UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

« Les absents ont-ils toujours tort ? » Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion

Loutan, Anaïs

How to cite

LOUTAN, Anaïs. « Les absents ont-ils toujours tort ? » Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion. Master, 2009.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3938

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Section des Sciences de l'éducation

Licence mention Formation d'adultes

« Les absents ont-ils toujours tort ? »

Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion

Recherche compréhensive basée sur l'analyse d'entretiens effectués auprès de participant-e-s, responsables et formatrices dans des cours de français à Genève

Mémoire de licence présenté par
Anaïs Loutan

Septembre 2009



Membres du jury :

Christopher Parson, Directeur de mémoire
Annie Goudeaux
Christiane Perregaux

Mes remerciements à…

* Toutes les personnes qui ont accepté de me parler pour les besoins de cette recherche et, ce faisant, de me dévoiler un peu de leur intimité. Notamment les apprenants interrogés, dont les prénoms ont été modifiés : Canan, Cécilia, Elisa, Enès, Fawzia, Guliz, Marwan, Mounira, Pedro, Raphaëla, Zeynab. J'ai été touchée par leur confiance, leur courage et leur joie de vivre, malgré leurs difficultés…

* Alice, pour son soutien moral (mais pas seulement !) de longue durée et de haute qualité dans ce processus d'écriture,

* Christopher Parson, pour son accompagnement professionnel et formateur dans cette démarche de recherche,

* Annie Goudeaux et Christiane Perregaux, pour avoir accepté de faire partie du jury de soutenance de ce mémoire,

* Alcino, pour m'avoir toujours épaulée, souvent supportée et avoir accepté mes fréquentes absences de mémorante,

* Ma famille, qui a cru en moi et m'a tantôt encouragée, tantôt m'a dit « alors, c'est quand que c'est enfin fini ?», mais toujours avec tendresse,

* Lùa, pour m'avoir montré tout ce qu'on peut faire d'incroyable en 20 mois de vie, et comme ça peut aller vite,

* Mes amis, pour avoir cru en mes capacités parfois plus que moi-même,

* La Vie, pour m'avoir fait naître dans un contexte où on ne craint pas pour sa sécurité, m'avoir donné l'opportunité d'étudier et de faire la plupart du temps quelque chose de choisi…

* * * *

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements……...2

Table des matières……..3

I. Introduction……...6

I. 1. La question des absences……6
I.2. Les enjeux des absences aux cours de français au vu du contexte global……..6
I.3. Problématique : absentéisme de personnes adultes migrantes en cours de français visant l'intégration……...7
I.3.1. Définition de l'absentéisme……..7
I.3.2. Les différentes formes d'absentéisme du public migrant identifiées auprès des organismes de formation……...8
I.3.3. « Semi-formes » d'absentéisme……....8
I.3.4. Enjeux liés à l'absentéisme… ……8
I.3.4.a… Au niveau légal……...8
I.3.4.b… Au niveau économique……9
I.3.4.c… Au niveau politique……9
I.3.4.d… Au niveau pédagogique……10
I.3.4.e… Au niveau de l'accès à la formation……..10
I.3.4.f… Au niveau identitaire……..10
I.3.4.g… Au niveau administratif……11
I.4. Objectifs de ce mémoire……12
I.5. Plan du mémoire……12

II. Contexte…….....13

II.1. Migration et arrivée en Suisse…….....13
II.2. Processus d'intégration…….……16
II.3. Intégration et apprentissage du français…….…...21
II.4. Enjeux de l'apprentissage du français……..……24
II.5. Contexte de l'étude…….....25
II.5.1. Présentation des organismes sollicités ……..27
II.5.1.a. La Roseraie…….27
II.5.1.b. Camarada……28
II.5.1.c. Université ouvrière de Genève……28
II.5.1.d. Bibliothèque interculturelle (Croix-Rouge genevoise)…...…29
II.5.1.e. Université populaire du canton de Genève…….29
II.5.1.f. Aide aux requérants d'asile (Hospice général)……30

III. Cadre théorique……...32

III. 1. Le processus d'entrée en formation et d'apprentissage a l'âge adulte……...32
III.1.1. Quels sont les motifs potentiels d'entrée en formation ?.....32
III.1.2. Les conditions de la motivation à se former……34
III.1.3. Les conditions de la motivation à se former liées aux représentations de soi-même……36
III.1.4. Les conditions de la motivation à se former liées aux représentations de la tâche……37

III.1.5. Les conditions de la motivation à se former liées aux représentations de la situation……..40
III.2. Processus d'apprentissage à l'âge adulte……42
III.2.1. Conditions d'apprentissage liées à l'apprenant……43
III.2.2. Conditions d'apprentissage liées à la situation de formation……...45
III.3. Absentéisme……49
III.3.1. Absentéisme : état de la question……49
III.3.1.a. Définition de l'absentéisme en général……..50
III.3.1.b. Définition de l'absentéisme dans le cadre de cette recherche……...50
III.3.1.c. Etymologie du mot……50
III.3.1.d. Conceptions associées au terme d'absentéisme et à ses différentes formes……51
III.3.2. Absentéisme scolaire : causes et significations……53
III.3.3. Absentéisme en formation d'adultes……54
III.4. Conclusion intermédiaire……58
III.5.1. Récapitulatif des causes d'absentéisme identifiées à ce stade……. 58

IV. Questions de recherche et méthodologie……60

IV.1. Questions de recherche……60
IV.2. Méthodologie……..61
IV.2.1. Considérations personnelles……61
IV.2.2. Choix de la thématique……61
IV.2.3. Démarche exploratoire……61
IV.2.4. Entretiens semi-directifs……...62
IV.2.5. Choix de la population interrogée……62
IV.2.6. Analyse des données récoltées……63
IV.2.7. Limites de la méthodologie de recherche……63

V. Analyse des entretiens et résultats……...65

V.1. Motifs d'entrée en formation des apprenants……...65
V.1.1. Enfants……...65
V.1.2. Travail……65
V.1.3. Socialisation……..65
V.1.4. Besoin d'autonomie……...66
V.1.5. Rapport au savoir positif……66
V.1.6. Désir d'intégration……66
V.1.7. Image de soi……....66
V.1.8. Projet de séjour en Suisse……...67
V.1.9. Motivation extrinsèque……...67
V.1.10. Les motifs d'entrée en formation des interviewés au regard du cadre théorique……68
V.2. Attentes des apprenants vis-à-vis des cours et du cadre pédagogique……69
V.3. Ce qui plaît aux apprenants dans le cours suivi et les aide à maintenir leur motivation, leur donne envie de venir……..70
V.4. Ce qui déplaît aux apprenants dans le cours suivi……72
V.5. Cadre posé par les organisations autour de l'absentéisme et de sa gestion……..72
V.6. Causes d'absentéisme liées au public cible……..75

V.6.1. Motifs d'absence professionnels……...75
V.6.2. Motifs d'absence familiaux……...76
V.6.3. Lien avec le pays d'origine……77
V.6.4. Absences liées à des problèmes de santé……...77
V.6.5. Absences liées au statut……78
V.6.6. Absentéisme lors de certaines périodes……78
V.6.7. Absences liées à des difficultés d'apprentissage……...80
V.6.8. Autres facteurs d'absentéisme……...80
V.7. Causes d'absentéisme liées à des facteurs internes aux cours ou à l'organisation du dispositif de formation……..81
V.7.1. Importance du cadre d'enseignement……81
V.7.2. Aspects pédagogiques……82
V.8. Causes d'absentéisme liées à une interaction entre caractéristiques du public et offre de formation……..83
V.8.1. Aspects pratiques……...83
V.8.2. Aspects pédagogiques……83
V.8.3. Gestion de la dynamique de groupe……..84
V.8.4. Aspects liés au contexte genevois……84
V.8.5. Aspects liés au dispositif……...85
V.9. Absentéisme lié aux spécificités des genres masculins et féminins……87
V.10. Pistes de réflexion et solutions proposées par les organismes de formation pour remédier à l'absentéisme……...87
V.10.1. Aspects pédagogiques……..88
V.10.2. Dispositif……88
V.10.3.Aspect relationnel……90
V.10.4. Autres propositions……..91
V.11. Solutions proposées par les participants pour remédier à l'absentéisme……..91
V.12. Facteur financier et assiduité des participants aux cours……92
V.13. Lien entre niveau de français et absentéisme…….. 94
V.14. Interaction entre différentes formes d'absentéisme……..…..95
V. 15. Absentéisme et adéquation de l'offre de formation aux besoins du public…..96
V.16. Synthèse des résultats de l'analyse……...98

VI. Recommandations : pistes de réflexion et d'action……..101

VI.1. Tout absentéisme n'est pas forcément négatif……...101
VI.2. La connaissance du public cible……101
VI.3. L'adéquation de l'offre……..101
VI.4. L'importance de l'étape des inscriptions et d'une (ré)orientation performantes……...103
VI.5. L'importance de la dynamique de groupe……103
VI.6. L'importance de la compétence des formateurs et formatrices…….104
VI.7. Aménager des solutions sur mesure……..104

VII. Conclusion…….……106

VIII. Bibliographie……**……....108**

IX. Listes des annexes……...114

I. Introduction

Entre octobre 2005 et janvier 2008, j'ai eu l'occasion d'observer un terrain professionnel de manière continue en tant que responsable de formation dans un Centre d'accueil et de formation pour personnes migrantes à Genève, La Roseraie. Dans ce cadre, j'ai eu la responsabilité de coordonner, organiser et évaluer les offres de formation existantes, mais aussi de collaborer avec divers autres partenaires de ce même réseau genevois de prise en charge socio-sanitaire pour personnes migrantes, qui allient généralement les problématiques de l'intégration, de la précarité qui lui est souvent assortie, et celles de la faible scolarisation et / ou qualification.

I.1. La question des absences

Dès mon arrivée, j'ai observé de nombreux questionnements et difficultés liés aux absences, sous différentes formes, de personnes inscrites à des cours de français. Par exemple, la gestion des listes de présence, permettant d'établir en fin de cours qui obtient une attestation de présence et de gérer en temps réel le nombre de places disponibles pour de nouvelles inscriptions, s'en trouvait fort complexe ; parallèlement, les formateurs et formatrices qui observaient des absences à leur cours, face à l'absence d'explication, avaient parfois tendance à remettre en question leurs capacités d'enseignement et la qualité de leurs cours. Après divers échanges avec des collègues travaillant dans d'autres organismes de formation analogues du point de vue du public accueilli, cette problématique s'est confirmée comme étant récurrente et commune à tous ces lieux de formation élémentaire poursuivant le même type d'objectifs avec le même type de public, à savoir : favoriser l'intégration des personnes migrantes à travers l'apprentissage du français, entre autres activités.

Ayant cherché à me documenter sur cette question, j'ai trouvé une abondante littérature sur l'absentéisme scolaire mais aucun document qui concerne la même thématique dans le cadre de la formation d'adultes, du moins rien qui n'approfondisse ni n'explique cette question énigmatique. Tous ces collègues me disent alors la même chose : « C'est une vraie question mais on n'a jamais le temps de l'approfondir quand on bosse sur le terrain. Ce serait utile que tu puisses le faire dans le cadre de ton mémoire de licence.» Le thème de mon mémoire était ainsi choisi, légitimé par des questionnements communs et à propos desquels l'absence de documentation et d'explications scientifiques était flagrante.

I.2. Les enjeux des absences aux cours de français au vu du contexte global

En se référant aux médias suisses, on comprend que la question de l'intégration est au centre d'un débat fréquent et ardu, investi notamment par les instances et les partis politiques. Le résultat des votations du 24 septembre 2006 (durcissement des lois sur l'asile et les étrangers) a montré que ce concept d'intégration, d'ailleurs souvent flou et indéfini, mais qui masque des êtres humains dont l'altérité marque plus que la similitude, inquiète la population électorale suisse. Dans une Europe où la migration est perçue comme un problème européen plutôt que relevant du flux migratoire à l'échelle mondiale, la manière dont on permet ou dissuade les étrangers de tenter leur chance dans des pays occidentaux est significative. Significatif aussi, le nombre de personnes venues de pays du Sud qui risquent leur vie, et parfois la perdent, sur de frêles esquifs en direction de l'Europe, malgré des politiques de tolérance (ou devrais-je dire d'intolérance ?) dans le paysage européen de plus en plus restrictives et supposées dissuasives.

Dans ce débat très médiatisé, l'importance de l'acquisition de la langue du pays d'accueil est peut-être le seul point sur lequel toutes les parties sont d'accord. En Europe comme en Suisse, un débat continu existe, moins à propos de la nécessité de l'apprentissage de la langue locale que sur la manière la plus souhaitable de la mise en œuvre: inciter, encourager ou obliger ? Tous les acteurs concernés s'accordent à dire qu'il est fondamental que les personnes migrantes parlent la langue du pays d'accueil, mais les ressources financières nécessaires à la promotion de cet apprentissage ne suivent pas de façon suffisante l'intention formulée, ce qui pourrait bientôt être suivi de conséquences pour les étrangers n'ayant pas ou insuffisamment appris le français.

A Genève, malgré une politique fédérale de promotion de l'apprentissage de la langue assortie de certains moyens financiers, un travail de réflexion et de coordination entre différents lieux d'enseignement du français à but d'intégration a permis de montrer qu'il manque de places dans le dispositif cantonal de cours de français, mais sans avoir pu le quantifier précisément. Plus globalement, la question cruciale de l'accès à la formation continue des adultes se pose car elle a des fonctions publiques fondamentales : elle contribue à la justice sociale, représente un outil menant à la responsabilité personnelle et à l'autonomie, a une fonction économique ainsi que d'intégration sociale et culturelle importante (Loutan, 2004-2005b). Dans un monde du travail en constante évolution dans lequel nul n'est désormais à l'abri, l'accès à la formation continue est crucial pour le maintien de l'employabilité. Le maître mot est « apprentissage tout au long de la vie », « formation continue ». Pour l'Europe[1], l'avenir et la cohésion des nations passent par la formation tout au long de la vie comme moyen de promotion d'une citoyenneté active et de la capacité d'insertion professionnelle. « L'objectif commun est de bâtir une Europe dans laquelle chacun a la possibilité d'exploiter pleinement ses capacités, de se sentir capable d'apporter sa contribution et de développer un sentiment d'appartenance. » (Commission des communautés européennes, 2000, p. 5) Or, comment accéder à la formation continue d'un pays dont on ne maîtrise pas la langue ? Comment accéder à la langue si le nombre de places aux dispositifs de cours de langue adaptés aux besoins est insuffisant ? Simultanément, comment comprendre qu'une offre dont la demande excède l'offre soit l'objet d'absences multiples et fréquentes ?

I.3. Problématique : absentéisme de personnes adultes migrantes en cours de français visant l'intégration

Quel est l'objet de cette recherche ? Le lecteur trouvera ci-après une définition de l'absentéisme ainsi que les différentes formes qu'il peut prendre. Ensuite seront décrits les différents enjeux liés à l'absentéisme du public migrant dans les cours de français qui font l'objet de cette étude, afin de mieux comprendre ce qui pose problème et question dans ce phénomène.

I.3.1. Définition de l'absentéisme

« L'absentéisme est l'attitude qui caractérise un individu régulièrement absent de son travail ou de son lieu d'études (on parle dans ce dernier cas d'*absentéisme scolaire*).» (Wikipédia, 04.12.06)

Dans le cadre qui nous occupe ici, il faut préciser que les personnes dont on cherche à comprendre l'absentéisme sont des personnes adultes, dont la participation ne revêt *a priori*

[1] Déclaration de Lisbonne

pas de caractère contraint, à l'inverse des écoliers en âge de scolarité obligatoire.

I.3.2. Les différentes formes d'absentéisme du public migrant identifiées auprès des organismes de formation

1. Non entrée en formation ou abandon précoce

Une personne inscrite à un cours de français ne s'en désinscrit pas et est par conséquent attendue comme apprenant potentiel mais ne s'y rend pas.

2. Irrégularité

La personne inscrite à un cours s'y rend de manière irrégulière. L'irrégularité peut être individuelle ou collective, auquel cas elle se manifeste en particulier à certaines périodes charnières de l'année (période de Noël, du Ramadan par exemple).

3. Abandon

Certaines personnes, après s'être présentées au cours, ne s'y manifestent plus jusqu'à la fin de la durée du cours. La cause peut en être connue ou non par les personnes responsables du cours.

I.3.3. « Semi-formes » d'absentéisme

Outre l'abandon précoce, l'irrégularité et l'abandon, on trouve deux autres manières d'être aux cours qui sont problématiques en terme d'absence mais ne sont pas réellement de l'absentéisme, dans la mesure où les personnes sont tout de même présentes, en tout cas un moment, dans le cours.

Retard

Si le retard n'est pas considéré en soi comme une forme d'absentéisme, il a cependant des incidences non négligeables sur la gestion du groupe, sa dynamique et son apprentissage, par la personne qui le forme.

La « présence absente »

Certaines personnes sont présentes dans la salle de cours mais semblent « sur un nuage », « dans la lune », bref, elles sont ailleurs. Cette non disponibilité cognitive, psychologique ou affective n'est pas considérée non plus comme une forme d'absentéisme dans le cadre de ce travail mais pose néanmoins question. Peut-on faire quelque chose pour rendre les participants disponibles à l'apprentissage ? Et quoi ?

I.3.4. Enjeux liés à l'absentéisme…

A différents niveaux présentés ci-après, l'absentéisme des personnes migrantes aux cours de français est au centre de nombreux enjeux.

I.3.4.a.… Au niveau légal

Suite à l'acceptation le 24 septembre 2006 des lois sur l'asile (LASI) et les étrangers (LETR), l'Ordonnance sur l'Intégration des Etrangers (OIE) qui est entrée en vigueur début 2008 stipule notamment que pour certains ressortissants étrangers, l'octroi ou le renouvellement de permis de séjour stables ainsi que l'accès à la naturalisation sont désormais soumis à la réussite d'un test de français, dont le débat à propos du niveau exigé est constant.

Si l'on part du principe que le suivi régulier d'un cours de langue facilite l'acquisition du niveau en question, les enjeux de ce suivi sont donc grands pour les migrants qui souhaiteraient pouvoir résider durablement en Suisse ou obtenir le passeport rouge à croix blanche.

I.3.4.b.… Au niveau économique

Les institutions qui proposent des offres de formation favorisant l'intégration des étrangers en Suisse, et notamment les cours de langue, sont fréquemment financées de façon partielle ou totale, par des instances publiques, qu'elles soient fédérales (Office fédéral des migrations (ODM), cantonales (Bureau de l'Intégration des Etrangers à Genève, Office Cantonal de l'Emploi, etc.) ou communales. Ces instances, visant souvent un « retour sur investissement », financent généralement ces institutions selon des critères de taux de présence-horaire par participant. Autrement dit, elles achètent aux prestataires de cours un certain nombre de places pour tel nombre d'heures de formation. Ce sont bien souvent ces instances qui fixent les critères de qualité que les institutions se doivent d'atteindre et elles ont des attentes de « performance » dans le cadre desquelles le taux de fréquentation des cours est un critère significatif. L'absentéisme du public est donc ainsi perçu par les financeurs comme révélant un défaut de qualité ou comme source de dépense non rentable puisque certaines places achetées aux organismes de formation sont vacantes, deux raisons qui peuvent entraîner une baisse du financement.

Par ailleurs, depuis quelques années, l'octroi de financement publics par des institutions de formation pour adultes est soumis à l'obtention d'un label qualité intitulé « eduQua », lequel tient compte notamment du taux de fréquentation des cours et de la compréhension d'un éventuel taux d'absentéisme élevé. Dans le cadre de cette démarche qui vise à garantir une transparence de l'offre ainsi que le souci de garantir et de développer la qualité[2], favoriser l'accès et le suivi des offres de formation par le public cible est tout aussi important que de chercher constamment à améliorer les prestations. Proposer des dispositifs qui permettent à leurs destinataires de les suivre durablement, ou la connaissance des causes d'absences, fait partie de la notion de qualité selon cette certification.

I.3.4.c.… Au niveau politique

Dans un contexte genevois où il manque de places dans les cours de français, ce qui se traduit par le fait que la demande d'inscription de nombreuses personnes ne peut pas aboutir à une entrée en formation, il convient de comprendre pourquoi, d'un côté, la demande excède l'offre, et de l'autre, les places attribuées ne sont pas toutes utilisées à long terme. A Genève, le Bureau de l'Intégration des Etrangers (BIE) a lancé une tentative de coordination entre institutions pour quantifier le nombre de places manquantes, mais l'exercice se révèle très difficile, vraisemblablement par manque d'outils adéquats et de moyens à disposition pour les mettre en place. Dans ce contexte, il semblerait adéquat de savoir justifier l'absentéisme du public ciblé, si l'on veut pouvoir obtenir des financements permettant d'augmenter le nombre de places disponibles afin de répondre à la demande.

[2] Selon le manuel pour la procédure de certification eduQua, p. 4, www.eduqua.ch

I.3.4.d.… Au niveau pédagogique

Pour les formateurs de français en tant que langue étrangère (qui sont souvent bénévoles dans le cadre des offres de formation prises en compte dans le cadre de ce travail), l'absentéisme a de nombreuses implications sur les pratiques de formation.
D'une part, l'irrégularité de certains apprenants pose des difficultés en termes d'ingénierie, de planification de la formation et de son contenu : comment prévoir une progression si certains des apprenants ne sont pas réguliers ? Comment éviter que les absents ne prennent du retard sur le programme, alors même que les membres du groupe de formation se situent souvent dès le début du cours à des niveaux de maîtrise et dans un rythme d'apprentissage parfois très divers? La gestion de l'irrégularité suppose des stratégies pédagogiques qui demandent à la fois de l'expérience et certaines compétences spécifiques.

D'autre part, condition fondamentale pour la progression d'un groupe de formation, la gestion de la dynamique de groupe est rendue problématique par l'irrégularité. Comment maintenir une cohésion de groupe alors que certains membres ne viennent pas systématiquement, ou qu'ils abandonnent le cours ? Comment faire progresser tout un groupe vers un objectif commun et à la fois spécifique à chacun en l'absence de certains de ses membres ?

Du point de vue des apprenants, l'absentéisme est aussi préoccupant, au-delà de la question de la dynamique de groupe. Au niveau individuel, l'irrégularité peut provoquer ou amplifier des difficultés de progression, ou même accélérer un désapprentissage. Dans ce cas, on peut imaginer que le découragement peut survenir et favoriser l'abandon du cours. Et si la formation fait partie de la stratégie de mise en place d'un projet de vie, un abandon peut avoir des conséquences importantes sur le projet de la personne.

I.3.4.e.… Au niveau de l'accès à la formation

Concernant l'accès collectif aux cours de français, celui-ci peut être entravé car le nombre d'inscriptions limite est atteint bien que certaines places réelles soient vacantes. L'absentéisme de certains participants peut donc obstruer l'entrée en formation de potentiels autres apprenants, ou la différer, ce qui a parfois d'importantes conséquences, notamment pour une personne qui aurait hésité longtemps avant de tenter l'expérience, et qui serait découragée par l'impossibilité de s'inscrire.
Pour les associations qui connaissent la situation souvent précaire des personnes migrantes qui s'adressent à elles, il est difficile de devoir refuser l'accès à une formation, alors que le nombre de places effectivement occupées permettrait d'accueillir davantage de candidats.

I.3.4.f.… Au niveau identitaire

Pour les formateurs, l'absentéisme des participants est parfois source de remise en cause personnelle, car ils se demandent si ce phénomène est lié à leurs propres compétences de gestion du cours. « On dit aux bénévoles, c'est comme ça, il va falloir faire avec, ça fait partie du jeu, il ne faut pas s'offusquer, il ne faut pas vous remettre en question, ce n'est pas vous, ce n'est pas votre faute, c'est comme ça. Parce que souvent, les bénévoles, tout d'un coup ils croient que leur cours était nul. Souvent il y en a un ou deux qui s'inquiètent, alors on leur rappelle que c'est le mois de janvier, pas de panique ! Ca fait partie du jeu, c'est comme ça. » (Christina[3], responsable de l'encadrement des enseignants de français bénévoles à

[3] Prénom d'emprunt

l'Université ouvrière de Genève (UOG), lignes 596-603 de la retranscription d'entretien, voir annexes)

Si les enseignants ne sont pas en mesure d'expliquer les causes d'abandons et d'irrégularité et se considèrent responsables de cet état de fait, il peut y avoir risque de démotivation et de perte de confiance en soi, ce qui dans un cadre où une grande partie des formateurs est constituée de bénévoles, est d'autant plus préoccupant. Le « salaire » des personnes qui s'engagent bénévolement est en effet le retour immatériel et humain que leur engagement leur procure, ainsi que le sentiment d'utilité qu'ils éprouvent à travers leur activité. Et au-delà de la question du bénévolat, il semble important que des acteurs impliqués auprès d'une population fréquemment précarisée et réputée difficile aient du plaisir et de la satisfaction à effectuer leur travail, dans une perspective de qualité.

Pour les participants, l'absentéisme à des cours supposés faciliter l'intégration appelle également la question de la non- ou dés-insertion d'un groupe d'appartenance potentiel, le groupe de formation, qui représente parfois le premier ou le seul groupe dans lequel les personnes migrantes ont la possibilité de trouver, si ce n'est *leur* place, en tout cas *une* place dans la société d'accueil.

I.3.4.g.… Au niveau administratif

Face à la demande d'inscriptions que reçoivent les organismes donnant des cours de français tout au long de l'année et à leur volonté de pouvoir y répondre, l'absentéisme et les abandons de cours exigent en continu un suivi complexe des places disponibles, des listes de présence afin d'évaluer la possibilité d'inscrire de nouvelles personnes. Faut-il se fier au nombre d'inscriptions ou au nombre de places occupées ? Faut-il organiser de nouvelles inscriptions en cours de session, alors que seules quelques places sont libérées, et que le groupe est déjà formé et a progressé ? Et si les absents revenaient et que d'autres aient pris leur place, comment faire ? « Alors, liste d'attente ou pas ? On a testé, c'est un échec. Parce que les téléphones changent beaucoup trop vite avec cette population-là. Ils déménagent tout le temps, on ne retrouve plus les gens, même parfois deux semaines après on ne les retrouve déjà plus. Donc c'est une perte de temps. Maintenant on prend des inscriptions en attente pour les ateliers quand on sait que dans un délai de trois mois une nouvelle session peut s'ouvrir. Alors parfois on prend 2-3 noms en réserve, comme ça si tout d'un coup quelqu'un abandonne le cours, on essaye de remettre quelqu'un dedans. […] Progressivement, les formatrices disent le nombre de places qu'il reste dans le cours. Au fur et à mesure de certains abandons, il y a des places qui se libèrent. Le nombre d'inscriptions est toujours supérieur au nombre de places. » (Cécile[4], responsable de formation à Camarada, 234-240 ; 301-303)

Les listes de présence permettent également aux organismes de formation de savoir, en fin de cours, qui obtient l'attestation de présence, généralement délivrée si la personne a été présente à un minimum de 80% des cours. Si ces attestations ne sont pas reconnues au même titre qu'un diplôme officiel, elles attestent tout de même auprès de tierces personnes que la personne a suivi un cours de français et fait un effort dans ce sens. Parfois, l'attestation a également une valeur symbolique importante pour les personnes peu scolarisées et formées. Leur démarche d'apprentissage est ainsi reconnue noir sur blanc.

[4] Prénom d'emprunt

I.4. Objectifs de ce mémoire

Maintenant que la problématique et les enjeux sont posé, voici les objectifs que je souhaite atteindre à travers ce travail de recherche :

- explorer cette problématique d'absentéisme dans le dispositif de cours de langue, peu documentée, afin de pouvoir l'éclairer, expliquer ses causes possibles et estimer s'il convient de trouver des solutions, et lesquelles ;
- permettre d'accroître la connaissance des publics migrants, notamment ceux que l'on nomme « faiblement qualifiés », en termes d'enjeux de participation et d'absence dans le cadre d'un dispositif de formation, en l'occurrence des cours de français ;
- allier les intérêts d'un terrain professionnel quant à une certaine problématique autour de laquelle se situent divers enjeux et questions à ceux d'une étudiante ayant un travail de recherche à effectuer en vue d'obtenir sa licence.

I.5. Plan du mémoire

Dans ce travail, le lecteur trouvera, outre la présente première partie introductive, le contexte de l'étude, dans un premier temps à travers les notions de migration, d'intégration de même que le rôle de l'apprentissage de la langue dans ce processus. Dans un second temps, le contexte de travail du milieu associatif genevois introduira la présentation des six lieux de formation sollicités dans le cadre de cette recherche.

Dans la troisième partie, nous explorerons de manière théorique les motifs potentiels d'entrée en formation et les spécificités de l'apprentissage à l'âge adulte, avant de faire le point sur les données existant à propos de l'absentéisme. Dans cette même partie seront présentées les questions de recherche ainsi que la méthodologie adoptée.

La quatrième partie consistera en l'analyse des entretiens sur la base des questions de recherche. Une partie de synthèse présentera les principaux résultats significatifs.
Avant de conclure, je proposerai quelques recommandations et pistes d'action et de réflexion concernant les éventuels modes de réduction de l'absentéisme.
Les retranscriptions des entretiens qui ont servi de base à cette recherche figurent dans un dossier annexe.

II. **Contexte**

Dans cette étude, nous parlerons de personnes migrantes et de quelques structures qui les accueillent et leur proposent un soutien à l'intégration avec recours, dans notre cas, à des cours de français pour favoriser l'apprentissage de la langue parlée à Genève. Afin de bien comprendre le cadre dans lequel on observe l'absentéisme objet de cette recherche, il s'agit dans un premier temps de présenter le contexte général de la migration à Genève ainsi que le cadre dans lequel travaillent les associations actives auprès des personnes migrantes.

Ce chapitre présente dans un premier temps, illustrées par des extraits d'entretiens effectués dans le cadre de cette recherche, les notions théoriques de migration, d'intégration, de même que le rôle et les enjeux de l'apprentissage de la langue dans ce processus. Dans un second temps, après une contextualisation de la réalité du travail associatif actuel, seront présentés les organismes qui se sont mis à disposition comme terrains d'observation et de recueil de données dans le cadre de cette recherche.

II.1. Migration et arrivée en Suisse

> « Quand nous sommes partis de Turquie, nous sommes venus cachés, pas avec des passeports. Quand je suis partie, mon mari avait dit qu'il nous rejoindrait dans la caravane. La nuit, la police cherche les gens. La police est arrivée et il a du courir. Nous avons du partir et il n'est pas venu, je ne l'ai pas revu. Peut-être que s'il va voir le monsieur qui nous a passés, il va venir aussi. Mais il ne sait pas où on est. Parce que quand je suis partie, il devait venir ensuite. J'ai payé 3150 dollars, c'est très cher. Le monsieur a vu que mon mari n'était pas là, mais il a pris l'argent et a dit qu'on ne pouvait pas attendre sinon tout le monde risquait d'avoir des problèmes. Il a dit que je pouvais aller voir la police pour le chercher, pour demander, mais qu'est-ce que je fais ? Je n'ai pas de famille, pas de frère, pas de papiers, pas d'argent. Quand j'étais venue, la petite avait 2 mois, elle était trop petite, j'étais fatiguée… » (Guliz[5], Kurde d'Irak, mère de 2 enfants, à Genève depuis deux ans au moment de l'entretien)

Que signifie migrer ? Qu'est-ce que cela implique pour les personnes migrantes, y compris celles qui ont été interrogées dans le cadre de ce travail ? En premier lieu, petit commentaire à propos du vocabulaire utilisé. Nous préférons parler de *personnes migrantes* ou de *migrants* plutôt que d'*étrangers, réfugiés* ou *requérants d'asile*. Le premier terme exprime le fait que la personne migrante ne vit pas dans son pays d'origine au moment de son passage plus ou moins durable en Suisse, elle dans cette double dynamique, à la fois émigrée et immigrée. En tant qu'émigrée, la personne a quitté son pays natal dans des circonstances spécifiques parfois douloureuses, a emporté avec elle les racines de cette appartenance première et les traces de son arrachement à celle-ci. En même temps, la personne migrante est aussi immigrée en Suisse : elle a vécu l'expérience de l'arrivée dans un pays nouveau, et porte son regard propre sur ce nouveau contexte de vie, emprunte de ses ressources colorées par son expérience de vie. Alors que parler d'étrangers, de réfugiés ou de requérants, c'est parler d'«étrangeté » à un contexte donné ou de statuts spécifiques liés à des permis de séjour, des termes qui retracent mal l'aspect complexe et dynamique de la migration.

Le terme de personnes migrantes englobe les titulaires de tous les permis de séjour existants, mais aussi les personnes sans statut légal, parfois aussi appelées « Sans-papiers » ou

[5] Prénom d'emprunt

« clandestins ». Certaines citations ci-après concernent plus particulièrement les réfugiés, mais nous le comprendrons dans le cadre de ce travail comme synonyme de « personnes migrantes » dans le sens qu'ils font partie de la famille des migrants, tout en ayant un statut spécifique.

Emigrer veut dire quitter une région, un pays connu pour se rendre vers un autre lieu, familier ou non, afin d'y vivre de façon provisoire ou définitive. La migration peut être choisie ou subie, motivée par la guerre ou les conflits, la pauvreté, la famine, le chômage, ou exprimer la recherche et l'espoir d'une vie meilleure en de nouvelles contrées. Elle peut avoir de multiples motifs, tels que retrouver un membre de la famille, trouver un travail et accéder à une meilleure situation de vie dans le cas des migrations économiques, permettre un avenir meilleur pour des enfants à scolariser, fuir une menace, une dictature, l'arbitraire ou une situation si précaire qu'elle en devient insoutenable. Heureusement, la migration est parfois aussi un rêve qui se réalise, comme en témoigne Canan : « Pour moi, j'ai toujours dit que je voulais venir à Genève, depuis que j'étais une petite fille. On a voulu me marier, mais j'ai dit non, je veux aller en Suisse, je ne veux pas rester là. Et c'est vrai, quelque chose a fait que maintenant je suis là. Je parlais toujours de la Suisse. C'était un rêve. *La Suisse, qu'est-ce qui vous attirait ?* J'aime les horaires, la discipline, j'aime tout ça. *Alors, c'était toujours très clair pour vous. La Suisse.* Oui, toujours. On disait, on va marier Canan. Parce que je n'avais pas, je ne sais pas comment on dit, je n'avais personne. *Vous n'étiez pas fiancée ?* Pas fiancée, pas personne. On disait, alors Canan, on va te marier, je disais non, je veux aller en Suisse ! Je ne sais pas pourquoi c'était comme ça, mais c'était toujours comme ça. » (82-93)

« Emigrer signifie traverser plusieurs frontières. Nous pensons d'abord aux frontières géographiques, avec tout ce que cela implique comme difficultés juridiques, mais cette traversée implique aussi le passage de frontières linguistiques, culturelles, professionnelles, comportementales. C'est une période de changement, parfois de déstructuration ou de rupture d'avec le monde d'avant, suivie d'une recherche de remodelage, de reconstruction, tant au niveau personnel, familial, que culturel. » (Togni, 1997, p. 332). Mounira[6] témoigne de son arrivée en Suisse : « J'étais choquée de tout dans le pays, je ne sais pas pourquoi, c'était terrible. C'était la première fois que je partais de l'Egypte. » (158-159).

C'est ce remodelage, cette reconstruction que nous appellerons le processus d'intégration, défini au chapitre suivant.

La migration implique d'abord un changement de frontières plus ou moins nombreuses. Au niveau géographique et juridique, toute personne est légalement tenue, pour entrer en Suisse, d'avoir une autorisation de séjour, dont la difficulté et le mode d'obtention diffèrent en fonction du pays d'origine (distinction entre ressortissants des pays de la Communauté Européenne (CE) et de l'Association pour les Accords de Libre-Echange (AELE) et ressortissants des pays tiers). Divers permis de séjour existent et sont délivrés selon différentes conditions, permettant de rester plus ou moins longtemps, de travailler avec ou sans conditions, et sont renouvelés (ou non) par les autorités[7] compétentes à des fréquences différentes. Chaque permis de séjour a ses spécificités en termes de statut obtenu, de durée et de renouvellement, et de possibilité d'accès au marché du travail ou à la formation

[6] Prénom d'emprunt

[7] A Genève, les démarches administratives concernant les autorisations de séjour sont effectuées auprès de l'Office Cantonal de la Population. Pour les permis de séjour relevant de la loi sur l'asile, c'est l'Office Fédéral des Migrations (Berne) qui délivre l'autorisation.

professionnelle[8]. Pour les personnes migrantes, l'enjeu de l'obtention du permis de séjour est grand car il détermine les possibilités de la personne et de sa famille de rester dans le pays et de pouvoir s'y projeter durablement. Certains permis provisoires, renouvelés à une fréquence de variable selon les types, sont synonymes d'incertitude pour leurs titulaires ; leur sort dépend d'une administration d'une part, et de la situation de leur pays d'origine d'autre part. Si le pays d'origine est à nouveau considéré comme « sûr » ou que la personne n'est pas reconnue comme persécutée par son état ou d'autres membres de la société de provenance par les autorités compétentes pour la décision d'octroi de permis de séjour, la personne peut y être renvoyée bien qu'elle n'y ait plus de perspectives de vie, qu'elle s'y sente menacée ou que la situation économique y soit très précaire. A noter également un durcissement des conditions d'obtention de permis de séjour sur le territoire helvétique depuis l'entrée en vigueur des lois sur l'asile et les étrangers votées en septembre 2006 par le peuple suisse (obligation de présenter des papiers d'identité pour la procédure,[9] aide d'urgence minime pour les personnes frappées de non-entrée en matière, rétention administrative en cas de refus de retour volontaire au pays, etc.

Concernant les personnes sans permis de séjour, les personnes dites « Sans-papiers », elles ont comme seule perspective pour vivre en Suisse le travail « au noir » ou clandestin, à moins de parvenir à régulariser leur situation. Officiellement et statistiquement inexistantes, ces personnes n'ont droit à aucune forme d'aide et travaillent principalement dans les domaines du nettoyage, de l'économie domestique et de la restauration. Les raisons de leur migration sont d'ailleurs dans la majorité des cas économiques. Certaines personnes cependant peuvent devenir sans statut légal suite au non renouvellement d'une autorisation de séjour provisoire, qui ne serait pas suivi du départ du sol suisse, et entraîne ainsi la clandestinité. L'ouvrage de Carreras et Perregaux (2002) met en évidence la précarité de la situation de ces personnes Sans-papiers : « Tous les membres de la famille doivent être vigilants, non seulement pour eux-mêmes, mais également pour leurs proches. Une série de petits évènements peuvent provoquer la découverte de la personne sans statut et mettre un terme à un projet de vie englobant plusieurs personnes. Le droit à l'erreur n'est pas permis. » (pp. 183-184). « Tout dépend [de fatalisme] en fin de compte, puisque la conduite, même « bonne », ne permet pas d'être indéfiniment à l'abri. » (p. 184). La nécessité de vivre caché pour pouvoir rester rend également plus fragile. « La personne ne peut guère se défendre puisqu'en rendant son existence publique, elle signe son propre délai de départ. Les facteurs de risque sont donc plus élevés pour ces personnes. » (p. 183). En résumé, « les Sans-papiers ont l'obligation de vivre le plus normalement possible une situation totalement anormale. » (p. 12)

Raphaëla[10], jeune brésilienne de 25 ans sans statut légal, témoigne : « Moi j'ai peur parce que je n'habite pas toute seule, je suis avec ma sœur et mon frère, nous habitons ensemble. C'est pour ça que je ne sors pas, je ne connais pas beaucoup de personnes, parce que je sais qu'il y a beaucoup de personnes mauvaises. *Tu as peur d'amener des problèmes pour ta famille ?* Oui, si je suis toute seule je n'ai pas peur parce que je sais que la police sait que je suis là, je sors comme quand j'étais au Brésil, en discothèque, etc., je sais, mais si quelque chose arrive, ils ne vont pas seulement me ramener moi, mais nous trois, donc j'ai vraiment peur, je regarde

[8] Voir annexe 5 sur les différents permis de séjours

[9] Certains pays ne délivrent pas systématiquement de documents d'identité ou n'en délivrent tout simplement pas aux femmes, qui figurent dans la pièce d'identité de leur époux. En période de crise, d'incertitude, lorsqu'une personne doit fuir pour sa vie, elle ne peut pas prendre le temps d'aller demander son document aux autorités de son pays, ou même si elle en possède un, ne peut pas toujours l'emmener avec elle.

[10] Prénom d'emprunt

très bien où je marche. *Donc pour toi c'est quand même plus difficile pour faire des projets, tu ne te sens pas toujours libre d'aller où tu veux ?* Non. » (205-215)

Outre ce côté administratif lourd de conséquences et d'implications pour le quotidien des personnes et de leur famille, que la migration soit choisie ou subie, prévue ou imprévue, elle constitue pour la personne migrante une période de transition voire de rupture, supposant une phase d'adaptation, puis si possible d'intégration au nouveau lieu de vie, généralement défini par de nouveaux fonctionnements sociaux, culturels, linguistiques parfois, politiques, institutionnels et économiques. « Que la migration soit librement choisie ou non, elle met la personne au défi de l'adaptation et de la compréhension de codes sociaux nouveaux. Lorsque l'émigration est imposée par des circonstances tragiques (guerre, tortures, discriminations, misère économique et bien d'autres), reconstruire sa vie se révèle plus difficile encore.» (Carreras, Perregaux, 2002, p. 129)

On observe que les raisons et conditions de la migration, son caractère choisi ou subi, peuvent avoir une incidence importante sur la capacité de la personne à s'adapter à son nouveau cadre de vie, puis à s'y intégrer.

II.2. Processus d'intégration

Une fois que la personne migrante est arrivée à Genève après un parcours plus ou moins douloureux, quelles sont les différentes étapes qui l'attendent pour cheminer vers l'intégration ? Quelles sont les conditions du bon déroulement de ce processus, et les facteurs qui l'entravent ? Et surtout, qu'entend-on par ce terme ?

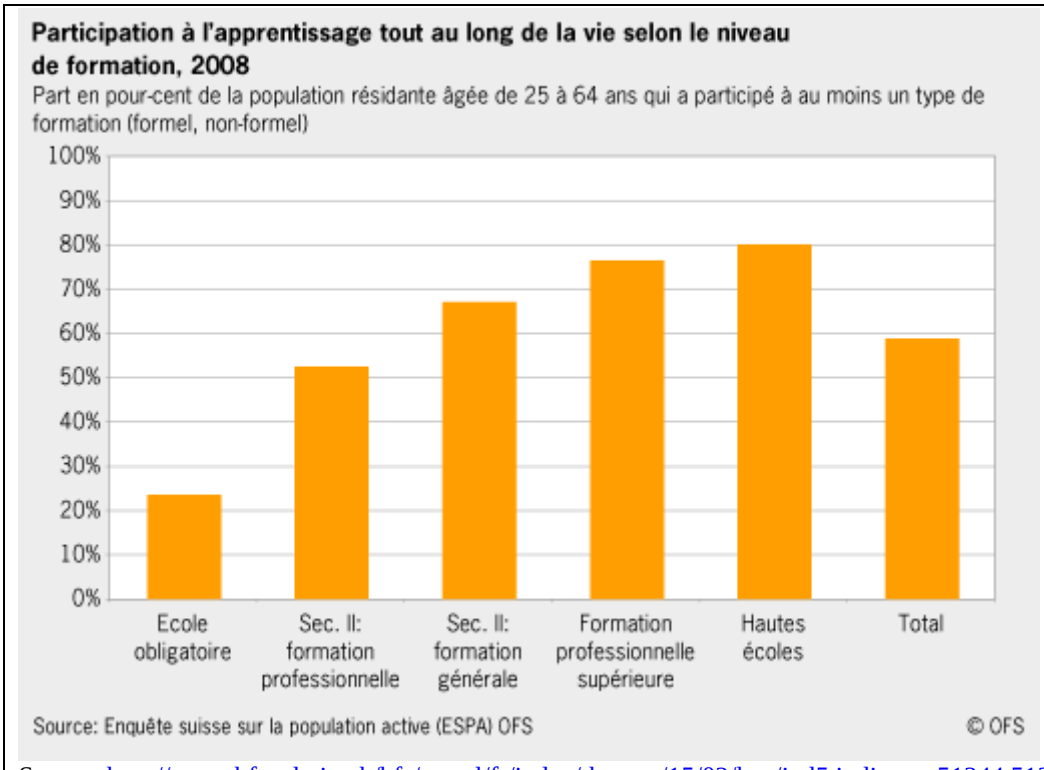
Selon Turker (2007), « une intégration réussie est typiquement caractérisée par :
- la connaissance de ses droits et devoirs et des moyens de les faire respecter,
- la capacité à trouver une place dans le tissu économique et social,
- la compréhension de la société d'accueil et le respect de ses valeurs fondamentales,
- le respect et la prise en compte, par cette même société d'accueil, de l'origine et de l'identité culturelle de l'immigré, ainsi que la reconnaissance de son apport.
L'intégration a pour pré-requis :
- une palette suffisante et accessible de vecteurs d'intégration,
- la disposition de la société d'accueil à accueillir les nouveaux membres en respectant la différence (non-discrimination),
- la volonté de la personne migrante de devenir partie intégrante de la société d'accueil. »

Cette phase d'adaptation et ce processus d'intégration peuvent être influencés par certains paramètres, par exemple en cas de traumatismes, fréquents chez les personnes migrantes et notamment les requérants d'asile ou réfugiés (tortures, actes de violence, viols, etc.) ; mais dans tous les cas, elle suppose des ressources déterminant son bon déroulement : ainsi, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est un atout considérable dans la phase d'intégration. Quand celle-ci n'est pas maîtrisée, son apprentissage semble être incontournable puisqu'elle représente, non pas uniquement un objectif en soi mais un moyen pour l'atteinte d'autres objectifs en lien avec l'intégration. « Dans le processus d'intégration, la langue n'est pas un aboutissement mais un moyen. » (Sala, 2007, p. 25) Un moyen pour obtenir les informations de base utiles et nécessaires à l'autonomie dans la vie quotidienne. « Les compétences linguistiques favorisent énormément le processus intégratif. Elles sont indispensables pour s'orienter dans la vie quotidienne, à l'école et au travail. Toutefois, une intégration réussie ne

repose pas uniquement sur la maîtrise d'une langue. » (Prodolliet, 2007, p. 6) L'acquisition de la langue serait alors une condition nécessaire, mais non suffisante.

« L'accès à une activité lucrative est la condition primordiale d'une intégration réussie. Aujourd'hui, en raison du changement d'orientation du marché de l'emploi, les chances d'exercer une activité lucrative reposent essentiellement sur les possibilités de se former suffisamment. » (Gattiker, 2006, p. 78). Or, on sait que l'accès à la formation est plus facile et fréquent pour les personnes habituées à se former, comme le montrent les statistiques et le tableau suivants valables pour la Suisse en 2008:

« Plus le niveau de formation est élevé, plus la population tend à s'investir dans la formation continue. Ainsi, quelque 80% des personnes titulaires d'un diplôme d'une haute école ont participé à une activité de formation, contre seulement 23% de la population sans formation post obligatoire. » (OFS, 2009)



Source: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51244.512.html, Le 15 juin 2007

La conclusion des auteurs de cette étude de l'OFS est que « plus de 77% des personnes les moins formées semblent donc ne pas vouloir tirer parti de la formation continue (formelle ou non-formelle) pour combler leurs lacunes de formation.» (OFS, 2007)

Les personnes les moins formées ne semblent-elles donc pas *vouloir*, comme l'assurent ces auteurs, ou ne pas *pouvoir* accéder au système de formation continue ? Selon B. Morand-Aymon (2008), « L'accès à la formation continue est difficile, voire impossible, pour une part importante de son public cible : les adultes sans qualification reconnue. Il s'ensuit, pour ces derniers, une grande difficulté à exprimer un besoin ou une demande de formation et d'identifier, dans le marché actuel, les offres susceptibles d'y répondre. D'où l'idée – répandue mais fausse - qu'ils ne sont pas demandeurs de formation, alors que la réalité est que

le système formel actuel de formation continue ne leur est généralement pas accessible.» (Morand-Aymon, 2008, p. 18)

La plupart des personnes migrantes rencontrées dans les structures sollicitées dans le cadre de ce travail, ont connu un parcours de scolarité et de formation élémentaire, voire lacunaire dans leur pays d'origine (voir entretiens de Guliz, Zeynab), ou leurs projets d'études ont été interrompus à cause de l'exil (Fawzia). D'autres encore ont étudié (Elisa, Mounira), mais leur diplôme n'est pas reconnu en Suisse et, lorsqu'elles ont besoin de revenus, les oblige à travailler dans un autre domaine, non qualifié (ménage, garde d'enfants).« *Combien d'années vous étiez à l'école ?* Huit années. *D'accord, donc de quel âge à quel âge ?* De 7 ans jusqu'à 15 ans. *En Macédoine, c'est l'école obligatoire ?* Oui. *Donc vous avez fini l'école obligatoire. Vous avez continué l'école ?* Non, je n'ai pas fait d'études. *Donc après l'école, vous avez travaillé, appris un métier ?* Non. « (Canan[11], 35-44)

Il leur est donc d'autant plus difficile de se former dans un autre système et de surcroît dans une langue qui leur est étrangère. Parallèlement, « le succès de l'intégration dans les domaines de la formation et du travail est étroitement lié aux connaissances linguistiques, aux contacts établis dans les associations et les clubs de sport, tant au sein de l'entreprise que du quartier.» (Gattiker, 2006, p. 78) On peut ainsi observer une interdépendance entre la maîtrise de la langue, l'accès à la formation et l'accès au travail. L'autonomie financière est en outre un critère d'obtention pour certains permis de séjour stables et de longue durée sur le territoire suisse. *« - Qu'est-ce qui vous intéresse quand vous venez ici [au cours de français]? A la fin du cours, qu'est-ce que vous voulez savoir ? Comprendre, parler ou d'autres choses aussi ?* Travailler, peut-être, mais avec permis B humanitaire aussi, ce n'est pas facile. Comme musicien, c'est très difficile de trouver un travail, même temporaire. J'espère à l'avenir, je dois de toute façon continuer à améliorer mon français, ce n'est pas parfait. Ca peut m'aider à trouver du travail, si je veux travailler dans une école de musique, je dois parler parfaitement français, autrement ce n'est pas possible. Je pense que je pourrais enseigner au conservatoire, donner beaucoup aux élèves, parce que j'ai beaucoup d'expérience, comparer avec moi quand j'étais à l'école. Mais c'est problème avec permis F, je ne sais pas. *»* (Enès[12], 170-178).

Les ressources financières peuvent également jouer un rôle dans le processus de transition et d'intégration, puisqu'elles facilitent l'accès à de nombreux biens et services (par exemple des cours de langue ou une formation reconnue en Suisse). L'absence de ressources financières obligera une personne qui n'a pas d'aide financière suffisante à trouver un moyen de subsistance rapidement, ce qui n'est pas chose facile pour une personne migrante qui ne connaît pas ou peu son nouveau lieu de vie, le mode de fonctionnement de la société locale et qui n'a pas nécessairement de capital social et culturel approprié pour faciliter ces démarches. La pauvreté et la précarité rendent en outre difficile l'accès à la formation, ou autre moyen de promotion économique et / ou sociale. « J'ai besoin de travailler mais avec la petite je ne peux pas. Quand elle sera plus grande, ça ira mieux. Je reçois 1900 francs chaque mois, et il faut payer des choses pour l'école, ça coûte cher, il faut beaucoup. » (Guliz, 87-89)

A l'inverse, l'abondance ou du moins l'aisance financière permet de vivre dans de bonnes conditions sans toutefois parler la langue du pays. Par exemple, certains fonctionnaires internationaux ou employés d'entreprises multinationales vivant en Suisse ne parlent pas du tout la langue locale, mais n'en ressentent pas le besoin du fait qu'ils évoluent dans un milieu

[11] Prénom d'emprunt
[12] Prénom d'emprunt

allophone qui leur permet une certaine vie sociale, assorti de revenus leur permettant confort et autonomie. Ils ne ressentent pas le besoin d'apprendre la langue locale car ils vivent bien sans la maîtriser, dans un réseau social où la langue véhiculaire est autre. Il s'agit en quelque sorte d'une élite, en ce qu'elle est protégée des aléas de la migration telle que la majorité marginalisée et précarisée la connaît. La terminologie employée est à cet effet éloquente, puisqu'on ne parle pas de migrants mais bien d'expatriés ou d'internationaux pour évoquer cette catégorie de personnes privilégiée.

La personne migrante « type » connaît donc à son arrivée en Suisse une situation dont les caractéristiques principales sont les suivantes :

- Rupture choisie ou non, transition à différents niveaux (culturel, linguistique, familial, professionnel, social,…)
- Pour les personnes arrivant par le biais de l'asile, instabilité, incertitude face à l'avenir contrastant avec les exigences immédiates de la nécessité de la vie quotidienne
- Tentative d'adaptation, d'acculturation, puis si possible d'intégration au pays d'accueil, avec les ressources disponibles.

La personne se trouve en situation de rupture d'avec ses habitudes de vie dans son pays d'origine (environnement, culture, fonctionnement, langue) et doit gérer au mieux une transition avec les ressources à sa disposition. Ceci demande de sa part une phase d'adaptation au nouveau cadre de vie, lors de laquelle elle cherche de nouveaux points de repères dans ce contexte plus ou moins nouveau et inconnu, se familiarise avec la culture et le fonctionnement du pays d'accueil. L'acculturation consiste à s'approprier les fondements culturels d'une société donnée et constitue une étape vers l'intégration, à savoir le stade où l'on peut considérer que la personne, tout en ayant pu conserver des traits de sa culture d'origine, peut fonctionner et se sentir à l'aise dans la société d'accueil, tout en se sentant acceptée par elle. Un exemple montre bien que l'intégration ne se résume pas à l'apprentissage de la langue : certains ressortissants de pays africains francophones n'ont pas le problème de la langue à leur arrivée à Genève. Il n'empêche qu'ils sont parfois rapidement confrontés à des codes culturels et sociaux qui sont différents de ce qu'ils connaissent, et doivent dès lors apprendre à connaître ces coutumes nouvelles s'ils ne veulent pas être marginalisés (par exemple : ponctualité, mode de salutations, contact visuel, etc.). Dès son arrivée, la personne migrante, surtout si elle arrive en Suisse par le biais d'une demande d'asile, est soumise à des contraintes (responsabilités financières, familiales, administratives) et doit se projeter dans l'avenir malgré l'instabilité et l'incertitude de sa situation, dans certains cas : l'administration suisse acceptera-t-elle de lui accorder un permis stable permettant de se construire une nouvelle vie ? Ou faudra-t-il se voir renouveler un permis provisoire qui ne permet parfois ni de travailler, ni de choisir son logement, ni de se projeter durablement dans l'avenir ? Ou encore retourner dans un pays instable, par manque de preuve que le renvoi n'est pas « raisonnablement exigible » [13] ?

Dans une telle situation, la difficulté du migrant est qu'il lui est demandé à la fois de s'intégrer rapidement et de faire les efforts nécessaires (selon le statut : apprendre la langue, trouver un travail) alors que son statut instable, ses perspectives incertaines et que sa méconnaissance du fonctionnement local rendent ces démarches bien souvent difficiles, d'un point de vue technique comme motivationnel. Sans compter que les éventuels diplômes du migrant sont rarement et difficilement reconnus en Suisse, et ne permettent donc pas toujours d'accéder à un emploi qualifié même si la personne a suivi des études supérieures dans un

[13] Terminologie employée par les autorités suisses

autre pays. Il s'agit donc de repartir de zéro, d'accepter un travail non qualifié, souvent précaire, source de peu de revenus et de reconnaissance sociale, afin de pourvoir à ses besoins. L'enjeu est d'abord la survie. « Ca fait 4 ans qu'on est là comme ça, qu'on reste là sans prendre des vacances ou même pas deux jours de congé de suite, ce n'est pas pareil. L'école, à côté, travail, école. Quand tu travailles jusqu'au samedi, le dimanche tu n'as pas le temps… tu te reposes… mais des fois on travaille même dimanche ! » (Pedro, 508-511)

L'incertitude quant à la perspective temporelle en Suisse n'est pas non plus pour aider les personnes à s'investir dans ce processus qui demande du temps et de l'énergie : il s'agit de retrouver un équilibre dans un milieu méconnu, que l'on n'a parfois pas choisi et sans savoir pour combien de temps il abritera une existence fréquemment précaire à différents niveaux (faibles ressources financières, incertitude liée à l'avenir et aux proches restés au pays, peu d'autonomie dans les décisions liées au cadre de vie, difficulté d'accès au marché de la formation et de l'emploi). Les migrants se retrouvent ainsi fréquemment dans les institutions d'assistance publique et d'aide sociale. « Selon les directives de la Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS) pour le calcul de l'aide sociale, plus de 200 000 étrangers sont pauvres ou risquent fortement de le devenir. La part des personnes touchées par la pauvreté dans la population étrangère s'élève à 21,4%, soit un taux deux fois plus élevé que pour les Suisses (10,4%). En 2002, sur l'ensemble des rentiers A.I. [assurance invalidité] résidant en Suisse, 26 % étaient des étrangers. » (ODM, 2006, p. 5) Au niveau professionnel, la situation est désormais d'autant plus difficile pour les personnes migrantes non européennes, du fait que les ressortissants européens ont un avantage pour l'accès à l'emploi (AELE). Sauf exception, les ressortissants non-européens ont donc généralement accès uniquement aux emplois non qualifiés et peu reconnus, précaires pour la santé, emplois qui par ailleurs se raréfient suite à la libéralisation de l'accès à l'emploi pour les ressortissants de l'Union Européenne.

Ajoutons à cela les problèmes de santé qui accompagnent souvent les migrants : « En moyenne, les personnes étrangères tombent plus souvent malade et souffrent davantage de troubles psychiques que les Suisses. La durée moyenne d'incapacité de travail des étrangers (2002: environ 17 jours) atteint presque le double de celle des travailleurs suisses.» (ODM, 2006, p. 6) De plus, « les migrants, d'une part, exposent leur santé à de plus gros risques, d'autre part, accèdent moins facilement à notre système de santé. » (Saladin, 2007, p. 114) Ils ont en effet plus souvent que les Suisses accès à des secteurs économiques dans lesquels la santé est exposée à de plus grands risques. Il ressort également que « la connaissance de la langue joue un rôle important dans l'état de santé de l'individu. Il existe une interaction entre les problèmes de compréhension, les difficultés à s'intégrer et le mauvais état de santé. Les connaissances linguistiques sont importantes tant en matière de prévention que pour avoir accès aux prestations de la santé publique et les utiliser. » (Blaser, 2007, p. 81)

Il s'agit également de santé mentale : « Pratiquement toutes les enquêtes prouvent que tout migrant devient anxieux. Ses racines sont coupées. Il respire une atmosphère langagière qu'il ne comprend pas. A la moindre rencontre, il est désemparé car il ne comprend ni les mots, ni les gestes qui lui permettraient de se situer. Et surtout, il est séparé de ses proches. Presque tous ses liens sont déchirés. Or, plus un migrant est seul, plus il est anxieux, ce qui se traduit par un chiffre plus élevé de consommation médicale et de passages à l'acte illégaux. […] Si ces gens quittent leur pays d'origine, c'est qu'ils y sont malheureux et que le rêve du pays d'accueil leur donne un espoir fou. » (Cyrulnik, 2001, p.49) Mais « le stress d'acculturation s'estompe quand on est entouré. Cette sécurisation sert de camp de base pour explorer et apprendre la culture d'accueil. » (Cyrulnik, 2001, p. 51) Malheureusement, « l'exil prive [les

migrants] des apports et du soutien d'une famille élargie » (Béday-Hauser, 1997, p. 376) et ils se retrouvent souvent dans des situations d'isolement social qui peuvent être amplifiées par la situation géographique de certains foyers d'accueil situés en périphérie des villes (exemple : Anières, dans la campagne genevoise accessible avec un bus par heure ou Vernier, dans la zone industrielle genevoise). « Avant, quand j'étais au foyer, je venais avec trois bus, c'était loin. Il y avait seulement un bus toutes les 30 minutes. Quand je descendais d'un bus, si l'autre était parti, je devais attendre 30 minutes. Maintenant que j'habite à Onex, c'est un peu plus proche, je prends 2 bus. Avant, je marchais, j'étais fatiguée. Quand je suis partie du foyer, je me suis dit « ouf, c'est fini ces bus » ! » (Guliz, 162-166)

Dans ce cadre, l'interaction entre l'incertitude entourant leurs conditions de vie et leur santé physique et mentale semble mener certains migrants dans une sorte de spirale qui rend encore plus difficile le processus d'intégration. « Les réfugiés sont souvent soumis à des niveaux de stress considérables. Cela peut venir de ce qu'ils ignorent où se trouve leur famille, ou parce qu'ils sont inquiets pour leur avenir, ou diverses autres raisons. Les réfugiés peuvent continuer à éprouver un sentiment de détresse même en l'absence de menace directe. A cause de cela, leurs muscles peuvent être tendus en permanence. Cette tension peut entraîner des troubles physiques qui peuvent à leur tour les inquiéter. Leur inquiétude peut alors accroître leur tension musculaire et aggraver leurs troubles physiques. En d'autres termes, ils se trouvent dans un cercle vicieux où anxiété et troubles physiques ne cessent d'augmenter. » (OMS, 1997, pp. 18-19)

Dans ces conditions, la démarche d'acculturation puis d'intégration peut prendre du temps, les personnes n'ayant pas nécessairement les ressources, la stabilité et disponibilité adéquates pour ce type d'investissement. Remarquons également que l'âge de la personne, son niveau de formation et sa situation de qualification[14] joueront un rôle déterminant dans sa capacité à intégrer les différents paramètres de leur nouveau contexte de vie. La capacité d'adaptation, les ressources disponibles et leur mobilisation peuvent en être changées. « Les individus possèdent des aptitudes et des dons différents, ils ont des arrière-plans éducatifs variés et ils n'ont pas tous dans la même mesure accès aux possibilités d'acquisition d'une nouvelle langue. » (Prodolliet, 2007, p. 6) Il résulte de ces différents paramètres que « tout le monde n'est pas prêt à faire tout au même moment» (Béday-Hauser, 1997, p. 377), ni de la même manière.

II.3. Intégration et apprentissage du français

Comme nous l'avons vu précédemment, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est un outil indispensable pour réussir tout processus d'intégration ; c'est en effet elle qui permet d'être autonome dans un contexte nouveau. Finie, l'époque où travailler suffisait à être considéré comme intégré. La langue locale est devenue la clé de l'insertion sociale et professionnelle, elle-même favorisée par l'accès à la formation, conditionné notamment par la maîtrise de la langue d'enseignement. Toute personne qui souhaite s'intégrer à une société, ou simplement pouvoir y exercer les tâches de sa vie quotidienne avec une certaine autonomie, doit être en mesure de communiquer dans la langue locale. Pour apprendre une langue étrangère, différents moyens sont envisageables, du manuel pour autodidactes au logiciel informatique, en passant par l'apprentissage « sur le tas », c'est-à-dire en situation quotidienne, sans encadrement formel. Différents moyens s'entremêlent généralement. Mais le biais formel,

[14] La notion de qualification étant liée à un contexte temporel et géographique, nous parlons de situation de qualification ou de non qualification plutôt que de personne qualifiée ou non qualifiée, formulation qui se rapporte uniquement à l'individu.

c'est-à-dire le fait de suivre des cours organisés par un institut de formation ou une association, semble communément admis comme étant un vecteur plus efficace et rapide ; de surcroît, il a l'avantage de donner une certaine visibilité à l'apprentissage, à travers des certificats ou attestations selon les cas. Ce moyen est davantage reconnu comme source d'apprentissage efficace et est de plus en plus incité, si ce n'est obligatoire. Dans certains cantons suisses, un contrat d'intégration est passé avec les nouveaux arrivants, qui les oblige dans certains cas à apprendre le français en suivant des cours. Genève a, pour sa part, choisi d'inciter les nouveaux arrivants à l'apprentissage de la langue plutôt que de les y contraindre.

Dans la plupart des pays d'Europe, la politique d'intégration propose des mesures variables allant de la proposition à l'obligation de suivre des cours de langue, assortis de formules financières diverses et de mesures plus ou moins contraignantes[15] en cas de non-respect du cadre prévu. En Suisse, depuis la votation fédérale de septembre 2006 concernant la loi sur l'asile et les étrangers, l'obtention ou le renouvellement de certains permis de séjour stables sont liés à l'atteinte d'un certain niveau de la langue parlée sur le lieu de domicile. Si aujourd'hui toute politique d'intégration européenne prend pour outil incontournable la langue, il n'en a pas toujours été ainsi et cette évolution est à mettre en parallèle avec l'évolution des flux migratoires et besoins économiques des sociétés d'accueil.

En effet, autour des années 1960, des saisonniers italiens, espagnols ou portugais venaient travailler en Suisse, à des postes d'ouvriers qui ne semblaient pas nécessiter de compétences linguistiques particulières. Le travail avait un rôle intégrateur suffisant, ou plutôt personne ne se souciait du fait que les personnes s'intègrent ou non car elles n'étaient pas supposées rester longtemps. C'est après que leur séjour en Suisse se prolonge au-delà des saisons de travail et suite au constat de leur fragilité en période de récession, qu'il fut constaté utile de leur proposer des cours de langue, dans une perspective de maintien de l'employabilité. Ce mouvement était également accompagné des valeurs chères à l'esprit syndical et au concept d'éducation ouvrière.
L'objectif d'intégration devient une préoccupation à partir du moment où l'on observe des regroupements familiaux et où il apparaît que la migration n'est plus uniquement un phénomène saisonnier. Ajoutons à cela une migration relativement récente et de plus en plus importante en provenance de pays extra-européens. Les initiatives proposant des cours de français sont d'abord privées et associatives, et « c'est seulement depuis les années 1990 que l'apprentissage de la langue d'accueil fait l'objet d'interventions publiques.» (Kaya, 2007, p. 48)

En date de juillet 2006, « 9% de l'ensemble de la population résidante en Suisse parle une langue principale qui n'est pas une des langues nationales. Les connaissances linguistiques insuffisantes des étrangers résultent, entre autres, de leur faible niveau de formation, du manque d'habitude d'apprentissage, de la mauvaise maîtrise de la langue maternelle (langue d'origine), du manque de motivation et de possibilités d'utiliser la langue ainsi que de l'offre parfois lacunaire en matière de formation.» (ODM, 2006, p. 6) Par ailleurs, « on constate […] que l'apprentissage d'une nouvelle langue est d'autant plus aisé que le nombre de langues déjà pratiquées est plus élevé. » (Revuz, 1991, p. 26) Le parcours scolaire et de formation de la personne, la bonne maîtrise de sa langue maternelle, sa connaissance de plusieurs langues

[15] En Autriche, « Convention d'intégration obligatoire » ; en Allemagne, « Cours d'intégration » ; en France, « Contrat d'accueil et d'intégration », obligatoire depuis 2006 ; aux Pays-Bas, « Programmes d'introduction » et « test d'intégration » obligatoires, etc. (Source : Chahrokh, H. (2006). Régler l'intégration par une convention. In *Quelle intégration ?* Terra cognita, revue suisse de l'intégration et de la migration, Commission Fédérale des Etrangers. Berne, 09/2006, p. 51).

seront donc des facteurs déterminants pour sa capacité d'acquisition d'une nouvelle langue, et de ce fait, déterminants pour l'intégration sociale et professionnelle.

