à utiliser le verbe *adorer*. On peut penser que les séances de cartes heuristiques en formation ont pu jouer un rôle déterminant dans ce cas.

En effet, à la lecture des transcriptions, nous remarquons que deux participantes emploient le verbe *adorer* à la première séance (Suraya et Edie). Lors de la deuxième séance, une troisième participante différente l'utilise : Tatiana. Suraya l'utilise à nouveau. Au cours de la troisième séance, trois participants emploient ce verbe dont deux qui ne l'avaient encore jamais fait : Gabriela et Tarik. Suraya l'utilise à nouveau. Les enregistrements de la quatrième séance montrent un nouvel utilisateur de ce verbe : Teklé, alors que Gabriela l'utilise pour la seconde fois et que Suraya l'emploie pour la quatrième fois. Enfin, lors de la cinquième séance au cours de laquelle Suraya emploie à nouveau ce verbe, nous remarquons que Claudia, une participante qui n'avait jamais utilisé ce verbe, l'emploie pour la première fois.

Pour davantage de lisibilité, le tableau 47 ci-dessous montre ce que nous venons de décrire : le nombre d'occurrences du verbe *adorer* par séance et par participant. Les cases grisées permettent d'illustrer le phénomène :

Emploi du verbe <i>adorer</i> (Sous-corpus 4)						
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Nbre total d'emplois
Suraya	j'ai adoré x1	j'ai adoré x3	j'adore x1 j'ai adoré x1	j'ai adoré x1	j'adore x1	8
Edie	j'adore pas x2 j'adore x2	0	0	0	0	4
Tatiana	0	j'adore x2	0	j'adore x1	0	3
Gabriela	0	0	j'adore x1	0	0	1
Tarik	0	0	j'adore x2	0	0	2
Teklé	0	0	0	j'adore x1	0	1
Claudia	0	0	0	0	j'ai adoré x1 j'ai adoré beaucoup x1	2
Total	5	5	5	3	3	21

Tableau 47 : Transfert - verbe *adorer*

Ce phénomène a pu être observé dans le sous-corpus 4 avec d'autres mots, notamment avec le verbe *apprécier*. Nous pouvons constater que lors des deux premières séances, seules Gabriela

et Maïssane emploient ce verbe et que lors de la dernière séance, quatre autres participants l'utilisent à leur tour. Ces éléments sont reportés dans le tableau 48 ci-dessous :

Emploi du verbe <i>apprécier</i> (Sous-corpus 4)						
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Nombre total d'emplois
Gabriela	J'ai apprécié beaucoup x2 J'aime beaucoup x1 J'apprécie x1	J'ai apprécié X1	0	0	J'ai apprécié x1	6
Maïssane	j'ai apprécié beaucoup x1	J'ai beaucoup apprécié x1	0	0	J'ai apprécié x2	4
Claudia	0	0	0	0	J'ai apprécié beaucoup x1	1
Edie	0	0	0	0	J'ai apprécié x2 J'ai apprécié beaucoup x1 J'ai apprécié mieux x1	4
Suraya	0	0	0	0	J'ai apprécié beaucoup x2	2
Tarik	0	0	0	0	J'ai apprécié x1	1
Total	5	2	0	0	11	18

Tableau 48 : Transfert - verbe *apprécier*

Au sein du sous-corpus 3, nous avons pu effectuer des comparaisons semblables en analysant les locutions verbales relevées. L'analyse de la grille montre que l'emploi de la locution *ça me plaît* (déclinée selon les participants au présent, au passé...) est employée au départ par trois participantes (Christelle, Roza, Aya) puis au fil des séances, plusieurs autres participantes l'utilisent, comme nous pouvons l'observer avec les cases grisées dans le tableau 49 ci-dessous :

Emploi de la locution verbale formée avec le verbe <i>plaire</i> (Sous-corpus 3)					
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Nbre total d'emplois
Christelle	Ça me plaît x1 Ça m'plaît pas x1	0	0	0	2
Roza	Me plaise pas tout x1 Ça me plaisait un peu x1 Ça me plaisait pas x4 Me plaît x1 Me plaisait pas du tout x2	0	0	0	9
Aya	Moi ça m'plaît x1	Ça m'a plu trop x1	0	0	2
Mercy	0	Ça me plaît beaucoup x1	0	0	1
Samira		Ça m'a plu x1	Ça m'a beaucoup plu x2	0	3
Hemimah	0	0	0	Ça me plaît x1 Ça m'a plu x1	2
Edona	0	0	0	Ça m'plaît pas trop x1 Ça m'plaît pas x1	2
Total	12	3	2	4	21

Tableau 49: Transfert - Plaire

Ce phénomène s'observe de la même façon dans l'emploi des adjectifs. En effet, nous pensons que des participants du sous-corpus 1 qui ont employé un adjectif lors de la séance dans le lieu culturel l'ont en quelque sorte transmis à d'autres participants lors de la séance de carte heuristique en centre de formation.

L'enregistrement de la séance aux traboules montrent qu'Aseel, Anahit et Naïma emploient l'adjectif *magnifique*. Lors de la séance suivante au musée des Confluences, Chanène et Jocelyne l'utilisent à leur tour. Par la suite, Anahit et Milena l'emploient lors de leur EP. Pour Milena, la première utilisation se fait même dans le cadre de cet entretien, ce qui montre que les interactions vécues lors des visites aux traboules et au musée ont permis à cette participante l'acquisition d'un adjectif transférable dans une autre situation. Le tableau 50 présente ces observations :

Emploi de l'adjectif <i>magnifique</i> (Sous-corpus 1)				
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Nombre total d'emplois
Aseel	0	Magnifique x1	0	1
Anahit	0	Magnifique x1	Magnifique x1	2
Naïma	0	Magnifique x1	Magnifique x1	2
Chanène	0	0	Magnifique x2	2
Jocelyne	0	0	Magnifique x1	1
Total	0	3	5	8

Tableau 50 : Transfert - adjectif magnifique

Dans une moindre mesure, on observe ce phénomène avec l'adjectif *moderne* dans le sous-corpus 2 et il existe des phénomènes similaires dans le corpus mais nous avons choisi de présenter les cas les plus significatifs.

Un temps de mutualisation, de conceptualisation et éventuellement du passage de l'oral vers l'écrit (via la carte heuristique) permet effectivement de formaliser l'apprentissage du lexique et d'en favoriser le réemploi. Cette hypothèse s'appuie sur les différentes observations que nous venons de présenter : les apprenants ont suffisamment manipulé le lexique lors des différentes séances ce qui a permis un transfert des mots de la mémoire de travail à la mémoire à long terme (Schmitt, 2000 : 131).

Cette réflexion nous amène à penser que les participants qui ont utilisé le plus d'adjectifs lors de l'EP ne sont pas forcément ceux qui en ont employé le plus lors des séances didactiques élaborées à partir de lieux culturels mais qu'ils ont également pu acquérir le lexique lors des séances de cartes heuristiques.

2. Le « réemploi » d'un mot issu de l'énoncé de l'interlocuteur

Au cours de notre analyse de corpus, nous avons observé que certains participants réutilisent le lexique (tout le lexique étudié confondu) après en avoir observé l'emploi dans l'énoncé de leur interlocuteur, qui se trouve être souvent la formatrice mais peut aussi être un autre participant. Nous avons noté deux types principaux de ce que nous appelons des « réemplois » : le réemploi du lexique proposé par la formatrice et le réemploi du modèle présent dans l'énoncé interrogatif de l'interlocuteur. En effet, nous remarquons que les participants formulent parfois leur énoncé en prenant modèle sur la question posée par l'interlocuteur. Dans ce cadre, les interactions orales offrent aux participants un modèle linguistique leur permettant d'ajuster leur énoncé pour correspondre aux attendus syntaxiques, l'apprentissage se faisant souvent par imitation (Vygotski, 1997 : 352-353). À la suite de Defays et Deltour (2003 : 124), nous émettons l'hypothèse que les séances didactiques qui s'appuient sur des sorties ou événements culturels permettent aux participants de produire et d'acquérir de manière intuitive un certain nombre de structures, de règles et d'usages linguistiques via les interactions orales afin d'aboutir à une communication de plus en plus efficace.

Nous nous sommes attachée à relever uniquement les formes de réemplois qui concernent le lexique que nous étudions au cours de ce travail de recherche et nous les présentons ci-après. Nous verrons ensuite si le lexique utilisé lors d'un réemploi est réinvesti pendant l'EP.

Dans la majorité des enregistrements, l'interaction débute par une question de la formatrice : « Alors, qu'est-ce que vous avez pensé de ... ? ». Lorsque l'énoncé est incompréhensible, trop succinct ou s'il y a une ambiguïté sur le sens, il arrive que la formatrice ou d'autres participants interrogent le locuteur soit pour une confirmation, soit pour demander au participant de préciser son énoncé. Dans ce cas, il arrive que le participant s'appuie sur l'énoncé interrogatif de son interlocuteur pour élaborer sa propre réponse.

À la suite d'André (2006 : 326), nous pensons que cette réappropriation énonciative permet aux participants d'assimiler l'emploi d'un lexique énonciatif « par un jeu de pronom ». En effet, nous remarquons que bien souvent le participant reprend la structure syntaxique à son compte en utilisant le pronom de la première personne. Selon André (*Ibid.*), on peut dire qu'il s'agit de construction collaborative, ou de co-construction du discours, même lorsque les propos sont légèrement modifiés.

Les extraits suivants montrent le réemploi de la structure verbale interrogative dans la réponse, dans le mode de collaboration de discours décrit par André :

Extrait N°227 - Références SC04/ENR01/Teklé (Bibliothèque)

00:00	F	alors cette sortie à la bibliothèque ? ↗ Vous avez aimé ou pas ? ↗
00:11	Teklé	j'ai aimé

Extrait N°228 - Références SC03/ENR01/Aya (Opéra)

01:00	F	vous avez bien aimé ? ↗ Cette heu +
01:01	Aya	et heu + j'ai bien aimé + j'aime bien le j'aime bien le Vieux Lyon

Extrait N°229 - Références SC03/ENR01/Samira (Opéra)

04:40	F	qu'est-ce que vous avez préféré ? ↗
04:41	Samira	heu : moi j'ai préféré le côté original du foyer qui est qui est

Extrait N°230 - Références SC04/ENR04/Najib (Musée des Confluences)

01:14	F	ça vous intéresse ou pas ? ↗
01:16	Najib	intéresse oui + + heu *cour heu *gand (çaveri)

Nous avons relevé aussi de nombreux réemplois de lexique qui ne s'appuient pas sur la structure interrogative mais sur les propos du locuteur. Le participant reprend, répète le lexique employé par l'interlocuteur. Nous estimons que ce mode de réemploi permet au participant de s'approprier le lexique par répétition d'un modèle proposé par l'interlocuteur. Dans de nombreux cas, il s'agit de la formatrice, qui délivre au participant le mot qu'il cherche à utiliser, soit parce qu'il ne connaît pas le mot précis, soit parce qu'il l'a oublié, hypothèse confirmée lorsque le locuteur emploie suivi d'un « oui » ou de l'expression « c'est ça » (avec une intonation montante).

Ce type de situation est présenté dans les extraits suivants :

Extrait N°231 - Références SC01/ENR01/Carlos (Musée Lumière)

00:29	F	ha vous aimez le cinéma moderne
00:30	Carlos	le moderne oui

Extrait N°232 - Références SC03/ENR03/Aseel (Traboules)

02:36	F	plus arrondi ? ↗
02:38	Aseel	presque + oui + plus arrondi + c'est ça + plus arrondi

Extrait N°233 - Références SC03/ENR04/Hemimah (Auditorium)

00:57	Hemimah	oui c'est quand il nous vole + + après : + + c'était : joyeux + joyeux pour : entendre et pour voir en fait aussi quand dans la salle vous êtes toute seule c'est un peu : + c'est un peu tout ça + c'est un peu : il n'y a pas le lumière ? c'est ? ↗ :
01:19	F	sombre ? ↗
01:21	Hemimah	sombre + si vous n'êtes + si vous n'êtes pas un peu habitué pour regarder ce - le musique classique comme ça + ça fait un peu + c'est sommeil

La répétition d'un terme de lexique ne fait pas uniquement suite à des propos de la formatrice. En effet, nous avons relevé de nombreuses occurrences de réemplois d'énoncés d'autres participants. Dans certains cas, le participant reprend le lexique pour se l'approprier, parce que le mot correspond à ce qu'il voulait exprimer, comme c'est le cas pour Gloria qui reprend les propos d'Aya dans ce passage, puis de Kamal qui reprend les propos de Berdil dans le second extrait présenté ci-après :

Extrait N°234 - Références SC03/ENR01/Gloria (Opéra)

05:51	Aya	c'est joli aussi
05:52	Gloria	oui c'est joli

Extrait N°235 - Références SC02/ENR01/Kamal (Hopper)

01:38	Berdil	le salon + je sais pas + normalement y'a une petite chaise de salon et là-bas il y a peut-être un drap + peut-être
01:46	Kamal	oui petite chaise peut-être sur le lit et la fenêtre est là

Nous avons également relevé des extraits dans lesquels, au contraire, le participant reprend l'énoncé de son interlocuteur, mais pour s'y opposer, comme dans l'extrait suivant où Jocelyne reprend l'adjectif employé par Chanène à la forme négative :

Extrait N°236 - Références SC01/ENR03/Jocelyne (Musée des Confluences)

00:47	Chanène	c'est magnifique en fait
00:48	Jocelyne	je pense pas c'est très magnifique parce que j'aime pas du tout le nouveau ou :

Il arrive aussi que la répétition fasse suite à une intervention de la formatrice qui reprend une erreur ou production « non conforme ». De la même manière, nous estimons que ce modèle conforme délivré par la formatrice au cours de l'interaction peut accompagner les participants à s'approprier l'emploi correct du lexique. Ainsi, on peut considérer la correction au cours de l'interaction comme un moyen informel d'acquérir la maîtrise de la langue orale. On peut dire que cette correction agit comme un *feed-back* correctif verbal qui permet à l'apprenant de recevoir et de prendre en compte des informations sur la qualité et l'efficacité de son énoncé. À l'oral, l'apprenant est souvent en demande de *feed-back* et le *feed-back* est constructif dans l'appropriation de la langue (Maurer, 2001 : 45).

Les quelques extraits suivants montrent ce type d'interaction relevé au cours de notre analyse de corpus :

Extrait N°237 - Références SC01/ENR03/Carlos (Musée des Confluences)

02:40	Carlos	oui beaucoup heu : et c'est la architecture c'est très <i>vitivisé</i>
02:44	F	vitré
02:45	Carlos	vitré oui + c'est très joli + même la nuit la lumière aussi + il est très lumineux + la passerelle aussi + bon + c'est génial

Extrait N°238 - Références SC04/ENR02/Katherina (Traboules)

01:45	Katherina	oui c'est ça et heu ça + j'aime + très j'aime
01:51	F	j'aime beaucoup ? ↗
01:52	Katherina	j'aime beaucoup ça ↗ + la mur + les arcs + les arcs les murs et ça + sable avec la mur heu + sable très vieil

Extrait N°239 - Références SC04/ENR01/Aksana (Bibliothèque)

02:42	Aksana	non non parce que livres très très durs ? ↗ < interroge sur l'emploi exact du mot >
02:48	F	très lourd
02:48	Aksana	lourd + très lourd + oui c'est ça

Nous nous sommes interrogée sur le transfert des compétences lexicales en analysant les formes de réemplois dans les transcriptions mais également dans l'EP. Cela nous permet de voir si le transfert peut être opérant dans le cadre d'une situation d'interaction simulée complètement inédite. Sur les trente-deux participants pour lesquels nous avons noté un réemploi (c'est-à-dire quasiment tous les participants), nous avons observé que onze participants ont réemployé lors d'une autre séance culturelle le terme qu'ils avaient acquis dans le cadre d'un réemploi ou d'une réappropriation énonciative. Sept participants ont pu réemployer le lexique d'un réemploi lors de l'EP.

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'apporter un complément de réponse à notre troisième hypothèse : le lexique acquis peut-il transférable à d'autres situations de communication de la vie quotidienne et professionnelle ? Nous avons montré que le lexique est transférable à des situations de communication très similaires, comme le fait de discuter des lieux culturels visités, c'est-à-dire d'une séance à l'autre.

Dans le chapitre suivant, nous présentons une comparaison menée auprès des deux types de sous-corpus : les groupes qui ont suivi les séances dans des lieux de culture et les groupes témoins.

CHAPITRE 8 : L'EP DES GROUPES TÉMOINS

Pour rappel, afin d'étayer les résultats que nous avons obtenus avec les participants qui ont suivi les activités didactiques dans les lieux culturels, nous avons également confronté deux groupes (témoins)¹³⁰ qui n'avaient pas suivi d'activités didactiques à une simulation d'entretien professionnel. Pour simplifier la lecture, nous nommerons les groupes de participants ayant suivi les séances dans des lieux culturels et du patrimoine les groupes 1 à 4.

Au cours de ce chapitre, nous décrivons de quelle manière nous avons traité les données des groupes témoins (sous-partie 1). Ensuite, nous étudions le champ lexical professionnel utilisé par les groupes témoins (sous-partie 2). Et nous présentons des éléments de comparaisons sur l'emploi des marques de la première personne entre les deux corpus (sous-partie 3).

1. Traitement des données-témoin

Notre objectif étant de vérifier si les séances didactiques élaborées à partir de séances culturelles en formation pouvaient déclencher et favoriser la prise de parole dans d'autres situations, il nous a semblé intéressant de calculer les temps de parole de chacun des participants dans le cadre de l'entretien de recrutement. Comme nous l'avons déjà expliqué, le temps de reprise de parole a été noté dans toutes les transcriptions permettant le calcul du temps de parole pour chacun des participant des groupes 1 à 4 et des groupes témoins.

Cette mesure du temps de parole nous a permis d'obtenir des données plus fiables en observant combien de mots étaient employés par minute pour chacun des participants. Nous avons mesuré en entier les temps de prise de parole, c'est-à-dire avec les rires, les silences, les hésitations, les répétitions ainsi que les chevauchements.

Nous avons constaté que les participants des groupes témoins s'expriment généralement plus longuement : 205 secondes en moyenne, contre 150 pour les participants des groupes 1 à 4. Mais cette différence s'explique par le fait que les participants des groupes témoins font davantage d'interruptions, de pauses, de silences ou de répétitions, d'hésitations dans le discours, ce qui allonge le temps de parole. Le recruteur fictif doit également davantage intervenir dans l'interaction face à l'incompréhension des questions en utilisant des reformulations ou explicitations. Le temps de parole des participants en est donc allongé.

¹³⁰ Pour rappel, groupes 5 et 6 (voir deuxième partie, chapitre 4, sous-partie 10 où nous présentons précisément les deux groupes témoins)

Ces quelques extraits présentent des exemples d'interactions parasitées par des temps de pause nombreux ou longs¹³¹ ou des gestions de l'incompréhension :

Extrait N°240 – Références : SC05/ENR1/Ibrahim (EP)

02:58	F	vous pouvez raconter un petit peu ? ↗
03:02	Ibrahim	travailler < le téléphone d'Ibrahim sonne > + + + XXX tout travail heu tomates + + + heu les *gourgettes + + *chi-fleurs + aussi

Extrait N°241 – Références : SC05/ENR1/Mustafa (EP)

03:29	F	nettoyer les murs oui
03:29	Mustafa	les murs + après la : + + + après ha : + + + mal *mèheu + *ma *me *mager + elle
03:45	F	mélanger
03:46	Mustafa	mélanger heu : + + +

Extrait N°242 – Références : SC05/ENR1/Fatoumata (EP)

02:20	F	qu'est-ce que vous aimez dans ce travail ? ↗
02:22	Fatoumata	*zentends pas pour les aimer
02:23	F	vous aimez pas + le travail ? ↗
02:26	Fatoumata	c'est *zaimer pour les *zamis ? ↗ <ne comprend pas le verbe aimer>
02:29	F	non aimer + heu + + c'est bien ce travail ? ↗
02:32	Fatoumata	oui c'est bien

La personne qui mène l'entretien, devant la difficulté à faire comprendre le mot *plaire*, reformule sa question qui n'est à nouveau pas comprise. Rappelons que Fatoumata n'a pas été longtemps scolarisée. Enfin, l'utilisation de l'adjectif *bien* permet à Fatoumata de comprendre la question et la conversation reprend son cours.

¹³¹ Rappel des codes de transcription : +, ++, +++ = pause brève, pause plus longue, pause de plus de 5 secondes et /// = interruption assez longue du discours

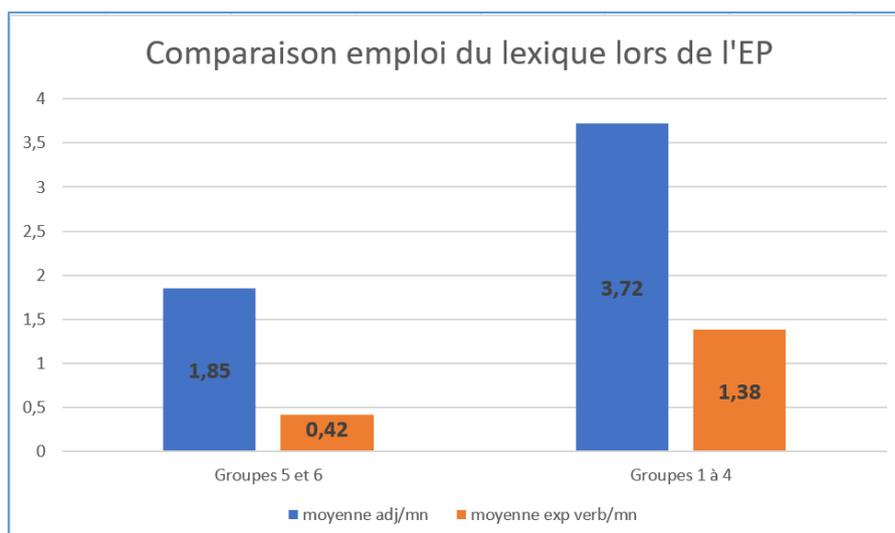
Les difficultés de communication se constatent également avec Mohamed (algérien d'origine, peu scolarisé également) :

Extrait N°243 – Références : SC05/ENR1/Mohamed/(EP)

03:11	F	ok + quel travail vous préférez ? ↗
03:11	Mohamed	+
03:12	F	vous avez compris préférez ? ↗
03:13	Mohamed	Non
03:18	F	quel travail vous aimez le plus ? ↗ agriculteur ? ↗ Chauffeur ? ↗ ou maçon ? ↗
03:21	Mohamed	ou maçon oui
03:22	F	qu'est-ce que vous aimez le plus ? ↗
03:23	Mohamed	le plus est culture
03:24	F	agriculteur le plus ? ↗
03:25	Mohamed	oui le plus oui
03:27	F	d'accord + pourquoi ? ↗
03:30	Mohamed	c'est pourquoi il y a oui le métier a bâtiment moi le métier ta
03:36	F	ha parce que c'est votre premier métier vrai métier ↗
03:38	Mohamed	vrai métier oui
03:40	F	d'accord + et pourquoi vous aimez ça ? ↗
03:43	Mohamed	maintenant ? ↗
03:43	F	agriculteur
03:45	Mohamed	heu culture heu :

Lorsque nous avons réalisé nos transcriptions, nous avons intégré les temps de pause et d'hésitation mais ceci a été fait pour chaque participant de la même manière qu'il fasse partie des groupes 1 à 4 ou des groupes témoins.

Lorsque nous effectuons une comparaison en calculant le nombre d'adjectifs et d'expressions verbales employés par les participants sur soixante secondes, nous constatons une différence entre les deux types de participants. En effet, les participants des groupes 1 à 4 utilisent en moyenne 3,7 adjectifs au cours d'une minute d'interaction lors de l'EP tandis que les participants des groupes témoins utilisent en moyenne 1,8 adjectifs (voir le graphique suivant).



Graphique 29 : comparaison emploi du lexique lors de l'EP

Un tableau représentant le détail des emplois d'adjectifs et expressions verbales par minute et par participant est disponible en annexe.

Nous remarquons que les participants des groupes 1 à 4 emploient davantage d'adjectifs et d'expressions verbales que les participants des groupes témoins au cours de l'EP. Nous pouvons donc, avec prudence, penser que les participants des groupes 1 à 4 ont davantage d'outils linguistiques à mobiliser.

Dans la sous-partie suivante, nous nous intéressons à l'utilisation des adjectifs en comparant avec les résultats des groupes 1 à 4 présentés dans le chapitre 6.

2. L'EP des groupes témoins : comparaison sur les adjectifs et verbes

Nous l'avons mentionné tout au long de notre troisième partie, les participants des groupes 1 à 4 semblent avoir élargi leur champ lexical et acquis une maîtrise d'un lexique transférable en contexte professionnel. Nous avons noté le réemploi des adjectifs utiles spécifiquement dans cette situation de communication qu'est l'EP. Nous allons maintenant présenter notre analyse des EP pour les participants de groupes témoins afin de vérifier s'ils ont pu mobiliser des savoir-faire linguistiques identiques aux groupes 1 à 4 dans cette situation de communication précise.

2.1. Décliner son identité

Dans un premier temps, nous avons comparé l'emploi d'adjectifs objectifs pour décrire l'identité administrative (nationalité, situation familiale et professionnelle actuelles...), compétence linguistique utile dans un grand nombre d'interactions administratives ou

sociales. Cette analyse est présentée pour les groupes 1 à 4 dans le chapitre 6 (sous-partie 6.1).

Il s'avère que les groupes témoins emploient davantage d'adjectifs objectifs dans le but de décrire l'identité. En effet, comme il est possible de le voir dans le tableau 51 ci-dessous, nous avons relevé cinq emplois de ce type d'adjectifs pour les groupes 5 et 6, alors que l'on relève seulement huit emplois de ce type pour les participants des groupes 1 à 4. Les participants des groupes témoins emploient donc davantage les adjectifs objectifs dans le cadre de la présentation.

	Effectifs	Adjectifs objectifs : identité	Exemples	Emploi en moyenne par participant
Sous-corpus 1 à 4	39	8	albanais marié soudanais nigériane érythréenne roumaine cap-verdienne italienne	0,2
Sous-corpus 5 et 6	17	5	algérien brésilienne mariée turque mariée	0,29

Tableau 51 : Emploi adjectifs objectifs (identité)

2.2. Missions et tâches professionnelles

Nous avons poursuivi notre analyse de l'emploi des adjectifs et plus précisément de l'emploi des adjectifs axiologiques et non-axiologiques impliquant une prise en charge subjective de l'énonciation.

Pour rappel, lors de notre analyse des groupes 1 à 4, nous avons observé que les participants employaient majoritairement les adjectifs non-axiologiques ou axiologiques pour évoquer la mission et les tâches professionnelles liées à cette mission ou encore pour décrire le matériel utilisé au poste de travail. Le lexique acquis permettait également aux groupes 1 à 4 de détailler avec précision les spécificités d'un poste (temps de travail hebdomadaire, difficultés, avantages, inconvénients...).

Nous avons donc tenté de rechercher un emploi identique de la langue dans le corpus des groupes témoins. Pour cela, nous avons relevé les adjectifs axiologiques et non-axiologiques utilisés dans ce cadre dans deux types de corpus. Le tableau 52 présente les chiffres que nous avons trouvés.

Les participants des groupes 1 à 4 emploient 145 adjectifs objectifs pour décrire une mission, une tâche ou un matériel professionnel, ce qui fait une moyenne de 3,71 adjectifs par participant. Les participants du corpus témoin en emploient quant à eux 82, ce qui fait une moyenne de 4,82 par participant.

Les chiffres montrent donc un emploi plus fort chez les participants des groupes témoins.

	Effectifs corpus	Occurrence adjectifs non-axiologiques ou axiologiques (missions - tâches - matériel)	Emploi en moyenne par participant
Groupes 1 à 4	39	145	3,71
Groupes 5 et 6	17	82	4,82

Tableau 52 : Tableau comparatif des occurrences - adjectifs non-axiologiques ou axiologiques

Nous avons ensuite analysé plus en détails ces différents emplois.

Les adjectifs employés par les participants des groupes témoins sont moins variés : 60 adjectifs différents employés par les groupes 1 à 4 contre 30 pour les groupes témoins. Lorsqu'on observe les occurrences précises pour chaque adjectif, on constate que les mêmes adjectifs reviennent souvent dans les données des groupes témoins.

Le tableau suivant montre plus précisément leur utilisation :

Corpus	Adjectifs relevés non-axiologiques et axiologiques permettant de décrire une mission, une tâche ou un matériel professionnel (occurrences entre parenthèses)	Nombre d'adjectifs différents relevés
Sous-corpus 1 à 4	âgées (19), agréable (2), autonome (1), autre (7), assise (1), beau (1), bénévole (3), bien (7), bon (1), calmée (1), capable (1), compliqué (1), confidentiel (1), demi (1), dépendante (2), différent (7), difficile (14), dynamique (2), essentielle (1), facile (5), faim (1), familiale (1), fatigué (3), formateur (1), froid (1), génial (1), gentil (4), grand (2), important (3), intéressant (1), intéressé (1), long (2), même (3), naturel (1), non-voyant (1), nouveau (1), partiel (1), patient (1), petit (6), physique (1), plein (3), plusieurs (4), positive (1), possible (2), proche (1), quelques (1), roulant (1), seul (3), soignante (1), solaire (3) souriant (1), sympa (1), tard (1), technique (1), tôt (1), traditionnel (2), tranquille (1) trisomique (2), utile (1), vulnérable (1)	60
Sous-corpus 5 et 6	Âgé (3), actif (2), associable (2), bien (19), bon (4), compliqué (1), différent (2), difficile (5), efficace (2), facile (7), fatigué (2), fatigant (2), froid (2), grand (4), handicapé (1), intéressant (1), masculin (1), même (5), nationale (2), obligé (1), petit (9), plein (1), plusieurs (1), proche (1) seul (4), simple (1), super (1), terminale (1), utilisé (1), web (3)	30

Tableau 53 : Adjectifs relevés - décrire une mission, une tâche ou un matériel

Ces phases d'observation comparative nous permettent de supposer qu'aux différentes étapes de l'EP, les groupes témoins utilisent davantage des adjectifs axiologiques et non-axiologiques au général et peu précis pour s'exprimer sur une expérience professionnelle antérieure. Par ailleurs, ils emploient très peu d'expressions et de locutions verbales. Nous constatons que les participants des groupes 1 à 4 choisissent des termes plus explicites, plus précis. Leur champ lexical pour décrire un emploi antérieur est plus vaste.

Nous avons analysé les données en tenant compte des différentes étapes récurrentes d'un EP. Or, lors d'un EP, le recruteur peut être amené à interroger le candidat sur une expérience professionnelle antérieure et sur les bénéfices qu'elle lui a apportés ou encore sur les tâches

qu'il a effectuées. Mais il peut également être demandé au candidat quelles qualités professionnelles et humaines il a pu mettre à profit lors de cette expérience. Nous avons donc étudié le corpus sous les angles suivants : donner une opinion sur un poste, décrire les personnes en lien avec le travail : équipe, clients, patients..., présenter des qualités professionnelles et humaines nécessaires au poste souhaité.

Les sous-parties suivantes présentent ces différents aspects de notre analyse :

2.3. Exprimer une opinion sur un poste, un emploi...

Tout d'abord, parmi tous les participants (1 à 4 et groupes témoins), nous avons constaté la même proportion de participants ayant exprimé une opinion sur un poste tenu antérieurement (environ 65 %). Les sous-corpus 1 à 4 ont employé 50 termes de lexique différents. Les groupes témoins en ont employé 24 différents.

Le tableau suivant présente les occurrences du lexique utilisé par tous les participants pour exprimer une opinion sur une expérience antérieure :

Exprimer une opinion sur une expérience antérieure			
Sous-corpus groupes 1 à 4		Sous-corpus témoin	
Bien	8	bien	10
Bon	0	bon	3
Aimer	13	aimer	6
Plaire	5	plaire	1
Préférer	0	préférer	1
Adore	1	adorer	1
Intéressant	0	intéressant	1
Actif	0	actif	1
Belle	1	belle	0
dynamique	2	dynamique	0
différent	2	différent	0
Difficile	2	difficile	0
Formateur	1	formateur	0
Positif	2	positif	0
Génial	1	génial	0
pas mal	1	pas mal	0
Convenir	2	convenir	0
intéresser	2	intéresser	0
Détester	1	détester	0
Apprécier	6	apprécier	0
<hr/>			
Total occurrences	50		24

Tableau 54 : Expression de l'opinion sur une expérience antérieure : les adjectifs

Nous avons remarqué que les participants des deux sous-corpus ont en moyenne employé le même nombre d'adjectifs ou d'expressions verbales, compte tenu des effectifs. Néanmoins, on constate que le champ lexical des groupes témoins est moins varié, moins précis.

Sur onze participants (groupes témoins) qui donnent leur avis sur un poste qu'ils ont tenu avant la formation, les adjectifs *bien* ou *bon* ainsi que le verbe *aimer* (pouvant être parfois déclinés à la forme négative) sont utilisés par presque tous les participants. Deux participants seulement n'emploient pas le verbe *aimer* mais préfèrent utiliser *adorer* et *plaire*. Nous avons également relevé l'emploi des adjectifs *intéressant* et *actif*, qui sont les seuls adjectifs employés en dehors de *bien* et *bon*.

Pour donner un avis sur un emploi antérieur, les participants des groupes 1 à 4 emploient également l'adjectif *bien*. En revanche, on constate qu'ils utilisent en complément des termes qui montrent une volonté de précision dans l'énoncé et une plus forte subjectivité avec l'emploi des adjectifs axiologiques *formateur*, *positif* et *génial* notamment ou des verbes *apprécier* et *convenir*.

Notre assertion s'appuie sur les extraits suivants qui présentent des énoncés aux contextes similaires dans les deux sous-corpus mais dont l'emploi d'adjectifs diffère.

Nous comparons des énoncés permettant de décrire un poste de travail. Nous présentons tout d'abord les adjectifs employés dans des énoncés du sous-corpus 5 (groupe témoin) :

Extrait N°244 - Références SC05/ENR01/Fatoumata (EP)

02:32	Fatoumata	oui c'est bien + c'est bon pour moi un peu
-------	-----------	--

Extrait N°245 - Références SC05/ENR01/Nassira (EP)

04:44	Nassira	archivé + les papiers + les documents dans le bureau et je réponde à la téléphone et : + et c'est bon
-------	---------	--

On constate l'emploi de l'adjectif *bon* qui s'avère peu descriptif.

Dans cet énoncé du sous-corpus du groupe 1, au contraire, les adjectifs employés par Carlos, pourtant de niveau A1.1 en début de formation, également pour décrire un poste sont plus précis : *très dynamique*, *très différent*.

Extrait N°246 - Références SC01/ENR04/Carlos (EP)

00:04	Carlos	je suis très c- très content avec mon poste heu : c'est un poste très dynamique très différent + je peux parler avec différents clients donc j'aime bien le contact avec les autres
-------	--------	--

Pour décrire un poste ou une expérience, l'emploi de verbes ou locutions verbales subjectifs diffère d'un corpus à l'autre. Nous constatons que les participants des groupes témoins utilisent principalement le verbe *aimer* (six occurrences) pour décrire une expérience positive mais n'emploient que très peu d'autres verbes subjectifs tel que *plaire* (une seule occurrence), *préférer* (une seule occurrence) ou *adorer* (une seule occurrence).

Dans le corpus des groupes 1 à 4, on constate *a contrario* un champ lexical plus étendu au niveau des verbes et locutions verbales permettant d'exprimer la subjectivité dans ce contexte. L'emploi du verbe *aimer* (13 occurrences) est relevé, mais on remarque aussi que le verbe *plaire* (5 occurrences) et le verbe *apprécier* (6 occurrences) sont employés.

Les deux extraits suivants montrent des exemples de ces emplois chez deux participants des groupes témoins :

Extrait N°247 - Références SC05/ENR01/Meriem (EP)

01:12	Meriem	oui + j'aimerais bien faire ça c'est pour ça j'ai aimé + choisi heu : + animatrice pour travailler ici + pour heu :
-------	--------	---

Extrait N°248 - Références SC06/ENR01/Nurgul (EP)

03:38	Nurgul	heu : j'aimais tout et :
-------	--------	---------------------------------

Cet extrait montre l'énoncé d'une participante du groupe 4 :

Extrait N°249 - Références SC04/ENR05/Gabriela (EP)

02:49	Gabriela	oui il y a une réserve oui heu : mais <rires> j'ai j'ai observé que c'est c'était le contraire + en mon cas de toutes façons + j'ai apprécié leur façon de m'accueillir + ils ont été naturels + souriants + patients + je me suis sentie heu : + plus à l'aise et pas du tout stressée + chaque jour pour moi était une expérience très positive
-------	----------	--

Dans cet énoncé d'une participante du groupe 4, nous voyons que, dans le même contexte et avec les mêmes objectifs discursifs, Gabriela utilise le verbe *apprécier*, plus précis, plus soutenu, et plus approprié que le verbe *aimer* dans le contexte d'un entretien professionnel.

Dans la sous-partie suivante, nous présentons l'emploi du lexique utilisé pour décrire les personnes dans le cadre du travail, collègues, clients, patients, par les deux sous-corpus.

2.4. Décrire l'équipe, les collègues, les clients

L'analyse du lexique permet de mettre en exergue l'emploi des adjectifs non-axiologiques ou axiologiques pour décrire une personne sur le lieu de travail, qu'il s'agisse d'un responsable, de l'équipe de travail au complet, des collègues, des clients ou patients dans le cas des participants qui décrivent une expérience dans le milieu médical.

Le tableau 55 ci-dessous montre quels adjectifs ont été relevés dans le corpus :

Décrire une personne : équipe, collègues, clients, patients			
Groupes 1 à 4		Groupes 5 et 6	
Agées	7	Petit	3
Gentil	4	Associable	1
Sympa	3	Bien	1
Grand	2	Content	1
Petit	2	Grand	1
Agréable	2	Handicapé	1
Assise	1	Seul	1
Bien	1	Agées	1
Calme	1		
Calmé	1		
Dépendante	1		
Dynamique	1		
Faim	1		
Fatigué	1		
Froid	1		
Généreux	1		
Magnifique	1		
Motivé	1		
Naturel	1		
Non-voyante	1		
Patient	1		
Positive	1		
Seul	1		
Soignante	1		
Souriant	1		
Tranquille	1		
Trisomiques	1		
Triste	1		
Vulnérable	1		
Total occurrences	43		10

Tableau 55 : Adjectifs pour décrire une personne dans le contexte professionnel

Nous avons constaté que les participants des groupes 1 à 4 emploient de nombreux adjectifs (43 occurrences). Par ailleurs, ils utilisent presque tous un ou plusieurs adjectifs uniquement utilisés par eux-mêmes, à l'exception de quelques personnes qui ont une expérience de soignants, cela explique la longue liste d'adjectifs à une seule occurrence dans le tableau 55 : de *assise* à *vulnérable*. Nous avons supposé que le fait qu'un certain nombre de participants aient eu une expérience dans le secteur des Services à la personne auprès des personnes âgées

pouvait expliquer l'occurrence forte de l'adjectif *âgées* et des adjectifs tels que *vulnérable*, *dépendant*, *handicapée* ¹³².