Outre ces éléments pratiques, nous avons pu observer d'autres raisons pouvant expliquer une difficulté, voire de la résistance à l'apprentissage d'une langue étrangère, en raison de la complexité des notions d'identité et d'appartenance culturelles auxquelles la langue maternelle est étroitement liée. Revuz (1991) explique que « bien avant d'être un objet de connaissance, la langue est le matériau fondateur de notre psychisme et de notre vie relationnelle. » (p. 26) La langue première ou maternelle a donc un rôle social et identitaire considérable. Il s'ensuit que « l'apprentissage d'une langue étrangère sollicite l'apprenant dans l'intimité de ses fonctionnements psychiques, et l'interroge dans son identité, son rapport à l'autre. » (Revuz, 1991, p. 10) Apprendre une langue étrangère, au-delà de toutes les difficultés techniques que peut rencontrer l'apprenant, est donc une expérience qui peut se révéler déstabilisante en termes identitaires. « Le **je** de la langue étrangère n'est jamais tout à fait celui de la langue maternelle. » (Revuz, 1991, p. 31) En plus de cette remise en question identitaire, l'apprentissage d'une langue étrangère peut donner à la personne le sentiment de s'éloigner de sa culture d'origine : « mieux on parle une langue, plus on développe une appartenance à la culture, à la communauté d'accueil, et plus on éprouve un sentiment de décalage par rapport à la communauté d'origine. » (Revuz, 1991, p. 32) En apprenant une nouvelle langue, on prend le risque de s'éloigner de son appartenance culturelle première, d'où une autre source de fragilité identitaire et parfois, l'émergence d'un conflit de loyauté. Ce qui, lorsque la migration a été subie pour des raisons de violence, peut être perçu par la personne migrante comme une source supplémentaire de rupture, de déchirement : un « non-choix » de plus dans un parcours de vie fait de déchirures multiples.

De plus, « commencer l'étude d'une langue étrangère, c'est se placer dans une situation de non-savoir absolu, c'est retourner au stade de *l'infans*, du bébé qui ne parle pas encore, (re)faire l'expérience de l'impuissance à se faire entendre. » (Revuz, 1991, p. 28) Ce constat mis en lien avec certains traits culturels selon lesquels l'âge avancé devrait être signe de connaissance et de sagesse, on devine l'émergence de tensions internes face à la nécessité d'apprendre une nouvelle langue. Imaginons le dilemme d'une personne âgée d'origine africaine, par exemple, et non francophone, vivant à Genève depuis peu : « *Dans ma culture, à mon âge, je suis considéré comme une référence. Un vieux qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle*[16]*. Mais ici, mon expérience n'est pas reconnue car je ne peux pas la partager si je ne parle pas la langue. Si j'apprends, je reconnais que je ne sais pas. Et à mon âge, je dois savoir. Que faire ?* »

A travers ces différents points de repères théoriques, il apparaît que l'apprentissage d'une langue étrangère implique bien plus que des difficultés d'ordre technique, encore amplifiés dans le cas de parcours scolaire difficile, mais mobilise et met en mouvement l'identité psychique et culturelle de l'apprenant jusqu'à ses recoins les plus intimes. « Apprendre une langue étrangère, c'est toujours, un peu, devenir un autre. » (Revuz, 1991, p. 32) A l'aspect cognitif du processus d'apprentissage s'ajoute cette dimension identitaire et psychologique de la confrontation à une nouvelle langue. Ces deux aspects sont autant d'obstacles possibles érigeant des difficultés dans le parcours de l'apprenant migrant, et autant de potentiels blocages à surmonter, dans un contexte de vie qui ne manque déjà pas de difficultés.

[16] Dicton africain

Dans une situation de migration, la frontière entre ce que la personne migrante a choisi ou ce qui lui a été imposé par les circonstances semble mal définie. La migration peut-elle réellement être un choix, librement consenti, lorsqu'on vit dans un pays en guerre ou que l'on manque du minimum vital ? L'arrivée dans un pays nouveau impose dans la plupart des cas la nécessité de savoir se « débrouiller », et dès lors on peut considérer que la perspective d'apprentissage de la langue surgit de l'urgence de survivre et relève ainsi plus de la nécessité du contexte que d'un réel choix par goût de l'apprentissage ou par intérêt pour la langue de Molière. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure l'urgence de survie et cette nécessité d'apprendre en découlant sont un facteur facilitant le processus d'entrée puis de suivi d'une formation, ou au contraire les entravant. Le fait que le besoin de se former, ici d'apprendre le français, ne soit pas forcément dicté par la volonté d'apprendre mais plutôt par la nécessité de la situation de migrant, contribue-t-il à la difficulté de se maintenir en formation ou de maintenir sa motivation à la formation ? Peut-on d'ailleurs parler de motivation, lorsque le choix est contraint par le contexte de vie général ? La nécessité de survivre peut-elle laisser place à la naissance d'un désir d'apprendre ? Quels obstacles surgissent alors à l'épreuve de la réalité ? Comment le processus d'apprentissage, s'il est « imposé » par le contexte, s'accommode-t-il des réalités émotionnelles qui accompagnent tout processus de ce type ? L'envie et la volonté de pouvoir communiquer, limitées par le manque de vocabulaire et de compréhension, suffiront-elles pour créer puis maintenir la motivation à apprendre ?

Avant d'aborder la question de la motivation à l'apprentissage et du processus d'entrée en formation à l'âge adulte, il nous semble important de comprendre dans quel contexte, à la fois pour les associations et les migrants apprenants, se situe cet apprentissage de la langue et quelles sont les spécificités de ces lieux qui proposent, notamment, des cours de français. Pour ce faire, nous présentons ci-après les six organismes de formation qui ont été sollicités dans le cadre de cette étude ainsi que le dispositif de cours au sein desquels des participants volontaires ont été interrogés.

II.4. Enjeux de l'apprentissage du français

Outre les enjeux identitaires et quotidiens pour toutes les personnes migrantes, l'apprentissage du français a désormais des enjeux importants quant à la possibilité d'obtention de titre de séjour. En effet, si lors d'une demande d'asile la langue n'est pas prise en compte (des interprètes permettent de faire les auditions des demandeurs d'asile dans leur langue maternelle), pour l'obtention de certains permis de séjour stables, il est en revanche nécessaire de pouvoir justifier, entre autres, de l'atteinte d'un certain niveau dans la langue parlée sur le lieu de domicile. Ainsi, le degré d'intégration qui dans certains cas conditionne la prolongation ou l'obtention de certains permis de séjour est évalué par les autorités en fonction des critères suivants :

- Respect de l'ordre juridique et des valeurs de la constitution fédérale ;
- Connaissance de la langue nationale parlée sur le lieu de domicile ;
- Connaissance du mode de vie suisse ;
- Volonté de prendre part à la vie économique et d'acquérir une formation.

En attestant de la connaissance orale du niveau A2 du Portfolio européen de langues (ce qui correspond à la capacité d'utilisation élémentaire de la langue pour s'exprimer dans des situations quotidiennes), le permis d'établissement (permis C) peut être obtenu après 5 ans au lieu de 10 si d'autres conditions sont également remplies (séjour ininterrompu de 5 ans au

bénéfice d'un permis B, bonne intégration en Suisse – c'est-à-dire autonomie financière, absence de poursuites judiciaires).

L'Office fédéral des migrations, dépendant du Département de justice et police, ayant notamment pour mission l'application des lois sur l'asile et les étrangers, a du, pour permettre la réalisation et l'atteinte de ces critères, mettre à disposition des ressources financières pour la mise en place et le développement d'offres de langue et de formation (Point fort 1 « Langue et formation »), selon des critères précis. Ainsi, seuls les titulaires de certains permis stables de séjour devraient avoir accès à ces offres financées, ce qui oblige certaines associations à faire un travail de sélection qui n'est pas forcément conforme à leurs valeurs éthiques de base. Le durcissement général dans le cadre de la politique d'asile rend de plus en plus difficile l'obtention de financements pour les catégories de permis de séjour les moins stables, voire non officielles (sans statut légal, personnes dont le dossier de demande d'asile est en cours d'examen, personnes déboutées ou dont le dossier ne fait pas l'objet d'une entrée en matière).

II.5. Contexte de l'étude

A Genève, où le pourcentage de la population avoisine les 40 % (Bureau de l'intégration des étrangers, 2003, p. 9), la prise en charge et l'accompagnement des personnes migrantes, en matière de formation notamment, est de longue date du ressort du tissu associatif. Cet état de fait remonte au moment où l'évolution du contexte économique et migratoire laissait apparaître de nouvelles réalités et difficultés pour les migrants jusqu'alors principalement saisonniers, soit lorsque la migration devint un phénomène non plus uniquement saisonnier et que le taux de chômage augmentait fortement en période de récession. Certaines associations se sont alors créées ou mobilisées pour apporter à ces nouveaux résidants en Suisse le soutien adéquat : apprendre à vivre dans un pays étranger qui bien souvent devenait un lieu de vie au-delà des saisons. Elles palliaient ainsi l'absence de mesures prévues par le secteur public dans ce domaine. Certaines associations genevoises sont ainsi actives depuis plus de 20 ans auprès des populations migrantes, alors que l'instance étatique chargée de la coordination des questions d'intégration, le Bureau de l'intégration des étrangers (Département des institutions, Etat de Genève), a été ouvert en 2002, suite à la votation de la loi cantonale sur l'intégration en 2001.

Etant donné les compétences et l'expertise ainsi acquises au fil du temps par ces associations, le secteur public leur délègue ce travail d'intégration et ce travail plus largement social. Si précédemment, la relation entre bailleurs de fonds publics et organismes associatifs était basée sur la confiance et se contentait de la parution d'un rapport rétrospectif de l'utilisation des fonds étatiques, depuis les années 1990 une nouvelle vision de la gestion publique a été instaurée, modifiant les rapports entre financeurs et instances financées. La qualité, l'efficacité et l'efficience de ces dernières ont été remises en question, puis la logique marchande et de rationalisation du secteur économique a été progressivement appliquée au secteur associatif subventionné pour des activités socio-sanitaires. C. Dunand (2006) parle ainsi de la « vision marchande de l'État et des services qu'il « sous-traite » aux organisations subventionnées.» (p. 170) Cette « nouvelle gestion publique » consiste en « l'application de principes de gestion des entreprises capitalistes aux administrations et aux organisations subventionnées. » (Dunand, 2006, p. 175) Ainsi, « un ensemble de procédures, d'exigences et de contrats nouveaux ont remplacé ou complété les outils du système antérieur » (Dunand, 2006, p. 173), tandis que certains labels de qualité, dans le domaine de la formation notamment, sont devenus obligatoires pour demander des subventions publiques (label eduQua, par exemple). « La mise en place de systèmes qualité entraîne un travail considérable

pour les organisations et des coûts élevés pour les honoraires des consultants externes.» (Dunand, 2006, p. 174) Alors que les exigences se sont accrues, et par là même les besoins en compétences et en ressources humaines, les associations subventionnées n'ont pas « reçu de ressources supplémentaires pour répondre aux exigences des bailleurs et développer [des] outils et méthodes de gestion » (Dunand, 2006, p. 179)

Ces exigences croissantes du secteur public contribuent largement à la tendance de professionnalisation des formateurs et des associations : ainsi, l'exigence publique envers les structures associatives sollicitant des financements cantonaux ou fédéraux est de plus en plus importante, alors que les sources de financement se raréfient et que leurs critères sont parfois incompatibles avec les réalités de terrain. A titre d'exemple, « les écarts entre le temps d'intervention autorisé par les bailleurs (parfois définis par la loi) et la temporalité des processus de réinsertion des personnes en difficulté augmentent de plus en plus ». (Dunand, 2006, p. 177) Il y a donc une « injonction paradoxale entre les difficultés croissantes des exclus et les demandes d'action rapide des pouvoirs publics. » (Dunand, 2006, p. 177) Désormais pour les organismes subventionnés, il faut faire mieux et plus, plus vite, avec les mêmes ressources ou même moins, alors que le contexte socio-économique est de plus en plus précaire et que le nombre de bénéficiaires potentiels augmente...

Dans ce contexte de contrôle accru que C. Dunand (2006) qualifie de « dérive quantomaniaque » (p. 177), nombre de financeurs souhaitent une action la plus courte possible pour un effet maximal qui doit pouvoir être quantifié, ce qui est loin d'être simple et bon marché lorsque l'on parle d'effets sociaux, psychologiques et comportementaux sur des humains. Ainsi, l'absentéisme est perçu négativement par les financeurs dont les apports sont fréquemment basés sur le calcul du nombre d'heures et de personnes bénéficiaires par rapport au coût du projet. L'absentéisme leur laisse penser que leur contribution n'atteint pas le nombre de personnes prévues : l'absent « volerait » ainsi une place à d'autres bénéficiaires potentiels et l'argent serait alors « jeté par les fenêtres ». De là, il n'y a qu'un pas pour déclarer que l'absentéisme correspond à l'insatisfaction des usagers et que l'offre financée est de piètre qualité. Pourquoi alors continuer à la financer ?

Si le recours à des personnes bénévoles constitue pour de nombreuses associations une ressource importante pour maintenir les prestations offertes aux migrants à des prix accessibles, il exige en même temps un important dispositif de recrutement, d'accompagnement et de formation continue, pour répondre non seulement aux critères et exigences des financeurs, mais également aux besoins évolutifs des personnes bénéficiaires. En effet, accompagner des personnes migrantes vers une meilleure intégration ou autres prestations suppose des compétences et connaissances tant techniques (formation d'adultes, connaissance du réseau socio-sanitaire) que sociales (communication interculturelle, attitude personnelle). Trouver des personnes qui allient disponibilité, volonté de travailler bénévolement et compétences requises ou envie de les développer, puis les former et les maintenir dans une équipe est pour ces associations un véritable travail, au même titre que le recrutement de personnes salariées, nécessitant souvent un poste de formateur de formateurs.

Stroumza (2008) relève les paradoxes de la situation : « Le public potentiellement concerné par la formation de base est conséquent : près de 20% de la population active. L'importance de la formation de base des adultes, comme condition nécessaire à l'intégration sociale et professionnelle de ce public, est reconnue par toutes les autorités, qu'elles soient européennes, fédérales ou cantonales. Il est donc paradoxal, voire difficilement compréhensible, que les institutions qui assurent cette formation à un coût de revient très bas ne disposent pas des

ressources publiques et privées nécessaires à leur bon fonctionnement.» (p. 31) « Peu d'institutions publiques offrent des formations de base pour les adultes ; elles proposent au mieux des programmes de formation professionnelle initiale et de formation générale qui supposent les compétences clés acquises. Les institutions qui assurent la formation de base des adultes sont généralement des institutions de type associatif à but non lucratif qui ne disposent que de faibles moyens financiers. Elles emploient donc […] peu de salariés qualifiés en formation des adultes et beaucoup de bénévoles qui, bien que motivés, sont souvent sans compétence spécifique de formateur ou d'enseignant. Ainsi les adultes qui constituent le public le plus difficile à former le sont-ils par ceux qui sont le moins préparés pour le faire. » (Stroumza, 2008, p. 30)

II.5.1. Présentation des organismes sollicités

Face à ces défis financiers, techniques et humains, dans un cadre qui ne manque pas de contradiction entre besoins avérés reconnus, et moyens alloués, chaque association compose avec ses ressources, valeurs et possibilités. Parmi celles que j'ai eu l'occasion de fréquenter dans le cadre de mon travail à la Roseraie entre octobre 2005 et janvier 2008, et que j'ai sollicitées dans le cadre de ce mémoire, on trouve :

- La Roseraie (fondation) pour laquelle je travaillais
- Camarada (association)
- L'Université ouvrière de Genève (UOG) (association)
- La Bibliothèque interculturelle, Croix-Rouge genevoise (association)
- L'Université populaire du canton de Genève (UPCGe) (association)
- L'aide aux requérants d'asiles, Hospice général (organisme public autonome).

Pour chacun de ces lieux, j'ai souhaité interroger dans la mesure du possible le ou la responsable de formation, des participant-e-s aux cours de français de différents niveaux et dans un cas (UPCGe), une enseignante bénévole de français.

II.5.1.a. La Roseraie (fondation)

Fondée, financée et dirigée par la fondation "Les réfugiés d'hier aident les réfugiés d'aujourd'hui", la Roseraie, ouverte en 2001, est ou était (car fermée pour durée indéterminée en juin 2008 pour cause de travaux et de difficultés financières de la Fondation) un centre d'accueil et de formation pour personnes migrantes de tous types de statuts. On y proposait:

- des cours de français (mixtes et non mixtes femmes ou hommes),
- des cours d'informatique,
- une permanence informatique,
- des animations ponctuelles (exposition, fêtes, concerts, spectacles, soirées thématiques, etc.),
- un accompagnement, suivi administratif à la recherche d'emploi,
- un restaurant-service traiteur qui accueillait des stagiaires migrant-e-s,
- un espace enfants fréquenté par 50% d'enfants d'habitants du quartier et 50% d'enfants de parents suivant des activités du centre.

Dans cette structure, les cours de français étaient donnés par des enseignants salariés dont certains étaient migrants (Somalie, Congo), selon la volonté de la fondation. Deux personnes bénévoles renforçaient l'offre de cours en proposant des groupes de conversation. Toutes ces

personnes, qu'elles soient rémunérées ou bénévoles, avaient un encadrement pédagogique régulier qui était de mon ressort.

Les cours, comme toutes les autres activités hormis le restaurant et service traiteur, étaient gratuits. Les cours de français avaient lieu l'après-midi pour les cours non mixtes ou le soir pour les cours mixtes. Ils avaient lieu une fois deux heures par semaine, avec la possibilité pour les niveaux plus avancés de participer à deux heures supplémentaires de conversation hebdomadaires.

II.5.1.b. Camarada (association)

Camarada est une association gérant un centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes et leurs enfants d'âge préscolaire. Active à Genève depuis l'année de sa fondation en 1982, cette association propose actuellement :

- des cours de français, (dans diverses communes genevoises),
- des cours d'alphabétisation et de consolidation d'alphabétisation,
- des ateliers d'intégration (ateliers de mise en pratique du français, sérigraphie, artisanat, couture, gymnastique, natation, cuisine),
- un lieu d'accueil et de socialisation des enfants d'âge préscolaire de femmes présentes dans le centre,
- un programme d'insertion pour femmes dans l'économie domestique,
- soutien scolaire pour les enfants de 1e et 2e primaire.

A Camarada, certains cours sont donnés par des formatrices salariées, d'autres (notamment les ateliers) par des bénévoles. Toutes les formatrices de français ou d'alphabétisation bénéficient d'un encadrement pédagogique de la part de la responsable de formation, elle-même formatrice dans le cadre de certains cours.

Les cours de français ont lieu deux demi-journées par semaine et peuvent être complétés, selon les places disponibles, par le suivi d'un ou plusieurs ateliers d'intégration. A noter, Camarada est actuellement la seule structure proposant un système d'accueil d'enfants pendant ses activités, offre d'ailleurs "victime de son succès" étant donné les lacunes genevoises de structures d'accueil de jeunes enfants.

II.5.1.c. L'Université ouvrière de Genève (UOG) (association)

Fondée au début du XXe siècle pour permettre l'accès des personnes ouvrières à la formation et à la connaissance de leurs droits syndicaux, l'Université ouvrière de Genève (UOG) est une association à but non lucratif qui propose de nombreuses activités de formation de base et continue, principalement pour personnes faiblement qualifiées, contribuant ainsi à leur intégration sociale, culturelle, économique et politique.

On y propose les activités de formation suivantes :

- Cours de remise à niveau dans différents domaines nécessaires une activité professionnelle (français, mathématiques),
- Formation de formateurs,
- Formation continue et perfectionnement professionnel,
- Culture générale,

- Secteur culture et intégration dans lequel on trouve notamment, des cours de français de 5 différents niveaux dont certains répartis dans diverses communes genevoises, un troc de langue, semaines thématiques de sensibilisation.

Le secteur « culture et intégration » a pour but de permettre l'intégration sociale à travers des cours divers, notamment des cours de français à l'intention des personnes migrantes de tous types de statuts. Les cours de français de différents niveaux ont lieu deux fois 1h30 par semaine, la journée ou le soir selon 5 horaires différents.

Ce secteur est coordonné et supervisé par une personne rémunérée qui encadre une centaine de formateurs bénévoles, les formateurs des autres secteurs étant rémunérés. Ceux-ci sont recrutés comme pour un poste de travail traditionnel, à travers un CV, une lettre de motivation. Les personnes intéressées et dont la candidature est retenue par l'UOG suivent en premier lieu une formation obligatoire de 40 heures pour enseigner le français ou l'alphabétisation à des personnes migrantes.

Il n'y a pas de système prévu sur place pour la garde des enfants, mais une association toute proche, Zone Bleue, permet d'accueillir les enfants de certains participants à des cours de l'UOG.

II.5.1.d. Bibliothèque interculturelle, Croix-Rouge genevoise (association)

La Bibliothèque interculturelle, qui a maintenant été rebaptisée en Centre d'intégration culturelle, fait partie de la Croix-Rouge genevoise. Si cette grande institution a pour mission générale l'aide aux personnes défavorisées, la Bibliothèque interculturelle a pour but de faciliter l'accès à la communication et à l'information, sous formes orale et écrite.

Elle propose :
- Des livres revues et journaux dans différents langues du monde, dont méthodes de langues, dictionnaires multilingues, etc.,
- Un service de soutien à la rédaction de lettres en français,
- Des activités de contes ou d'animation autour de la lecture et de la langue pour enfants et jeunes,
- Une formation de commis administratif,
- De l'aide aux devoirs pour les enfants,
- Des cours de français.

Les cours de français de la Bibliothèque interculturelle ont lieu une fois 2 heures par semaine, avec la possibilité pour les participant-e-s de s'inscrire à plusieurs cours parallèles selon places disponibles et horaires compatibles. Ces cours sont donnés par des personnes bénévoles qui sont généralement des enseignants à la retraite.

II.5.1.e. L'Université populaire du canton de Genève (UPCGe) (association)

Association à but non lucratif, l'Université populaire du canton de Genève (UPCGe) a pour but de permettre l'accès à la formation de base, de promouvoir la formation des adultes par un enseignement dispensé bénévolement et de favoriser l'intégration linguistique, économique et socio-culturelle dans le canton de Genève. Pour ce faire, l'UPCGe dispose (données 2004-

2005) de 4,2 postes pour encadrer 171 formateurs bénévoles qui enseignent à plus de 3200 élèves, dont 1560 inscrits en cours de français.
Les cours, donnés le soir par des bénévoles selon deux horaires différents, sont :

- Français (oral, écrit, mixte), alphabétisation,
- Langues étrangères européennes et extra-européennes,
- Informatique,
- Culture générale.

66 cours sur les 147 dispensés annuellement sont des cours de français. Les formateurs bénévoles, notamment ceux de langue, sont recrutés puis formés à l'interne. Les cours de français ont lieu 2 fois 1 heure 30 par semaine et sont gérés soit par des tandems de 2 formateurs, soit par un formateur. Une personne de référence pour les questions pédagogique est disponible, de même qu'une bibliothèque de matériel pédagogique.

II.5.1.f. Secteur d'Aide aux requérants d'asiles (ARA), Hospice général (établissement public autonome)

L'Hospice général, établissement public autonome, est en charge de la mise en œuvre de la politique sociale du canton de Genève. Il dépend du Département de la solidarité et de l'emploi et a pour mission l'aide sociale aux personnes démunies (environ 20'000 personnes).

A Genève, les personnes qui demandent l'asile - soit environ 4'000 personnes par année, selon le site internet de l'Hospice général - et sont en attente d'une décision (titulaires de permis N) ou admises à titre provisoire (titulaires de permis F) sont prises en charge par l'Hospice général, du point de vue du logement (foyers d'hébergement d'abord puis logement individuel selon évolution), de l'assurance maladie, de l'assistance sociale et de l'aide financière (tant que la personne n'est pas indépendante financièrement).

Le secteur de l'Aide aux requérants d'asile (ARA) s'adresse à ces candidats à l'asile et leur propose un accompagnement en plusieurs phases :

1- Accueil-formation : d'une durée de six mois, cette phase a pour but l'apprentissage des règles de vie en Suisse, des droits et devoirs, de la gestion d'un budget et le suivi de cours de français pour les requérants non-francophones.
2- Accompagnement : cette phase s'adresse aux personnes qui pour une raison ou une autre, ne sont pas autonomes à l'issue de la phase d'accueil-formation.
3- Autonomie : il s'agit d'un accompagnement ponctuel pour les personnes qui ont trouvé une autonomie, notamment financière.

Tant que les requérants d'asile sont hébergés dans les foyers de l'Hospice général, ils participent contre modeste rétribution à l'entretien des locaux et ont la possibilité de suivre des modules de formation professionnelle (travail du bois, du métal, du bâtiment, jardinage) qui permettent l'entretien des bâtiments et du matériel de l'Hospice général : c'est une système de contre-prestations, c'est-à-dire que le service rendu par le requérant est un échange contre une petit pécule qui s'ajoute à l'assistance financière de l'Hospice général.

Les cours de français qui sont donnés dans le cadre de la phase « accueil-formation » sont gratuits et ont lieu 4 demi-journées de 3 heures par semaine pendant 6 semaines, sur 5 niveaux distincts. Ils sont donnés dans le cadre de ce système de contre-prestations par des requérants d'asile également pris en charge par l'Hospice général et qui maîtrisent le français (généralement de ressortissants d'Afrique subsaharienne : Sénégal, Mali, Congo, etc.). Etant

eux-mêmes soumis au cadre de l'asile, ils sont à Genève depuis un temps variable et restent pour des durées indéterminées, ce qui implique une difficulté de les former et de les préparer à cette tâche d'enseignement. Le travail de la personne responsable de formation est souvent à recommencer car une fois les personnes formées, elles peuvent quitter à tout moment Genève ou trouver un emploi, et donc quitter leur fonction à l'Hospice général.

III. **Cadre théorique**

III.1. Le processus d'entrée en formation et d'apprentissage à l'âge adulte

> *«Donc [apprendre le français] était un besoin, pour la famille, mais est-ce qu'il y avait aussi un plaisir ?*
> Non, pour moi apprendre, non, ce n'est pas un plaisir. C'est important, c'est tout. Même à l'université, je n'ai jamais eu de plaisir à étudier. Avant l'examen, je ne dormais pas, et c'est fini. J'ai des amis qui aiment étudier. » (Mounira[17], 174-176)

Dans cette partie, nous tenterons de comprendre la nécessité d'apprentissage que rencontrent les personnes migrantes dans leur nouveau contexte de vie, en lien avec le processus théorique d'entrée en formation d'un adulte en général. Quelles sont les raisons, les motivations de l'entrée en formation ? Qu'est-ce qui les fait apparaître ? Quelles conditions doivent être réunies pour qu'une personne décide d'entrer en formation ? Quels sont les facteurs favorables et défavorables au succès de cette étape ?

Au-delà de l'entrée en formation intervient la question de l'apprentissage de nouvelles connaissances et compétences, but généralement visé lors d'un projet de formation. Quels sont les éléments qui favorisent l'apprentissage, quels sont ceux qui l'entravent ? Y a-t-il certaines conditions à respecter pour pouvoir apprendre en tant qu'apprenant et faire apprendre en tant que formateur ? Quel lien entre projet de formation et apprentissage effectif ? Nous tenterons de répondre à ces questions en deuxième partie de ce chapitre.

III.1.1. Quels sont les motifs potentiels d'entrée en formation ?

> « C'était difficile pour moi de ne pas savoir la langue. Et mon fils va à l'école, je vais à l'école, comme ça.
> *C'est important pour vous de parler français parce que votre fils aussi apprend le français ?*
> Oui, aussi. Je ne suis pas obligée, j'aime apprendre. Je fais des fautes ou pas, mais je veux parler. » (Canan[18], 129-133).

Avec G. De Villers (1996), « nous ne pensons pas qu'un adulte entre en formation sans raison, gratuitement, pour la beauté de la chose. Le prix à payer, le « coût moral », est trop élevé pour souscrire à cette illusion. Il faut poser au contraire la nécessité d'un double phénomène : l'adulte vit une crise existentielle, d'une part, et, d'autre part, corrélativement, les convictions qu'il a érigées en raisons d'être pour rendre compte de son expérience sont ébranlées. » (p. 108). L'acte de se former n'est donc pas gratuit, désintéressé. Sa nécessité découle plutôt d'une situation de crise qui s'observe à la fois au niveau existentiel et philosophique. Le fait d'apprendre apparaît alors comme un besoin et un moyen pour surmonter cette crise. Selon Mezirow (2001, p. 185), le processus de transformation personnelle comporte dix phases qui vont du « dilemme perturbateur » ou désorientation, déséquilibre intérieur, à une transformation de perspectives, ayant pour but « une plus grande cohérence ou congruence entre la personne et sa « vie » socio-culturelle. »(Finger, 1989, p. 120). On peut considérer la crise existentielle de De Villers comme l'équivalent du dilemme perturbateur développé par Mezirow. Dans le cas des futurs apprenants migrants, on peut

[17] Prénom d'emprunt
[18] Prénom d'emprunt

considérer que la crise ou dilemme perturbateur découlent du changement de contexte de vie, dans lequel il faut réapprendre à être autonome, continuer à être adulte. La quête de cette nouvelle perspective initiée par le dilemme perturbateur, source de désorientation, permet alors au migrant de rechercher une plus grande cohérence de ses ressources avec son nouveau cadre de vie. Les connaissances et compétences acquises antérieurement ne suffisent plus dans ce nouveau cadre, situation qui est vécue comme une crise existentielle ou un dilemme perturbateur. Pour les migrants dont on parle dans ce travail, il y a une forme d'urgence, de nécessité d'apprendre la langue pour pouvoir réaliser au mieux les actes quotidiens (aller chez le médecin, accompagner l'enfant à l'école et communiquer avec les enseignants, se créer un réseau de connaissances, etc.).

Mais d'où vient donc cette crise, ce dilemme perturbateur ou déséquilibre intérieur, dans d'autres situations que celle de migration ? Selon Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri (2006), « l'identité est constituée d'une pluralité d'images de soi (ou si l'on veut, de composantes de l'image de soi) qui se distinguent sur plusieurs dimensions. Cette pluralité est a priori source de tensions ou de conflits internes, parce que les images de soi peuvent être parfois contradictoires ou divergentes.» (p. 68) « L'individu est ainsi pris entre d'une part sa confrontation à une pluralité d'images de soi, pouvant s'avérer changeantes, contradictoires et conflictuelles, et d'autre part, sa propension à se voir et se faire reconnaître dans son unité et sa continuité. C'est dans cette tension que s'ancre la motivation à agir, dans la mesure où l'individu perçoit, d'une part, que son unité et/ou sa continuité est menacée par une discordance de ses images de soi et, d'autre part, que l'action envisagée lui permettra de rétablir – au moins provisoirement – l'équilibre.» (Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri, 2006, p. 69)

Pour agir, action qui dans notre cas se traduit par l'entrée en formation, l'adulte vit généralement, selon la théorie de Demol (1995), une crise identitaire, se sent menacé dans son unité et sa continuité par des images de soi conflictuelles. Ce conflit peut être expliqué comme source de dilemme perturbateur selon Mezirow. La formation apparaît, lorsqu'elle est choisie comme moyen de faire face à ladite crise, comme solution potentielle à sa résolution, comme moyen d'initier un changement de perspective. Barbier, Bourgeois et Nizet (2006) identifient « deux facteurs conditionnant l'impact motivationnel des tensions identitaires pour l'engagement en formation. Il s'agit, d'une part, de la perception que le sujet peut avoir de la probabilité que la formation produise les résultats escomptés pour la régulation des tensions identitaires en jeu, et, d'autre part, la valeur accordée par le sujet à la formation en regard de l'enjeu que représente pour le sujet la résolution de ces tensions dans le cadre de sa trajectoire biographique. » (p. 66). La formation devrait alors être perçue comme ayant un impact sur les tensions identitaires ou dilemme perturbateur, et d'autre part, la résolution de ces tensions ou dilemme doit être primordiale pour le sujet au regard de son parcours de vie. Si ces conditions sont réunies, il se peut que l'entrée en formation ait lieu. Dans le cas qui nous intéresse, à savoir l'entrée en cours de français d'adultes migrants, nous avons vu que les tensions identitaires pouvant mener à la décision de formation semblent provenir de l'exil et des nouveaux défis, dilemmes que celui-ci leur pose. Pour décider de se former, l'adulte migrant doit d'une part percevoir que le fait d'apprendre le français lui permettra de résorber ces tensions identitaires liées à l'exil, mais aussi, d'autre part, estimer que l'enjeu de la résolution de ces tensions est important dans son parcours de vie.

Mais pour que le choix d'entrer en formation puisse se faire, il faut qu'il y ait d'autres moyens potentiels de faire face à la crise. Car comme le rappelle Demol (1995), «l'existence de deux choix possibles est d'ailleurs une condition première à la décision.» (p. 35). L'existence

d'autres choix possibles pour faire face à la situation vécue comme nécessitant une réaction peut être à la source d'hésitation quant à la meilleure option à choisir. Car « aussi forte et volontaire soit-elle, la motivation pour la formation s'accompagne dans la plupart des cas de résistances à surmonter afin que la décision de formation s'actualise. » (Demol, 1995, p. 31) Il semblerait donc que si la décision n'a pas été comparée aux autres possibilités et que le sujet n'est pas intimement convaincu de la pertinence de cette option-là, la réalité de la formation et les efforts qu'elle implique pourraient opposer une résistance qui n'a pas été vaincue auparavant, risquant de compromettre la finalisation du projet. Le fait de surmonter cette résistance avant la formation permet de mettre le projet à l'épreuve de la réalité, de tester ce choix et de le conforter dans sa validité. L'impulsion libérée suite à cette résistance vaincue donnerait ensuite l'élan nécessaire à la poursuite du projet de formation. Il serait donc nécessaire de comparer les différents moyens d'apprendre le français, et d'être persuadé de la pertinence de l'option « cours de français », pour que la personne migrante surmonte les difficultés qu'elle y perçoit ainsi que celles qui surviendront lors du processus d'apprentissage.

III.1.2. Les conditions de la motivation à se former

Quelles conditions sont à réunir pour être motivé, animé d'une envie, ou en tout cas du projet de se former ? Que faut-il voir rassemblé pour que cette envie (ou ce projet dicté par une nécessité) aboutisse à un acte concret formalisant et donnant corps à l'intention ? Et qu'est-ce que la motivation ? « La motivation est donc l'ensemble des motifs qui expliquent un acte, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs psychologiques conscients ou inconscients qui incitent l'individu à agir en direction de certains buts, de certaines orientations, de certaines finalités, en provoquant des comportements adaptés à ses aspirations.» (Charlet, 1998, p. 112). Le sens que prend un projet n'est-il pas facteur de motivation, même si l'envie, par exemple de se former, est faible ou absente?

La théorie de Vroom, dite VIE (*Value -Instrumentality - Expectancy),* « postule que la motivation prend sa source dans trois types de représentations chez le sujet : la perception que l'effort investi dans la tâche conduira à sa réussite (*expectancy*), la perception que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé par le sujet (*instrumentality*) et la valeur et l'importance accordées au but visé en question (*value*).» (Vroom, cité par Bourgeois, 2006a, p. 232). Il y a donc trois représentations constitutives de la motivation : la première fait un lien entre effort consenti et réussite de la tâche (attente) ; la seconde entre réussite de la tâche et atteinte du but visé, ou utilité de l'action entreprise ; la troisième relate l'importance du but pour la personne (valeur). L'utilité perçue est d'ailleurs directement en relation avec la durée de l'action envisagée. En effet, « plus la formation se réduit en durée, plus la notion d'utilité augmente.» (Demol, 1995, p. 29) L'adulte percevra qu'une formation est utile s'il peut directement mettre en application ce qu'il y apprend dans son contexte de vie quotidien, si les nouvelles connaissances et compétences sont rapidement transférables.

Si le sujet n'est pas intimement convaincu de l'importance du but visé, et agit par exemple par influence externe, alors il manquera l'un des aspects importants à sa motivation. « La motivation à agir (notamment à apprendre) sera plus élevée si l'individu a le sentiment d'agir de sa propre initiative (sentiment d'autodétermination) que s'il a le sentiment d'agir sous le contrôle ou l'injonction d'un agent externe.» (Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 72) Il est donc important que l'adulte fasse lui-même le choix librement consenti d'entrer en formation, même si le besoin de formation est dicté par une situation externe, comme par exemple le besoin d'apprendre la langue pour pouvoir vivre au quotidien de manière satisfaisante.

L'effort à fournir est en effet difficilement soutenable s'il n'a pas de motif profondément ancré dans les aspirations du futur apprenant, tel que par exemple : la profonde volonté de vivre à Genève et la conviction de la nécessité pour ce faire de parler correctement le français. Il peut donc y avoir une tension entre la volonté de la personne, qui n'a pas nécessairement envie de se former, et le besoin qu'elle ressent d'apprendre pour des raisons pragmatiques, pour retrouver ou conserver son autonomie. Le fait que des assistants sociaux exigent de plus en plus fréquemment des migrants qu'ils suivent des cours, en échange de revenus supplémentaires, ou que les cours de français soient rendus obligatoires, pose question au regard de l'importance de cet aspect de libre arbitre et de sentiment d'autodétermination.

Dans certaines situations pourtant, la pression externe s'exerce sur l'individu qui se sent poussé par le contexte et/ou par son entourage à se former, et qui va chercher par exemple à suivre des cours de français ; cette motivation fait sens mais ne correspond pas nécessairement à une envie. Si au départ la motivation ne semble pas émaner directement de la personne elle-même, il se peut aussi que celle-ci intériorise à tel point la pression qui lui est mise que c'en devient réellement une motivation qui semble personnelle. L'idéal semble donc être un engagement intentionnel, qui « représente ce qui est fait de manière assurée et libre mais aussi, et en même temps, consciente et réfléchie. L'engagement intentionnel pourrait donc être ce qui fait que l' « agir » se manifeste de manière délibérée vers une certaine direction.» (Charlet, 1998, p. 112)

Par ailleurs, la multiplicité de buts convergents vers l'entrée en formation accroît la motivation : « un apprenant entre en formation la plupart du temps avec plusieurs motifs en tête, rarement un seul, et le fait de poursuivre plusieurs buts plutôt qu'un seul augmente la motivation, pour autant que ces buts ne soient pas en conflit. » (Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 240) Associer plusieurs buts compatibles à un projet, c'est donc multiplier ses chances de s'y engager et de faire face aux difficultés que la réalisation de la tâche, l'épreuve de la réalité, ne manquera pas de faire apparaître. Car «l'exécution transforme l'intention, introduit de l'imprévu, modifie le projet, le nourrit d'éléments qui échappaient à ses auteurs, bref donne corps à l'idée qui, tant qu'elle n'était qu'une intention ou une forme, lui faisait défaut. Par l'exécution, l'idée entre dans l'ordre du monde. » (Charlet, 1998, p. 114)

« On considère que le degré de motivation d'un apprenant à s'engager dans une tâche d'apprentissage dépend avant tout d'un certain nombre de représentations mentales que l'apprenant s'est construites dans la situation d'apprentissage : représentations de lui-même, de la tâche et de la situation. On les appellera « représentations motivationnelles ». (Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 233) Selon ces représentations motivationnelles, selon qu'elles font obstacle ou au contraire sont facilitatrices de la dynamique motivationnelle, elles seront favorables ou défavorables à l'entrée en formation. C'est pour traduire la complexité du phénomène de motivation que l'on préfère parler plutôt de *dynamique motivationnelle* que de seule motivation : les multiples interactions observées empêchent de considérer la motivation comme quelque chose de linéaire et de facile à appréhender. Maintenant que nous avons vu quels peuvent être les motifs de l'entrée en formation et certaines conditions de la motivation à se former, voyons à présent d'autres conditions de la motivation à se former, ou représentations motivationnelles : nous commencerons d'abord par les représentations de soi-même, puis celles de la tâche et enfin celle de la situation.

III.1.3. Les conditions de la motivation à se former liées aux représentations de soi-même

A propos des représentations de soi, et plus particulièrement de la confiance en soi, et leur lien avec la dynamique motivationnelle, B. Galand (2006) apporte les éléments suivants : « La confiance en soi est un facteur clé de la dynamique motivationnelle des individus » (p. 248). En effet, « un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences devient moins susceptible de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité, et ainsi de suite. » (p. 251) Il y a donc une forme de cercle vicieux dont il est difficile de sortir lorsqu'on a peu confiance en soi et que l'on a connu des échecs, notamment scolaires ou dans le domaine de la formation. « Les performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des individus vont avoir une influence déterminante sur leurs croyances d'efficacité. » (p. 252) Le parcours préalable de la personne va donc avoir une grande importance quant à son rapport à la formation, à l'apprentissage. Si celui-ci est plutôt négatif, emprunt de souvenirs désagréables, alors la décision d'entrée en formation sera d'autant plus difficile à prendre. Il est alors de grande importance de différencier la formation pour adultes et ses méthodes spécifiques mettant en avant l'expérience de vie, de l'enseignement scolaire traditionnel qui peut laisser voire renforcer ces traces traumatiques.

L'image de soi ou les images de soi parfois conflictuelles comme abordé précédemment, la confiance en soi sont donc liées notamment au parcours effectué, qui résonne sur le potentiel personnel auquel l'adulte croit, ou ne croit pas. Le passé semble conditionner l'avenir. Eviter un échec douloureux peut aussi être une manière de diminuer des tensions identitaires qui sont parfois à la source de l'entrée en formation, et de se maintenir dans une position qui n'évolue pas nécessairement, mais qui permet d'éviter la souffrance et l'humiliation de l'échec. Même si la formation semble un moyen potentiel de réduire certaines tensions identitaires, l'adulte qui a peu confiance en lui cherchera parfois à éviter une situation dont le souvenir et l'anticipation de la reproduction sont amers : « un apprenant peut accorder une valeur très importante à un cours ou un cycle d'étude ou de formation – par exemple, parce qu'il perçoit que ce cours ou cette formation lui sera extrêmement utile pour atteindre un but personnel important pour lui -, il sera néanmoins très réticent à s'y engager s'il n'a pas suffisamment confiance en ses capacités à réussir ce cours ou ce cycle. » (Galand, 2006, p. 244)
La question de l'entrée en formation est donc particulièrement délicate pour les personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes et qui ont déjà fait l'expérience d'échecs, répétés ou non. Il semble y avoir ici un cercle vicieux, puisque l'échec alimente la faible estime de soi ; les personnes ayant vécu un échec, qui auraient donc a priori besoin de la formation pour atteindre certains objectifs et pour renforcer leur confiance en elles-mêmes, ne choisiront pas nécessairement cette formule, ou avec beaucoup plus d'hésitation, car ne s'en sentiront peut-être pas capables. Les personnes qui sont en situation précaire étant particulièrement sujettes au manque d'estime personnelle, elles sont également plus réticentes à la perspective d'entrée en formation, alors que la formation est souvent perçue comme *le* moyen d'ascension sociale et de reprise de confiance en soi. La formation étant un processus qui permet de reprendre confiance en soi, lorsqu'elle se déroule bien, comment faciliter l'accès et l'entrée en formation des personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes et ne se sentent pas en mesure d'apprendre ? L'entrée en formation des personnes en déficit d'estime personnelle devrait par conséquent être une étape d'autant plus soignée pour un public ayant un rapport à la formation douloureux.

Avoir confiance en soi, un sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la tâche visée, semble dès lors être un facteur important concernant le projet, la motivation et la décision d'entrée en formation, bien que pour les migrants, le besoin de survivre et l'aspect pragmatique de la vie quotidienne jouent également un grand rôle. En effet, comme l'a montré Bandura, « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer.» (Lecomte, 2004) La confiance en soi et en ses capacités, l'estime de soi seront déterminants pour l'entrée en formation mais également pour sa poursuite une fois engagée, car les obstacles rencontrés paraîtront d'autant plus insurmontables que la personne n'accorde pas suffisamment de crédit en ses propres capacités et compétences pour y faire face. On peut se demander de quelle manière mesurer la confiance et l'estime de soi, afin d'identifier les personnes les plus à risque de ne pas se sentir à la hauteur de la tâche. Il est fondamental, une fois le processus de formation engagé, que la pratique pédagogique valorise les apprenants concernés et leur permette de conscientiser et visualiser leur progression. D'autant plus que, comme le témoignent les extraits d'entretiens ci-après, il est fréquent que les apprenants manquent de confiance pour parler en français : « Peut-être que c'est à cause de mon caractère, mais je ne peux pas dire quelque chose avec un mauvais accent, je ne peux pas. Je ne le dis pas. » (Mounira, 206-208) « Il y a des mots que je ne sais pas comment prononcer, mais je préfère ne pas parler et d'écouter, et après dire ce que je veux dire. » (Elisa, 196-197)

Il faut ensuite voir quelles sont les représentations de la tâche à effectuer ; la confiance en soi et le sentiment que l'on sera à même de faire face à la tâche avec succès dépend en effet étroitement de la perception que l'on a de la dite tâche.

III.1.4. Les conditions de la motivation à se former liées aux représentations de la tâche

Effectuer une tâche, quelle qu'elle soit, demande de déployer de l'énergie. Pour consentir à cette dépense énergétique ou investissement personnel, il est nécessaire que l'acteur y perçoive un sens, une utilité en lien avec ses aspirations. La notion de la valeur de la tâche, qui recouvre à la fois l'idée de sens et d'utilité, sera donc primordiale pour l'engagement de la personne dans la réalisation de la tâche, que l'on parle de formation ou d'un autre domaine.
Selon E. Bourgois (2006), la valeur perçue de la tâche, ici apprendre le français à travers le suivi d'un cours, est constituée de quatre composantes :

1- Son intérêt intrinsèque
2- Son utilité par rapport à des buts personnels visés
3- Le fait qu'elle revêt une grande importance pour le sujet, en rapport avec son image de soi
4- Le fait que relativement à d'autres, la tâche est perçue comme moins coûteuse.

L'intérêt intrinsèque de la tâche, à savoir l'intérêt d'apprendre le français pour son intérêt en tant qu'objet d'étude, est donc l'une des composantes de la valeur de la tâche et de la perception de celle-ci par l'apprenant ou le futur apprenant. Si la personne perçoit cet objet comme désirable, intéressant, ou néanmoins utile, on peut dire que l'intérêt intrinsèque de la tâche existe et que cette représentation jouera un rôle facilitateur dans la dynamique motivationnelle. E. Bourgois (2006) explique les trois conditions pour qu'une tâche suscite la motivation intrinsèque : « La motivation intrinsèque pour une activité donnée s'observe lorsque trois besoins fondamentaux de l'être humain sont réalisés dans cette activité. Le besoin, d'abord, d'affiliation, c'est-à-dire de se sentir appartenir à un groupe, relié à autrui. Le

besoin, ensuite, de se sentir compétent, sentiment favorisé par la perception que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences. Le besoin, enfin, de se sentir autonome, de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a une capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon « autodéterminée » […] et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur. » (Bourgeois, 2006a, p. 237) On peut donc en déduire que la tâche d'apprentissage du français sera perçue comme ayant une valeur intrinsèque, un intérêt propre, si la personne peut y accomplir plusieurs besoins fondamentaux, et notamment si elle se sent appartenir au groupe de formation et reliée à lui, si elle se sent compétente pour réaliser cet te tâche, constituant un défi accessible et enfin si elle peut le faire de façon autodéterminée, par sa propre volonté.

Dans le cas des personnes migrantes inscrites en cours pour apprendre le français en vue de faciliter leur processus d'intégration, la dimension d'appartenance à un groupe paraît particulièrement importante puisque le groupe de formation peut être le premier groupe auquel la personne s'intègre dans la société d'accueil. La dynamique de groupe et la place que chacun y trouve devrait être un objet d'attention particulier dans le cadre de cours de français ayant pour but de favoriser l'intégration. Par ailleurs, selon la provenance des personnes migrantes, l'aspect de la dynamique de groupe au sein de l'apprentissage peut être particulièrement important en ce qu'il rappelle une dynamique sociale constituant une référence dans les sociétés dont sont issus certains migrants.

Ensuite, l'utilité de la tâche par rapport au(x) but(s) visé(s) est également une composante des représentations motivationnelles. Pour s'investir dans le cours de français, son apprentissage doit donc avoir une utilité, prendre un sens, avoir une fonction spécifique dans le cadre d'un projet personnel de l'apprenant. Cela implique que l'apprentissage du français doit être perçu comme un moyen permettant d'atteindre certains objectifs personnels, voire sociaux, professionnels, etc. Pour prendre du sens, l'apprentissage du français par une personne migrante devrait par exemple lui permettre d'interagir avec d'autres individus afin que le français devienne un outil de communication sans rester un seul but d'apprentissage en soi. De ce point de vue, il semble important que la personne migrante ait des opportunités de communiquer en français avec d'autres personnes. Le fait de donner du sens à l'apprentissage du français en l'utilisant peut paraître une évidence, mais pourtant, de nombreuses personnes migrantes vivant en Suisse n'ont que peu l'occasion de parler la langue qu'elles apprennent : leur entourage proche, s'il y en a un, parle souvent la langue du pays d'origine, et comme leur processus d'intégration en est à ses débuts, elles ont souvent des possibilités assez réduites de parler en français et leur pratique se résume parfois à dire « bonjour, merci et au revoir » à la caisse du supermarché, comme en témoigne Canan : « J'ai appris [le français] à Genève, en arrivant je disais seulement bonjour. Parce qu'en 2001-2002, on habitait aux Pâquis, je n'avais pas de contact, avec personne. Seulement Migros-maison, Migros-maison. Après on a changé d'appartement, mon fils a commencé l'école et moi aussi j'ai commencé avec quelqu'un. » (96-99) De même pour Fawzia : « Quand mes enfants sont à côté de moi, je n'ose pas parler français, j'aimerais qu'ils n'entendent pas les fautes que je fais, je ne suis pas à l'aise s'ils sont à côté de moi, si je suis seule c'est mieux pour moi. C'est une peur qui reste… Ils ne disent rien, mais c'est moi qui préfère que s'ils sont là, ils parlent et moi je ne dis rien. *Donc ensemble, vous parlez plutôt anglais ?* Oui. *A part à la Roseraie, est-ce que tu as d'autres occasions de parler français ?* Non, pas du tout. On parle anglais en famille, sinon un peu dans la vie de tous les jours mais on dit seulement bonjour, merci. » (107-115)

En outre, dans le contexte actuel, un des facteurs de motivation supplémentaire à se former est extrinsèque : il y a une exigence croissante de la part de la société à ce que le migrant prouve sa volonté de s'intégrer, dont l'une des composantes est l'apprentissage de la langue. Le fait de suivre un cours de français va donc être utile au migrant pour attester de sa volonté d'intégration vis-à-vis de l'extérieur, ce qui est utile à son projet de vie en Suisse et ajoute ainsi de l'importance à la tâche vis-à-vis des buts personnels visés.

Ces objectifs personnels visés à travers le suivi du cours de français doivent également avoir une grande importance pour le sujet, au regard de son image de soi. La tâche d'apprentissage du français doit donc permettre d'atteindre des objectifs eux-mêmes importants pour la personne quant à son cheminement personnel. Si l'on considère l'approche décrite plus haut, à savoir que l'on entre en formation pour rétablir un équilibre déstabilisé par des images de soi incompatibles, alors l'apprentissage du français doit être perçu comme le moyen de progresser vers un objectif dont l'atteinte permet elle-même de rétablir cet équilibre, cette compatibilité des images de soi, pour un certain temps en tout cas. Dans le cas des apprenants migrants, ce but atteint par l'apprentissage du français pourrait être la perspective de communiquer avec d'autres personnes et de (re)trouver dans la société d'accueil une place qui leur semble digne de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

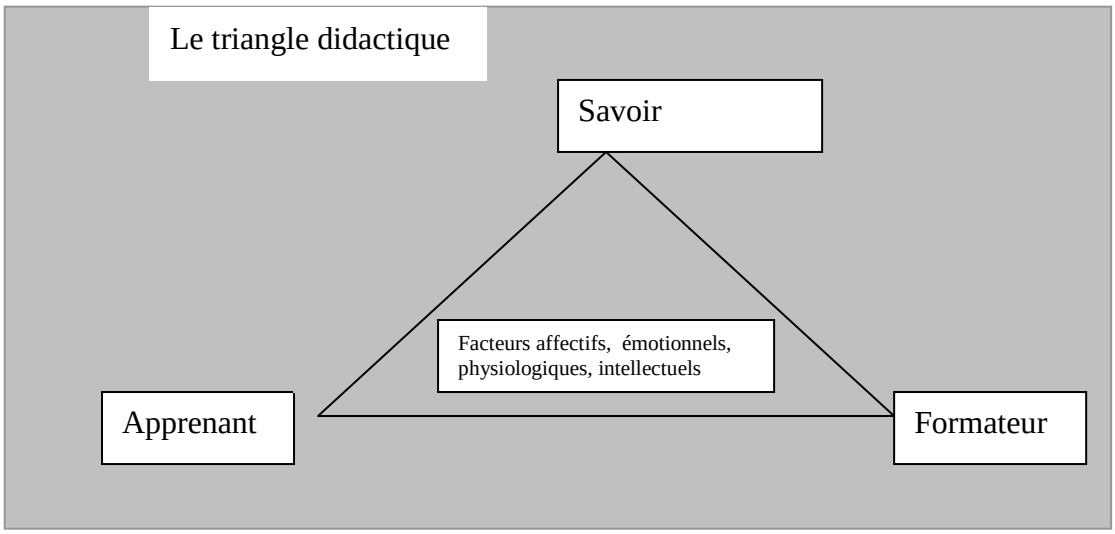
Finalement, la tâche en question, à savoir l'apprentissage du français à travers le suivi d'un cours, doit être perçue comme étant moins coûteuse, plus efficace que d'autres. La question est ici de savoir quelles autres possibilités, quels autres cadres (travail, famille, manuel suivi de façon autodidacte) ont les personnes pour apprendre le français, à quel coût (financier, effort, durée) et pour quels résultats. On peut donc en conclure que si les personnes s'inscrivent à un cours de français, de ce point de vue, c'est qu'elles attendent de ce moyen une certaine efficacité en terme de temps, d'argent et de résultat par rapport aux efforts fournis. Il faut ajouter ici la demande croissante de fournir une « preuve » de suivi de cours que connaissent parfois les migrants de la part de leur assistant-e- social-e ; le fait de suivre un cours permet dès lors de présenter une attestation de suivi, une convocation ou une fiche d'inscription, ce qui n'est pas le cas si la personne apprend le français par un autre moyen, moins formel.

Partant de ces quatre composantes des représentations motivationnelles (intérêt intrinsèque de la tâche, son utilité par rapport aux buts visés, l'importance du projet pour le sujet et perception de la tâche comme moins coûteuse que d'autres), il apparaît que de nombreuses conditions sont nécessaires pour que la tâche soit perçue comme ayant une valeur suffisante pour que la dynamique motivationnelle soit effective et, partant, que l'effort soit consenti. Si toutes ces représentations sont réunies, alors les conditions d'engagement dans la tâche, c'est-à-dire d'entrée en formation et de poursuite de la formation seront optimales. Il se peut également que certaines soient présentes, d'autres partiellement, d'autres encore absentes. A ce moment-là, il devient plus difficile pour la personne de maintenir son effort, son investissement et sa motivation car d'une manière ou d'une autre, la tâche semble perdre du sens et de l'utilité, et avec elle l'énergie consacrée à sa réalisation. Le projet est donc remis en question dans sa pertinence, sa validité.

Mais l'image de soi et de la tâche d'apprentissage sont indissociables de celles de la situation d'apprentissage ; ces trois représentations motivationnelles sont en effet liées les unes aux autres dans une dynamique complexe.

III.1.5. Les conditions de la motivation à se former liées aux représentations de la situation :

Une situation d'apprentissage se caractérise par trois pôles : le savoir, l'apprenant et le formateur (Houssaye, 2000, p. 35). Ces pôles donnent lieu à des interactions qui peuvent être schématisées comme suit dans le triangle didactique et à propos desquelles l'apprenant aura des représentations :



Source : Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique.* Edition Peter Lang, p. 35.

L'interaction entre apprenant et savoir se nomme rapport à la tâche d'apprentissage, rapport qui influence la capacité d'appropriation de l'objet par l'apprenant. L'interaction entre apprenant et formateur caractérise la relation pédagogique. L'interaction entre formateur et savoir constitue la tâche d'enseignement ; il s'agit des situations proposées par le formateur pour permettre à l'apprenant de s'approprier l'objet de savoir visé (acquisition de connaissance et compétences nouvelles). Ces différentes interactions sont influencées par des facteurs affectifs, émotionnels, intellectuels et physiologiques propres à l'apprenant et au formateur et à leurs propres représentations. Dans une situation didactique telle qu'un groupe de formation, il peut y avoir plusieurs apprenants, plusieurs formateurs.

Dans la représentation de l'apprenant concernant la situation interviennent donc ces trois interactions : la première, le rapport à l'objet d'apprentissage, le français, a déjà été décrite au point précédent, la représentation de la tâche. Nous avons vu que cette représentation dépend de nombreux éléments complexes non sans interactions, notamment du fait que la nouvelle langue risque d'éloigner l'apprenant de son identité première, ou que la tâche d'apprentissage est perçue comme utile et efficace pour la réalisation d'un objectif cher. L'apprenant a également une représentation concernant la relation pédagogique. Selon son parcours et ses expériences, il peut en effet se représenter le formateur comme ayant un rôle traditionnel, de type scolaire, autoritaire voire tyrannique, ou au contraire comme inspirant la confiance, favorisant l'échange et une relation plutôt égalitaire. La représentation en question sera favorable ou défavorable à la motivation, selon la charge affective que de précédentes relations pédagogiques ont laissée. Cette représentation, une fois l'entrée en formation effective, sera mise à l'épreuve de la réalité. Ainsi, si le type d'enseignement rencontré ne répond pas aux attentes de l'apprenant, cela peut constituer un nouvel obstacle (si l'apprenant se représente que ce n'est pas de cette manière que l'on apprend, par exemple) ou au contraire, être un élément motivationnel (si une personne qui a eu de mauvaises expériences

dans un cadre scolaire découvre un enseignement axé sur le plaisir tout en étant efficace, par exemple).

Concernant la représentation de la tâche d'enseignement, l'apprenant se référera également à son parcours et ses expériences. Il aura ainsi une représentation de ce qu'est ou de ce que n'est pas un exercice utile, de ce que doit proposer ou non un formateur, de ce qui permet d'apprendre ou ne le permet pas. Il est ici davantage question de méthodes et d'approches pédagogiques.

Au moment de l'entrée en formation, la confrontation entre la réalité de la situation didactique et les représentations de l'apprenant sera déterminante pour l'entretien de la dynamique motivationnelle. Ces représentations vont effectivement être favorables ou défavorables à la motivation mais aussi à l'apprentissage lui-même. Or, s'il est important d'entamer un projet avec une certaine dynamique motivationnelle, il importe que la réalité du projet soit compatible avec les attentes que les apprenants en ont et qui sont à la source de l'entrée en formation, processus complexe comme nous venons de le voir.

Selon Illeris (2008), « tout apprentissage a une dimension de contenu (connaissance, compréhension, savoir-faire, aptitudes, attitudes, méthodes de travail, valeurs, etc.), une dimension d'incitation (émotions, sentiments, motivation et volition) et une dimension sociale (interaction, communication et coopération).» (p. 1) Selon son approche, l'ensemble des fonctions cognitives est « aussi inséparable de l'émotion et de la motivation. » (p. 1) C'est-à-dire qu'il n'y aurait pas d'acquisition de contenu d'ordre cognitif sans mobilisation de l'aspect affectif et émotionnel de la personne.

Il apparaît donc que « la motivation – ou la démotivation – ne peut s'expliquer uniquement par des facteurs propres à l'apprenant ni uniquement par des facteurs propres à l'environnement d'apprentissage, mais bien par une interaction entre les deux. » (Bourgeois, 2006a, p. 245). Nous avons tenté de comprendre la dynamique complexe entre motivation, identité et entrée en formation. Si l'impulsion de départ ou dynamique motivationnelle est fondamentale pour l'entrée en formation d'un apprenant, il ressort également que cette dynamique motivationnelle est étroitement liée à l'attente d'efficacité, de résultats en retour de l'investissement fourni. Nous touchons ici à la vaste de question de la qualité d'une formation et de son dispositif en général. Comment définir la qualité d'un dispositif de formation?

Concernant le public migrant dont il est question dans cette étude, le cours de français est ou devrait être le lieu et le moment où la personne peut trouver des réponses aux multiples questions que la vie quotidienne dans un milieu inconnu lui pose. La qualité du cours ne sera donc pas seulement mesurée par la compétence des formateurs et leurs capacités à faire acquérir aux migrants des compétences langagières, mais aussi par le dispositif de formation tout entier et son rôle de facilitateur dans la vie quotidienne des apprenants. C'est-à-dire que ce qui sera mis en place dans le cadre du cours devrait permettre d'apporter des réponses concrètes aux questions de la vie quotidienne des migrants : où s'adresser dans telle situation ? Comment se rendre à cet endroit ? Comment prendre ou annuler un rendez-vous ? Si le français est un objet d'apprentissage, il devrait en même temps être un moyen d'acquérir des informations et compétences permettant de faire face aux défis pragmatiques du quotidien.

La qualité des cours de français s'adressant à un public migrant en situation de précarité ou risquant de le devenir, comprend pour nous les éléments suivants :

- une formation qui permet effectivement d'acquérir des connaissances et compétences individuellement et collectivement utiles pour les apprenants, notamment dans le domaine du français ;
- une relation pédagogique appropriée, où l'adulte est considéré en tant que tel, ce qui lui permet un apprentissage optimum sur la base de ses ressources,
- la socialisation des membres du groupe et la création de liens en son sein,
- un suivi et un accompagnement individuel parallèle à la formation si besoin, permettant une prise en charge globale de personnes en situations précaires, à travers notamment un travail d'orientation vers un réseau social et sanitaire adéquat,
- la gestion de la dynamique de groupe et la régulation des éventuels conflits qui peuvent y survenir,
- l'accessibilité de la formation en termes de lieu, prix, horaires,
- la disponibilité des intervenants,
- la possibilité de changer d'horaire ou de niveau facilement, le fait de pouvoir commencer rapidement un cours après l'inscription,
- en bref, la réponse complète et rapide à des besoins globaux de personnes qui ont parfois peu d'autonomie dans l'environnement de leur vie quotidienne.

Nous étudierons la qualité d'une formation du point de vue de l'apprentissage et des facteurs qui le facilitent ou l'entravent et dont tout formateur compétent se doit de tenir compte pour pouvoir parvenir à un résultat. Quel est donc le lien entre motivation et apprentissage ? « Le drame, c'est que s'il n'y a pas de motivation, il n'y a pas d'apprentissage, mais s'il n'y a pas d'apprentissage, il ne peut y avoir de motivation non plus : quoi de plus profondément démotivant pour l'apprenant que l'échec ? » (Bourgeois, 2006b, p. 230) Tous deux sont donc étroitement liés.
Voyons maintenant en quoi consiste l'apprentissage et comment il se déroule dans le cas des apprenants adultes.

III.2. Processus d'apprentissage à l'âge adulte

Cette partie sera consacrée à l'apprentissage des adultes, à ses spécificités par rapport à l'apprentissage des enfants, à ses facteurs favorables et défavorables, à ce qui le favorise ou l'entrave. Comme nous l'avons vu précédemment à propos de la motivation à se former et de l'entrée en formation, « l'engagement du sujet dans le processus de formation est lié au sens que prend cette formation en rapport à la dynamique identitaire du sujet ; et celle-ci peut, selon les cas, jouer comme obstacle ou, au contraire, comme facteur facilitateur, pour l'engagement. » (Bourgeois, 2006b, p. 272). Prenant l'exemple de « la trajectoire des personnes illettrées, l'engagement en formation correspond à un moment charnière de basculement d'une régulation principalement par évitement – cacher son illettrisme – à une régulation par accomplissement – se mobiliser pour progresser vers l'identité positive de « lettré ». » (Bourgeois, 2006b, p. 280)**.** Les facteurs d'entrée en formation sont nombreux et complexes dans leur relation à la dynamique identitaire.

Si l'on considère que le but d'une entrée en formation est d'apprendre quelque chose en vue de résoudre certaines crises ou tensions identitaires, dilemmes perturbateurs, à travers l'atteinte d'objectifs précis, on peut se demander ce qu'est l'apprentissage, défini comme suit : « dans le paradigme constructiviste, l'apprentissage est conçu comme un changement de représentations, comme un processus de réorganisation, de réarticulassions, des éléments qui

constituent une représentation. » (Undurraga, 1996, p. 75). Ce changement de représentation pourrait être équivalent à la notion de transformation de perspectives évoquée précédemment et développée par Mezirow. L'apprentissage au sens constructiviste retenu ici est donc dans une certaine mesure une prise de risque, la création d'un déséquilibre qui induit des changements, attendus ou non, prévisibles ou non. Dans l'apprentissage du français, on peut dire que la réorganisation s'opère à propos d'une représentation qui concerne la communication, plus précisément une langue nouvelle plus ou moins familière, un mode de communication connu (langage verbal oral et/ ou écrit) à travers un canal linguistique inconnu, qui amènera à faire connaissance avec un univers nouveau dont le fonctionnement est distinct de ce qui était connu.

Dans le processus d'apprentissage, plusieurs éléments entrent en ligne de compte, notamment les facteurs d'apprentissage. « Nous entendons par facteurs d'apprentissage les conditions qui sont théoriquement susceptibles d'affecter le processus d'apprentissage : les conditions liées à l'apprenant et à la situation de formation. » (Undurraga, 1996, p. 75). Voyons donc ce qui est dit des conditions liées à l'apprenant et à la situation de formation ensuite.

III.2.1. Conditions d'apprentissage liées à l'apprenant

L'importance de l'image de soi a déjà été relevée précédemment, notamment la confiance en soi. En effet, « les adultes qui participent à des situations de formation, ont un ensemble organisé de descriptions et de sentiments sur eux-mêmes, qui ont une influence sur le processus d'apprentissage. » (Undurraga, 1996, p. 77) Il s'ensuit donc qu'« un adulte avec une pauvre image de soi va douter des possibilités de son propre processus d'apprentissage, et anticiper son échec. Et les adultes qui ont une bonne estime de soi apprennent plus facilement, car ils sont dans une meilleure disposition à changer, à prendre des risques, à apprendre. » (Undurraga, 1996, p. 78) L'estime de soi est donc déterminante à la fois pour la décision d'entrée en formation comme cela a été démontré plus haut, et également pour le processus d'apprentissage lui-même, dans la mesure où toute réorganisation des représentations peut susciter des doutes auxquels face auxquels il importe d'être suffisamment « solide » pour faire face.

L'apprentissage impliquant une réorganisation, un changement des représentations et même la transformation des perspectives de l'apprenant, il importe que cette réorganisation puisse être consentie par l'apprenant et compatible avec sa structure cognitive. En effet, « il y a certaines représentations dans l'individu et le milieu, dans lesquelles le changement peut constituer une menace. Si la formation menace des représentations centrales pour l'individu il y aura une résistance au changement, une résistance à l'apprentissage. » (Undurraga, 1996, p. 80) Afin que la modification de représentation donnant lieu à l'apprentissage puisse être acceptée par l'apprenant, et que l'apprentissage puisse être effectif, il est donc primordial que la modification cognitive à effectuer soit suffisamment proche des structures d'accueil ou des structures déjà présentes pour accueillir l'information. Car si cette modification est trop déstabilisante et concerne des domaines importants pour la personne, constitutifs de son identité fondamentale, l'apprentissage apparaît comme menaçant et entre dès lors en conflit avec l'équilibre identitaire dans lequel l'engagement en formation, rappelons-le, est sensé avoir un rôle non négligeable. Le fait de connaître les représentations des apprenants en début de formation, leurs pratiques de références, apparaît dès lors comme un pré-requis fondamental pour proposer des activités d'apprentissage adaptées et compatibles avec les structures d'accueil sur lesquelles le processus d'apprentissage se base. La prise en compte du phénomène de résistance au changement et à l'apprentissage apparaît donc comme une

condition nécessaire, mais non suffisante, pour savoir les surmonter et ainsi favoriser l'atteinte des objectifs de formation.

Pour consolider cette question des représentations formant la structure d'accueil des informations, ajoutons ceci : « l'apprenant peut être physiquement présent et absent dans sa tête, il peut être émotionnellement perturbé et ne pas pouvoir se rendre disponible, enfin ne pas avoir le référentiel nécessaire pour accueillir l'information ou encore avoir un référentiel qui l'empêche d'accueillir cette information ou enfin recevoir l'information et la distordre pour pouvoir se l'approprier. » (Josso, 1996, p. 92) Apprendre nécessite donc plusieurs conditions : avoir une structure cognitive compatible avec l'accueil et l'appropriation des informations, permettant de ne pas les distordre pour se les approprier, mais aussi avoir la disponibilité psychique et émotionnelle nécessaire à ce réaménagement.

Le facteur émotionnel et psychique a donc également son importance en terme de disponibilité à l'effort ou à la concentration, de même bien sûr que les facteurs physiologiques : « parmi les facteurs physiologiques liés à l'apprenant il est particulièrement important de considérer : l'état de santé et de stress. Même s'il peut nous paraître évident, les recherches indiquent que l'adulte apprend mieux quand il est en bonne santé et reposé. Ceci a d'importantes conséquences pratiques, car nous savons que le stress (défini comme une réponse générale biologique, physiologique et comportementale, de l'organisme à une possible menace) limite le processus de traitement de l'information. Un sujet stressé déforme, efface et / ou simplifie l'information, ce qui peut perturber l'apprentissage. » (Undurraga, 1996, p. 77) Le stress serait donc un facteur clairement défavorable à l'apprentissage en ce qu'il rend l'adulte moins disponible à l'effort d'apprentissage mais aussi parce qu'il perturbe du point de vue cognitif le processus de traitement des informations et donc leur acquisition. En ce sens, la santé à la fois physique et mentale joue aussi un rôle dans la disponibilité de l'apprenant et dans ses possibilités de performance d'apprentissage.

Il faut en outre considérer l'influence potentielle du milieu de vie quotidien dans lequel évolue la personne. En effet, selon que son entourage valorise ou déprécie la formation, et encourage ou non la personne dans la réalisation de son projet, l'entrée et le processus de formation s'en trouveront fort affectés. « Ainsi la valeur accordée à la formation dans le milieu de l'apprenant peut faciliter ou rendre difficile son apprentissage. » (Undurraga, 1996, p. 79) Il apparaît donc que le fait d'être soutenu dans son projet de formation, d'avoir l'approbation de personnes qui comptent à ses yeux, est primordial pour le bon fonctionnement et l'aboutissement du projet de la personne. Cette condition n'est parfois pas présente, par exemple dans le cadre d'un couple dont le mari estimerait que la femme ne peut assumer correctement son rôle d'épouse et de mère au foyer tout en suivant un cours, ou si simplement il estime que ce cours ne lui est pas utile.

Plusieurs facteurs d'apprentissage sont donc liés à la personne même, à ses représentations, à son état de santé de même qu'à l'influence et le soutien de son entourage. Mais il importe également de tenir compte de la situation de formation elle-même et de ses caractéristiques qui seront, ou non, adaptées aux spécificités des apprenants auxquels elle s'adresse. La qualité d'une formation est difficile à définir dans l'absolu, car c'est un processus qui met en relation des apprenants avec leurs objectifs et leur situation, un dispositif avec ses moyens et un formateur avec ses compétences. La qualité d'une formation traduit notamment l'adéquation des objectifs de la formation à ceux des apprenants, et l'atteinte durable de ces objectifs à la fois spécifiques aux individus et communs au groupe d'apprenants.

III.2.2. Conditions d'apprentissage liées à la situation de formation

L'apprentissage est donc en partie lié aux caractéristiques des apprenants eux-mêmes et de leur contexte de vie. Dans ce cadre, le rôle du formateur, animateur ou facilitateur d'apprentissage est de s'adapter aux spécificités des individus, avec leurs éventuels blocages, et du groupe unique que leur réunion forme. Il s'agit pour ce faire de situer la relation pédagogique individuelle dans une situation d'apprentissage de groupe. En quelque sorte, il faut trouver le « dénominateur commun » qui relie chaque individu au groupe. Les interactions d'une situation de formation sont multiples, comme le triangle didactique le laissait apparaître : la relation pédagogique (pôle apprenant-formateur), le rapport au savoir (pôle apprenant-savoir) et la tâche d'enseignement (pôle savoir-formateur). Chaque pôle (savoir, apprenant, formateur) comporte lui aussi une dynamique propre (didactique, identitaire, praticienne). L'assemblage de toutes ces particularités au sein de la situation de formation, ayant elle-même lieu dans un contexte spatial et temporel donné, aboutit à un ensemble complexe que l'on peut nommer dynamique de situation de formation, ensemble complexe que nous essayerons de comprendre ci-après. Pour ce faire, voyons quels sont les facteurs d'apprentissage propres à la situation de formation.

Selon Mesnier (1996), « on apprend lorsqu'un objet de savoir est véritablement investi par un sujet qui est entré dans une relation personnelle et affective d'appropriation avec cet objet. B. Charlot qualifie cette relation de « singulière » - liée à l'histoire de l'apprenant – et de « sociale », dans la mesure où toute histoire individuelle se construit dans des rapports sociaux qui façonnent cette singularité. » (p. 58). Le premier élément qui apparaît ici est l'importance de l'entrée en relation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Si cette relation n'a pas lieu, cela revient à dire qu'il n'y a pas d'investissement possible, ou pas de sens à cette dépense énergétique. Cette relation singulière ne peut naître chez des apprenants adultes que si l'objet à s'approprier a un sens, une utilité à leurs yeux. Autrement dit, la formation consentie doit répondre à un besoin ou un intérêt identifiés, elle doit permettre à l'apprenant adulte de trouver des solutions à des problèmes ou préoccupations. Pour que cet objet d'apprentissage ait un sens et une utilité, il doit pouvoir entrer en résonance avec les intérêts personnels des apprenants, qui peuvent être différents d'un individu à l'autre, car ces intérêts sont issus d'attentes, elles-mêmes issues d'un parcours de vie constitué d'expériences singulières. L'objet d'apprentissage doit ainsi permettre la résolution de défis du quotidien, de problèmes concrets qui naissent du rapport entre la personne et ce qu'elle apprend. Ainsi, pour avoir du sens, le cours de français doit permettre à l'adulte de résoudre des problèmes pragmatiques de son quotidien, tels que mieux savoir s'exprimer dans les situations de communication qu'il rencontre ou savoir s'orienter et s'organiser de manière plus autonome.

Le rapport entre expériences, parcours de vie et objectifs de formation doit donner lieu dans le contexte de formation à une mise en lien de ces différents éléments. Cette mise en lien peut et doit être facilitée par le contexte de formation, mais ne peut être effectuée que de l'intérieur de l'apprenant, par l'apprenant lui-même, ce qui nécessite un rapport actif de l'apprenant à l'objet d'apprentissage et au sens que celui-ci prend au regard de son parcours. Il ressort de ce constat que le fait d'obliger des adultes à suivre un cours de français, comme c'est le cas pour certaines catégories de migrants, peut être contre-productif et inefficace. En effet, si la formation ne fait pas sens et n'est donc pas activement investie par l'apprenant, ou « non apprenant » dans ce cas puisque la personne est présente mais n'apprend pas, il n'y a pas d'apprentissage réalisé.

A titre d'exemple, on peut citer le cas de personnes allophones comme certains fonctionnaires internationaux qui vivent à Genève sans manifester la volonté ou le besoin d'apprendre la langue de leur lieu de vie : il n'y a pas de volonté d'appropriation personnelle et affective. S'ils évoluent dans un milieu anglophone dans lequel ils se créent un réseau, ils ne rencontrent pas le besoin de parler français, c'est donc un objet d'apprentissage qui ne fait à leurs yeux pas sens. Autrement dit, ils évoluent dans un cadre socio-économique qui n'est pas favorable à cet investissement que représente l'apprentissage d'une langue, voire un cadre qui est favorable à cette ignorance. Si par contre, la personne allophone perd son emploi et se retrouve exclue de la société d'accueil, il y a fort à parier qu'elle perçoive alors l'apprentissage de la langue du pays d'accueil comme un recours nécessaire pour retrouver une situation favorable.

C'est seulement parce que l'objet à s'approprier a une grande résonance avec le parcours de vie de la personne et les attentes qui en découlent, que la relation singulière de l'apprenant à l'objet d'apprentissage peut se tisser. Pour cette raison, le fondement de l'approche de formation des adultes consiste à mettre en relation un objet d'apprentissage plus ou moins théorique avec une pratique, une expérience personnelles. C'est pour leurs perspectives pratiques que les connaissances ont un sens, une utilité. Les compétences acquises dans ce parcours de vie sont mobilisées pour permettre à l'adulte d'apprendre du point de vue de ce qu'il est et de ce qu'il sait déjà, et de continuer à élaborer cette construction qui prend de cette façon un sens biographique plutôt que purement scolaire ou cognitif. Dans le cas des personnes migrantes, la notion de continuité de cette construction est fragile puisque la migration, l'exil, peuvent être vécus comme une rupture. Le défi de la formation est alors de permettre à la personne ayant vécu cette rupture migratoire de réinstaurer une continuité, dans un nouveau contexte et avec des outils parfois nouveaux.

Le premier terme clé est donc relation singulière, permise par une prise en compte des représentations de l'apprenant et leur mise en lien active avec ses objectifs et ceux de la formation. Le contexte de formation étant multiple de par les individus qui le composent, le formateur se doit de permettre l'émergence d'un but commun englobant les buts individuels et de proposer ensuite des tâches assez variées pour qu'elles correspondent à l'éventail de leurs attentes et puissent les satisfaire, donnant ainsi à tous les apprenants des opportunités de se reconnaître et de progresser à travers les activités de formation proposées. « Manifestement, il y a un déchet de connaissance dû au manque de signification de l'apprentissage lorsque celui-ci demeure exclusivement scolaire. La certification n'offre à cet égard aucune garantie de connaissance à long terme. » (Dominicé, 1996, p. 104)

Une autre clé de compréhension de la précédente citation vient ici par la notion de relation affective et sociale entre l'apprenant et l'objet d'appropriation. Comme nous l'avons vu, les facteurs émotionnels et affectifs sont importants pour l'investissement d'un sujet dans une tâche, quelle qu'elle soit. Le plaisir, le désir d'apprendre est un facteur de motivation intrinsèque dans l'engagement dans la formation et il peut être suscité, ou en tout cas maintenu, de diverses manières. La relation au(x) formateur(s), dans un premier temps, est déterminante d'un point de vue affectif. La personne du formateur représente l'autorité, la référence du contexte, et une relation vécue comme désagréable ou inadéquate constitue un mauvais départ, tant pour l'apprenant que le formateur, dans la relation pédagogique qui guide l'apprentissage à travers les situations de formations proposées. « Un formateur doit considérer ses caractéristiques de personnalité et adapter le style, ainsi que proposer aux apprenants une variété d'expériences éducatives, en faisant jouer des différents styles. » (Undurraga, 1996, p. 81) C'est donc au formateur d'adapter son style au contexte, et non

l'inverse. A lui donc de proposer ce qui est adéquat pour le groupe de formation et en fonction des objectifs à atteindre.

« Il est aussi important de considérer les facteurs relatifs au climat institutionnel et de groupe, dans lequel l'expérience d'apprentissage se déroule. » (Undurraga, 1996, p. 81) La relation aux autres apprenants est chargée d'une composante affective qui pourra être selon les cas source de plaisir ou de déplaisir, moteur individuel et collectif de l'apprentissage si la dynamique du groupe est bonne, ou facteur d'obstruction à l'apprentissage si les processus de groupe ne sont pas maîtrisés et empêchent la progression voulue. « Si les caractéristiques personnelles de l'enseignant sont importantes dans la situation de formation, son style d'enseignement, sa connaissance et maîtrise des processus de groupe, ainsi que sa maîtrise de l'objet d'apprentissage, le sont tout autant. » (Undurraga, 1996, p. 80). Créer et maintenir une identité de groupe ainsi qu'un climat permettant la confiance en soi, mais aussi la confiance envers les autres, apparaissent comme des conditions fondamentales pour la démarche d'apprentissage. En ce sens, le formateur doit être compétent tant dans son domaine d'enseignement (le français en tant que langue étrangère) que dans le domaine de l'animation de groupe, tant dans le contenu que dans la mise en forme, et ce d'autant plus si le groupe en question est très hétérogène. Un climat de compétition entre apprenants est très insécurisant, l'animateur doit donc veiller à maintenir la cohésion qui permet de progresser vers l'objectif commun cristallisant tous les objectifs individuels. Les différentes relations entre apprenants eux-mêmes mais aussi entre eux et le formateur sont donc des sujets délicats qui contribuent au climat du groupe dans lequel se déroule l'apprentissage.

La valorisation de l'expérience de chaque adulte apprenant et la régulation des différents processus sociaux à l'œuvre entre les participants mais aussi avec le formateur sont donc des éléments auxquels le formateur doit être particulièrement attentif pour favoriser un climat propice à l'apprentissage. Ainsi, le groupe devient le support et l'accompagnateur des apprentissages individuels, mais aussi un sujet d'apprentissage en tant que tel. Apprendre à comprendre, écouter, se faire comprendre, communiquer, mais aussi comprendre de quelle manière fonctionne un groupe sont des compétences de base dans une société dite d'informations et de communication. Evoquant son expérience dans sa pratique de la démarche d'analyse biographique que sont les récits de vie, Pierre Dominicé relate d'ailleurs le fait que « les souvenirs scolaires sont le plus souvent attachés à la vie sociale de l'école et les apprentissages évoqués se situent dans un univers relationnel. »(1996, p. 100) Il est donc probable que cette observation soit valable également dans un contexte d'apprenants adultes, d'autant plus que ceux-ci, de par leur statut de migrants, ont souvent un réseau social à se créer, ce à quoi le groupe de formation peut les aider. Le pôle relationnel et les affects auquel il donne lieu est donc primordial dans un contexte d'apprentissage. Le rôle des émotions peut d'ailleurs être important dans l'assimilation et la mémorisation d'un apprentissage : on se rappelle en effet plus facilement d'un apprentissage auquel est liée une situation forte en émotions, que d'un contenu qui reste uniquement théorique, aussi pertinent soit-il. La situation dans laquelle l'information a été assimilée peut d'ailleurs servir de canal d'accès à une donnée apparemment oubliée, pratique utilisée notamment dans le cadre des entretiens d'explicitation (réactivation de la mémoire sensorielle, notamment, à travers l'évocation de souvenirs tactiles, visuels ou émotionnels redonnant l'accès au moment où l'information cherchée a été vécue).

De ce point de vue, un contexte de formation rassemble de nombreux éléments complexes, des individus singuliers avec leurs parcours et attentes, des objectifs divers, un groupe avec sa propre dynamique, des émotions qui découlent des situations à la fois sociales et cognitives

que représentent les tâches d'apprentissage proposées. Au milieu de tout cela, on retrouve le besoin de la fondamentale confiance en soi, permettant de faire face à cette part d'incertitude qui marque le contexte d'apprentissage. « Les situations de formation sont des situations éminemment sociales, dans lesquelles pouvoir s'estimer compétent et être perçu comme compétent sont des enjeux centraux. » (Galand, 2006, p. 258) Si la confiance en soi est souvent un une condition nécessaire pour pouvoir entrer en formation, elle peut aussi être favorisée par la perception que l'on progresse, ou baisser par le sentiment que l'on ne parvient pas à acquérir les compétences visées. Dans ce processus d'apprentissage, le rôle du groupe est comparable à celui d'un miroir qui nous renvoie notre image, notre situation sociale et intellectuelle par rapport à celle des autres. La manière dont vont être désignés les points forts et faibles des participants, la manière dont les acquisitions ou les lacunes de chacun seront mises en évidence face au groupe, prennent dès lors une dimension capitale pour l'apprenant dans sa relation à lui-même et au reste du groupe. « La manière dont le résultat d'une évaluation est communiqué à l'apprenant va avoir un impact déterminant sur l'interprétation qu'il en tirera concernant ses capacités à apprendre. » (Galand, 2006, p. 257) Le rôle du formateur est dans la délicate tâche d'évaluation des acquisitions, de la progression, de savoir valoriser ce qui a été acquis et d'encourager l'adulte quant à ce qui reste à l'être, sans mettre dans le doute les participants concernant leurs capacités à y parvenir.

Mais « les conséquences positives d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé ne se vérifient pas dans tous les cas. Il faut que le résultat à atteindre dépende au moins en partie du comportement de l'apprenant. » (Galand, 2006, p. 249) En effet, si l'environnement n'est pas réactif, c'est-à-dire si la réussite d'une tâche ne dépend pas de l'apprenant mais est distribuée de façon aléatoire ou arbitraire, « à la tête du client », l'effort n'a plus de lien avec le résultat obtenu et perd son sens. Il en va de même si l'environnement de formation n'est pas stimulant et que l'apprenant sait qu'il ne lui faudra pas faire d'effort pour parvenir au résultat escompté. La confiance en soi d'un apprenant joue donc un rôle si son comportement influence le résultat : ceci implique que la tâche à effectuer soit située dans sa *zone proximale de développement* (Vygotski), c'est-à-dire proposant un niveau suffisant pour que cela constitue un défi mais en même temps suffisamment proche pour que ce soit accessible. C'est cette zone précise que doit connaître le formateur, cette zone dans laquelle il doit mettre ses apprenants en situation pour que l'apprentissage soit accessible et effectif.

Dans sa dimension temporelle, l'apprentissage nécessite enfin, pour s'avérer durable, de pouvoir être objet d'un transfert, non au sens psychanalytique mais au sens de la formation d'adultes : l'apprentissage effectué dans le cadre d'une situation de formation n'est utile que s'il peut être transféré à d'autres domaines d'application, réels. Pour ce faire, l'espace-temps de l'apprentissage doit permettre à l'apprenant de faire ce transfert dans un cadre sécurisé. « Le transfert est donc essentiellement un processus qui nécessite l'interprétation d'une situation donnée dans laquelle est inscrite une tâche à accomplir. […] Pour qu'il y ait transfert, il faut donc que le sujet ait pu effectivement avoir accès aux connaissances antérieures dont il dispose pour traiter les nouvelles données et que celles-ci soient assimilables par lui, c'est-à-dire qu'elles soient présentées dans une forme appropriée et suscitent un engagement actif de sa part pour leur traitement. » (Frenay, 1996, p. 54) Dans cette définition, la dimension pratique nécessaire au transfert de l'apprentissage prend tout son sens puisque l'on parle d'interprétation d'une situation avec tâche à accomplir. Le but est donc de finaliser une action réelle dans son contexte. Pour effectuer ce transfert, le sujet doit non seulement disposer d'une structure d'accueil formée par des connaissances et compétences précédentes, mais également traiter de façon active des nouvelles données, qui seront dès lors intégrées dans un vécu qui laisse des traces, des souvenirs.

III.3. Absentéisme

Dans cette partie, l'objectif est de tenter de comprendre, à travers la littérature scientifique existante, le phénomène de l'absentéisme du public migrant adulte inscrit à des cours de français. Cette question étant relativement spécifique et à ma connaissance non traitée en tant que telle, il s'agira de procéder par étapes : dans un premier temps, une approche de l'absentéisme permettra de dresser les contours et les causes potentielles de ce phénomène.
Dans un second temps, comme peu d'éléments permettent directement de savoir pourquoi certaines personnes migrantes ont un comportement d'absentéisme, il s'avérera nécessaire de comprendre quels sont les motifs, les objectifs lors du choix d'entrée en formation, et en l'occurrence pourquoi elles décident de s'inscrire à des cours de français. Ce projet d'entrée en formation sera mis en lien avec les caractéristiques des personnes migrantes dont le processus d'intégration est plus ou moins avancé, avec leurs conditions de vie et tout élément qui semblera pouvoir jouer un rôle dans la poursuite, plus ou moins régulière, ou l'abandon du cours de français.
A l'issue de cette démarche théorique, deux hypothèses explicatives spécifiques à l'absentéisme du public migrant seront proposées. Leur éventuelle validation sera faite dans la troisième partie, qui les mettra en lien avec les données récoltées par entretiens auprès de différents acteurs impliqués dans des cours de français.

III.3.1. Absentéisme : état de la question

Dans cette partie théorique, il y a lieu de faire état de ce qui existe comme références théoriques dans la littérature à propos de l'absentéisme en général. Il apparaît que l'absentéisme a été traité principalement sous l'angle scolaire, l'absentéisme scolaire étant devenu un phénomène social qui préoccupe notamment la société française et qui semble être particulièrement prégnant dans des quartiers défavorisés en majorité[19] (zones d'éducation prioritaires), mais pas uniquement.

D'autre part, l'absentéisme préoccupe le monde professionnel et de nombreuses stratégies managériales proposent des modules de « lutte contre l'absentéisme », ou des modèles d'analyse du phénomène. En effet, le coût de l'absentéisme au travail est en hausse et pour y faire face, Larouche (2004) préconise l'amélioration des conditions de travail, l'interrogation des modes de gestion de l'entreprise, une forme de récompense de la présence au travail et un contrôle et une gestion des absences. Cependant, le modèle du management ne sera pas plus longuement retenu ici car il ne s'apparente pas directement à une situation formelle d'apprentissage, bien que le cadre professionnel soit aussi source d'apprentissage, conscientisé ou non. Il semble plus approprié de retenir la situation de l'absentéisme scolaire pour le mettre en lien avec l'absentéisme de personnes adultes à des cours de français, les deux situations ayant en effet pour but avéré l'apprentissage et la formation, même si les démarches adoptées sont spécifiques selon l'âge. La différence fondamentale entre la situation d'enfants scolarisés et celle d'adultes inscrits à des cours de français étant le caractère en principe volontaire de la démarche des adultes, versus le caractère obligatoire de la scolarité des enfants, du moins à un certain âge.
Deux ouvrages concernant un public adulte en formation seront également pris comme référence, bien qu'ils ne concernent pas spécifiquement la situation d'adultes migrants. L'un analyse « l'abandon des études universitaires » (F. Galley et *al.*, 1999), et le second nous

[19] http://ecolesdifferentes.free.fr/ABSENTPIZZA.html, 04.12.06
http://ecolesdifferentes.free.fr/ABSELEVPROFS.html, 04.12.06

propose un « voyage au pays de la formation des adultes » (B. Charlier et *al.*, 2005). L'absentéisme ou l'abandon dans le cadre de dispositifs adressés un public migrant est ensuite brièvement abordé dans certains ouvrages qui demeurent l'exception, et dont le thème principal n'est pas celui-ci.

III.3.1.a. Définition de l'absentéisme en général

Le dictionnaire français *Larousse* (Larousse/VUEF 2003) propose de l'absentéisme la définition suivante : « fait d'être fréquemment absent du lieu de travail ou de l'école » (p. 4).

« L'absentéisme est l'attitude qui caractérise un individu régulièrement absent de son travail ou de son lieu d'études (on parle dans ce dernier cas d'*absentéisme scolaire*). Le présentéisme désigne l'attitude d'un individu qui ne pratique pas l'absentéisme.» (Wikipédia, 04.12.06)

Dans les deux définitions interviennent la question de fréquence, de répétition de l'absence pour qu'existe le phénomène d'absentéisme. Le phénomène est également observable par rapport à un cadre défini (espace-temps), sujet à obligation ou du moins à un accord contractuel (école obligatoire et travail sous contrat).

III.3.1.b. Définition de l'absentéisme dans le cadre de cette recherche

Absentéisme : fait de ne pas être présent à un cours auquel une personne est inscrite, comprenant différents types d'absence (irrégularité, abandon, etc.). L'absence peut être annoncée ou non, justifiée ou non. Les institutions donnant les cours ne sont pas forcément informées des motifs d'absence.
Parler d'absentéisme suppose une certaine fréquence de l'absence et existe s'il y a une présence attendue, une inscription, l'attente d'un certain nombre de personnes dans un dispositif. Si 15 personnes sont inscrites à un cours et que trois d'entre elles sont régulièrement absentes, on peut parler d'absentéisme. Par contre, lorsque dans un évènement ponctuel une salle n'est pas comble, on ne parle pas d'absentéisme.
L'absentéisme sera étudié ici en tant que problématique particulière liée au public migrant adulte en formation.
Ce terme recouvre dans notre cas différentes formes d'absentéisme ou de manières d'être absent du cadre prévu retenu :

- Inscription mais non entrée en formation ou abandon précoce,
- irrégularité individuelle ou collective,
- abandon.

On peut par ailleurs se demander si le retard, et la « présence absente », autrement dit le fait d'être présent en cours mais sans disponibilité d'esprit pour apprendre ou sans investissement et mobilisation du potentiel apprenant, ne sont pas des formes supplémentaires d'absentéisme appelant un mode de gestion différent.

Cette partie traitera donc des différentes formes d'absentéisme abordées dans la littérature, constitutives de cette notion, afin de tenter de mieux la cerner. Les éléments relevés permettront ensuite de guider la recherche et la formalisation des hypothèses.

III.3.1.c. Etymologie du mot

Birraux (2006) nous apprend que « le terme d'absentéiste est d'origine anglaise et définit « l'habitude des grands propriétaires terriens anglais et irlandais, de ne pas résider sur leurs

terres et d'aller dépenser ailleurs leurs revenus. L'absentéisme […] était tenu pour l'un des maux principaux de l'Irlande.» (p. 189) Il s'agit donc à l'origine d'un « péché de plaisir », et les absentéistes sont donc des « jouisseurs », voire des « profiteurs ».

« Le sens actuel date de la révolution industrielle. Il porte la trace du moralisme d'une classe ouvrière qui se constitue en tant que telle et promeut la valeur « travail ». L'absentéiste est d'abord un ouvrier qui n'honore pas son contrat. Le terme est péjoratif, il qualifie celui qui se soustrait physiquement à une obligation de présence en un lieu ou en un temps définis. » (Birraux, 2006, p. 189). Ici apparaît la notion de contrat impliquant une obligation de participer, d'être présent physiquement au lieu dit et au moment convenu.

III.3.1.d. Conceptions associées au terme d'absentéisme et à ses différentes formes

L'étymologie et l'histoire du terme d'absentéisme laissent apparaître en premier lieu la notion de « péché de plaisir » comme cause première de non présence en un lieu, la notion d'obligation de présence contractuelle n'étant pas encore le corollaire de l'absentéisme. Le terme évolue ensuite vers une notion qui touche à l'obligation, au contrat moral qui lie un individu à son employeur par l'intermédiaire de la valeur travail. Le fait d'être absent du cadre professionnel représente alors le non respect d'un accord passé et devient dès lors répréhensible, non conforme aux règles fixées, aux accords passés.

Certains dictons insistent eux aussi sur le côté négatif de l'absentéisme, culpabilisant la personne qui le pratique : « Les absents ont toujours tort », ou encore « Qui part à la chasse perd sa place ». Dans ces dictons populaires, il apparaît clairement que l'absentéiste, la personne qui est absente d'un cadre dans lequel elle est attendue, ne peut s'en prendre qu'à elle-même si son absence a des conséquences fâcheuses. Il semble donc être de sa propre responsabilité que de ne pas être absent, et d'assumer les conséquences d'une éventuelle absence.

Comment, aujourd'hui, est perçu l'absentéisme sous ses différentes formes, et notamment scolaire puisque c'est le cadre le plus développé par rapport à cette thématique ?

« L'absentéisme scolaire apparaît aujourd'hui dans la conscience collective comme un mal social. […] L'absentéisme scolaire vaut contestation de toute l'axiologie républicaine, rupture du contrat social de la démocratie moderne. » (Puig, 2006, p. 86) L'école étant obligatoire pour tout enfant en âge de scolarité, la conception de l'absentéisme prend ici un sens particulier en ce qu'il remet en question l'un des fondements de la démocratie et de toute société dite moderne. L'absentéisme des enfants en âge de scolarité serait donc fondamentalement problématique selon cet ancrage, puisqu'il ôte la possibilité à l'école d'accomplir sa mission. L'absentéisme serait lié à l'échec scolaire et à la délinquance, exprimerait l'ennui des écoliers et collégiens et aboutirait même à la déscolarisation. Pour tenter de vaincre ce problème, il existe dans différents pays des lois prévoyant des amendes, voire l'incarcération des parents[20].

Dans le cadre de la formation des adultes, comme mentionné précédemment, il n'existe pas de

[20] http://ecolesdifferentes.free.fr/ABSENTEISME.html, 04.12.06
http://ecolesdifferentes.free.fr/ART9PREVDELINQ.html, 04.12.06
http://ecolesdifferentes.free.fr/ENNUIPAILLARD.html, 04.12.06

références théoriques propres à l'absentéisme en tant que phénomène global. La préoccupation scientifique semble s'être davantage centrée sur la question des abandons des personnes adultes d'un cadre de formation engagée. Cela s'explique peut-être par le fait que la formation pour adultes a pour principe fondamental la volonté de s'adresser à des personnes qui soient actrices de leur choix et de leur projet de formation, et donc non contraintes. Les dispositifs de formation pour les adultes ne sont donc en principe pas sujets à des contrôles impliquant des sanctions, puisque les apprenants viennent (en principe) de leur propre chef et non par injonction externe. Dans ce cadre, n'étant pas réglementé, l'absentéisme n'a apparemment pas fait l'objet d'études particulières.

Par contre, l'intérêt s'est porté dans certaines recherches sur les raisons d'abandons de formations. Les adultes étant en effet amenés à mener conjointement plusieurs rôles (celui de conjoint-e, parents, employé-e ou responsable, contribuable, citoyen-ne, etc.), il est apparu intéressant de comprendre les motifs d'abandons de projets de formation de la part de personnes qui s'y étaient engagées. Concernant l'abandon d'une formation entreprise, il ressort que « les enseignants, responsables d'institutions, perçoivent généralement [les abandons] comme des problèmes, comme des échecs » (Charlier, Nizet, Van Dam, 2005, p. 18) car ils peuvent donner lieu à une réduction des ressources financières apportées par les financeurs, et symbolisent le fait qu'un participant n'a pas eu le courage, la possibilité ou la motivation de persévérer. L'abandon, l'une des formes durables de l'absentéisme, constitue donc un élément négatif pour les organismes et acteurs de formation en ce qu'il met potentiellement en danger la pérennité du dispositif et remet en question son accessibilité, son sens ou son utilité.

« Du point de vue des institutions de formation, l'abandon est considéré, la plupart du temps, comme un échec. […] Mais qu'en est-il du point de vue de l'étudiant adulte ? Abandon signifie-t-il pour lui nécessairement échec ? » (Charlier, Nizet, Van Dam, 2005, p. 45) « Les idées d'abandon préoccupent bon nombre d'étudiants, dès le début de la formation : vais-je être capable de réussir ? Ai-je bien choisi mon orientation d'études ? Mon partenaire supportera-t-il les désagréments liés à ma formation ? Or ces idées sont souvent entourées d'un certain tabou. » (Charlier, Nizet, Van Dam, 2005, p.168)

Il semble donc que l'absentéisme, que ce soit par son étymologie, par les conceptions qu'il révèle, ou les problèmes notamment financiers qu'il peut engendrer pour les institutions de formation, est un phénomène perçu de manière problématique et négative, voire est un tabou. Il est selon ces points de repère un problème à combattre, mais dont on n'aime pas parler. Aussi, il est compréhensible que les personnes en formation rencontrant des problèmes pour poursuivre leur engagement aient de la difficulté à parler de leurs doutes. Le côté tabou de cette question contribue probablement à maintenir les participants dans un silence qui peut les empêcher de trouver des solutions adéquates à leurs difficultés ainsi qu'à renforcer le sentiment de culpabilité dont ce tabou les charge.

Ainsi s'installerait un cercle vicieux, schématisé comme suit : le problème d'absentéisme remet en question les dispositifs, ce qui dérange les organisateurs et financeurs ; ces questions ne sont pas volontiers abordées, d'où une gêne des participants aux formations à parler de ce problème ; de ce manque de communication naît une culpabilisation des « absentéistes » et une méconnaissance des causes réelles du phénomène, et donc des potentiels moyens de le réduire.

Comment donc expliquer l'absentéisme, alors que seule la question des abandons de

formation semble être abordée en ce qui concerne les adultes ? Traduit-il simplement de la « légèreté » dans l'engagement, un manque de volonté, de motivation, de persévérance ? Tous les absentéistes font-ils « l'école buissonnière [21]», de leur propre chef ?

III.3.2. Absentéisme scolaire : causes et significations

Dans un ouvrage collectif sur l'absentéisme scolaire en France, de nombreux chercheurs et praticiens de différentes approches théoriques et pratiques s'interrogent sur les causes et les significations de ce phénomène. D'après P. Delaroche (2006), il s'agit de distinguer une fatigue qui est normale en fin de trimestre, d'une fatigue ou un découragement impliqués par la longue durée du cursus de formation. (p. 29). Selon I. Darrault-Harris, et C. Moreau-Carbone (2006) « l'acte d'absentéisme est toujours motivé, ou presque » (p. 121). Voici les causes qu'ils observent :

« - dévalorisation et rejet de la relation pédagogique
- phobie du regard des autres
- refus de changer d'espace
- désir de déplacer les frontières temporelles
- désir de changement psychique
- recherche de sensations fortes. » (p. 120).

L'absentéisme pourrait être au niveau symbolique, selon eux, une façon pour les jeunes absentéistes d'attirer l'attention à soi ou d'exprimer leur ennui. Pour Marcelli (2006), l'absentéisme serait une « conduite d'insoumission à l'autorité, un jeu avec l'autorité » (p. 78), qui s'expliquerait par l'influence des pairs, une volonté de fuir de l'école, ou encore des problèmes psycho-pathologiques (p. 80). Selon Birraux (2006), « l'absence à soi-même, la mise en stand-by de son activité psychique, est une tentative d'évitement de celle-ci. » (p. 198).

On peut donc relever des causes de différents ordres (physiologique (fatigue), psychologiques (problèmes, fuite de la réalité, de l'effort, de l'obligation), intellectuels (ennui à l'école donc recherche de sens et de sensations ailleurs), sociaux (phobie, refus, influençabilité). Tous ces facteurs semblent étroitement liés à l'individu et à la problématique de l'adolescence avec son lot de difficultés.

D'un point de vue sociologique, François Dubet (2006) voit quant à lui en l'absentéisme scolaire « *un symptôme aigu de la crise de l'école* ». Selon lui, « les élèves absentéistes votent avec leurs pieds et nous disent [que l'école] ne leur semble ni utile ni intéressante. […] La violence permet aux acteurs de l'école, aux enseignants, de se présenter comme des victimes mais l'absentéisme met en évidence le fait que l'école se vide de son utilité et de son contenu. Un enseignant est moins contesté par l'agressivité de ses élèves que par leur absence. » (p. 24). Lorsque le diplôme de fin de cursus ne donne pas droit à un travail mais à la possibilité de continuer à étudier, que les études n'apportent rien au plan intellectuel, voire maintiennent les élèves en situation d'échec, ils estiment qu'ils ont mieux à faire. Les études leur sont trop éloignées de la vraie vie, les maintiennent dans un statut de petit, d'enfant, qu'ils cherchent justement à quitter (p. 25). Dans ce cas, « pourquoi continuer à aller à l'école quand on a le sentiment que le jeu n'en vaut pas la chandelle, ni sur le plan de la formation personnelle et de l'éducation, ni sur le plan de l'intégration sociale qu'elle promet ? » (p. 26).

[21] Cette expression, « faire l'école buissonnière », a une connotation champêtre, rappelant les écoles clandestines au milieu des champs au Moyen-Âge ; elle exprime le comportement des écoliers ou étudiants qui « sèchent » leurs cours, qui vont jouer au lieu d'aller en classe. Par extension, l'expression signifie aussi ne pas aller travailler (le Petit Robert)

De ce point de vue, l'école est décrite en pleine crise et se voit fortement remise en question, n'assumant plus son rôle initial d'accès à l'insertion par le savoir. Si l'on part de l'hypothèse explicitée plus haut, selon laquelle l'absentéisme scolaire touche majoritairement les quartiers dits défavorisés, les élèves ont-ils un sentiment de trahison de la part de cette société par laquelle ils se sentent rejetés de toutes parts, y compris du lieu qui pourtant devrait permettre l'intégration ? Pourquoi, dès lors, être fidèle à une instance qui les exclut et ne semble résoudre leurs problèmes ni immédiats, ni d'avenir ? L'interprétation Dubet permet d'expliquer un comportement en lien avec un contexte global, alors qu'aux yeux des auteurs cités précédemment, ce sont plutôt de problèmes d'ordre individuel ou social qui sont avancés, en lien avec l'âge de l'adolescence, transition souvent difficile entre l'enfance et cette vie adulte dont les contours deviennent de plus en plus flous.

Mais la situation n'est pas aussi tranchée, ce n'est pas simplement de la responsabilité des élèves, ou uniquement de celle de l'école, comme nous le rappelle Cordié (2006) : « l'échec scolaire et l'absentéisme, comme tous les troubles liés à l'adolescence, ne relèvent pas d'une seule cause, de nombreux facteurs entrent en jeu qui interfèrent, s'intriquent, agissent les uns sur les autres dans une sorte d'engrenage qui a des effets amplificateurs. » (p. 186). « Comment ainsi faire la part des choses entre ce qui relèverait fondamentalement du dispositif et ce qui serait du ressort d'autres facteurs, biographiques ou affectifs ? » (Ferréol, 2006, p. 141)

La situation devient complexe dès lors que l'on admet que l'absentéisme peut être compris de façon systémique et non de manière linéaire. L'attitude des absentéistes serait alors une réaction au contexte et à la manière dont celui-ci est subjectivement vécu, perçu, investi. Qui, de l'élève ou de l'école, est la poule ou l'œuf ? Si les adolescents absentéistes ont des « problèmes psycho-pathologiques », pour reprendre un terme utilisé plus haut, ces derniers ne sont-ils pas la résultante d'une interaction complexe dans laquelle la réalité qu'ils vivent ne peut être totalement innocente ?

III.3.3. Absentéisme en formation d'adultes

La situation des adultes migrants en formation, en cours de français, est-elle comparable à celle des enfants ou jeunes en âge de scolarité obligatoire ou d'études secondaires ? Ils ne sont *a priori* nullement contraints de suivre les cours de français auxquels ils sont inscrits, contrairement aux écoliers, et ils sont en principe leur « propre patron » dans le cadre de cette décision, ce qui n'est pas le cas des absentéistes dans le cadre professionnel. Dans cette recherche, les personnes dont on cherche à comprendre l'absentéisme sont donc des personnes adultes et dont la présence à ces cours ne revêt *a priori* pas de caractère contraint, mais ceci reste à confirmer. La situation que vivent les personnes migrantes forme une certaine pression, donne à vivre une urgence de pouvoir se débrouiller, travailler, être autonome et rester ou redevenir adulte au sens de ne pas être assisté. La société, de même, a ses exigences qui font que les personnes migrantes ne sont pas forcément libres de choisir de suivre des cours de français. C'est une question de survie et le choix se situe plutôt dans la volonté ou l'intention d'être autonome mais moins dans le moyen de le devenir : la connaissance de la langue est incontournable, et donc les cours de français bien souvent, le deviennent. Que sait-on de l'absentéisme des adultes en formation ? Comme déjà mentionné précédemment, il semble que la question globale ait été peu abordée, mais que l'abandon a été plus spécifiquement étudié.

Dans *L'abandon des études universitaires, Des difficultés du métier d'étudiant*, Françoise

Galley et Rémy Droz (1999) observent en lien avec les abandons, d'une part des caractéristiques, et d'autre part des familles de variables pouvant être relevées :
« Caractéristiques liées à l'abandon :
- Genre, plus d'abandons chez les femmes ;
- Age au début des études : plus d'abandons chez les débutants ayant plus de 25 ans ;
- Isolement social : plus d'abandons chez les personnes ayant peu de contacts avec les enseignants ou avec les autres étudiants ;
- Obligations sociales ou professionnelles : plus d'abandons chez les personnes assumant d'autres rôles sociaux que celui d'étudiant (activités parentales, activités rétribuées, etc.) » (pp. 10-11).
Les personnes ayant les caractéristiques suivantes sont donc plus sujettes à l'abandon dans un cadre universitaire : des femmes de plus de 25 ans au moment du début de leurs études, ayant peu de contacts avec le milieu d'études et assumant des obligations autres que celles d'étudier.

On relève quant aux « familles de variables liées à l'abandon :
- tensions, surcharge, stress ;
- organisation ou qualités insuffisantes des études ;
- prise de distance à l'égard des études, du caractère trop théorique des études ;
- désir de gagner sa vie, d'indépendance, avoir trouvé un travail intéressant ;
- problèmes financiers ;
- problèmes sociaux (isolement, rivalité entre étudiants) ;
- perspectives professionnelles peu intéressantes au-delà des études universitaires ;
- échecs partiels ou définitifs. » (p. 11)
Certaines de ces variables sont liées à la personne et à sa situation de vie (capital économique, situation financière, temps à disposition), ou à l'évolution de la situation personnelle ou professionnelle, en lien avec la relation au dispositif de formation. Comment ces variables interagissent-elles ? Les même auteurs supposent « que l'abandon est rarement dû à une seule cause ou à une cause principale, mais que, au contraire, l'abandon est le plus souvent dû à une constellation complexe d'obstacles qui conduit finalement à l'abandon à la suite d'un incident déclencheur qui peut être assez quelconque. » (p. 81). Ils formulent également l'hypothèse selon laquelle la formation pourrait dans certains cas être entrevue comme une « salle d'attente » (p. 130), c'est-à-dire un espace-temps prévus pour combler l'attente d'une clarification en lien avec un projet autre que la dite formation.

Charlier, Nizet, et Van Dam (2005), ont eux aussi étudié la question des abandons d'études, qu'elles soient de type universitaire ou non. Dans les dispositifs étudiés, il ressort que certains moments sont cruciaux dans l'année, ils sont connus pour leur nombre d'abandons, et des actions sont mises en œuvre pour éviter ce qui est perçu comme un problème.

Comme causes d'abandons, ils relèvent :
- échecs aux examens
- coût de la formation
- non-obtention de bourse
- manque de temps pour étudier
- distance entre domicile et lieu d'études.
Ils font donc une « distinction entre des abandons impliquant des tensions identitaires, d'une part, et des abandons liés aux contraintes de l'environnement de la formation, d'autre part. » Il s'agirait donc d'une décision de l'étudiant ou de la résultante de facteurs extérieurs, de contraintes (manque d'argent, de temps, nouvelles responsabilités). La décision d'abandon

peut être liée à quatre types d'inadéquation entre caractéristiques de l'apprenant et dispositif de formation :
- discordance entre finalités de la formation et buts poursuivis par le sujet ;
- écart entre les compétences perçues et les difficultés de la formation ;
- écart entre les conceptions d'apprentissage des apprenants et des enseignants ;
- écart entre la perception des apprenants quant à l'utilité du diplôme sur le marché de l'emploi et l'offre réelle d'emploi. (p. 61).

Ainsi, l'abandon pourrait être une « manière de supprimer une tension et une souffrance devenues insupportables », ou faire « suite à une expérience de formation qui permet au sujet d'approfondir ses buts existentiels » ou encore aboutir au « changement dans le type de formation », c'est-à-dire dans une réorientation en formation. (p. 47). L'abandon non contraint prend ainsi un sens dont seul l'adulte en formation peut évaluer s'il reste pertinent au regard de ses ambitions, de ses projets. La formation peut aussi être un but intermédiaire, comme par exemple le fait d'obtenir un diplôme pour avoir un bon travail. La formation est donc ici un moyen en vue d'atteindre un objectif. Si le but final est atteint et que l'épanouissement au travail est effectif, alors la formation ne sert plus à atteindre ce but final (p. 52) et peut être considérée comme superflue. Ou alors, il peut s'agir d'une redéfinition dans la formation : le projet de se former reste une réponse adéquate pour le sujet, mais la formation elle-même doit être réorientée dans une autre direction (p. 52).

Quand l'abandon fait suite à une décision, « il s'agit d'analyser celle-ci avec l'étudiant afin de s'assurer que la réduction de la tension causée par la poursuite de la formation n'entraîne pas la création ou l'intensification d'une tension dans un autre domaine de la vie. Nous avons vu toutefois que la séparation entre les deux types d'abandon [choisis ou contraints] n'est pas très nette. Les raisons invoquées par l'étudiant ne cachent-elles pas d'autres motifs ? » (p. 69) L'étudiant est de plus « […] envahi par un sentiment négatif qui accompagne généralement la perspective de l'abandon ». Lorsqu'un engagement a été consenti, même si l'étudiant fait lui-même le choix d'abandon, celui-ci semble donc malgré tout difficile à assumer.

Mais du point de vue de l'apprenant, abandon ne signifie pourtant pas toujours désespoir ou échec. « De même que l'engagement en formation, l'abandon de celle-ci peut être une réponse adéquate à certaines tensions identitaires. » (p. 45) « On peut donc considérer que l'engagement, tout comme l'abandon, constituent des stratégies de réduction des tensions identitaires. » (p. 46) De ce point de vue, le dispositif de formation abandonné n'est pas en cause dans la décision d'abandon, et la décision est librement consentie par l'ex-participant, sans entraîner de regret. Ce point de vue est bien différent de celui des institutions de formation connaissant de l'absentéisme ou des abandons puisque la non poursuite du dispositif ne traduit en aucun cas d'échec.

Il peut aussi s'agir d'un abandon par contrainte, auquel cas il convient de déterminer lieu d'émergence de la contrainte : s'agit-il de la sphère familiale, professionnelle, sphère de la formation ? Est-ce une contrainte qui s'impose au sujet ou construite par lui ? (pp.54-55). La question de la subjectivité de la perception des obstacles est aussi à prendre en compte. En effet « le même état de l'environnement peut parfois être interprété de manière très particulière par un sujet donné. Ainsi, pour l'un, tel évènement extérieur sera considéré comme une contrainte insurmontable et utilisé comme prétexte pour asseoir un choix effectué précédemment. Par contre, pour un autre, un évènement similaire sera considéré comme un obstacle à dépasser, alimentant par là une certaine conception positive de soi. » (p. 59) Ce qui apparaîtra comme une contrainte pour un apprenant, sera approprié par un autre comme un

défi ; l'évènement déclencheur devra être étudié en regard des spécificités de la personne. La question est donc complexe, on ne peut isoler simplement des variables et observer ce qui permet de relever des corrélations ; le facteur humain entre en jeu et rend toute situation singulière, ce qui ne facilite pas la tâche puisque le but d'une recherche est généralement d'obtenir des résultats généralisables et scientifiquement explicables.

Voyons enfin la référence qui touche plus précisément au public migrant qui sera l'objet de cette recherche. Concernant l'enseignement du français langue étrangère à des personnes migrantes, Stahl-Turiaux (1990) écrit : « En cours d'année, nous constatons de nombreux abandons, compensés souvent par des arrivées de nouveaux participants. Cette mouvance des effectifs s'explique en partie par des raisons extérieures : changement de travail et d'horaire, déménagement, fatigue… ou par des raisons plus liées aux conditions d'enseignement : hétérogénéité des attentes et des niveaux, découragement, perte d'intérêt, destruction d'un groupe par des départs ou des arrivées mal intégrées. » (p. 212) Ici également revient l'idée d'absentéisme lié à des contraintes externes ou au dispositif de formation, donc relevant davantage d'un choix fait par l'apprenant.

Elle relève également que « pour des observateurs extérieurs, le secteur [alphabétisation et cours de français pour étrangers] ressemble parfois plus à une « auberge espagnole » qu'à un lieu de formation : admission permanente en cours d'année, changement de groupes à la demande, abandons, fréquentation irrégulière, contenus de cours définis selon les envies des participants et des enseignants. Il faut néanmoins être attentif aux revers de la médaille : des objectifs trop larges, mal définis, trop hétérogènes par rapport aux demandes des participants contribuent largement au découragement, aux abandons. Une autre conséquence est que cette formation n'est actuellement reconnue et validée d'aucune sorte, ce qui ne nous semble pas normal lorsqu'on considère l'effort fourni et les acquisitions réalisées par un grand nombre de participants. » (p. 213) Cette citation amène plusieurs commentaires. Certaines structures sont en effet amenées à admettre les personnes en formation tout au long de l'année, bien qu'il existe des périodes d'inscriptions officielles. Cela s'explique d'une part par une volonté de donner en permanence accès à la formation étant donné les enjeux pour le public visé et son rapport à la formation ; il se pourrait en effet que de faire attendre une personne pour l'inscrire, lui fasse tout simplement renoncer au projet de formation. Il est donc important de pouvoir répondre rapidement à la demande exprimée.

Par ailleurs, il semble que cette difficile gestion administrative des absences et des inscriptions révèle une flexibilité qui est à la fois nécessaire pour répondre aux besoins du public, mais à la fois rend cette prise en charge difficile. En effet, la gestion d'un groupe mouvant, pour un formateur, est fort difficile ; et les formateurs dont on parle s'impliquent très souvent de manière bénévole, le bénévolat étant l'une des contributions financières importantes dans les structures majoritairement associatives qui s'adressent au public migrant. Peut-on exiger la même qualité de la part de personnes bénévoles que de professionnels ? A-t-on le temps, les moyens pour les former et les préparer aux difficultés pédagogiques comme interpersonnelles qu'ils rencontrent lors de leur pratique ? En tant que bénévoles, il semble normal qu'une satisfaction personnelle guide leur engagement et qu'ils recherchent également du plaisir. Dès lors, dans quelle mesure celui-ci est-il compatible avec les besoins réels des participants aux cours ? Si la flexibilité s'avère un élément indispensable à la qualité de la prise en charge offerte par les structures actives dans le domaine de l'intégration des migrants, et donc à la réponse à leurs besoins en terme d'intégration notamment, elle est aussi parfois à l'origine d'un cadre flou en termes d'objectifs de formation, de besoins réels des participants, ce qui peut être à la base de découragements ou d'abandons. Ce qui motive les apprenants,

c'est en effet le fait qu'ils apprennent, et pour apprendre, on doit comprendre et savoir ce que l'on fait.

L'une des causes d'abandons peut aussi être un décalage entre l'attente des participants et la réalité de la formation, notamment en terme de modèle de référence concernant les pratiques d'apprentissage et d'enseignement : « Les adultes qui viennent apprendre attendent souvent un enseignement de type scolaire et beaucoup, déçus par l'absence d'un tel modèle, abandonnent en début de cours. » (Stahl-Thuuriaux, 1990, p. 240). Ce phénomène serait-il spécifique au public migrant ? P. Dominicé relève quant à lui que « dès qu'ils se trouvent dans une situation d'apprentissage qui leur remet en mémoire leur passé scolaire, les adultes reprennent des habitudes d'élève. Cette réaction est à l'origine de beaucoup d'abandons. » (Dominicé, 1996, p. 96) Que se passe-t-il alors si les apprenants en question n'ont jamais été scolarisés ? Quel modèle faut-il donc adopter pour que les adultes restent en formation, pour susciter leur motivation et leur envie de poursuivre ?

III.4. Conclusion intermédiaire

A ce stade, il semble important de récapituler les différentes données concernant l'absentéisme. L'un des points communs aux différentes contributions citées est la double possibilité de la provenance de l'absentéisme : soit il est lié à des contraintes indépendantes de la volonté des apprenants de type biographique ou affectif, soit il est lié au dispositif et découle davantage d'un choix effectué par l'apprenant. Dans d'autres cas, l'écart entre ces provenances de décision est moins clair et semble faire appel à l'interaction entre les caractéristiques des apprenants et le cadre ou dispositif de formation.

III.4.1. Récapitulatif des causes d'absentéisme identifiées à ce stade

Contraintes rencontrées par les adultes :
- facteurs physiologiques (fatigue, état de santé, tensions, surcharge, stress)
-facteurs psychologiques (maladies ou difficultés, fuite de la réalité, de l'effort, de l'obligation)
- facteurs sociaux (phobie, influençabilité des pairs, isolement)
- facteurs professionnels (changement de travail et d'horaire)
- facteurs personnels (déménagement, distance entre domicile et lieu d'études, charges familiales, autres responsabilités assumées par la personne en formation)
- facteurs économiques (manque de temps pour étudier, coût de la formation, non-obtention de bourse)
- échecs aux examens.

Causes relevant du dispositif :
- reconnaissance sociale et formelle accordée à la formation, utilité de la formation, perspectives ouvertes
- hétérogénéité des attentes et des niveaux
- destruction d'un groupe par des départs ou des arrivées mal intégrées
- moyens et approches pédagogiques mal adaptés au public cible.

Facteurs liés à l'interaction entre apprenants et dispositif :
- discordance entre finalités de la formation et buts poursuivis par le sujet (désir de gagner sa vie, d'indépendance, avoir trouvé un travail intéressant)
- ennui, manque d'intérêt pour la formation et ses contenus, découragement
- formation comme but intermédiaire en l'attente d'un autre objectif, formation « salle d'attente »
- réorientation du projet de l'apprenant, réorientation vers une autre formation
- écart entre les compétences perçues et les difficultés de la formation (confiance en soi, subjectivité des évènements perçus comme contraintes insurmontables)

- écart entre les conceptions d'apprentissage des apprenants et des enseignants (attitude scolaire d'adultes remis en situation scolaire, attente par les apprenants d'un modèle qu'ils ne trouvent pas)
- écart entre la perception des apprenants quant à l'utilité du diplôme sur le marché de l'emploi et l'offre réelle d'emploi (prise de distance à l'égard des études, du caractère trop théorique des études)
- lien avec les autres apprenants (rivalité entre étudiants)
- expression d'un jeu avec l'autorité.

Il apparaît selon ces informations théoriques que les causes potentielles d'absentéisme ou d'abandon sont nombreuses, qu'elles se situent dans la sphère de l'apprenant, du dispositif ou dans l'interaction entre les deux. Il n'est pas simple d'identifier une seule cause à l'absentéisme et à l'abandon. Quelles sont les causes identifiées concernant spécifiquement le public qui nous intéresse dans cette étude ? Existe-t-il des moyens d'y remédier ? Quels sont-ils ? Voici ci-après les questions auxquelles nous tenterons de répondre à travers l'analyse des entretiens menés avec des personnes migrantes suivant des cours de français, avec des responsables de formation et une enseignante bénévole.

IV. **Questions de recherche et méthodologie**

Au terme de cette première partie théorique, voici les questions auxquelles je souhaite répondre à travers cette recherche et la manière dont je compte m'y prendre.

IV.1. Questions de recherche

Les questions auxquelles je souhaite répondre pour cette recherche exploratoire, à travers l'analyse des entretiens, sont les suivantes :

1. Quels sont les motifs d'entrée en formation des apprenants ?
2. Quelles sont leurs attentes vis-à-vis des cours ?
3. Qu'est-ce qui leur plaît et les aide à maintenir leur motivation dans le cours suivi?
4. Qu'est-ce qui leur déplaît dans le cours suivi ?
5. Quel est le cadre posé par les organisations autour de l'absentéisme et de sa gestion ?
6. Certaines causes d'absentéisme sont-elles liées au public cible (causes externes aux cours)? Si oui, lesquelles ?
7. Certaines causes d'absentéisme sont-elles liées à des facteurs internes aux cours ou à l'organisation du dispositif de formation ? Si oui, lesquelles ?
8. Certaines causes d'absentéisme sont-elles liées à une interaction entre des facteurs internes aux cours et d'autres liés au public? Si oui, lesquelles ?
9. Y a-t-il un absentéisme lié aux spécificités des genres masculins et féminins ?
10. Quelles solutions sont proposées par les organismes de formation pour lutter contre l'absentéisme et ses différentes formes de manifestation ?
11. Quelles solutions sont proposées par les participants pour lutter contre l'absentéisme et ses différentes formes de manifestation ?
12. Le facteur financier est-il décisif pour l'assiduité des participants aux cours ?
13. Peut-on observer un lien entre niveau de cours et absentéisme ?
14. Y a-t-il un lien, une interaction entre différentes formes d'absentéisme ?
15. Dans quelle mesure l'absentéisme traduit-il une mauvaise adéquation de l'offre de formation aux besoins en formation du public cible ?

IV.2. Méthodologie

IV.2.1. Considérations personnelles

Le choix de cette thématique de recherche avait pour but d'éclairer une question qui avait des incidences sur ma pratique professionnelle ainsi que celle de collègues, internes ou externes à mon contexte de travail. C'est donc un thème qui m'a beaucoup intéressée car il y avait beaucoup de mystère et d'enjeux. J'espérais pouvoir trouver des explications au phénomène de l'absentéisme, puis enrichir, modifier et améliorer ma pratique professionnelle grâce aux résultats de ce travail.
Je me suis donc impliquée dans une recherche qui, d'une part, a été facilitée par les ressources de terrain et les informations auxquelles j'avais facilement accès, et qui, d'autre part, a été rendue difficile par mon rapport de proximité avec la thématique et certaines des personnes interrogées. Quelle distance et neutralité ai-je pu adopter dans cette posture ? J'ai en tout cas fait de mon mieux pour allier mon intérêt pour une thématique ayant des enjeux dans mon travail, avec une posture permettant d'effectuer une recherche dont les résultats puissent être valides.

IV.2.2. Choix de la thématique

Quand j'ai choisi de me pencher sur cette question d'absentéisme en cours de français pour ma recherche, interpellée par les observations faites dans mon cadre professionnel, il y avait très peu de documentation sur la question de l'absence d'adultes dans des dispositifs de formation. Certaines informations existaient sur l'absentéisme scolaire et l'absentéisme professionnel, mais aucun des deux ne semblait directement transférable au contexte de formation d'adultes. Ça m'a donc semblé être un thème de recherche intéressant, ce que me confirmaient des collègues formateurs dans d'autres institutions de formation où la question de l'absentéisme se posait également. J'ai donc du m'orienter vers une démarche exploratoire, permettant d'obtenir des informations à propos de la thématique, mais sans pouvoir me baser sur un cadre théorique préexistant.

IV.2.3. Démarche exploratoire

Face à l'absence de théorie existante sur la question qui m'intéressait, il m'a semblé pertinent de m'adresser aux personnes les plus directement concernées par le phénomène d'absence dans ces dispositifs de formation, à savoir d'une part les personnes ayant un rôle dans la qualité des cours (responsable pédagogique, formateur-trice) et d'autres part celles qui sont apprenantes dans ces dispositifs, celles qui potentiellement peuvent être absentes. J'ai d'abord mené un entretien exploratoire sur la thématique avec le groupe de formateurs avec qui je travaillais à la Roseraie, lors duquel je leur ai demandé quelles étaient selon eux les causes des absences dans leurs cours, et ce qui pouvait éventuellement être fait pour y remédier (voir annexe 6). J'ai ensuite élaboré des grilles d'entretien sur cette base (voir annexes 1, 2 et 3), pour recueillir les propos de personnes qui suivent des cours de français, l'autre pour interroger les formateurs, bénévoles et / ou responsable de formation de ces dispositifs. Il me semblait en effet intéressant de pouvoir croiser les points de vue des responsables des dispositifs et de ceux qui en bénéficient. Les explications à ces absences sont-elles les mêmes selon les responsables ou formateurs et pour les apprenants ?

IV.2.4. Entretiens semi-directifs

Sur la base des questionnaires, j'ai donc mené des entretiens semi-directifs (planification de questions ouvertes permettant des réponses développées) avec 5 responsables de formation dont l'une était accompagnée d'une stagiaire, une enseignante bénévole et 11 personnes suivant des cours dans différents organismes (voir tableau ci-dessous). J'ai réalisé au total 13 entretiens avec 18 personnes, dont 4 ont été effectués avec plusieurs personnes simultanément (1 entretien avec 3 personnes et 3 avec 2 personnes).

Nombre d'entretiens réalisés dans chaque structure et statut des personnes interrogées:			
F= femme H=homme	**Responsable de formation**	**Enseignant-e-s**	**Participant-e-s**
Roseraie	/	6 (4F, 2H), séance de travail non retranscrite, base pour la grille d'entretiens (nom comptabilisé dans les entretiens retranscrits)	6 (5F, 1H) 4 entretiens dont 1 avec 3 personnes
Camarada	1F (également enseignante)	/	2 (2F) 1 entretien collectif
UOG	1F	/	1F
Biblio. interc.	1F	/	/
UPCGe	1F	1F	/
ARA, HG	1F + 1 stagiaire	/	2H 1 entretien collectif
Total **Total H-F**	**6** **6F**	**1F**	**11** **8F, 3H**
Total final	**13 entretiens (dont 4 collectifs) avec 18 personnes dont 15F, 3H**		

L'échantillon représente 15 femmes et 3 hommes. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits mot à mot et tous les prénoms ont été modifiés. Pour faciliter la compréhension, les questions posées par la chercheuse sont en italique dans le texte pour faciliter la distinction entre ses propos et ceux des interviewés.

IV.2.5. Choix de la population interrogée

Les 6 organismes de formation sollicités ont été choisis de part la collaboration qui existait entre ceux-ci et la Roseraie, où je travaillais, qui se sont spontanément proposés comme terrains de recherche. J'ai opté pour interroger d'une part les responsables de formation et enseignant-e-s, et d'autre part les participants à des cours de français.
Pour approcher les apprenants, j'ai assisté à au moins une séance du cours auquel ils participaient. Cela me permettait de voir quelle était l'ambiance du cours et le type de méthode pédagogique, deux éléments que je pensais pouvoir influer sur l'absentéisme. A

l'issue du ou des cours suivis, je me suis présentée, ainsi que ma démarche de recherche, puis ai demandé si une ou deux personnes souhaitaient m'accorder du temps pour répondre à mes questions. Il me semblait en effet important que les personnes soient volontaires pour me parler, dans la mesure où l'entretien se déroulait en français, langue qui leur était étrangère.
Voulant avoir une représentativité des niveaux de français, les apprenants interrogés étaient inscrits à des cours de différents niveaux (alphabétisation à Camarada, débutant, moyen et avancé « conversation » à la Roseraie, débutant à l'Hospice général, etc.).

IV.2.6. Analyse des données récoltées

Une fois les entretiens enregistrés puis retranscrits, je les ai analysés selon la procédure suivante.
Dans un premier temps, j'ai relevé dans les entretiens toutes les causes d'absentéisme mentionnées puis les ai résumées et classées dans un tableau en fonction de 3 critères (voir tableau de synthèse, annexe 4):

- causes liées au public de la formation ;
- causes liées aux cours ou aux dispositifs de formation ;
- causes liées à une interaction entre caractéristiques du public et celles de la formation ou du dispositif.

J'ai ensuite extrait des entretiens toutes les informations qui me semblaient utiles pour répondre à mes questions de recherche de départ.
Lors de l'analyse, j'ai regroupé par catégorie les informations mentionnées, afin d'en faciliter la lecture et la compréhension, tout en suivant l'ordre initial de mes questions de recherche.

IV.2.7. Limites de la méthodologie de recherche

Une des limites que l'on peut reconnaître à ce travail de recherche est le fait que les participants qui se sont portés volontaires pour les entretiens fréquentaient encore le cours lorsque je les ai interrogés. Je n'ai donc interrogé personne qui ne venait plus au cours, pour des raisons pratiques de possibilité d'accès aux personnes ressources. N'effectuant pas une recherche sur l'abandon mais sur l'absentéisme en général, je suis partie du principe que ceux qui étaient encore présents en fin d'année scolaire avaient peut-être du aménager certains aspects de leur vie quotidienne pour pouvoir suivre le cours, et que cette expérience pouvait être intéressante dans la perspective de recherche de solutions autour de l'absentéisme.

Par ailleurs, il y a parfois eu des difficultés de compréhension et d'expression entre les personnes migrantes et moi. Dans un but de représentativité du groupe interrogé, certaines d'entre elles suivaient des cours de niveau débutant ou élémentaire, ce qui a impliqué l'usage d'un vocabulaire assez restreint et a limité le champ de dialogue possible. Cet aspect est bien visible dans la retranscription de certains entretiens.

Enfin, le temps écoulé entre la période de réalisation des entretiens (été 2006) et leur analyse (terminée en 2009) fait que la validité des informations peut être mise en question. Cependant, de mon point de vue, les motifs explicatifs de l'absentéisme doivent être relativement invariants, le contexte et la situation des personnes migrantes n'ayant pas significativement évolué durant une période d'environ trois ans.

A titre d'information, j'avais commencé ce mémoire sous la direction de Bernadette Morand-Aymon, puis c'est Christopher Parson qui a repris la direction après que celle-ci ait quitté ses

fonctions universitaires. Le changement de direction de mémoire a donc quelque peu réorienté ce mémoire, notamment en ce qui concerne le cadre théorique choisi pour l'éclairer.

V. Analyse des entretiens et résultats

Dans ce chapitre, j'analyserai les entretiens en fonction des questions présentées précédemment. L'analyse se fera sur la base de la partie théorique du chapitre 3.

V.1. Motifs d'entrée en formation des apprenants

V.1.1. Enfants

Les apprenants interrogés évoquent différents motifs d'entrée en formation, différentes raisons qui les ont motivés ou poussés à apprendre le français.
En bonne place, on trouve la question de l'éducation des enfants. Pour se sentir bien dans son rôle de parent, il faut pouvoir aider ses enfants pour les devoirs, rencontrer et communiquer avec les enseignants et les parents de leurs amis, comme l'explique Mounira : « Je veux apprendre plus vite, travailler plus. Maintenant, il y a les maîtresses des enfants, les parents de leurs amis, c'est vraiment important, je dois faire quelque chose. *Donc c'est plus un besoin, pour tes enfants ?* Oui, vraiment, mais aussi pour moi, pour me sentir bien. » (394-398)

Lorsque les parents ne parlent pas français, cela oblige parfois leurs enfants à traduire certains propos, courriers, tâche pas toujours facile qui inverse le rôle habituel entre parents et enfants, et destitue les parents de leur rôle protecteur : « *Pour toi c'était difficile de décider d'apprendre le français ?* Non, pas difficile, je le voulais vraiment, je voulais apprendre le français. Parler, et parler vite. Avec les enfants à l'école, c'était important. *Et donc ce qui t'a donné envie d'apprendre, c'était ?* Plaisir d'apprendre, parce que comme ça on peut sortir, parler avec les gens, sinon on est toujours chez nous et ce n'est pas bien comme ça. *C'est important pour toi de pouvoir rencontrer d'autres personnes, te débrouiller seule ?*Oui, sinon je devais chaque fois demander à mes enfants et je ne voulais pas qu'ils traduisent parce qu'ils étaient petits et je ne pouvais pas dire ce que je voulais dire. Ils n'étaient pas habitués à parler avec des personnes comme ça. » (Fawzia, 82-91)

V.1.2. Travail

La question du travail est également très présente comme facteur de motivation, soit intrinsèque (envie de changer de travail ou d'en obtenir un, d'avoir une meilleure situation, de faire une formation) soit extrinsèque (exigence du patron). Dans le cas d'une pression extérieure, comme l'a vécue Pedro dont l'employeur l'a contraint à apprendre le français pour garder sa place, il y a obligation d'apprendre mais pas forcément envie ou motivation : « *Et Pedro, malgré l'obligation d'apprendre le français, est-ce qu'il y a quand même une envie, un plaisir ?* Oui, quand j'ai commencé il y avait des moments où c'était un peu difficile mais maintenant ça commence. Maintenant ça commence à changer un peu, maintenant j'ai envie de faire, mais à partir de maintenant… Même hier, j'étais un peu à côté, parce que j'étais obligé. Une chose comme ça, quand on est obligé, ça ne passe pas très bien, ça démarre d'une façon… d'une mauvaise façon. » (Pedro, 181-187) on voit dans ses propos que pour lui, le fait de commencer en étant obligé d'apprendre n'est pas souhaitable, n'est pas favorable. Il estime que l'apprentissage ne devrait pas être contraint.