En revanche, lorsque nous nous attardons sur les adjectifs employés par les participants des groupes témoins, nous remarquons qu'ils utilisent très peu d'adjectifs pour décrire une personne (seulement 10 occurrences). En analysant les transcriptions, nous avons constaté en effet que les participants des groupes témoins sont peu nombreux à décrire les personnes qui les entourent au travail : seulement six participants sur dix-sept s'expriment sur leurs collègues, leur responsable ou les patients dont ils s'occupent (soit 35 %). Les participants des groupes 1 à 4 sont dix-huit sur trente-neuf à décrire des collègues ou des personnes au travail (soit 46 %).

Par ailleurs, nous notons que les adjectifs employés par les groupes témoins ne sont pas très précis et sont plutôt descriptifs, n'exprimant qu'une faible part de subjectivité (*petit*, *grand*, *seul*, *âgé*). Les participants des groupes 1 à 4 emploient au contraire une part plus importante d'adjectifs axiologiques, émettant un jugement de valeur (*sympa*, *dynamique*, *généreux*, *souriant*, *patient*...) et produisent donc un énoncé fortement subjectif ou axiologique.

Les extraits suivants illustrent les différences que nous avons constatées concernant la description d'une personne :

Un énoncé du sous-corpus 5 (groupe témoin) :

Meriem, jeune femme d'origine algérienne, possède une seule expérience professionnelle de garde d'enfants à domicile en Algérie. Elle est en France depuis seulement quelques mois lorsqu'elle entre en formation :

Extrait N°250 - Références SC05/ENR01/Meriem (EP)

00:08	Meriem	heu j'ai fait garde d'enfants à domicile + heu : garde des petits enfants à : l'âge de trois ans heu quatre ans + heu : + mais c'est pas heu c'est pas un contrat :
-------	--------	--

Un extrait du corpus du groupe 4 :

Claudia, italienne, décrit son expérience comme éducatrice de jeunes enfants en situation de handicap. Meriem et Claudia ont à peu près le même niveau d'étude (niveau bac) et Claudia est elle aussi en France depuis seulement quelques mois lorsqu'elle entre en formation :

¹³² Les personnes nées à l'étranger (14,5 % en 2015) sont surreprésentées parmi les salariés du secteur de l'aide à domicile (<https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2018-038.pdf>)

01:15	Claudia	ch'uis un peu grandie avec cette expérience + parce que cette expérience + c'était pas facile de travailler avec les enfants trisomiques + c'est pas facile de créer + créer ? + + hum : + un rapport *confidential + c'est très difficile le : hum : + mais j'ai essayé quand même
-------	---------	---

On observe que la description de l'expérience professionnelle de Claudia est beaucoup plus précise, détaillée et riche. Par ailleurs, nous avons constaté une prise de recul sur les difficultés du métier dans l'énoncé de Claudia, alors que Meriem ne produit aucune analyse et ne prend aucun recul sur son expérience.

La sous-partie suivante présente nos résultats en ce qui concerne l'utilisation d'adjectifs permettant de décrire une qualité professionnelle ou humaine nécessaire pour le poste souhaité. Nous essayons également de voir de quelle manière les participants mettent en avant leur candidature et formulent leur souhait d'obtenir le poste.

2.5. Se mettre en valeur : décrire des qualités personnelles

Nous avons relevé puis analysé l'emploi des adjectifs (souvent axiologiques) qui permettent de se mettre en valeur pour le poste au cours d'un entretien de recrutement. Rappelons que l'entretien de recrutement est en effet constitué de différentes séquences thématiques parmi lesquelles ce que Camus nomme « l'autodescription personologique » (Camus, 2004 : 159) et qui consiste pour le candidat à s'exprimer sur des qualités et défauts permettant au recruteur de se faire une idée de ses compétences transversale. Ces qualités (et défauts) étant souvent formulées par le biais d'un adjectif, il nous a donc semblé très pertinent d'ajouter cet aspect à notre étude. Par ailleurs, pour les adultes migrants en démarche d'insertion professionnelle, être en mesure de citer une ou plusieurs qualités nécessaires au poste visé, telles que *polyvalent* ou *autonome* peut leur permettre de se mettre en valeur lors de l'entretien. Nous avons relevé le lexique employé dans ce cas pour tous les groupes.

Le tableau 56 suivant présente les résultats qui sont ensuite analysés :

Corpus des groupes 1 à 4		Corpus des groupes témoins	
Capable	11		0
Sérieux	3		0
Dynamique	2		0
Polyvalent	2		0
Seul	2	Seul	5
Utile	2		0
Adaptable	1		0
Adapté	1		0
Autonome	1	Autonome	1
Fort	1		0
Grandie	1		0
Habitué	1		0
Motivée	1		0
Organisé	1	Organisé	1
Patiente	1		0
Content (je serai content que)	1	Content (de faire ce travail)	3
Aimer (présent)	8	Aimer (présent)	7
Aimer (conditionnel)	3	Aimer (conditionnel)	5
Vouloir (conditionnel)	3		0
Convenir	2		0
Plaire	2		1
Adorer	1	Adorer	1
Donner envie	1		0
Espérer rester	1		0
Penser que	1		0
Total occurrences	54		24

Tableau 56 : Exprimer ses qualités, son intérêt et sa motivation pour le poste

Nous constatons que le champ lexical est plus large pour les groupes 1 à 4. En effet, le tableau présente l'emploi de 14 qualités différentes exprimées par ces groupes, contre seulement trois par les groupes témoins. Par ailleurs, nous pouvons observer que le corpus des groupes témoins compte sept utilisations pour exprimer une qualité contre 31 pour les groupes qui ont suivi les activités dans les lieux culturels. Les participants des groupes 1 à 4 utilisent en effet un champ lexical plus vaste, plus varié mais également plus adapté pour décrire une situation, un poste de travail, une personne... à l'aide d'un adjectif axiologique. Il nous semble aussi qu'ils formulent des énoncés plus subjectifs. Nous avons sélectionné des extraits issus des deux types de corpus mais représentant les mêmes adjectifs afin de comparer leur emploi au sein d'un énoncé plus complet :

- Emploi de l'adjectif *autonome* :

Extrait issu du sous-corpus 5 (corpus témoin) :

Extrait N°252 - Références SC05/ENR01/Miraldo (EP)

01:36	Miraldo	l'expérience ++ ha ++ j'ai travaillé comme ça + collé *me dit ***tu*** a patron et : je ne rien je ne monté fenêtres pas parce que lui démonter + après les posé de ***aütonome*** + j'ai monté + j'ai mis + je démonté ***sol***
01:59	F	tout seul d'accord
02:01	Miraldo	*do posé *té *automoi
02:02	F	vous étiez autonome

On constate tout d'abord que l'adjectif utilisé deux fois par Miraldo n'est pas prononcé correctement. La première fois, Miraldo prononce le terme *autonome* comme en italien avec un hiatus en décomposant le graphème en deux phonèmes. Lors de la seconde utilisation du mot, la prononciation de l'adjectif *autonome* est erronée (prononcé *automoi*). Nous avons supposé que Miraldo n'était pas certain de se faire comprendre en employant cet adjectif puisqu'il poursuit en utilisant l'adjectif *seul* (prononcé *sol*) dans la suite de son énoncé.

Extrait issu du sous-corpus du groupe 1 :

Extrait N°253 - Références SC01/ENR04/Joelle (EP)

00:22	F	qu'est-ce qui vous plaît dans ce travail ↗ ?
00:24	Joelle	qu'est-ce qui me plaît parce que + là je suis dynamique pour travailler je suis + autonome et je sais travailler en équipe également et +

Au contraire, nous constatons que Joelle (groupe 1) maîtrise complètement le sens du terme *autonome*, qui est phonologiquement et syntaxiquement bien utilisé, puisqu'elle perçoit par ailleurs l'importance de préciser qu'elle est également en mesure de travailler avec les autres, pour équilibrer avec le fait qu'elle se dit en capacité de travailler de manière autonome. Les emplois de ces différents termes montrent pour Joelle une certaine maîtrise de l'emploi possible des adjectifs dans la cadre d'un EP ce qui ne nous semble pas être le cas de Miraldo.

- Emploi de l'adjectif *seul* :

Ces deux extraits sont issus du corpus des groupe témoins :

Extrait N°254 - Références SC05/ENR01/Amadou (EP)

04:48	Amadou	oui + tableaux électriques + après j'ai faire ça + tout seul
-------	--------	---

Extrait N°255 - Références SC06/ENR01/Nurgul (EP)

03:56	Nurgul	*pacque je quand j'ai travaillé dans une boutique + heu j'ai beaucoup de forcé + j'étais toute seule + beaucoup de forcé + ils m'ont donné beaucoup de responsabilité + j'ai fait tout en même temps *pacque par exemple + j'ai fait versement espèce + j'étais comptable aussi + et j'ai fait les vitrines toute seule + heu comment dire + j'ai réussi toute seule
-------	--------	---

Nous pouvons noter que l'énoncé d'Amadou est très succinct. La qualité qu'il s'attribue n'est ni explicitée, ni mise en contexte. Néanmoins, le terme est intégré dans une structure syntaxique correcte.

L'énoncé de Nurgul est plus fourni. Néanmoins, bien que le terme *seule* soit utilisé à trois reprises, elle ne parvient pas à valoriser cette qualité d'autonomie. Nous pouvons, avec prudence, faire l'hypothèse que la répétition du terme *seul* laisse percevoir une certaine angoisse à l'idée d'être laissée en autonomie. En tout cas, Nurgul peine à valoriser le fait d'avoir travaillé seule.

Les extraits qui suivent sont issus du corpus des groupes 1 et 4 :

Extrait N°256 - Références SC01/ENR04/Desislava (EP)

00:23	Desislava	donc heu j'ai + j'ai démarré après c'était beaucoup plus facile + heu j'ai déjà aidé l'équipe avec deux présentations hum : j'ai travaillé heu ensemble avec les deux collègues de mon équipe et je j'ai effectué les tâches heu heu : tout seule donc je suis : contente que j'étais donné la responsabilité
-------	-----------	--

Extrait N°257 - Références SC04/ENR06/Claudia (EP)

04:29	Claudia	et je vous ai dit maintenant je *pou travailler en équipe + je peux dire ça + *ch'peux travailler en équipe + je peux dire que je peux travailler seule quand même
-------	---------	---

Il nous semble pouvoir dire ici que l'emploi de l'adjectif *seul* est davantage maîtrisé par Desislava et Claudia. Tout d'abord, le terme est employé en contexte. Desislava conclut même par un énoncé qui précise à l'intention du recruteur fictif que le fait qu'on lui ai confié des tâches à réaliser en autonomie signifie qu'on lui a fait confiance. Le terme *responsabilité* doit orienter le recruteur de manière positive.

Claudia et Desislava parviennent toutes deux à équilibrer les capacités de travail en équipe et travail en autonomie. L'emploi du terme *seul* (bien que celui d'*autonome* soit plus approprié) dans l'énoncé met correctement en valeur le profil du candidat.

Par ailleurs, les participants témoins n'emploient aucune expression verbale d'opinion telle que *penser que*, ou de souhait telle que *espérer que*, lorsqu'ils donnent des qualités professionnelles. Ces verbes d'opinion apportent un effet d'appropriation de l'énoncé et que nous avons par ailleurs relevé dans le corpus des groupes ayant participé aux sorties culturelles. Nous avons remarqué quelques emplois dans lesquels les participants des groupes 1 à 4 associent une qualité qu'ils s'attribuent (emploi d'un adjectif subjectif axiologique) à une expression verbale telle que *je pense que* ou *je trouve que* en guise d'amorce à l'énoncé.

L'extrait suivant propose un exemple de ce type d'emploi :

Extrait N°258 - Références SC01/ENR04/Anahit (EP)

00:50	Anahit	heu oui ça me plaît beaucoup et je pense que je suis capable de réussir tous les tâches heu : faire tous + tous les travaux qui heu que vous me proposez heu : je pense que je heu je peux réussir < rires > ce travail
-------	--------	--

Par hypothèse, nous supposons que ces extraits montrent la capacité des participants des groupes 1 à 4 à se représenter le caractère subjectif d'une qualité professionnelle ou humaine et l'importance d'employer un adjectif approprié au contexte. Nous pouvons également envisager qu'ils auraient davantage perçu le fait que se mettre en valeur fait partie de l'exercice de l'entretien.

Dans la sous-partie suivante, nous présentons des extraits dans lesquels les participants montrent leur intérêt pour le poste de travail.

2.6. Montrer son intérêt pour le poste

Au cours de notre analyse, nous avons cherché à savoir si les participants des groupes témoins parvenaient à exprimer un intérêt pour le poste, l'entreprise, ou s'ils pouvaient exprimer le souhait d'obtenir le poste.

Nous avons observé et décrit ce type d'énoncé dans le corpus des groupes 1 à 4 dans le chapitre 6 (sous-partie 6). Nous avons pu noter que les participants des groupes 1 à 4 avaient par exemple employé le verbe *aimer* au conditionnel, des locutions verbales formées avec *plaire*, pour exprimer leur volonté d'intégrer l'équipe. Ils utilisaient, rappelons-le, des

structures telles que « j'aimerais bien travailler avec vous » (Naïma) ou « j'aimerais collaborer avec vous » (Melinda).

Nous avons donc recherché et analysé ces différents emplois du verbe *aimer* au sein du sous-corpus des groupes témoins, et tout autre type d'énoncé qui permettrait aux participants de se positionner comme ayant la volonté d'obtenir l'emploi.

Concernant les énoncés permettant aux participants de montrer leur intérêt et leur motivation pour le poste, nous avons relevé dix emplois différents dans le corpus des groupes 1 à 4 contre quatre dans le corpus témoin.

Nous avons noté que les participants des groupes témoins font souvent appel au verbe *aimer* au présent (sept occurrences) ou au conditionnel (cinq occurrences). Nous avons également relevé quatre emplois de l'adjectif affectif *content* utilisé dans un contexte qui permet aux participants de montrer leur motivation et leur intérêt pour intégrer le poste. Nous avons relevé un emploi de l'adjectif *content* utilisé par les groupes 1 à 4 et trois emplois dans le corpus témoin. Nous allons maintenant présenter, comparer et analyser ces emplois :

- Emploi de l'adjectif *content* pour montrer sa motivation pour le poste :

Extrait issu du sous-corpus 5 (groupe témoin) :

Extrait N°259 - Références SC05/ENR01/Amadou (EP)

04:53	Amadou	oui mais ça c'est comme y'a content c'est beaucoup + les fais les électricien
-------	--------	--

Amadou est d'origine soudanaise. Il a été scolarisé jusqu'à la fin du collège et est en France depuis deux ans au moment de notre recherche. Il semblerait qu'Amadou veuille en effet exprimer sa satisfaction à exercer le métier d'électricien. Il tente de produire un énoncé tel que : *Je suis très content d'exercer le métier d'électricien*. Néanmoins, la structure de l'énoncé n'est pas conforme : le déictique *je* n'est pas utilisé (nous abordons l'usage des marques de la première personne dans la sous-partie suivante). La contraction du présentatif *il y a* est employé à la place de ce pronom sujet. En revanche, Amadou utilise un groupe de mots *c'est beaucoup* : nous imaginons qu'Amadou souhaite marquer l'intensité dans son énoncé. Nous pouvons dire que, bien que l'énoncé soit à peu près compréhensible par le destinataire (l'adjectif *content* associé au prédicat *faire* puis au syntagme *électricien*), l'énoncé peut être qualifié de non-conforme. La prise en charge énonciative est donc ici

moins évidente que dans l'énoncé de Chanène que nous présentons par la suite (extrait n° 261).

Extrait N°260 - Références SC05/ENR01/Miraldo (EP)

03:36	Miraldo	oui + j'ai : m- ***sono*** content + j'ai travaillé ***prima Italia*** + je content que les travailler les travail comme ça + ***por le fin*** + je suis *contente
-------	---------	---

Miraldo est roumain. Scolarisé jusqu'à la fin du collège, il est en France depuis environ un an au moment de l'enregistrement. Dans son énoncé, Miraldo emploie l'adjectif *content* avec le verbe *être* en italien, puis sans verbe ensuite avec le déictique *je* pour seul prédicat. Le troisième emploi de l'adjectif *content* est correct mais décliné au féminin. Le reste de l'énoncé demeure ponctué de termes en italien (*sono, prima Italia*) ou de termes d'une interlangue entre espagnol, italien et français (*por le fin*). Précisons que Miraldo (issu de la communauté Rrom de Roumanie) a travaillé avec des Rroms d'Espagne lorsqu'il vivait en Italie. Ces différents termes dans d'autres langues que le français interfèrent dans la compréhension du message. Par ailleurs, tout comme Amadou, les énoncés possèdent une structure syntaxique que l'on peut qualifier de non-conforme.

Nous présentons maintenant l'énoncé de Chanène (groupe 1), jeune irakienne qui possède un niveau Master 1 et fait partie des groupes qui ont suivi les séances didactiques dans des lieux culturels. Chanène est en France depuis deux ans au moment de notre recueil de données. Nous pouvons dire que son énoncé envoie un message clair avec deux occurrences de l'adjectif affectif *content*. Elle se positionne clairement ici comme une candidate motivée, ayant la volonté d'être recrutée. Nous pouvons observer l'emploi du mode conditionnel (*je serais*) pour exprimer un souhait et de l'adverbe *très*, qui agissent tous les deux comme modalisateurs. Chanène assume la prise en charge de l'énoncé, dans le but ici, de se faire employer par le recruteur, comme nous pouvons l'observer dans l'extrait :

Extrait N°261 - Références SC01/ENR04/Chanène (EP)

00:04	Chanène	ça s'est passé très très bien + heu en fait j'étais très contente heu + l'équipe était très dynamique heu était très motivée heu:: + je serais très content que vous accept -ceptirez -ceptiez heu: hum continuer mon travail dans votre équipe
-------	---------	---

Nous souhaitons à présent comparer et analyser l'emploi du verbe *adorer*, dont nous avons relevé une occurrence dans chaque sous-corpus :

- Proposer sa candidature : l'expression du souhait

Au cours de notre analyse, nous avons remarqué que les participants des groupes 1 à 4 ont employé 14 expressions verbales formées à partir des verbes *aimer* ou *vouloir*, expressions employées manifestement pour exprimer le souhait ou la volonté.