V.1.3. Socialisation

Souvent, le besoin de socialisation est exprimé: les migrants ont envie de pouvoir rencontrer des gens, leur parler, sortir de leur isolement et de faire de nouvelles activités, ce pour quoi

un niveau minimal de français est requis. « *Vous êtes venue pour le plaisir, parce que vous aimez apprendre. Est-ce qu'il y avait d'autres raisons ? D'autres choses importantes pour vous ?* Connaître d'autres personnes et sortir de la maison, aussi, tout ça. » (Canan, 188-190)

V.1.4. Besoin d'autonomie

Dans d'autres cas encore, le besoin d'être autonome explique la décision d'apprendre le français. Il y a une envie ou un besoin de pouvoir se débrouiller seul dans un premier temps, puis de ne pas utiliser toujours les mêmes mots en s'exprimant. Le fait d'être seul pour assumer la vie quotidienne est également un moteur d'entrée en formation, comme Guliz qui est seule en Suisse avec ses deux enfants : « *Vous avez décidé d'apprendre le français.* G : oui, et je veux continuer encore. *Est-ce que c'était difficile de décider ?* Non, ça va, j'aime beaucoup apprendre, et comme je veux travailler… Comme j'ai dit, je n'ai personne ici, à part les enfants. » (Guliz, 111-115)

Pour Mounira, le besoin d'être autonome, de pouvoir parler et même se défendre verbalement, survient pour des motifs douloureux : « En plus nous sommes différents et quelques fois j'entends des choses pas bien dans la rue à cause du voile, et je voulais dire quelque chose mais je n'y arrivais pas, je cherchais les mots et je ne trouvais pas, c'était très douloureux. Maintenant ça va un peu mieux, mais avant c'était terrible, je n'arrivais pas à dire quelque chose. » 171-175) c'est donc pour Mounira une motivation à pouvoir répondre à certains désagréments qui la pousse, du moins en partie, à apprendre le français.

V.1.5. Rapport au savoir positif

L'exigence pratique de la vie quotidienne dans un milieu francophone, comme on le voit ici, n'empêche pas la présence d'un plaisir d'apprendre que mentionnent certains apprenants (Guliz, Elisa, Canan, Raphaëla, Cécilia, Enès, Marwan).
Ce rapport au savoir positif est aussi mentionné comme déclencheur de la décision d'apprendre la langue, même si elle est assortie du besoin de pouvoir vivre en Suisse et y communiquer. Enès fait partie de ceux qui aiment apprendre et le font par plaisir : « *Est-ce qu'avant de venir en Suisse, vous parliez déjà le français ?* J'ai étudié le français seul, parce qu'il n'y avait pas la possibilité d'étudier bien. J'ai appris un peu le français, l'espagnol, l'italien, comme ça, mais le français j'ai commencé à lire jeune, comme écolier, à partir de l'école j'ai commencé à apprendre beaucoup de langues parce que les langues m'intéressaient beaucoup. » (33-38)

V.1.6. Désir d'intégration

Par ailleurs, pour les personnes qui ont connu l'obligation de l'exil, le besoin de se reconstruire une identité et une appartenance culturelles mènent à un fort désir d'intégration, voire d'assimilation : les personnes veulent comprendre la Suisse et son fonctionnement, voire même « être comme les Suisses » : « La première chose importante, c'est pour bien parler, bien écrire. Après quand je continue, j'ai besoin d'apprendre l'ordinateur comme une personne en Suisse. En Suisse, les enfants font tout à l'école. J'ai besoin de tout savoir faire comme un Suisse. » (Guliz, 209-212)

V.1.7. Image de soi

Pour Zeynab, qui suit des cours de consolidation d'alphabétisation à Camarada, le fait de

savoir écrire est important pour elle en termes d'image d'elle-même, d'image qu'elle peut donner à d'autres personnes, dont ses enfants : « Moi j'aimerais apprendre à écrire bien, à lire. Comme je vous ai dit, j'ai fait l'école en Suisse seulement jusqu'en 3e année primaire, je crois, après j'ai quitté l'école. Alors j'aimerais bien écrire bien, comme ça, pour mes enfants, si je suis n'importe où, même si je suis dans mon pays, j'aimerais dire que je sais écrire aussi. » (Zeynab, 201-204)

V.1.8. Projet de séjour en Suisse

Pour d'autres personnes, notamment celles qui sont arrivées en Suisse par le biais de l'asile ou qui ont fait un demande de naturalisation, la motivation à apprendre peut être conséquente à l'exigence des autorités d'attester d'un certain niveau de français pour pouvoir obtenir ou renouveler certains permis stables ou le passeport suisse. A l'Hospice général, qui accompagne notamment les requérants d'asile, les organisateurs des cours de français ont vu une affluence d'inscription inhabituelle peu après la réception par les requérants d'une lettre expliquant que s'ils souhaitent obtenir par la suite un tel permis, ils devraient pouvoir justifier dans un certain délai de l'atteinte du niveau A2 du Portfolio européen de langues. Il y a eu affluence suite à cette lettre, mais cela n'a pas pour autant été déterminant pour tout le monde puisque sur 650 lettres d'informations envoyées, une centaine de personnes s'est présentée.

A propos de statut toujours, les entretiens montrent que la décision d'apprendre la langue de la région est souvent prise à un moment où le projet de vie se clarifie, se stabilise. Après une période de flou plus ou moins grande, certains migrants voient leur statut stabilisé, leur famille est enfin regroupée, ils ont la perspective de pouvoir rester en Suisse après une période de flou plus ou moins longue. « Des femmes qui viennent s'inscrire nous disent qu'elles sont venues parce que leurs enfants sont arrivés [en Suisse]. J'entends bien que tant que les enfants ne sont pas là… C'est ça la priorité, que tout le monde soit à l'abri ! » (Christina, 487-489) Savoir les siens en sécurité, avoir l'esprit disponible pour l'apprentissage semblent être des conditions nécessaires avant tout investissement en formation.

Quant à Pedro, sans statut légal qui n'avait pas prévu de rester en Suisse, son témoignage montre clairement que c'est seulement après avoir compris qu'il resterait en Suisse qu'il a du entreprendre son apprentissage du français, pour les besoins de son travail : « Quand je suis arrivé, je ne pensais pas rester ici. Je pensais aller dans un autre endroit, j'ai profité du fait que mon frère était là, mais je pensais toujours partir tout de suite aux Etats-Unis. Mais là j'étais obligé de rester par rapport à quelques problèmes liés à ma situation, et j'étais vraiment obligé d'apprendre le français, mais je n'avais pas envie. Je n'avais pas l'intention d'apprendre le français, pas du tout. Cecilia : Il a commencé à travailler avec un portugais, donc c'était facile parce qu'ils parlaient la même langue, mais quand il est parti ça a complètement changé. *En fait, c'est au moment où tu as vu que tu ne pourrais pas aller aux Etats-Unis que tu as commencé à apprendre le français ?* Pedro : Oui. *Donc avant, pendant que tu pensais partir ailleurs, tu n'avais pas le projet d'apprendre le français.* Non, pas du tout. » (156-168)

V.1.9. Motivation extrinsèque

Outre l'obligation qu'ont certains migrants d'apprendre pour leur travail, d'autres connaissent une obligation de s'inscrire à des cours de français de la part de leurs assistants sociaux. En effet, dans certains cas et depuis quelques années, on observe la mise en place de contrats d'assistance sociale individuelle stipulant notamment que le suivi d'un cours permet d'obtenir entre 200 et 300 francs de plus dans le forfait d'assistance financière mensuelle. Sur

un maigre budget, cette somme n'est pas négligeable. Le problème perçu par Alicia est que les personnes viennent au cours pour avoir l'attestation de présence et obtenir l'argent, mais ne se mobilisent pas forcément dans le processus d'apprentissage, n'apprennent pas ou peu et finissent souvent par abandonner le cours : « On a eu des cas qui sont envoyés par des assistantes sociales, il y en a quelques-unes qui disent « il faut que vous alliez à un cours de français », on a eu des cas, et on sait que ce sont des gens qui ne tiennent pas. » (Alicia, 262-264)

V.1.10. Les motifs d'entrée en formation des interviewés au regard du cadre théorique

Pour conclure à propos de l'entrée en formation, Christina évoque la pluralité des motifs possibles : « Souvent, un des facteurs de motivation c'est quand les enfants vont à l'école et commencent à avoir des devoirs. Tout d'un coup, les parents réalisent que s'ils ne prennent pas le train maintenant, ça va être trop tard. C'est souvent évoqué, la scolarité des enfants. Autrement, au niveau professionnel, il y a une contrainte. Je suis magasinier, et maintenant il va falloir que je remplisse le petit formulaire, il faut que j'apprenne si je veux garder mon boulot. Raisons professionnelles, souvent aussi. Je ne sais pas si c'est une motivation, mais en tout cas une contrainte. Il va falloir s'y mettre. Ca accélère, ça va des fois plus vite que s'ils attendaient d'être motivés tout seuls. Les enfants et le professionnel, ça revient très souvent. Il y a aussi des gens qui d'office, se disent qu'ils doivent apprendre la langue, tout simplement. Pour ceux qui n'ont pas trop de soucis, s'ils n'ont pas de gamins, il y a peu de choses qui les entravent. C'est le cas souvent pour les plus jeunes. » (Christina, 501-511) Selon les statuts, réalité de chacun, les motifs seront donc différents.

Dans la réalité, l'interaction entre plusieurs motifs d'entrée en formation est probable et renforce certainement la détermination des apprenants, les aide à surmonter les obstacles de la réalité car ils ont différents objectifs, ce qui multiplie leurs raisons de poursuivre, pour autant que le cours soit adapté à leurs objectifs. Il semble que le déclencheur ou la condition nécessaire à l'apprentissage est parfois, comme pour Pedro, le fait de savoir que l'on va rester quelques temps dans le lieu où l'on parle la langue. Avant que cette décision soit prise, l'engagement est difficile, en tout cas pour certains. En termes de perception d'utilité de la tâche, on peut penser que les apprenants estiment que ça ne vaut pas la peine d'apprendre la langue avant d'être sûr que l'on reste, même si certains profitent du temps à disposition et des opportunités qui leur sont données, même dans une situation incertaine. Il y a donc des motifs et conditions d'émergence variés. La question de la motivation intrinsèque ou extrinsèque est délicate, dans le cas de personnes qui, si elles ne l'apprennent pas, ne maîtrisent pas la langue du pays où elles vivent, éduquent leurs enfants, travaillent ou cherchent à pouvoir le faire… Lorsqu'on est obligé d'apprendre pour pouvoir survivre, s'agit-il d'une motivation ou d'une pression externe ? Quelles sont les conditions pour que la pression externe puisse être relayée par un désir d'apprendre, une motivation plus propre à la personne elle-même ? Comment la personne s'approprie cette pression externe et en fait un moteur interne ?

Dans le cadre d'une étude ultérieure sur l'absentéisme, il paraîtrait intéressant de comparer le taux d'absentéisme et d'abandon des inscrits en fonction du nombre et des types de motifs d'entrée en formation. Dans le cadre théorique, nous avons vu que l'idéal en formation d'adultes est que la personne fasse elle-même le choix, librement consenti, de se former. La question de la crise identitaire ou dilemme perturbateur prend ici la forme de la migration. Un nouveau contexte de vie comme défi amène une pluralité de besoins qui sont transformés en besoin d'apprendre. Le besoin est parfois assorti d'une envie, parfois non.

Pour revenir à la notion de crise identitaire, ou dilemme perturbateur, on peut dire que ces déséquilibres sont induits par la méconnaissance du milieu et de la langue suite à la migration, et au besoin de vivre au quotidien. On peut dire que cette crise, ce dilemme sont présents mais ils surviennent de l'extérieur, du contexte dans lequel se trouvent les personnes migrantes. Le besoin d'autonomie de chaque personne fait alors qu'elle s'approprie, à des degrés divers, la crise perçue comme étant potentiellement solutionnée par la formation. Il serait intéressant d'explorer et de comparer les similitudes et différences entre la crise identitaire et le dilemme perturbateur tels que présentés dans le cadre théorique, avec la réalité des migrants. Il semble que certains points sont semblables, d'autres pas nécessairement. Est-on forcément en crise ou en dilemme lorsqu'on ne comprend pas la langue ou son environnement ?

V.2. Attentes des apprenants vis-à-vis des cours et du cadre pédagogique

L'objectif principal déclaré des personnes qui suivent les cours de français est d'apprendre cette langue, utile pour leur quotidien. Si dans un premier temps les apprenants estiment l'apprentissage du français oral prioritaire, dans un second temps ils s'intéressent également à l'écrit, en fonction de leur profil (pour Zeynab qui est analphabète, la question de l'écrit est primordiale). La langue est mise en perspective de part son importance pour obtenir un travail, comme l'exprime Cécilia : « Tout le monde qui vient en Suisse a besoin de travailler, a besoin de parler le français. Après, on pense à écrire, mais tout de suite c'est parler, parler, parler. » (302-303)

Outre la langue, nombre d'apprenants interrogés ont pour objectif de trouver un travail, pour ceux qui n'en ont pas, ou de trouver un meilleur travail, moins difficile, pour ceux qui sont déjà en emploi : « *Et vous, Marwan, votre objectif à la fin du cours ?* [Silence…] Je voudrais retrouver un travail pour moi aussi… *Après le cours, vous voulez trouver du travail ?* Parce qu'ici à l'Hospice, pour permis N, pour carrière, c'est difficile, en Bosnie beaucoup de problèmes. Pas d'école pour les enfants… » (Marwan, 181-185)

Quant à Elisa qui est déjà en emploi, son attente est de trouver un emploi moins difficile grâce à une meilleure maîtrise de la langue : « Apprendre le français et après, trouver un travail mieux, parce que dans l'hôtellerie, c'est très dur. » (185-186) Il y a donc une forte attente d'améliorer sa condition professionnelle à travers le suivi des cours. La question est : dans quelle mesure les cours le permettent ?

Certains apprenants formulent également des attentes au niveau pédagogique et expriment ce qui leur semble utile et efficace ou non : « Si on a un livre et qu'on fait tout dedans, on n'a pas besoin du maître, si on a envie. C'est ce qui se passe avec certains maîtres, ils donnent l'exercice et c'est tout. On peut faire ça nous-mêmes. On veut être corrigés, lire, corriger la prononciation, apprendre en parlant tous ensemble, sinon on peut faire ça tout seuls, pas besoin d'aller au cours. » (Cécilia, 528-531) L'attente de Cécilia semble être que l'enseignant apporte une dynamique à l'apprentissage, corrige, rende son groupe actif de diverses manières. Ce qui peut être fait de manière autonome par les apprenants ne devrait selon elle pas être fait dans le cadre d'un cours, comme par exemple le fait de se baser uniquement sur un manuel.

Par ailleurs, Raphaëla, Cécilia, et Mounira, notamment, qui ont déjà certaines bases, estiment par ailleurs que pour apprendre correctement le « bon » français, il est important que ce soit la langue maternelle de l'enseignant, ou du moins que ce dernier n'ait pas d'accent : « Pour moi c'est vraiment important que le prof parle français de langue maternelle, comme ça on

apprend correctement et même l'accent je pense que ça va plus vite, parce qu'où j'étais avant ce n'était pas comme ça. La personne n'était pas suisse, je n'entendais pas bien ce qu'elle disait, comme ça. Avec Valérie, je pense qu'on peut apprendre tout de suite ce qui est parfait, ça va aller mieux comme ça. » (Raphaëla, 252-256) Il y a dans ces propos l'idée que ce serait une perte de temps, qu'elle risquerait d'y apprendre des erreurs et un accent d'ailleurs, ce qui n'est pas conforme à ses attentes.

V.3. Ce qui plaît aux apprenants dans le cours suivi et les aide à maintenir leur motivation, leur donne envie de venir

Les facteurs positifs qui sont mentionnés en tant qu'aspects du cours qui donnent envie de venir sont essentiellement de niveau relationnel ou émotionnel: ils ont un bon contact avec la personne qui donne le cours, la dynamique est bonne, il y a une bonne ambiance. Guliz et Zeynab apprécient la gentillesse de leurs formatrices et leur capacité à comprendre au des femmes de tous les horizons : « Guliz : la première chose la plus importante, c'est que toutes les professeurs sont très calmes, très gentilles avec nous. Comme ça, nous on vient toujours. Zeynab : elles comprennent vraiment les gens, surtout les étrangers. G : Oui, elles comprennent. Z : il y a beaucoup d'étrangers ici, des arabes, des africaines… Si je comprends tous ces gens là… ! G : Elles sont gentilles avec tout le monde. Comme ça on vient tous les jours. » (Guliz et Zeynab, 221-227) La gentillesse et la compréhension des formatrices est selon elles primordial pour que les gens aient envie de venir au cours.

Canan, qui suit des cours à l'UOG, où les cours sont donnés par des tandems, témoigne à quel point elle apprécie la dame qui donne son cours : « Je suis contente avec les professeurs, avec les 2, je suis très contente, la dame était très, comment dire… Comme une amie avec nous, comme ça. Quand je viens, je la vois, elle fait quelque chose pour nous, j'étais très contente. […] Parce qu'elle fait toujours quelque chose de rigolo. Elle fait que des choses qu'on comprend, elle fait des gestes. […] Pour moi, elle est comme une tante, magnifique. Si tu n'es pas contente de quelque chose dans la vie, si tu n'es pas disponible pour quelque chose, elle fait que tu oublies tout ce qu'il y a dehors. […] Tout, elle fait comme ça qu'on comprend le français et que c'est rigolo. Elle fait quelque chose pour que quand on n'est pas disponible, on devient disponible quand même pour apprendre, comme ça. » (179-200) Ce qui est important pour Canan, c'est que la dame est comme une amie ou une personne de la famille, ce qui indique une grande confiance dans leur relation. Elle apprécie également son humour, le fait qu'elle sache rendre le français « rigolo » donc attractif, et mime certains mots pour les expliquer. Cette enseignante sait la captiver et la rendre disponible quelle que soit la situation du moment. Pour des apprenants qui connaissent des conditions de vie précaires, cet atout est précieux.

La confiance, le crédit accordé au formateur ou à la formatrice sont fondamentaux pour que Mounira, qui attend un accent irréprochable en français, puisse accepter le contenu des cours. « J'ai confiance en Marielle et je sais qu'elle sait, parfois on lui pose une question et elle ne sait pas parce qu'elle a vécu longtemps aux Etats-Unis, mais elle va chercher la réponse et ensuite elle nous dit. Elle a le bon accent, ça aide beaucoup, peut-être seulement moi parce que c'est mon caractère, mais ça m'aide beaucoup, ça m'aide à accepter les choses, la matière qu'elle me donne. » (Mounira, 287-292) Pour Mounira, l'accent est fondamental (elle dit même qu'elle préfère ne pas dire quelque chose que de le dire avec un mauvais accent) et il importe que la personne d'enseignement ait le bon accent afin qu'elle apprenne tout de suite ce qui est juste.

Zeynab apprécie également le fait de mieux connaître, d'approfondir une thématique spécifique qui concerne sa vie quotidienne : « L'autre jour on a eu une journée sur le tri, le recyclage, c'est bien de connaître ça, souvent on voit des choses dehors mais on ne sait pas bien pour quoi c'est. J'ai vécu ici, mais des choses, j'oublie parfois… » (246-248)

L'ambiance du cours et la manière dont la langue française est présentée et enseignée ont aussi leur importance parmi les facteurs qui donnent envie aux apprenants de venir : *« Et l'ambiance dans les cours, c'était bien* ? Oui, agréable. Parce que parfois, on disait des bêtises, parfois on rigole… *Et c'est important d'avoir du plaisir, de rigoler ?* Oui. *Donc c'est aussi pour ça qu'on a envie de venir ?* Oui, je crois que si l'ambiance est agréable, tout le monde a envie de venir. » (Elisa, 253-258)

Pour Fawzia, le cours suivi est un moment de socialisation agréable qui lui permet d'apprendre rapidement mais sans pression, à son étonnement : « *Et qu'est-ce qui te plaît le plus dans le cours ?* Je ne sais pas, le français, la manière dont elle présente la langue, ce n'est pas comme à l'école très strict, comme ça. On apprend la langue vite, mais à l'aise, pas avec une force, rien, personne qui ne dit non non non, ce n'est pas juste. Elle nous encourage beaucoup. C'est plus comme une rencontre. » (181-185) Les encouragements de la formatrice sont également importants pour cette femme qui disait en début d'entretien que la prise de décision d'apprendre le français avait été douloureuse pour elle, qui doutait de ses capacités à apprendre à son âge. L'importance de l'aspect social ressort bien : le cours ressemble pour elle à une rencontre.

Marlena, enseignante bénévole à l'UPCGe, donne son point de vue sur ce qui a bien fonctionné dans son cours et a plu aux participants : « J'ai essayé d'avoir des rapports assez horizontaux, je me suis permis et eux aussi de faire de l'humour, il y a eu des séances vraiment drôles. Par exemple avec « coucher » plutôt que « se coucher », une fois que je leur montrais la différence ça pouvait partir dans un fou rire général… ! Donc il y avait vraiment une relation assez horizontale et dans mes objectifs aussi, j'ai pensé au contrat pédagogique, à ce cadre, et je l'ai voulu flexible parce que je me suis rendu compte qu'il y a des femmes qui avaient des enfants et qui n'avaient pas pu venir parce qu'elles n'avaient personne pour les garder. J'ai même proposé qu'elles viennent avec, ça ne s'est jamais fait mais je l'ai proposé à certaines femmes. » (204-211) Selon ces propos, le fait de rigoler dans le cours et de rendre le cadre flexible, notamment pour les mamans n'ayant pas de système de garde d'enfants, a été déterminant pour l'atteinte de ses objectifs de fin d'année, qui étaient notamment d'avoir encore 15 apprenants dans son cours en fin d'année.

Christina ajoute l'aspect de la visibilité des résultats de l'engagement consenti en suivant le cours de français : « C'est fondamental, ils se sentent progresser, donc ils se donnent la peine de venir. » (459-460)

Les participants interrogés veulent apprendre, et si c'est dans un cadre chaleureux et convivial, c'est encore mieux et cela contribue à leur donner envie de venir au cours. S'ils sont fatigués ou qu'ils hésitent à venir pour quelque raison que ce soit, les apprenants savent que le cours sera un bon moment à passer ; tandis que si le cours ne leur semble pas attrayant en terme d'ambiance, de dynamique, à quoi bon prendre le temps de s'y rendre si en plus on est fatigué ou qu'on a un empêchement ? On voit bien que ce qui motive, donne envie de venir aux participants, est l'aspect social « groupe, bonne ambiance, gentillesse, compréhension, disponibilité) et affectif (plaisir, humour, rencontre, encouragement). L'aspect social, collectif et affectif est donc central pour l'apprentissage des personnes

puisqu'il ressort comme étant le facteur commun qui fait que les gens ont du plaisir à venir et que le cours leur plaît.

V.4. Ce qui déplaît aux apprenants dans le cours suivi

Ce que déplorent les apprenants concernant le cours suivi tient essentiellement à la fréquence des cours et à l'accent d'une enseignante non francophone : « [*Un cours] une fois par semaine, c'est bien ?* Je dirais que 2 heures, ce n'est pas beaucoup, j'aimerais par exemple deux fois par semaine, parce que 2 heures ça passe vite. » (Elisa, 212-213)

Mounira nous explique en quoi deux heures de cours par semaine sont à son avis insuffisantes pour apprendre le français: « Un jour, ce n'est pas assez, on a besoin de faire quelque chose d'autres jours parce que toute la semaine passe et on oublie tout. Si par exemple je ne fais rien à la maison, j'oublie tout. Mais toujours la réponse, c'est complet, c'est complet, désolés. » (215-218) Le fait de suivre un cours qui n'a lieu qu'une fois par semaine n'est pas propice à la mémorisation, l'oubli survient si l'apprenant ne travaille pas à la maison. Mais comme on lui répond que les autres cours du même organisme sont complets, elle ne peut pas y suivre un autre cours afin de bénéficier de quatre heures d'enseignement par semaine.

Autre doléance de Mounira, pour qui parler un bon français est si important qu'elle préfère ne pas parler que de faire des erreurs, l'accent d'une enseignante qu'elle a connue précédemment : « Peut-être que c'est à cause de mon caractère, mais je ne peux pas dire quelque chose avec un mauvais accent, je ne peux pas. Je ne le dis pas. » (206-208) « La seule chose qui n'était pas bien, je suis triste de dire ça, c'est qu'elle n'arrive pas à parler français avec un bon accent, et je n'étais jamais sûre de savoir ce qu'elle avait dit, je demandais à l'autre, elle a dit quoi ? *Donc tu ne comprenais pas toujours bien à cause de son accent ?* Oui. Le b, t et p, c'est différent. Avec les autres collègues, j'étais la meilleure pour parler, parfois je ne disais pas vraiment bien mais elle ne corrigeait pas. » (194-199) Elle regrette que la formatrice ait eu cet accent car elle ne la comprenait pas toujours et soupçonne que c'est pour cette raison qu'elle ne l'a pas corrigée alors qu'elle faisait certaines erreurs.

Les doléances des apprenants se situent donc au niveau de la fréquence de cours, jugée insuffisant lorsqu'il s'agit d'un seul cours par semaine, et de la représentation qu'on ne peut pas bien apprendre le français avec une formatrice qui a un fort accent car n'est pas de langue maternelle française.

V.5. Cadre posé par les organisations autour de l'absentéisme et de sa gestion

Toutes les associations interrogées ont posé un cadre autour de l'absentéisme et mis en place un système de gestion de ce phénomène. Ce qui est frappant dans tous les organismes, c'est qu'ils annoncent avoir posé un cadre et, parallèlement, indiquent qu'il est très rarement respecté ou qu'il peut être contourné. Le point commun entre tous les lieux de formation est qu'ils demandent aux personnes d'annoncer leur absence. Ensuite, au bout d'un certain nombre d'absences consécutives, les participants sont généralement supprimés de la liste de présence, pour permettre de libérer une place pour d'éventuels nouveaux participants qui souhaiteraient s'inscrire après le début du cours, lorsque cela est possible.

Pour l'UOG, la démarche consiste principalement à informer les élèves que les enseignants sont bénévoles, à leur expliquer qu'ils doivent annoncer leur absence s'ils ne veulent pas être

éliminés du cours et que c'est une question de respect pour le bénévole qui enseigne mais aussi parce que d'autres personnes ont voulu s'inscrire mais n'ont pas trouvé de place. « D'abord, on passe dans toutes les classes et chaque élève reçoit un papier dans sa langue qui explique que les enseignants sont bénévoles. Pour nous, c'est extrêmement important qu'ils soient conscients de cela, parce que cela ne tombe pas sous le sens. Et on les oblige, enfin on leur dit, qu'ils ont la responsabilité en tant qu'élèves de s'excuser quand ils ne viennent pas, donc ils téléphonent à l'UOG et nous on distribue aux bénévoles les informations sur les absences. Au bout de 4 absences non annoncées on les élimine, mais s'ils reviennent on discute et ils peuvent réintégrer le cours, mais il y a quelque chose là derrière qui me semble très important, de leur dire qu'ils ont une place, qu'il y a des gens qui attendent et qui n'en ont pas, qu'il faut qu'ils se responsabilisent quand ils ne viennent pas, et que le prof, qu'il soit bénévole ou non, attend un certain respect. » (Christina, 232-241)

Ce cadre étant annoncé, il n'empêche que si une personne souhaite revenir après plusieurs absences non annoncées, il y a possibilité de discuter. A la Bibliothèque interculturelle, qui fait partie de la Croix-Rouge genevoise, la justification de la pratique de libérer la places des absents après un certains nombre de cours manqués est principalement pédagogique : quelqu'un qui ne vient pas régulièrement n'apprend pas et dérange le groupe et l'enseignant. Il s'agit selon Alicia également de respect pour l'enseignant, les camarades et l'organisateur. Elle relève toutefois qu'il est très difficile de faire comprendre ce cadre aux débutants, car il n'y a pas les bases communes de langage au sein du groupe pour se faire comprendre. Aussi, il est très rare que quelqu'un se voie refuser la possibilité de rejoindre le cours après une période d'absence, ce qu'Alicia impute à l'aspect « humanitaire » de la Croix-Rouge : « A partir de 3 absences, si la personne n'a pas téléphoné pour dire qu'elle est malade ou qu'elle part en voyage, on se permet de donner la place à quelqu'un d'autre. Un élève qui vient une fois toutes les 5 semaines, ça ne sert à rien parce qu'il est tout le temps tombé du ciel, dans les nuages, il dérange les autres, les profs ne savent plus quoi faire, il pose plein de questions… […] En sachant que c'est très difficile d'expliquer les consignes aux débutants, alors « une fréquentation régulière est souhaitée et la ponctualité indispensable »… Je peux te dire que j'ai vu une seule fois un élève refusé par un des profs, parce qu'il n'était pas venu depuis deux mois, ça ne servait à rien qu'il vienne maintenant. Mais là ça se voit qu'on est la Croix-Rouge genevoise, c'est difficile de mettre quelqu'un dehors. Mais il y a un problème de respect, c'est ça qu'on essaye de leur faire comprendre, qu'il y a une question de respect des professeurs, respect des camarades et par respect pour nous qui avons organisé. On ne demande rien d'autre, simplement un crayon. » (Alicia, 270-283)

A l'Université populaire du canton de Genève, il est prévu de discuter avec le groupe de formation de ce qui est appelé un contrat pédagogique. C'est l'enseignant qui a cette responsabilité et cela a pour but de clarifier ce qui est accepté ou non dans le cadre du cours de français, afin qu'il n'y ait pas de répétition ou de ralentissement injuste pour le groupe régulier. « On a besoin d'avoir une discussion, c'est ce qu'on appelle le contrat pédagogique. On est un groupe, il faut qu'on se mette d'accord, sur les arrivées tardives, les absences… On parle de ça en groupe, on se met d'accord ensemble sur ce qu'on accepte ou pas. Et ça c'est un des points qu'il faut traiter parce que si quelqu'un vient toutes les trois semaines, super sympa et super motivé, mais qu'il faut tout lui répéter et qu'il est complètement largué, ce n'est pas juste pour le groupe. » (Marlène, 407-412)

Dans le cadre des cours de français de l'Hospice général, la règle est également qu'une personne absente plusieurs fois de suite sans l'avoir annoncé est en principe exclue du cours. Dans la pratique, les gens qui reviennent peuvent réintégrer le cours même s'ils n'ont pas

respecté le cadre. Il est de plus coutumier de noter les remarques faites lors de l'inscription pour que l'enseignant y ait accès. « *Et vous avez certaines règles par rapport aux absences, est-ce qu'ils doivent avertir s'ils sont absents ?* En principe, oui, mais s'ils ne le font pas et reviennent, on ne va pas leur dire « va t'en ». Sur la fiche d'inscription, on peut mettre des remarques. Donc s'ils me disent qu'ils ne pourront pas être à l'heure tous les matins, je le note pour que les professeurs le sachent. Je leur dis, s'ils ne viennent pas, qu'ils avertissent le prof. Il y en a qui le font, qui le formalisent avec une lettre, d'autres qui ne le font pas. » (Melina, 374-380)

Comment le cadre posé par chaque organisme est-il vécu, compris par les apprenants qui le vivent à l'intérieur des cours ? Selon Marlena, certains apprenants n'osent pas revenir après quelques absences consécutives non annoncées car l'annonce d'exclusion du cours leur fait peur. Pour éviter que cela se produise, elle a annoncé à son groupe que ce ne serait pas appliqué à la lettre avec elle, qu'ils pourraient revenir après quelques absences s'ils le souhaitent. Ce dialogue avec les apprenants lui a évité de perdre certains membres du groupe, mais en revanche cela lui a demandé d'assumer les difficultés pédagogiques engendrées par des allers-retours et le retard pris par certains absents. « J'ai parlé avec les étudiants qui m'ont dit qu'il y avait une grande violence aussi, qu'ils ne voulaient pas revenir s'ils n'étaient pas venus deux fois, que ce cadre où tu perds ta place quand tu ne viens pas 2-3 fois sans être excusé fait peur. Il y en a qui n'osent pas revenir parce qu'ils ont vu ça dans le contrat. Et ça c'est vrai que chez moi ils sont toujours revenus, il y en a aussi une qui m'avait dit qu'elle partait deux mois et qu'elle ne voulait pas perdre sa place, donc il y a toujours eu ce rapport de dialogue où on pouvait dire les choses et en parler. Et je leur ai vraiment dit que s'ils ne pouvaient pas venir 2-3 fois, qu'ils n'hésitent pas à revenir, qu'ils pouvaient. Et c'était aussi de ma faute que les gens qui ne venaient pas pendant un mois, revenaient deux semaines et repartaient, c'était aussi ma faute. » (396-405)

Pour Mounira, il est important de faire savoir à Marielle, la formatrice du cours qu'elle suit, le motif de ses absences. Elle estime qu'il est important que Marielle sache pourquoi elle ne vient pas et du fait qu'il y a une raison. Cela est d'autant plus important pour Mounira que Marielle est bénévole et donne d'elle-même pour le groupe d'apprenantes. Quant à la manière dont Mounira vit le fait qu'on lui demande à son retour les raisons de son absence, elle est ambivalente entre une forme de gêne qu'elle n'explique pas et un sentiment réconfortant de savoir qu'elle a une place, que son absence a été remarquée par le groupe. « *Et quand une dame ne venait pas et qu'elle revenait, c'était un peu embêtant ?* Marielle demandait toujours qu'est-ce qui lui est arrivé, on se demande pourquoi elle n'est pas là et quand elle revient on le sait. Elle a dit que si on est absent, on doit s'excuser, un petit mot ou téléphoner. Chaque fois que j'étais absente, j'ai dit pourquoi, ou sinon je disais à mon amie et elle disait à Marielle. Je me dis qu'elle travaille pour nous, elle prépare le cours, et c'est pas gentil si on ne dit rien, qu'on ne vient pas. Pour ça, j'explique, ce n'est pas comme ça que je ne viens pas, il y a une raison. Je suis obligée, je n'ai pas le choix, ce n'est pas ma volonté, je ne vais pas m'amuser, je suis désolée de ne pas venir. Surtout qu'elle est bénévole, alors je dois faire mes devoirs, venir. *Si elle recevait de l'argent, ça changerait quelque chose ?* Oui. Là, elle vient de chez elle, elle se déplace, prend du temps, donne du temps et ne prend pas d'argent, elle fait ça pour nous, c'est très gentil, c'est généreux. *C'est important pour toi qu'on te demande pourquoi tu n'es pas venue, ou c'est gênant ?* C'est embarrassant, je ne sais pas pourquoi. Mais dans un sens, je me sens bien parce que je leur ai manqué. On s'inquiète pour moi. C'est la manière de dire de dire quelque chose, si c'est gentil, ça fait plaisir. Parce que je ne paye pas, je suis sensible. Je ne paye pas, mais c'est votre système, si je suis absente je n'accepte pas que quelqu'un ne me parle pas gentiment, c'est ça. » (Mounira, 372-389)

A travers ces témoignages, on comprend que l'absentéisme est un sujet de préoccupation pour toutes les parties prenantes des cours de français. Il n'est pas facile pour les institutions de faire respecter le cadre posé, et celui-ci n'empêche pas les absences des inscrits, ni ne garantit la transmission des informations concernant les absences. On peut faire l'hypothèse, qui serait à vérifier, que les associations ont de la difficulté à faire respecter le cadre car leur but à travers ce cadre n'est pas d'exclure les personnes mais bien de permettre l'accès aux cours au plus grand nombre, dans un contexte où le nombre de places disponibles est insuffisant par rapport à la demande. Ainsi, il leur est difficile d'exclure une personne qui revient au cours après une période d'absence, peut-être parce que ça ne leur paraît pas cohérent d'exclure quelqu'un qui cherche à s'intégrer et montre des efforts pour y parvenir. Mais cette flexibilité a un prix administratif et pédagogique.

Du côté des apprenants, il y a une sorte de culpabilité lors de leurs absences, un sentiment de devoir et de loyauté vis-à-vis de l'organisme organisateur de leur cours et surtout de la personne qui leur enseigne. On peut se demander si ce sentiment de culpabilité assorti au cadre annoncé de manière assez rigide afin qu'il soit pris au sérieux, même s'il n'est pas appliqué strictement dans les faits, ne contribue pas à ce que certaines personnes absentes un certain temps n'osent pas revenir ensuite même si elles en ont envie, et favorise alors l'abandon.

V.6. Causes d'absentéisme liées au public cible

Les entretiens menés avec les participants aux cours et les formatrices ou responsables de formation nous apprennent que les causes d'absentéisme toutes formes confondues (irrégularité, abandon précoce ou non) et qui sont externes aux dispositifs de formation, sont liées principalement au travail, aux questions familiales, de statut ou de santé, au lien maintenu avec le pays d'origine ou à des difficultés d'apprentissage.

V.6.1 Motifs d'absence professionnels

Parmi les motifs d'absence d'ordre professionnel, on trouve divers paramètres liés à des conditions de travail précaires : horaires irréguliers et travail sur appel, par exemple. « *Si vous ne pouvez pas venir, ce serait à cause de quoi ?* Du travail, parce que dans l'hôtel, je travaille, ça dépend, il y a des jours où je travaille 4 heures, 6 heures, ou plus. Si je ne peux pas venir, c'est à cause du travail. » (Elisa, 218-220)

Le fait d'ignorer si et quand on va travailler, et de l'apprendre au dernier moment, empêche parfois les personnes de venir au cours dont l'horaire est déterminé. Si le travail en question a lieu en même temps que le cours, c'est le travail qui a la priorité, à la fois pour pouvoir honorer le contrat que l'employé a vis-à-vis de son employeur, mais aussi pour des raisons économiques : quelques francs en plus ne sont jamais malvenus, surtout dans une situation économique précaire. Pour les personnes sans statut légal, cela est d'autant plus vrai qu'ils n'ont pratiquement aucune perspective de régularisation et que leur migration se fait dans tous les cas pour des raisons économiques. « Des fois je n'ai pas envie, peut-être parce que je fais du baby-sitting et je préfère travailler que venir au cours, des fois je ne suis pas très bien dans ma tête alors je reste à la maison. » (Raphaëla, 354-356)

Cette priorité donnée à la dimension économique et au travail, pour des questions pratiques de survie et parfois de solidarité avec des proches restés dans le pays d'origine, explique aussi que les personnes qui recherchent un emploi et apprennent le français en attendant, mais aussi

pour maximiser leurs chances d'en trouver un, abandonnent le cours lorsqu'elles ont l'occasion de travailler, que ce soit de manière durable ou non. Le fait de travailler étant un objectif majeur des migrants et un critère d'intégration, ils considèrent peut-être que leur objectif est atteint lorsqu'ils trouvent un emploi et, tant que leur niveau de français leur suffit, ne ressentiront pas nécessairement le besoin d'apprendre davantage la langue.
Le type de conditions d'emploi qu'ont les personnes interrogées explique aussi une part d'absentéisme, étant donné la fatigue qu'il engendre. Les emplois (garde d'enfants, nettoyage, hôtellerie, homme à tout faire) sont peu valorisés, fatigants, parfois physiques et les horaires souvent plus importants qu'un plein temps « officiel », notamment pour ceux qui travaillent au noir. « J'ai des problèmes avec mon boulot parce que parfois je suis obligé de rester. *Donc ça t'empêche parfois de venir au cours ?* Oui, parfois c'est mon boulot. Et parfois, je suis très, tellement fatigué, comme aujourd'hui j'étais sur le toit du bâtiment en train de fixer quelques machins en acier, et à la fin de la journée je suis vraiment fatigué, je dis écoutez je ne peux pas venir à l'école parce que là, je n'arrive pas, ça arrive, pas tous les jours mais parfois. Parfois, on est vraiment fatigué. Ca ne veut pas dire qu'on n'a pas envie, qu'on n'y pense pas. Moi j'y pense, ouh là là, je vais manquer l'école, ouh là là, mais je n'arrive pas, si c'est pour être là en train de dormir, c'est mieux de rester à la maison ! Parce que parfois je pique du nez, je suis en train de m'endormir, la fatigue. » (Pedro, 361-370) Ce témoignage de Pedro montre aussi que lorsqu'il ne peut pas venir au cours, cela le préoccupe, il y pense et regrette son absence. En même temps, il reconnaît que cela ne vaudrait pas la peine d'aller en cours pour y dormir. C'est donc un choix de sa part, qui découle du moment vécu, de ne pas aller au cours lorsque les conditions pour le suivre ne sont pas bonnes. Mais même justifiés, l'absence le préoccupe.

V.6.2. Motifs d'absence familiaux

Les évènements familiaux tels que mariage, divorce, naissance ou deuil expliquent également une part d'absentéisme. Dans ce genre de circonstances, les priorités de la personne migrante sont ailleurs qu'au cours de français.

Les responsabilités familiales justifient un emploi du temps très chargé, incompatible ou difficilement compatible avec le suivi d'un cours. Enfants en bas âge et difficulté de trouver un système de garde, nombreux enfants à aller chercher à des écoles et horaires différents, entretien du ménage et rendez-vous pour l'éducation et la santé des enfants : c'est bien souvent les mères qui ont cette part de responsabilité dans l'organisation familiale. Et selon les cultures, le rôle principal d'une femme est son statut de mère. Avec la migration et la perte de repères, c'est parfois à ce rôle que la femme migrante se rattache. Cela explique certains cas de femmes migrantes, en Suisse depuis 10 ans voire plus, parlant très peu le français car n'ayant jamais eu l'occasion de l'apprendre. Ce rôle parental subsiste malgré la distance : « Si une fois je ne viens pas au cours, c'est aussi parce que ma fille habite en Espagne et s'il y a des problèmes et qu'elle a besoin de moi, je vais y aller pour l'aider. » (Elisa, 233-235)

Dans la démarche d'apprentissage, il est par ailleurs fondamental que l'apprenant ait l'approbation, le soutien de son entourage. Quand ce n'est pas le cas, toute difficulté inhérente au processus d'apprentissage est encore amplifiée par le désaccord de la famille, du conjoint. Difficulté dans le cours, conflit familial à cause du cours, conflit de loyauté de la personne concernant le choix à effectuer : à quoi bon continuer un cours qui nous apporte tant d'ennuis?

V.6.3. Lien avec le pays d'origine

Les personnes migrantes vivant en Suisse ont pour la plupart des membres de leur famille ou des proches qui sont restés dans leur pays d'origine ou qui vivent dans d'autres pays du monde. Ce lien avec leurs proches, ainsi que l'attachement qu'ils ont pour leur pays, explique certaines absences. A ce titre, il y a parfois des retours au pays pour une durée plus longue que les vacances genevoises. Les personnes qui rentrent dans leur pays, si elles n'ont pas souvent l'occasion d'y aller et que le prix du voyage est élevé, vont préférer rester plus longtemps que la période officielle genevoise de congé et de ce fait, ne seront pas de retour pour la reprise des cours, par exemple après Noël. Les périodes de voyage sont aussi choisies en fonction du fait que, par exemple, ce soit l'été et les vacances scolaires en Amérique latine alors que c'est l'hiver en Suisse. C'est alors le meilleur moment pour rentrer au pays et trouver ses proches disponibles. Les associations savent généralement que certaines communautés rentrent dans leur pays à telle période de l'année et que de ce fait, les personnes qui ont l'occasion de voyager ne seront pas présentes au cours mais qu'elles reviendront probablement après leur retour.

Dans un registre plus dramatique, c'est parfois l'évolution de la situation du pays d'origine qui explique l'absentéisme de certains migrants. En effet, si un conflit armé commence ou reprend dans la région dont provient une personne et où réside sa famille, ou si un évènement tel qu'un tsunami fait des milliers de morts, la personne migrante en Suisse, si elle n'a pas de nouvelles, aura peur pour les proches de la famille restée au pays. Dans de telles circonstances, la personne ne sera pas disponible pour venir apprendre le français, c'est à ce moment-là le cadet de ses soucis comparé au besoin d'avoir des informations et d'être rassuré sur la sécurité et la santé des gens qu'elle aime, comme l'explique Christina, responsable des enseignants de français bénévoles à l'UOG : « Quand le pays recommence à aller mal, que ça « re-pète », que tu vois tous les soirs les images à la télé et que tu t'inquiètes pour ta famille, nous on ne peut pas se rendre compte, c'est juste inimaginable. On cherche à savoir comment vont les gens qu'on aime, c'est logique. Comment on peut être disponible pour apprendre quand on ne sait pas si sa famille va bien ? L'année passée, avec le tsunami, c'était la catastrophe, panique à bord. Il y en a qui ne sont pas revenus, on s'est fait du souci… Donc ça fait partie aussi de la disponibilité qu'il faut pour apprendre, être disponible dans sa tête. » (478-484)

V.6.4. Absence liés à des problèmes de santé

Nous avons vu précédemment que les migrants ont davantage de problèmes de santé que les Suisses. Ainsi, lorsque l'apprenant, sa famille et notamment ses enfants sont malades, il ou elle reste à la maison pour (se) soigner, doit aller chez le médecin, etc. Il y a également certains cas de dépression (Mounira par exemple), des problèmes psychiques provoqués ou amplifiés par l'exil, ses causes et ses implications. Indépendamment ou non de ces questions de santé mentale, la fatigue, une difficulté à trouver le sommeil et le fait d'avoir passé une mauvaise nuit peuvent expliquer une non disponibilité à apprendre, et conséquemment des absences. « *Est-ce que des fois ça vous arrive de ne pas venir au cours ?* Guliz : oui, quelques fois quand les enfants ou moi sommes malades, ou si j'ai rendez-vous à l'hôpital pour les enfants. *Donc plutôt pour des rendez-vous de santé. Et vous, Zeynab ?* Zeynab : Oui, ça arrive parfois, si la nuit je n'ai pas bien dormi, ou si pour mes enfants il y a des rendez-vous à la même heure que Camarada. G : plusieurs fois, pour les enfants, les rendez-vous sont le matin. » (Guliz et Zeynab, 247-253)

V.6.5. Absences liées au statut

La question des statuts des migrants peut aussi être la cause d'irrégularité ou s'abandon de cours. Si la personne doit partir de Suisse, volontairement ou non, ou si elle a un permis de séjour provisoire nécessitant fréquemment une sortie de Suisse pour réobtenir une autorisation de séjour, elle ne pourra momentanément ou définitivement plus aller au cours. A cela s'ajoute le fait que si la personne n'a pas la possibilité de rester en Suisse, le français risque de lui être de faible utilité et ses préoccupations seront certainement ailleurs.

Cette précarité liée à un statut administratif et l'incertitude sur les perspectives de pouvoir rester en Suisse que celui-ci engendre, peuvent expliquer une difficulté à s'investir de manière constante dans l'apprentissage, notamment les requérant d'asile ou les personnes admises à titre provisoire, et donc avoir une incidence sur l'absentéisme. Cette incertitude peut influer sur la décision d'entrer en formation mais aussi sur la poursuite du cours une fois celui-ci entrepris. La personne, inquiète quant à son avenir, ne sait en effet pas si son effort d'apprentissage pourra lui servir à quelque chose.

Enfin, concernant spécifiquement les personnes sans statut légal, il peut y avoir la crainte d'un contrôle dans le quartier où le cours a lieu, comme l'explique Alicia : « S'il y a eu des bruits qui circulent qu'il y a eu des contrôles de police dans le quartier de Plainpalais, ce jour-là je n'ai personne. » (419-420) Le statut de la personne migrante influe donc aussi bien sur sa décision d'entrée en formation, que sur l'entretien de sa motivation, de sa détermination et sur la possibilité à suivre des cours de français, dans la perspective d'un projet de vie.

V.6.6. Absentéisme lors de certaines périodes

A certaines périodes de l'année, il est plus difficile de venir au cours pour certains migrants. Lorsqu'il fait très froid, qu'il neige ou qu'il fait très chaud, les conditions sont difficiles pour les personnes peu habituées ou supportant mal ces températures extrêmes par rapport à ce qu'elles connaissent. « *Est-ce qu'il y a dans l'année des jours, des moments où c'est plus difficile de venir ? Par exemple s'il fait très chaud ou très froid, ça change quelque chose* ? Très chaud… Il fait très chaud, j'ai mal à la tête, j'ai des migraines avec la chaleur. Alors c'est difficile pour le test. » (Marwan, 289-292)

Pour Mounira, c'est plutôt le froid qui pose problème : « *Est-ce qu'il y a certaines périodes où c'était plus difficile pour toi de venir* ? Oui, bien sûr, l'hiver. Une semaine la petite, une semaine mon fils, une semaine moi, nous étions malades. C'est toujours comme ça, on a très froid, la grippe, la grippe. Et si quelqu'un est malade, je fais quoi ? Je reste à la maison. » (Mounira, 314-317)

Certaines personnes ont également un rapport différent à la météo, au temps qu'il fait, elles ont besoin d'un temps d'adaptation à ce climat qu'elles ne connaissent pas: « Il y a des choses plus anecdotiques, comme l'hiver quand il fait froid ; non mais c'est vrai, le soir, il fait nuit, il fait froid, je viens de débarquer, je suis loin de chez moi, c'est un peu l'horreur, il y a un certain découragement… Ils sont frigorifiés quand ils arrivent ! Nous on a l'habitude, mais venir deux fois par semaine dans le froid après 10 heures de boulot épuisant, chapeau ! » (Christina, 468-472)

La même observation est valable pour Alicia : « S'il pleut ou s'il fait très froid, on sait aussi que certains ne viennent pas. Ce sont des gens qui viennent d'ailleurs et qui ne sont pas

habitués comme en Suisse à sortir avec une tempête. Dès qu'il y a de la neige, finis les cours de français, il y en a trois qui viennent sur les 15. Donc ça c'est des gens qui ne sont pas habitués. Je peux te donner mon exemple, là d'où je viens, quand j'étais petite, j'allais dans une école privée et s'il pleuvait, ma mère ne m'envoyait pas à l'école. On ne va pas à l'école quand il pleut, mais bon il pleuvait trois fois par année donc c'est différent… Ici c'est inimaginable de faire pareil ! Les enfants jouent dans le préau sous la pluie ! » (Alicia, 372-379)

La période du Ramadan rend également le suivi du cours plus difficile, comme le montre Mounira: « *Tu venais pendant le Ramadan ?* Je crois seulement une fois, pas quatre. Je n'arrivais pas à me concentrer, je n'avais pas d'énergie, mais de toutes mes amies je suis la seule qui dis ça. » (330-332) Le jeûne, la préparation des repas du soir qui est aussi un moment de fête qui dure parfois tard dans la nuit, le temps de prière font que c'est une période où il est plus difficile de se rendre disponible et d'être en forme pour le suivi du cours. L'expérience de Melina va aussi dans ce sens : « Plus jamais je ne fais une session pendant le Ramadan, au début de la session ils viennent, mais à la fin il n'y a plus personne, ils sont épuisés par le jeûne et ils n'arrivent plus à se motiver à venir, ils dorment la journée… Au début ça va, ils tiennent le rythme mais après ils ne tiennent plus… » (593-596)

Fawzia confirme que pour elle, c'était un défi que de venir pendant la période du Ramadan. Ce qui l'a motivée à le faire est l'exemple qu'elle donne ainsi à ses enfants : « *A certaines périodes de l'année, c'est plus difficile de venir ?* Oui, le mois de Ramadan. C'est un peu difficile, mais quand même, ça dépend. Le mois est très difficile, on ne boit pas, on ne mange pas, pour être active avec la réflexion, se concentrer, c'est difficile, mais à part ça, ça va. *Et tu es quand même venue tout le mois de Ramadan ?* Oui. *C'est comme un défi, un objectif ?* Oui, parce que je me dis que si je ne viens pas à cause du Ramadan, je me dis que mes enfants vont dire la même chose, et pour eux c'est trente jour où ils ne peuvent pas aller à l'école, et pour ça je dois donner l'exemple, c'est ça qui m'a motivée à venir, mais c'était difficile. Parce qu'on cuisine plus qu'un jour normal, on lit le Coran, on prend beaucoup de temps pour prier aussi… » (Fawzia, 213-228)

Les périodes qui précèdent ou suivent les vacances scolaires connaissent également souvent plus d'absentéisme. Certains participants rentrent dans leur pays d'origine au moment où c'est le plus propice, c'est-à-dire l'été, ou après la mousson : « Typiquement la période de Noël, beaucoup chez les latino-américains, ceux qui ont l'occasion de rentrer ne vont pas le faire que pour 2 semaines, ils prennent un mois, et ils partent à Noël parce que c'est l'été là-bas. Alors c'est très important de leur dire qu'ils peuvent revenir, pas qu'ils se sentent mal ! Alors il y a une partie aussi qui part longtemps et qui ne revient pas aux cours. » (Marlène, 629-633)

« Il y a une chose qu'on sait : quand les cours commencent en septembre, en décembre il y a des tas de gens qui partent parce que leur permis de trois mois sont échus, c'est une chose. On sait que tous les asiatiques ne rentrent pas chez eux en été parce qu'il y a la mousson, donc ils rentrent à Pâques. On sait que quand il y a le Ramadan, il y a beaucoup d'absentéisme, de changements d'horaires, on vit avec. » (Christina, 371-376) Les responsables des cours connaissent donc certaines périodes récurrentes comme causes de baisse de fréquentation, en lien avec un voyage au pays d'origine qui dure plus longtemps que la pause du cours. Certaines communautés, en fonction de la réalité de leur pays, vont privilégier des départs plutôt à certains moments de l'année, plus favorable pour voyager.

Enfin, en été, durant les fêtes de Genève entre autres, il semblerait que les personnes soient davantage absentes des cours. Est-ce lié à la fin d'année scolaire assortie des festivités pour les enfants, ou accompagnée d'une accumulation de fatigue ? Est-ce le retour des beaux jours et l'envie d'en profiter plutôt que de s'enfermer dans une salle de cours ? A ce propos, des organismes de formation observent cette baisse mais n'ont pas d'explication précise.

V.6.7. Absences liées à des difficultés d'apprentissage

Pour certaines personnes qui connaissent parfois un rapport au savoir difficile, un apprentissage trop lent à leur goût et l'absence de visibilité des résultats de leurs efforts sont des éléments qui peuvent expliquer un découragement, entraînant une baisse de la motivation initiale et pouvant aboutir à un abandon. « *A tes yeux, l'absence ou le manque de participation est-il un signe de manque de motivation ?* C'est plutôt lié à la précarité des conditions de vie. Le manque de motivation, c'est plutôt des femmes qui trouvent que leur rythme d'apprentissage personnel est trop lent, par exemple dans les cours d'alphabétisation, et qui se déprécient en se disant qu'elles n'y arrivent pas, que ce n'est pas pour elles. Certaines décrochent alors. » (Cécile, 613-617) On voit ici que le manque de confiance en soi, l'absence de sentiment d'efficacité personnelle pour la tâche d'apprentissage peuvent décourager la personne et l'amener à abandonner même si cet objectif d'apprentissage est important pour elle.

Dans le cas de personnes qui n'ont pas, peu ou plus l'habitude d'apprendre, par exemple des personnes analphabètes, le fait de suivre un cours peut générer des inconforts physiques, amener trop de nouveauté d'un coup : « Elle a arrêté parce qu'elle avait mal à la tête chaque fois qu'elle venait au cours. Tout d'un coup, elle était trop dans le monde de l'écrit, et c'était juste *too much*. Alors ça, il y a souvent chez les analphabètes, tout d'un coup ils arrêtent. Et elle dit « j'ai eu la chance que mon mari et mes fils me disent de continuer et je suis revenue au bout de quelques mois, et j'ai recommencé ». Si par hasard au niveau familial on trouve que c'est super mal ce que tu es en train d'entreprendre, il y a peu de chance qu'elle revienne, on espère que d'une façon ou d'une autre elle reviendra. Mais chez les alphas, c'est très clair que les gens arrêtent, recommencent et reviennent. Il y a des moments où il faut que ça se calme, parce que c'est trop, c'est trop. Comme s'il fallait digérer. Donc l'apprentissage se fait sur une plus longue période que dans un cours de français. » (Christina, 399-408)

L'habitude qu'a la personne de se former, son parcours de formation et sa confiance en soi seront déterminants pour l'apprenant. Tout devoir construire, dans une langue étrangère, devoir apprendre à apprendre dans ce cadre est tout trop difficile pour certaines personnes, pour qui ce n'est peut-être pas encore le moment.

V.6.8. Autres facteurs d'absentéisme

Finalement, la distance entre le domicile et le lieu de cours, des déménagements fréquents, des cas d'incarcération sont mentionnés par les responsables de formation en tant que causes d'absentéisme. Sans oublier que les migrants, même s'ils n'ont pas d'activité professionnelle, ont souvent de multiples tâches à effectuer : « Nous avons aussi beaucoup de rendez-vous, beaucoup de changements, même sans travail nous sommes très occupés, rendez-vous médical, Hospice, rechercher du travail… » (Enès, 230-231)

On peut aussi imaginer un cumul des différents motifs d'absentéisme chez une même personne : maladie, nombreux enfants à charge sans possibilité de garde pour ceux d'âge

préscolaire, lieu de domicile éloigné du cours, transport difficile en période de froid, favorisant la crainte de tomber malade… Du côté des migrants, de leurs conditions de vie et réalités, les facteurs d'absentéisme potentiels ne manquent pas. Alors qu'en est-il des autres facteurs d'absentéisme, et y en a-t-il seulement ? Certains sont-ils liés à des questions internes aux cours suivis, ou tous sont-ils exclusivement liés à la condition des migrants ? C'est ce que nous explorons dans le chapitre suivant.

V.7. Causes d'absentéisme liées à des facteurs internes aux cours ou à l'organisation du dispositif de formation

Certaines absences sont liées aux apprenants, comme l'a montré le chapitre précédent, mais d'autres s'expliquent par certains facteurs liés aux cours ou dispositifs de formation : qualité du cadre, de l'enseignement sont attendus de la part des migrants et leur absence peut motiver certains abandons ou motifs d'irrégularité.

V.7.1. Importance du cadre d'enseignement

Melina a par exemple constaté que le local dans lequel le cours a lieu peut avoir une grande influence sur la participation ou non participation : « Et on a une salle aussi qui n'est pas adaptée, parce qu'elle elle est très oppressante, petite, on se sent étouffé, mais comme on n'a pas d'autre possibilité, on l'utilise quand même. Il y a d'ailleurs pas mal d'absentéisme dans cette salle. Je pense que c'est aussi lié à l'infrastructure, les gens ne tiennent pas forcément le coup là-dedans. » (Melina, 880-883) La qualité du local semble être dans cet exemple un aspect déterminant pour le suivi du cours. On bute ici sur la question des moyens : n'ayant que peu de ressources à disposition, le local continue à être utilisé bien qu'un problème ait été identifié.

A la Roseraie, le témoignage de Mounira nous apprend qu'elle n'avait pas confiance dans la qualité du système de garde d'enfants, elle ne le considérait pas comme étant assez sérieux, ce qui a retardé son entrée en formation : « J'ai entendu parler de la Roseraie, mais j'ai eu l'impression que ce n'était pas organisé, et j'ai dit non. Mon amie m'a dit, nous sommes 50 femmes là-bas, il n'y a pas de classe, il n'y a pas de catégorie, avant, et j'ai dit non. Ce n'était pas comme une garderie, non, c'étaient des enfants de différents âges alors j'ai dit à mon amie non, je dois laisser ma petite dans une vraie garderie, où c'est organisé. » (Mounira, 146-141) Elle a donc attendu de trouver un cadre qui lui paraissait convenable pour laisser sa fille avant de commencer un cours de français.

A propos de cadre toujours, l'absence de système de garde d'enfant ou le maque de places est très problématique pour l'accès et le maintien des migrants en formation, notamment les femmes qui ont plus fréquemment la responsabilité de la garde. « *En septembre, vous allez recommencer le cours ?* En septembre, ma fille vient à la vie, je ne sais pas comment on va faire. Si on trouve une bonne heure, je vais faire, sinon j'attends une année et après je reviens. *Donc vous voulez continuer mais avec votre bébé, ça risque d'être un peu difficile ?* Difficile. Mais si on trouve une solution, je viens. » (Canan, 334-338) Canan, qui a envie de poursuivre le cours entrepris, ne sait pas si elle le pourra car ignore comment elle pourra faire garder sa fille. Il est clair pour elle qui, si elle n'a pas de solution de garde, elle ne pourra pas suivre de cours. Cela dépendra en partie des horaires de cours où elle trouvera de la place et de la possibilité de faire garder son nouveau-né par son mari. Etant données les faibles ressources financières de certains migrants (ici, une personne sans statut légal) et la pénurie de places dans les crèches officielles de Genève, les personnes migrantes peinent d'autant plus à

trouver un système de garde pour leurs enfants que leur réseau social n'est pas toujours suffisant pour pouvoir trouver une solution indépendamment des cours.

V.7.2. Aspects pédagogiques

Pour Cécile, l'absence de dynamique de groupe de qualité peut avoir des conséquences importantes sur le suivi des cours par ses participantes : « C'est extrêmement difficile à expliquer, mais dans une activité, s'il n'y a pas le nombre, la dynamique de groupe ne se fait pas. Et ça ne va pas marcher. Je me suis rendu compte qu'avec cette population-là, le fait de rencontrer d'autres gens, de ne pas se sentir isolé dans sa difficulté est très important. S'il n'y a pas de noyau, il y aura de plus en plus d'absentéisme, et des groupes qui se dissolvent complètement. Alors des fois c'est mieux de commencer à 20 et de terminer à 15, que de dire qu'il y a 15 places, donc on part à 15 mais on finit à 8. Si on ne part pas avec un noyau fort au départ, la perte va être beaucoup plus grande. Et ça c'est très dur à expliquer. Plus il y un grand nombre, plus il y a de possibilités d'alliances entre les participantes et moins il y aura de décrochage. Car si une femme démarre une activité avec une autre, elles vont s'auto-renforcer pour venir, pour être régulières. Elles se disent : « on parle la même langue », ou « elle a un enfant du même âge qui va aussi à la crèche avec le mien, et nos enfants sont copains », etc. Il y a des choses qui se passent comme ça, on n'en a parfois même pas conscience, des fois on ne comprend pas, on n'est pas toujours témoin de ce genre de choses, mais c'est cela qui fait que ça marche. » (Cécile, 308-321) L'équilibre à trouver est complexe. Certaines interactions entre participantes vont leur permettre de se motiver parmi et leur donner des raisons supplémentaires à leur motif initial pour poursuivre le cours. Sans un nombre de participants de départ, cette interaction n'a pas toujours lieu et le groupe devient de plus en plus petit, avec un public où l'aspect dynamique, social et affectif est très important : c'est la dimension sociale qui fait que l'apprentissage a lieu et qu'il est agréable. Cécile reconnaît que cet aspect est difficile à maîtriser car ce n'est pas toujours perçu ou compris de la part des professionnelles de la formation.

Cécile relève à nouveau l'importance de la dynamique de groupe et celle des compétences sociales des formatrices : « D'après mon expérience, le collectif est un outil, pour toutes les raisons d'isolement, de rencontres, avoir un groupe suffisamment important et fort pour que le noyau et les liens se créent. Si ça ne marche pas, il n'y a pas d'ambiance. Si cette ambiance ne prend pas, si la formatrice n'est pas vraiment bien dans ce qu'elle fait, qu'elle n'est pas accueillante, souriante, à l'aise dans ce qu'elle fait, ça ne prend pas. Une formatrice qui serait trop pointilleuse, sur le contenu, à faire les choses comme ça et pas autrement et qui est stressée, et qui met la barre de manière inadéquate, ça ne marche pas, les gens partent. » (Cécile, 569-565) Il est donc nécessaire que la personne qui donne le cours ait de fortes compétences sociales et soit suffisamment compétente pour se sentir bien dans son activité. Cela demande assurément une préparation conséquente.

Gestion de la dynamique de groupe, compétences sociales de la personne qui donne le cours semblent donc être très important : autant un déroulement propice sera favorable au suivi des cours, autant un système qui ne fonctionne pas sera peut-être source d'abandon. On a vu précédemment l'importance accordée par les participants à l'aspect social, dynamique et « pas trop sérieux » du cours. Réunir toutes ces conditions dans un cours suppose, de la part de la personne qui le mène, un certain nombre de compétences.

V.8. Causes d'absentéisme liées à une interaction entre caractéristiques du public et offre de formation

Dans certains cas, il est difficile d'attribuer une situation d'absence à un facteur strictement interne ou externe au dispositif de formation. Le cadre n'est parfois pas adapté au regard de certaines caractéristiques de l'apprenant, mais ça ne semble être ni réellement du ressort de l'apprenant, ni de celui de l'institution de formation : c'est ce que j'appellerai les causes d'absentéisme liées à une interaction entre les caractéristiques du public et celles du lieu de formation.

V.8.1. Aspects pratiques

Dans certains cas, l'horaire du cours suivi par la personne migrante a lieu au seul moment où toute la famille peut se retrouver, par exemple le soir. Il arrive alors que la personne mette la priorité à sa famille plutôt qu'au suivi du cours. Cet exemple n'a pas été illustré par un entretien mais a été évoqué par une formatrice de la Roseraie, Valérie (voir annexe 6).

V.8.2. Aspects pédagogiques

Pour certaines personnes, c'est un écart de représentations entre apprenants et institutions à propos de l'apprentissage qui explique un abandon. La personne migrante pense qu'on apprend de telle manière, par exemple de façon très scolaire et si les approches de l'enseignant ne sont pas conformes aux attentes de la personne, cela peut aboutir à un abandon si la personne n'a pas l'impression d'apprendre. Par contre, si la personne se rend compte que c'est quand même efficace, alors elle peut changer de point de vue sur ce qui permet ou non l'apprentissage. L'exemple de Marlena est illustratif des écarts de représentations entre apprenants et formateurs d'adultes emprunts de cette culture professionnelle : « Ca a été assez difficile mais j'ai bataillé à chaque séance pour mettre les tables en rond, ça c'était vraiment une condition à laquelle je tenais. Ca les a beaucoup étonnés en début d'année, il y en a beaucoup qui venaient du niveau 1 et je crois que ce n'étaient apparemment pas des pratiques courantes chez les formateurs, je crois que dans tout le collège Voltaire on était peut-être 2 à le faire. Donc tu ne vois pas le dos de ton voisin mais sa tête, donc ça change la dynamique et pour moi c'était vraiment essentiel. Pour moi c'était lourd parce qu'au début j'étais seule à les mettre en rond, et ensuite j'ai dit qu'ils allaient les mettre en place et moi les enlever à la fin de la séance. Alors ça ils ont tenu et à un moment, je crois que c'était en février, il y a une polonaise avec qui je m'entendais bien qui a dit « ah, non, on est fatigués, pourquoi on doit toujours mettre les tables en « U », on n'est pas à l'école enfantine ici », alors j'ai dit ok, on essaye comme ça. En fait la dynamique était complètement différente et ils l'ont senti aussi. Après j'ai repris ça à part avec elle, je lui ai dit « alors Katrina, vous êtes d'accord qu'on remette les tables en U », c'est quand même plus sympa quand tu ne vois pas que le dos de ton voisin et elle a été d'accord, elle a compris, donc on a remis les tables en « U » jusqu'à la fin de l'année. » (308-322) Il ressort que c'est à l'enseignant de poser et de faire respecter un cadre qui convient à la dynamique de groupe et d'apprentissage. Lorsque les propositions ne correspondent pas aux attentes des apprenants, il est intéressant de voir que le cadre peut être négocié, discuté, qu'une autre expérience peut être tentée afin de voir ce qui est le plus cohérent pour le groupe. Ainsi, si la proposition de départ qui a surpris les apprenants est plus favorable à la dynamique, les membres du groupe s'en rendent compte en expérimentant autre chose. La décision se base alors sur l'expérience commune du groupe et valorise les points de vue des apprenants, tout en les ouvrant à quelque chose de nouveau.