Au sein du corpus des groupes témoins, nous avons relevé 12 emplois du verbe *aimer* (sept au présent, cinq au conditionnel). En revanche, après analyse, nous pouvons dire qu'aucun de ces emplois ne permet d'exprimer le souhait ou la volonté. Plus précisément, nous remarquons que les participants des groupes témoins n'expriment pas le souhait d'accéder au poste proposé ou à l'emploi en général. Aucune structure relevée ne permet de dire que le participant met en avant sa candidature. Les emplois du verbe *aimer* au conditionnel sont en réalité davantage utilisés pour formuler une opinion sur le métier ou sur un des aspects du métier comme « j'aimerais bien les enfants » (nous avons décrit ces utilisations auparavant dans la sous-partie 2.3). On peut dire que l'emploi du conditionnel n'est pas pertinent ici.

Les extraits suivants permettent d'illustrer nos observations.

Extraits issus du corpus des groupes 1 à 4 :

Extrait N°262 - Références SC01/ENR04/Naïma (EP)

00:40	Naïma	oui j'aimerais bien travailler avec vous heu parce que hum heu: + je trouve que juste j'ai passé juste un mois ici et heu et ça m- plaît heu bien et je veux heu continuer
00:54	F	d'accord
00:54	Naïma	j'aimerais bien continuer ici

Extrait N°263 - Références SC01/ENR04/Melinda (EP)

00:04	Melinda	alors heu pour moi ce mois c'était vraiment très importante heu : + ça fait un mois que je suis ici je suis vraiment très contente j'aimerais bien continuer à travailler avec -vec vous + j'aimerais collaborer avec vous heu : généralement je suis vraiment très contente heu : de ce mois
-------	---------	---

01:05	Joelle	d'accord + + + oui heu : les tâches ça me convient parce que heu : je suis j'aimerais mieux travailler au heu : au rayon jouet je sais bien arranger les jouets retourner chaque chaque chose à sa place j'ai fait aussi j'ai *travaille aussi derrière la caisse heu pour faire la retouche pour enlever tout c'est sur les produits que les clients qui ramènent vers la caisse il le paye pas faut retourner ça en rayon heu : + je vou : + drais déposer ma candidature
-------	--------	---

Nous pouvons faire l'hypothèse que les participants qui n'ont pas suivi les séances didactiques dans des lieux culturels éprouvent davantage de difficultés à interagir dans le cadre d'un entretien de recrutement dans lequel « l'enjeu est constitué par l'existence d'un poste à pourvoir » (Camus, 2004 : 158) que ce soit pour décrire un poste ou prendre du recul quant à ce que cette expérience professionnelle a pu apporter. Par ailleurs, se positionner comme candidat valable en mettant en avant de manière pertinente et efficace des qualités ou compétences transférables pour le poste de travail convoité sont des tâches langagières que nous n'avons pas observées dans les énoncés des participants des groupes témoins.

Au cours de notre analyse, nous avons présenté dans le chapitre 3 (Le déictique *Je...*) l'emploi des déictiques de la première personne marquant un positionnement énonciatif dans les énoncés des participants des groupes 1 à 4. Nous avons pu observer un emploi plus récurrent lors de l'EP étayant l'hypothèse selon laquelle les séances didactiques avaient pu favoriser pour certains participants l'usage non seulement du *je* mais également d'autres marques de la première personne comme *moi, mon, ma* etc.

Dans cette sous-partie, nous comparons l'usage du déictique et des marques de la première personne en analysant les corpus des groupes 1 à 4 et des groupes témoins.

3. Éléments de comparaisons sur les marques de la première personne

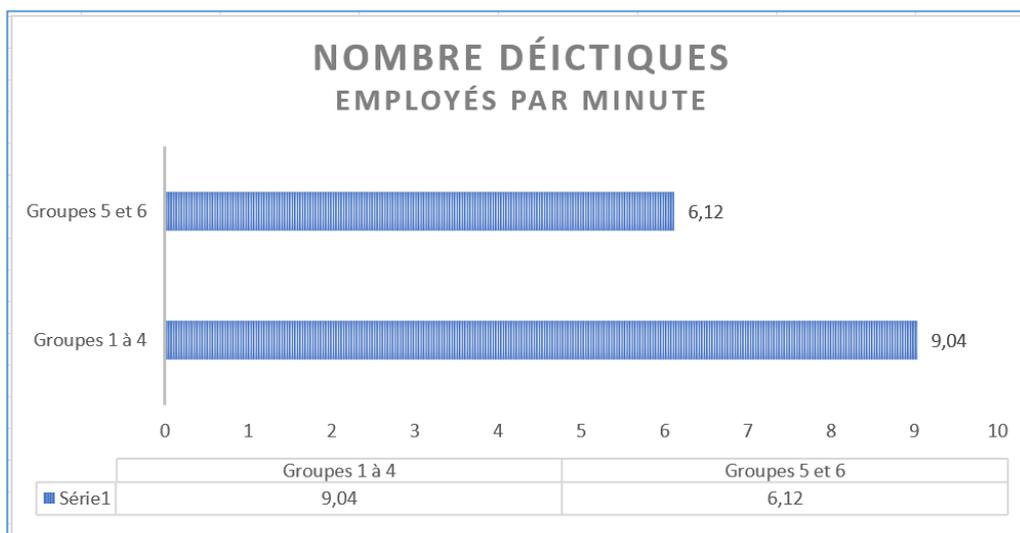
Cette analyse et les résultats qui en découlent sont fondés sur une comparaison de l'emploi de tous les déictiques de la première personne, relevés et comparés au temps de parole par minute (pour rappel, les grilles sont présentées en annexe).

Nous illustrons également avec des extraits qui présentent la manière et le contexte dont ces déictiques sont employés. Nous analysons par exemple si les déictiques sont employés pour exprimer un point de vue, un ressenti ou un sentiment, un projet...

Dans le cadre de ces observations, nous n'avons pas pris en compte les *je* de bégaiement, de répétitions trop prononcées, d'hésitations, ni les énoncés rapportés en discours direct présentant un *je* qui n'appartient pas au locuteur.

Nous tentons donc non seulement de comparer les récurrences mais également les situations dans lesquelles ces marques sont employées. Des graphies, tableaux et extraits illustrent nos résultats.

Nous souhaitons tout d'abord faire une remarque générale. Nous avons constaté, par le biais de nos tableaux de relevé, que les participants des groupes 1 à 4 utilisent davantage de déictiques comme marques de la première personne au cours de l'EP. En effet, comme l'indique le graphique ci-dessous, ils emploient en moyenne 9,04 marques de la première personne par minute et les groupes témoins n'en utilisent que 6,12.

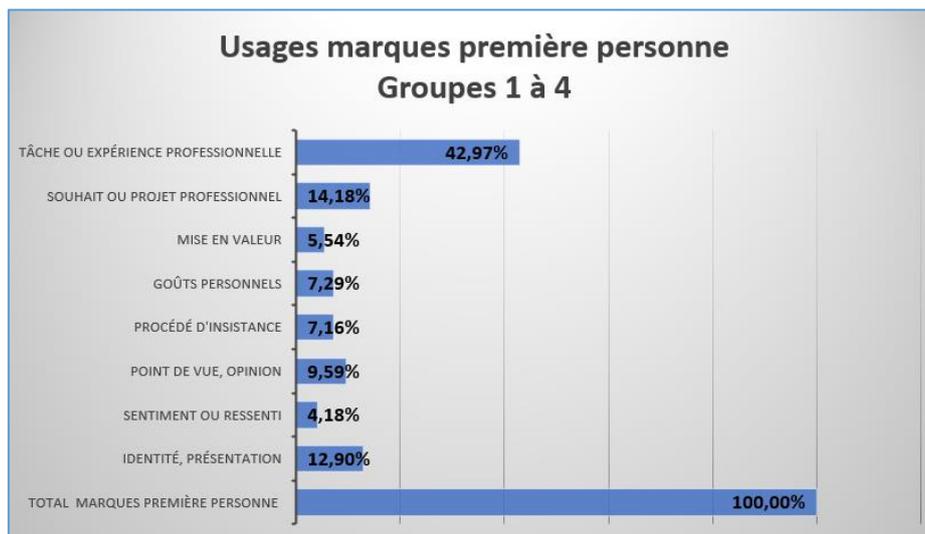


Graphique 30 : nombre déictiques par minute

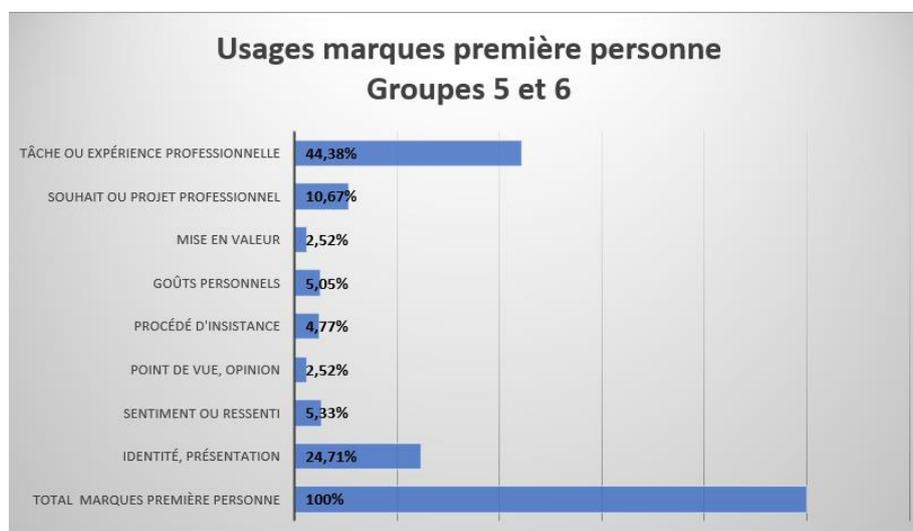
Après avoir constaté ce phénomène, nous avons essayé de déterminer quels étaient les usages précis faits de ces marques de première personne lors de l'EP par chacun des sous-corpus afin de les comparer. Nous avons décidé de classer ces usages selon huit catégories :

- décliner son identité (*je suis + nationalité, j'ai 22 ans...*),
- exprimer un sentiment ou un ressenti (*j'étais stressé...*),
- exprimer un point de vue ou une opinion (*je trouve que, mon avis c'est que...*),
- en tant que procédé d'insistance (*moi, je, pour moi...*),
- exprimer des goûts personnels (*j'apprécie, je n'aime pas...*),
- se mettre en valeur ou mettre en valeur une qualité, une compétence (*je peux faire, mon expérience m'a permis d'apprendre à...*),
- exprimer un souhait ou parler d'un projet professionnel (*je voudrais, j'envisage de...*),
- décrire son parcours ou des tâches réalisées (*j'ai effectué, j'ai travaillé comme...*).

Nous avons souhaité vérifier si l'un des sous-corpus faisait usage d'une marque de la première personne dans un contexte particulier ou si les usages étaient égaux mais juste moins fréquents pour les participants des groupes témoins. Pour cela, nous avons travaillé à l'aide des données saisies sur tableur et converties en pourcentage que nous avons ensuite présentées sous forme de graphiques offrant une meilleure lisibilité.



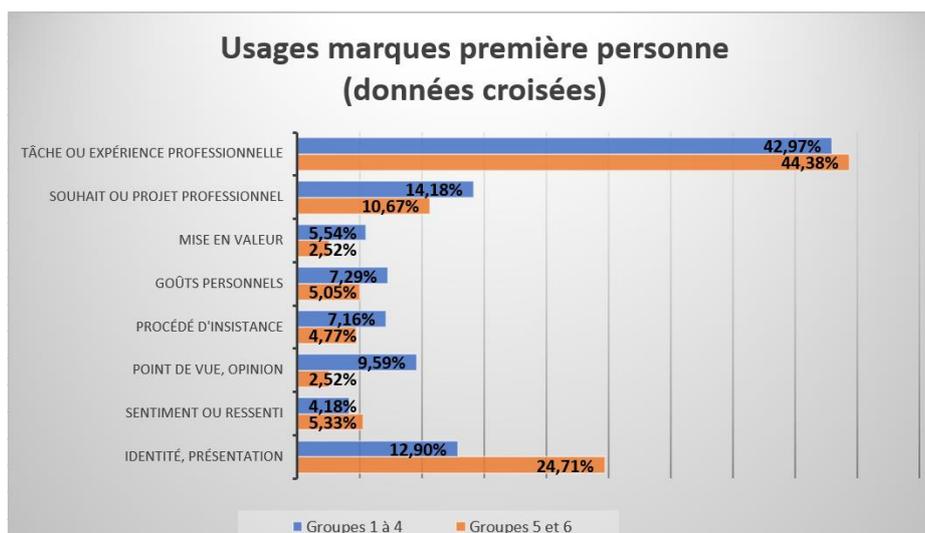
Graphique 31 : usages marques 1^e personne : sous-corpus 1 à 4



Graphique 32 : usages 1^{ere} personne : sous-corpus 5 et 6

À la lecture des graphiques 31 et 32, nous remarquons que les deux sous-corpus utilisent de manière égale les marques de la première personne pour parler de leur expérience ou pour décrire des tâches professionnelles (environ 40 % des emplois) ainsi que pour exprimer un ressenti (environ 5% des emplois).

Lorsqu'on crée un graphique combiné (graphique 33 ci-dessous), on constate clairement sur quels items se situent les différences d'emploi :



Graphique 33 : données croisées marques 1ere personne

Les participants des groupes 1 à 4 ont davantage utilisé les marques de la première personne pour exprimer un souhait ou un projet professionnel (14,18 % contre 10,67%) ou pour exprimer des goûts concernant certaines tâches ou conditions de travail (7,29 % contre 5,05%). Les extraits suivants donnent quelques exemples d'utilisation en contexte :

Extrait N°265 - Références SC01/ENR04/Naïma (EP)

00:40	Naïma	oui j'aimerais bien travailler avec vous heu parce que hum heu: + je trouve que juste j'ai passé juste un mois ici et heu et ça m- plaît heu bien et je veux heu continuer
-------	-------	--

Extrait N°266 - Références SC02/ENR04/Hachim (EP)

02:04	Hachim	oui + + après heu : j'voudrais (commencer ?) XXX je voudrais continuer dans commerce XXX commerce
-------	--------	---

La différence la plus significative se situe sur l'expression d'un point de vue ou d'une opinion. En effet, nous constatons que les groupes témoins ont très peu (2,52% soit

9 occurrences) employé le déictique *je* ou les marques de la première personne pour exprimer un point de vue sur le poste proposé, sur leurs capacités ou expérience professionnelle tandis que pour les groupes 1 à 4, nous relevons 9,59 % (soit 71 occurrences).

Les groupes 1 à 4 se positionnent beaucoup plus volontiers dans le jugement (souvent positif) dans le but de mettre en avant leur expérience, notamment pour valoriser leur candidature comme le montrent les extraits suivants :

Extrait N°267 - Références SC01/ENR04/Anahit (EP)

00:04	Anahit	heu pour cette première mois + ça s'est bien passé avant de venir j'ai : + je me suis inquiétée un petit peu mais quand j'ai commencé : avec heu avec cette magnifique équipe heu tout est bien passé et : je pense que ce travail est vraiment pour moi parce que heu : j'aime bien travailler avec heu : en équipe et + avoir les relations avec heu le public avec heu avec les clients et les aider donner des cons- heu : hum : heu : donner des conseils et en ce poste je pense que je peux utiliser tous mes compétences pour les ai- pour l'aider +++
-------	--------	--

Certains émettent un point de vue sur un événement vécu lors d'une expérience professionnelle et font une analyse de la situation comme c'est le cas pour Roza dans l'extrait ci-dessous :

Extrait N°268 - Références SC03/ENR05/Roza (EP)

03:46	Roza	oui non pas longtemps parce que j'ai avant qu'elle *si lève *da lit + elle devait rester assise parce que il se tournait la tête + pendant ce moment on a parlé + après comme j'ai ramené la + la : comme j'ai accompagné à aller la : la cuisine on *parlé un peu elle toujours demandé pourquoi les radiateurs sont froids + et voilà on discutait un peu + elle parlait de sa fille + demande quelque chose comme ça + elle demande beaucoup qu'est-ce qu'elle va manger + ce que j'ai mangé trop vite heu : je pense qu'elle avait faim + parce qu'elle était couchée trop tôt et : c'est peut-être pour ça + à huit heures elle déjà au lit + à dix-neuf heures mangé et à huit heures dans lit + elle se réveillé à huit heures trente comme + elle se réveillé à huit heures on allait à la cuisine + *j'pense que avait faim + et même tout la journée le midi le soir + voilà + toujours vite manger
-------	------	---

Roza, peu scolarisée en Pologne, et ayant été sans domicile fixe pendant une longue période, raconte son expérience d'aide à domicile. Elle décrit avec clarté la situation d'une femme qu'elle a rencontrée durant son stage et qui attend chaque jour la venue des aides à domicile afin de pouvoir prendre son repas. Roza propose un point de vue personnel : la personne

« avait faim parce qu'elle était couchée trop tôt ». Ce que Roza explique, c'est que les aides à domicile viennent coucher la personne et ce sont également elles qui lui préparent ses repas. La personne âgée dont parle Roza est donc tributaire de la venue des aides à domicile. Nous n'avons que très rarement noté ce type de prise de parole au sein du sous-corpus témoin.

De la même manière, dans les sous-corpus des groupes 1 à 4, nous notons un emploi nettement plus fréquent d'expression des marques de la première personne permettant la mise en valeur d'une qualité ou d'une compétence professionnelle utile sur le poste de travail (5,54 % contre 2,52 %). En revanche, on observe que les participants des groupes témoins emploient davantage les marques de la première personne pour décliner leur identité (24,71 % contre 12,90 %).

Les participants des groupes 1 à 4 parviennent à mettre plus fortement l'accent sur leur capacité à analyser (prise de position, point de vue, opinion) tandis que les participants des groupes témoins exposent plutôt des éléments concernant l'identité et le parcours personnel et professionnel.

Les participants qui ont suivi les activités didactiques dans des lieux culturels semblent avoir développé des connaissances linguistiques qui vont au-delà de la simple description : ils prennent du recul face à la situation décrite en formulant une analyse de celle-ci. Dans l'extrait suivant, Maïssane, femme de 49 ans, mère de trois enfants, enseignante au Maroc, décrit une expérience sur un poste d'agent de restauration collective à plein temps (35 heures hebdomadaire). Au départ, elle appréhendait ce rythme de travail, craignant de ne pouvoir s'occuper de ses enfants simultanément (repas, devoirs). Elle décrit et formule une analyse liée à cette expérience :

Extrait N°269 - Références SC04/ENR06/Maïssane (EP)

02:07	Maïssane	oui j'ai fait le stage à temps + à temps plein et j'ai + je pense que je peux faire ce travail + j'ai aimé beaucoup
02:18	F	d'accord + qu'est-ce que ça vous apporté ce stage ? ↗

02:22	Maïssane	il m'a donné confiance en moi oui la première chose parce que comme je vous l'ai déjà dit au début je pense que je peux pas faire un travail longue durée + sept heures par jour + parce que je pense que + si je travaille à temps plein + quand je rentre à la maison + je serai fatiguée + je pourrai rien faire + mais : + comme j'ai fait le stage : heu : + c'était + très bien passé + et j'ai je + je prends juste une pause d'une demi-heure à la maison et puis je fais tout mon travail comme il faut heu : sans + sans problème + et : + alors il m'a donné confiance
-------	----------	--

Nous pouvons également citer l'extrait dans lequel Aya (jeune algérienne sans expérience) décrit la découverte du métier d'aide à domicile et où elle explique les aspects positifs de ce stage qui lui a donné envie de poursuivre dans ce domaine :

Extrait N°270 - Références SC03/ENR05/Aya (EP)

02:06	Aya	(...) dans cette formation + j'ai fait le stage de deux semaines comme ADVF ¹³³ et heu : franchement c'était bien passé c'était génial + j'ai bien aimé et hum : + et en fait je suis très contente de ce métier + dans ma tête avant j'ai pas pensé comme ça + quand j'ai j'ai fait le stage déjà j'ai *découvert le métier + + et ça me plaît
-------	-----	--

Aya a signé un contrat à durée indéterminée avec cette entreprise à l'issue du stage et y travaille toujours en 2020.

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos résultats en nous appuyant à la fois sur des extraits de transcriptions et sur des éléments chiffrés relevés grâce à l'analyse des données de notre corpus.

Nous sommes consciente qu'avoir réalisé des enregistrements d'entretiens professionnels en amont de la formation pour chacun des participants (même pour les groupes témoins) aurait offert davantage d'éléments d'analyse et donc des résultats plus probants mais cela n'a malheureusement pas été possible.

Dans cette troisième partie, nous avons cherché à démontrer le fait que les séances didactiques dans des lieux de culture pouvaient favoriser la prise de parole des participants. Nous avons pu observer que les participants ayant subi un fort déclassement social s'expriment pour faire un lien avec leurs références culturelles personnelles et partager leur culture et que les sens mobilisés dans les lieux culturels (odeur, atmosphère sonore ou luminosité particulière) déclenchent des souvenirs incitant les participants à s'exprimer.

¹³³ Pour rappel : ADVF : Assistant.e de vie aux familles

Nous pensons pouvoir dire que ces prises de parole ont permis à certains participants d'utiliser des adjectifs objectifs ou non-axiologiques pour décrire les caractéristiques d'un lieu, d'un objet et des adjectifs subjectifs et axiologiques pour exprimer un intérêt pour le lieu culturel ou pour porter un jugement de valeur.

En analysant les simulations d'EP, nous avons également pu remarquer que les participants des groupes 1 à 4 sont plus à l'aise avec cet exercice que les participants des groupes témoins. Ils parviennent à réemployer non seulement le lexique utilisé dans les séances didactiques que nous avons mises en place, mais également d'autres termes dont l'acquisition a pu se faire lors des séances en formation. Nous avons vu ainsi dans notre étude que les participants des groupes 1 à 4 mobilisent de nombreux adjectifs non-axiologiques utiles pour décrire un poste ou des compétences professionnelles. Ils réemploient également des verbes de sentiment pour exprimer leur intérêt pour les tâches, le poste ou pour l'entreprise et font usages des verbes d'opinion pour donner un avis sur le poste proposé et les tâches associées.

Ces résultats méritent d'être confirmés mais nous pensons d'ores et déjà pouvoir dire qu'un contexte didactique qui fait appel aux souvenirs, aux expériences antérieures, à la culture personnelle des participants favorise la prise de parole et la maîtrise d'un lexique utile dans des communication du quotidien. C'est en nous appuyant sur nos résultats que nous avons formulé des pistes de réflexions qui sont présentées dans la conclusion.

CONCLUSION

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons cherché à démontrer si les séances didactiques « hors les murs » dans des lieux culturels ou du patrimoine pouvaient améliorer la maîtrise de la langue française des adultes migrants en formation linguistique. Dans cette conclusion, nous souhaitons montrer que notre travail de recherche peut être utile et contribuer à faire évoluer la réflexion sur l'acquisition de la langue pour les migrants.

Mais au préalable, nous rappelons rapidement ce qu'ont été nos hypothèses et les résultats de cette thèse. Nos intérêts au cours de cette recherche étaient centrés à la fois sur la didactique de l'oral et sur l'utilisation des objets et lieux culturels pour favoriser l'appropriation de la langue. Nous estimions que ces séances pourraient permettre l'acquisition d'un lexique signalant une prise en charge énonciative, un lexique qui permette au locuteur de se situer dans une « relation discursive » avec autrui (Benveniste, 1974 : 85). Nous avons observé et analysé trois grandes catégories d'indicateurs de la prise en charge énonciative : les marqueurs de la première personne, les adjectifs et les verbes subjectifs.

Notre première hypothèse interrogeait le fait que des séances didactiques dans des lieux culturels pourraient déclencher la prise de parole. L'analyse des prises de parole a démontré que les apprenants prennent en effet la parole spontanément dans les séances dans des lieux culturels, encore plus particulièrement les personnes ayant vécu un fort « déclassement social ». Ces personnes mentionnent leurs études universitaires, leur situation professionnelle dans le pays d'origine ou font des liens avec leurs connaissances et centres d'intérêt personnel. Ils font référence à une culture personnelle et montrent une autre facette de leur identité. Les spécificités architecturales des lieux visités mais également les odeurs, les lumières ou l'atmosphère sonore déclenchent la prise de parole. Des parallèles peuvent être faits avec la ville ou le pays d'origine des participants. Certains font également appel à des souvenirs d'enfance.

Pour répondre à notre deuxième hypothèse, nous avons essayé de comprendre dans quels contextes interactionnels l'emploi de formes linguistiques de la prise en charge énonciative s'effectuait. Nos analyses ont mis en lumière l'utilisation d'une large proportion d'adjectifs objectifs ou non-axiologiques (adjectifs de couleur, de taille...) utilisés pour décrire les lieux, des bâtiments, des objets (comme les instruments de musique) ou pour distinguer un

objet d'un autre en effectuant des comparaisons. De plus, nous avons observé que les adjectifs axiologiques utilisés exprimaient un intérêt fort de la part des personnes pour le lieu visité ou pour un objet en particulier, mais exprimait également un jugement de valeur ou une réaction émotionnelle comme l'admiration ou l'enthousiasme.

Nous avons relevé de nombreux emplois de verbes subjectifs tels que le verbe *aimer* et les verbes d'opinion comme *penser* ou *trouver* qui permettent aux participants d'émettre un avis ou un jugement personnel mais aussi d'autres verbes plus nuancés comme *apprécier* ou *préférer*. Les participants y ajoutent des procédés syntaxiques particuliers afin d'atténuer ou d'intensifier leur propos et emploient parfois des « adverbess d'opinion forte » (Borillo, 2004 : 31) qui permettent de renforcer la subjectivité de l'énoncé. Nous avons montré que ces participants se sont approprié l'usage d'un lexique pour décrire avec précision les spécificités d'un poste de travail (temps de travail hebdomadaire, difficultés, avantages, inconvénients...). Ce lexique leur permet d'énoncer des souhaits concernant leur projet professionnel et leurs besoins de formation.

L'emploi de ce lexique participe à la prise en charge énonciative. Les adjectifs et verbes subjectifs, porteurs de modalités appréciatives, apparaissent comme des manifestations individuelles du langage dans la langue cible. Les résultats obtenus par cet axe d'analyse semblent une piste de réflexion intéressante pour développer d'autres perspectives.

Notre troisième hypothèse était que le lexique marquant la prise en charge énonciative pouvait être réinvesti dans des situations de communication. Rappelons rapidement que pour répondre à cette question, nous avons enregistré, transcrit et analysé des simulations d'entretien professionnel proposé aux adultes migrants qui ont participé à notre travail de thèse mais également à deux groupes témoins n'ayant pas participé à ces séances didactiques dans des lieux culturels mais ayant suivi le même type de formation linguistique. L'analyse de ces données offrent des éléments intéressants. Lorsque nous comparons le nombre d'adjectifs et d'expressions verbales employés par les participants, nous constatons que ceux qui ont bénéficié des séances dans des lieux culturels utilisent en moyenne davantage d'adjectifs et de verbes que les groupes témoins pour décrire une formation, une expérience professionnelle ou une tâche, pour présenter les compétences professionnelles et les capacités à utiliser le matériel professionnel. Les participants qui ont suivi les séances dans des lieux culturels ou du patrimoine sont également plus nombreux à utiliser ce lexique à des fins stratégiques, c'est-à-dire dans le but de se valoriser auprès d'un recruteur fictif. Pour donner un avis sur un emploi antérieur par exemple, les participants des groupes 1 à 4

utilisent en complément des termes qui montrent une volonté de précision dans l'énoncé et une plus forte subjectivité avec l'emploi d'adjectifs axiologiques ou de verbes subjectifs précis et pertinents tandis que les groupes témoins utilisent des adjectifs simples et principalement le verbe *aimer* qui ne permet pas réellement de nuancer le propos.

Au terme de cette thèse, nous pensons que notre pratique de recherche-action rend notre travail directement transférable sur le terrain. Notre travail pourrait être utile à d'autres formateurs et organismes de formation qui accompagnent des adultes migrants. Nous souhaitons ici approfondir quelques pistes afin de contribuer à faire évoluer la réflexion sur l'acquisition de la langue pour les migrants.

Dans notre travail de thèse, nous nous sommes centrée sur le réemploi dans un entretien professionnel. Mais le travail d'acquisition du lexique à partir de séances dans des lieux culturels pourrait être élargi et utilement mis à profit dans d'autres contextes liés à l'intégration socioprofessionnelle. Nous souhaitons suggérer et présenter deux pistes dans lesquelles notre travail de recherche pourrait s'inscrire : le français sur objectifs spécifiques et le dossier de Validation des Acquis de l'Expérience pour adultes migrants (désormais VAE). Mais plus largement, ce travail peut être utile dans toutes les formations linguistiques pour migrants et notamment les formations OFII.

Nous estimons que le type de travail que nous avons mené pourrait en effet être intéressant dans le cadre d'un enseignement du Français Langue Professionnelle (désormais FLP) ou français de spécialité. Le français de spécialité est largement répandu dans les programmes de formation pour adultes migrants puisque l'objectif de ces formations est bien souvent lié à l'accès à l'emploi. Par ailleurs, il existe également une forte demande d'amélioration des compétences linguistiques émanant des entreprises qui recrutent des professionnels étrangers. Les compétences développées par le français de spécialité ne concernent donc pas uniquement les migrants mais aussi des étudiants ou des professionnels étrangers venus travailler en France, mais qui ont besoin d'un complément de formation pour tenir leur poste de travail ou pour valoriser leurs savoir-faire professionnels.

Dans ces cours ou ces modules de français langue de spécialité, on travaille l'élaboration de projet professionnel, le FLP (lexique du métier ciblé), les techniques de recherche d'emploi... Ces séances didactiques visent à mobiliser les compétences langagières et communicationnelles ciblées dans un cadre professionnel : la connaissance du métier, la capacité à décrire un geste professionnel, un outil ou une tâche, l'emploi du lexique des

couleurs, des formes, des dimensions, des matériaux, du matériel... Les objectifs du français de spécialité sont également de développer des compétences en production orale et compétences rédactionnelles pour présenter des projets, animer des réunions ou rédiger des comptes-rendus et des projets. Ces compétences requièrent parfois de pouvoir exprimer un avis, un « parti pris » (Mourlhon-Dallies, 2006 : 27) Ce sont des compétences discursives qui montrent la prise en charge énonciative du locuteur.

Il nous semble important de développer cette maîtrise de la langue car elle est nécessaire pour une montée en compétences et à l'accès à un poste plus qualifié. Les adjectifs et verbes dont nos participants ont acquis l'usage au cours de ce travail de recherche servant à décrire des objets, mais également à se positionner auprès de ses interlocuteurs, pourraient donc s'avérer utiles dans un contexte de français de spécialité. Nous pensons que la mise en place de séances didactiques dans des lieux culturels dans ce type de modules ou de formations peut permettre d'engager un travail sur la prise en charge énonciative en amont ou en parallèle du travail sur le français de spécialité. L'usage de ce lexique dans un autre contexte pourrait favoriser son acquisition car son réemploi aurait ainsi du sens dans des situations de communication concrètes.

Pour conclure ce travail de recherche, nous nous sommes également intéressée au processus de VAE, validation des acquis de l'expérience. En 2016, un projet de validation des acquis de l'expérience a été créé spécifiquement pour les adultes migrants afin de leur permettre de mettre en valeur leurs compétences professionnelles et ainsi accéder à un emploi qualifié dans un secteur professionnel reconnu sur le marché du travail en France. Ce projet pilote, nommé « Parcours VAE Migrants, un atout pour l'emploi » a été initié par le DAVA¹³⁴ de l'académie de Lyon. Il est élargi à toute la France depuis décembre 2020¹³⁵. Ce dispositif doit permettre aux adultes migrants ayant déjà une expérience professionnelle dans leur pays d'origine, dans un autre pays, mais aussi en France, de faire reconnaître leurs connaissances et savoir-faire professionnels. Au cours de la procédure de validation, le candidat doit démontrer devant un jury qu'il a pu tirer profit de ses différentes expériences professionnelles et prouver qu'elles ont été formatrices pour lui. Il doit développer des capacités à argumenter et fournir des exemples de situations de travail pour illustrer ses arguments. Des séances menées dans des lieux culturels pourraient permettre de développer les compétences orales requises pour cet exposé face aux membres du jury.

¹³⁴ Dispositif Académique de Validation des Acquis

¹³⁵ Le programme va également être piloté par le ministère de l'Intérieur au niveau européen

La découverte de lieux culturels en formation linguistique, offrant un espace de parole différent de celui proposé en salle de formation, est une piste à approfondir. En favorisant la prise de parole, la culture peut non seulement permettre de développer la maîtrise de la langue, mais également l'intégration dans le pays d'accueil, participant à améliorer les situations de précarité relationnelle dû à l'exil. L'étape de formation linguistique a donc une importance particulière dans le processus de migration, les formateurs étant souvent les premiers à transmettre les clés de compréhension de la société d'accueil.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'éducation interculturelle* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In M. J. M. (Dir.) (Éd.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois presses université.
- Adami, H. (2012a). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social : Acquisition en milieu naturel et formation. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 51-87). Presses Universitaires du Septentrion.
- Adami, H. (2012b). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44.
- Adami, H. (2015). Des travailleurs immigrés aux migrants : Une translation sociologique, politique et épistémologique. *Revue Langage, Travail et Formation - ATILF, Université de Lorraine & CNRS*, 0.
- Adami, H. (2016). De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser. In *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Peter Lang.
- Adami, H. (2017). Politiques linguistiques et politiques d'intégration en Europe : Analyse des fondements idéologiques. *Revue TDFLE*, 70.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE.
- Adami, H., & André, V. (2010). Les migrants en insécurité linguistique au travail : Analyses et perspectives de formation. *Points Communs*, 40, P.1-5.
- Adami, H., & André, V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil—Acquisition en milieu naturel et formation* (Presses Universitaires du Septentrion, p. 277-289). Adami, Leclercq.
- Adami, H., & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 135-158.

- Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), 71-83.
- Adami, H., & Leclercq, V. (Éds.). (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110.
- Alaoui, M. H. (2016). L'immigration familiale : Une obligation d'« intégration républicaine ». Le cas du Contrat d'accueil et d'intégration. *Recherches familiales*, n° 13(1), 79-93.
- Alluin, J.-P., Letellier, S., Potier, N., & Roux-Caillebot, O. (2010). *Baladodiffusion et compétences orales : Réflexions et pistes pédagogiques* (p. 39) [Rapport à Mme et MM. les Inspecteurs des langues vivantes étrangères de l'académie de Caen]. Inspection académique.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Alahabi, M., & Desclés, J.-P. (2009). Opérations de prise en charge énonciative : Assertion, médiatif et modalités dans le discours rapporté direct, en arabe et en français. *Methods of lexical analysis, theoretical assumptions and practical applications*, 7.
- André, V. (2006). *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : De l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle : Le cas d'un Parc départemental de l'Équipement* [Thèse de doctorat]. Nancy 2.
- Anstett, S. (2006). La longue mise en œuvre d'une politique d'accueil des immigrés. *Hommes & Migrations*, 46-60.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 144(4), 407-425.
- Ascone, L., Domingues, C., & Longhi, J. (2016). Perception de l'ambiance sonore d'un lieu selon sa représentation visuelle : Une analyse de corpus. *Corela. Cognition, représentation, langage*, 14-1, Article 14-1.
- Ashby, W. J. (1981). The loss of the negative particle *ne* in French : A syntactic change in progress. *Language*, 57(3), 674-687.

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Auger, J. (2009). Les clitiques pronominaux en français parlé informel : Une approche morphologique. *Revue québécoise de linguistique*, 24(1), 21-60.
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Éditions du Seuil.
- Babelon, J.-P., & Chastel, A. (2008). *La notion de patrimoine*. Liana Levi.
- Bakhtine, M. M. (1970). *La Poétique de Dostoïevski*. Éditions du Seuil.
- Bakhtine, M. M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les éditions de Minuit.
- Baron, M., & Perret, C. (2008). Comportements migratoires des étudiants et des jeunes diplômés. *Géographie, économie, société*, Vol. 10(2), 223-242.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
- Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* (INED Éditions).
- Bechichi, N., Bouvier, G., Brinbaum, Y., & Lê, J. (2016). Maîtrise de la langue et emploi des immigrés : Quels liens ? *INSEE*.
- Becker, H. S. (2003). Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses. In D. Cefaï, *L'enquête de terrain* (La découverte, p. 615).
- Bénichou, M. (2017). *Le multiculturalisme*. Myriam Pasek.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, 1* (1^e éd.). Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5(17), 12-18.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale, 2* (1^{re} éd.). Gallimard.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International.
- Berliner, D. (2013). Le désir de participation ou Comment jouer à être un autre. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 206, 151-170.
- Bernardot, M.-J. (2017). Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : Un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre. *Journal du droit des jeunes*, 366-367(6-7), 17-23.

- Bertossi, C. (2007). France, Grande-Bretagne : Deux leçons non apprises. *Après-demain*, N ° 4, NF(4), 20-24.
- Biichlé, L. (2009). Le plurilinguisme c'est l'intégration. *Savoirs et formation*, 73, 32-35.
- Billières, M. (2002). La méthodologie de l'enseignement de la prononciation à l'écoute des mécanismes et processus cognitifs. *Bull. de l'assoc. Des praticiens de la méthode verbo-tonale*, 43.
- Bizeul, Y. (2009). Migration et républicanisme en Allemagne. *Hommes Migrations*, n° 1277(1), 12.
- Blakqori, T. (2013). *Le groupe nominal en albanais : Morphologie, syntaxe, interprétation* [Sciences du langage]. Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Le français parlé : Études grammaticales*. CNRS Éditions.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Éditions OPHRYS.
- Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, 47-59.
- Bonitto-Donato, C. (2020). Déconstruction philosophique et déconstructivisme architectural. *Archives de Philosophie*, Tome 83(2), 125-144.
- Borgogno, V. (1999). « Migration solitaire » et « migration d'installation » : Une commune face cachée ? *Mots. Les langages du politique*, 60(1), 143-154.
- Borillo, A. (2004). Les « Adverbes d'opinion forte » selon moi, à mes yeux, à mon avis,... : Point de vue subjectif et effet d'atténuation. *Langue française*, n°142(2), 31-40.
- Boulbina, S. L. (2015). *L'Afrique et ses fantômes : Écrire l'après*. Éditions Présence Africaine.
- Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. *Actes du 26è Congrès de l'UPLEGESS. L'autonomie dans l'apprentissage des langues.*, Saint-Etienne.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 23(1), 67-69.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Les Éditions de Minuit.
- Brault, M., Daccord, H., & Lenouvel, J. (2018). Les lieux de l'insertion et de l'intégration sociale des réfugiés. Le cas de Dessau, ville en décroissance. *Espaces et sociétés*, n° 172-173(1), 55-72.
- Bretegnier, A. (2011). *La formation linguistique en contextes d'insertion : Quelle professionnalité ? Quel accompagnement formatif à la construction de cette professionnalité ?* Peter Lang.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2004). *Psychologie sociale et communication*. Dunod.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Cadet, L., & Paquet, A. P. (2016). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, N° 195(4), 3-8.
- Calaque, E., & David, J. (2004). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur.
- Cammarota, M.-A., & Porquier, R. (1986). Des difficultés dans l'acquisition de langue étrangère par des réfugiés politiques latino-américains. *Langue française*, 101-116.
- Camus, O. (2004). L'entretien de recrutement : Contrat très particulier ou terrain modèle ? In *Psychologie sociale et communication*. Dunod.
- Candau, J. (2000). *Mémoire et expériences olfactives : Anthropologie d'un savoir-faire sensoriel*. Presses Universitaires de France.
- Carroll, R. (1987). *Évidences invisibles : Américains et français au quotidien*. Éditions du Seuil.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 1. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>
- Cavalla, C. (2015). L'enseignement des affects en FLE : Essai autour des collocatifs d'intensité. *Le Langage et l'Homme*, 50(1), 117-130.
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V., & Socha, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In *Les émotions dans le discours* (p. 327-341). Peter Lang.
- Cefaï, D. (Éd.). (2003). *L'enquête de terrain*. La Découverte.
- Champagne, P., & Christin, O. (2019). *Pierre Bourdieu. Une initiation*. Presses Universitaires de Lyon.

- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Chioussse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. État des lieux et recommandations* [OCDE]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00133764>
- Chomsky, N. (1991). *Théorie du Gouvernement et du Liage : Les Conférences de Pise*. Seuil.
- Clément, C. (2013). *Conditionnement, apprentissage et comportement humain*. Dunod.
- Coltier, D., Dendale, P., & Brabanter, P. D. (2010). La notion de prise en charge : Mise en perspective. *Langue française*, 162, 3-27.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (01 éd.). Éditions Didier.
- Coste, D. (2015). Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 55, 171-192.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., & Papo, E. (1976). *Un niveau seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe.
- Coubard, F. (2003). Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale. *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 132(4), 445-455.
- Coulangeon, P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation : Domaine notionnel (Tome 3)*. Éditions OPHRYS.
- Culioli, A. (2000). *Pour une linguistique de l'énonciation : Opérations et représentations (Tome 1)*. Éditions OPHRYS.
- Cuq, J.-P. (2004). Chapitre 4 : Le lexique en situation d'apprentissage guidé : Pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. In *Didactique du lexique* (p. 61-71). De Boeck Supérieur.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. [réimpr.]). Presses Universitaires de Grenoble.

- Dahlem, J. (1997). Des migrants aux immigrés dans l'Encyclopaedia Universalis de 1968 à 1995. *Cahiers de la Méditerranée. Mots et migrations [Actes du colloque de Grasse, novembre 1996]*, 54, 81-95.
- De Ferrari, M. (2006). *Formation linguistique et situations de travail : Pour la composante professionnelle intégrée ? Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Centre international d'études pédagogiques.
- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 29-49.
- De Vogüé, S. (2009). La fonction énonciative des adjectifs antéposés. Le groupe nominal et la construction de la référence. In *Approches linguistiques et didactiques* (p. 45-60). Presses Universitaires de Namur.
- Debono, M. (2013). Pragmatique, théorie des actes de langage et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. In V. Castellotti, *Le(s) français dans la mondialisation* (p. 423-447). Éditions Modulaires Européennes.
- Debyser, F. (1975). Lecture des civilisations. *Französisch Heute*, 2-3.
- Defays, J.-M. (2018). *Enseigner le français—Langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga.
- Delavet, T., & Olivier, M.-F. (2016). *La culture au cœur des apprentissages : Un nouveau projet pour l'école : Stratégie culturelle et territoire apprenant*. ESF éditeur.
- Deliège, R. (2013). *Une histoire de l'anthropologie. Écoles, auteurs, théories*. Éditions du Seuil.
- Dendale, P., & Coltier, D. (Éds.). (2011). *La prise en charge énonciative : Études théoriques et empiriques*. De Boeck Supérieur.
- Denieuil, P.-N. (2008). La culture, les cultures et le lien social. Les échelles d'observation d'une notion. *Revue des sciences sociales, Éthique et santé* (39).

- Dennery, M. (2019). Compte personnel de formation et désintermédiation en formation : Quelles perspectives ouvertes pour le marché de la formation ? *Savoirs*, N° 50(2), 101-113.
- Derendinger, G. de. (1949). Contribution à l'étude des langues nègres du Centre-africain. *Journal de la Société des Africanistes*, 19(2), 143-194.
- Désilets, M. (2007). Connaissances déclaratives et procédurales : Des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289-308.
- Detey, S., & Nouveau, D. (2007). Phonologie du français contemporain. *PFC : enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, Bulletin n° 7.
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : Une revue de la littérature. *Savoirs*, n° 12(3), 9-46.
- Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. La Documentation française.
- Dias, C. M., & Rigoni, I. (2019). La demande d'asile : Impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Société*, N° 176(2), 49-63.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (4e éd.). ESF éditeur.
- Domergue, F. (2014). *Étude Infos migrations : Les liens familiaux des nouveaux migrants* (Enquête N° 69). Département des statistiques, des études et de la documentation.
- Donaire, M. L. (2009). *La place de l'adjectif dans les stratégies énonciatives*. Éditions Lambert-Lucas.
- Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. La Découverte.
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture Études*, 5(5), 1.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Ducrot, O. (1975). Je trouve que. *Semantikos*, 1(1), 63-88.
- Ducrot, O. (1995). Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*, 24.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Edition du Seuil.

- Dumont, F. (1981). La culture savante : Reconnaissance du terrain. *Questions de culture, Cette culture que l'on appelle savante*(1), 17-34.
- Duvivier, É. (2010). Entre installation et poursuite de la mobilité. *Migrations Société, N° 129-130*(3), 243-256.
- Eggs, E., & Mordellet-Roggenbuck, I. (1990). *Phonétique et phonologie du Français : Théorie et pratique*. de Gruyter.
- Einhorn, L., & Huurneman, A. (2017). Intervention psychosociale auprès des exilé.e.s sur le bidonville de Calais. *ORSPERE SAMDARRA - Les Cahiers de Rhizome : Cliniques et migration*, 63, 97.
- El Kassas, D. (2005). *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue*. Université Paris 7 Denis Diderot.
- Esser, H. (2006). Migration, language and integration. *AKI Research Review*, 4.
- Eustache, F., Lechevalier, B., & Viader, F. (2001). *Les méthodes de la neuropsychologie : Séminaire Jean-Louis Signoret*. De Boeck Supérieur.
- Extramiana, C. (2012). Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : Une perspective européenne. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil—Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Extramiana, C., & De Ferrari, M. (2003). Perspective actionnelle et didactique du français dit « migrants » : Quelles réflexions pour quelles applications ? In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 297). Maison des Langues.
- Eychenne, J., & Laks, B. (2012). Le programme Phonologie du français contemporain : Bilan et perspectives. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XVII*(1), 7-24.
- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. Réalités et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1), Article 1.

- Favell, A. (2003). Integration and nations : The nation-state and research on immigrants in Western Europe. In M. Martiniello & J. Rath (Éds.), *Selected Studies in International Migration and Immigrant Incorporation*. Amsterdam University Press.
- Favret-Saada, J. (2011). *Désorceler*. L'Olivier.
- Fischer, N., & Hamidi, C. (2016). *Les politiques migratoires*. La Découverte.
- Flipo, A. (2017). Les migrations de travail intra-européennes entre ruptures et continuités. *Hommes et migrations*, 1317.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *ERES « Enfances & Psy »*, 2(47), 30 à 41.
- Fortin, A., & Legault, M. (2006). L'apprentissage au moyen d'une simulation en vérification : Impact sur la performance et les perceptions des étudiants. *Comptabilité Contrôle Audit, Tome 12(3)*, 39-65.
- Fournier, M. (1981). La culture savante comme style de vie. Les intellectuels dans le Québec de naguère. *Questions de culture, Cette culture que l'on appelle savante(1)*, 131-166.
- Fraisse, P., Oléron, G., & Paillard, J. (1953). I. Les effets dynamogéniques de la musique. Étude expérimentale. *L'Année psychologique*, 53(1), 1-34.
- Gaatone, D. (2007). Les marqueurs d'intensité et les locutions verbales : Quelques réflexions. *Travaux de linguistique, n° 55(2)*, 93-105.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Éditions OPHRYS.
- Galais, C., & Jorba, L. (2011). Les associations d'immigrés en tant qu'outil d'intégration politique en catalogne. *Migrations Société, N° 134-135(2)*, 227-248.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Clé international, impr. 1991.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49, 141-152.

- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* (Didier). Hatier-Crédif.
- Garbaye, R. (2008). Vers la fin du multiculturalisme ? Éléments de réflexion sur les débats britanniques après 2005. *Le New Labour et l'identité britannique*, 5, 125-140.
- Gaspard, F. (1992). Assimilation, insertion, intégration : Les mots pour « devenir français ». *Hommes & Migrations*, 1154(1), 14-23.
- Gayerie, C. (2019). Apprendre la langue, apprendre un pays. *VST - Vie sociale et traitements*, N° 141(1), 37-47.
- Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement / apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2/05, 7-10.
- Ghebrezgabher, F., & Zribi-Hertz, A. (2020). Le tigrigna : Quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs du Tigrigna. *Langues et grammaires en (Ile de) France*, 2.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., & Stevens, C. K. (1990). Transfer training method : Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501-523.
- Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Grattepierre, C. (2003). *Le Littré du Gourguillon : Dictionnaire français-lyonnais à l'usage de ceux qui veulent parler et écrire correctement* (Académie du Gourguillon et des Pierres plantées, Éd.). ELAH.
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VII(2), 25-38.
- Gross, G. (1999). Verbes supports et conjugaison nominale. *Revue d'Études francophones*, 9, 70-92.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : État des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 163-183.
- Groussier, M.-L., & Rivière, C. (1996). *Les mots de la linguistique : Lexique de linguistique énonciative*. Éditions OPHRYS.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier-Hatier.

- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative*. L'Harmattan.
- Hambye, P., & Romainville, A.-S. (2013). Apprentissage du français et intégration : Des évidences à interroger. *Français & Société*, n° 26-27.
- Héran, F. (2017). *Avec l'immigration. Mesurer, débattre, agir*. La Découverte.
- Horlacher, A.-S., & Doehler, S. P. (2015). 9. Grammaire émergente, grammaire pour l'interaction : Variations sur les constructions disloquées. In X. Gradoux (Éd.), *Agir dans la diversité des langues : Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (p. 138-151). De Boeck Supérieur.
- Hymes, D. H. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. In *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (1986^e éd.). Blackwell.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif.
- Issoufi, O. A. (1998). *L'enquête sur les pratiques et les représentations linguistiques*. 10, 141-154.
- Jackiewicz, A. (2014). Études sur l'évaluation axiologique : Présentation. *Langue française*, n° 184(4), 5-16.
- Jamrozik, E. (1988). De la subjectivité dans le lexique. *Langages*, 23(89), 87-96.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : Données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, spécial*, 19.
- Jebali, A. (2005). Les pronoms clitics nominatifs du perfectif en arabe standard : Vers une analyse lexicaliste. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 25, 30-38.
- Joly, G. (2018). Chapitre 29. Les formes en -ant. In *Précis d'ancien français: Vol. 3e éd.* (p. 366-373). Armand Colin.
- Jouison-Laffitte, E. (2009). La recherche action : Oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(1), 1-35.
- Karoutchi, R. (2017). *Migrants : Les échecs de l'apprentissage du français et des valeurs civiques* (rapport d'information N° 660; p. 60). Sénat.
- Kastoryano, R. (2005). *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*. Presses de Sciences Po.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). Le désaccord, réaction « non préférée » ? Le cas des débats présidentiels. *Cahiers de praxématique*, 67.
- Khellil, M. (1994). Kabyles en France, un aperçu historique. *Hommes & Migrations*, 1179(1), 12-18.
- Khellil, M. (2012). L'émigration algérienne en France au XXe siècle. *Hommes et migrations*, 1295.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Éditions de Minuit.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation : Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement*, 8(1), 95-109.
- Lagarde, C. (2013). *Le parler « melandjao » des immigrés de langue espagnole en Roussillon*. Presses universitaires de Perpignan.
- Lah, M. (2012). Les traits d'oralité dans deux manuels de français langue étrangère. *Linguistica*, 52(1):69.
- Langbach, V. (2014). *Analyse et mesure des insécurités langagières chez des adultes en situation d'insertion* [Thèse de doctorat]. Université de Lorraine.
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. In J. Barus-Michel, *Vocabulaire de psychosociologie*. ERES.
- Larrivée, P. (2016). *Projet Français contemporain vernaculaire (FRACOV) : NE*. Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- Lassalle, D. (2015). Royaume-Uni. Les avatars du multiculturalisme britannique. *La documentation française*.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Hachette.
- Leca Mercier, F. (2012). *L'adjectif qualificatif : Méthodes et notions*. Armand Colin.

- Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : Lignes de force en didactique. In J.-M. Mangiante, *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives*. Artois presses université.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 173-196). Presses Universitaires du Septentrion.
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : Rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, N° 24(2), 61-80.
- Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Legrand, G. (2004). Chapitre 1 : Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : Étude sur deux siècles de textes ministériels. In *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur.
- Leichnam, G.-L. (2005). Mission publique et marché : Le cas d'un réseau des GRETA sur les marchés de la formation continue. *Politiques et Management Public*, 23(2), 67-90.
- Leimdorfer, F., & Salem, A. (1995). Usages de la lexicométrie en analyse de discours. *Cahiers des sciences humaines*, 31, 131-143.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et Histoire* (1987^e éd.). Denoël.
- Lièvre, P., & Rix, G. (2004). Le management des expéditions polaires. *Les amis de l'école de Paris*.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche action*. Éditions l'Harmattan.
- Maingueneau, D. (2009). *Aborder la linguistique*. Seuil.
- Malherbe, M. (1995). *Les langages de l'humanité* (Seghers). Robert Laffont.
- Mangiante, J.-M. (2011). *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives*. Artois Presses Université.
- Margulies, N. (2005). *Les cartes d'organisation d'idées—Une façon efficace de structurer sa pensée*. Chenelière.
- Marquez, E. (1998). Classification des adjectifs : Étude exploratoire sur l'organisation sémantique-pragmatique des adjectifs. *Langages*, 32(132), 87-107.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.

- Math, F., Kahn, J.-P., & Vignal, J.-P. (2008a). Les organes sensoriels. *Neurosciences cliniques. De la perception aux troubles du comportement, chapitre 4*, 159-230.
- Math, F., Kahn, J.-P., & Vignal, J.-P. (2008b). *Neurosciences cliniques. De la perception aux troubles du comportement*. De Boeck Supérieur.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2002). *Politesse, respect : De quelques implications sociales de la didactique de l'oral* [Actes de séminaire : didactiques de l'oral].
- May, G. L., & Kahnweiler, W. M. (2000). The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behaviour modelling training. *Personnel Psychology*, 53, 353-373.
- Mazô-Darné, N. (2006). Mémoriser grâce à nos sens. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut, Vol. XXV N° 2*, 28-38.
- Mazzella, S. (2016). *Sociologie des migrations (2è)*. Presses Universitaires de France.
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A., Hopkins, E. J., Howard, R. M., Hartshorne, J. K., Jennings, M. V., Simson, J., Bainbridge, C. M., Pinker, S., O'Donnell, T. J., Krasnow, M. M., & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science (New York, N.Y.)*, 366(6468).
- Meirieu, P. (1994). *Le transfert de connaissances : Éléments pour un travail en formation*. <http://meirieu.com/>
- Meyran, R. (2009). Genèse de la notion de culture : Une perspective globale. *Journal des anthropologues [en ligne]*, 118-119.
- Miller, C. (1996). Nubien, berbère et beja : Notes sur trois langues vernaculaires non arabes de l'Égypte contemporaine. *Égypte/Monde arabe*, 27-28, 411-431.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Molinié, G. (1994). Problématique de la répétition. *Langue française*, 101(1), 102-111.
- Molinier, C. (2009). Les adverbes d'énonciation. Comment les définir et les sous-classifier ? *Langue française*, n° 161(1), 9-21.
- Momméja, A. (2018). Immigrations postcoloniales, minorités et politique en France et en Angleterre. *Hommes & Migrations*, n° 1321(2), 127-135.

- Monceau, G. (2015). Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance. In *Chapitre 1. La recherche-action en France : Histoire récente et usages actuels* (p. 21-31). Presses de l'EHESP.
- Mondada, L. (1998). Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Les cahiers de l'ILSL*, 10, 39-68.
- Mondonico-Torri, C. (2000). Les réfugiés en France sous la monarchie de Juillet : L'impossible statut. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 47-4(4), 731-745.
- Monso, O., & Gleizes, F. (2009). Langue, diplômes : Des enjeux pour l'accès des immigrés au marché du travail. *INSEE PREMIERE - Division Emploi*, 1262.
- Morice, A. (2015). Situation actuelle des migrations internationales : Réalités et controverses. *L'information psychiatrique*, me 91(3), 207-215.
- Moro, M. R. (2015). La nécessité transculturelle aujourd'hui pour une société « bonne » pour tous. *Le Carnet PSY*, 188(3), 18-21.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. *Le français dans le monde*, 346, 25-28.
- Moussard, A., Rochette, F., & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, Vol. 112(3), 499-542.
- Muller, C. (1992). La négation comme jugement. *Langue française*, 94(1), 26-34.
- Muller, C. (1994). La négation comme jugement : Une application aux interronégatives. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 5, 205-221.
- Nguyen, T. H. (2008). *De la production du sens dans le proverbe. Analyse linguistique contrastive d'un corpus de proverbes contenant des praxèmes corporels en français et en vietnamien*. Montpellier III.
- Noiriél, G. (1988). *Le creuset français : Histoire de l'immigration : XIXe-XXe siècles*. Éditions du Seuil.
- OCDE. (2015). *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 | OECD READ édition*. OECD iLibrary.

- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 71-109.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2014). L'enquête de terrain socio-anthropologique. In J. Boutier, J.-L. Fabiani, & J.-P. Olivier de Sardan, *Corpus, sources et archives* (p. 63-81). Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Papin, D. (2004). L'anglais et les minorités ethniques au Royaume-Uni. *Hérodote*, 4(115), 125-134.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : Une relation à interroger. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008(5), Article 5.
- Parpette, C. (2018). Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? *Action Didactique*, 1, 18-30.
- Paugam, G. (2008). Benveniste, le « je » et la langue : Des déictiques et de la « subjectivité ». *Texte !*, XIII(3).
- Pena-Ruiz, H. (2006). Culture, cultures, et laïcité. *Hommes et Migrations*, 1259.
- Peneff, J. (1996). Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine. *Sociologie du travail*, 38(1), 25-44.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation*. La découverte.
- Péret, C., & Cardo, J. (2007). *Articuler production d'écrit et grammaire*. Delagrave.
- Perrenoud, P. (1997a). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997b). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrin, L. (2014). L'intensification dans l'hyperbole et la litote. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 61-62, 43-61.
- Pestre, É. (2015). L'expatriation du sujet. Entre nostalgie de la langue des origines et quête de l'étranger. *Figures de la psychanalyse*, 30(2), 215-229.
- Piché, V., Simmons, A. B., Sjaastad, L. A., & Lee, E. S. (2013). *Les théories de la migration*. Ined Éditions.