Concernant les aspects du cadre pédagogique, nous avons vu dans le chapitre concernant le cadre posé autour de l'absentéisme que certains apprenants ont peur de revenir après avoir été absents, à cause de l'information reçue, selon laquelle ils sont exclus du cours après un certain nombre d'absences non excusées. On peut faire l'hypothèse que certains abandonnent alors le cours au lieu d'y revenir, ayant compris « à la lettre » le cadre fixé par l'organisme. N'ayant pas interrogé de personne suite ayant abandonné un cours de français, cette hypothèse n'est pas vérifiable dans ce travail.

On peut cependant remarquer qu'il y a un manque de clarté autour du cadre lié à l'absentéisme puisque ce qui est annoncé par les organismes de formation n'est pas forcément appliqué. Les apprenants ne sont pas toujours conscients du fait que ce cadre est négociable et, pour peu qu'ils éprouvent un sentiment de culpabilité comme nous avons vu que cela arrive parfois, ils ne referont peut-être pas le pas de revenir. A quoi bon aller au-devant de ce qu'on imagine être une exclusion, alors que l'on cherche à s'intégrer ? Dès lors, comment proposer un cadre qui permette à la fois de faire comprendre aux apprenants que les places sont précieuses, sans pour autant leur donner un règlement qui les amène à s'exclure ou se sentir coupable, alors qu'il pourrait en être autrement ?

V.8.3. Gestion de la dynamique de groupe

Dans un autre cas, des conflits entre apprenants au sein du cours, suivis d'une non intervention de la part du formateur semble être à l'origine d'un abandon : « Il y a un facteur qui est peut-être plus spécifique aux requérants d'asile ou en tout cas aux populations migrantes, ce sont les conflits interethniques. Dans une classe, il y a une personne qui s'est inscrite trois fois à un cours et deux fois elle a arrêté parce qu'elle s'est faite insulter à cause de son appartenance, donc elle n'est plus venue au cours. » (Claire-Lise, 798-801)

L'exemple ne dit pas si cet évènement a eu lieu dans le cours ou en-dehors. Cependant, si cela a lieu dans le cadre du cours, il est impératif que le formateur intervienne en faveur d'un respect mutuel. Même mieux, si un contrat pédagogique négocié en début de cours entre enseignant et apprenants est passé, ce type de désagréments peut être évité ou, à défaut, permettre une sanction de l'auteur des insultes. Le cadre pédagogique devrait permettre à chaque apprenant de se sentir respecté et de donner un cadre aux sanctions nécessaires en cas de comportements inadapté. C'est donc du ressort du formateur d'intervenir et de réguler la dynamique du groupe, y compris en cas de conflit. Cela suppose toutefois des compétences d'animation de groupe bien rodées pour y faire face.

V.8.4. Aspects liés au contexte genevois

En observant le contexte genevois, on apprend rapidement qu'il manque des places dans les cours de français, en tout cas dans ceux qui sont proposés à tarifs accessibles et adaptés à des profils d'apprenants peu habitués à la formation. On voit bien dans l'exemple de Fawzia la difficulté à s'orienter et le temps mis pour trouver enfin un cours qui lui convient : « J'ai décidé tout de suite d'apprendre le français mais je ne savais pas où aller, et quelqu'un m'a dit qu'il y avait une inscription au cours de français à l'UOG, il faut aller là-bas, j'étais très en avance pour avoir une place, il y avait beaucoup de gens, j'ai reçu un numéro mais je n'ai pas pu m'inscrire, j'étais très déçue. Ensuite quelqu'un m'a dit qu'il y a aussi l'Ecole des parents qui donne des cours de français pour les parents le soir, ils m'ont dit qu'ils avaient déjà commencé les cours et qu'il fallait s'inscrire l'année prochaine. Et comme ça j'ai attendu une année et j'ai fait ensuite 4 cours le soir à l'école des parents. Là-bas, j'ai rencontré après 2 ans

quelqu'un qui m'a dit qu'il y a une école pour les femmes, qui s'appelle Camarada, elle m'a accompagnée là-bas et j'ai fait un cours 6 mois là-bas, et ensuite elles ont dit qu'elles n'avaient pas de niveau haut pour moi, que je dois faire un cours à l'UOG, en même temps j'ai rencontré une amie qui faisait les cours à la Roseraie et elle m'a accompagnée à la Roseraie et comme ça je suis là depuis une année. » (65-76)

Cette situation de manque de places dans les cours de français et donc de difficulté à en obtenir au niveau genevois conduit certains candidats à l'apprentissage à s'inscrire à plusieurs cours de français dans divers lieux de formation, afin d'être certains d'obtenir une place dans un lieu et à un horaire qui leur convient. Certains choisissent alors le cours qui leur convient le mieux et abandonnent les autres ou ne s'y présentent jamais (abandon précoce).

V.8. 5. Aspects liés au dispositif

Nous avons vu précédemment l'importance de la progression observée par les apprenants en lien avec leur engagement en formation. Lorsqu'ils ne voient pas ou trop peu de résultats et de progression, les participants peuvent se décourager et renoncer à la poursuite du cours, estiment que leur effort n'est pas récompensé. Ce cas de figure est ennuyeux si la personne quitte le cours sans avoir atteint son objectif et estime que ce n'est pas ce moyen la qui le lui permettra. Cela signifie que le cours n'était pas adapté et que personne, dans l'organisme de formation, ne s'en est rendu compte. C'est le cas de Fawzia, lors d'un cours suivi précédemment : « L'Ecole des parents j'avais arrêté parce que je n'avais pas l'impression de faire des progrès. UOG, c'était la même chose, il y avait deux fois par semaine deux différentes maîtresses, et c'était pas très bien, je n'avais pas fait beaucoup de progrès, même avec deux fois par semaine, et c'est dommage pour le temps que j'ai donné pour ça, donc j'ai arrêté. » (Fawzia, 146-149)

En revanche, le cas de figure de quelqu'un qui quitterait un cours parce qu'il a atteint son but, est peu problématique, et ne requiert donc pas particulièrement de remédiation.

Le fait qu'une personne n'apprenne pas ou peu, ce qui parfois l'incite à abandonner en dépit d'un objectif d'apprentissage non atteint, peut être lié à différents paramètres. Le cours peut être trop difficile pour la personne. Cela arrive si la personne a été mal orientée, soit à l'interne, soit à l'externe de l'organisme de formation. Si le niveau est trop difficile par rapport aux compétences de la personne, ou si le cours est par exemple trop axé sur l'écrit par rapport aux attentes aux compétences de la personne, elle n'apprendra pas et se découragera très probablement, ce qui mène alors vers abandon. « A l'Ecole des parents c'était trop difficile, je n'arrivais à rien. Je disais à mes enfants à chaque fois de m'aider [pour les devoirs], je remplissais et je donnais, ce n'était pas vraiment bien. » (Fawzia, 158-159)

L'absence de progression peut aussi s'expliquer, pour certains participants, par un groupe de niveau trop hétérogène, ce qui aboutit au fait que le cours n'est pas adapté à tous les membres du groupe du point de vue du niveau. A ce moment, seule une partie du groupe apprend et tous ceux pour qui le niveau est soit trop bas soit trop haut n'apprennent pas, et ne sont pas ou insuffisamment pris en compte dans le processus d'apprentissage. Un groupe hétérogène peut tout de même apprendre, à condition que l'hétérogénéité soit gérée pédagogiquement de manière à ce qu'elle permette une entraide entre participants de divers niveaux. Cependant, le degré d'hétérogénéité ne devrait pas être trop grand. Pour que le « dénominateur commun » des niveaux soit dans le centre d'intérêt de tous les participants. C'est cette hétérogénéité du groupe que perçoit Enès, et qu'il estime défavorable : « *Mais vous n'avez pas l'impression de*

beaucoup apprendre ? Peut-être à cause des différents niveaux dans le cours, par exemple parce que ça dérange. Si tout le monde est au même niveau, on peut continuer, comme ça. » (195-197)

Les niveaux de maîtrise du français sont parfois hétérogènes, mais aussi les rythmes d'apprentissage individuels, les attentes et besoins de chacun, la capacité à participer et être apprenant actif, l'autonomie d'apprentissage en-dehors du cours, les occasions de pratiquer la langue à l'extérieur… Tout cela fait partie de l'hétérogénéité et il est pratiquement impossible d'avoir un groupe homogène sur tous les plans. La question est : comment gérer cette hétérogénéité et jusqu'où la permettre pour que chacun puisse atteindre ses objectifs ?

Au niveau du groupe et de son homogénéité, la procédure d'inscription est fondamentale. C'est en effet lors de cette étape que les collaborateurs de l'organisme de formation reçoivent les futurs participants et qu'ils ont la mission d'identifier les besoins et les demandes de la personne qui s'adresse à eux. C'est à ce moment également qu'ils doivent évaluer et décider si la personne trouvera chez eux de quoi atteindre ses objectifs ou s'il faut l'orienter vers un autre partenaire du réseau de formation et de prise en charge socio-sanitaire genevois. Si la personne s'est adressée au bon organisme, il faut encore lui trouver une place dans l'offre adéquate : « En parlant avec la femme, tu vois les besoins, et comme nous on a des emplois temporaires qui tournent à l'accueil, ils tombent toujours mal. Alors après, ils inscrivent la femme dans un faux cours, ça va énerver la formatrice qui va peut-être mettre un mois pour se rendre compte que la personne n'est pas à la bonne place, et puis après, la femme décroche parce qu'il y a eu un problème au départ. Donc le moment de l'inscription est primordial, et si c'est bien fait, ça aplanit tous types de difficultés qu'on pourrait avoir. » (Cécile, 270-276)

La perception de l'hétérogénéité est également relevée par les participants : « *Est-ce qu'on pourrait changer quelque chose qui pourrait être plus pratique pour vous, pour venir souvent ? Quelque chose qu'on n'a pas encore dit ?* Je pense que, par exemple, Cecilia elle sait plus que moi, alors je pense qu'elle avance plus vite si les autres personnes sont comme elle, à cause des autres personnes. Par exemple le passé composé, Cecilia a tout de suite compris et moi pas, alors pour elle c'est mieux s'il y a des gens comme elle, qui comprennent vite. » (Pedro, 595-600)

Pour les organismes qui ont peu de moyens, il est parfois difficile d'avoir une personne ressource qui sache identifier les besoins des migrants et les orienter vers l'offre adaptée, ce qui suppose de bonne connaissances pédagogiques et de l'offre internet et externe. Les personnes qui collaborent provisoirement dans les associations mettent du temps pour développer ces capacités. Si elles se trompent, le processus d'apprentissage peut être rendu difficile, voire remis en question simplement parce que l'apprenant n'est pas arrivé au bon endroit. Les enjeux sont donc grands, car un apprenant qui n'apprend pas s'en va… sans savoir que peut-être, la porte d'à côté lui aurait été ouverte, et lui aurait permis de trouver réponse à ses questions.

Les moyens limités des associations expliquent également l'hétérogénéité des niveaux et attentes : en effet, comme il est difficile d'obtenir des fonds pour des activités s'adressant aux migrants, il leur est également difficile d'élargir les activités aux besoins qu'elles observent parmi la population qui s'adresse à eux. Ainsi, il manque parfois certaines offres spécifiques, par exemple : des cours axés sur l'oral uniquement ou sur l'écrit uniquement. Du coup, une personne francophone mais ayant des difficultés à l'écrit peut se retrouver dans un cours débutant, qui ne sera pas adapté vu qu'elle parle déjà français. Mais face à la pénurie de place

et le faible choix, vaut-il mieux permettre à quelqu'un d'être intégré à un dispositif lui donnant accès à un suivi, même s'il n'est pas pleinement adapté, ou le laisser à lui-même sous prétexte

Cette difficulté que connaissent les associations à proposer des cours de niveaux relativement homogènes et à adresser les apprenants aux bon cours, relève de différentes causes. D'une part, le dispositif d'inscription doit être très au point pour orienter les personnes vers l'offre la plus adaptée. Il s'agit de répondre rapidement et de manière adaptée à la demande d'apprentissage, l'inscription étant l'incarnation du point culminant de la motivation. Si cette motivation ne reçoit pas de réponse immédiate, elle peut se tarir. D'autre part, la manière de communiquer l'inscription a également son importance pour que la personne comprenne bien où, quand et comment commence le cours. Mais aussi, si l'organisme ou le dispositif cantonal manquent de places et d'offres suffisamment spécifiques par manque de moyens, à qui s'en prendre ? Que faire ? Comment accueillir toutes ces personnes avec des besoins et attentes spécifiques dans un dispositif qui, globalement, propose souvent les mêmes offres ? Comment développer des spécificités alors qu'il manque de moyens, de locaux, de bénévoles, de volonté politique pour trouver des solutions durables à ce problème ?

Ces entretiens révèlent des incohérences, plus qu'ils n'apportent de réponse pour l'instant, du moins à ce niveau. Mais il est important de le relever, car comme le dit très bien Rabindranath Thragore, « Celui qui ferme la porte aux erreurs, laissera aussi la vérité dehors ».

V.9. Absentéisme lié aux spécificités des genres masculins et féminins

D'après les informations recueillies dans les entretiens, il est difficile de savoir si les hommes ou les femmes seraient davantage ou différemment absents en fonction de leur sexe, car il n'y a pas de statistiques pouvant le démontrer objectivement. Par contre, on sait que ce sont fréquemment les femmes qui assument la plus grande partie des obligations familiales. On peut donc faire l'hypothèse que lorsque les enfants sont malades, qu'il y a un rendez-vous les concernant ou s'il y a une difficulté pour les faire garder, ce sont les mères qui sont responsables de les soigner, accompagner, ou de les garder. « Les principaux obstacles à la participation aux cours, c'est les enfants, la prise en charge des enfants, ou les problèmes qui sont liés aux enfants. *Donc santé, etc.… ?* Enfants, santé des enfants ou santé de la femme, et éloignement géographique du logement. Pour un certain nombre de femmes, c'est aussi le travail sur appel. Des conditions de travail, d'exploitation plus ou moins officielles, plus ou moins privées. » (Cécile, responsable de formation à Camarada, 561-566)

Certaines femmes migrantes sont peut-être aussi, davantage que les hommes, employées dans le domaine domestique (femmes de chambre, garde d'enfants, femmes de ménage) et nourries et logées par la famille pour qui elles travaillent, dans des conditions pas forcément déclarées. Cette situation facilite les abus de la part d'employeurs et rend ces femmes vulnérables : si elles perdent leur travail, elles perdent également leur logement.

La question de savoir s'il existe un absentéisme spécifique aux genres masculin et féminin reste donc d'actualité et pourrait faire l'objet de recherches plus approfondies.

V.10. Pistes de réflexion et solutions proposées par les organismes de formation pour remédier à l'absentéisme

Les organismes de formation proposent diverses solutions ou se posent différentes questions

sur les stratégies susceptibles de faciliter la participation et de faire baisser le taux d'absentéisme. Ce n'est cependant pas un objectif en soi : Marlène exprime par exemple que ça ne fait pas de sens qu'une personne vienne en cours si elle n'en a pas envie. « Améliorer en soi le taux de participation, ce n'est pas un objectif quantitatif, car si les personnes n'ont pas envie de venir je ne veux pas qu'elles viennent, ça n'a pas de sens. » (603-604) C'est donc une réflexion sur la manière de faire baisser l'absentéisme problématique, c'est-à-dire celui qui ne serait pas choisi et ne correspondrait pas à un choix de la personne d'arrêter ou d'abandonner le cours mais lui serait imposé de part des circonstances inadaptées.

Certaines pistes de réflexion ou propositions concernent des aspects pédagogiques, d'autres le dispositif de manière plus générale, d'autres encore des aspects relationnels.

V.10.1. Aspects pédagogiques

Au niveau pédagogique, Alicia s'oriente vers une restructuration des niveaux et une meilleure homogénéité des cours pour réduire l'absentéisme : « *Verrais-tu une solution au niveau de l'organisation ou autre, toute possibilité ouverte, pour améliorer la participation des élèves ?* C'est ce qu'on vient de dire… Déjà avec le test, avoir des niveaux homogènes, et restructurer les niveaux. » (Alicia, 513-516)
Elle part du principe que l'hétérogénéité des niveaux n'est pas favorable à l'apprentissage de tous les membres du groupe, et que cela peut en entraîner certains à se décourager, voire à abandonner leur cours alors qu'ils souhaiteraient continuer à apprendre. Le cours étant suivi par les migrants apprendre la langue, si le niveau leur semble trop facile ou trop difficile et qu'ils n'apprennent pas, suivre le cours est pour eux une perte de temps puisque leur objectif d'apprentissage n'est pas atteint, ou pas assez rapidement. Certains témoignages d'apprenants confirment d'ailleurs ces propos.

Selon Melina, c'est le manque de professionnalisme des formateurs qui est en cause et le fait d'y remédier qui permettrait une meilleure participation des migrants : « Je pense que malgré tout, si c'étaient des profs professionnels, on aurait un meilleur taux de participation, donc des professionnels de l'enseignement langue étrangère, qui connaissent la didactique de la langue étrangère et qui sont capables de l'enseigner de cette façon là, je pense qu'on aurait un meilleur taux de participation. » (857-860)
Selon elle, davantage de matériel serait aussi une solution, en ce qu'elle contribuerait à un cadre plus professionnalisé important pour la qualité : « *Donc professionnalisme, meilleure collaboration à l'interne, vous verriez d'autres choses ?* Plus de matériel, je pense que ça peut jouer un rôle, parce que ça rentre dans le professionnalisme. » (Melina, 873-875) On comprend ici que Melina attribue une partie de l'absentéisme au fait que les enseignants ne sot pas professionnels, ce qui impliquent qu'ils ne sont pas nécessairement compétents pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

V.10.2. Dispositif

Concernant le dispositif, les améliorations ou modifications proposées sont diverses. Cécile évoque le problème de la garde d'enfants. L'espace enfants de Camarada prévu à cet effet ne propose pas assez de places, les délais de libération des places des personnes ne venant plus est trop long et cela pose problème à la participation de certaines autres mères qui, du coup, n'ont pas de possibilité de faire garder leurs enfants lorsqu'elles suivent leur cours : « *Que faudrait-il améliorer selon toi pour optimiser le taux de participation ?* Clairement, l'espace enfants. *Avoir une plus grande capacité d'accueil ?* Oui, et plus de souplesse, parce qu'il y a

aussi beaucoup d'absences à l'espace enfants, et je trouve que le délai de trois semaines pour donner la place à quelqu'un d'autre est trop long. C'est très difficile à gérer. » (Cécile, 661-666) Cela amène la structure de Camarada au paradoxe de ne plus pouvoir accueillir le public qui justifie son existence : « On se retrouve dans un paradoxe fou, car l'accueil des mères avec enfants est la raison d'être de Camarada, et comme tout le monde nous envoie les femmes avec enfants, on se retrouve à devoir les refuser, ou à avoir des enfants qui pleurent sur les genoux de leur mère en plein cours. » (553-556)

A l'UOG, Christina évoque une solution intéressante pour faciliter la participation aux cours lors de certaines périodes particulières, telles que le Ramadan : « Et savoir aussi qu'on peut flexibiliser les horaires, il y a aussi ce problème, savoir que pendant le Ramadan on peut demander de changer d'horaire, et qu'on ne va pas te regarder comme un dingue. » (433-436) A l'UOG, il est donc possible de changer facilement d'horaire de cours durant cette période qui implique une organisation bien particulière pour les personnes qui jeûnent. Cette solution flexible semble intéressante mais est peut-être difficile à appliquer pour une petite structure, qui dispose de peu de cours et d'horaires différents.

A Camarada, une solution intéressante ayant des implications sur l'absentéisme a été mise sur pied, initialement pour pouvoir offrir malgré l'absence de places dans les cours quelque chose aux femmes venues s'inscrire. La création d'un cours « salle d'attente » permet aux femmes de bénéficier d'un accompagnement en attendant qu'une place se libère dans un cours approprié. Cette période d'attente permet aux professionnelles de mieux connaître la femme et ses besoins et, finalement, de l'orienter vers le cours le plus adapté à ses besoins, que ce soit à l'interne ou à l'externe. « On ne renvoie pas les gens comme ça, on leur dit « désolée, tous les cours sont complets, mais peut-être que certaines nouvelles ne vont pas venir, revenez mardi prochain ». Et on donnait une carte, pas la même couleur que l'autre carte de Camarada, qui disait « venue le…, revenir le… ». On leur donnait un rendez-vous chaque semaine. Quand on voit une femme qui est là chaque semaine, qui a de la persévérance, qui revient, on trouve quelque chose. C'est aussi pour cela qu'on avait mis en place ce groupe de parole « parler-écouter », pour y envoyer toutes les femmes qui n'avaient pas de place. On s'est rendu compte que sur 3 mois, 60 personnes sont venues. Ok, on est assis dans les canapés, on boit le thé et on discute. Et chaque lundi après-midi c'est différent. Beaucoup de femmes qui sont venues là avaient en fait d'autres besoins, d'autres demandes. Après 2, 3, 4 fois, tu connais de mieux en mieux la personne et tu l'orientes beaucoup mieux, que ce soit à l'interne ou à l'extérieur de Camarada. En même temps, tu ne l'as pas renvoyée dans la nature sans savoir qui tu renvoies. Et la personne est respectée. » (Cécile, 399-411)

A Camarada toujours, le constat est que le fait de réduire le nombre d'accès aux activités crée l'effet « de l'offre et de la demande », c'est-à-dire que les femmes sont plus régulières depuis qu'elles savent que les places sont très recherchées et qu'elles perdent leur place après un certain temps d'absence. Cela permet une prise de conscience sur le fait que les places sont rares et qu'il leur sera plus facile de garder celle qu'elles ont obtenue que d'en retrouver une après un temps d'absence : « On a moins d'absentéisme depuis qu'on a réduit le nombre d'activités auxquelles la personne a droit. Parce que chacune sait qu'elle a droit à 3 demi-journées et que si elle ne vient pas, et bien elle a perdu sa place au bout d'un certain temps. A l'informatique, une personne qui s'inscrit et qui n'est pas régulière, on ne lui donne pas facilement la possibilité d'en faire un autre. Il faut montrer que les places ne tombent pas du ciel, qu'il faut attendre une place, demander de revenir dans un mois, etc. » (Cécile, 689-694). Valoriser l'offre de Camarada en montrant qu'elle est très demandée, est donc une stratégie qui fonctionne pour Camarada.

Pour l'Université populaire du canton de Genève, il y a une réflexion à mener concernant le dispositif d'inscriptions. L'idée serait de demander aux inscrits de confirmer leur inscription en cours d'année, qui devraient alors la valider par un payement symbolique. Cela les inciterait à reposer la question de savoir s'ils souhaitent poursuivre, et d'actualiser la décision par un acte concret : « Le fait de devoir se réinscrire ferait réfléchir la personne, quitte à ce qu'on trouve un système du genre 50 francs pour être membre et ensuite 20 francs par trimestre, par exemple, qui soient symboliques de toute façon, juste pour que la personne se demande : je continue ou j'arrête ? » (Marlène, 610-613)

Enfin, concernant le dispositif, Claire-Lise, stagiaire à l'Hospice général, relève qu'une meilleure collaboration à l'interne avec les assistants sociaux permettrait une meilleure gestion de l'absentéisme : « Il faut une bonne collaboration avec les AS ou les personnes qui peuvent suivre ces personnes en-dehors parce qu'il y a des choses qu'ils ne vont pas nous dire, les AS le savent très bien. Dans une grande institution comme l'Hospice c'est difficile parce que c'est très sectorisé donc voilà, mais je pense que c'est important qu'il y ait un lien avec l'AS. » (Claire-Lise, 866-870)

Au niveau du dispositif, il y adonc plusieurs pistes d'action et de réflexion possibles : améliorer et flexibiliser le dispositif de garde d'enfants, créer un cours « salle d'attente qui permet de mieux connaître la personne et donc de mieux pouvoir l'orienter, mieux collaborer à l'interne, montrer que les places sont rares, permettre à la personne de s'interroger sur sa volonté et possibilité de poursuivre le cours : autant de solutions proposées que de structures interrogées.

V.10.3. Aspect relationnel

Selon Cécile, l'aspect relationnel entretenu entre les participants et les collaborateurs du lieu de formation est important et peut faire toute la différence pour permettre à quelqu'un de revenir en cours après une absence : « Je me rappelle une fois qu'une femme avait cessé de venir parce que sont enfant était malade. Parfois, un simple téléphone peut faire revenir quelqu'un. Si tu ne soignes pas ce lien-là, tu perds des gens. Il y a facilement un sentiment de culpabilité. Alors j'entends parfois de la part des formatrices que ce n'est pas leur travail, que les femmes sont adultes, etc. Mais je ne suis pas d'accord, je pense qu'il faut leur montrer que la porte leur est ouverte, qu'elles ont une place même si on l'a donnée momentanément à quelqu'un d'autre. » (722-727)

Il semble donc important que le cadre posé dans les cours autour de l'absentéisme ne soit pas trop contraignant, et qu'une personne qui n'est pas venue durant une période donnée puisse revenir facilement, qu'elle ose franchir le pas. Dans certains cas, le fait que l'organisme reprenne contact avec la personne peut l'aider à revenir.
D'un autre point de vue, Marlena a fait l'expérience en tant qu'enseignante bénévole que le fait de recontacter des participants absents semblait provoquer une certaine gêne, comme une ingérence dans leur vie privée : « Pour l'histoire de la visite au musée, j'avais fait des appels à ceux qui n'avaient pas pu s'inscrire, donc je les ai appelés chez eux pour savoir s'ils voulaient venir, et j'avais ça trouvé très gênant de les appeler chez eux, parce que tu entres dans une sphère privée, ils avaient l'air assez décontenancés. Au début quand j'ai pris cette initiative, ça me paraissait assez normal, et dans la pratique j'ai trouvé que ça mettait un trouble, parce que tu entres dans la sphère privée de la personne, ça me gênait. Ce n'était pas dans le cadre et ils étaient surpris que je les appelle, et ça me mettait mal à l'aise. » (Marlena, 493-499)

Est-il judicieux de rappeler les gens pour les inviter à revenir, savoir pourquoi ils ont été absents et s'ils vont revenir ? Au-delà de la charge de travail que ça supposerait, tout dépend probablement des personnes et des situations. Le rôle de cette recherche est ici d'évoquer les deux points de vue, mais n'a pas les éléments de réponse pour prendre position…

V.10.4. Autres propositions

Alicia pense à une autre option, qu'elle n'a jamais essayée, pour tenter de fidéliser les participants : donner une « récompense » à ceux qui seraient réguliers, soit sous forme d'un deuxième cours gratuit, soit sous forme de billet pour le cinéma ou le cirque : « Je ne sais pas, peut-être si on donne droit à une deuxième session gratuite, ce type de choses, je ne sais pas, on n'a jamais essayé. » (Alicia, 412-413) « J'ai pensé à dire que s'ils étaient réguliers, je leur donne un billet de cinéma (le billet, pas l'argent !), ou une entrée dans un musée, un billet de cirque pour les enfants, des choses comme ça… *Aussi quelque chose qui les incite à découvrir la vie culturelle ?* Oui, mais est-ce qu'ensuite la motivation est vraiment pour le cours de français ou pour le prix ? C'est ça que je n'aime pas dans l'histoire. Et ce n'est pas sympa pour les gens qui sont vraiment motivés et qui le feraient quand même sans le prix. » (Alicia, 398-404)

Outre la question de savoir si cette proposition induirait une motivation extérieure au suivi du cours, on peut se demander si ce type de démarche aurait une influence sur la participation. En effet, la plupart des migrants interrogés dans le cadre de ce travail évoquent des motifs d'absence majoritairement extérieurs aux cours (travail, santé, responsabilités familiales) et il est probable que pour toute absence liée à ce type de raison, la récompense ne changera pas grand-chose… ce qui n'empêche pas d'essayer pour tester cette hypothèse!

V.11. Solutions proposées par les participants pour lutter remédier à l'absentéisme

Les participants interrogés évoquent principalement des facteurs d'absentéisme liés à leurs conditions de vie (travail et horaires irréguliers, fatigue, responsabilités familiales, santé…). En conséquence, ils ont peu de propositions concrètes d'amélioration pour les cours suivis car ils considèrent que les explications de l'absentéisme sont externes aux dispositifs et que des modifications à l'interne ne peuvent y avoir d'influence.

Cependant, dans le témoignage de certains participants à propos de cours suivis précédemment dans d'autres institutions, il ressort qu'ils ont parfois abandonné à cause d'un rythme d'enseignement trop rapide ou d'un niveau trop difficile, ce qui dans les deux cas ne leur a pas permis d'apprentissage satisfaisant. Dans certains cas, le fait de ne pas pouvoir participer systématiquement à cause d'horaires de travail variables a rendu cette difficulté liée au cours encore plus problématique. On peut donc en comprendre, même si ce n'est pas explicitement mentionné comme proposition d'amélioration par des participants interrogés, que la gestion de l'hétérogénéité et un rythme d'apprentissage adaptés sont fondamentaux pour pouvoir apprendre, donc voir des résultats et trouver un sens à l'engagement que représente le suivi d'un cours.

Par ailleurs, concernant spécifiquement les cours de la Roseraie qui sont les seuls à avoir lieu une seule fois par semaine, plusieurs participants disent que ce serait mieux pour eux que ce soit le double d'heures. Pour Mounira, qui souhaite apprendre rapidement et se sent prête à investir du temps dans son apprentissage de la langue maintenant que ses deux enfants vont à l'école, c'est même un facteur d'abandon. Elle va quitter le cours de la Roseraie pour en

suivre un autre, plus intensif : « *Tu penses que pour les cours, il y a quelque chose qu'on pourrait faire pour améliorer quelque chose, faciliter ta participation ?* Avoir deux cours par semaine. *Donc c'est pour ça que tu vas arrêter, pour avoir plus de cours ?* Oui, j'aimerais trois fois ou plus par semaine, parce que je veux apprendre plus vite, travailler plus. » (Mounira, 390-394)

Il apparaît ainsi qu'il est important de proposer aux apprenants une fréquence d'enseignement qui permette un apprentissage réel et visible, plus ou moins intensif selon les besoins et emplois du temps. Il semble que dans cette perspective, un cours de deux heures par semaine n'est pas suffisant, comme le démontre Fawzia : « Une fois par semaine, ce n'est pas assez. Deux fois, ce serait vraiment très bien, parce qu'on fait beaucoup de progrès. Une fois ce n'est pas vraiment suffisant parce que si tu es malade et tu ne peux pas venir, il y a déjà deux semaines où tu as manqué, ça fait deux semaines sans cours. » (137-141)

L'absence à un cours est, selon ces termes, plus préjudiciable pour l'apprentissage si ce dernier a lieu une seule fois par semaine que s'il est plus fréquent. Les personnes qui suivent un cours ayant lieu deux fois ou plus par semaine (Canan, Fawzia, Marwan, Enès), n'ont pas fait cette suggestion et semblent donc satisfaites de cet aspect de l'offre qu'ils fréquentent.

V.12. Facteur financier et assiduité des participants aux cours

Dans mon entourage, lorsque je travaillais à la Roseraie, la question de savoir si la gratuité avait un impact sur la participation se posait fréquemment. Parmi les organismes de formation, seuls la Roseraie et l'Aide aux requérants d'asile de l'Hospice général proposaient des cours gratuits. Les autres demandaient un prix symbolique couvrant à peine les frais d'inscription.

Pour les participants interrogés, on observe une certaine surprise de se voir offrir gratuitement un cours. La notion de gratuité est facilement associée à l'idée selon laquelle l'offre ne serait pas de bonne qualité, ce qui expliquerait sa gratuité : « J'étais étonnée de savoir que ça ne coûte rien, j'ai pensé que peut-être le cours n'est pas très bien parce qu'il ne coûte pas, mais j'étais vraiment étonnée. C'est vraiment le meilleur cours que j'ai fait pendant mes 5 ans ici. » (Fawzia, 205-207) L'étonnement de Fawzia survient du fait qu'elle découvre un cours qu'elle estime être de bonne qualité, malgré l'absence de coût.

Quant à Cécilia, elle apprécie d'autant plus le cours qu'elle suit parce qu'il est moins sérieux que celui auquel elle avait participé dans un autre organisme. Cela lui permet de comparer et d'estimer que le cours gratuit lui paraît meilleur que celui auquel elle payait, alors qu'il ne fonctionnait selon elle pas bien. « Pour un cours où on ne paye rien, la Roseraie c'est super. Parce que j'étais à l'université, j'ai payé et c'était pas la même chose. On paye pour un cours qui ne marche pas très bien. Le maître était très sérieux, avec Valérie c'est différent, je rigole beaucoup. » (Cécilia, 247-249)

Pour Cécilia et Fawzia en tout cas, la gratuité a introduit un élément de surprise, lié principalement au cours de qualité qu'elles découvrent ensuite, mais ne semble pas entraver leur participation. Au contraire, le fait que le cours leur semble adapté à leurs attentes paraît plus déterminant que son prix.
Le prix du cours, ou du moins les frais d'inscriptions, peuvent cependant avoir une influence sur l'accès à la formation, notamment pour les personnes sans statut légal qui n'ont pas d'aide financière, comme Cécilia : « Au début quand on est là et qu'on ne sait pas parler, on n'a pas

trop de travail, même on n'a pas de travail du tout. Et on ne peut pas payer un cours, on ne peut pas donner 60 francs si on ne les a pas, tu vois ? C'est pour ça pour les débutants, c'est important ici qu'on ne paye rien, parce qu'on n'a pas de travail, parce que les gens n'aiment pas les gens qui ne parlent pas le français. C'est pour ça que ça nous aide s'il y a des cours gratuits. » (316-321)

Concernant les personnes sans statut, le fait de trouver du travail dépend à la fois du réseau les entourant, mais aussi de leur niveau de français et de leur temps de séjour. Selon Cécilia, les débutants sont plutôt des nouveaux arrivants et n'ont donc pas tout de suite du travail, raison pour laquelle la gratuité est importante dans le but de leur faciliter l'accès aux cours et donc, selon sa logique, au travail. Pour les personnes sans statut légal, le prix est réellement important car si elles n'ont pas de travail, elles n'ont pas non plus de revenus et le coût est alors un obstacle à l'accès au cours. Mais on peut faire l'hypothèse que ce n'est pas un facteur d'absentéisme en soi, puisque si le prix est trop élevé pour une personne, elle ne s'y inscrira probablement pas.

Pour Raphaëla, également sans statut légal à Genève, le prix importe peu du moment qu'elle peut payer et que le cours lui convient : « Pour moi, pas vraiment important, parce que ça coûte cher mais si c'est vraiment très bien comme je cherche, alors ce n'est pas très important, si je peux payer, je paye, ça vaut la peine. » (322-324)
Du moment qu'elle en a les moyens, elle est d'accord d'y mettre le prix.

L'expérience de Marlena, bénévole à l'UPCGe où elle a également suivi un cours d'allemand au même tarif que les cours de français, est différente de celle des participantes citées. Elle estime que le faible coût du cours, comparé à ses moyens, a contribué à ce qu'elle n'y soit pas très assidue : « Est-ce que payer 80 francs par année, ça fait qu'on prend au sérieux ? Moi c'était mon cas, honnêtement, si j'avais du payer 1140 francs pour mon cours d'allemand pour trois mois, je crois que ça m'aurait incitée à venir régulièrement et à ne pas lâcher en route ! C'est un des facteurs qui fait que je ne suis pas venue, c'est clair, si j'avais du payer j'aurais été plus assidue… » (806-810) Selon elle, le prix fait que l'on prend, ou non, une offre au sérieux. Mais la perception d'un coût *faible* est relative à la situation financière vécue. 80 francs payés par quelqu'un qui a à sa disposition 1200 francs par mois pour nourrir et vêtir sa famille n'est pas comparable à la même somme pour quelqu'un qui bénéficie de 4500 francs par mois pour mener sa vie de célibataire.

Avec Morand-Aymon (2004-2007), « on peut s'interroger sur la pertinence de percevoir des frais d'inscription auprès de publics à très faibles revenus. Pour les tenants d'une telle pratique, l'acquittement d'un montant, même symbolique, manifeste un choix des participants et atteste d'une démarche volontaire : ils considèrent ce paiement comme la preuve d'un engagement de la personne ; ce geste est d'autant plus important si elle dépend de l'assistance publique pour subvenir à ses propres besoins, car cette situation implique bien souvent une très faible marge de manœuvre dans les choix à opérer pour couvrir les besoins élémentaires. Accéder à faible coût à la formation, et sans devoir rendre des comptes, renforce l'estime de soi et la dignité de la personne. » (Morand-Aymon, 2004-2007, p. 23)

Pour les associations qui demandent des frais de participation à l'inscription, cela serait nécessaire pour que la personne atteste de son engagement. Pour la personne à faibles revenus, il serait également valorisant de pouvoir s'offrir ce cours payant de manière volontaire et autonome. Une personne qui ne doit rien payer pour un cours prendra-t-elle son inscription moins au sérieux qu'un cours payant, même s'il est bon marché ? Une fois le cours

entrepris, ce qui semble déterminant est le plaisir et l'efficacité perçus par l'apprenant. On peut donc supposer que, passée la surprise liée à la gratuité, si le cours correspond aux attentes de ses participant-e-s, son coût ne sera pas un élément déterminant la participation. Il est probable que le coût soit un obstacle lié davantage à l'accès à la formation qu'à son suivi. Cette hypothèse semble en outre confirmée par le fait que les facteurs d'absences mentionnés par les participants sont plutôt du ressort de leur vie privée, professionnelle ou de leur santé.

Entre les besoins des personnes sans statut légal et sans ressources, et le constat selon lequel participer, même symboliquement, au coût d'une offre suivie serait valorisant, comment trouver le juste équilibre ? Comment s'assurer que le prix fixé ne soit pas un obstacle à l'entrée en formation des plus démunis, ni un facteur de dévalorisation de la qualité de l'offre ? Il y a certes des enjeux autour du prix du cours, mais ceux-ci ne semblent pas directement concerner la question de l'absentéisme.

V.13. Lien entre niveau de français et absentéisme

Selon mon observation à la Roseraie, certains cours étaient davantage sujets à l'absentéisme que d'autres. S'agissait-il de l'horaire, du niveau, du formateur ou d'autre chose encore ? La question de l'influence des niveaux s'est souvent posée concernant la fréquentation des cours. Les témoignages apportent des rapponses variées.

Selon certains points de vue et expérience des professionnelles interrogées, il y aurait moins d'absentéisme dans les niveaux débutant car il y a un besoin urgent d'apprendre afin de pouvoir être le plus autonome possible. Pour Cécile, si le cours est adapté, il n'y aura donc pas d'abandon car les apprenants trouvent dans le cadre du cours ce qu'ils sont venus y chercher, et voient le sens de l'effort fourni: « Je dirais que les participantes au cours d'alphabétisation de base décrochent moins que les autres, les débutantes décrochent moins que les autres. Au début, tu as vraiment un besoin urgent, pressant, de parler et de comprendre le français. Si le cours est adapté, il n'y a pas de décrochage. S'il n'est pas adapté, qu'il va trop vite ou qu'il est trop basé sur l'écrit par exemple pour des femmes peu scolarisées, il y aura du décrochage. Mais si le cours est adapté, la pédagogie et les contenus aussi et que les formatrices sont compétentes, il n'y a pas ou peu d'absentéisme. » (Cécile, 628-634) Selon Cécile, l'absentéisme dans les niveaux débutants s'explique donc majoritairement par une inadéquation du rythme et du contenu du cours et des compétences insuffisantes de la part de la personne qui enseigne.

Selon d'autres points de vue, il y aurait au contraire davantage d'absentéisme dans les niveaux débutants, ce qui s'explique par des situations de vie ou statuts plus précaires, des objectifs de séjour liés au travail plutôt qu'à l'intégration, une disponibilité moins grande pour l'apprentissage et des conséquences plus grandes lorsqu'un cours est manqué que dans les niveaux plus avancés: « *Dans les cours de la Bibliothèque interculturelle, tu peux faire un lien entre le niveau de français et le degré d'absentéisme ?* Oui. C'est assez net. Je crois que l'explication c'est que dans les cours débutant, il y a énormément de gens qui n'ont pas de papiers, dans nos cours, donc ce sont des gens beaucoup plus instables, de tous points de vue. Ils sont plus fragiles et ne viennent souvent que pour chercher du travail, pas pour s'intégrer. » (Alicia, 470-475)

D'après Alicia, le public qui fréquente la Bibliothèque interculturelle, en tout cas les cours débutants, est davantage que dans d'autres niveaux composé de personnes sans statut légal, dans des situations précaires impliquant une certaine fragilité. Ces personnes seraient en outre

en Suisse pour des raisons économiques mais pas forcément dans une perspective d'intégration à long terme. Pour ces personnes, c'est donc le travail qui prime sur le suivi du cours.

Selon Christina, les débutants seraient davantage représentés par des nouveaux arrivants et seraient pour cette raison moins disponibles que d'autres pour apprendre car ils ont d'autres priorités, telles que faire venir leur famille, obtenir un statut stable, trouver un logement ou un emploi. Leur motivation et disponibilité à apprendre seraient donc plus fragiles et le découragement surviendrait plus facilement : « Dans les niveaux plus bas, oui, je dirais qu'il y a plus d'abandons. *Et ça, tu le relierais à quoi ?* Au découragement, je pense, et si on fait le postulat que cours débutant veut dire prime arrivant – ce n'est pas complètement démontrable – ils ont d'autres soucis. Il faut être disponible pour se lancer dans l'apprentissage du français. » (Christina, 391-395)

Pour Marlène, il y a deux explications au fait que les cours débutants soient plus sujets à l'absentéisme : d'une part, l'irrégularité en tant que débutant a plus de conséquence qu'en niveau avancé : « C'est plus difficile quand la base n'est pas acquise, donc si on manque 2 ou 3 fois, après on se sent complètement perdu. Aux niveaux 5-6-7, la différence est moins grande si on est absent, la progression est moins rapide, on peut rattraper en chemin. Aux niveaux débutants, c'est plus difficile à rattraper, on fait les verbes, masculin, féminin, pluriel, on place toute la base. » (Marlène, 582-586)

D'autre part, la motivation serait moins claire en niveau débutant, où l'on ne sait de plus pas à quel type de difficulté s'attendre, ce qui peut surprendre et décourager : « Je crois qu'en termes de motivation, la motivation à partir des niveaux 5-6-7 est beaucoup plus claire. Si je viens en niveau 5, par exemple, c'est plus pour me perfectionner, pour accroître mon vocabulaire, pouvoir écrire des lettres, donc j'ai moins de raisons d'abandonner parce que je trouve plus ou moins ce que j'attends. Tandis dans les niveaux débutants, la motivation est moins claire, avant de commencer on ne sait pas forcément qu'on va devoir se coltiner une grammaire et un orthographe difficiles, on ne va pas forcément mesurer les difficultés, c'est beaucoup plus dur qu'on pensait et qu'on attendait. La motivation est moins claire. » (Marlène, 589-596)

L'absentéisme des niveaux débutants traduit-il un cours non adapté, ou plutôt des conditions de vie précaires, des motivations peu claires, un découragement lié aux difficultés perçues dans les premiers pas de l'apprentissage du français, des conséquences plus grandes lorsque l'apprenant manque un cours ? Et si toutes ces raisons s'entremêlaient, et qu'alors à toutes les difficultés privées de l'apprenant s'ajoutait un cours non adapté ?

Il pourrait s'avérer intéressant d'étudier de manière plus spécifique le lien entre absentéisme et niveau de maîtrise d'une langue, pour voir si, et lesquelles de ces hypothèses sont valides.

V.14. Interaction entre différentes formes d'absentéisme

Même si la présente étude n'a pas eu pour objectif d'étudier spécifiquement les liens entre les différentes formes d'absentéisme (abandon précoce ou non, irrégularité), on peut supposer qu'il existe entre elles une interaction. Imaginons quelqu'un qui a souvent du retard à son cours, pour des motifs professionnels. Cette personne manque trois cours de suite, pour raisons de santé ou autre, et revient ensuite. A ce moment-là, elle se rend compte que son groupe a beaucoup progressé et qu'elle n'arrive plus à suivre. Si elle ne suit plus, elle

n'apprend plus et ne voit plus le sens de son engagement car els efforts fournir n'arrivent pas au but recherché. L'exemple d'Elisa est éloquent : « *Je reviens à vos cours de l'UP, vous aviez arrêté à cause des horaires de travail ?* Oui. Ca ne correspondait pas bien, mais aussi parce qu'après que j'ai fait le premier cours, je me suis inscrite pour le 2e cours, mais je n'y assistais pas beaucoup et en plus la maîtresse allait très vite, c'était trop accéléré pour moi. J'ai préféré arrêter et recommencer à un moment où j'ai l'opportunité d'apprendre. » (Elisa, 153-158)

Dans son témoignage, on observe le cumul de différents facteurs ayant accéléré son abandon : dans un premier temps, l'horaire ne lui convient pas bien et l'empêche donc de participer régulièrement à son cours. Ensuite, le rythme d'apprentissage lui semble trop rapide par rapport à ses besoins. Voyant qu'elle ne progresse pas, Elisa a donc pris la décision d'arrêter et de reprendre son cours ultérieurement. On constate ici une interaction entre un empêchement de participer à cause du travail, et une caractéristique du cours : son rythme trop rapide. La conséquence de cette interaction est une difficulté de plus en plus prononcée à progresser, à percevoir son effort comme ayant une utilité et permettant d'atteindre son but.

Il apparaît que des motifs liés à la vie des personnes ou aux caractéristiques du cours peuvent justifier un abandon, et même se renforcer parmi pour rendre le suivi ou la motivation à suivre le cours encore plus compliqué. Peut-être que si le rythme du cours suivi par Elisa n'était pas trop rapide pour elle, sa difficulté à être régulière à cause des ses horaires de travail variables aurait eu moins de conséquences ? Le niveau de cours suivi semble également avoir son importance, puisque des absences seront plus difficiles à rattraper en niveau débutant qu'en niveau plus avancé, où les bases sont déjà posées et que le vocabulaire et les formulations maîtrisés sont plus nombreux.

Il est probable, mais pas certain, que l'irrégularité ou le retard fréquent peuvent, à terme, provoquer ou accélérer un abandon, en ce qu'ils rendent difficile la progression de la personne, ce qui va mettre en question le sens et l'utilité de son engagement. L'efficacité du cours tel qu'il est vécu et suivi étant mise en question, à quoi bon poursuivre cet investissement ?

V.15. Absentéisme et adéquation de l'offre de formation aux besoins du public cible

Si l'on considère que certains participants aux cours ont parfois des difficultés d'apprentissage, liées à leur parcours scolaire ou migratoire, il s'ensuit que les formateurs qui les accompagnent dans leur processus d'apprentissage du français devraient être compétents pour trouver les stratégies adaptées aux divers besoins, mais aussi savoir gérer au mieux l'hétérogénéité et la dynamique de groupe, être disponibles, accueillants…

Si les compétences des formateurs requises sont importantes pour pouvoir former les migrants dans de bonnes conditions, la réalité est parfois loin de l'idéal qu'ont les organismes de formation. En effet, étant donné les réalités financières que connaissent la plupart des associations interrogées, peu de moyens sont disponibles pour salarier des formateurs. Les ressources humaines sont donc dans la majorité des cas bénévoles (UOG, UPCGe, Bibliothèque interculturelle : bénévoles uniquement ; Hospice général : contre-prestataires ; Camarada et la Roseraie : équipes composées d'enseignants salariés et bénévoles).

Le bénévolat indique des moyens financiers faibles, ce qui n'est pas forcément un obstacle à un enseignement de qualité, mais suppose en revanche la mise en place d'un dispositif de

formation et de suivi des formateurs par l'organisme, afin de donner aux enseignants les moyens et outils adaptés pour accomplir leur rôle. Melina (responsable des Ateliers formation de l'Hospice général, où les enseignants de français sont des requérants d'asile contre-prestataires) témoigne de la difficulté qu'elle a pour former et gérer son équipe ans les conditions qui sont siennes: *« Et ils ont une formation à l'interne, si une méthode leur est imposée, de quel encadrement ils bénéficient ? Et est-ce que c'est le même pour les bénévoles et les prestataires ?* Alors, ça c'est la question qui fâche. Bien entendu, la volonté n'est pas la réalité. Pourquoi, parce que ça bouge beaucoup et que comme ça bouge beaucoup, on est tout le temps dans l'urgence, on a beaucoup de mal à former les gens. L'idée serait vraiment, et c'est une demande de leur part, de faire une semaine de formation, etc. On n'y arrive pas, je n'ai juste pas le temps, moi, physiquement de le faire, donc en général on fait beaucoup plus ça par formation sur le tas. Après avoir interviewé la personne, avoir évalué certains critères personnels, la personne est engagée dans le cours en venant voir comment ça se passe avec quelqu'un qui a plus l'habitude, et il y a un coaching derrière pour voir si ça se passe bien, etc., et on essaye de répondre aux questions et de mettre un peu les choses en place comme ça. Mais après, c'est vrai que la personne est quand même lâchée dans sa classe avec un programme, elle sait ce qu'elle doit faire, par contre la façon dont elle doit le faire, elle est un peu plus perdue parce qu'on n'a pas pu la former à des méthodes didactiques, donc elle va le faire comme elle l'a appris elle-même finalement, donc c'est assez traditionnel pour beaucoup, parce qu'ils enseignent comme ils ont eux-mêmes appris. » (Melina, 131-147)

Ces propos de la responsable des cours de français de l'Hospice général illustrent bien la problématique rencontrée dans certaines associations disposant de peu de moyens. Face aux ressources limitées, l'institution est amenée à chercher des solutions créatives, en l'occurrence à l'interne, pour répondre aux besoins de son public de requérants d'asile et réfugiés. Ce sont donc des requérants francophones, eux-mêmes en processus d'intégration ou en attente d'une réponse quant à leur possibilité de résider durablement en Suisse, qui accompagnent d'autres personnes dans la même situation, en échange de 300 francs supplémentaires par mois. Cette situation est difficile à gérer sur le long terme car les formateurs arrivent et repartent sans prévenir, l'anticipation ou planification de formation est impraticable ; ils n'ont parfois pas eu de préparation avant de commencer leur activité d'enseignement et se basent pour ce faire sur ce qu'ils ont comme modèle. Melina reconnaît que cette situation n'est pas satisfaisante et ne correspond pas à ce qu'elle souhaiterait faire dans l'idéal.

On peut se demander si les requérants d'asile qui enseignent dans ce cadre ont les compétences et les outils pédagogiques pour permettre à leur groupe d'apprendre le français mais aussi d'obtenir les informations qui leur sont utiles sur leur environnement. Les associations sollicitées ont en effet pour but non seulement de permettre l'apprentissage de la langue, mais aussi et surtout de faciliter le processus d'intégration des migrants, ce qui passe par d'autres aspects que la seule maîtrise de la langue. C'est pour cette raison que les cours proposés s'appellent parfois « français à but d'intégration ». Outre le français, qui est maîtrisé par les contre-prestataires, comment ces derniers peuvent-ils donner les indications fondamentales pour l'intégration si eux-mêmes sont en train de vivre ce processus ? Peut-on aider quelqu'un à s'intégrer à Genève si on ne connaît pas ou peu cette ville ? La maîtrise de la langue parlée est-elle suffisante ? Par ailleurs, sont-ils réellement motivés par cette activité ou l'assument-ils pour la contrepartie financière, étant donné les faibles moyens financiers dont ils disposent en étant à l'assistance?

Cet exemple pose certaines questions, notamment de manière plus large, celle de la gestion de la qualité des cours par les associations disposant de peu de moyens et ne pouvant pas

assumer l'engagement de salariés professionnels dans le domaine de la formation des adultes. Chaque structure applique, en fonction de ses ressources, les stratégies et solutions qui lui sont possibles pour proposer des offres de qualité. Toutes manifestent le souci de la qualité et mettent en œuvre des démarches diverses pour ce faire. Le propos n'est pas ici de mettre en question leur aptitude à assumer ce travail d'accompagnement à l'intégration mais plutôt à questionner l'adéquation des ressources qui leur sont allouées par rapport aux tâches qui leur sont confiées. L'absence de ressources financières, l'obligation de fonctionner à bas coût que connaissent les organismes de formation à but d'intégration contribueraient-elles à ce que les conditions d'accompagnement des migrants ne soit pas toujours adéquat, et favorise l'absentéisme ? N'est-il pas contradictoire, comme le soulève Stroumza, que les moyens financiers alloués aux associations pour un travail pourtant reconnu d'utilité publique, amène à ce que le public le plus difficile à former le soit par ceux qui sont le moins préparés à le faire ?

V.16. Synthèse des résultats d'analyse

Globalement, les informations marquantes identifiées dans les entretiens sont les suivantes. Tout d'abord, on observe que les motifs d'entrée en formation des apprenants sont essentiellement liés aux besoins qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne, en lien avec leurs divers statuts et activités. La formulation des motifs est parfois positive (avoir envie de se débrouiller) ou parfois en réaction à quelque chose qui est perçu négativement (c'était très douloureux de ne pas pouvoir réagir lorsque quelqu'un me critiquait à cause de mon voile). Les cas de contrainte d'apprentissage par une tierce personne sont rares dans les entretiens, seul Pedro s'est trouvé obligé d'apprendre à cause du travail. Dans tous les cas, l'apprentissage est mis en perspective par rapport à un projet de vie ou en tout cas de séjour en Suisse (vouloir savoir faire comme les Suisses, savoir que l'on va rester en Suisse, obtenir un meilleur travail).

Ce qui plaît aux personnes migrantes dans les cours se situe essentiellement aux niveaux relationnel, collectif, mais aussi dans la manière dont le français est présenté : ça ne fait pas scolaire ni trop sérieux. Les apprenants ont du plaisir à venir aux cours parce que les formateurs et formatrices sont sympathiques, accueillants, compréhensifs, ils font parfois de l'humour, le groupe peut rigoler lors du cours, mais aussi parce que l'ambiance est bonne, un peu comme une rencontre ou une famille. Alors que c'est le fait de vouloir se débrouiller mieux au quotidien qui les motive à apprendre le français, l'efficacité des cours et la progression qu'ils identifient sont à peine évoqués comme facteurs d'incitation à poursuivre leur engagement.

Par contre, ce sont plutôt des facteurs liés à l'apprentissage ou posant des obstacles à l'apprentissage qui sont évoqués lorsqu'on demande aux apprenants ce qui leur déplaît : le cours n'est pas assez fréquent et c'est plus difficile d'apprendre ainsi, le groupe est trop hétérogène ou l'enseignant n'est pas de langue maternelle française et a donc un accent qui empêcherait d'apprendre tout de suite le « bon » français. Ce qui déplaît est pédagogique, ce qui plaît est majoritairement lié au facteur humain, social, affectif.

Concernant l'absentéisme, toutes les structures interrogées ont un cadre, un règlement, mais aucune ne semble l'appliquer à la lettre. Il semble que l'objectif de ce cadre est de faciliter la gestion pédagogique et administrative et de faire prendre conscience de l'importance des places en lien avec le fait que tout le monde n'en obtient pas. Même si l'objectif n'est pas d'exclure les absentéistes, le cadre est parfois interprété par les participants comme étant

exclusif et, parfois partagés entre une peur de revenir et un sentiment de culpabilité suite à leur absence, ils n'osent parfois pas revenir. Toutefois, il est généralement apprécié que l'on prenne de leurs nouvelles après une absence, cela leur montre qu'ils ont une place et que l'on a pensé à eux, même si c'est parfois perçu comme étant aussi gênant.

Les motifs d'absence sont nombreux du côté de la vie des migrants : responsabilités familiales, santé, travail précaire et à horaires irréguliers, lien avec le pays d'origine (évolution dramatique de la situation du pays, voyage prolongé), statut instable rendant difficile un suivi régulier et une motivation claire, rapport à la météo, absences liés à certains éléments culturels ou religieux (Ramadan) ou épisodiques (vacances prolongées), éloignement géographique du cours, incarcération, difficultés d'apprentissage entraînant un découragement, isolement social des migrants qui rend peu utile leur apprentissage de la langue puisqu'ils n'ont pas l'occasion de la parler… Les causes ne manquent pas et peuvent être cumulées par une même personne, amenant ainsi d'autant plus d'obstacles à la participation.

Du côté des offres de formation, ce qui rend difficile la participation régulière est parfois aussi lié au dispositif : absence ou insuffisance du système de garde d'enfants, local et matériel inadaptés, cadre trop flou ou trop sérieux, apprentissage pas assez rapide à cause de groupes hétérogènes à cause de la difficulté de la procédure d'inscriptions ou à cause du manque de places au niveau genevois.

On observe également une interaction entre ce qui relève du public et des offres de formation : un cadre autour de l'absentéisme et des consigne peu clairs, des conflits entre apprenants non gérés, un écart de représentation entre les apprenants et les formateurs sur la manière dont on apprend, des cours ayant lieu au seul moment où le migrant peut voir sa famille ou se reposer…

Les explications de l'absentéisme sont nombreuses et concernant celles qui relèvent du dispositif, on peut imaginer qu'une partie de ces facteurs d'absences est liée aux faibles moyens dont disposent les organismes de formation, situation qui ne leur laisse pas d'autre possibilité que de travailler avec des formateurs bénévoles, qui, bien que formés et accompagnés à l'interne, sont rarement spécialistes en formation d'adultes.

La question de savoir si le genre implique des formes ou fréquences d'absentéisme spécifiques n'a pas trouvé de réponse définitive. Si c'est souvent les femmes qui ont la majorité des charges familiales, les différences observées ne sont pour autant pas significatives dans ce qui a pu être compris dans cette recherche.

Quant aux pistes de réflexion et d'action qui sont proposées pour remédier à l'absentéisme, les organismes de formation proposent des idées ou solutions pédagogiques, liées au dispositif, à l'aspect relationnel qui prévaut entre apprenants et formateurs ou encore des formes de récompense des personnes les plus régulières. Les responsables pédagogiques interrogées reconnaissent donc qu'une part de l'absentéisme est peut-être liée à un problème d'inadéquation entre les besoins des migrants et les offres que leur organisme met à leur disposition. Cependant, une grande partie des pistes évoquées buttent sur une difficulté à trouver les moyens, notamment financiers, pour les mettre en œuvre.

Du côté des apprenants, les solutions imaginées pour faciliter la participation et donner envie de venir aux cours sont essentiellement une amélioration de l'homogénéité des niveaux et une

fréquence de cours adaptée à leurs disponibilités. Concernant cet aspect spécifique, les cours ayant lieu une seule fois par semaine sont clairement considérés comme insuffisants pour permettre des résultats d'apprentissage satisfaisants.

Le prix de l'offre ne semble pas déterminant pour le suivi du cours, mais l'est par contre pour permettre son accès, notamment en ce qui concerne les personnes sans statut légal qui, même sans emploi, n'ont pas d'assistance financière. La présente étude n'a pas permis d'identifier de cas où les personnes ont abandonné à cause de l'idée que le cours n'est pas assez cher, le prix étant lié à la qualité dans les représentations des apprenants. Une fois qu'ils connaissent le cours de leur propre expérience, les apprenants sont parfois même surpris de son faible coût au regard de la qualité qu'ils y découvrent.

Concernant le lien entre niveau de français et absentéisme, plusieurs hypothèses sont formulées. Pour certains, il y aurait plus d'absentéisme en niveaux débutants car les motivations seraient moins claires, les conditions de vie plus précaires et la difficulté à suivre le cours après quelques absences plus grande que dans des niveaux avancés. Pour d'autres, c'est au contraire à ces niveaux de base que les besoins seraient les plus urgents et que les personnes seraient les plus assidues, à condition cependant que le cours soit adapté et permette un apprentissage effectif.

Les différentes formes d'absentéisme semblent parfois liées. Une personne qui aurait souvent du retard ou serait irrégulière aura de la difficulté à suivre les activités d'enseignement proposées. Cela est particulièrement vrai pour les niveaux débutants, où le programme avance rapidement. N'apprenant pas ou peu, la personne pourrait se décourager et abandonner le cours. A propos de formes d'absentéisme, on peut dire que l'abandon est perçu par les organismes de formation comme étant moins problématique que le retard ou l'irrégularité, d'un point de vue de la gestion pédagogique exigée.

Finalement, on peut dire qu'une partie de l'absentéisme observé, comprenant les abandons et l'irrégularité, est liée aux conditions de vie des apprenants et est donc difficilement influençable par les organismes de formation. Un certain nombre d'autres facteurs d'absentéisme sont cependant liés aux dispositifs de formation et à l'interaction entre les offres et le public concerné. Une part de l'absentéisme semble donc provoquée ou aggravée par des conditions d'enseignement non adaptées ne permettant pas ou insuffisamment l'apprentissage par rapport aux attentes des participants, cela s'ajoutant à des difficultés inhérentes au public. Il y a probablement une interaction entre ces trois niveaux d'explication, dans la mesure où une personne qui rencontre à la base des difficultés pour suivre un cours ne poursuivra probablement pas longtemps ses efforts si elle n'a pas l'impression d'y atteindre ses objectifs, et de progresser vers les buts qui lui sont importants.

Cette difficulté d'adapter à tous points de vue l'offre aux besoins identifiés découle pour une grande part de la difficulté que connaissent les associations et organismes d'enseignement du français à but d'intégration à trouver des ressources financières suffisantes. Le contexte ambiant de contrôle des subventions publiques n'est pas étranger à ce constat.

VI. **Recommandations : pistes de réflexion et d'action**

Dans cette partie, nous souhaitons brièvement proposer quelques pistes de réflexion ou peut-être, de solutions, aux personnes ou organismes qui se peut-être sentent concernés… Car nous avons vu que de nombreux motifs d'absentéisme sont liés aux apprenants et à leurs conditions de vie souvent précaires, mais un certain nombre de pistes de réflexion est apparu quant aux changements susceptibles d'améliorer le dispositif de cours. A quels éléments être attentif lorsqu'on s'interroge sur l'absentéisme dans le cadre d'un dispositif de formation d'adultes? Quels aménagements, plus ou moins simples et réalistes, peuvent être mis en place par des organismes ayant la volonté d'améliorer la facilité d'accès et de suivi de leur offre ?

VI.1. L'absentéisme n'est pas forcément négatif

Il semble important, dans un premier temps, de se souvenir que l'absentéisme n'est pas forcément un fléau à éradiquer. Il manifeste parfois le choix d'une personne adulte, qui trouve ainsi une solution plus satisfaisante à ses préoccupations du moment. Seul l'adulte est en mesure de définir ce qui est prioritaire pour lui.

Par contre, pour l'absentéisme qui ne serait pas choisi, comment y remédier ? Voici quelques pistes de réflexion, et peut-être d'action…

VI.2. La connaissance du public cible

La première réponse semble être la nécessité de bien connaître le public auquel la formation s'adresse. Le fait de connaître ses conditions de vie et ses attentes permet déjà de mieux le comprendre, de mieux cerner ses besoins et la manière d'y répondre, ce qui est indispensable pour pouvoir proposer une offre adaptée. C'est en effet l'offre de formation qui doit s'adapter à son groupe de participants, et non l'inverse.

En connaissant les personnes à qui le cours s'adresse et leurs motifs d'entrée en formation, il est non seulement possible d'avoir des éléments de réponse au phénomène d'absentéisme et par là même, de démystifier cette question. Mais surtout, le formateur pourra présenter un comportement qui sera peut-être plus adapté aux circonstances, étant mieux informé. Il s'agit à tout prix d'éviter l'aspect culpabilisant de l'absentéisme : pour ce faire, les participants n'ont pas besoin de l'aide des formateurs, ils y parviennent assez bien tout seuls.

Connaissant les besoins de chaque membre de son groupe, le formateur pourra en outre l'orienter, si nécessaire, vers d'autres offres complémentaires qui faciliteront certains aspect de la vie quotidienne du migrant et l'aideront ainsi à installer des bases plus stables lui permettant de poursuivre le cours dans de meilleures conditions.

VI.3. L'adéquation de l'offre

Qu'est-ce qu'une offre adaptée ? Le premier critère important est que l'offre de cours permette à ses participants d'apprendre ce qu'ils sont venus acquérir.

Si le prix a de l'importance pour l'accès à la formation, surtout en ce qui concerne les personnes sans statut légal, on a vu qu'il n'influence pas de manière significative le suivi du cours ultérieurement.

En revanche, les horaires doivent être adaptés aux obligations des personnes migrantes, et le dispositif cantonal devrait proposer suffisamment de places et de variété pour que chaque apprenant potentiel puisse trouver rapidement une place qui lui convient.

Le cadre du cours devrait également, pour répondre aux besoins de personnes dans toutes les situations possibles, proposer un système de garde d'enfants et l'offre au niveau cantonal devrait être répartie géographiquement de manière à ce que toute personne, quel que soit son statut et son lieu de domicile, puisse suivre un cours sans trop d'obstacles. Ces différents aspects supposent toutefois une coordination entre les différents acteurs de cours de français.

Pour permettre un apprentissage effectif, les contenus des cours, le rythme d'enseignement, les approches et méthodes pédagogiques devraient être adaptés aux apprenants, eux-mêmes étant regroupés selon des critères permettant une hétérogénéité gérable. Tout ce qui favorise l'apprentissage et la prise de conscience de la progression devrait être privilégié. A cet égard, Stroumza (1990) indique que « pour tous les adultes, mais surtout pour un public peu scolarisé, il est souhaitable de privilégier des méthodes d'apprentissage qui articulent étroitement expérience et apprentissage formel, où l'on favorise la responsabilité et donc la motivation de l'adulte, en bref, où la formation est centrée sur l'individu et non sur la matière enseignée. » (p. 5) Cela confirme donc que c'est l'offre qui doit s'adapter aux apprenants et non l'inverse, surtout si le groupe en question a une faible autonomie d'apprentissage. Cela implique que « l'institution de formation doit concrètement convaincre que la base de définition d'un programme de cours de langue n'est pas la progression grammaticale, mais l'ensemble des situations de communication dans lesquelles se trouvent les étrangers qui fréquentent le cours. » (Mordasini, 1990, pp. 242-243) Ce point de vue change des perspectives d'enseignement des langues habituelles, où un programme donné est souvent considéré comme étant immuable.

En terme pédagogique, il semble que certaines approches, présentées ici par Galand (2006) sont particulièrement adaptées aux personnes qui n'ont que peu confiance en elles ou ont peu de sentiment d'efficacité personnelle concernant l'apprentissage du français : « Il est possible de mettre en place une structuration des activités d'apprentissage qui soutient une acquisition graduelle de compétences et leur validation progressive, et de développer ainsi le sentiment d'efficacité et l'engagement des apprenants, même quand ceux-ci ont un niveau initial de compétences très bas. » (pp. 259-260) Par exemple, « il semble important de donner aux apprenants des objectifs clairs et à échéances relativement proches pour guider leurs apprentissages. Les consignes devraient être formulées en termes d'objectifs de compréhension et de développement de compétence plutôt qu'en termes de production à fournir ou de performance à atteindre. […] Il s'agit d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres.» (Galand, 2006, p. 259) Certaines techniques seront donc favorables à la prise de conscience par les apprenants de leur progression, et contribuera à leur donner l'envie de poursuivre leur investissement en formation.

La question du cadre posé autour de l'absentéisme est également importante : il s'agit de faire comprendre que les places sont d'autant plus précieuses qu'elles sont rares et demandées, tout en trouvant un juste milieu qui fait que la personne ne se sente pas obligée d'arrêter si elle a été absente plusieurs fois de suite, alors même qu'elle souhaiterait continuer le cours. Il y a donc ici un champ d'exploration intéressant : quelles consignes donner, comment les faire respecter, avec quels résultats ? En terme pédagogique, il y a également le défi de tenir cette discussion avec des personnes qui viennent apprendre les base d'une langue pas encore

commune…

Autre élément qui semble important pour l'adéquation de l'offre, réfléchir aux moyens de faciliter les transferts entre cours pour optimiser l'adéquation de l'offre et l'homogénéité des groupes.

VI.4. L'importance de l'étape des inscriptions et d'une (ré)orientation performantes

Nous avons vu que l'étape des inscriptions est cruciale, puisqu'elle permet, lorsqu'elle est bien faite, à chaque personne de se trouver dans un environnement adapté et répondant à ses attentes.

Il s'agit donc, en tant que collaborateur ou collaboratrice qui gère les inscriptions, d'avoir une excellente connaissance des cours proposés à l'interne ou à l'externe de l'organisme de formation. En effet, c'est la structure qui se doit d'être experte, c'est pour cette expertise que les apprenants s'adressent à elle, et ils attendent d'être orientés de manière à pouvoir atteindre leurs objectifs dans les meilleures conditions possibles. Ils sont en phase d'intégration et, par définition, ne connaissent pas les ressources à leur disposition. C'est donc aux professionnels d'évaluer leurs besoins et de les orienter en fonction des besoins.

L'idée de proposer des cours « salle d'attente » pour mieux connaître les candidats à l'apprentissage et pouvoir ensuite mieux les orienter, semble être une perspective intéressante, d'autant plus qu'elle permet également aux personnes qui n'auraient pas trouvé de place, de bénéficier quand même d'un encadrement. Selon les situations, parfois dramatiques, il est important que certains migrants soient rapidement accompagnés par des professionnels.

L'enjeu des inscriptions est également de proposer une réponse rapide à la demande, qui représente le point culminant de la motivation. Si la réponse n'est pas rapide, le découragement peut s'installer, et sachant que certaines personnes ont parfois hésité des mois voire des années avant d'oser entreprendre ou reprendre une démarche d'apprentissage, il est important de lui donner suite. L'idéal est donc d'avoir des périodes d'inscriptions fréquentes, pour que l'entrée en formation puisse se faire rapidement quelle que soit la période de l'année.

VI.5. L'importance de la dynamique de groupe

La dynamique de groupe est très importante, nous avons vu que c'est dans ce domaine que les apprenant trouvent une motivation à venir et du plaisir qui s'entretient lorsqu'elle est bien gérée. Il est important de savoir composer avec les arrivées nouvelles dans un groupe déjà constitué, afin que chacun trouve sa place.

Chacun devrait pouvoir trouver une forme d'appartenance au groupe de formation, qui devrait porter à la fois un objectif commun à tous et permettre à chacun l'atteinte d'objectifs spécifiques.

Les objectifs devraient pouvoir être atteints dans un climat propice à l'apprentissage et laissant place à un côté ludique, agréable, collectif, où le groupe est un outil pour l'apprentissage du groupe et de chacun à la fois. Les deux niveaux collectif et individuel devraient être constamment et savamment entretenus et mis en interaction pour que la

dynamique fonctionne. Si le groupe est seul valorisé, chaque personne se sent oubliée et si seuls les individus sont pris en compte, la dynamique n'existe pas. Il s'agit également de trouver le nombre propice à la création et au maintien de cette dynamique, connaissant les questions relatives à l'absentéisme. A combien démarrer le cours pour pouvoir maintenir une dynamique propice et une bonne ambiance même s'il y a des départs ?

Pour parvenir à cette dynamique satisfaisante, la construction commune d'un cadre pédagogique semble être indiquée, mais est parfois problématique à mettre en œuvre à cause de la question du français. Voici également un champ d'exploration pratique potentiel.

VI.6. L'importance de la compétence des formateurs et formatrices

Pour être compétents, sereins et savoir ajuster leur attitude notamment aux absences, les formateurs devraient être informés des questions d'absentéisme, des causes plausibles, des périodes plus sujettes à ce phénomène. Il peut être intéressant de se remettre en question dans le but de se perfectionner, mais cela est en revanche relativement inutile de se sentir responsable des absences si les causes ne sont pas liées au cours mais au contexte de vie des personnes migrantes. Les connaissances et compétences des formateurs devraient leur permettre de faire la part des choses entre ce qui peut relever du dispositif ou de facteurs extérieurs.

De même, leurs compétences devrait leur permettre de faire remonter aux responsables des informations cruciales concernant le public et ses besoins, afin de permettre les prises de décision les plus cohérentes possibles au sein de l'organisme.

Pour toutes les raisons précitées (importance de la gestion de la dynamique de groupe, régulation des éventuels conflits, connaissance du réseau, capacité d'identifier les besoins, méthodes pédagogiques spécifiques pour adultes peu qualifiés et ayant peu confiance en leurs capacités, disponibilité et capacité à rendre les apprenants disponibles, etc.), les compétences des formateurs et formatrices sont fondamentales. Si ce n'est pas leur rôle de susciter au départ la motivation à apprendre, c'est eux de la maintenir, la faire croître et l'amener plus loin. Lorsqu'on voit tout ce qui est important pour favoriser la participation et la régularité des apprenants, on comprend que les personnes accompagnant les migrants ont un rôle important, fondamental qui constitue un défi autant technique qu'humain. Comment préparer au mieux les formateurs à gérer tous ces aspects ?

La compétence des formateurs, qu'ils soient bénévoles ou professionnels, doivent être soigneusement préparées et mises à jour si l'on veut pouvoir répondre aux multiples besoins et demandes des publics migrants. Si la bonne volonté des formateurs bénévoles est importante, est-elle pour autant suffisante pour faire face à tous ces enjeux ? La situation actuelle est-elle satisfaisante ? Ou contribue-t-elle à certains abandons, pour cause d'une offre non adaptée ? Si c'est le cas, peut-on accepter que des gens dans la précarité quittent des offres parce que celles-ci ne sont pas adaptées, sachant qu'il n'existe rien de plus adapté ailleurs ?

VI.7. Aménager des solutions sur mesure

En guise de dernière recommandation, il peut être proposé de réfléchir à quelques pistes proposées par des responsables de formation interrogés.

L'idée de donner accès à différents horaires selon les périodes, par exemple lors du Ramadan, est intéressante, et mérite à mon sens que sa mise en œuvre soit étudiée. Cela permettrait peut-être d'éviter certaines absences non choisies et d'éviter l'abandon qui peut ensuite survenir.

Autre idée, pourquoi ne pas mettre en place des cours de rattrapage sur demande pour éviter que les cas d'irrégularité ne mènent à l'abandon, notamment pour les débutants, pour qui les absences portent à davantage de conséquences ?

Enfin, il semble que la flexibilité, à tous les niveaux, soit importante pour répondre aux besoins de ce public lui-même changeant, dans ses profils, ses besoins, ses possibilités. Afin de faciliter la mise en œuvre de niveaux de cours suffisamment homogènes, on peut réfléchir à la meilleure manière de réaliser les transferts d'un groupe à l'autre. Le but et de permettre à un personne qui serait disponible par exemple uniquement le mercredi matin, de trouver un cours adapté à ses besoins, plutôt que de l'inscrire au seul cours disponible à cet horaire mais non adapté à ses besoins. A cet égard, il serait important qu'une coordination entre les différents lieux de formation s'adressant au même type de public puisse avoir lieu et permette la mise en place d'un dispositif réellement complémentaire.

Mais toutes ces propositions supposent tout de même quelques moyens financiers et humains… Une recommandation supplémentaire serait donc adressée aux instances qui détiennent les cordons de la bourse : la qualité suppose des moyens, et il n'est pas possible indéfiniment de faire mieux avec moins… à moins d'un miracle. Quand est-ce que les décisions prises et les exigences posées seront cohérentes par rapport aux moyens mis à la disposition de ces associations, qui font un travail important avec des moyens très modestes ? La question reste ouverte… En attendant, la créativité des collaborateurs associatifs reste de mise.

VII. Conclusion

A travers cette recherche, j'ai découvert un chemin thématique qui m'a menée bien plus loin que je ne pouvais l'imaginer au départ. Je sais que je suis partie, mais je ne sais pas vraiment si je suis arrivée au bout du chemin. Y a-t-il d'ailleurs une fin, une ligne d'arrivée, lorsqu'on cherche à expliquer un phénomène humain ? Croire cela, n'est-ce pas le simplifier ?

Parler d'absentéisme en formation, c'est faire le tour de ce qui compose une formation et sa qualité : le public, les intervenants, les moyens à disposition de chaque acteur, le contexte local et global… Il semble que toutes les dimensions d'un système social entrent en considération pour tenter de comprendre ce phénomène dont on me disait parfois, *a priori*, qu'il s'expliquait tout simplement parce que « les étrangers ne sont pas motivés ».

N'oublions pas que l'abandon ou l'absentéisme ne sont pas forcément négatifs, que cela peut être parfois choisi, et correspondre à une solution pertinente pour les multiples et uniques individus qui composent le public migrant. La question est alors de savoir comment gérer cela à l'interne d'une association, et comment y mettre en places les offres les plus adaptées possibles, afin que les difficultés à participer ne s'expliquent pas par des causes internes aux cours. J'espère avoir proposé quelques pistes de réflexion à ce propos, qui pourront être explorées même si, et d'autant plus que le nombre de difficultés potentielles et le cumul des facteurs d'absentéisme est impressionnant.

A travers ce mémoire, j'espère avoir éclairé le phénomène de l'absentéisme, autant par ses aspects difficilement maîtrisables, du moins tant que le public vivra dans des conditions souvent précaires, que par les éventuelles pistes d'actions et de réflexion qui sont susceptibles d'améliorer la situation… Je me dis que mieux comprendre un phénomène, c'est pouvoir agir davantage sur ses aspects problématiques et espère avoir pu y contribuer.

J'ai découvert de nombreux facteurs liés à la précarité des conditions de vie, mais aussi au lien qui subsiste entre le migrant et ses racines. Dans l'interaction entre la personne et le dispositif où se construit la motivation, tout un monde existe et toute action se voulant efficace se doit de prendre cette réalité en compte.

Certaines questions restent cependant ouvertes : comment les personnes migrantes vivent et gèrent la pression qu'elles ont de vivre au quotidien, qui les « oblige » d'une certaine manière à apprendre ? Comment susciter et maintenir malgré tout un plaisir, une envie d'apprendre, avec les moyens à disposition ? Quel cadre poser en lien avec l'absentéisme pour qu'il soit respecté sans être culpabilisant ou exclusif ? Comment en parler lorsque les personnes sont débutantes dans leur apprentissage de la langue ? L'absence de reconnaissance qui entoure ces cours de français n'est-il pas un obstacle pour l'accès au marché du travail, vis-à-vis duquel les participants ont de fortes attentes ? Comment y remédier ? Et comment évoluera avec le temps cette question d'absentéisme, avec les moyens à disposition des associations diminuant alors que les exigences, à leur égard ainsi que vis-à-vis des migrants, ne cessent de croître ?

Il semble que les personnes en situation de précarité sont prises en charge par des organismes eux-mêmes, dans une certaine mesure, en situation de précarité : difficultés financières, exigences croissantes de la part des financeurs pour des moyens identiques, voire réduits, difficulté à anticiper à long terme, difficulté à répondre aux besoins croissants avec des moyens stagnants ou décroissants, exigence de professionnalisation des formateurs sans augmentation de ressources financières, recours massif à des formateurs non professionnels

pour des publics difficiles à former… Les défis sont nombreux pour les organismes de formation s'adressant à des personnes migrantes en situation de précarité. J'espère que mon propos a été bien compris : par rapport aux moyens disponibles, les organismes font du travail de qualité avec « les moyens du bord ». Ce qui m'étonne et me questionne, est l'apparente déresponsabilisation des pouvoirs publics concernant cet état de fait et l'incohérence entre les moyens alloués et les attentes posées.

Dès lors, étant les seules instances à répondre aux besoins de personnes marginalisées ou à fort risque de le devenir, que se passerait-il si elles ne pouvaient plus assumer leur travail, rappelons-le reconnu d'utilité publique, par manque de moyens mis à disposition ? On sait pourtant bien que cela revient moins cher, à long terme, d'apprendre aux gens à pécher plutôt que de leur donner du poisson chaque jour…

Si je n'ai pas réponse à chacune de ces questions, je suis cependant satisfaite d'avoir pu démontrer que de nombreux autres facteurs que le manque de motivation ou de sérieux (tentatives d'explications que j'entendais parfois avant cette recherche, et qui ont motivé ce choix) expliquent l'absentéisme. Connaissant désormais tous les obstacles déclarés à la participation et à la régularité, et suis admirative de la créativité et de la volonté démontrées par les organismes de formation et les personnes migrantes pour atteindre leur but et, quitte à repartir de zéro, se recréer une place dans une société qui ne les accueille pas toujours avec, voire parfois avec hypocrisie[22].

Une question subsiste : faut-il être intégré pour pouvoir être régulier à un cours suivi ? Une part d'absentéisme ne s'expliquerait-elle pas par des rapports différents au temps, à la météo, à différents aspects de la vie de tous les jours ? « On comprend que les gens ne viennent pas parce qu'ils ne sont pas encore intégrés, ils ne se rendent pas compte que c'est exclu de manquer parce qu'il pleut ! Ca fait partie de l'intégration ! » (Alicia, 381-383)

C'est donc ce lien entre l'ancien et le nouveau, entre le « là-bas » et « l'ici », que les organismes, associations et autres instances travaillant pour et avec le public migrant cherchent à faciliter, tout en étant extrêmement respectueux du parcours et des ressources des personnes migrantes. Parce que chacun d'entre nous a des ressources et pourrait, un jour ou l'autre, être l'*étranger* de quelqu'un d'autre…

[22] Je pense ici à la situation des personnes sans statut légal, qui sont pourchassées et criminalisées quand bien même l'on sait que certains secteurs d'activités (restauration, économie domestique) ne fonctionneraient pas sans elles, ou alors à des coûts bien plus élevés ! D'où l'intérêt, probablement, de les maintenir dans une position qui les exclut des droits du travail élémentaires….

VIII. Bibliographie

Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher – L'acteur social et la recherche scientifique*. 2e édition, Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G., Kaddouri, M. (Eds). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation.* Paris : L'Harmattan.

Barou, J., et al. (1993). *Mémoire et intégration*. Paris : Syros.

Birraux, A. (2006). S'absenter à soi-même. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique.* Huerre, P. et al. France : Hachette Littératures.

Brasseur, D., Demets, M., Rossi, D. (2005). *La dynamique motivationnelle d'entrée en formation, Compréhension de l'analphabétisme.* Manuscrit non publié, Lire et Ecrire Belgique.

Béday-Hauser, P. et Bolzman, C. (1997). *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs – Familles, migrations, cultures et travail social*. Genève : Editions IES.

Bourgeois, E. (2006a). La motivation à apprendre. In *Apprendre et faire apprendre*, E. Bourgois, G. Chapelle. Paris : PUF.

Bourgeois, E. (2006b). L'image de soi dans l'engagement en formation. In *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte.* Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte.* Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (2003-2004). *Nouvelles temporalités de la vie adulte et stratégies de formation* [Polycopié] .Université de Genève : Centrale des polycopiés.

Bureau de l'intégration des étrangers. (2003). *Engagements genevois en matière d'intégration, 1962-2002*. Genève : Département de l'intérieur, de l'agriculture et de l'environnement.

Carreras L., Perregaux C. (2002). *Histoires de vie, histoires de papiers.* Lausanne : Editions D'en Bas.

Cavaleri, C. (1997), *Rapport de recherche-intervention réalisée avec l'association Lire et Ecrire Fribourg*. Manuscrit non publié, Chaire de travail social de l'Université de Fribourg.

Charlet, G. (1998). L'engagement intentionnel en formation de publics de « bas niveaux de qualification ». In *L'alternance, une alternative éducative ?* (pp. 111-117) France : Education permanente, n° 136 (2005-2).

Charlier, B., Nizet, J., Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes - dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.

Commission des communautés européennes (2000). *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memofr.pdf

Cordié, A. (2006). De la dépression à l'absentéisme. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique*. Patrice Huerre et al. France : Hachette Littératures.

Cyrulnik, B. (2001). *Un merveilleux malheur.* Paris : Ed. Odile Jacob.

Darrault-Harris, I., Moreau-Carbone C. (2006). Les manières de dire l'absentéisme. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique.* Huerre, P. *et al*., France : Hachette Littératures.

Dasen, P. (2001-2002). *Psychologie interculturelle de l'éducation* [Polycopié]. Université de Genève : Centrale des polycopiés.

Delaroche P. (2006). Le prix de l'absence. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique*. Huerre, P. et al. France : Hachette Littératures.

Demol, J.-N. (1995). L'entrée en formation. In *L'entrée en formation.* France : Education Permanente, n° 125.

De Villers, G. (1996). Identification et formation. In Bourgeois, E. (Éd.). (1996). *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Dobler, K. (2007), *Les absences dans un dispositif de formation destiné à des publics connaissant des situations socio-professionnelles précaires.* Etude sur les cours dans le cadre de la Communauté d'Intérêt pour la Formation Elémentaire des Adultes (CIFEA) au Centre de Formation Intégrée du Léman (CEFIL) à Lausanne. Manuscrit non publié.

Dominicé, P. (1996) Apprendre à se former. In *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Dominicé, P. (1998). Entre élus et exclus : le dilemme de la formation. In Baertschi, B., Dermange, F., Dominicé, P. *Comprendre et combattre l'exclusion – L'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique* (pp. 141-151). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Dubet, F. (2006). Un symptôme aigu de la crise de l'école. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique.* Huerre, P. et al. France : Hachette Littératures.

Dugué, E. et Verger, A. (2003). *Les « inemployables ».* France : Education permanente, n° 156, (2003-3).

Dumont, N., Maliverni, G., Silvestri, S. (2007). *Le rôle des organisations d'aide aux migrants dans le processus d'intégration, « Étude de cas : le Canton de Genève »*. Manuscrit non publié, Université de Genève.

Dunand, C. (2006). Anticiper pour résister : le cas de Réalise, association pour l'insertion par l'économique. In Perrot, M.-D. *Ordres et désordres de l'esprit gestionnaire : où vont les métiers de la recherche, du social et de la santé ?* Lausanne : Edition Réalités Sociales.

Durand, M. (2006). *Activités et formation*. Université de Genève : Carnets des Sciences de l'Education.

Evéquoz, G. (2004). *Les compétences clés*. Paris : Liaisons.

Ferréol, G. (2006) Du décrochage à l'insertion. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique.* Patrice Huerre *et al*. France : Hachette Littératures, p. 141.

Finger, M. (1989). *Apprendre une issue – L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*. Lausanne : Edition Loisirs et pédagogie.

Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. In *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Galand, B. (2006). Avoir confiance en soi. In *Apprendre et faire apprendre.* Bourgeois, E., Chapelle, G. Paris : PUF.

Galand, B., Bourgeois, E. (2006) La motivation à apprendre. In *Apprendre et faire apprendre.* Bourgois, E., Chapelle, G. Paris : PUF.

Galand, B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? In *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle – autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (pp. 91-108). Hors-série collection savoirs. Paris : L'Harmattan.

Galley, F., Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires, Des difficultés du métier d'étudiant*, Fribourg : Editions universitaires Fribourg.

Gattiker, M. (2006). Une tâche liée à l'état. In *Quelle intégration ?* Terra cognita, revue suisse de l'intégration et de la migration, Commission Fédérale des Etrangers. Berne. 09/2006, p. 78

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Bruxelles: Edition Peter Lang.

Huerre, P. et al. (2006). *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique*. France : Hachette Littératures.

Illeris, K. (2008). *Le processus d'apprentissage considéré dans sa globalité.* Source: www.ciea.ch/documents/s08_ref_illeris_f.pdf, 10.08.09

Josso, C. (1996). Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés. In *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Larouche, R. (2004). *Le coût de l'absentéisme en hausse.* Source: www.benefitscanada.com/avantages/2004/1004/absenteism.pdf, 10.08.09

Larousse (2003), *Dictionnaire français.* Paris : Larousse/VUEF.

Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. In *Espaces culturels de formation.* Collection Savoirs. Paris : L'Harmattan.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle – autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Collection Savoirs, Hors-série. France : L'Harmattan.

Loutan, A. (2004-2005a). Notes personnelles du cours *Formation et insertion sociale et professionnelle* dirigé par Morand-Aymon, B. Manuscrit non publié, Université de Genève.

Loutan, A. (2004-2005b). Notes personnelles du cours *Gouvernance publique de la formation continue* dirigé par Evéquoz, G. Manuscrit non publié, Université de Genève.

Loutan, A. (2004-2005c). *Travail personnel d'évaluation du cours « Animation de groupe »* dirigé par Goudeaux, A. Manuscrit non publié, Université de Genève.

Marcelli, D. (2006). Absentéisme et autorité. In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique.* Huerre, P. et al. France : Hachette Littératures.

Mesnier, P.-M. (1996). Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes. In *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience – développer l'autoformation*, France : Chronique sociale.

Morand-Aymon, B. (2004-2007). *Regards croisés sur l'Education Non Formelle – Analyses de pratique et recommandations*. Recherche Socrates-Grundtvig « Motiver les adultes pour l'apprentissage » (MAPA). Rapport non publié. Lisbonne : Direcção-Gerals de Formação Vocacional.

Morand-Aymon, B. (2008). Education non formelle (ENF) et formation de base des adultes. In *Intégration des adultes peu qualifiés*, Education permanente, Revue suisse pour la formation continue, pp. 18-19, 2008-3.

Mordasini, D. (1990) Langue et alphabétisation. In *Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées.* GREOP. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 60.

Office fédéral des migrations sur mandat du chef du Département fédéral de justice et police (DFJP). (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse, Identification des faits, des causes, des groupes à risque, des mesures existantes ainsi que des mesures à prendre en matière de politique d'intégration.* Berne.

Organisation Mondiale de la Santé en collaboration avec le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (1997). *La santé mentale des réfugiés*. Publication hors série.

Pelgrims, G. (2003). *Références bibliographiques – guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation*. Université de Genève : Cahier de la Section des Sciences de l'éducation, hors-série.

Puig, J. (2006). Les absents ont-ils toujours tort ? In *L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique.* Huerre, P. et al. France : Hachette Littératures.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Ed. Dunod.

Revuz, C. (1991) La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil. (date) In *La formation aux langues étrangères*. France : Education Permanente, n° 107 (1991-2).

Saldana Rossel, M. (2007). *A la recherche d'une meilleure intégration sociale par la « formation citoyenneté »*: Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Stagoll, C. (2003). *Document de synthèse de la recherche action 2002-2003 menée à Lire et Ecrire Lausanne*, manuscrit non publié.

Stahl-Thuriaux, A. (1990). Une expérience de l'enseignement du français à l'UOG (centre de formation continue des travailleurs). In *Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées* (pp. 204-214). GREOP. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 60.

Stroumza, J. (1983). De l'éducation ouvrière à l'éducation populaire par une définition politique de la culture. In *Education ouvrière- éducation populaire* (pp. 29-43). GREOP. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 34.

Stroumza, J. (1983). L'éducation ouvrière, référence pour l'éducation des adultes. In *Education ouvrière- éducation populaire* (pp. 17-29). GREOP. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 34.

Stroumza, J. (1990). *Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées.* GREOP. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 60.

Stroumza, J. (1993). Quels formateurs d'adultes pour les adultes faiblement qualifiés ? In *Quelle formation de formateurs pour personnes en difficultés d'insertion sociale et professionnelle ?* (pp.129-132). GREOP. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°70.

Stroumza, J. (2008). Une formation pour les formateurs en formation de base des adultes. In *Intégration des adultes peu qualifiés*. Education permanente, Revue suisse pour la formation continue, 2008-3, pp. 30-31.

Turker, I., Kelemenis, G. (2007). *Intégration des étrangers à Genève, Un inventaire raisonné, Vol. ½ : Approche générale, synthèse et propositions.* Genève : mandat du Conseil d'Etat.

Undurraga, C. (1996). Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation. In *L'adulte en formation, Regards pluriels.* Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Sites internet et logiciels:

Au-delà de l'absentéisme, la déscolarisation. Source: http://ecolesdifferentes.free.fr/ABSENTPIZZA.html, le 4.12.2006

CD-Rom du Petit Robert, Version électronique du nouveau petit Robert, Paris, 2001.

Ecole: le coût de l'ennui. Source: http://ecolesdifferentes.free.fr/ENNUIPAILLARD.html, le 4.12.2006

http://ecolesdifferentes.free.fr/ART9PREVDELINQ.html, le 4.12.2006

http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski, 10.08.09

L'absentéisme scolaire touche 5% des élèves mais attaint 10% en lycée professionnel. Source: http://ecolesdifferentes.free.fr/ABSELEVPROFS.html, le 4.12.2006

www.camarada.ch

www.centreroseraie.ch

www.croix-rouge-ge.ch/services/interculturelle.html

www.eduqua.ch/pdf/manuel_eduqua.pdf, le 10.08.09

www.ge.ch/ocp/monde.html (10.08.09)(Site internet de l'Office cantonal de la population)

www.hg-ge.ch/

www.uog.ch

www.upcge.ch

IX. Liste des annexes

1. Grille d'entretien avec les participant-e-s
2. Grille d'entretien avec les formatrices /responsables de formation
3. Grille d'entretien avec une bénévole
4. Tableau de synthèse des entretiens
5. Information sur les différents "titres de séjour"
6. Notes d'entretien (non retranscrit) avec les formateurs de la Roseraie

Retranscription d'entretiens avec les participant-e-s :

7. Retranscription de l'entretien avec Canan (UOG)
8. Retranscription de l'entretien avec Guliz et Zeynab (Camarada)
9. Retranscription de l'entretien avec Elisa (La Roseraie)
10. Retranscription de l'entretien avec Fawzia (La Roseraie)
11. Retranscription de l'entretien avec Marwan et Enès (Aide aux requérants d'asile, Hospice général)
12. Retranscription de l'entretien avec Mounira (La Roseraie)
13. Retranscription de l'entretien avec Pedro, Raphaëla et Cécilia (La Roseraie)

Retranscription d'entretiens avec les responsables et formatrices :

14. Retranscription de l'entretien avec Alicia (responsable de la Bibliothèque interculturelle, Croix-Rouge genevoise)
15. Retranscription de l'entretien avec Cécile (responsable de formation à Camarada)
16. Retranscription de l'entretien avec Christina (responsable pédagogique des cours de français donnés par des bénévoles à l'UOG)
17. Retranscription de l'entretien avec Marlena (responsable pédagogique de l'UPCGe)
18. Retranscription de l'entretien avec Marlène (formatrice bénévole à l'UPCGe)
19. Retranscription de l'entretien avec Melina et Claire-Lise (responsable pédagogique des cours de français de l'Aide aux requérants d'asile, Hospice général)

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Section des Sciences de l'éducation

Licence mention Formation d'adultes

« Les absents ont-ils toujours tort ? »

Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion

Recherche compréhensive basée sur l'analyse d'entretiens effectués auprès de participant-e-s, responsables et formatrices dans des cours de français à Genève

Annexes

Annexes du mémoire de licence présenté par
Anaïs Loutan

Septembre 2009

Membres du jury :

Christopher Parson, Directeur de mémoire
Annie Goudeaux
Christiane Perregaux

Liste des annexes

1. Grille d'entretien avec les participant-e-s……117
2. Grille d'entretien avec les formatrices /responsables de formation…….119
3. Grille d'entretien avec une bénévole……...121
4. Synthèse des entretiens……...122
5. Information sur les différents "titres de séjour"……..124
6. Notes d'entretien (non retranscrit) avec les formateurs de la Roseraie……125

Retranscription d'entretiens avec les participant-e-s :

7. Retranscription de l'entretien avec Canan (UOG)……...127
8. Retranscription de l'entretien avec Guliz et Zeynab (Camarada) ……..136
9. Retranscription de l'entretien avec Elisa (La Roseraie)……144
10. Retranscription de l'entretien avec Fawzia (La Roseraie)……152
11. Retranscription de l'entretien avec Marwan et Enès (Aide aux requérants d'asile, Hospice général)…….159
12. Retranscription de l'entretien avec Mounira (La Roseraie)……168
13. Retranscription de l'entretien avec Pedro, Raphaëla et Cécilia (La Roseraie)……178

Retranscription d'entretiens avec les responsables et formatrices :

14. Retranscription de l'entretien avec Alicia (responsable de la Bibliothèque interculturelle, Croix-Rouge genevoise)……..…….192
15. Retranscription de l'entretien avec Cécile (responsable de formation à Camarada)……204
16. Retranscription de l'entretien avec Christina (responsable pédagogique des cours de français donnés par des bénévoles à l'UOG)……220
17. Retranscription de l'entretien avec Marlena (responsable pédagogique de l'UPCGe)…….…….234
18. Retranscription de l'entretien avec Marlène (formatrice bénévole à l'UPCGe)…….252
19. Retranscription de l'entretien avec Melina (responsable pédagogique des cours de français de l'Aide aux requérants d'asile, Hospice général) et Caire-Lise (stagiaire)……..266

ANNEXE 1

Grille d'entretien avec les participants aux cours de français

I. PARCOURS, ARRIVÉE EN SUISSE

- Prénom, âge
- Origine
- Langue maternelle
- Années de scolarité au pays, formation, qualification
- Type d'école
- Famille (marié, enfants, venu-e seul-e ?)
- Type de permis actuel
- Encadrement social (AS, foyer)?
- Habitez-vous dans un appartement ou dans un foyer ?
- Circonstances de l'arrivée (guerre, regroupement familial, menace dans le pays d'origine) ?
- Connaissiez-vous déjà quelqu'un en Suisse avant votre arrivée ?
- Avez-vous choisi de venir en Suisse ? Si oui pour quelles raisons ? Si non dans quel pays vouliez-vous aller ?
- Parliez-vous déjà français avant d'arriver ?
- Travaillez-vous actuellement ? Avez-vous déjà travaillé ?

II. DÉCISION DE SUIVRE UN COURS DE FRANÇAIS

- Quand avez-vous décidé de suivre un cours de français ?
- Etait-ce une décision difficile à prendre ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui vous a donné envie ?
- Qu'est-ce qui vous a fait peur ?
- Vous êtes-vous senti-e bien accueilli-e au moment de l'inscription ? Bien renseigné-e ?
- Comment avez-vous entendu parler de La Roseraie / Camarada /… ?

- Suivez-vous plusieurs cours en même temps ?

- Avez-vous déjà suivi un cours ailleurs ? Jusqu'à la fin ? Continuez-vous ? Pourquoi avez-vous arrêté avant la fin ?

III. OBSTACLES / MOTIVATIONS À LA PARTICIPATION

- Qu'attendez-vous du cours de français ?

- Venez-vous avec plaisir au cours ?

- Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le cours ?

- Avez-vous des amis dans le cours ?

- Est-ce que le cours vous aide à résoudre des problèmes de la vie de tous les jours ?

- Habitez-vous loin de la Roseraie ? Comment venez-vous ? Combien de temps mettez-vous ?

- Avez-vous eu des problèmes / difficultés pour :
    - savoir où chercher un cours ?
    - trouver le lieu de formation ?
    - trouver une place dans un cours ?
    - trouver un horaire qui vous convient ?
    - Autre ?

- Difficultés pour venir à cause du travail ? famille ? autre ?

- Y a-t-il certaines périodes de l'année où vous avez plus de problèmes pour venir ?

- Est-ce que parfois le froid, la pluie vous découragent pour venir ?

- Qu'est-ce que vous aimez le moins dans le cours ?

- Avez-vous des devoirs à faire à la maison ? Si oui : les faites-vous ? Pensez-vous que c'est une bonne idée ?

- Avez-vous des épreuves, examens ?

- Connaissez-vous le programme des cours à l'avance ?

- Est-ce qu'il manque quelque chose ? Quoi ?

- Les autres participants du cours sont-ils réguliers ? Si non, est-ce que cela vous dérange ?

- Avez-vous des difficultés pour venir souvent au cours ? Qu'est-ce qui vous aiderait à participer plus souvent ?

ANNEXE 2

Grille d'entretien avec les formateurs à propos de l'absentéisme

I. INSTITUTION / COURS ET OFFRES PROPOSES

- Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?
- Quel est le type de financement de votre institution / de votre cours ?
- Avez-vous recours à des travailleurs bénévoles pour l'institution / pour les cours? Pour quel type d'activités ? De quel encadrement bénéficient-ils ? Quel profil de qualification ont-ils ?
- Depuis quand votre institution donne-t-elle des cours de français à un public migrant ?
- Combien de cours de français y a-t-il ? Sur combien de niveaux ?
- Avez-vous beaucoup de demande pour des cours d'alphabétisation ?
- Combien de temps dure un cours (semaines et heures par semaine) ?
- Proposez-vous des activités annexes pour renforcer les apprentissages effectués (ateliers divers, visites, espaces de rencontre…)?
- Y a-t-il un espace d'accueil pour les enfants ?

II. PROCÉDURES D'INSCRIPTIONS AUX COURS DE FRANÇAIS

- Moment et durée des inscriptions par rapport au début de cours (1 semaine ou un mois avant, en continu…) ?
- Y a-t-il une liste d'attente ?
- Durée des inscriptions
- Renseignements demandés
- Coût (pour combien d'activités)
- Choix mixité – non mixité / autre critère (disponibilité)
- Comment identifiez-vous les niveaux des candidats ?
- Comment convoquez-vous les participants au premier cours ?
- Combien d'inscriptions par cours ? Combien de participants réels (si disponible) ?

- Pensez-vous que la procédure d'inscription peut avoir une influence sur la question d'absentéisme ? Si oui, de quelle façon ?

- Les participants peuvent-ils participer à plusieurs activités en simultané ?

- Y a-t-il des règles que les apprenants doivent respecter en cas d'absence (avertir l'enseignantE, renvoi du cours après X absences non excusées, avertissement,…) ?

III. INTÉGRATION

- Quels sont selon vous les besoins de votre public en terme d'intégration ?

- Quelle importance donnez-vous à la langue dans le processus d'intégration ?

- Quelles ressources peuvent faciliter ce processus ?

- Au-delà des contenus, en quoi l'organisation des cours facilite l'intégration ?

IV. OBSTACLES À LA PARTICIPATION AUX COURS DE FRANÇAIS

- Rencontrez-vous des problèmes d'absentéisme, de taux de fréquentation (ou autre intitulé) ? De quelle façon se pose ce problème ? Comment l'analysez-vous ? Observez-vous certaines périodes ou certains cours où ce problème se pose plus ?

- Quelles solutions proposez-vous pour y remédier ?

- Les apprenants viennent-ils de manière volontaire ou ont-ils certaines contraintes (droit d'allocations, chômage…) ?

- Quels sont d'après vous les principaux obstacles à la participation régulière des apprenants ?

- Quelles sont les conditions pour que les apprenants soient motivés à apprendre le français ?

- Pensez-vous que la non-participation soit signe d'un manque de motivation ?

- Observez-vous un lien entre degré de maîtrise du français et taux de participation ?

- Que faudrait-il modifier dans votre institution pour améliorer le taux de participation ?

ANNEXE 3

Grille d'entretien avec les animateurs – formateurs à propos de l'absentéisme

Pratique de formateur (bénévole)

Cours de quel niveau ? Combien d'h. / semaine ? Combien de participants ?

Conditions d'encadrement des bénévoles : suffisant ? adapté ?

Support pédagogique : utilisation, exhaustivité, rôle dans le suivi, la présence régulière

Absentéisme

Abandons ? Irrégularité ? Certaines périodes où ce problème se pose plus ? Attitude des absents face à leur absence ? Attitude des présents face aux absents ?

Causes connues d'absentéisme

Règles pour les absences – demande du formateur en cas d'absence

Rôle du contrat pédagogique

Solutions pour remédier aux absences

Participants

Besoins en terme d'intégration

Que faire pour que les participants soient motivés à venir ?

Importance du lien avec les participants

ANNEXE 4

Synthèse de l'analyse des entretiens

Motifs d'entrée en formation des apprenants

- Enfants : scolarité des enfants, pouvoir les accompagner, les aider à faire leurs devoirs, éviter qu'ils soient les traducteurs et quittent leur rôle d'enfant
- Travail : motivation intrinsèque (envie de changer de travail, d'avoir une meilleure situation, de faire une formation) ou pression extrinsèque en lien avec le travail (exigence du patron),
- Socialisation : envie de pouvoir rencontrer des gens, leur parler, faire de nouvelles activités
- Autonomie : envie / besoin de pouvoir se débrouiller, ne pas utiliser toujours les mêmes mots, mieux savoir où s'adresser, fait d'être seul pour assumer le quotidien
- Intégration : comprendre la Suisse et son fonctionnement, « être comme les suisses »
- Statut : réception d'information des nouvelles exigences linguistiques du cadre légal pour l'obtention d'un permis stable (C) ou la naturalisation
- Rapport au savoir positif, envie d'apprendre, d'utiliser les possibilités disponibles
- Projet de vie : statut stabilisé, famille regroupée, perspective de pouvoir rester durablement en Suisse après une période de flou plus ou moins longue
- Pression externe : travail (obligation des responsables), obligation de la part des assistants sociaux (contrat d'assistance sociale individuelle : suivi d'un cours permet entre 200 et 300 francs de plus dans le forfait d'assistance financière)

Attente des apprenants vis-à-vis des cours suivis

- Apprendre le français (surtout oral dans un premier temps)
- Rencontrer d'autres gens
- Trouver un meilleur travail

Facteurs favorables au suivi des cours, au maintien de la motivation des apprenants /

- Annonce d'un test, envie de se situer, de valider les acquis, de voir la progression
- Bonne dynamique de groupe, bonne ambiance
- Possibilité de voir d'autres personnes dans le groupe rencontrant les mêmes difficultés, se sentir moins seul
- Contrat pédagogique : le groupe contribue à fixer les règles
- Cadre accueillant, souple, flexible (changement de niveau sans devoir complètement changer d'organisation), ouvert (adaptation horaires pendant Ramadan)
- Relation apprenant – formateurs, disponibilité et compétences de ceux-ci

Solutions proposées

- Récompenser ceux qui sont réguliers (session gratuite, sortie)
- Améliorer homogénéité des niveaux
- Professionnalisation des formateurs

Motifs d'absentéisme (irrégularité, abandon)

Absences liées au public	Absences / abandons liés au dispositif de formation / contexte	Absences liées à l'interaction entre public-dispositif
Motifs professionnels : horaires irréguliers, travail sur appel, fatigue liée à des emplois très physiques, recherche d'emploi (abandon du cours lorsqu'occasion de travailler),	Programme annoncé à l'avance : personnes viennent seulement quand un thème les intéresse	Ecart de représentations entre apprenants et institutions à propos de l'apprentissage (approches pas adaptées aux attentes)
Lien avec le pays d'origine : vacances prolongées, évolution de la situation du pays d'origine (guerre, conflit), peur pour la famille restée au pays	Mauvaise orientation des apprenants dans le réseau genevois ou l'organisme (besoins mal identifiés, cours non adapté)→ progression nulle ou difficile→ pas ou peu de résultats visibles	Manque de places à GE → Difficulté d'accès à un cours de français : apprenants s'inscrivent à plusieurs cours pour avoir au moins une place, et choisissent ensuite celui qui leur convient le mieux
Famille : mariage, divorce, naissance, deuil, enfants en bas âge, nombreux enfants, responsabilités familiales ; importance du soutien de l'entourage ;	Local inadapté Cadre considéré comme pas assez sérieux par la personne (espace enfants)	Horaire du cours au seul moment où toute la famille peut se retrouver (p. ex. le soir)
Santé : maladie de l'apprenant, de sa famille (enfants), dépression, problèmes psychiques, fatigue, mauvaise nuit	Prix de l'offre : trop élevé (entrave) ou pas assez élevé (représentation que cours est de mauvaise qualité : gratuité)	Différents motifs selon les statuts (admission provisoire, sans statut)
Statut : départ de Suisse (volontaire ou non), crainte de contrôle dans le quartier où le cours a lieu (sans statut), difficulté à s'investir dans l'apprentissage en cas de statut précaire (requérant d'asile, admission provisoire, sans statut) par incertitude sur perspectives, permis provisoires nécessitant fréquemment une sortie de Suisse pour réobtenir une autorisation de séjour	Cours non adaptés aux besoins des apprenants, pas d'apprentissage visible (méconnaissance par les enseignants du public, de ses besoins, formation et compétences des intervenants insuffisants) // difficulté des organismes à obtenir des ressources suffisantes → qualité avec les « moyens du bord »	Absence de système de garde d'enfant / pas assez de places dans le système d'accueil, absence de ressources financières et de réseau social des migrants pour trouver une solution autonome
Périodes : rapport à la météo (grand froid, grande chaleur, pluie, neige), Ramadan, été, fêtes de Genève	Cadre trop rigide / flou, non adapté aux besoins. Peur des apprenants de revenir après l'absence à cause du cadre posé (3 absences = expulsion du cours)	Conflits entre apprenants au sein du cours, non intervention, cadre cours non clair
Difficultés d'apprentissage : découragement lié à un rapport au savoir difficile, un apprentissage trop lent malgré un cours adapté, âge, mémorisation difficile→ absence de visibilité des résultats ; manque d'habitude	Dispositif d'inscription inadapté (trop de temps entre inscriptions et début des cours, information sur inscription dispensée uniquement par écrit, test de niveau inadapté →hétérogénéité des groupes)	Incompatibilité entre représentations de la personne et ce qu'amène la formation (résistance, sentiment que la formation éloigne de sa culture, de ses valeurs, ses racines, ex : âge et apprentissage)
Autres : distance domicile-lieu de cours, déménagements fréquents, incarcération, isolement social des migrants (pas occasion de parler, langue « inutile »), cumul de différents facteurs, longue absence	Manque de diversification dans les cours (cours spécifique oral / écrit/ alpha francophone ou non) Dynamique de groupe ne fonctionne pas	Cadre posé autour de l'absentéisme (réaction des autres, des formateurs, démarche d'aller chercher les absents, les recontacter)

ANNEXE 5

Les titres de séjour

*** Les titres de séjour ordinaires**

- **Permis B**: autorisation de séjour valable un an, à renouveler tous les ans lorsqu'elle est temporaire; elle peut être prolongée de 2 ans en 2 ans et aboutir à la délivrance de l'autorisation d'établissement (livret C) lorsqu'elle est à caractère durable.

- **Permis C**: d'établissement obtenue après 10 ans (Canada + USA: 5 ans) de séjour à caractère durable. Elle est octroyé pour une durée indéterminée, pour autant qu'il n'existe aucun motif de révocation. Elle peut être octroyée sur demande au terme d'un séjour ininterrompu de 5 ans lorsque l'étranger s'est bien intégré en Suisse. A renouveler tous les 5 ans.

- **Permis G**: autorisation de travail frontalière destinée aux conjoints de personnes ressortissantes d'un pays de l'UE ou de l'AELE (voir la liste) résidant en France voisine, et à des personnes qui résident elles-mêmes en France au bénéfice d'un droit de séjour à caractère durable, dont depuis 6 mois au moins en zone frontalière de Genève, en vue de l'exercice d'une activité lucrative dans une zone frontalière.

- **Permis L**: autorisation de courte durée octroyée pour un séjour de durée limité d'une année au plus. Elle est octroyée pour un séjour dont le but est déterminé et peut être assortie d'autres conditions. Selon les cas, sa durée de validité peut être prolongée jusqu'à une durée totale de deux ans. Un changement d'emploi n'est accordé que pour des raisons majeures. Une nouvelle autorisation de courte durée ne peut être octroyée qu'après une interruption du séjour en Suisse d'une durée appropriée.

- **Permis Ci**: autorisation de travail destinée au conjoint d'un fonctionnaire international et à ses enfants qui ont été admis au titre du regroupement familial avant l'âge de 21 ans. Sa validité est subordonnée à la durée des fonctions du titulaire de la carte de légitimation du département fédéral des affaires étrangères (DFAE). Au-delà de 25 ans, les enfants doivent demander une autorisation de séjour ou d'établissement ordinaire. Ce type d'autorisation n'est pas destiné aux conjoints de titulaires d'attestations ou de cartes de légitimation G, H ou J.

- Les **étudiants** peuvent obtenir un livret B sans activité lucrative limité à la durée de leurs études, renouvelable d'année en année. Seuls les formations ou perfectionnements d'une durée maximale de 8 ans sont admis.

*** Les titres de séjour relevant de la législation sur l'asile**

- **Livret F** pour étrangers admis provisoirement (délivrance individuelle, qui donne droit à l'accès au marché du travail et à la formation professionnelle). Il est établi pour 12 mois au plus et sa durée de validité est prolongée.
- **Livret N** pour requérants d'asile (donne droit à l'accès au marché du travail dès le 4e mois suivant le dépôt de la demande d'asile, mais non à la formation professionnelle, pour autant qu'aucune décision négative n'ait été rendue dans l'intervalle)..
- **Livret S** pour personnes à protéger (délivrance collective).

Source: http://www.ge.ch/ocp/monde.html (10.08.09)

ANNEXE 6

Tour de table et prise d'informations concernant les fluctuations de présence aux cours :
(La Roseraie, réunion du 20 mars 2006)

Fatiha : peu de problèmes d'absence dans les cours d'informatique. Les participants s'absentent principalement pour des questions de travail (horaires souvent irréguliers) et avertissent généralement. Ils savent qu'ils sont désinscrits du cours après trois absences consécutives non justifiées, car Fatiha insiste beaucoup sur le règlement en début de session. Lorsqu'un participant arrête le cours, Fatiha demande une justification écrite, des données sont donc disponibles à ce sujet. Comme Fatiha présente le programme du cours, certains s'absentent et ne viennent que quand un thème du programme les intéresse.

Malik : dans le cours hommes, la plupart des participants cherchent du travail et quittent le cours lorsqu'ils en ont trouvé. Ils suivent parfois plusieurs cours en même temps, dont certains pour le travail, et il se peut que les autres cours aient lieu au même horaire que le cours Roseraie. Malik observe également que les élèves peuvent se décourager s'ils n'ont pas le même niveau que les autres et qu'ils n'arrivent pas à suivre. Certains arrêtent le cours parce qu'ils sont renvoyés de Suisse. Généralement, les hommes pensent à avertir en cas d'absence.

Marielle : les femmes du cours de Marielle, qui ont toutes été scolarisées et ont un bon niveau de formation, sont femmes au foyer et n'ont donc pas la question de la recherche d'emploi ou du travail. Il semble que chez les femmes venant au cours avancé, le degré de responsabilité soit plus grand, et qu'elles ont donc tendance à avertir en cas d'absence. Marielle fait l'hypothèse que le sens des responsabilités, et donc la tendance à avertir en cas d'absence, est lié au niveau d'éducation socio-culturelle. Lorsque les femmes ne peuvent venir, c'est lié à des questions de santé (la leur, celle des enfants ou du mari), ou à un évènement (mariage, divorce, deuil, naissance, etc.).

Valérie : Valérie confirme que l'absentéisme est lié au niveau de formation, que l'éducation des participants influence leur habitude du travail intellectuel et donc leur participation. En effet, les participants du cours du lundi, avancé, ont l'habitude de justifier leurs absences. L'absentéisme est donc beaucoup moins prononcé le lundi que le jeudi, cours moyen.
>Valérie observe également le phénomène du « bâton » : lorsqu'un test de niveau est organisé en fin de session, les participants viennent jusqu'à la fin pour se préparer et parce qu'ils ont envie de pouvoir se situer. En cas d'absence, les raisons sont les suivantes :
un emploi fatigant qui laisse peu d'énergie le soir pour apprendre ;
le soir est parfois le seul moment où toute la famille peut se réunir ;
le besoin de voir des résultats rapidement. Au cours d'informatique par exemple, les progrès sont plus rapides et plus observables qu'en français, ce qui peut décourager certains élèves de français.

Fabrice : Selon Fabrice, quand les élèves sont motivés, ils viennent. Les motivations peuvent être diverses :
la motivation par le travail : le patron fait pression pour que son employé apprenne plus rapidement afin d'être plus efficace ; parfois, il peut y avoir une menace de renvoi si la personne n'apprend pas suffisamment vite.
la satisfaction liée aux progrès effectués : les participants montrent beaucoup de joie et de reconnaissance lorsqu'ils peuvent se débrouiller. Ils remercient les enseignants.

Absences : causes principales liées à la précarité de la situation de séjour et à la précarité liée à l'emploi.

Discussion commune :
le manque de motivation n'est pas le principal facteur d'absence, mais plutôt la question de « persévérance dans la motivation ». La démarche de suivre un cours est importante, ce n'est pas anodin pour eux de suivre un cours de français. En effet, venir à un cours demande plusieurs étapes : s'inscrire, venir, être régulier… Certains élèves s'arrêtent après l'inscription.
la question des niveaux : certains arrêtent de venir en cours lorsqu'ils se sentent soit trop avancés, soit trop en retard par rapport au reste du groupe.
les attentes et la représentation de l'apprentissage : certains participants demandent beaucoup de grammaire, de textes. Ils ont l'habitude d'un enseignement traditionnel assez frontal et se sentent déroutés par l'aspect ludique. Ils demandent une certaine autorité, directivité, qui n'est pas forcément en accord avec les principes de la formation d'adultes. Ils ont l'impression de venir à un cours qui ne leur semble pas assez sérieux.

Cours
Règlement absence (cadre pédagogique) ;
Annonce du programme à l'avance
Hétérogénéité des groupes
Différence d'absentéisme selon niveau de cours
La carotte et le bâton : test annoncé, besoin de se situer, envie de réussir
Besoin de visibilité des résultats
Représentations de l'apprentissage

Professionnel
Travail horaires irréguliers;
Emploi fatigant
Recherche de travail
Nécessité du français pour le travail (motif extérieur)

Migration
Départ de Suisse
Précarité de situation de séjour

Situation personnelle
Santé (famille, participant)
Responsabilités familiales
Evènement (mariage, divorce, deuil, naissance)
Temps avec famille (soir)
Autres cours parallèlement, même horaire

Motifs de formation
Motivation (manque de)
Persévérance dans la motivation

ANNEXE 7

Entretien avec Canan[23], participante à un cours (débutant) à l'UOG

Donc on est aujourd'hui à l'UOG, c'est la fin de l'année, bientôt un peu les vacances. La première chose, c'est que je vous remercie beaucoup d'avoir accepté de me parler et donc vous pouvez me poser aussi des questions, si vous ne comprenez pas mes questions il n'y a pas de problème. Je vais faire tout ce qu'il faut pour vous pour que vous n'ayez pas de problèmes.

P : Vous allez utiliser où ?

Je vais utiliser cela pour mon travail de mémoire, pour la fin de mes études. La cassette, c'est moi qui la garde, personne d'autre ne va l'entendre. Je vais changer les noms, et changer ce qu'il faut pour que si quelqu'un vous connaît et lit ça, il ne pourra pas vous reconnaître. Quand j'aurai fini le travail, je vais faire lire à des personnes qui me poseront des questions, je devrai défendre et présenter mon travail. Le travail va aussi rester à disposition pour d'autres étudiants à l'Université. C'est pour ça que je changerai votre prénom et quelques informations sur vous, pour que quelqu'un qui vous connaît ne puisse pas vous reconnaître. D'accord ? D'autres questions ?

Non, merci.

Alors ma première question, c'est votre prénom, Canan, votre nom ?

******.

Je peux demander votre âge ?

Oui, je suis née le 22 juin, aujourd'hui c'est mon anniversaire.

Ah mais oui ! Alors très bon anniversaire ! Vous avez quel âge ?

33 ans.

Alors vraiment bon anniversaire, désolée je ne savais pas à l'avance, c'est dommage. Vous êtes de quelle origine ?

Je suis turque, mais je viens de Macédoine. Je suis née en Macédoine mais je suis turque.

Donc votre langue maternelle est le turc ?

Oui.

Et vous avez aussi appris la langue qu'on parle en Macédoine ?

Oui, le macédonien. J'ai fait l'école 8 années dans ma langue maternelle et on avait des cours en macédonien. Je sais parler l'albanais aussi.

Mais votre première langue est le turc. Vous m'avez déjà dit que vous alliez à l'école en Macédoine, mais comme c'est un peu différent l'école en Suisse et dans différents pays, je vais vous demander combien d'années vous étiez à l'école.

Huit années.

D'accord, donc de quel âge à quel âge ?

De 7 ans jusqu'à 15 ans.

En Macédoine, c'est l'école obligatoire ?

Oui.

Donc vous avez fini l'école obligatoire. Vous avez continué l'école ?

Non, je n'ai pas fait d'études.

Donc après l'école, vous avez travaillé, appris un métier ?

Non.

D'accord, merci. Ici en Suisse, vous avez un fils, est-ce que vous avez d'autres personnes de la famille ?

[23] Prénom d'emprunt

Oui, j'ai mon fils, 6 ans et demi, et mon mari. Mon fils est né en Macédoine, ça fait 5 ans que nous sommes à Genève.
Et maintenant vous vivez avec votre famille dans un appartement ?
Oui, dans un appartement.
Je sais que c'est une question un peu difficile, si vous ne voulez pas répondre je comprends. Avez-vous un permis de séjour ?
Sans papiers, on attend quelque chose, une réponse.
Donc pour l'instant, vous n'avez pas d'autorisation. Merci de votre réponse. Donc vous vivez dans un appartement, avez-vous une personne comme un-e assistant-e social-e qui vous aide pour certaines choses ?
Non, on fait tout tous seuls. Mais pour avoir les papiers, on a demandé au Centre Social Protestant. On attend, mais on n'a pas encore de nouvelles.
Donc vous êtes à Genève depuis 5 ans, quand vous avez quitté la Macédoine, il y avait des problèmes de guerre ?
Oui, quand j'étais partie en 2001, il y avait des problèmes en Macédoine entre Albanais et Macédoniens.
C'est pour ça que vous êtes partie ?
Non. Mon mari est là depuis 14 ans, il travaille et comme ça, lui est venu en 2000 pour le travail. En 2001, nous sommes venus avec mon fils, nous sommes restés une année là-bas tous seuls et ensuite on est venus.
Il a préparé votre arrivée, et ensuite vous êtes venue.
Nous sommes arrivés tous seuls avec mon fils, on a demandé le visa mais ils n'ont pas donné, alors on est arrivés comme ça.
Mais votre mari a l'autorisation pour travailler ?
Non. Il travaille, il est toujours là.
Avant que vous veniez avec votre fils, il y avait déjà votre mari. Sinon, est-ce que vous connaissiez quelqu'un d'autre ici en Suisse, à Genève ?
Ma belle-sœur, qui habite ici, elle est mariée, elle est bientôt suissesse.
C'était important pour vous de retrouver quelqu'un, que votre belle-sœur soit déjà ici ?
Qui, parce qu'elle était déjà ici ?
Votre belle-sœur, est-ce que c'est pour ça que vous êtes venue ?
Non, pour mon mari.
Et votre mari, il est venu parce qu'il y avait déjà sa soeur ?
Non, il est venu pour travailler.
Vous aviez choisi d'aller en Suisse ou vous vouliez aller dans un autre pays ?
Pour moi, j'ai toujours dit que je voulais venir à Genève, depuis que j'étais une petite fille. On a voulu me marier, mais j'ai dit non, je veux aller en Suisse, je ne veux pas rester là. Et c'est vrai, quelque chose a fait que maintenant je suis là. Je parlais toujours de la Suisse. C'était un rêve.
La Suisse, qu'est-ce qui vous attirait ?
J'aime les horaires, la discipline, j'aime tout ça.
Alors, c'était toujours très clair pour vous. La Suisse.
Oui, toujours. On disait, on va marier Canan. Parce que je n'avais pas, je ne sais pas comment on dit, je n'avais personne.
Vous n'étiez pas fiancée ?
Pas fiancée, pas personne. On disait, alors Canan, on va te marier, je disais non, je veux aller en Suisse ! Je ne sais pas pourquoi c'était comme ça, mais c'était toujours comme ça.
D'accord, merci. Et le français, vous le parliez un peu avant de venir ou vous avez commencé ici ?

J’ai appris à Genève, en arrivant je disais seulement bonjour. Parce qu’en 2001-2002, on habitait aux Pâquis, je n’avais pas de contact, avec personne. Seulement Migros-maison, Migros-maison. Après on a changé d’appartement, mon fils a commencé l’école et moi aussi j’ai commencé avec quelqu’un.
Et donc votre mari travaille, et vous ?
Non.
Vous aimeriez travailler, ou c’est bien comme ça pour vous ?
Non, j’aimerais, mais je suis enceinte.
Ah, c’est la journée des bonnes nouvelles alors ! Votre anniversaire, et puis un petit frère ou une petite sœur pour votre fils ?
Un petit frère, ils ont dit que c’est un garçon, je suis enceinte de 6 mois.
Eh bien, félicitations ! On ne dirait pas que ça fait déjà 6 mois ! Vous le cachez bien !
Non, je ne cache pas, mais il est petit !
Donc comme ça, vous avez le temps pour votre fils, pour la maison, et bientôt pour les enfants !
Oui, voilà.
Et en Suisse, vous avez travaillé ?
Non.
Et en Macédoine ?
Non.
J’ai posé des questions, comment vous êtes arrivée, pour moi c’est bon. Maintenant je vais vous poser des questions pour comprendre un peu comment vous êtes arrivée ici à l’UOG. Donc vous êtes à Genève depuis 5 ans. Est-ce que tout de suite vous avez décidé d’apprendre le français, ou ça a pris un peu de temps entre votre arrivée et le début des cours ?
Au début, j’ai appris avec mon mari, c’est pour ça que je ne suis pas venue tout de suite. J’ai d’abord appris avec mon mari. Après, j’ai du aller toute seule chez le médecin, et mon mari m’a dit que j’irais toujours toute seule, partout.
Donc d’abord vous avez appris avec votre mari et dans la vie de tous les jours, et depuis combien de temps vous prenez le cours ici à l’UOG ?
Une année.
C’était donc votre premier cours, d’abord vous avec appris toute seule et avec votre mari pendant quatre ans, et maintenant depuis une année vous venez ici. Est-ce que c’était difficile pour décider ça ?
Non, c’était pas difficile, c’était difficile pour moi de ne pas savoir la langue. Et mon fils va à l’école, je vais à l’école, comme ça.
C’est important pour vous de parler français parce que votre fils aussi apprend le français ?
Oui, aussi. Je ne suis pas obligée, j’aime apprendre. Je fais des fautes ou pas, mais je veux parler.
Super. On peut toujours apprendre plus, mais je pense que le plus important c’est de comprendre et se faire comprendre. En tout cas, bravo ! Après une année, je trouve que vous parlez bien. Donc vous aviez envie d’apprendre le français, vous avez parlé d’aller chez le médecin, votre fils va à l’école, est-ce qu’il y avait autre chose d’important ?
Mon mari travaille toujours, quand je me présente à quelqu’un, je veux parler, je ne veux pas rester comme ça.
Vous aimez rencontrer des gens, connaître des nouvelles choses ?
Voilà, connaître, parler, échanger. Et j’aime parler, parler toutes les langues.
Avez-vous un peu hésité pour venir ? Vous aviez envie de prendre des cours, mais est-ce que pour d’autres raisons vous avez eu un peu peur ? Par exemple à cause des papiers, ce n’était pas plus difficile ?

Oui. Mais je parlais aussi avant, quand je ne venais pas en cours, je me comprenais en dialogue avec quelqu'un.
Donc vous aviez très envie d'apprendre, vous n'avez pas eu de peur.
Non, pas peur, jamais. Quand j'étais là, faute, pas faute, c'est pas grave.
Comment vous avez connu l'UOG ? Vous habitez à la Servette…
Oui.
C'est quelqu'un qui vous a parlé de l'UOG, vous avez vu un papier ?
C'est pour ça que je viens, c'est tout près de ma maison. Quelqu'un m'a dit qu'il y a avait une école pour le français, alors tout de suite je suis venue ici car on n'a pas de voiture.
Donc c'est pratique parce que c'est près de chez vous. C'est important pour vous, comme ça vous n'avez pas besoin de prendre un bus, de traverser la ville ?
Oui, c'est bien.
Donc c'est quelqu'un qui vous a dit, et vous êtes venue tout de suite vous inscrire.
Oui, une fois je me suis inscrite avant cette année. J'étais inscrite, et on a reçu la réponse que nous n'avions pas le droit d'avoir les papiers, le permis de séjour, alors on est resté comme ça, est-ce qu'on va partir ou non ? Et après il n'y avait plus de place pour moi. J'ai attendu encore une année, et maintenant c'est bon.
Au moment de vous inscrire, la première fois que vous êtes venue ici, ça s'est bien passé, vous étiez bien accueillie ?
Oui, ils étaient gentils.
Les informations étaient claires ?
Oui, c'était clair, ça s'est bien passé.
Comme vous êtes à côté, vous avez trouvé l'UOG facilement ?
Oui, j'ai trouvé tout de suite.
Maintenant, c'est bientôt les vacances. Vous avez fait le cours de français, est-ce que vous avez fait d'autres cours à l'UOG ?
Non, seulement le français.
Avant de venir ici, vous n'avez pas fait d'autre cours.
Non.
Alors maintenant, les questions que je vais vous poser concernent ce cours que vous avez suivi. Donc c'était un cours 2 fois par semaine, avec 2 profs différents. Quand vous venez ici, qu'est-ce que vous voulez, qu'est-ce que vous attendez ?
Ca me fait plaisir de venir, pour apprendre. Pour moi, quand on parle, c'est facile.
C'est plus facile de parler que d'écrire ?
Oui, voilà. Mais je suis contente avec les professeurs, avec les 2, je suis très contente, la dame était très, comment dire… Comme une amie avec nous, comme ça. Quand je viens, je la vois, elle fait quelque chose pour nous, j'étais très contente.
Donc vous êtes devenue amie avec la dame professeur.
Parce qu'elle fait toujours quelque chose de rigolo. Elle fait que des choses qu'on comprend, elle fait des gestes.
Donc c'était bien pour apprendre avec elle, et c'était aussi rigolo ? Vous aviez du plaisir, c'étaient des bons moments ?
Oui, des bons moments.
Vous êtes venue pour le plaisir, parce que vous aimez apprendre. Est-ce qu'il y avait d'autres raisons ? D'autres choses importantes pour vous ?
Connaître d'autres personnes et sortir de la maison, aussi, tout ça.
Donc toujours avec plaisir. Qu'est-ce que vous aimez le plus dans ces cours ?
Parler.
La dame professeur, elle est votre amie maintenant ?

Pour moi, elle est comme une tante, magnifique. Si tu n'es pas contente de quelque chose dans la vie, si tu n'es pas disponible pour quelque chose, elle fait que tu oublies tout ce qu'il y a dehors.
Quand on vient dans le cours, on laisse tout dehors, et on rigole ?
Tout, elle fait comme ça qu'on comprend le français et que c'est rigolo. Elle fait quelque chose pour que quand on n'est pas disponible, on devient disponible quand même pour apprendre, comme ça.
A part la professeur, vous étiez combien de personnes dans le cours ? Je vois 14 places dans la salle de cours…
La première fois, nous étions 12 personnes, après 8, 7, 6, la dernière fois 4, 3, 2.
Donc au début, beaucoup de personnes et à la fin très peu ?
Oui, mais 7-8 nous étions là, toujours les mêmes.
Et vous, vous étiez toujours là ?
Toujours là, sauf quand j'étais malade.
Et les autres personnes dans le cours, est-ce que vous les rencontrez, par exemple après le cours, est-ce que vous allez boire un verre ?
Non. Il y avait une sortie avec les gens du cours, mais je ne pouvais pas y aller.
Sinon, est-ce que des fois vous téléphonez à d'autres personnes du cours pour vous rencontrer ?
Non. Il y a une dame avec qui je m'entends bien, un peu plus qu'avec les autres, mais on ne se voit pas à l'extérieur. Aussi, je devais vite partir après le cours pour aller chercher mon fils à l'école. C'est comme une amie, mais on se voit seulement au cours.
Est-ce que le cours vous a permis de mieux comprendre comment savoir prendre le bus, ou d'autres choses utiles pour dehors, dans la vie de tous les jours ?Avec le cours, c'était plus facile dehors pour certaines choses ?
Non, pas vraiment. Pour le bus, je savais déjà, pour moi ça allait mais pour d'autres c'était utile.
Donc pour vous c'était plutôt pour le français. Vous pouviez déjà bien vous débrouiller avant de faire ce cours ?
Oui, je savais déjà tout.
Donc vous habitez à 5 minutes de l'UOG, c'est pratique, vous venez à pied ?
Oui, à pied.
Est-ce qu'avant l'UOG, vous avez cherché un autre cours ? C'était difficile pour trouver une place ?
Non, ce n'était pas difficile, car mon mari connaît beaucoup de choses à Genève. Et quelqu'un m'a donné l'adresse et il a dit que c'est tout près. C'est pour ça que je connais, parce que lui il connaît très bien, et il aime respecter, alors il me dit, c'est comme ça, ça c'est comme ça, alors je connais toutes les règles parce qu'il m'explique comment c'est.
Donc la première fois quand vous êtes venue, c'était un peu difficile car il n'y avait plus de place. La deuxième fois, ça allait mieux parce que vous êtes venue au moment des inscriptions ?
Oui.
Pour l'heure, c'était facile de trouver quelque chose qui vous convient ?
Oui, pour moi l'après-midi c'est bien.
Quand vous ne veniez pas, c'était parce que vous ou votre fils était malade ?
Oui.
Donc s'il fait très froid, ou très chaud, ça ne change rien ?
Non.
En Macédoine, il y a beaucoup de chrétiens, de musulmans ?
Il y a des chrétiens, des musulmans, moi je suis musulmane.

Vous faites le Ramadan ?
Oui.
Et est-ce que c'est plus difficile de venir ?
Non, j'étais toujours là, ça ne change pas.
Quand c'est le Ramadan, vous ne mangez et ne buvez pas toute la journée, je crois ?
Non, c'est vrai.
Vous faites une grande fête chaque soir, vous vous couchez tard ?
Non, pas trop tard, ça va. On ne peut pas faire la grande fête tous les soirs, on mange comme d'habitude. Seulement à la fin, on fait une grande fête avec notre belle-sœur. Mon fils ne fait pas, il est trop jeune.
Ca commence à quel âge ?
Ca dépend, comme il veut. J'espère qu'à 10 ans, 12 ans… Je ne sais pas, on verra !
Et donc si vous ne mangez pas la journée, le cours est l'après-midi à 14h30, l'été il fait chaud, est-ce que pour vous concentrer, pour étudier, ce n'est pas trop difficile ?
Ca ne change rien, je ne sais pas pourquoi, je suis très disponible, je ne sais pas. Je suis très calme, je ne sais pas, pour moi ça ne change pas.
Vous connaissez d'autres personnes du cours qui avaient plus de difficulté pour venir, qui étaient fatiguées, est-ce qu'il y avait des problèmes pour d'autres personnes ?
Oui, il y a une dame qui venait au cours, elle a bien commencé, mais elle a eu un problème dans sa vie privée et elle n'a pas pu continuer à venir, quelque chose comme ça, mais je ne sais pas beaucoup.
[Le téléphone de Canan sonne, elle s'excuse et répond]
Dans le cours, il y a des choses qui n'étaient pas très bien ? Vous pensez que ça pouvait être mieux ?
Non, c'était tout bien.
Ce que vous avez eu dans le cours, c'était comme vous voulez.
Oui, très bien, rien quelque chose.
Est-ce que vous aviez des devoirs à la maison ?
Ce n'était pas obligatoire, mais quand on n'avait pas fini les exercices en cours, je finissais à la maison.
C'est le professeur qui a demandé, ou c'est vous qui vouliez ?
C'est comme ça, ils n'ont pas dit, on pouvait faire la semaine suivante quand ils venaient, et dire on n'a pas fini, mais moi j'aimais faire à la maison. Comme ça jeudi, ceux qui ont fait ont fait, sinon ce n'est pas grave.
Mais les professeurs ne donnaient pas de devoirs ?
Non.
Donc c'est vous qui décidiez de terminer à la maison.
Oui, finir tous les exercices.
Est-ce qu'il y avait des examens pendant le cours, des petits tests ?
Oui.
Et ça pour vous c'est bien ?
Oui, on était content comme les enfants, quand il y avait une bonne note.
Dons vous aimez ça, ça vous montre que vous avez bien appris ?
Oui.
Le cours commençait en septembre ?
Oui.
C'était toujours le même groupe ?
Non.
Et au début de l'année, vous avez eu un programme de l'année ? Chaque cours vous avez fait un thème ; est-ce qu'on vous disait à l'avance ?