- Picoche, J., & Rolland, J.-C. (2002). *Dictionnaire du français usuel. 15 000 mots utiles en 442 articles*. De Boeck-Duculot.
- Piolat, J. (2011). *Portrait du colonialiste : L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*. La Découverte.
- Pittet, C. (2014). *Les pratiques artistiques dans le champ de l'insertion professionnelle comme support de construction identitaire dans le passage à la vie adulte* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Plantin, C. (2005). *Enthymèmes, topoï et typologies*. Que sais-je ?
- Plantin, C., Doury, M., & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Presses Universitaires de Lyon.
- Poinsot, M. (2017). *Les visages de l'immigration*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Poirrier, P. (2008). Culture populaire et politique culturelle en France : Un rendez-vous manqué? In *Retour vers le présent. La culture populaire en Suisse*. (p. pp.176-183). Verlag für Kultur und Geschichte.
- Porcher, L. (1995). *Le français Langue Étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette éducation.
- Portefin, C. (2012). Adaptation des formateurs en milieu professionnel dans un environnement en mutation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 27-49.
- Potvin, D. (2005). Les jeunes adultes migrants de retour : Une vitalité pour les régions. *Revue d'Économie Régionale Urbaine*, 4, 507-531.
- Pruvost, J., & Sablayrolles, J.-F. (2016). *Les néologismes*. Presses Universitaires de France.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 129(1), 121-126.

- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'Apliu*, XIII(1).
- Puren, C. (2007a). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : L'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle [Didactique]. *Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/>
- Puren, C. (2007b). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Association des professeurs de langues vivantes - Les langues modernes*, 18, 127-143.
- Puren, C. (2010). Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC) [Didactique]. *Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>
- Puren, C. (2016). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles [Didactique]. *Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Py, B. (Éd.). (1994). *L'acquisition d'une langue seconde : Quelques développements théoriques récents* (Revue : Bulletin suisse de linguistique appliquée).
- Rabatel, A. (2005). Le point de vue, une catégorie transversale. *Le français aujourd'hui*, n° 151(4), 57-68.
- Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... *Langue française*, n° 162(2), 71-87.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette FLE.
- Rea, A., & Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. La Découverte.
- Référentiel « français langue d'intégration » (FLI). (2011). Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.

- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale: Vol. 1 L'action sociale*. Edition Hurtebise HMH.
- Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : Inégalités et segmentation. *Revue française de sociologie*, 47(1), 3-48.
- Saive, A.-L. (2015). *Les odeurs, une passerelle vers les souvenirs : Caractérisation des processus cognitifs et des fondements neuronaux de la mémoire épisodique olfactive* [Thèse de doctorat]. Université Claude Bernard - Lyon I.
- Salomon, M. (2018). *Modalités et difficultés de communication rencontrées par les patients syriens non francophones en consultation de Médecine Générale en Seine-Maritime et dans l'Eure*. Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
- Samson, G. (2014). Le transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais.... *Le Tableau : échanges de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 3(4).
- Saumade, F. (2016). Frank Hamilton Cushing. *Ethnologie française*, Vol. 46(3), 471-482.
- Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1).
- Sauvage, J., & Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilan et perspectives. *Les cahiers de l'Acedle*, 16-1.
- Sayad, A. (2006). *L'immigration ou Les paradoxes de l'altérité. 1, L'illusion du provisoire*. Raisons d'agir éditions.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Gallimard.
- Schnapper, D. (2011). L'expérience-enquête au Conseil constitutionnel. Réflexion sur la méthode. *Sociologie*, N°3, vol. 2.
- Schnapper, D. (2019). L'intégration : Enjeux de connaissance et de politique. *Vie publique, La politique d'immigration-La maîtrise des flux migratoires*.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 27-40.

- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Hermann.
- Sebaux, G. (2017). La politique migratoire du 3e gouvernement Merkel en temps de crise. *Allemagne d'aujourd'hui*, 4(222), 94-113.
- Silhouette-Dercourt, V. (2016). Les cours d'intégration pour étrangers en Allemagne : Entre apprentissage de la langue et éducation à la consommation. *Migrations Société*, N° 166(4), 53-66.
- Singleton, D. (1994). Introduction : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 3-27.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Spaëth, V. (2014). *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues* [Colloque international]. Projet IDEX Si proches si éloignées SPSE, Inalco/Université Sorbonne-Nouvelle P3.
- Spielmann, G. (2013). L'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire [Didactique]. *La pédagogie et la didactique du Français Langue Étrangère*.
<https://opsis.georgetown.domains/LaPageDeGuy/docs/FLE/index.htm>
- Starets, M. (2000). *Théories syntaxiques du français contemporain*. Presses Université Laval.
- Statham, P., & Koopmans, R. (2005a). 7 : Multiculturalisme, citoyenneté et conflits culturels : Le défi posé par les revendications des groupes musulmans en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas. In *Les minorités ethniques dans l'Union européenne : Politiques, mobilisations, identités*. La Découverte.
- Statham, P., & Koopmans, R. (2005b). *Les minorités ethniques dans l'Union européenne : Politiques, mobilisations, identités*. La Découverte.
- Stévenin, F., & Touati, A. (2018). La prise en compte du trauma dans la pratique professionnelle auprès des jeunes étrangers isolés. *VST - Vie sociale et traitements*, 138(2), 5-12.
- Streiff-Fenart, J. (2017). Les politiques françaises d'immigration et le traitement de la différence culturelle. *Les cahiers du GEPE, Migration(s) et langues ; langues et espace(s)*(9).

- Taché, A. (2018). *72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France* [Rapport gouvernemental]. Ministère de l'Intérieur.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Clé International.
- Taleb Ibrahim, K. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 53-63.
- Tassin, É. (2017). Philosophie /et/ politique de la migration. *Raison publique*, N° 21(1), 197-215.
- Therer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage (Université de Liège Laboratoire d'enseignement Multimédia). *Informations Pédagogiques*, 40.
- Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : Expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 64(2), 97-104.
- Thiollet, H. (2013). Migrations, exils et printemps arabes. In F. Charillon & A. Dieckhoff (Éds.), *Afrique du Nord Moyen-Orient 2013-2013. La double recomposition* (p. 133-146). La Documentation française.
- Thiollet, H. (Éd.). (2016). *Migrants, migrations : 50 questions pour vous faire votre opinion*. Armand Colin.
- Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Armand Colin.
- Traverso, V. (2012). Analyses interactionnelles : Repères, questions saillantes et évolution. *Langue française*, n°175(3), 3-17.
- Traverso, V. (2017). Formulations, reformulations et traductions dans l'interaction : Le cas de consultations médicales avec des migrants. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXII(2), 147-164.
- Tribalat, M. (1997). Chronique de l'immigration. Les populations d'origine étrangère en France métropolitaine. *Population*, 1(52e année), 163-219.
- Tribalat, M. (2013). *Assimilation : La fin du modèle français*. Éditions du Toucan.
- Tribalat, M. (2015). Intégration, la fin du modèle français. *Commentaire*, Numéro 150(2), 331-338.
- Tucci, I. (2016). L'accueil et l'intégration des migrants en Allemagne : Les limites de l'hospitalité et de la solidarité. *Migrations Société*, N° 166(4), 15-35.

- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : Contextes, contacts, enjeux. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 288). Septentrion.
- Vahabi, N. (2013). La construction sociologique de la carrière migratoire : Le cas des migrants iraniens en Europe. *Migrations Société*, N° 150(6), 13-39.
- Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : Analyse critique. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil—Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3. Ed). La Dispute.
- Walker, J. (2019). Régimes de citoyenneté, actions linguistiques et migrations en Europe. *Langage et société*, N° 168(3), 139-158.
- Weber, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1).
- Weil, P. (2005). *La République et sa diversité : Immigration, intégration, discriminations*. Éditions du Seuil.
- Weil, P. (2014). *Être français : Les quatre piliers de la nationalité*. Éditions de l'Aube.
- Wihtol de Wenden, C. (2002). Motivations et attentes de migrants. *Revue Projet*, 272(4), 46-54.
- Wihtol de Wenden, C. (2016a). *L'immigration*. Eyrolles Éditions.
- Wihtol de Wenden, C. (2016b). *Migrations : Une nouvelle donne*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Wihtol de Wenden, C. (2009). Convergences et divergences des politiques d'immigration entre la France et l'Allemagne. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1277, 6-11.
- Yahyaoui, A. (2010). *Exil et déracinement*. Dunod.

INDEX DES AUTEURS

A

Abdallah-Pretceille.....	56
Adami 21, 22, 26, 27, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 57, 61, 68, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 83, 99, 103, 104, 105, 107, 112, 116, 151	
Aden.....	66, 340
Alaoui	31, 41
Alluin	177
Alrahabi	243
André 26, 27, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 77, 78, 80, 348	
Anstett.....	20
Arnold	114
Ascone	241
Ashby	91
Astofli	102
Atwood	238
Auger	90
Austin.....	125

B

Babelon	54
Bainbridge.....	238
Bakhtine..... 124, 126, 134, 217	
Bange	118
Baron.....	31
Barrère	65
Bavetta	120
Beacco..... 57, 153	
Beauchemin 41, 46, 48, 49, 50	
Bechichi	47, 50
Becker	146
Benveniste..... 85, 124, 127, 129, 130, 131	
Bérard	58, 94
Berliner	148
Bernardot	44
Bielefeld.....	198
Bigand..... 238, 239	
Biichlé.....	34
Billières.....	106

Blakqori.....	250
Blanche-Benveniste	85, 88, 92, 198
Blondel	342
Boas	52
Bonicco-Donato.....	179
Borgogno	31, 32
Borillo..... 133, 286, 288, 303	
Böröcz.....	23
Boulbina	251
Boulton	109, 110, 111, 112, 116
Bourdieu	53, 54, 58, 119, 146
Bouvier	47, 50
Brinbaum	47, 50
Bruner	110
Brunet	266, 267, 271, 272

C

Cadet..... 1, 2, 84	
Calaque	110, 116
Cammarota.....	216
Camus..... 79, 321, 363, 371	
Candau.....	232
Cardo	200
Carol	118
Carroll.....	89
Cavalla..... 114, 115, 187, 188, 339	
Champagne	54
Charaudeau	132
Chastel	54
Chiousse	114
Chomsky..... 130, 250	
Christin	54
Clément.....	318
Coltier	124, 125
Coste.....	69
Coubard	96, 97
Coulangeon.....	55
Cuche..... 52, 53, 61, 62	
Culioli..... 124, 125, 127	
Cuq .. 21, 59, 60, 78, 80, 94, 95, 98, 102, 106, 109, 111, 116, 319	

D

Dahlem.....	20
Darbel	54
David.....	110, 116
De Ferrari.....	77, 99
De Pietro	184
De Vogüé.....	141
Debono.....	94
Debyser	57
Defays	315, 347
Delavet	64, 65, 176
Deliège	52
Deltour	347
Denieuil.....	52
Dennery.....	75
Derendinger	250
Desclés	243
Désilets	118
Detey	90
Devos	118, 119, 120
Dewitte.....	23, 24, 25
Dias	43
Doehler	91
Dolz.....	84, 92, 93, 125, 177, 187, 200
Domergue.....	32
Dominguès	241
Donaire	141
Donnat.....	55
Doury	268
Dubois.....	295
Ducrot	132, 133, 295, 315
Dumay.....	118, 119, 120
Dumont	55
Duvivier	31

E

Eggs	106
Egner.....	238
Einhorn	82, 83
El Kassas.....	250
Esser.....	45, 49, 50
Eustache.....	232
Extramiana	41, 99
Eychenne.....	108

F

Falkert.....	107
Favell	30, 34
Favret-Saada	148, 150, 154, 193
Fischer	37
Flipo.....	25
Florin	111
Fournier	53
Fraisse.....	239, 240

G

Gaatone.....	134, 288, 306
Gadet.....	65, 91, 214
Galais.....	48
Galisson	57, 58, 69, 116
Galligani	140
Gaonac'h.....	257
Garbaye.....	40
Gaspard.....	28
Ghebrezgabher.....	251
Gist	120
Gleizes	21, 46
Glowacki.....	238
Goffman.....	85, 86, 97, 100
Grattepierre.....	56, 172
Griggs	118
Gross.....	134
Grossman	109, 112
Groussier.....	124, 134, 286
Gruca	21, 59, 60, 78, 80, 94, 95, 98, 102, 106, 319
Guimbretière	106
Gumperz	87

H

Hambye.....	45
Hamel	46, 48
Hamidi	37
Hartshorne	238
Héran	34, 36
Hopkins.....	238
Horlacher	91
Howard	238
Huurneman	82, 83

Hymes 57, 58, 59, 86

I

Intégration 48

Issoufi 168

J

Jackiewicz 213

Jacoby 238

Jamrozik 135, 137, 138, 139

Jeanneret 43

Jebali 250

Jefferson 198

Jennings 238

Joly 258

Jorba 48

Jouin 84, 89, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 103, 105, 319

Jouison-Laffitte 149

K

Kahn 232

Kahnweiler 120

Kant 131

Kastoryano 40

Kerbrat-Orecchioni 15, 84, 86, 87, 88, 89, 98, 100, 102,
125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 213, 268, 270

Ketter 238

Khellil 24, 26

Knox 238

Koopmans 37

Krasnow 238

L

Labov 106

Lafontaine 183

Lagarde 257

Lah 90

Laks 108

Langbach 190

Lapassade 145, 181

Larrivée 90

Lascombe 115, 188

Lauret 106

Lê 47, 50

Leca Mercier 137, 138, 139, 140, 259, 276

Lechevalier 232

Leclercq 27, 57, 67, 68, 72, 73

Lee 23

Legrand 110

Leichnam 69

Leimdorfer 194

Letellier 177

Lévi-Strauss 52

Lièvre 147, 150

Liu 148

Loiseau 115, 188

Longhi 241

Lucas 238

M

Maingueneau 132, 135

Malherbe 250

Malraux 54

Mangiante 45

Margulies 339

Maroun 77

Marquez 137, 138

Marquillo-Larruy 88

Math 232

Maurer 98, 99, 102, 350

May 120

Mazô-Darné 231, 234

Mazzella 31

Mehr 238

Meirieu 117, 118

Mestre 177, 187, 200

Meyran 52

Moirand 59

Molinié 293

Molinier 142, 288

Momméja 35, 37

Monceau 149

Mondonico-Torri 34

Monso 21, 46

Mordellet-Roggenbuck 106

Morice 22, 23

Moro	56, 222
Moussard.....	238, 239
Muller	311, 312, 315

N

Nguyen.....	130
Noiriel.....	20, 24, 28, 32, 83
Nouveau.....	90

O

O'Donnell.....	238
Oléron	239, 240
Olivier.....	64, 65, 176
Olivier de Sardan	146, 149

P

Paillard.....	239, 240
Papin.....	37, 38
Paquet	84
Parpette	86, 95, 97, 104, 105
Paugam	131
Pena-Ruiz.....	35, 36
Peneff.....	145, 146, 150
Péret	200
Perrenoud.....	117, 118, 119, 120, 189, 190
Perret.....	31
Perrin.....	282
Pestre.....	216
Piché	23
Pickens-Jones.....	238
Picoche.....	110
Pinker.....	238
Piolat.....	65
Pittet.....	62, 176
Plantin.....	268
Poinsot	30
Poirrier	54
Porcher.....	60, 95
Porquier.....	216
Portefin	76, 77
Portes	23
Potier.....	177
Pruvost.....	257

Puren.....	56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 109
Py	112

R

Rabatel.....	123, 126
Ravazzolo	84, 89, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 103, 105, 319
Rea.....	23
Rigoni	43
Rivière	124, 125, 134, 286
Rix	147, 150
Rocher.....	52
Rochette.....	238, 239
Rolland	110
Romainville	45
Roulet	69
Roux-Caillebot.....	177

S

Sablayrolles	257
Safi.....	28, 29
Saive	232, 233
Salem	194
Salomon.....	43
Samson	118
Saumade	145
Sauvage.....	106
Sayad	24, 33
Schmitt.....	111, 112, 113
Schnapper	27, 29, 30, 33, 147
Schneuwly	84, 92, 93, 125, 177, 187, 200
Silhouette-Dercourt.....	40
Simmons	23
Simon.....	46, 48
Simson	238
Singh.....	238
Singleton.....	113
Sjaastad.....	23
Socha	115, 188
Soulé.....	145, 147, 148, 150
Spaëth	59
Spielmann	110
Starets	129
Statham	37

Stevenin	81
Stevens	120
Streiff-Fenart.....	36

T

Tagliante	319
Tassin	22
Therer.....	114
Thibaudeau.....	81
Thiollet.....	25, 83
Todorov.....	295, 315
Touati.....	81
Traverso ...	84, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 103, 105, 123, 124, 177, 178, 181, 198, 268, 319
Tribalat.....	34, 35, 36, 37, 40
Tripier	23
Tucci	38
Tyne.....	116

V

Vahabi.....	30
-------------	----

Van Avermaet.....	320
Viader	232
Vignal	232
Vigner... ..	84, 89, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 103, 105, 319
Vygotski	106, 347

W

Walker	40
Weber	107
Weil	13, 34, 35
Wihtol de Wenden	79
Wirthner.....	184

Y

Yahyaoui.....	216
---------------	-----

Z

Zribi-Hertz.....	251
------------------	-----

INDEX DES NOTIONS

A

Acculturation.....	76
Acte d'énonciation.....	130
Acteur social.....	93, 99
Action langagière.....	99
Activité langagière.....	84, 92, 93
Adjectif	
adjectif axiologique.....	137, 278, 279, 328, 362
adjectif d'imentionnel.....	138, 139
adjectif évaluatif.....	137
adjectif non-axiologique.....	137, 275, 276
adjectif objectif.....	256, 270, 333
adjectif relationnel.....	139
adjectif subjectif.....	335
adjectif subjectif affectif.....	256, 268
adjectif verbal.....	256
Adverbe épistémique.....	303
Altérité.....	59
Apprentissage	
apprentissage explicite.....	111
apprentissage incident.....	111
comportements d'apprentissage.....	82
contexte d'apprentissage.....	50, 110
contexte d'apprentissage immersif.....	116
milieu guidé.....	116
milieu social.....	46, 48, 73, 112, 116
Assimilation.....	23, 28, 29, 34, 36
Authenticité communicative.....	109
Autonomie sociolangagière.....	43

B

Biographie langagière.....	244, 249
----------------------------	----------

C

Carte heuristique.....	187, 188, 339, 343
Champ lexical.....	282
Champ sémantique.....	268
Chute du schwa.....	91
Communication endolingue.....	80

Communication exolingue.....	80, 98
Compétence culturelle.....	61
Compétence de communication.....	58, 94
Compétence sociale.....	98
Compétence sociolangagière.....	94
Comportement langagier.....	249
Conscience individuelle.....	134
Construction disloquée.....	91
Contexte d'apprentissage.....	99
Contexte de communication.....	86
Contexte plurilingue.....	21
Couple migratoire.....	25
Culture.....	26, 29, 34, 36, 39, 52, 57, 64, 99, 116, 216, 222, 223
culture cultivée.....	53
culture dominante.....	55
culture légitime.....	53
culture savante.....	53, 54
identité culturelle.....	37
langue-culture.....	57