Non, quand on arrive, le professeur dit aujourd'hui on va faire ça.
Et pour vous c'était bien comme ça ?
Oui, ça allait.
Donc pour vous, tout était bien, il n'y avait rien à améliorer ?
Non, tout allait bien.
On a déjà dit qu'au début de l'année, vous étiez 12, et à la fin seulement 3, 4, 5 personnes. Est-ce que ça c'est un problème pour vous, ça vous dérange ?
Non, pour moi ça va, je suis très calme, ça ne me dérange pas. Mais pour d'autres, je ne sais pas pourquoi ils ont arrêtés, peut-être à cause du travail, ils travaillent en même temps, je connais une dame qui est partie pendant 2 mois à son pays, une autre avait un problème avec son mari, c'est pour ça qu'elle n'est pas venue.
Et quand quelqu'un ne venait pas, la personne disait, s'excusait ?
Parfois ils disent, parfois ils ne disent pas pourquoi ils ne sont pas venus.
Et pour vous, et le professeur, c'est important de savoir ?
Oui, c'est mieux.
Et si quelqu'un vient mardi, elle ne vient pas mardi et jeudi, et ensuite elle revient, qu'est-ce qui se passe ?
C'est comme ça.
C'est un peu difficile pour la personne qui n'était pas là ?
Oui, un peu, ça change parce qu'elle n'était pas là et elle ne sait pas ce qu'on a fait, elle n'a pas fait. Mais ça va.
Donc ça prend un peu de temps, il faut recommencer. Et c'est un problème pour vous ?
C'est la vie, c'est comme ça.
Donc vous, ça ne vous dérange pas, mais est-ce que d'autres personnes disaient « ça ne va pas, il faut venir » ?
Je ne sais pas pourquoi, mais nous étions tous content, jamais on n'a fait quelque chose comme ça.
Est-ce que vous pensez que l'UOG peut changer quelque chose pour que d'autres personnes puissent venir plus souvent, ceux qui étaient absents ?
Mais non, c'est très bien organisé, mais je pense que c'est la vie privée. Ils ont fait tout, à l'UOG. On n'est pas excellent quand on va chercher quelque chose, on est très élémentaire. Il y a plein de personnes je pense qui ne comprennent pas, qui cherchent quelque chose que l'UOG ne donne pas, je ne sais pas ce qu'ils cherchent. J'espère que c'est quelque chose de privé.
Donc vous ne pensez pas que l'UOG peut changer quelque chose ? Ca dépend des gens ?
Oui, je pense que c'est comme ça.
Alors, j'ai fini avec mes questions, est-ce que vous aimeriez encore dire quelque chose sur le cours, ce qui est bien, pourquoi vous venez, on a tout vu ?
C'était très bien, pas difficile pour moi, comme ça ! Je suis contente d'être là, d'avoir fait le cours de français.
En septembre, vous allez recommencer le cours ?
En septembre, ma fille vient à la vie, je ne sais pas comment on va faire. Si on trouve une bonne heure, je vais faire, sinon j'attends une année et après je reviens.
Donc vous voulez continuer mais avec votre bébé, ça risque d'être un peu difficile ?
Difficile. Mais si on trouve une solution, je viens.
Donc vous voulez continuer.
Toujours.
Et pendant les vacances d'été, il y a des personnes avec qui vous pouvez parler ?
Oui, je parle toujours, j'ai des amis qui parlent français, des mamans d'amis de mon fils, des autres mamans.

Alors vous allez continuer à parler ? C'est important pour vous de parler pas seulement au cours mais aussi dehors ?

Dehors, je parle aussi.

Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes ces questions, c'est très intéressant pour moi. J'espère qu'avec les personnes qui me répondent, qui prennent du temps comme vous, que je vais pouvoir trouver des petites solutions ; vous êtes très souriante, mais il y a des personnes qui disent, c'est embêtant quand les personnes ne viennent pas parce qu'après ça va plus lentement, on perd du temps, il y a des personnes qui acceptent moins que vous. Vraiment merci beaucoup, et très bonnes vacances.

ANNEXE 8

Entretien avec Guliz et Zeynab[24], participantes au cours d'alphabétisation 2[25] (consolidation) à Camarada

Merci beaucoup, mesdames, d'avoir accepté de me parler. Guliz, vous êtes née en 1973. Vous êtes originaire d'Irak. Donc vous parlez…

G : Je parle kurde, un peu italien aussi.

Dans votre pays, vous êtes allée à l'école jusqu'à environ 12 ans, et ensuite vous avez arrêté pour aider votre maman à la maison.

G : Oui, j'aidais pour le ménage et aussi, je faisais des tapis à la maison pour les vendre de pour trouver de l'argent pour aller rendre visite à mon frère qui vivait plus loin.

Et vous, Zeynab, vous êtes née en 1962, vous êtes originaire du Soudan et vous avez 2 langues maternelles : l'arabe et le nubien, qui se parle dans le sud du Soudan. Donc vous êtes née au Soudan, ensuite vous avez vécu quelques années en Allemagne et après vous êtes retournée au Soudan, après vous étiez au Liban. Votre père voyageait beaucoup, et vous avez beaucoup voyagé avec lui ?

Z : Je suis partie au Liban, je suis restée quelques jours avec lui et après je suis venue en Suisse.

C'était un travailleur international ?

Z : Quand il était avec moi, il était parti pour voir un ami.

D'accord, merci. Et après, vous êtes venue en Suisse, vous avez fini l'école et vers 17 ans vous vous êtes mariée. Avez-vous appris un métier ?

Z : Non, je n'ai pas appris, j'ai fait le cycle d'orientation ici. Après, j'étais mère au foyer, je m'occupais des enfants, jusqu'à ce qu'ils grandissent, j'ai 5 enfants. Après je suis repartie en Afrique, ma mère avait besoin de moi. Je suis partie aussi pour ma fille, car j'avais des difficultés à rester, parce que personne ne m'aidait, j'étais seule avec mon père, et en français je n'étais pas très forte. Après j'ai voulu que mes enfants apprennent leur langue, la langue que j'aime, parce que je les ai élevés comme des européens. Ils sont nés à Genève, j'avais tous mes amis ici. Donc je faisais 3-4 mois au Soudan, et quelques mois ici à Genève.

Et donc maintenant vous êtes à Genève depuis… ?

Z : Je suis revenue en septembre.

Mais depuis combien de temps vous venez à Genève et vous apprenez le français ?

Z : J'ai habité 16 ans à Genève, après je suis retournée au Soudan pour les enfants, après j'ai fait des allers-retours et maintenant je vis à Genève depuis 9 ans.

Guliz, vous avez un fils en tout cas, avez-vous d'autres enfants ?

G : Oui, j'ai un fils de 11 ans qui va à l'école, j'ai une fille aussi ici qui a deux ans et qui vient tous les jours avec moi.

Et depuis combien de temps vous êtes ici à Genève ?

G : Mois de juillet 2004, presque 2 ans. Quand j'étais venue, j'ai vite inscrit mon fils à l'école et je me suis aussi inscrite pour suivre des cours à Camarada. Mais après 2 mois, ma fille était très malade, j'ai arrêté de venir pour 2 mois, et après j'ai recommencé à venir. Si vous parlez bien, ça va pour aller chez le médecin, ça va pour travailler. Je n'ai pas de famille ici, je suis toute seule, mon mari n'est pas là avec moi, donc j'ai beaucoup besoin de parler.

Etes-vous d'accord de me dire quel permis de séjour vous avez ?

G : J'ai le permis F.

Et vous, Zeynab ?

[24] Prénoms d'emprunt

[25] Cours d'alphabétisation 2, consolidation pour personnes peu scolarisées, illettrées ou analphabètes, 2x3 heures par semaine.

Z : J'ai le passeport d'Arabie Saoudite, le permis de l'ambassade, mon mari est Soudanais et travaille dans l'ambassade d'Arabie Saoudite.
Vous vivez avec vos enfants dans un appartement, dans un foyer, Guliz ?
G : Au début, je vivais trois mois dans un foyer, après j'ai demandé pour une maison, on m'a donné une maison à trois chambres, ça va pour trois.
Zeynab : Je vis normalement dans la maison de mon père, un appartement loué. Mes plus grands enfants ne sont plus à la maison, mais les plus petits oui.
Donc vous étiez déjà venue à Genève en voyage avant d'y habiter ?
Z : Quand je suis venue, mon père habitait déjà depuis longtemps à Genève, j'étais venue car j'étais un peu malade, il ne voulait pas que je reste au Soudan.
Vous connaissiez déjà quelqu'un avant de venir ici ?
Guliz : je n'ai jamais connu quelqu'un ici avant.
Vous avez appris le français à Genève ou vous le parliez déjà un peu avant ?
G : Quand j'étais venue, je ne savais pas parler, seulement dire bonjour. J'ai demandé à parler à la police et ils m'ont dit de venir ici.
Zeynab à Guliz : je m'excuse, mais votre mari il est où ?
G : Quand nous sommes partis de Turquie, nous sommes venus cachés, pas avec des passeports. Quand je suis partie, mon mari avait dit qu'il nous rejoindrait dans la caravane. La nuit, la police cherche les gens. La police est arrivée et il a du courir. Nous avons du partir et il n'est pas venu, je ne l'ai pas revu. Peut-être que s'il va voir le monsieur qui nous a passés, il va venir aussi. Mais il ne sait pas où on est. Parce que quand je suis partie, il devait venir ensuite. J'ai payé 3150 dollars, c'est très cher. Le monsieur a vu que mon mari n'était pas là, mais il a pris l'argent et a dit qu'on ne pouvait pas attendre sinon tout le monde risquait d'avoir des problèmes. Il a dit que je pouvais aller voir la police pour le chercher, pour demander, mais qu'est-ce que je fais ? Je n'ai pas de famille, pas de frère, pas de papiers, pas d'argent. Quand j'étais venue, la petite avait 2 mois, elle était trop petite, j'étais fatiguée…
Donc vous étiez partis ensemble ?
G : On est d'abord allés ensemble en Turquie et après 4 jours de caravane, on est arrivés ici. On était cachés dans la caravane. Beaucoup de personnes partent d'Irak comme ça, tous ceux qui veulent partir d'Irak font comme ça car ils n'ont pas de papiers, c'est difficile, on a des problèmes. Ça a beaucoup changé avec Saddam Hussein.
Zeynab à Guliz : vous êtes partis à cause de la guerre ?
Pas exactement à cause de la guerre, mais parce que ma famille et celle de mon mari avaient des problèmes, je ne peux pas en parler. Problèmes politiques…
Donc vous ne connaissiez personne avant de venir, Guliz, et vous Zeynab, vous avez appris le français à Genève ?
Z : Oui.
Actuellement, est-ce que vous avez l'occasion de travailler ?
Zeynab : j'aimerais bien travailler, je cherche mais je ne trouve pas. Ce n'est pas difficile, mais je n'ai jamais travaillé donc ce sera mon premier travail.
Guliz : moi aussi, j'ai besoin de travailler mais avec la petite je ne peux pas. Quand elle sera plus grande, ça ira mieux. Je reçois 1900 francs chaque mois, et il faut payer des choses pour l'école, ça coûte cher, il faut beaucoup.
Est-ce que vous voulez dire encore quelque chose sur votre arrivée à Genève ? Sinon on va passer à votre arrivée à Camarada, les cours de français, d'accord ? Depuis combien de temps vous venez à Camarada ?
Zeynab : seulement 5 mois.
Guliz : quand j'étais venue au mois de septembre, j'avais arrêté et après je suis retournée en novembre.

Donc presque dès votre arrivée, vous êtes allée à Camarada. C'était votre premier cours de français ?
Guliz : oui.
Zeynab : moi je suis allée à l'école ici à mon arrivée, en 7e du cycle. Je parlais déjà français, mais après comme je suis repartie en Egypte, je suis revenue ici car pour l'écriture c'était difficile. Je suis revenue surtout pour écrire, et parce que j'avais oublié beaucoup de choses. Je fais des fautes aussi.
Guliz : c'est très difficile le français pour écrire. J'ai appris un peu l'italien et c'était plus facile, très très facile. Pour parler français ça aide un peu mais pour écrire, c'est très difficile.
Est-ce que c'était difficile de décider de venir à Camarada, de décider d'apprendre le français ?
G : non maintenant ça va, quand j'étais venue avant c'était très difficile.
La première fois à Camarada, vous aviez un peu peur ? C'était difficile de décider, maintenant je viens et j'apprends ?
G : Je ne comprends pas.
Vous avez décidé d'apprendre le français.
G : oui, et je veux continuer encore.
Est-ce que c'était difficile de décider ?
Non, ça va, j'aime beaucoup apprendre, et comme je veux travailler… Comme j'ai dit, je n'ai personne ici, à part les enfants.
Donc vous avez beaucoup de choses à faire, et pour ça c'est important de savoir parler ?
G : parfois j'ai des problèmes à la maison, pour téléphoner à quelqu'un par exemple. Pour le chômage, l'électricité… L'assistante sociale me comprend comme ça, mais c'est difficile.
Et donc vous, Zeynab, c'était plutôt pour vous rappeler un peu du français ?
Z : c'était une amie soudanaise qui m'a amenée chez Cécile [la responsable de formation]. Elle m'a envoyée chez « Lire et écrire », je suis encore là-bas, mais ce n'est pas assez avec une fois par semaine. Au début je faisais seulement la gym et l'informatique ici, et après j'ai décidé de faire aussi le français. Mais comme les gens ici ne parlent pas beaucoup le français, c'est un peu dur pour moi. Quand je vois des femmes, des amies, c'est bien, et les maîtresses sont très gentilles aussi.
Vous trouvez d'autres choses qui vous plaisent ici que le français ?
Z : Les maîtresses sont très gentilles et marrantes. Seulement que s'il y avait une classe plus avancée…
C'est le cours le plus avancé, celui de Murielle ?
Z : non, je crois qu'il y a un cours plus avancé, mais je ne sais pas…
Je demanderai après… Donc ce qui vous a donné envie d'apprendre, c'est de pouvoir faire des téléphones et de vous débrouiller toute seule avec vos enfants ?
G : Oui, quelques fois je donne à mon fils quand je ne comprends pas quelque chose. Encore j'ai besoin de 2 ans avant de partir de Camarada et de bien parler, je pense comme ça. Quand la poste vient me donner quelque chose, je ne sais pas, je ne comprends pas encore, je donne à un voisin ou des fois j'ai peur, je montre à l'assistante sociale.
Donc vous voulez continuer à apprendre jusqu'à ce que vous n'ayez plus besoin de demander à quelqu'un d'autre. Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous faisait un peu peur, c'était difficile de décider, ou aviez-vous seulement envie d'apprendre ?
Guliz : cours de français, il n'y a pas de difficulté pour décider. Pour apprendre, j'ai le temps de regarder bien. Comme le problème, nous les adultes, tous les jours on parle et on écrit mais ça part, pas comme les enfants, je ne sais pas pourquoi.
Donc ce qui était difficile, c'était décider de venir, mais après ça va.
G : Oui, ça va, je comprends bien maintenant, parler, non, pas encore.

Et vous, Zeynab, c'était un retour à Genève, donc est-ce que quelque chose vous a fait peur, ou donné envie d'apprendre ?
Z : Genève, pour moi, c'est comme mon enfance, il fallait que je revienne, je revenais toutes les années, sauf quand je n'avais pas les sous parce que l'avion est très cher.
Donc l'envie de continuer à apprendre…
Z : Le français, oui, je ne sais pas bien l'arabe, j'étais à Genève à l'école, j'ai arrêté à 17 ans, je savais seulement lire et écrire, mais ce n'était pas pour faire un travail ou quelque chose.
Tout à l'heure, vous avez dit que c'est une amie soudanaise qui vous a amenée ici ?
Z : qui m'a amenée chez Cécile, oui.
Et vous, Guliz, comment avez-vous connu Camarada ?
G : comme j'étais dans un foyer, mon fils allait à l'école, j'ai demandé aussi pour moi, l'assistante sociale est venue ici 2 fois avec moi.
Donc elle vous a accompagnée, aidée pour l'inscription et après vous êtes venue toute seule.
Z : à Lire et écrire aussi, ils m'avaient donné un papier de Camarada. J'avais aussi rencontré Cécile dans un autre cours qu'elle donne le mercredi après-midi.
En fait, vous habitez dans quel quartier ? C'est loin, pour vous, de venir ici ?
Z : j'habite aux Eaux-Vives, je prends environ 10 minutes pour venir, je viens en voiture…
G : avant, quand j'étais au foyer, je venais avec trois bus, c'était loin. Il y avait seulement un bus toutes les 30 minutes. Quand je descendais d'un bus, si l'autre était parti, je devais attendre 30 minutes. Maintenant que j'habite à Onex, c'est un peu plus proche, je prends 2 bus. Avant, je marchais, j'étais fatiguée. Quand je suis partie du foyer, je me suis dit « ouf, c'est fini ces bus » !
La première fois que vous êtes arrivée à Camarada, les informations qu'on vous a données, les inscriptions, c'était bien, c'était clair, sympa ?
G : Oui, quand j'étais venue avant, il y avait Sheila, elle a arrêté, c'était très bien, elle parlait un peu arabe seulement pour comprendre, et après elle parlait français avec moi. Ça aidait. J'étais aussi accompagnée par mon assistante sociale.
Z : quand j'étais venue, je connaissais Cécile. Avec Cécile, c'est bien, elle sait tout de suite de quoi on a besoin, elle m'a bien reçue, elle est très bien.
Je répète un peu… Donc pour vous c'était bien aussi, la première fois à Camarada, vous étiez accompagnée par votre assistante sociale, et votre fille aussi se sent bien ici, Guliz.
G : Oui, elle se sent très bien, elle joue beaucoup.
Z : C'est très bien, Camarada, pour les gens. J'ai beaucoup habité à Genève, 16 ans, mais je ne connaissais pas Camarada. Si je savais que Camarada existait, ça m'aurait beaucoup aidée. Quand on ne sait pas, on ne connaît pas, c'est difficile.
Est-ce que vous faites d'autres choses que le cours de français à Camarada, par exemple la gym, la couture ?
G : Avant j'ai fait, maintenant j'ai arrêté. Avant je venais aussi l'après-midi.
Z : Moi je fais seulement le français et la dictée en couleurs. J'ai fait l'informatique aussi.
Est-ce que pour vous c'est important que Camarada soit seulement pour les femmes et les enfants ? S'il y avait des hommes, est-ce que ce serait différent pour vous ?
G : C'est un peu difficile avec les hommes. Seulement des femmes, c'est mieux, je parle plus, je me sens plus libre s'il n'y a pas d'hommes.
Z : Moi j'ai l'habitude des hommes, j'ai été à l'école à Genève, même quand je faisais l'école dans mon pays, ça ne me dérangeait pas. Surtout en Europe, ça ne me gêne pas, mais dans les pays arabes c'est différent, les hommes ont un autre caractère, il faut que je reste polie…
G : en Suisse c'est bien, les femmes aussi vont à l'école, elles ne restent pas seules à la maison. Les hommes et les femmes se mélangent.
Z : pour la gym, je préfère s'il n'y a que des femmes, ça dérange moins.

Donc pour parler, pour apprendre, ça ne vous dérange pas mais pour bouger, travailler avec le corps, c'est mieux que des dames.
Zeynab, avant, vous étiez à « Lire et Ecrire » et maintenant vous avez arrêté ou vous continuez ?
Z : non, je continue, je n'ai pas arrêté.
Qu'est-ce que vous attendez des cours de français, qu'est-ce que vous voulez quand vous venez ici ?
Z : Moi j'aimerais apprendre à écrire bien, à lire. Comme je vous ai dit, j'ai fait l'école en Suisse seulement jusqu'en 3e année primaire, je crois, après j'ai quitté l'école. Alors j'aimerais bien écrire bien, comme ça, pour mes enfants, si je suis n'importe où, même si je suis dans mon pays, j'aimerais dire que je sais écrire aussi.
Donc lire et écrire le français… Il y a peut-être autre chose que vous attendez ? Vous disiez tout à l'heure que c'est aussi sympa de rencontrer d'autres dames du Soudan, ou d'autres pays… Apprendre le français, c'est important pour vous mais est-ce qu'autre chose est aussi important pour vous, que vous trouvez ici à Camarada ?
G : Ici, il y a beaucoup de choses, les ordinateurs, les machines à coudre… La première chose importante, c'est pour bien parler, bien écrire. Après quand je continue, j'ai besoin d'apprendre l'ordinateur comme une personne en Suisse. En Suisse, les enfants font tout à l'école. J'ai besoin de tout savoir faire comme un Suisse.
Z : Je trouve que c'est important d'apprendre de tout, pour les enfants… Si tu fais quelques choses bien pour toi, tu dois faire pour les autres aussi, c'est pour ça que… Si je savais bien le français, j'aurais un travail bien, pour les gens et pour moi aussi. C'est bien d'apprendre, même si on est vieilles !
Je crois qu'il n'y a pas d'âge pour apprendre… Est-ce que pour vous c'est aussi intéressant les autres choses qu'il y a à Camarada, à part le français ? Ca vous plaît qu'il y ait autre chose que le cours ? Qu'est-ce que vous préférez dans le cours, qu'est-ce qui vous fait envie de venir ? Qu'est-ce qui vous plaît le plus ?
G : la première chose la plus importante, c'est que toutes les professeurs sont très calmes, très gentilles avec nous. Comme ça, nous on vient toujours.
Z : elles comprennent vraiment les gens, surtout les étrangers.
G : Oui, elles comprennent.
Z : il y a beaucoup d'étrangers ici, des arabes, des africaines… Si je comprends tous ces gens là… !
G : Elles sont gentilles avec tout le monde. Comme ça on vient tous les jours.
Donc ça c'est important pour vous, que les professeurs soient gentilles, vous comprennent, ça vous donne envie de venir.
G : Je viens toujours, toujours à l'heure, j'apprends beaucoup.
Est-ce que dans le cours, vous êtes amies ? Est-ce que vous vous téléphonez, vous vous rencontrez en-dehors du cours, ou peut-être avec d'autres dames de Camarada qui parlent la même langue ?
G : Non, pas encore. On se voit seulement ici.
Z : Moi, c'est vrai que ça fait longtemps que je viens. On se voit chaque semaine ici, et en-dehors des cours on a beaucoup de choses à faire, mais peut-être qu'avec les vacances, on va prendre les numéros pour se rencontrer.
Est-ce qu'avec le cours, il y a des choses qui sont plus faciles pour vous, par exemple pour faire les courses, prendre le bus… Est-ce que c'est seulement du français ou aussi du français qui vous aide à faire d'autres choses ?
G : avec le français, on peut faire beaucoup de choses.
Quand il y a des interventions santé, par exemple, est-ce que vous apprenez des nouvelles choses, ou sur l'école aussi ? C'est important pour vous ?

G : Oui, c'est bien, on apprend beaucoup de choses, c'est important.
Z : Même si je ne venais pas à Camarada, si je viens pour les choses de santé, tout ça… L'autre jour on a eu une journée sur le tri, le recyclage, c'est bien de connaître ça, souvent on voit des choses dehors mais on ne sait pas bien pour quoi c'est. J'ai vécu ici, mais des choses, j'oublie parfois…
Donc c'est utile pour vous en dehors du cours ?
G et Z : Oui, oui…
Est-ce que pour trouver Camarada, c'était facile ? Vous étiez accompagnées…
G : Pour les enfants, c'était difficile de trouver une place. J'ai du téléphoner à plusieurs écoles avant de trouver Camarada.
Pour trouver une place dans le cours, et un horaire qui est bien pour vous, ça s'est bien passé ?
G : pour moi, le matin ça va bien.
Est-ce que des fois ça vous arrive de ne pas venir au cours ?
G : oui, quelques fois quand les enfants ou moi sommes malades, ou si j'ai rendez-vous à l'hôpital pour les enfants.
Donc plutôt pour des rendez-vous de santé. Et vous, Zeynab ?
Z : oui, ça arrive parfois, si la nuit je n'ai pas bien dormi, ou si pour mes enfants il y a des rendez-vous à la même heure que Camarada.
G : plusieurs fois, pour les enfants, les rendez-vous sont le matin. Aussi, comme j'ai des problèmes avec mes yeux, je m'assieds devant, je ne vais pas derrière comme ça.
S'il fait très chaud, ou très froid, est-ce que c'est plus difficile pour vous de venir ? Est-ce que des fois vous hésitez un peu, si vous prenez trois bus ?
G : Avant, je prenais 3 bus, une heure pour venir, une heure pour rentrer. Maintenant, 2 bus, 15 ou 30 minutes, ça va. Je n'ai plus peur de la pluie, du froid, c'est plus facile.
Est-ce que dans le cours, il y a des choses qui seraient mieux autrement, qui vous manquent ?
G : non, il y a toutes les choses pour moi qui vont bien, les dames pour le français sont très gentilles, aussi pour les enfants, tout le monde est très gentil, il ne faut pas changer.
Z : pour l'informatique, ce serait bien s'il y avait plus de cours, ou un cours plus long pour apprendre Internet.
Mais pour le cours de français, est-ce que quelque chose vous manque ?
Z : moi je trouve que pour les autres c'est bien, mais comme je parle un peu plus le français, il n'y a pas tout ce que je veux, mais pour les autres ça va bien.
Vous êtes combien au cours, 10-15 dames ?
G : 10 ou 9, quelques fois.
Z : ça dépend, on change souvent de classe, ça ne fait pas encore un mois que je suis dans ce cours.
Et les autres dames du cours, elles viennent souvent, chaque semaine ?
G : il y en a qui ne viennent pas toujours, qui sont malades, qui sont opérées. Certaines viennent souvent, d'autres pas. Il y a plus de dames le lundi. Moi, je viens chaque fois, je veux vite parler et écrire français, ordinateur je ne peux pas encore. Avec les enfants, ils font l'école à la maison, alors il faut vite apprendre.
Quand les autres dames ne viennent pas une fois, deux fois, trois fois, quand elles reviennent est-ce que ça vous dérange un peu ? Ca prend du temps, il faut recommencer ?
G : non, ça va, ça ne dérange pas, Murielle [l'enseignante] elle fait bien.
Z : moi ça me dérange un peu, parce que quand on ne vient pas on n'apprend pas alors ça prend plus de temps. Pour moi ça va mais pour les autres ça dérange un peu.
G : mais c'est bien aussi parce que comme ça on reprend un peu les mêmes choses, on apprend plus facilement parce qu'on refait plusieurs fois.
J'ai une dernière question : est-ce que vous avez des devoirs à la maison ?

G : oui, je fais un peu des devoirs à la maison, chaque fois, mais des fois non. Je fais à la maison, comme mes enfants.
C'est un peu difficile à la maison, de travailler avec les enfants à côté ?
G : Oui, un peu, je fais quand ils dorment, le soir ou la journée. Parce que sinon ils prennent les crayons, le papier, toutes les choses.
Z : moi aussi, je fais un peu à la maison. Des fois, elle donne des papiers si on veut travailler plus.
Ca va plus vite si vous travaillez un peu à la maison ?
G : oui, c'est mieux, ça reste mieux dans la tête, mais des fois c'est difficile avec les enfants.
Alors, merci beaucoup, on a été un peu vite à la fin mais c'était très intéressant. Je vous remercie beaucoup. Je reviendrai à Camarada, donc on se reverra sûrement. Bonnes vacances à vous et merci encore.
G : Merci aussi à vous, c'est la première fois qu'on me pose autant de questions mais que je ne suis pas obligée de répondre, c'est bien.
Z : c'était sympa, merci et bon courage pour votre travail. Revenez nous voir…
Avec plaisir, merci encore.

ANNEXE 9

Entretien avec Elisa[26], participante à un cours de français niveau moyen pour femmes, la Roseraie

Alors merci beaucoup, Elisa, d'avoir accepté de me parler. Je vais commencer avec des questions d'abord sur vous, votre arrivée à Genève. Votre prénom c'est donc Elisa, est-ce que je peux vous demander votre âge ?
Oui, 41 ans.
Vous êtes d'origine…
Bolivienne.
Vous avez grandi plutôt dans une ville ou à la campagne ?
Non, dans une ville, La Paz.
Donc votre langue maternelle est l'espagnol. Vous étiez à l'école en Bolivie ?
Oui, j'ai fini le cycle primaire, l'école obligatoire et le baccalauréat, et j'ai fait un cours d'agent de voyage.
Donc vous avez étudié pour travailler dans une agence de voyage ?
Oui, deux ans, pour terminer. Donc j'ai un diplôme d'agent de voyage.
En Bolivie, vous avez travaillé dans ce domaine ?
Oui, j'ai fini mes études et j'ai travaillé 2 ans dans une agence de voyage. Après, je me suis mariée et mon mari m'a demandé de quitter le travail, donc j'ai arrêté.
Vous avec eu des enfants ?
Oui, une fille, née en Bolivie.
Et vous êtes venue en Suisse avec de la famille ?
Je suis venue avec une amie, seulement.
Donc votre famille est en Bolivie ?
Maintenant, elle habite en Espagne, toute ma famille.
Et vous connaissiez déjà quelqu'un quand vous êtes venue en Suisse, je ne sais pas si vous êtes venue tout de suite à Genève ou d'abord ailleurs en Suisse ?
Je suis venue directement à Genève, je connaissais quelqu'un qui était une année déjà en Suisse.
Donc vous avez retrouvé une connaissance ?
Oui.
Vous êtes venue pour travailler ?
Je suis venue pour travailler, je me suis dit que je resterais une ou deux années mais ça s'est passé autrement.
Maintenant vous êtes à Genève depuis combien de temps ?
Huit ans et demi.
Et vous êtes venue trouver une connaissance, trouver du travail. Avant de venir à Genève, vous parliez déjà le français ?
A l'école, j'ai appris un peu, mais c'était très court.
Donc vous aviez appris le français mais vous n'aviez pas eu l'occasion de parler ?
Non, jamais.
C'était important que vous parliez français pour venir ? Vous êtes venue pour ça ?
Pour moi, la première chose quand j'ai décidé de venir, c'était seulement pour le travail, mais si je pouvais apprendre le français, c'est important.
C'était bien de parler un peu pour arriver ?
Oui.
Actuellement, vous avez un permis de séjour ?
Oui, j'ai permis B.

[26] Prénom d'emprunt

Donc vous êtes dans une situation stable. Et vous travaillez ?
Oui, je travaille dans un hôtel, mais pour moi c'est un peu difficile parce que si je ne parle pas français, je ne peux pas communiquer.
Vous vivez seule, avec d'autres personnes ?
Maintenant je me suis remariée, donc je vis avec mon mari, il est portugais. Il est venu pour travailler il y a quelques années, mais quand on s'est connus il essayait de rester ici.
Donc vous vivez avec votre mari ?
Oui, dans un studio.
Est-ce que vous avez un-e assistant-e social-e ?
Non.
Donc vous aviez une connaissance à Genève, c'est elle qui vous a un peu aidée au début, pour trouver du travail, pour les papiers ?
Oui, elle m'a aidée pour trouver du travail et après j'ai fait tout le reste.
Pour votre arrivée, j'ai terminé, je ne sais pas si vous voulez dire autre chose ?
Non…
Les questions, ça va ? Ca c'était la partie plus personnelle. Maintenant on va arriver aux questions sur le cours de français.
Donc vous êtes à Genève depuis 8 ans et demi, à quel moment vous avez décidé de faire un cours de français ?
Après 2 ans que j'étais arrivée à Genève, j'ai vu que j'avais besoin de parler pour mon nouveau travail, et pour communiquer, parce que c'est très important pour moi ou pour les gens qui étaient dans un pays où la langue est très importante. Donc c'est pour ça que j'ai décidé d'apprendre.
Est-ce que c'était une envie ou un besoin plutôt ?
Ca aussi, pour le travail, pour communiquer, parce que je sais que c'est le plus important.
C'était une obligation ou vous aviez envie ?
Je crois que c'était les deux choses en même temps.
Vous aviez envie mais aussi vous aviez besoin de parler. Donc ça fait à peu près 6 ans que vous avez décidé d'apprendre le français. Et depuis combien de temps vous êtes à la Roseraie ?
C'est la première fois. Je viens depuis le mois d'août l'année passée.
Donc vous êtes là depuis une année, est-ce que vous avez fait d'autres cours, ou seulement ici ?
Seulement ici.
Et donc vous avez fait des cours 5 ans ailleurs ?
Oui, j'étais une fois à l'Université Populaire, et après j'ai vu que l'enseignante allait trop vite pour moi, parfois à cause du travail je n'assistais pas, donc j'ai dit pour moi ça me dérange, parce qu'apprendre et le travail… Si on ne travaille pas on ne peut pas faire grand-chose, c'est pour ça que j'étais seulement une année.
Donc vous avez fait une année à l'UP et ensuite vous avez arrêté le cours ?
Oui.
Donc il y a 6 ans avez fait un cours une année, ensuite vous avez arrêté et l'année passée vous avez décidé de revenir ?
Oui.
Donc il y a eu 4 ans environ où vous ne faisiez pas de cours. Vous aviez un travail ?
Oui, des horaires irréguliers, c'est pour ça que je ne pouvais pas suivre un cours, j'avais toujours congé des jours différents. Avant, quand j'étais sans papiers, c'était difficile mais après que je me suis mariée, j'ai décidé d'apprendre le français, je me suis dit maintenant j'apprends sinon je ne vais jamais le faire. Et c'est pour ça que maintenant je peux faire le cours.

Donc au début vous n'aviez pas de papiers, et c'était plus difficile de trouver un travail avec des horaires réguliers ?
Oui.
Donc maintenant vous avez permis B depuis que vous êtes mariée, depuis 3 ans. Et donc l'année passée vous avez décidé d'apprendre le français ?
C'est maintenant, sinon je crois que jamais je ne vais apprendre.
Est-ce que c'était facile, difficile de prendre cette décision ?
Pour moi, c'est facile, il faut apprendre, j'ai besoin de parler, de m'exprimer, de connaître des personnes qui me parlent en français, pas toujours en espagnol.
Donc c'était un peu normal, vous avez décidé… Comment vous avez connu la Roseraie ?
Un ami m'a parlé de la Roseraie, je suis venue et je me suis dit qu'il faut essayer. Si j'ai la volonté d'apprendre, il faut essayer, il faut y aller.
Quand ce monsieur vous a parlé de la Roseraie, qu'est-ce qui vous a intéressé, qu'est-ce qui vous a paru important, bien ? Est-ce que c'est proche de chez vous ?
Non, il m'a dit que la personne qui donne le cours est une personne très bien. Qu'elle aime enseigner, les personnes qui viennent ici, après ils restent.
Donc ce qui était le plus important, c'est qu'on vous a dit que l'enseignante était bien, qu'on apprenait bien ?
Oui, c'est ça qui était important pour moi.
S'il faut payer le cours, vous êtes d'accord ?
Oui, mais ça dépend si c'est très cher… Avec toutes les choses qu'on doit payer, il ne reste pas beaucoup à la fin !
Donc le plus important ce n'était pas le prix, mais quand même ça ne doit pas être trop cher. Quand vous êtes venue ici la première fois, vous vous êtes sentie bien, bien accueillie, bien renseignée ?
Oui, bien.
Et vous avez fait l'inscription en français ou dans une autre langue ?
Non, je crois qu'il faut essayer de parler.
Donc vous étiez bien accueillie, bien renseignée, est-ce que c'était facile pour trouver un horaire qui vous convient ? Vous travaillez le soir ?
Non, je travaille le matin et le soir, donc l'après-midi pour moi c'est bien. Je sais qu'il y a une autre école où on peut prendre un cours l'après-midi mais c'est après 16h, et pour moi c'est mieux avant.
Avant qu'on vous parle de la Roseraie, vous aviez déjà cherché d'autres cours ?
Non, mais j'étais une fois l'UP, les cours de l'après-midi commençaient à 16h ou le soir, mais ici c'était mieux pour moi.
Est-ce que vous aviez eu un peu peur de venir vous inscrire, ou de revenir à l'école ?
Non, pas du tout.
Donc pour vous c'était une décision facile, il fallait trouver un endroit qui vous convient, pas trop cher et où l'horaire des cours vous convient avec une bonne enseignante.
Oui.
Donc le plus important pour vous c'est l'horaire. Que pensez-vous du fait qu'il n'y a que des femmes dans ce cours ? Ca vous plaît, vous pensez que c'est bien ?
Pour moi, seulement des femmes ou mixte, c'est égal.
Et les cours il y a 5 ans, c'était mixte ?
Oui.
Ca changeait quelque chose, l'ambiance ou les contacts ?
Pour moi, comme je ne parle pas bien le français, je me sens très timide de parler avec une autre personne, parce que je sais qu'il y a des personnes qui parlent mieux que moi.
Ca c'est difficile, oser parler quand il y a d'autres personnes ?

Oui !
Et donc il y a un peu cette peur pour parler, mais c'est seulement dans les cours ?
Non, aussi à d'autres moments.
Alors merci beaucoup de faire l'effort de me parler en français, en tout cas je vous comprends très bien ! Je reviens à vos cours de l'UP, vous aviez arrêté à cause des horaires de travail ?
Oui. Ca ne correspondait pas bien, mais aussi parce qu'après que j'ai fait le premier cours, je me suis inscrite pour le 2e cours, mais je n'y assistais pas beaucoup et en plus la maîtresse allait très vite, c'était trop accéléré pour moi. J'ai préféré arrêter et recommencer à un moment où j'ai l'opportunité d'apprendre.
Maintenant, à propos des cours à la Roseraie, qu'est-ce qui est important pour vous dans ce cours, qu'est-ce que vous attendez, quels sont vos objectifs ?
D'apprendre et de m'exprimer, de faire toutes les fois que l'enseignante fait des choses pour qu'on apprenne.
Vous faites des efforts et l'enseignante aussi fait des efforts ?
Enseigner pour que… comment on dit…
Pour ne pas avoir peur d'apprendre ?
Non, par exemple Anissa [l'enseignante] fait des exercices pour qu'on apprenne la manière que nous comprenions facilement, et qu'on pratique.
Donc ce qui est important pour vous, c'est surtout d'être active ?
Oui.
Et qu'est-ce qui vous plaît dans cette manière d'enseigner ?
Les exercices, après dans le cours on parle avec les autres, je trouve que c'est très important, c'est mieux pour nous.
Donc vos objectifs c'est surtout de comprendre, parler, ou aussi écrire ?
Oui, parce que je pense que le français c'est un peu compliqué, parce que comme on écrit ça ne se prononce pas de la même manière. Mais je pense que c'est très important d'écrire, de lire…
Donc pour parler, pour écouter, mais aussi pour écrire. Ca concerne vraiment le français, est-ce qu'il y a d'autres choses que vous aimez dans le cours, à part le fait d'apprendre ?
Oui, je crois que…
Cette année, vous avez eu du plaisir à venir ?
Oui.
Donc vous n'aviez pas besoin de vous forcer ?
Non, je suis venue tranquille et avec le sourire.
A part apprendre le français, il y a d'autres choses qui vous ont plu ?
Apprendre le français et après, trouver un travail mieux, parce que dans l'hôtellerie, c'est très dur.
Donc après le cours, vous aimeriez trouver un travail moins dur ?
Oui, et si je peux apprendre une autre chose, c'est bien. Et aussi de faire une autre chose, par exemple j'aime la peinture, j'aimerais faire un cours de dessin, ou …
Donc quelque chose de plus artistique, créatif…
Oui.
Et les autres dames dans le cours, vous vous entendez bien, vous les connaissez bien ?
Non, je ne les connais pas bien, mais je sais que les gens qui apprennent le français, c'est un peu difficile avec la prononciation, et nous les latins on ne prononce pas bien le français.
Il y a d'autres personnes qui ont aussi des difficultés ?
Oui, mais moi il y a des mots que je ne sais pas comment prononcer, mais je préfère ne pas parler et d'écouter, et après dire ce que je veux dire.

Donc si vous n'êtes pas sûre, vous préférez écouter et ensuite parler quand vous avez entendu.
Oui.
Les autres dames dans le cours, vous ne les connaissez pas très bien, vous ne vous êtes jamais rencontrées en-dehors des cours ?
Non, jamais.
Et d'apprendre le français, ça vous aide aussi dans votre vie de tous les jours ? A part apprendre le français, est-ce que le cours vous a aidé à comprendre certaines choses, ou à résoudre certains problèmes ?
Oui, peu à peu je suis en train de comprendre certaines choses, mais pas bien, mais c'est vrai que dans ce cours, j'ai fait des progrès, maintenant je vous comprends, je parle un peu mieux qu'avant, et ça m'aide à comprendre certaines choses. Par exemple pour aller chez le médecin, mon ami était mon traducteur et maintenant j'essaye de me faire comprendre.
Cette année, est-ce que vous étiez là chaque semaine au cours ?
Oui, chaque semaine. Mais pour moi, je dirais que 2 heures, ce n'est pas beaucoup, j'aimerais par exemple deux fois par semaine, parce que 2 heures ça passe vite.
Donc au moins deux fois par semaine, ce serait mieux ?
Oui.
Et c'est important d'être souvent là pour apprendre, pour faire des progrès ?
Oui.
Si vous ne pouvez pas venir, ce serait à cause de quoi ?
Du travail, parce que dans l'hôtel, je travaille, ça dépend, il y a des jours où je travaille 4 heures, 6 heures, ou plus. Si je ne peux pas venir, c'est à cause du travail.
Des fois vous ne savez pas à l'avance à quelle heure vous commencez ou terminez le travail ?
Non, l'horaire est de 8h à 13, 14h ça dépend, mais comme cette année j'ai dit à ma patronne que j'étais inscrite à un cours de français, elle a dit c'est bien, le jour où tu as le cours tu peux partir.
Donc votre patronne était contente que vous appreniez le français ?
Oui.
Donc elle est d'accord de vous laisser partir pour être à l'heure, elle sait que le mardi vous devez partir.
Oui. Comme femmes de chambre, nous sommes deux donc quand je sois partir ma collègue me remplace et après je la remplace aussi.
Vous n'étiez jamais malade ?
Non, mais à cause de l'hôtel, j'avais mal à l'épaule, j'ai été en arrêt maladie mais je suis venue au cours quand même. Si une fois je ne viens pas au cours, c'est aussi parce que ma fille habite en Espagne et s'il y a des problèmes et qu'elle a besoin de moi, je vais y aller pour l'aider.
Donc vous devez des fois voyager pour aider votre fille.
Oui.
Est-ce qu'il y a certains moments dans l'année où c'est plus difficile de venir, par exemple près des vacances ?
Normalement c'est à Noël que je prends mes vacances, je profite d'aller voir ma famille, mais en été c'est une semaine, mais à la fin de l'année c'est deux-trois semaines.
Donc quand vous partez, vous manquez peut-être une ou deux semaines de cours.
Oui.
Ca vous est déjà arrivé, s'il pleut, s'il fait très chaud ou très froid, de ne pas avoir envie de venir ?
Peut-être avec le froid, ou s'il y a beaucoup de neige, mais je ne crois pas que c'est ça.

Vous avez dit que ce serait bien que les cours soient deux fois par semaine, est-ce qu'il y a d'autres choses qu'on peut améliorer ? Des choses qui ne vous convenaient pas ou qui vous ont dérangée ?
Non, pour moi je crois que c'est bien les méthodes de l'enseignante.
Pendant ces cours, vous avez rigolé, c'était très sérieux… ?
Non, plutôt comme une famille.
Et l'ambiance dans les cours, c'était bien ?
Oui, agréable. Parce que parfois, on disait des bêtises, parfois on rigole…
Et c'est important d'avoir du plaisir, de rigoler ?
Oui.
Donc c'est aussi pour ça qu'on a envie de venir ?
Oui, je crois que si l'ambiance est agréable, tout le monde a envie de venir.
Et l'enseignante vous a donné des devoirs à faire à la maison ?
Oui, souvent.
Et vous les avez faits ?
Pas souvent, mais j'ai fait. J'ai de la difficulté pour faire le passé composé.
Mais en général, c'était facile, difficile, vous aviez des problèmes pour les faire ?
Les devoirs c'est ce qu'on fait dans la classe.
Donc si par exemple vous avez fait l'imparfait aujourd'hui, vous allez avoir des devoirs sur l'imparfait ?
Sur l'imparfait et les autres temps.
D'accord, donc les devoirs étaient liés avec le cours. Est-ce que vous pensez que c'est une bonne idée de vous donner des devoirs ?
Oui, c'est important de travailler à la maison, parce que chez moi je ne parle jamais français, avec mon mari c'est seulement l'espagnol, mais si j'ai des devoirs pour moi c'est bien de refaire, d'écrire, de faire des exercices. Sinon, on peut oublier.
Donc les devoirs vous permettent de ne pas oublier ?
Oui.
Vous n'avez pas beaucoup l'occasion de parler français ? Au travail, vous parlez en quelle langue ?
Français, mais je n'ai pas beaucoup l'occasion.
Est-ce qu'il y avait des tests, des examens pendant le cours ?
Elle nous avait fait des petits examens, je crois que c'est important pour savoir où on en est avec le cours.
Donc ça vous aide de faire un petit test. Vous êtes un peu stressée quand vous faites un examen ?
Oui, un peu.
Est-ce que vous connaissiez à l'avance le programme des cours ? La semaine prochaine on va faire le passé composé ?
Non.
Et ça va comme ça ?
Oui, ça va.
Et sinon, ce serait bien d'avoir deux cours par semaine, est-ce qu'il y a d'autres choses qui seraient bien pour vous ? Il y a d'autres choses que vous aimeriez ici ? Des cours de dessin ?
Oui, peut-être ! Tout ce qui permet d'apprendre est bien pour nous, dessin, couture, j'aime beaucoup travailler avec les enfants, si je peux aider, je ne sais pas, peut-être ce serait bien de faire autre chose de différent.
Vous faites une pause pendant le cours ?
Oui.
Et c'est bien ?

Je trouve que c’est un peu une perte de temps, on peut connaître les autres, parler, mais je trouve que c’est un peu une perte de temps, parce que 2 heures passent très vite.
Parler avec d’autres personnes, c’est aussi une manière d’apprendre ?
Oui, c’est bien de parler avec les autres, parce que nous sommes comme une famille et on peut se connaître.
Et les autres dames, est-ce qu’elles venaient chaque semaine ou des fois elles n’étaient pas là ?
Oui, des fois elles n’étaient pas là.
Est-ce que quand elles reviennent, est-ce que ça dérange ? Comment ça se passe ?
Non, ça ne dérange pas, parce que si par exemple on fait des exercices, la semaine suivante on fait la même chose et ça c’est bien pour nous mais c’est mieux si on peut continuer d’avancer.
Donc un peu de répétition c’est bien, mais il faut aussi continuer à avancer ?
Oui.
Il y a autre chose qui vous permettrait de participer, ou quelque chose qui vous aiderait ?
Non, je ne crois pas. Peut-être plus de devoirs pour travailler plus à la maison.
Si on ne vous donne pas de devoirs, c’est difficile pour vous de travailler ? Est-ce que vous lisez le journal, vous faites toute seule ?
Non, toute seule c’est difficile pour moi. Mais à la maison, je regarde la télévision, et ça m’aide aussi, parce qu’à la maison avec mon mari je parle seulement espagnol et ça me dérange, parce que je lui dis que je dois apprendre, il faut, mais il ne parle pas, alors j'ai la télé et la radio ou parfois je parle au travail, mais ma collègue parle aussi espagnol.
Est-ce que c’est bien d’arrêter pendant l’été ou c’est mieux si ça continue ?
Non, c’est bien de s’arrêter.
J’ai terminé, est-ce que vous aimeriez encore dire quelque chose ?
Pour moi, c’est un peu difficile parce que normalement, c’est un peu difficile d’écrire une lettre et je ne sais pas à qui je peux demander, où je peux aller pour qu’on m’aide à écrire. Je ne sais pas si je pourrais venir ici… En français, c’est très difficile.
Donc je vais vous répondre, mais d’abord je vais encore vous remercier beaucoup pour cet entretien, et éteindre cet appareil.

ANNEXE 10

Entretien avec Fawzia[27], participante à un cours de conversation (avancé) femmes, la Roseraie

Merci beaucoup d'avoir accepté de me parler. Donc on a décidé de se dire « tu », donc ton prénom, Fawzia, est-ce que je peux te demander ton âge, même si normalement on dit que ça ne se fait pas ?
Oui, j'ai 50 ans.
Et quel pays d'origine ?
Mon pays d'origine est l'Inde, mais je suis née en Ouganda et je suis en Suisse depuis 1972, je suis venue en Suisse comme réfugiée, mais je suis restée en Suisse allemande pendant vingt ans puis je suis allée vivre au Qatar 10 ans et je suis revenue en Suisse, à Genève, il y a 5 ans. J'habite maintenant à Genève depuis 5 ans.
Donc tu as vécu dans beaucoup de pays, en Inde aussi ?
Non, jamais.
Donc c'et ton pays d'origine mais tu as grandi en Ouganda, ensuite en Suisse allemande.
Puis Qatar et maintenant ici.
Alors beaucoup de voyages… Et quelle est ta langue maternelle ?
Ma langue maternelle est une langue qu'on n'écrit pas, une langue katchi, mais je parle hindi parce que c'est la langue maternelle de mon mari. On parle anglais, aussi, mes enfants parlent mieux anglais que hindi.
Et à la maison vous parlez quelle langue ?
Anglais.
Donc tu as grandi en Ouganda, tu as suivi l'école là-bas ?
Oui, jusqu'à 16 ans et avant de faire une haute école on a du venir ici en Suisse et quand je suis arrivée c'était très difficile parce que d'abord j'ai du apprendre l'allemand, jusqu'à ce que j'apprenne l'allemand j'avais déjà 19 ans, comme ça, je n'avais pas de possibilité de faire des études, et malheureusement je n'ai pas pu faire d'études mais j'ai travaillé dans beaucoup de banques, et j'ai appris le travail comme ça.
Donc c'était un projet, d'étudier, mais ça n'a pas pu être réalisé ?
Non, à cause du changement et de la langue.
Donc ce voyage n'était pas prévu si je comprends bien ?
Non, ce n'était pas prévu, on a du partir en 1972 à cause du changement de régime.
Tu as un pays de cœur, en particulier ?
C'est très difficile, parce que je suis née en Ouganda, mais j'aime beaucoup l'Inde, il y a la famille de mon mari, je me sens bien là-bas.
Donc il y a un lien avec l'Inde ?
Oui, on mange des choses indiennes, on parle, on s'habille…
Donc ça fait plus de trente ans que vous étiez venu en Suisse.
Avec mes parents, mes frères, mes sœurs…
Donc l'arrivée à Genève, c'était ton premier voyage dans un pays francophone ?
Oui. Je suis venue avec mon fils de 14 ans et ma fille de 11 ans.
Et maintenant vous avez quel permis ?
Je suis suissesse, mes enfants aussi.
Vous vivez dans un appartement indépendant ?
Oui.
Il y a une personne, un assistant qui vous aide pour certaines choses ?
Non.
En Suisse, avant d'arriver à Genève, tu connaissais déjà quelqu'un ?

[27] Prénom d'emprunt

Non, personne.
Et c'était un choix de changer de langue ? Parce que tu devais bien parler allemand…
Oui, mais mon mari a trouvé un travail ici à Genève, dans une agence interenationale, et on a pensé que c'était peut-être mieux qu'on revienne, parce qu'au Qatar il n'y avait pas d'université et avec mes enfants c'était facile, mais après on aurait du les amener aux Etats-Unis ou en Angleterre, on a beaucoup réfléchi et après il a dit, si on trouve du travail, on revient. Il a trouvé et maintenant nous sommes là.
Donc c'était surtout pour le travail de ton mari et les études des enfants. Et donc avant de venir à Genève, est-ce que quelqu'un parlait français dans la famille ?
Mon mari, un petit peu. Il a vécu au Luxembourg avant notre mariage et là il avait un peu appris.
Donc tu as travaillé dans les banques, actuellement est-ce que tu travailles ?
Non, mais je voudrais travailler un peu dans l'administratif, mais pas un 100%, parce qu'il y a quand même beaucoup à la maison.
J'ai fini avec ces questions plus personnelles. Depuis 5 ans que tu es à Genève, tu as décidé tout de suite d'apprendre le français ?
Oui, j'ai décidé tout de suite d'apprendre le français mais je ne savais pas où aller, et quelqu'un m'a dit qu'il y avait une inscription au cours de français à l'UOG, il faut aller là-bas, j'étais très en avance pour avoir une place, il y avait beaucoup de gens, j'ai reçu un numéro mais je n'ai pas pu m'inscrire, j'étais très déçue. Ensuite quelqu'un m'a dit qu'il y a aussi l'école des parents qui donne des cours de français pour les parents le soir, ils m'ont dit qu'ils avaient déjà commencé les cours et qu'il fallait s'inscrire l'année prochaine. Et comme ça j'ai attendu une année et j'ai fait ensuite 4 cours le soir à l'école des parents. Là-bas, j'ai rencontré après 2 ans quelqu'un qui m'a dit qu'il y a une école pour les femmes, qui s'appelle Camarada, elle m'a accompagnée là-bas et j'ai fait un cours 6 mois là-bas, et ensuite elles ont dit qu'elles n'avaient pas de niveau haut pour moi, que je dois faire un cours à l'UOG, en même temps j'ai rencontré une amie qui faisait les cours à la Roseraie et elle m'a accompagnée à la Roseraie et comme ça je suis là depuis une année.
Donc dès le début, tu as voulu apprendre mais la première année tu n'as pas trouvé de place, donc tu as du attendre pour suivre des cours 2 ans à l'école des parents, ensuite tu as été à Camarada mais il n'y avait pas de niveau assez haut pour toi, et là tu as entendu parler de la Roseraie. C'était chaque fois par des amis que tu as entendu parler des cours ?
Oui, par des amis.
Pour toi c'était difficile de décider d'apprendre le français ?
Non, pas difficile, je le voulais vraiment, je voulais apprendre le français. Parler, et parler vite. Avec les enfants à l'école, c'était important.
Et donc ce qui t'a donné envie d'apprendre, c'était ?
Plaisir d'apprendre, parce que comme ça on peut sortir, parler avec les gens, sinon on est toujours chez nous et ce n'est pas bien comme ça.
C'est important pour toi de pouvoir rencontrer d'autres personnes, te débrouiller seule ?
Oui, sinon je devais chaque fois demander à mes enfants et je ne voulais pas qu'ils traduisent parce qu'ils étaient petits et je ne pouvais pas dire ce que je voulais dire. Ils n'étaient pas habitués à parler avec des personnes comme ça.
Donc c'était difficile pour eux d'avoir ce rôle de traducteur ?
Non.
Est-ce qu'il y avait certaines inquiétudes ou peurs pour apprendre le français ?
Peur, non, mais inquiétude, peut-être que je n'arrive plus à comprendre et mémoriser des choses parce qu'il y a longtemps que j'étais à l'école, et après une grande période sans école, c'était long… Et encore pour commencer, c'était assez difficile.
Donc l'inquiétude de ne plus être habituée à apprendre ?

Oui.
On se sent un peu comme un enfant quand on doit retourner à l'école ?
Oui. C'était difficile.
Et aussi les enfants qui apprennent vite…
Oui, ils connaissent certaines choses mieux que les parents, c'est un peu bizarre. Maintenant quand on dit quelque chose, ils disent non, non, non, on ne dit pas comme ça, et nous on se sent un peu dégradés, on n'a plus notre rôle habituel et c'est difficile.
Et maintenant que tu parles bien…
Quand mes enfants sont à côté de moi, je n'ose pas parler français, j'aimerais qu'ils n'entendent pas les fautes que je fais, je ne suis pas à l'aise s'ils sont à côté de moi, si je suis seule c'est mieux pour moi. C'est une peur qui reste… Ils ne disent rien, mais c'est moi qui préfère que s'ils sont là, ils parlent et moi je ne dis rien.
Donc ensemble, vous parlez plutôt anglais ?
Oui.
A part à la Roseraie, est-ce que tu as d'autres occasions de parler français ?
Non, pas du tout. On parle anglais en famille, sinon un peu dans la vie de tous les jours mais on dit seulement bonjour, merci.
Donc il y a eu plusieurs endroits où tu as appris le français : d'abord un essai à l'UOG, l'Ecole des parents, un peu à Camarada et maintenant à la Roseraie depuis un an. Ce premier moment à la Roseraie, l'inscription, est-ce que ça s'est bien passé ?
Oui, c'était agréable, ils m'ont envoyé un formulaire que j'ai rempli et ensuite ils m'ont envoyé le lieu et la date, je suis venue, c'était le soir, pour moi c'était mieux pour commencer parce que mon mari était à la maison, il pouvait s'occuper des enfants, je m'en occupe pas, j'ai fini mon travail à la maison avant de partir. C'était mieux pour moi. Mais maintenant qu'ils sont un peu grands, je trouve que le cours de l'après-midi c'est mieux.
Donc au début c'était bien le soir, et maintenant c'est bien l'après-midi ?
Oui.
Et à la Roseraie, le premier contact était bien ?
Très très bien, c'était vraiment, j'ai dit à la Roseraie dès le premier moment on est déjà à l'aise, c'est vraiment vraiment super.
C'était important pour toi d'être dans un cours où il y a seulement des dames ?
Oui, je me sens plus en confiance et peut-être c'est aussi parce que je suis musulmane, pour nous c'est normal, c'est mieux que les dames sont ensemble, on se sent plus à l'aise.
Et pour apprendre… ? Les autres écoles où tu étais, c'était mixte ?
Oui, mais quand mon amie m'a dit qu'il y avait un cours pour des femmes, j'ai dit super, ça me plaît.
Donc maintenant le seul cours que tu prends c'est à la Roseraie ?
Oui.
Une fois par semaine, c'est bien ?
Une fois par semaine, ce n'est pas assez. Deux fois, ce serait vraiment très bien, parce qu'on fait beaucoup de progrès. Une fois ce n'est pas vraiment suffisant parce que si tu es malade et tu ne peux pas venir, il y a déjà deux semaines où tu as manqué, ça fait deux semaines sans cours.
Donc deux fois deux heures seraient bien.
Oui.
Et les autres cours tu avais arrêté parce qu'il n'y avait pas les cours qui correspondaient à ton niveau ?
L'école des parents j'avais arrêté parce que je n'avais pas l'impression de faire des progrès. UOG, c'était la même chose, il y avait deux fois par semaine deux différentes maîtresses, et

c'était pas très bien, je n'avais pas fait beaucoup de progrès, même avec deux fois par semaine, et c'est dommage pour le temps que j'ai donné pour ça, donc j'ai arrêté.
Et sinon à la Roseraie, tu as commencé avec Anissa avant d'aller avec Marielle ?
Oui, j'ai commencé avec Anissa et c'était très bien parce que j'ai vu qu'il y avait beaucoup de choses que je n'avais pas apprises, comme de la conjugaison, elle donnait beaucoup beaucoup de verbes à conjuguer, à écrire, pour qu'on prenne confiance pour conjuguer le verbe avec ce temps, j'ai appris beaucoup et très vite, parce que dans les deux heures on faisait beaucoup de choses.
Donc ça avançait bien ?
Oui, et aussi les devoirs qu'elle donnait c'était agréable, je pouvais les faire moi-même, mais à l'Ecole des parents c'était trop difficile, je n'arrivais à rien. Je disais à mes enfants à chaque fois de m'aider, je remplissais et je donnais, ce n'était pas vraiment bien.
Et qu'est-ce que tu attends du cours de français ?
Mon objectif est de parler couramment et vraiment correctement, sans fautes de grammaire.
Donc perfectionner la langue ?
Oui, et vocabulaire.
Et par rapport à d'autres choses que le français, il y a d'autres choses qui t'apportent ?
L'ambiance, être avec des amies, rencontrer des amies chaque semaine, sinon on ne se rencontre pas.
Donc avec le groupe, vous vous voyez au cours mais pas à d'autres moments ?
Il y a une amie que je rencontre, chaque vendredi on dit qu'on se voit, mais des fois le petit est malade, on y arrive deux fois par mois mais les autres fois ça tombe.
Les autres dames du cours sont des amies ?
Oui, on aime se voir, des fois on se croise en ville et on se dit bonjour, c'est très bien, on est contentes. Sinon on ne connaît personne.
Donc c'est aussi un endroit où tu peux rencontrer des gens et créer une amitié ? Sinon c'est difficile, il y a peu d'occasions ?
Oui.
Et ça c'est important, ça te donne envie de venir ?
Oui.
Donc tu viens avec plaisir au cours ?
Oui, avec plaisir, je ne manque rien si je ne suis pas très très malade. C'est un moment de plaisir dans la semaine.
Et qu'est-ce qui te plaît le plus dans le cours ?
Je ne sais pas, le français, la manière dont elle présente la langue, ce n'est pas comme à l'école très strict, comme ça. On apprend la langue vite, mais à l'aise, pas avec une force, rien, personne qui ne dit non non non, ce n'est pas juste. Elle nous encourage beaucoup. C'est plus comme une rencontre.
Est-ce que vous pouvez faire des propositions de thèmes au cours ?
Oui, on peut parler de ça.
Et c'est important pour toi ? Il y a un lien entre ce que tu vis et ce que vous faites dans le cours ?
Oui, si on a un problème on discute, on parle entre nous et c'est familier, on se fait confiance, c'est familial et en plus on apprend aussi.
Le cours t'a aidé à résoudre certains problèmes, pas forcément avec le français, mais par exemple tu as pu apprendre certaines choses qui t'ont facilité la vie ?
Oui, il y a beaucoup de choses, elle nous donne des informations sur ce qu'il y a à Genève, pour moi ce n'est pas très utilisable parce que mes enfants sont déjà bien, mais pour mes amies c'est vraiment très bien, on nous dit ce qu'on peut faire dans certaines situations.
Tu habites loin de la Roseraie ?

Non, je prends 20 minutes en tram, j'habite à Grand-Lancy.
C'est important que le cours ne soit pas trop loin ?
Oui, très important comme ça on est très vite chez nous, on ne perd pas beaucoup de temps.
Et le prix est important ?
Oui, c'est important. Si on ne travaille pas et on donne beaucoup d'argent pour apprendre quelque chose, ça ne marche pas très bien.
Donc c'est bien un cours gratuit ?
J'étais étonnée de savoir que ça ne coûte rien, j'ai pensé que peut-être le cours n'est pas très bien parce qu'il ne coûte pas, mais j'étais vraiment étonnée. C'est vraiment le meilleur cours que j'ai fait pendant mes 5 ans ici.
Quelqu'un t'avait accompagnée à la Roseraie, donc pas de problème pour trouver le lieu, c'était facile de trouver une place dans le cours ?
Oui.
C'était facile pour trouver un horaire qui te convenait bien ?
Oui.
Donc pas de problème. Tu as dit tout à l'heure, sauf si je suis très malade, je viens toujours au cours. C'est arrivé cette année que tu ne viennes pas ?
Non, pas du tout.
Alors pas de difficulté de santé, de famille… Sinon à certaines périodes de l'année, c'est plus difficile de venir ?
Oui, le mois de Ramadan. C'est un peu difficile, mais quand même, ça dépend. Le mois est très difficile, on ne boit pas, on ne mange pas, pour être active avec la réflexion, se concentrer, c'est difficile, mais à part ça, ça va.
Et tu es quand même venue tout le mois de Ramadan ?
Oui.
C'est comme un défi, un objectif ?
Oui, parce que je me dis que si je ne viens pas à cause du Ramadan, je me dis que mes enfants vont dire la même chose, et pour eux c'est trente jour où ils ne peuvent pas aller à l'école, et pour ça je dois donner l'exemple, c'est ça qui m'a motivée à venir, mais c'était difficile. Parce qu'on cuisine plus qu'un jour normal, on lit le Coran, on prend beaucoup de temps pour prier aussi…
Donc beaucoup de fatigue et l'esprit occupé à autre chose ?
Oui, à autre chose, je dois faire ça, ça, ça à la maison, comme ça.
Et sinon, le temps qu'il fait, ça peut avoir une importance pour venir ?
Non, ce n'est pas un problème.
Et tu penses qu'il y a quelque chose à changer, que tu n'aimes pas ou quelque chose qui manque dans le cours ?
Non, seulement si on peut faire deux fois par semaine, c'est mieux, à part ça tout est bien. Parce que si on fait une fois par semaine grammaire et une fois conversation pour utiliser les choses qu'on a apprises, ça ce serait très bien.
Et tout à l'heure tu as dit que c'est bien d'avoir des devoirs à la maison ?
Oui, on a des devoirs, des fois on a des sujets, si on fait par exemple l'environnement, on apprend du vocabulaire, elle dit qu'on peut écrire quelque chose sur ce thème en utilisant les mots qu'on a appris, et c'est très bien parce qu'après elle corrige, elle nous montre les fautes qu'on a faites, et on apprend aussi beaucoup à écrire, vraiment.
Le cours s'appelle conversation mais vous faites aussi de l'écrit, alors ?
Oui, dictées parfois, c'est vraiment très bien.
Et tu fais toujours les devoirs, tu as toujours le temps ?
Oui, j'ai toujours le temps, il faut le trouver le temps, on peut le faire.
Donc c'est une bonne idée de donner des devoirs ?

Oui, très bonne.
Et sinon, il y a des tests, des examens ?
Je pense que pour nous, au cours de conversation, non, mais pour les autres je pense qu'il y en a en fin d'année.
Et ça te manque ?
Non, ça va comme ça. Si on dit qu'il y a un examen, j'ai peur de faire des fautes et après, je fais des fautes, ça c'est sûr.
Est-ce que vous savez à l'avance ce que vous allez faire au cours ou c'est une surprise ?
Non, elle nous dit. On lit le vocabulaire, on fait des exercices et elle nous dit que la semaine suivante on va faire une petite dictée sur le vocabulaire. Après elle nous donne un texte, on le lit, on l'explique et après on parle. Ensuite elle nous dit qu'on va faire une petite dictée sur le texte. C'est ça.
Et les autres dames du cours, elles viennent très souvent ou parfois elles ont des problèmes pour venir ?
A ce cours là avec Marielle, elles sont régulières, plus qu'avec Anissa, mais quand même il y a des maladies d'enfants, comme ça.
Est-ce qu'on vous demande pourquoi vous ne venez pas si vous êtes absente ?
Oui, elle dit aussi que si on ne peut pas venir, c'est mieux de téléphoner pour s'excuser.
Et c'est important ?
Oui, parce que ce n'est pas bien si on vous attend et que vous n'êtes pas là.
Et toi qui étais très régulière, si une dame ne venait pas, est-ce que quand elle revenait ça dérangeait ?
Peut-être un peu parce qu'elle ne peut pas suivre ce qu'on a déjà fait et la maîtresse doit expliquer la même chose encore une fois. C'est une révision pour nous, ce n'est pas grave, mais pour la femme, je pense que ce n'est pas facile d'apprendre vite comme ça.
Toi tu étais très régulière, mais tu penses que quelque chose pourrait aider les autres à participer plus souvent ? Il manque quelque chose, ou on peut changer quelque chose ?
Non, je pense que ça va.
J'ai terminé avec mes questions, est-ce que tu penses à quelque chose, tu as envie de dire autre chose ?
Non, je pense que c'est tout.
Alors merci beaucoup de m'avoir parlé, ça m'a intéressée d'avoir ton avis et de te connaître un peu, je vais écrire notre discussion et ensuite je te la montrerai pour vois si ça va pour toi que j'utilise tout ça.
D'accord.
Merci beaucoup.