D

Déclassement social.....	218
Déictique.....	90, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 244, 245, 246, 250, 254, 323, 324, 371, 375
Déracinement.....	83
Didactique de l'oral.....	93, 95, 98, 102
Didactique du FLE.....	69, 94
Discours.....	126
co-construction.....	348
relation discursive.....	127, 379
Données	
corpus.....	198
recueil de données.....	149, 181, 185, 186, 244
traitement lexicométrique.....	194

E

Emploi prédicatif.....	134
Énoncé.....	125, 127, 128, 131, 135, 249
choix énonciatif.....	125

co-énonciateur	127
énoncé axiologique	132, 362
énoncé individuel.....	134
énoncé subjectif.....	139
énonciateur.....	125, 131
énonciation.....	127, 128
rejet argumenté	313
rejet d'un énoncé	312
situation d'énonciation	125, 130
Enonciation performative.....	126
Ethnicité.....	34

F

Feed-back correctif verbal.....	350
Flux migratoire.....	23, 25, 40
Fonction prédicative.....	134

H

Habitus.....	89, 119
--------------	---------

I

Idéal monolingue	34
Identité.....	82, 222, 379
Immigration	20, 22, 23, 24, 30, 39, 70, 72
histoire de l'immigration	33
immigration clandestine.....	29
immigration de travail.....	24
immigration familiale	41
mutilation sociale et culturelle.....	28
politique d'immigration.....	69, 73
politique migratoire	28
Indice de contextualisation.....	87
Insécurité langagière	65, 80
Insertion	28, 29, 37, 80
insertion professionnelle	40, 69
insertion sociale.....	28
Insertion socioprofessionnelle	63
Installation	22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 70, 83
Intégration 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 40, 42, 44, 72, 74, 80	
assimilation.....	38
assimilationniste (politique).....	34, 35
communautariste (politique).....	39

intégration citoyenne	47, 48
intégration civique.....	38, 41
intégration économique	45, 48
intégration linguistique.....	41, 48
intégration professionnelle	45, 76, 190
intégration républicaine	39
intégration scolaire	29
intégration sociale.....	43, 44, 47, 76, 93
intégration sociolangagière.....	99
intégration socioprofessionnelle	42, 48, 68
intégrationniste (politique)	40
modèle de politique migratoire.....	33
multiculturaliste (politique).....	34, 36, 38, 39, 40
pluralisme culturel.....	38
politique d'intégration.....	30
processus d'intégration.....	27, 41, 42, 79
Intention de communication	94
Intercompréhension	50, 123
Interculturalité	61, 66, 77
Interlangue.....	123, 140, 256, 315
Intonation emphatique	269

L

Langage contemporain vernaculaire	90
Langue première	47, 49, 50, 123, 233
Langue pro-drop	129, 249, 251, 324
Langue seconde	21, 50, 116, 123, 129, 239
Lexiculture.....	3, 116
Lexique.....	116, 128, 176, 187, 188, 257, 340
acquisition de lexique.....	113
apprentissage du lexique.....	116
appropriation du lexique.....	348
fréquence lexicographique.....	266

M

Marques de la première personne	128, 131, 244, 249, 253, 323, 371, 375
Marqueur discursif.....	91
Mémoire	
mémoire collective	216
mémoire de reconnaissance à long terme	233
mémoire olfactive.....	233
Mémorisation.....	187, 232, 340
mémorisation de lexique.....	176

mémorisation épisodique	232
processus de mémorisation	232, 233, 239
Méthodologie de la recherche	178, 211
effet chercheur	151
observation participante	145
participation observante	135, 147, 185, 193, 252, 255
pré-enquête	168
recherche-action	148
Migration	22, 23, 30, 32, 46
expérience migratoire	79
migration contrainte	30
migration économique	23, 25, 30
migration familiale	30
migration pendulaire	24, 32
migration solitaire	32
migration souhaitée	30
Mobilité géographique	31
mobilité intra-européenne	25
nouvelles mobilités	25
Modalisateur	128

N

Négation	90, 311, 314
Néologisme	140, 196, 257
Noria	24, 32, 70

P

Périphrase	123
Phénomène interactionnel	87
Point de vue	126, 139, 213, 253, 302, 305, 376
Pratique langagière	84, 92, 93
Prise de parole	214
Prise de position	138, 255
Prise en charge énonciative	122, 123, 124, 127, 128, 129, 244, 379
Procédé d'atténuation	314, 315
litote	286, 315
Procédé de connivence	133
Procédé d'insistance	282, 312
accentuation prosodique	295
gradation ascendante	295
intonation montante	293
répétition	293

Processus d'apprentissage	324, 347
stratégie compensatoire	315
Production langagière	59
Production orale	95
Progression spiralaire	102, 110
<i>Push and Pull factors</i>	23

R

<i>Race relation</i> (système)	37
Reformulation	123, 342
Regroupement familial	24, 26, 31, 41, 46
Répertoire langagier	51, 98, 135
Répertoire lexical	111
Répertoire sociolangagier	112
Risque sociolangagier	80

S

Schwa	
chute du	108
Socialisation	26, 36, 50
Sociologie interactionnelle	58
Stratégie de facilitation	98
Stratégie de mémorisation	113, 114
Stratégie d'enseignement	114
Stratégie énonciative	141
Subjectivité	101, 122, 131, 132, 133, 134, 285, 303, 380
Sujet nul	250
paramètre du sujet nul	130

T

Tâche	99, 109
Tour de parole	89
Transcription	193, 196
conventions de transcription	198
système de transcription	198
Transfert ..	117, 119, 178, 189, 190, 193, 204, 211, 332, 340, 346
transfert problématique	119

U

Unité lexicale	110
Universalité	131, 222, 238

V

Valeur axiologique.....	277, 278, 280
Valeur d'insistance	131
Valeur péjorative.....	278
Valeur subjective	328
Variation diatopique	107
Variation phonologique	107
Verbe de sentiment	132
Verbe d'opinion.....	125, 302, 330
Verbe subjectif.....	131, 286

INDEX DES ACRONYMES ET DES SIGLES

ADVF Assistant-e De Vie aux Familles	164, 335, 377
AEE Amicale pour l'Enseignement aux Étrangers	68
AEFTI Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés	69
AFPA Association pour la formation professionnelle des adultes	68, 70
AGEFIPH Association de GEstion du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées	152
ANLCI Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme	158
ANPE Agence Nationale Pour l'Emploi	70
ASL Atelier SocioLinguistique	159
CAI Contrat d'Accueil et d'Intégration	32, 71, 72, 74
CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle	160, 163, 165, 169, 171, 207, 209
CARED Contrat d'Aide et de Retour à l'Emploi Durable	164
CCP Certificat de Compétences Professionnelle	164
CDI Contrat à Durée Indéterminée	160, 164
CECR Cadre Européen Commun de Référence pour les langues	59, 60, 71, 95, 104, 105, 184, 185, 270
CGT Confédération Générale du Travail	67
CIDFF Centre d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles	166
CIR Contrat d'Intégration Républicaine	40, 159, 166
CNDA Cour Nationale du Droit d'Asile	25
COPANEF Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation	73
CPF Compte Personnel de Formation	73, 75, 153
CREDIF Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français	68, 69, 94
CRESAS Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire	149, 152
CUEEP Centre Université Economie Éducation Permanente	70, 71
DAAEN Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Étrangers et de la Nationalité	41
DAIC Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté	41
DAVA Dispositif Académique de Validation des Acquis	382
DILF Diplôme Initial de Langue Française	71, 72
ENIC – NARIC European Network of information Centres – National Academic Recognition Information Centres ...	161
FAS Fonds d'action Sociale	67, 68, 70, 71
FDL Formation à Dominante Linguistique	69
FL2i Français Langue d'Intégration et d'Insertion	26, 77
FLE Français Langue Étrangère	59, 69, 78, 90, 93, 95, 98, 104, 109, 116, 152
FLI Français Langue d'Intégration	41, 42, 44, 74, 78
FLP Français Langue Professionnelle	164, 381
FNE Fonds National pour L'Emploi	70
GRETA Groupements d'Établissements d'Enseignement Secondaire	69
HCI Haut Conseil à l'Intégration	21, 27, 29, 42
MIC Mission Insertion Culture	153, 154
OCDE Organisation de coopération et de développement économiques	25, 81
OEPRE Ouvrir l'École aux Parents Pour la Réussite des Enfants	44
OFII Office Français de l'Immigration et de l'Intégration	20, 41, 46, 47, 71, 72, 159, 166
OFPRA Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides	25, 156, 192, 206
ONI Office National de l'Immigration	20, 24

ONU Organisation des Nations Unies.....	79
OPCA Organisme Paritaire Collecteurs Agréés.....	73, 153
OPCO Opérateurs de Compétences	73, 153
PRE programmes de réussite éducative	44
QCM Questionnaire à choix multiples.....	96, 97
RDC République Démocratique du Congo	163, 165
RSA Revenu de Solidarité Active.....	167
SPEAKING.....	59
SSAE Service social d'aide aux émigrants	20
UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture	64

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1 : ORIGINE, PROVENANCE DU PUBLIC.....	155
GRAPHIQUE 2 : PUBLIC ET STATUT DE RÉFUGIÉ.....	156
GRAPHIQUE 3 : DATE D'ARRIVÉE EN FRANCE.....	157
GRAPHIQUE 4 : TRANCHE D'ÂGE DES PARTICIPANTS.....	158
GRAPHIQUE 5 : NIVEAU DE SCOLARISATION.....	160
GRAPHIQUE 6 : EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.....	161
GRAPHIQUE 7 : PROVENANCE PARTICIPANTS DES GROUPES 1 À 4 (AYANT SUIVI LES ACTIVITÉS DANS DES LIEUX CULTURELS).....	205
GRAPHIQUE 8 : PROVENANCE PARTICIPANTS GROUPES TÉMOINS.....	206
GRAPHIQUE 9 : TEMPS DE PRÉSENCE EN FRANCE.....	207
GRAPHIQUE 10 : NIVEAU DE SCOLARISATION GROUPES TÉMOINS.....	208
GRAPHIQUE 11 : DÉCLASSEMENT SOCIAL.....	218
GRAPHIQUE 12 : CONTEXTE ÉVOCATION VÉCU ANTÉRIEUR.....	219
GRAPHIQUE 13 : CLASSEMENT DES ADJECTIFS PAR OCCURRENCE.....	262
GRAPHIQUE 14 : ADJECTIFS AFFECTIFS LES PLUS UTILISÉS.....	268
GRAPHIQUE 15 : ADJECTIFS OBJECTIFS LES PLUS UTILISÉS.....	271
GRAPHIQUE 16 : ADJECTIFS NON-AXIOLOGIQUES LES PLUS UTILISÉS.....	275
GRAPHIQUE 17 : ADJECTIFS AXIOLOGIQUES LES PLUS UTILISÉS.....	278
GRAPHIQUE 18 : ADJECTIFS PREMIÈRE SÉANCE DERNIÈRE SÉANCE.....	281
GRAPHIQUE 19 : MODIFICATEURS D'INTENSITÉ.....	283
GRAPHIQUE 20 : EXPRESSIONS VERBALES - GRAPHIQUE GÉNÉRAL.....	287
GRAPHIQUE 21 : NOMBRE D'EXPRESSIONS VERBALES.....	289
GRAPHIQUE 22 : EMPLOI DE VERBES OU ADVERBES D'OPINION.....	299
GRAPHIQUE 23 : FORMES DE PENSER.....	301
GRAPHIQUE 24 : FORMES DE TROUVER.....	302
GRAPHIQUE 25 : FORMES DE CROIRE.....	302
GRAPHIQUE 26 : COMPARAISON MARQUES 1ERE PERSONNE A1.1-A1.....	323
GRAPHIQUE 27 : ADJECTIFS RÉEMPLOYÉS LORS DE L'EP.....	327
GRAPHIQUE 28 : EXPRESSIONS VERBALES RÉEMPLOYÉES LORS DE L'EP.....	330
GRAPHIQUE 29 : COMPARAISON EMPLOI DU LEXIQUE LORS DE L'EP.....	355
GRAPHIQUE 30 : NOMBRE DÉICTIQUES PAR MINUTE.....	372
GRAPHIQUE 31 : USAGES MARQUES 1 ^E PERSONNE : SOUS-CORPUS 1 À 4.....	373
GRAPHIQUE 32 : USAGES 1ERE PERSONNE : SOUS-CORPUS 5 ET 6.....	373
GRAPHIQUE 33 : DONNÉES CROISÉES MARQUES 1ERE PERSONNE.....	374

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : TRANCHE D'ÂGE DES PARTICIPANTS.....	158
TABLEAU 2 : NIVEAU DE SCOLARISATION	160
TABLEAU 3 : GROUPE 01	163
TABLEAU 4 : GROUPE 04	163
TABLEAU 5 : GROUPE 02.....	165
TABLEAU 6 : GROUPE 03.....	165
TABLEAU 7 : TRANCHES D'ÂGE PARTICIPANTS PRÉ-ENQUÊTE	170
TABLEAU 8 : GROUPE 00 PRÉ-ENQUÊTE	171
TABLEAU 9 : PÉRIODES ET DATES DE RECUEIL DE DONNÉES POUR CHAQUE SÉANCE CULTURELLE ..	183
TABLEAU 10 : TRAME EXEMPLES DE QUESTIONS D'AMORCE	185
TABLEAU 11 : EXEMPLE DE QUESTIONS POSÉES LORS DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL VISANT À DÉTERMINER LA TRANSFÉRABILITÉ DES COMPÉTENCES.....	192
TABLEAU 12 : SOUS-CORPUS1_JOCELYNE	195
TABLEAU 13 : GRILLE DE RELEVÉ DES ADJECTIFS – GROUPES 1 À 4.....	200
TABLEAU 14 : GRILLE DE RELEVÉ DES VERBES ET EXPRESSIONS VERBALES – GROUPES 1 À 4.....	201
TABLEAU 15 : ILLUSTRATION PRISE DE NOTE TEMPS DE PAROLE	202
TABLEAU 16 : TEMPS DE PAROLE SC01.....	203
TABLEAU 17 : TEMPS DE PAROLE SC04.....	204
TABLEAU 18 : PROPORTION HOMMES FEMMES GROUPES TÉMOINS	206
TABLEAU 19 : NIVEAUX D'ÉTUDE DES GROUPES TÉMOINS.....	207
TABLEAU 20 : GROUPE 05.....	209
TABLEAU 21 : GROUPE 06.....	209
TABLEAU 22 : TABLEAU DE RELEVÉ DES ADJECTIFS – GROUPES TÉMOINS.....	210
TABLEAU 23 : TABLEAU DE RELEVÉ DES VERBES - GROUPES TÉMOINS.....	210
TABLEAU 24 : LONGUE PRISE DE PAROLE	215
TABLEAU 25 : CLASSEMENT ET PROPORTIONS DES ADJECTIFS	262
TABLEAU 26 : CLASSEMENT DES ADJECTIFS SELON LEUR OCCURRENCE.....	264
TABLEAU 27 : NOMBRE D'ADJECTIFS DIFFÉRENTS	266
TABLEAU 28 : VINGT ADJECTIFS LES PLUS UTILISÉS	266
TABLEAU 29 : COMPARAISON LISTE BRUNET / LISTE CORPUS	267
TABLEAU 30 : TABLEAU DE RELEVÉ JOCELYNE	289
TABLEAU 31 : TABLEAU DE RELEVÉ EDONA	290
TABLEAU 32 : TABLEAU DE RELEVÉ SURAYA.....	290
TABLEAU 33 : LES DÉCLINAISONS DU VERBE AIMER.....	291
TABLEAU 34 : DURÉE PRISES DE PAROLE SC04	293
TABLEAU 35 : OCCURRENCES DES VERBES D'OPINION.....	299
TABLEAU 36 : OCCURRENCES ADVERBES D'OPINION	303
TABLEAU 37 : OCCURRENCES LOCUTIONS VERBALES	306
TABLEAU 38 : OCCURRENCES AVOIR + SUBSTANTIF	309
TABLEAU 39 : TABLEAU DE RELEVÉ NAJIB.....	310
TABLEAU 40 : VERBE AIMER ET NÉGATION	311
TABLEAU 41 : VERBES D'OPINION ET NÉGATION.....	312
TABLEAU 42 : EXPRESSIONS VERBALES ET NÉGATION	313

TABLEAU 43: ÉVOLUTION DE L'EMPLOI DES MARQUES DE LA PREMIÈRE PERSONNE POUR LES PARTICIPANTS A1.1 EN DÉBUT DE FORMATION	323
TABLEAU 44 : EXEMPLE 1 DE TABLEAU DE RELEVÉ DES ADJECTIFS	325
TABLEAU 45 : EXEMPLE 2 DE TABLEAU DE RELEVÉ DES ADJECTIFS	326
TABLEAU 46 : EXEMPLE DE TABLEAU DE RELEVÉ DES EXPRESSIONS VERBALES.....	329
TABLEAU 47 : TRANSFERT - VERBE ADORER.....	344
TABLEAU 48 : TRANSFERT - VERBE APPRÉCIER.....	345
TABLEAU 49: TRANSFERT - PLAIRE	346
TABLEAU 50 : TRANSFERT - ADJECTIF MAGNIFIQUE.....	346
TABLEAU 51 : EMPLOI ADJECTIFS OBJECTIFS (IDENTITÉ).....	356
TABLEAU 52 : TABLEAU COMPARATIF DES OCCURRENCES - ADJECTIFS NON-AXIOLOGIQUES OU AXIOLOGIQUES	357
TABLEAU 53 : ADJECTIFS RELEVÉS - DÉCRIRE UNE MISSION, UNE TÂCHE OU UN MATÉRIEL	357
TABLEAU 54 : EXPRESSION DE L'OPINION SUR UNE EXPÉRIENCE ANTÉRIEURE : LES ADJECTIFS	358
TABLEAU 55 : ADJECTIFS POUR DÉCRIRE UNE PERSONNE DANS LE CONTEXTE PROFESSIONNEL.....	361
TABLEAU 56 : EXPRIMER SES QUALITÉS, SON INTÉRÊT ET SA MOTIVATION POUR LE POSTE	364

SOMMAIRE DES ANNEXES (Volume II)

Les annexes sont rassemblées dans un second volume.

Annexe 1 : fiche « s’inscrire à la bibliothèque »	3
Annexe 2 : fiche « visiter les traboules »	5
Annexe 3 : fiche « visiter l’Opéra »	9
Annexe 4 : fiche « assister à une répétition à l’Auditorium »	12
Annexe 5 : fiche « visiter le musée des Confluences »	16
Annexe 6 : tableaux de relève adjectifs corpus 1 à 4.....	22
Annexe 7 : tableaux de relève verbes et expressions verbales corpus 1 à 4.....	39
Annexe 8 : tableaux de relève EP corpus témoin (5 et 6).....	56
Annexe 9 : tableau complet des adjectifs – liste de Brunet 2016	63
Annexe 10 : tableau nombres d’adjectifs employés par séance	65
Annexe 11 : tableaux emploi verbes subjectifs et expressions verbales.....	66
Annexe 12 : tableau lexique réinvesti lors de l’EP.....	69
Annexe 13 : tableau comparatif temps parole lexique culture vs témoin	70
Annexe 14 : photos des cartes heuristiques.....	71
Annexe 15 : sommaire des corpus.....	73
Annexe 16 : transcriptions des corpus.....	77