ANNEXE 11

Entretien avec Marwan et Enès[28], participants au cours de français niveau débutant à l'ARA

Alors, merci beaucoup d'avoir accepté de me parler. Votre prénom ?
Enès, E, N, E, S.
Je peux vous demander votre âge ?
53 ans.
Merci. Et votre pays d'origine, s'il vous plaît ?
Arménie.
Donc votre langue maternelle est l'arménien ?
Oui, mais je parle aussi le russe.
Merci. En Arménie, vous étiez à l'école jusqu'à quel âge ?
Jusqu'à l'école secondaire. En même temps, j'ai fini une école de musique pour enfants, je ne sais pas comment on appelle ici, ça dure 7 ans.
Donc vous avez fait 7 ans d'études pour donner des cours de violon, vous me disiez tout à l'heure. Donc c'est vous qui donniez les cours.
Non, je jouais, j'avais appris à jouer du violon. A 23 ans j'ai fini la maturité ou école secondaire, c'est-à-dire 10 ans d'école. Maintenant ça reste comme ça. J'ai fini aussi une école professionnelle, ça s'appelle technicum de musique, j'ai fini la flûte traversière, niveau professionnel.
Donc vous pouvez donner des cours de flûte traversière. C'est votre métier ?
Oui, je travaillais dans ma ville de naissance dans une école de musique pour enfants. J'ai travaillé 23 ans comme ça.
Vous avez travaillé en Arménie, 23 ans, comme professeur de musique avant de venir ici. Et votre métier, vous êtes musicien et professeur de musique ?
Oui, de flûte, instruments à vent, comme ça.
Merci. Je peux vous demander si vous êtes venu tout seul, ou avec de la famille ?
Je suis venu avec ma femme, il y a déjà 7 ans.
Donc vous êtes en Suisse depuis 7 ans. Donc vous êtes venu tout de suite à Genève ?
Non, je suis venu par la Russie, République tchèque, etc.
C'était difficile de venir en Suisse ?
Oui, je ne veux pas en parler.
Je vous remercie de me parler, déjà. Est-ce qu'avant de venir en Suisse, vous parliez déjà le français ?
J'ai étudié le français seul, parce qu'il n'y avait pas la possibilité d'étudier bien. J'ai appris un peu le français, l'espagnol, l'italien, comme ça, mais le français j'ai commencé à lire jeune, comme écolier, à partir de l'école j'ai commencé à apprendre beaucoup de langues parce que les langues m'intéressaient beaucoup.
Donc pour votre plaisir vous aviez commencé à apprendre d'autres langues ?
Oui.
Vous êtes depuis 7 ans en Suisse, et depuis 7 ans à Genève ?
Oui.
Est-ce que vous connaissiez déjà quelqu'un ici ?
Personne.
Vous habitez dans un appartement avec votre famille ?
Oui.
Tout à l'heure, vous m'avez dit que vous travaillez à la Croix-Rouge, à la Bibliothèque, vous avez fait la formation pour bibliothécaire.

[28] Prénoms d'emprunt

Oui, mais avant ça j'ai plastifié des livres, ça me permettait d'étudier comment on plastifie.
Et actuellement vous travaillez à la Croix-Rouge ?
Oui, je continue à travailler et je joue à la flûte pour moi, par plaisir, et d'autres instruments.
D'accord. Je ne sais pas si vous voulez me répondre : quel est votre permis de séjour ?
Permis F.
Merci. Est-ce qu'il y a quelqu'un dans votre vie quotidienne qui vous aide à résoudre certains problèmes ?
Oui, une assistante sociale.
Pour les questions personnelles, j'ai terminé, merci beaucoup. Je vais poser les mêmes questions à votre collègue et ensuite on se verra tous les trois, d'accord ?
D'accord.

Votre prénom, c'est… ?
Marwan.
Et votre âge svp ?
35. Je suis originaire de Bosnie.
Votre langue maternelle c'est donc le bosniaque ?
Oui.
En Bosnie, vous étiez à l'école ? Jusqu'à quel âge ?
12 ans d'école, je suis technicien pour chaussée.
Donc pour faire les routes ?
Non, pour les chaussures, coiffure aussi, coupe des cheveux, personne qui travaille au journal, comment ça s'appelle en français, grande machine…
Imprimerie ?
Oui, imprimerie.
Donc vous êtes technicien pour les chaussures, coiffeur, imprimeur, vous avez beaucoup de métiers…
Oui, tout travail, je cherche.
Vous avez trois métiers, vous avez été à l'école pour apprendre ça ou… ?
Technicien chaussures, 4 ans d'école.
Donc c'était une école pour apprendre le travail ?
En Bosnie j'ai continué l'école 8 ans, après technicien chaussures et…
Donc 8 ans à l'école… ?
Oui, 8 ans à l'école comme les enfants, après, 4 ans école pour chaussures.
Vous êtes venu en Suisse avec votre famille ?
Oui, ma femme.
Vous avez des enfants ?
Deux enfants, 10 et 14 ans, ils vont à l'école.
Vous êtes à Genève depuis… ?
7 mois. J'ai permis N.
Vous vivez dans un foyer ?
Oui, foyer ********.
Et il y a quelqu'un qui vous aide pour remplir les papiers ? Vous avez une assistante sociale ?
J'ai pas compris.
Dans le foyer, vous avez quelqu'un qui vous aide ?
Oui, une assistante. Aussi, nous travaillons, je suis femme au foyer, je bricole, je change la porte, les fenêtres, tout. Je fais tout au foyer quand il faut changer quelque chose.
Avant de venir en Suisse, vous connaissiez quelqu'un ?
Non, pas d'autre personne de la famille.
Le français, vous le parliez déjà un peu ?

Non, non, tout ici, merci, derien c'est tout. C'est difficile pour parler, chercher du travail, communiquer avec l'autre personne, enfant à l'école, professeur, comment va mon fils, comment il continue… Assistante pour docteur, parler ensemble, pas traducteur.
Vous aimez être libre, pas de traducteur ?
Directement parler à d'autres personnes.
Et maintenant vous faites des travaux au foyer. En Bosnie, vous avez fait beaucoup de travaux ?
Oui, 10 ans de travail en entreprise.
D'accord. Et maintenant en Suisse ?
Tous les jours, je travaille au foyer le matin, et l'après-midi ici au cours.
D'accord. Merci, j'ai terminé, si vous êtes d'accord on va continuer avec votre collègue Enès et on va parler du cours de français, d'accord ?
D'accord.

J'ai des questions sur le cours de français. Donc vous êtes à Genève depuis 7 mois, Marwan, et plusieurs années, Enès. Quand avez-vous décidé de prendre des cours de français ? Enès ?
J'ai reçu une lettre il y a quelques mois, pour permis F et changement etc, parce que j'ai déjà fini les cours avancé, j'ai pensé pour stabiliser, comme ça. Mais je lis beaucoup les journaux pour étudier, pour m'améliorer je lis le dictionnaire, comme ça.
Donc le cours a commencé depuis combien de temps ?
Depuis trois semaines, dans 6 semaines, c'est fini. Jusqu'au 14 juillet, après test.
Et vous Marwan, vous avez reçu une lettre aussi ?
…[Silence]
Vous êtes à Genève depuis 7 mois, quand vous avez décidé de venir ici ?
Je voulais, j'ai écrit avec l'assistante, j'ai appelé ici, je suis venu avec ma femme, nous sommes venus le 16 janvier et depuis on continue.
Donc dès que vous êtes arrivé, vous avez fait un cours ?
Très vite… C'est très difficile pour nous. On est restés au cours, on ne parle pas bien. Doucement, doucement, petit à petit. Parler, difficile, lire, écrire, ça va. Je pense jusqu'à 5 mois, ça va.
C'était difficile de venir ici, ou vous avez décidé tout de suite de venir ?
Oui, c'est difficile, le travail au foyer et manger rapidement, après école, tous les jours… Très, très vite.
Et vous donc Enès, vous avez reçu cette lettre et vous êtes venu tout de suite, ou vous avez du réfléchir un peu, c'était difficile de décider ?
J'ai réfléchi un peu, mais j'ai déjà fini un cours avancé à la Croix-Rouge genevoise, mais j'ai pensé si je lis le journal pour voir ce qui se passe, c'est bien.
Et qu'est-ce qui vous a donné envie d'apprendre le français ? Pour comprendre, vous débrouiller tout seul ?
Pour moi, j'ai commencé déjà tout seul, chez moi, pour moi le français est toujours une langue difficile, mais ça aussi ça m'a encouragé, la lettre, j'avais déjà des bases et j'ai continué à lire les journaux, j'avais mon lexique, mais pour parler, je regarde la télévision, mais ici j'ai plus de renseignements.
A part au cours, vous parlez français ?
Quand je travaille à la bibliothèque, mais j'assiste beaucoup à des conférences publiques, Uni-Mail, je participe dans tous les domaines.
A Marwan : Ca va ?
Ca va, beaucoup [rires]. Pour moi, aussi, j'écoute, après je cherche dans le dictionnaire, je regarde la télévision, je cherche dans le dictionnaire…
Comment vous êtes venu ici, Marwan, c'est l'assistante qui vous a parlé du cours?

Oui.
C'est elle qui a fait l'inscription pour vous ?
Non, non, je cherche, j'ai demandé.
Vous êtes venu ici, vous avez dit que vous voulez apprendre le français. La première fois ici c'était bien, ce n'était pas difficile ?
Oui, difficile, à cause du français.
Vous êtes venu avec votre femme ?
Oui, à la maison pour parler, écrire, beaucoup ensemble.
Vous travaillez beaucoup à la maison. D'accord, donc maintenant vous êtes ici 4 après-midi par semaine. Est-ce que vous avez fait un autre cours de français ? C'est le premier cours ?
Oui, d'abord débutant, maintenant intermédiaire, peut-être après un autre cours.
Toujours ici à l'Hospice ?
Oui, ici c'est bien, les autres écoles pas bien, les autres personnes ont dit.
Elles disent quoi les autres personnes sur les autres écoles ? Ce n'est pas bien ?
Non, c'est pas bien…
Pourquoi ?
Je ne sais pas…
C'est trop peu de temps ?
Je ne sais pas.
Pour vous, c'est bien de faire 4 jours chaque semaine, ou c'est trop ?
C'est bien, pour moi c'est bien. Rapidement, parler, un ami…
Qu'est-ce qui vous intéresse quand vous venez ici ? A la fin du cours, qu'est-ce que vous voulez savoir ? Comprendre, parler ou d'autres choses aussi ?
Enès : travailler, peut-être, mais sans permis B humanitaire aussi, ce n'est pas facile. Comme musicien, c'est très difficile de trouver un travail, même temporaire. J'espère à l'avenir, je dois de toute façon continuer à améliorer mon français, ce n'est pas parfait. Ca peut m'aider à trouver du travail, si je veux travailler dans une école de musique, je dois parler parfaitement français, autrement ce n'est pas possible. Je pense que je pourrais enseigner au conservatoire, donner beaucoup aux élèves, parce que j'ai beaucoup d'expérience, comparé avec moi quand j'étais à l'école. Mais c'est problème avec permis F, je ne sais pas.
Grâce au cours, vous aimeriez parler très bien pour pouvoir travailler ?
Oui.
Et vous, Marwan, votre objectif à la fin du cours ?
[Silence…] Je voudrais retrouver un travail pour moi aussi…
Après le cours, vous voulez trouver du travail ?
Parce qu'ici à l'Hospice, pour permis N, pour carrière, c'est difficile, en Bosnie beaucoup de problèmes. Pas d'école pour les enfants…
Est-ce que vous aimez venir au cours, vous venez avec plaisir ?
Enès : c'est pour moi pour apprendre beaucoup de choses, je fais de toute façon beaucoup de fautes quand j'écris, mais je viens avec plaisir.
Vous dites que vous n'apprenez pas beaucoup de choses, mais vous venez quand même, ou j'ai mal compris ?
De toute façon j'apprends aussi, j'oublie des choses, mais je viens avec plaisir parce que ça stabilise ce que j'ai déjà appris seul.
Ca vous aide à garder ce que vous avez déjà ?
Oui.
Mais vous n'avez pas l'impression de beaucoup apprendre ?
Peut-être à cause des différents niveaux dans le cours, par exemple parce que ça dérange. Si tout le monde est au même niveau, on peut continuer, comme ça.
Donc ça vous dérange un peu, les différents niveaux ?

Non, ça ne me dérange pas, de toute façon je viens avec plaisir. C'est bon. Je me comprends avec tout le monde.
Vous vous entendez bien avec tout le monde, il n'y a pas de problème.
Peut-être parce que je travaille plus qu'au cours de français, les autres étudient seulement ici, je ne sais pas.
Vous travaillez souvent à la maison en plus du cours ?
A la maison, oui, oui, toujours, par exemple à l'université j'étudie toujours à la bibliothèque, je lis en anglais, en italien, je travaille beaucoup comme ça.
Et vous, Marwan, vous aimez venir au cours, vous avez du plaisir ?
J'ai plaisir aussi comme mon ami, pour écrire, écouter, pour beaucoup comprendre, je continue, je reste encore 2, 3, 4 cours, pas de problème. Je voudrais très bien comprendre, parler, très bien.
Vous aimez apprendre parce que vous voulez bien parler ?
Oui, ici, c'est bien, cours c'est bien, professeur aussi, enseigne très très très bien.
Enès : du travail pour chaque personne, c'est bien.
Donc c'est des bons cours, un bon prof, pour vous c'est bien.
C'est bien. On l'a 2 fois, orthographe on l'a.
D'accord, donc vous l'avez eu 2 fois. Et qu'est-ce que vous aimez le plus au cours, la pause, quand vous parlez ensemble, qu'est-ce que vous aimez le plus ? Peut-être que c'est différent pour vous deux…
Enès : pour moi par exemple, ce cours me satisfait, je ne sais pas.
Vous aimez tout, il n'y a pas une chose qui vous plaît plus qu'une autre?
Non, non.
Et vous Marwan, il y a une chose qui vous plaît plus qu'une autre dans le cours ?
Non, non.
Est-ce que vous êtes amis ? Bon, vous vous voyez presque tous les jours, mais est-ce que vous vous rencontrez en-dehors du cours pour boire un verre, vous voir pour le plaisir, vous deux ou avec d'autres personnes du cours ?
Enès : Non, juste aujourd'hui.
Parce que vous vous voyez 4 fois par semaine mais 6 semaines, donc ça va vite…
Marwan : Oui, vite.
Enès : Nous avons aussi beaucoup de rendez-vous, beaucoup de changements, même sans travail nous sommes très occupés, rendez-vous médical, Hospice, rechercher du travail…
Marwan : je cherche rendez-vous à midi, parce qu'école après-midi, donc pas de problème à midi.
Donc vous n'avez pas beaucoup de temps mais vous aimez venir. Est-ce que dans le cours vous apprenez des choses qui sont importantes pour chercher du travail ? Vous apprenez le français mais aussi d'autres choses qui sont importantes pour vous ? Par exemple comment prendre un rendez-vous chez le médecin ?
Marwan : Oui, oui.
Est-ce qu'ici dans le cours vous apprenez des choses importantes pour vous débrouiller tous seuls dehors ? Est-ce que ça vous aide pour dehors ?
Enès : Nous avons déjà fait des exercices comme ça, on a un lexique, on doit utiliser par exemple pour aller chez le médecin, comme ça.
Donc vous faites des exercices utiles pour dehors, prendre un rendez-vous, laisser un message sur le répondeur ? Marwan, ça vous aide aussi ?
Pour le bus, pour le magasin…
Donc ça vous aide dehors pour faire des choses tous seuls ?
Oui, oui.
Est-ce que vous habitez loin d'ici ?

Enès : je prends le tram, ça fait un quart d'heure mais un peu plus à cause des vacances.
Marwan : près de Balexert, je prends bus 10, après tram.
Et c'est combien de temps ?
20 minutes.
C'est bien, ce n'est pas trop loin ?
Pas trop loin, non.
C'est important pour vous que ce ne soit pas trop loin ? Si le cours était à une heure, ce serait plus difficile de venir ?
Non, non.
La première fois que vous êtes venu, c'était facile de trouver le cours ?
Enès : pour moi c'est facile, je connais Genève depuis plusieurs années.
Marwan : pour moi, facile parce que j'ai pris 2 cours ici.
Des fois, vous avez des problèmes pour venir ? Tout à l'heure vous avez dit que vous travaillez le matin, ensuite vous devez manger et vite vite venir ?
Non, pas de problème.
Alors vous êtes bien organisé ?
Oui, organisé, tous les jours organisé, ma femme.
Et les enfants, ils vont à l'école ?
Ecole, après foyer, ils regardent la télévision, ils écrivent leurs devoirs.
Vous avez le cours 4 fois par semaine, aujourd'hui c'est lundi, est-ce que vous avez des devoirs pour demain ?
Oui, des devoirs.
Beaucoup ?
Comme-ci, comme-ça !
Ca dépend des jours ?
Oui.
Est-ce que vous faites les devoirs, vous avez le temps ?
Oui, tous les jours avec ma femme, on travaille ensemble.
C'est important pour vous de travailler avec votre femme ? C'est plus facile à deux ?
Peut-être…
Et vous avez des tests, des examens à la fin du cours ? C'est bien, ça vous fait un peu peur ?
Marwan et Enès : c'est bien, c'est bien.
Ca vous pousse un peu ?
Oui.
Avant de venir au cours, est-ce que vous savez ce que vous allez faire ? Par exemple vendredi, on va faire le futur ? Est-ce que vous connaissez le programme avant de venir ?
Non.
Et c'est bien comme ça ou c'est mieux de savoir avant ?
Enès : c'est égal.
Marwan : comme-ci, comme-ça.
Est-ce qu'il y a dans l'année des jours, des moments où c'est plus difficile de venir ? Par exemple s'il fait très chaud ou très froid, ça change quelque chose ?
Marwan : très chaud… Il fait très chaud, j'ai mal à la tête, j'ai des migraines avec la chaleur. Alors c'est difficile pour le test.
Alors vous aimez mieux l'hiver ? Et s'il pleut, ça change pour venir ?
Non, non. [rires] Depuis 5 mois, seulement trois, quatre fois pas là.
En 5 mois, seulement trois ou quatre fois absent ?
Oui, pour rendez-vous à 15 heures, pas changement possible.
Et vous Enès, vous étiez absent des fois ?
Non, jusqu'à aujourd'hui non.

Et quand vous êtes absent, quand vous ne pouvez pas venir, est-ce que vous devez dire quelque chose au professeur ?
Marwan : Oui, oui, on montre le papier de rendez-vous qui montre à quelle heure, pas de problème.
Et pour vous c'est bien que le professeur demande pourquoi ou pas ?
Oui, c'est bien. Pour moi c'est bien professeur, je continue ici, je veux continuer.
Vous êtes bien motivé, alors ?
Oui, motivé, tout, tout motivé. Optimiste.
Est-ce qu'il manque quelque chose dans le cours ? Est-ce que quelque chose peut être mieux ? Il y a des choses à changer ? Si vous devez changer quelque chose au cours, qu'est-ce que vous faites ? La question, ça va ?
J'ai pas compris pas bien.
Le cours, qu'est-ce qui n'est pas bien. Qu'est-ce qu'il faut changer pour vous ? Par exemple si ça commence plus tard, c'est mieux ?
Non, non, c'est bien. Si l'heure change, il faut tout changer, le travail, tout.
Alors vos journées sont organisées pour le cours ?
Oui, organisé. Matin, après-midi, le premier cours c'était le matin.
Donc tout est bien, il ne faut rien changer. Et pour vous, Enès ?
Aussi. Je ne sais pas, peut-être… Il y a quatre niveaux. Alphabétisation, débutant, élémentaire, intermédiaire, mais peut-être après ajouter avancé, quelque chose plus terminal comme ça.
Donc vous pensez que c'est bien s'il y a des cours plus avancés, pour continuer ?
Parce qu'il y a d'autres possibilités dans différentes écoles, par exemple à l'Université albanaise, parce qu'on a dit que là-bas c'est plus avancé pour continuer, mais je pense que c'est mieux de rester dans la même place, ici.
Pour vous, c'est bien de continuer à apprendre ici, pas de changer d'école ?
Je ne sais pas, aussi quand il y a déjà 4 niveaux, faire plus connaissance de la langue par exemple pour chercher du travail. Si 5 niveaux, je pense que c'est peut-être difficile de chercher enseignants, professeurs… C'est compliqué, je pense. Autrement, seulement un seul en plus, c'est bien.
Donc un cours en plus, c'est mieux mais sinon c'est bien ?
Un dernier niveau pour si on finit bien, montrer qu'on peut travailler.
Donc une attestation qui dit que vos avez fait le cours et que vous pouvez travailler ?
Oui, comme ça. Parce que déjà il y a 4 niveaux. Peut-être aussi il faut faire payant.
Marwan : je ne sais pas écrire, parler bien.
Pour vous c'est bien, le cours gratuit ?
Oui, c'est bien.
S'il faut payer, c'est plus difficile de venir au cours pour vous ?
Enès : Non, parce qu'on veut apprendre, même 20 francs à la Croix-Rouge, ce n'est pas beaucoup.
Donc vous êtes d'accord de payer pour apprendre ?
Marwan : Oui.
J'ai presque fini, merci de votre patience.
Merci aussi.
Est-ce que les autres personnes dans le cours viennent souvent ?
Maintenant, fini, c'est la fin.
Les autres personnes dans le cours viennent chaque jour ?
Chaque jour, oui.
Si une personne ne peut pas venir, quand elle revient est-ce que ça dérange un peu ou pas ?
Non, ça ne dérange pas.

Alors le professeur, la personne s'adapte. Et vous participez, vous venez presque toujours au cours.
Oui, presque toujours.
Enès : si je n'ai pas rendez-vous, je viens toujours.
Donc pour vous il n'y a pas besoin de changer quelque chose, c'est bien comme ça. Est-ce que vous voulez encore dire quelque chose sur le cours de français, ou ça va ?
Enès : pour moi, c'est vous !
Marwan : c'est bon ! Pour moi, tout c'est bon !
En tout cas, merci beaucoup pour votre patience et votre confiance, maintenant j'éteins cet appareil.

ANNEXE 12

Entretien avec Mounira[29], participante à un cours de conversation (avancé) pour femmes à la Roseraie

Alors merci encore une fois d'avoir accepté de prendre ce temps avec moi surtout avant un départ en vacances, ça ne doit pas être facile ! Donc Mounira, d'origine égyptienne et tu es en Suisse maintenant depuis…
Huit ans. Et j'ai trente-deux ans.
Donc ta langue maternelle est l'arabe égyptien ?
Ma langue maternelle c'est l'égyptien, mais on apprend tous l'arabe classique à l'école.
Donc il y a une langue parlée, un dialecte, et une langue écrite ?
Oui.
Et l'arable classique est la langue officielle, pour l'administration, l'école, le travail ?
Et les nouvelles à la télé, et tout ça.
Combien d'années tu étais à l'école en Egypte ?
J'ai commencé à 4 ans, l'enfantine, et j'ai fini l'université en littérature anglaise.
Et tu as grandi dans une ville ?
Oui, au Caire. The crazy city.
Et donc c'étaient des écoles publiques, privées ?
Non, privées, on apprenait l'anglais, on a commencé en enfantine mais dans l'école publique on commence au cycle, c'est pour ça que j'ai appris l'anglais très tôt.
Donc une formation en lettres, tu as travaillé en Egypte ?
Oui, mais pas beaucoup de temps, j'ai travaillé comme maîtresse d'anglais pour les petits et j'ai arrêté, je n'ai pas supporté [rires], c'était terrible, parce que je n'avais pas d'enfants, ce n'était pas supportable. Et après dans une compagnie d'ordinateurs j'écrivais le manuel et je faisais la traduction, comme ça, ça s'appelle technical writer.
Donc écrivain technique ou quelque chose comme ça ? Donc deux mois comme maîtresse d'anglais et ensuite…
Oui, quelques mois comme ça et c'est tout, je n'ai pas supporté de travailler longtemps, je ne sais pas pourquoi, parce que là-bas aussi le travail privé est trop fort et jusqu'à 21 ou 22h, c'était trop, j'étais très fatiguée. C'est mon corps, je ne sais pas, j'ai beaucoup de problèmes avec les épaules, les bras, je travaille, je travaille, je travaille et après c'est fini, c'est le… I lose control, I fall down in the office and I lose conscience, c'est trop… [j'ai perdu le contrôle, je suis tombée dans mon bureau et j'ai perdu conscience].
Tu as tellement travaillé que ton corps n'a pas supporté et tu as perdu connaissance ?
Oui, quand je deviens très fatiguée, je perds conscience juste quelques instants, ça m'est arrivé parce que c'était tellement dur. Et en même temps, Dieu Merci, je n'avais pas besoin d'argent, donc j'ai arrêté. Peut-être les autres gens peuvent continuer, mais moi pas, je ne sais pas c'est mon caractère.
Et à ce moment-là tu avais déjà des enfants ?
Non, je suis venue ici après 4 jours de mariage.
Ah, le voyage de noces ?
Ah oui, peut-être mais on n'a pas fait parce qu'il a commencé le travail. Il est comptable.
Ton mari est venu avant toi ?
Oui, 2 ans avant moi.
Et vous vous êtes mariés en Egypte et ensuite vous êtes venus ici ?
Oui.
Donc il avait déjà préparé beaucoup de choses ?
Oui.

[29] Prénom d'emprunt

Donc vos deux enfants sont nés en Suisse ?
Oui. On est venus le 4 mai 98.
Comme permis de séjour, vous avez ?
Permis B.
Donc il avait déjà le permis pour travailler quand tu es venue ?
En fait, il a travaillé 4 ans en Arabie Saoudite pour une très grande compagnie et le patron a acheté quelque chose ici, rue du Rhône, et il a envoyé mon mari pour mettre le système d'information et de comptabilité, pendant 2 mois. Et après il a demandé si il voulait rester, et il a dit d'accord, c'est comme ça, par chance comme ça, il n'a jamais pensé rester, mais c'était comme ça. Son chef est très gentil avec toi, mais c'est comme un dictateur. Je pense que mon mari n'était pas vraiment prêt, ce n'était pas vraiment un choix de rester ici.
Donc c'était difficile de refuser ?
Oui, c'est ça, même s'il est très gentil. A ce moment, tu n'arrives pas à dire non, il a dit « d'accord ». Il a dit qu'il se sentait comme si c'était un film de télé, la vie ici est très différente bien sûr, mais après, je ne sais pas mais ça marche bien.
Et vous étiez dès le début à Genève.
Oui, c'était à la Place Neuve, au Conseil-Général.
Ton mari était déjà là depuis longtemps, tu n'as pas eu besoin d'une assistante sociale ?
Non, non. Jusqu'à maintenant je ne comprends pas ce que c'est une assistante sociale. Tout le monde dit assistante sociale et je ne sais pas.
Actuellement, vous habitez ici à Plainpalais avec 2 beaux enfants qui jouent à côté. A part ton mari, tu connaissais quelqu'un en Suisse avant de venir ?
Avant, j'ai seulement pris le numéro de téléphone de quelqu'un qui vit ici, que quelqu'un m'a donné.
Donc un premier lien ?
Oui.
Et tu parlais déjà le français en arrivant ?
Oui, en Egypte, j'ai fait trois ans au cycle, après trois ans au collège et ensuite trois ans aussi à l'université. Mais malheureusement c'était apprendre pour un examen, comme ça, tac, tac, tac, et c'est tout, quand l'examen est fini, on oublie tout et ne plus on n'a pas pratiqué, utilisé. Mais l'anglais on parlait beaucoup, même entre amis, on utilisait quelques mots, quelques phrases, mais le français jamais, donc c'était un peu difficile, mais quand même ça m'a aidée.
Donc c'est venu plus facilement quand tu es arrivée ici ?
Oui, ça m'a beaucoup aidée, mais j'ai aussi longtemps utilisé l'anglais ici, et chaque fois mon mari me disait « ne parle pas en anglais », parce que tout le monde peut être… je ne sais pas comment expliquer…Je peux parler anglais ? Sometimes when you speak in other language, people undermind you, they think you are not speaking the same language, but I don't know, I don't have the confidence to speak French. [Parfois quand tu parles dans une autre langue, les gens te méprisent, ils pensent que tu ne parles pas la même langue, mais je ne sais pas, je n'ai pas confiance pour parler en français.]
Donc c'était plus agréable, plus facile pour toi de parler anglais ? Mais ton mari t'encourageait à parler français ?
Oui, j'ai toujours eu peur de parler français, je ne sais pas pourquoi, mais après quand j'ai commencé les cours, j'ai commencé à avoir un peu confiance pour parler, maintenant j'arrive un petit peu, c'est tout. Il me manque quelques mots, je ne comprends pas tout.
Et ton mari parle facilement en français ?
La comptabilité c'est plus en anglais, mais il a plus de vocabulaire que moi, mais il a un problème d'accent. Il a pris beaucoup de cours, et il a toujours étudié à la maison. Quand il prend un cours, il étudie toujours à la maison, donc il en profite. Mais depuis deux ans, je n'ai jamais fait quelque chose des feuilles que j'ai à la maison.

Donc tu n'as pas eu l'occasion de travailler en-dehors des cours ?
Non, c'est ça, pendant les cours avec Marielle [l'enseignante], je ne fais rien, je lui ai dit, je ne fais rien à la maison, et c'est dommage parce que si je faisais par exemple deux fois par semaine, ce serait mieux, mais je ne fais rien, je ne sais pas pourquoi, c'est peut-être mon caractère ou les enfants, je ne sais pas. Pour ça il profite mieux mais il a un problème d'accent. Hier ma voisine m'a dit, c'est rigolo, tu n'as pas d'accent. J'ai dit mais je ne comprends pas tout non plus, je n'ai pas beaucoup de vocabulaire.
Donc actuellement, en Suisse, tu travailles ?
Non, je n'ai jamais travaillé en Suisse, avec le voile c'est seulement baby-sitting ou ménage, je ne suis pas très douée. J'ai des amis qui ont besoin d'argent, elle a le français, elle est née ici, elle est comptable, elle enlève le voile et quand elle ressort elle le remet, c'est dommage pour elle. J'ai dit si je ne suis pas obligée, d'accord j'enlève pas, parce que ce n'est pas juste. Quand je cache mes cheveux, ça fait mal à quelqu'un ? Je ne sais pas. Voilà, c'est mes idées.
Donc si j'ai bien compris, tu n'as pas l'obligation de travailler, donc si une fois tu travailles c'est parce que tu peux garder le voile et aussi parce que le travail t'intéresse ?
Je n'arrive pas, je n'arrive pas à faire le ménage ici, après littérature anglaise… C'est fatigant, j'ai des problèmes avec mon corps. Et peut-être aussi parce que je ne suis pas intéressée.
D'être avec les enfants, ça te convient bien ?
Pas vraiment, mais je suis obligée.
Tu aimerais travailler ?
Bien sûr !
Donner des cours d'arabe ?
Je ne sais pas, traduction, ou… Rester tout le temps avec les enfants, ce n'est pas facile non plus. Cette étape est difficile parce qu'ils sont petits, ils sont nerveux, je serai nerveuse aussi, ce n'est pas bien, tout le temps comme ça, mais je suis obligée.
Mais c'est une réflexion, de travailler ?
Oui, ça me manque beaucoup, de faire quelque chose d'autre.

Par rapport à cette arrivée en Suisse, j'ai terminé, si tu veux bien on va continuer avec la manière dont tu as décidé de suivre des cours.
Trop tard…
Donc ça fait huit ans que tu vis à Genève, et combien de temps que tu viens à la Roseraie ?
Deux ans.
Et avant, tu avais fait un autre cours ?
Non.
Et pourquoi tu dis que c'était trop tard ?
[En anglais, car les enfants sont à côté] Quand nous nous sommes mariés, nous ne nous connaissions pas vraiment, et en même temps nous sommes choisis, je l'ai choisi, je l'appréciais, mais nous n'avions pas eu le temps de nous connaître. Donc quand nous avons commencé à vivre ensemble, c'était terrible, chacun était choqué de quelques détails de la vie, c'était fou, nous devions beaucoup parler. Je n'avais pas la… je n'étais pas initiée, il m'a demandé si je voulais prendre des cours et j'ai dit non, je ne veux pas. J'étais si triste, si dépressive, si fatiguée, je ne pouvais pas commencer à ce moment. Mais c'était une longue période.
Donc il y a deux ans, ça a été mieux ?
Avant que ma fille naisse, j'ai beaucoup parlé avec mon mari, ça allait un peu mieux, et aussi elle était toute petite, je ne pouvais pas la laisser dans une crèche, il n'aurait pas accepté parce que je ne le voulais pas, je n'aimais pas ça. J'ai entendu parler de la Roseraie, [de nouveau en français] mais j'ai eu l'impression que ce n'était pas organisé, et j'ai dit non. Mon amie m'a dit, nous sommes 50 femmes là-bas, il n'y a pas de classe, il n'y a pas de catégorie, avant, et

j’ai dit non. Ce n’était pas comme une garderie, non, c’étaient des enfants de différents âges alors j’ai dit à mon amie non, je dois laisser ma petite dans une vraie garderie, où c’est organisé. Ca c’était il y a longtemps, au début.
Donc depuis que c’est plus structuré, tu es allée là-bas ?
En fait, une fois j’ai rencontré une dame somalienne dans la rue, j’ai dit oui, elle m’a dit écoutez il y a quelques dames qui s’occupent des enfants et il y a des cours de français aussi. Alors là, je suis allée voir.
Donc ce qui était important, c’était que ce soit un endroit sûr pour les enfants et pour toi que ce soit un endroit où tu peux apprendre et où il y a des personnes du même niveau ?
Oui.
Donc tout de suite, il fallait un temps d’adaptation à la Suisse, avec les conditions que tu as connues…
Je n’étais pas directement prête. [en anglais] J’étais choquée de tout dans le pays, je ne sais pas pourquoi, c’était terrible. C’était la première fois que je partais de l’Egypte. Et quand nous sommes venus, je n’avais pas non plus la solidarité de mon mari, il m’a aidée à m’adapter, à affronter les problèmes mais nous avions une vie terrible donc à l’extérieur, je n’avais pas la force.
Donc il y a eu des moments difficiles, mais après est-ce que tu avais envie d’apprendre le français ?
Logiquement, il faut apprendre à parler pour communiquer avec les gens, c’est la logique, un plus un égale deux.
Donc surtout pour les enfants ?
Non, pour nous, pour la vie, parce qu’en plus nous sommes différents et quelques fois j’entends des choses pas bien dans la rue à cause du voile, et je voulais dire quelque chose mais je n’y arrivais pas, je cherchais les mots et je ne trouvais pas, c’était très douloureux. Maintenant ça va un peu mieux, mais avant c’était terrible, je n’arrivais pas à dire quelque chose.
Donc c’était un besoin, pour la famille, mais est-ce qu’il y avait aussi un plaisir ?
Non, pour moi apprendre, non, ce n’est pas un plaisir. C’est important, c’est tout. Même à l’université, je n’ai jamais eu de plaisir à étudier. Avant l’examen, je ne dormais pas, et c’est fini. J’ai des amis qui aiment étudier.
Ce n’était pas une envie d’apprendre, c’était quelque chose de nécessaire, c’est tout.
Oui.
Et il y avait certaines peurs de retourner apprendre, de recommencer ?
Non, c’était bien pour commencer, et la dame est musulmane, elle parle un peu l’arabe, elle est gentille, très gentille, donc ça aide un peu pour commencer. Et aussi, mon mari a pris le cours avec moi, avec Valérie, le soir, peut-être une année. Je lui ai dit ce n’est pas loin, on traverse, c’est gratuit, il y a un cours le soir, il a dit d’accord, je vais essayer. Cette dame insiste beaucoup sur l’accent, après il n’a pas supporté parce que son système est un peu lent pour les autres, mais ce n’est pas son niveau, c’est son accent. Il a dit, c’est fou, les gens ne me comprennent pas, c’est terrible, la dame est obligée de répéter. Alors il est resté une année et ensuite il a arrêté.
Donc au début vous avez commencé les cours ensemble à la Roseraie, le soir ?
Lui il allait le soir et moi la journée avec Anissa.
Et c’était bien pour toi d’avoir une dame comme Anissa ?
Oui, c’était bien. La seule chose qui n’était pas bien, je suis triste de dire ça, c’est qu’elle n’arrive pas à parler français avec un bon accent, et je n’étais jamais sûre de savoir ce qu’elle avait dit, je demandais à l’autre, elle a dit quoi ?
Donc tu ne comprenais pas toujours bien à cause de son accent ?

Oui. Le b, t et p, c'est différent. Avec les autres collègues, j'étais la meilleure pour parler, parfois je ne disais pas vraiment bien mais elle ne corrigeait pas. En même temps, les autres qui avaient commencé avec Anissa savaient très bien les verbes, les règles, la conjugaison, tout, et c'était un peu confus parce que toutes les autres pensaient que j'étais la meilleure. D'un côté, ça allait bien et de l'autre j'avais besoin d'apprendre d'autres choses. Elle était tellement gentille, c'était un peu fou. Une fois, je voulais parler avec l'administration, mais après je me suis dit qu'elle était tellement sympa que je vais me sentir un peu coupable, et les dames qui ont commencé avec elles parlent très bien français, elles savent des choses que j'ai déjà oublié de l'école, tous les verbes, mais l'accent m'a toujours dérangé. Peut-être que c'est à cause de mon caractère, mais je ne peux pas dire quelque chose avec un mauvais accent, je ne peux pas. Je ne le dis pas. Donc ça m'a fait perdre confiance en elle, en la prof, parfois je voulais lui demander quelque chose mais je ne demandais pas, parce que je n'étais pas sûre. Et avec d'autres dames, on avait remarqué qu'elle ne faisait pas la différence entre le p et le b, mais personne n'a eu le courage de lui dire. Elle parle très bien français, mais ça je crois qu'elle ne se rend pas compte.

Le reste était bien, mais cette question d'accent ne répondait pas à tes attentes.

Oui, c'est seulement ça, le reste était très bien, on a demandé [de pouvoir suivre une cours] un autre jour, mais tout le monde a dit que c'était complet. Un jour, ce n'est pas assez, on a besoin de faire quelque chose d'autres jours parce que toute la semaine passe et on oublie tout. Si par exemple je ne fais rien à la maison, j'oublie tout. Mais toujours la réponse, c'est complet, c'est complet, désolés. Mais avec Marielle…

Ca fait combien de temps maintenant que tu vas avec Marielle ?

Une année.

Quelqu'un que tu connaissais déjà t'avait parlé de la Roseraie ?

Oui, cette dame yéménite qui assistait avec Anissa il y a deux ans, elle a appris beaucoup de choses, elle parle très bien, vraiment très bien, elle a toujours dit je sais, elle n'a pas un bon accent mais on a appris beaucoup de choses avec elle. Elle était gentille, travailleuse, elle faisait tout pour les autres dames, qui étaient toutes réfugiées je crois… Mais pour commencer, le premier jour, c'était très bien avec elle, elle était très accueillante. Elle était très gentille, à cette époque je n'avais pas la confiance pour parler français, si quelqu'un parle arabe ou anglais avec moi, c'était bien, pour m'aider.

Donc ce qui était rassurant, c'était d'avoir une langue commune avec quelqu'un ?

Oui, si je trouve quelqu'un qui parle arabe, qui est musulman et qui est une dame, alors c'est super.

Le fait qu'il y ait seulement des dames dans le cours, c'était important ?

Pour moi non, mais j'étais obligé de choisir le temps par rapport à la garderie. Mon mari ne reste pas tout seul avec les enfants pendant que je reste au cours.

Et le prix ? C'était important que ce soit gratuit ?

Non. Plutôt que ce soit près de la maison et que je peux être en confiance avec là où sont mes enfants.

Et la première fois que tu es allée à la Roseraie, c'était pour t'inscrire ?

Oui, pour l'inscription pour moi, mon mari et la petite, c'était avec Soraya [l'animatrice], et après c'était le test, j'ai laissé mes enfants chez mon amie yéménite et après on a commencé après les vacances, je ne me rappelle pas exactement quand c'était.

Et le moment de l'inscription, ça s'est bien passé ?

Oui, elle était très aidante, elle n'a pas insisté pour que je parle français, il y a des gens qui insistent, ils te regardent comme ça dans les yeux et tu te sens nerveux, inconfortable, mais elle était très gentille, elle a parlé un peu anglais, je ne sais pas pourquoi j'étais obligée de sortir, elle m'a dit d'accord, je vais remplir l'inscription de ton mari.

Et ce moment, c'était important de te sentir bien, pour la suite ?

Oui, bien sûr, ça laisse une bonne impression.
Ce qui était difficile c'était de trouver un horaire qui convenait avec les enfants ?
Quand j'ai fait l'examen, elle a envoyé une lettre pour mon mari et moi, je crois que le cours c'était un lundi, j'étais obligée d'organiser le même jour avec la garderie. Avant de commencer, je n'avais pas une bonne impression de la dame là-bas, j'ai entendu une histoire où elle n'était pas gentille avec quelqu'un qui voulait faire le test, et elle a refusé, elle n'était pas gentille, c'était très sec, c'est son caractère, elle doit faire gentiment. Mais maintenant, mon amie a fini le cours avec moi, elle m'a dit qu'avant c'était comme une famille, ce n'était pas très réglé mais comme une famille, tout le monde se sentait bien…
Il y a quelque chose qui a changé.
Oui. Et une fois, ma fille a pleuré, elle a dit qu'elle a peur de la dame à la garderie, alors je n'ose plus l'amener là-bas.
Et tu vas continuer le cours ?
J'aime beaucoup la dame, mais je n'arrive pas à aller là-bas, et j'aimerais aller à un cours plus d'un jour.
Tu aimerais un cours qui a lieu deux fois par semaine ?
Ou plus, je dois profiter parce que la petite va aller à l'école, je dois profiter parce que j'ai perdu beaucoup de temps, et chaque fois que je rencontre quelqu'un on me dit, ah tu es là depuis 8 ans et tu n'as pas pris de cours ? J'ai déjà rempli une inscription mais je vais l'annuler.
Actuellement, avant qu'il y ait ce problème avec l'espace enfants, tu venais avec plaisir au cours ?
C'était un plaisir d'aller, j'ai eu un problème, j'ai eu je crois une dépression mais je n'ai pas eu de médicament, donc ça grandissait, devenait pire.
Et maintenant, ça va mieux depuis quelques temps ?
Oui, depuis quelques mois. Mais un de mes problèmes, le docteur m'a dit que c'était le début d'une dépression, j'avais besoin d'apprendre le français mais je ne touchais jamais les feuilles, et quand j'allais au cours je n'avais rien fait. C'était important pour moi, je voulais le faire mais je ne le faisais jamais, c'est fou, ça me rend vraiment triste. Quand je suis vraiment triste, parfois je ne mange pas, donc avec plaisir ou sans plaisir, ce n'est pas à cause de la classe mais à cause de moi, en fait, malheureusement. Mais là-bas c'est toujours bien, on est gentil avec nous.
Donc c'était bien mais tu avais des difficultés pour venir à cause de tes propres problèmes.
Parfois, je suis incapable de parler à qui que ce soit, j'ai assez avec mes enfants, mais l'endroit est très bien. Mais le cours, spécialement avec Marielle, c'était très bien, c'est dommage que j'ai eu ce problème à l'espace enfants et avec moi-même. J'ai dit à Marielle, c'est dommage, j'apprends beaucoup de choses avec vous mais je ne fais rien à la maison. Je fais un petit peu, et après… Elle nous donne beaucoup beaucoup de choses, elle est très bien.
Quand tu dis que le cours est très bien, qu'est-ce que tu préfères dans le cours ?
J'ai confiance en Marielle et je sais qu'elle sait, parfois on lui pose une question et elle ne sait pas parce qu'elle a vécu longtemps aux Etats-Unis, mais elle va chercher la réponse et ensuite elle nous dit. Elle a le bon accent, ça aide beaucoup, peut-être seulement moi parce que c'est mon caractère, mais ça m'aide beaucoup, ça m'aide à accepter les choses, la matière qu'elle me donne.
Il y a une confiance au départ, donc c'est plus facile pour la suite ?
Oui, pour apprendre.
Quels sont tes objectifs dans ce cours ?
Mon grand problème, c'est les verbes, c'est un cauchemar. Mais Marielle a dit qu'elle ne peut rien pour moi, que je dois les mémoriser. J'essaye de profiter du cours, mais je ne fais rien à la maison. Peut-être quelques exercices, je fais avant de sortir.

Est-ce que les autres dames du cours sont des amies, des connaissances ?
Ce sont des connaissances, mais il y avait cette dame yéménite et une autre dame qui est partie, qui sont des amies. On ne se voyait pas en-dehors du cours, mais des fois on faisait des sorties avec la maîtresse, des fêtes, Anissa amenait des gâteaux, tout pour faire comme une famille, elle achète des cadeaux, prépare du thé, c'était bien.
Donc ce n'était pas seulement du français, aussi un moment de rencontre ?
Pour moi c'était bien, mais pour mon mari, même s'il y a une fête après le cours, il n'assiste pas, ce qui l'intéresse c'est le cours, mais pour moi c'est très important la communication avec les autres.
Est-ce que le cours t'a aidé pour résoudre certains problèmes ?
Non, pas vraiment, mais pendant les vacances avant que je commence le cours, ma copine m'a dit qu'il y avait une conférence pour les dames, pour certaines c'était bien mais pour moi, pas vraiment à part le français. En fait je n'ai pas assisté à cette conférence.
Avec Marielle, il y aurait quelque chose à améliorer à ton avis ?
On est dans la même salle que les ordinateurs alors des fois on se sent dérangés, mais sinon avec Marielle c'est très bien.
Est-ce qu'il y a certaines périodes où c'était plus difficile pour toi de venir ?
Oui, bien sûr, l'hiver. Une semaine la petite, une semaine mon fils, une semaine moi, nous étions malades. C'est toujours comme ça, on a très froid, la grippe, la grippe. Et si quelqu'un est malade, je fais quoi ? Je reste à la maison.
Et sinon, avec le Ramadan ?
Avec mon problème, mon corps fatigué, ou même pendant les règles, normalement on ne fait pas la prière ni le Ramadan, on fait une autre fois. Moi à cause de mon problème, je donne l'argent pour les jours des règles, je ne fais pas à un autre moment. C'est trop difficile pour moi, en plus si les autres ne font pas le Ramadan… c'est trop dur. Vraiment. Pendant la grossesse, on a le choix de ne pas faire le Ramadan mais de faire après, mais je n'ai pas fait, j'ai donné de l'argent pour les pauvres.
Et pendant le Ramadan, c'est plus difficile de venir ?
C'est la faim, pour moi, j'ai un problème, quand j'ai faim je suis très nerveuse. Si je commence à dormir et que j'ai faim, après ça me gratte beaucoup, c'est les nerfs, et je suis obligée de me lever pour manger quelque chose. Pour ça, le Ramadan est vraiment difficile pour moi.
Alors tu venais pendant le Ramadan ?
Je crois seulement une fois, pas quatre. Je n'arrivais pas à me concentrer, je n'avais pas d'énergie, mais de toutes mes amies je suis la seule qui dis ça. On me dit, ah, tu as faim comme les enfants ! Alors c'est comme une maladie, je fais quoi ?
Donc s'il n'y a pas de Ramadan, si personne n'est malade et s'il y a une solution correcte pour les enfants, tu peux participer au cours.
Oui.
On a déjà parlé un peu des devoirs, tu en avais ?
Oui, on avait des exercices, ou elle nous disait écrivez quelque chose sur bla bla bla, des fois elle disait vous n'avez pas préparé, mais parlez, je dis d'accord, je parle.
Pour toi, c'est difficile de travailler à la maison ?
Oui.
Mais tu penses que c'est une bonne idée ?
Oui, bien sûr, ça aide beaucoup, on a seulement un jour de cours alors on doit travailler à la maison.
Il y avait des tests, des examens ?
J'étais plusieurs fois absente, alors peut-être que je les ai loupés, mais pour les autres dames c'était bien, on devait écrire un petit article.

Donc il y avait des tests par moments, mais toi tu savais déjà ça, tu aurais voulu être interrogée sur d'autres choses.
Non, ce n'est pas ça, les autres dames trouvaient que c'était difficile à cause de certaines choses, mais pour moi c'était autre chose qui était difficile. Mais l'examen, c'était bien, sur tout. Moi, ça me bloque d'avoir un examen parce que je ne fais rien à la maison, donc je crois toujours que je ne suis pas prête, comme une enfant.
Si on te dit que c'est un examen, tu te bloques mais si on te fait faire le même exercice sans dire que c'est un examen, tu réussis ?
Oui, c'est le système maintenant avec les examens, on ne leur dit pas que c'est un examen, mais après on leur dit, sinon tu as peur, surtout si tu n'es pas prête. Ca me donne beaucoup d'angoisse.
Pour un cours, c'est bien d'avoir des examens ?
J'ai dit, oui, c'est bien, mais pas pour moi, j'ai peur. Si je travaille à la maison et je me souviens des choses, c'est un plaisir, mais si je ne suis pas prête ça me fait peur.
Avec Marielle, vous connaissez le programme à l'avance ?
Je ne sais pas vraiment parce qu'elle a déjà commencé ce système et aussi parce que j'étais plusieurs fois absente, mais elle a toujours le même système. Texte, questions, vocabulaire, et après on fait une discussion ou un texte sur le vocabulaire. A la fin elle nous donne des exercices.
C'est bien d'avoir toujours le même système ?
Oui, ça change à chaque fois de thème alors ça ne dérange pas.
Les autres dames dans le cours, elles étaient très régulières ?
Quand on a des petits enfants, on doit organiser son temps, alors c'est plus difficile de venir, donc les dames qui avaient des petits enfants ne venaient pas toujours.
Et quand une dame ne venait pas et qu'elle revenait, c'était un peu embêtant ?
Marielle demandait toujours qu'est-ce qui lui est arrivé, on se demande pourquoi elle n'est pas là et quand elle revient on le sait. Elle a dit que si on est absent, on doit s'excuser, un petit mot ou téléphoner. Chaque fois que j'étais absente, j'ai dit pourquoi, ou sinon je disais à mon amie et elle disait à Marielle. Je me dis qu'elle travaille pour nous, elle prépare le cours, et c'est pas gentil si on ne dit rien, qu'on ne vient pas. Pour ça, j'explique, ce n'est pas comme ça que je ne viens pas, il y a une raison. Je suis obligée, je n'ai pas le choix, ce n'est pas ma volonté, je ne vais pas m'amuser, je suis désolée de ne pas venir. Surtout qu'elle est bénévole, alors je dois faire mes devoirs, venir.
Si elle recevait de l'argent, ça changerait quelque chose ?
Oui. Là, elle vient de chez elle, elle se déplace, prend du temps, donne du temps et ne prend pas d'argent, elle fait ça pour nous, c'est très gentil, c'est généreux.
C'est important pour toi qu'on te demande pourquoi tu n'es pas venue, ou c'est gênant ?
C'est embarrassant, je ne sais pas pourquoi. Mais dans un sens, je me sens bien parce que je leur ai manqué. On s'inquiète pour moi. C'est la manière de dire de dire quelque chose, si c'est gentil, ça fait plaisir. Parce que je ne paye pas, je suis sensible. Je ne paye pas, mais c'est votre système, si je suis absente je n'accepte pas que quelqu'un ne me parle pas gentiment, c'est ça.
Tu penses que pour les cours, il y a quelque chose qu'on pourrait faire pour améliorer quelque chose, faciliter ta participation ?
Avoir deux cours par semaine.
Donc c'est pour ça que tu vas arrêter, pour avoir plus de cours ?
Oui, j'aimerais trois fois ou plus par semaine, parce que je veux apprendre plus vite, travailler plus. Maintenant, il y a les maîtresses des enfants, les parents de leurs amis, c'est vraiment important, je dois faire quelque chose.
Donc c'est plus un besoin, pour tes enfants ?

Oui, vraiment, mais aussi pour moi, pour me sentir bien.
Et pour la suite… les enfants, vous voulez qu'ils grandissent ici, qu'ils étudient ici ? Ou vous avez des projets en Egypte ?
Ici, c'est vraiment difficile, j'ai expliqué ça à mon fils, il m'a dit « je veux rester toujours en Egypte ». Il sait qu'il n'y a pas de français, il dit d'accord, d'accord, je vais apprendre l'anglais. Il veut vivre là-bas parce qu'il y a toute la famille. Le choix n'est pas facile, on gagne beaucoup ici, plus que là-bas. On n'a pas le courage de se décider du tac au tac, on hésite. Mais ça m'a marquée parce qu'il était sûr, il veut rester là-bas. Mon mari aimerait rester, il pense à quelque chose, il a son travail, aussi pendant l'adolescence, c'est difficile, ici ou là-bas, les enfants si on les élève bien, ça va.
Merci beaucoup, j'ai terminé, je ne sais pas si tu veux ajouter quelque chose, est-ce que mes questions sont trop personnelles ? Comment tu t'es sentie ?
Je pensais que c'était trop trop personnel, mais ça va !
Merci beaucoup pour toutes ces réponses, toutes ces informations, ça va m'être très utile, merci d'avoir pris du temps, et merci à vous, les enfants, de m'avoir prêté votre maman un petit moment !

ANNEXE 13

Entretien avec Raphaëla, Cecilia et Pedro[30], participants à un cours mixte moyen, la Roseraie

L'entretien au lieu après le cours suivi, et nous avons partagé un pique-nique ensemble car le cours finissait à 20h30.

En tout cas, merci beaucoup d'avoir accepté de prendre ce temps pour moi, j'ai eu déjà beaucoup de plaisir à manger quelque chose avec vous tout à l'heure. Alors je vais poser d'abord des questions concernant votre arrivée en Suisse, je ne sais pas si l'un de vous a envie de commencer ? Raphaëla, j'ai entendu tout à l'heure que tu as 25 ans, tu es d'origine brésilienne, donc ta langue maternelle est le portugais. Je voulais savoir jusqu'à quel âge tu es allée à l'école ?
Jusqu'à 20 ans. J'ai commencé à 4 ans et j'ai fini à 20 ans.
Donc c'est la fin de l'école obligatoire ?
Oui.
Merci. Est-ce que tu as appris un métier, fait un apprentissage ?
Non.
Tu es venue toute seule à Genève ?
Oui, mais ma sœur était là.
Et maintenant, ça fait combien de temps que tu es à Genève ?
2 ans et 8 mois.
Donc tu as rejoint ta sœur qui était déjà ici. C'est pour cela que tu es venue ici ?
Oui.
Si j'ai bien compris, tu n'as pas d'autorisation légale pour être en Suisse.
Non, je n'ai pas.
Tu habites toutes seule, ou avec ta sœur ?
Avec ma sœur, dans un appartement.
Est-ce que ton arrivée en Suisse, c'était un projet, ou tu as eu un problème au Brésil qui t'a obligée à partir ? Tu avais envie de découvrir ?
C'était surtout pour trouver du travail.
Est-ce qu'il y a quelqu'un à Genève qui t'aide pour certaines choses ?
Oui, j'ai une assistante sociale.
Donc il y avait déjà ta sœur ici à Genève. Tu parlais déjà français ?
Non.
Donc c'est depuis ton arrivée que tu as appris. Actuellement, tu travailles comme… ?
Femme de ménage et garde d'enfants.
Au Brésil, tu avais travaillé ?
Oui, dans un magasin.
Donc ça a changé un peu pour toi…
Oui, complètement.
Merci beaucoup. Pour ces questions plutôt personnelles, j'ai terminé, après on va continuer avec ce qui concerne les cours de français.

Je ne sais pas qui de vous deux a envie de continuer… ? Cecilia ? Ton âge ?
23 ans.
D'origine brésilienne aussi ?
Oui, donc je parle aussi le portugais.
La même question concernant l'école, jusqu'à quel âge tu étais à l'école ?

[30] Prénoms d'emprunt

19 ans
Donc c'est aussi la fin de l'école obligatoire ?
Oui.
Et après ça, tu as appris un métier au Brésil ?
Non, parce qu'au Brésil des cours pour apprendre quelque chose, on fait quand on a fini toute l'école basique, c'est pour ça qu'on n'a pas fait, ici je crois que c'est un peu différent. Mais là-bas, on a besoin de finir toutes les classes et après on commence à faire des cours pour aller à l'université, des choses comme ça.
Alors si je comprends bien, tu as arrêté avant de pouvoir faire la suite ?
Oui.
Et ça fait combien de temps que tu es à Genève ?
Trois ans et demi, et Pedro 4.
Et donc ton ami Pedro était déjà ici ?
Oui.
Donc tu es venue pour rejoindre ton ami Pedro ici ?
Oui.
Donc c'était un projet de venir rejoindre ton mari, ton ami ?
Oui.
Si j'ai bien compris, vous deux n'avez pas non plus les autorisations de séjour ?
Non.
D'accord, comme ça je ne repose plus la question. Je m'excuse de poser cette question, je sais que ce n'est pas facile à dire parfois. Merci de votre compréhension.
Pedro : franchement, ça ne me dérange jamais.
Actuellement, vous vivez tous les 2 ensemble, Cecilia et Pedro ?
Oui, dans un appartement.
Est-ce que vous avez aussi un-e assistant-e social-e ?
Non.
Donc toi Cecilia, tu connaissais déjà Pedro, est-ce que tu parlais déjà français ?
Pas du tout, j'ai appris ici.
Et donc actuellement tu travailles ?
Fille au pair, femme de ménage.
Et au Brésil, tu avais déjà travaillé ?
Oui, des petits boulots, des trucs comme ça, dans un magasin…
Plutôt dans la vente, le commerce… ?
Oui.
Merci, pour ces questions j'ai fini et je vais encore les poser à Pedro.
Pedro : volontiers.
Alors Pedro, ton âge ? Tu n'es pas obligé de répondre… !
Non, non, je plaisante. 35.
Donc aussi d'origine brésilienne, donc langue maternelle portugais. De nouveau la même question concernant l'école, jusqu'à quel âge tu étais à l'école ?
J'étais à l'école jusqu'à 17 ans, 18.
Tu avais fini un peu plus vite ou tu as arrêté avant ?
Je n'ai même pas fini.
Tu as arrêté avant la fin de l'école ?
Oui, avant. J'étais tout près et j'ai été obligé d'abandonner.
Pour travailler ?
Exactement.
Donc tu as commencé à travailler à 17 ans ?
Non, j'ai commencé à 8 ans.

Depuis l'âge de 8 ans, en même temps que l'école, tu travaillais ?
Oui.
Et à 17 ans tu as arrêté l'école pour…
Là, j'ai dit, j'arrête, ce n'est pas possible, j'en ai marre. Ou l'un, ou l'autre.
Donc ça fait longtemps que tu travailles, est-ce que tu as appris un métier soit à l'école, soit en travaillant ?
Oui, j'ai travaillé dans tellement de choses pour gagner ma vie. Mon dernier boulot c'était plutôt chauffeur de bus, j'ai eu une petite société. Ca veut dire 2-3 bus à moi-même, mais tout à coup, ça a disparu. Disparu, c'est ça ? Voilà. Un jour, j'avais trois bus devant moi et un autre jour, je n'avais rien, c'est ça qui s'est passé pour moi. J'ai tout perdu. Et voilà, mais mon frère était là, il m'a passé un coup de fil, on a parlé, et je suis venu ici à Genève pour le rejoindre et ça a démarré quelque chose à Genève.
Donc ton frère était déjà ici à Genève ?
Oui.
Donc on peut dire que venir à Genève était un projet ?
Oui, exactement, par rapport au travail, à l'argent.
Donc pour raisons professionnelles ?
Financières. Ou les deux.
Et est-ce que tu connaissais le français avant ?
Pas du tout, rien.
Donc depuis longtemps tu travailles et actuellement tu fais des travaux… ?
Oui, ça fait presque 4 ans que je travaille dans un endroit qui s'appelle Maison des Associations, j'ai commencé avec quelqu'un, j'étais à côté de lui, j'ai travaillé pendant 2 ans et quelque avec lui et ensuite on m'a dit qu'on aime bien mon travail, que ça tombe bien que je suis là, et après on m'a dit qu'on veut faire avec moi mais pas avec lui. Donc ça a démarré quelque chose.
Donc ça s'est bien passé ?
Oui, maintenant je travaille.
Et c'est quel genre de travail ?
Tout. Je nettoie, j'entretiens tout, je peux faire une table, installer un beamer, mettre des projecteurs, plein de choses, je suis responsable du bâtiment, je nettoie, je fais la peinture, tout.
Merci beaucoup. Ca va, on continue, vous voulez boire ou manger quelque chose ?
Non, ça va.
Donc maintenant je vais arriver aux questions qui concernent les cours de français, ce sont les mêmes questions pour tout le monde, simplement comme j'enregistre je dois savoir qui répond… ! Depuis quand vous êtes au cours de français avec Valérie ?
Raphaëla : 2 ans.
Cecilia et Pedro : 2 ans et demi. On a commencé avant, en 2003, donc environ trois ans.
Vous êtes venus tout de suite à la Roseraie ou vous étiez aussi ailleurs ?
Raphaëla : moi j'étais un moment à l'UOG, j'ai fait 2 certificats là-bas en même temps que je faisais ici à la Roseraie.
Donc quand tu es venue ici, tu faisais les 2 cours en même temps. Est-ce que c'était difficile pour vous de décider d'apprendre le français ? C'était normal, vous aviez envie ? Racontez-moi un peu cette décision svp.
Rapha : pour moi c'était facile, je ne sais pas comment c'était arrivé, je pense que c'était les contacts parce que je connais des gens ici en Suisse, et ils parlent bien. Pour moi c'est difficile d'écrire, et de parler aussi à cause des verbes. Mais pour moi ça va, je comprends.
Pour décider de s'inscrire, est-ce que c'était difficile ?

Cecilia : pour moi la décision c'était facile, le problème c'est trouver du temps pour faire les cours. Pour Pedro, c'est un peu obligé à cause du travail.
Donc pour toi Cecilia c'était plutôt un choix, et pour toi Pedro plutôt quand même le patron qui l'a demandé ?
Oui, exactement.
Raphaëla : pour moi c'était un choix.
Vous aimez apprendre, comprendre ce qui vous entoure ?
Oui, oui.
Pedro : quand je suis arrivé, je ne pensais pas rester ici. Je pensais aller dans un autre endroit, j'ai profité du fait que mon frère était là, mais je pensais toujours partir tout de suite aux Etats-Unis. Mais là j'étais obligé de rester par rapport à quelques problèmes liés à ma situation, et j'étais vraiment obligé d'apprendre le français, mais je n'avais pas envie. Je n'avais pas l'intention d'apprendre le français, pas du tout.
Cecilia : Il a commencé à travailler avec un portugais, donc c'était facile parce qu'ils parlaient la même langue, mais quand il est parti ça a complètement changé.
En fait, c'est au moment où tu as vu que tu ne pourrais pas aller aux Etats-Unis que tu as commencé à apprendre le français ?
Pedro : Oui.
Donc avant, pendant que tu pensais partir ailleurs, tu n'avais pas le projet d'apprendre le français.
Non, pas du tout.
Donc les cours sont venus quand le projet a changé, en fait ?
Exactement.
Et donc tu avais aussi le projet de le rejoindre aux Etats-Unis, Cecilia ?
Oui.
Et qu'est-ce qui vous donnait quand même envie d'apprendre le français ?
Cecilia : J'avais envie d'apprendre le français, aussi l'anglais, je vais faire des cours d'anglais ici, mais j'ai envie d'apprendre, je suis là pour ça.
Donc pour le plaisir d'apprendre ?
Oui.
Raphaëla : pour moi aussi c'est un plaisir d'apprendre, au Brésil j'ai appris un peu d'anglais. Quand je suis venue ici j'aimais beaucoup alors je pense que c'est bien d'apprendre une autre langue alors si je réussis bien, je vais trouver un meilleur travail.
Et Pedro, malgré l'obligation d'apprendre le français, est-ce qu'il y a quand même une envie, un plaisir ?
Oui, quand j'ai commencé il y avait des moments où c'était un peu difficile mais maintenant ça commence. Maintenant ça commence à changer un peu, maintenant j'ai envie de faire, mais à partir de maintenant… Même hier, j'étais un peu à côté, parce que j'étais obligé. Une chose comme ça, quand on est obligé, ça ne passe pas très bien, ça démarre d'une façon… d'une mauvaise façon.
Et quand vous avez pris cette décision de venir apprendre le français dans un cours, est-ce qu'il y avait certaines peurs ou inquiétudes ?
Cecilia : Pour moi, non.
Rapha : je pense que pour moi c'était comme ça, je ne sais rien, comment je vais commencer à apprendre si je ne comprends rien ce qu'on me dit, comment je vais comprendre…
Donc un peu la peur de l'inconnu, mais après ça allait ?
Oui.
Cecilia : Les gens qui savent déjà quelque chose montrent qu'ils savent déjà, et quand on ne sait rien ça nous laisse un peu gênés, on a peur que les autres rigolent, comme ça…
Donc peur qu'on se moque de vous, qu'on rigole ?

Cecilia : Oui, oui.
Pedro : moi aussi.
Et le fait de ne pas avoir des papiers officiels ici à Genève, est-ce que c'est plus difficile pour vous inscrire, pour vous déplacer à Genève ? Est-ce que vous avez des peurs par rapport à ça ?
Cecilia : pas du tout.
Pedro : Non.
Ca ne vous empêche pas de faire des projets ?
Pedro : Non, on m'a attrapé déjà 4 fois, j'ai pas peur.
Cecilia : avec la police, il était tout tranquille !
Rapha : Moi j'ai peur parce que je n'habite pas toute seule, je suis avec ma sœur et mon frère, nous habitons ensemble. C'est pour ça que je ne sors pas, je ne connais pas beaucoup de personnes, parce que je sais qu'il y a beaucoup de personnes mauvaises.
Tu as peur d'amener des problèmes pour ta famille ?
Oui, si je suis toute seule je n'ai pas peur parce que je sais que la police sait que je suis là, je sors comme quand j'étais au Brésil, en discothèque, etc, je sais, mais si quelque chose arrive, ils ne vont pas seulement me ramener moi, mais nous trois, donc j'ai vraiment peur, je regarde très bien où je marche. [Pedro et Cecilia rient].
Donc pour toi c'est quand même plus difficile pour faire des projets, tu ne te sens pas toujours libre d'aller où tu veux ?
Non.
Donc vous êtes venus, toi Raphaëla tu étais d'abord à l'UOG, ensuite à l'UOG et à la Roseraie en même temps, et la première fois que vous êtes venus ici à la Roseraie, comment c'était ? Comment vous avez entendu parler d'ici, par des amis ?
Par des amis, qui nous ont dit où aller.
Donc on vous a expliqué, et c'était facile de trouver ?
Oui.
Au moment de l'inscription, est-ce que vous vous êtes sentis bien accueillis ?
Pedro : Oui, très bien accueillis.
Cecilia, Raphaëla : très bien.
Vous étiez bien renseignés, c'était clair ?
Cecilia : Oui, tout tranquille.
Pedro : à l'époque c'était une femme africaine, elle travaille encore ici ?
Oui, elle est encore ici, elle est d'origine angolaise donc elle parle portugais.
Pedro : C'est une dame très très gentille, c'est une personne nickel, tip-top.
Par curiosité puisque vous parlez les trois portugais et cette dame aussi, est-ce que vous aviez fait les inscriptions la première fois en français ou en portugais ?
Raphaëla : moi non, parce que je parlais déjà un peu.
Pedro : c'était elle qui a fait pour nous.
Donc elle vous posait les questions en portugais et elle écrivait ?
Oui.
Pour vous c'était important de pouvoir parler en portugais ?
Oui, très très important, parce que ça débloque un peu, on était gêné d'être là, justement parce qu'on ne parlait pas du tout, on ne comprenait rien, et une personne comme elle nous a beaucoup aidés.
Si elle ne parlait pas portugais, vous pensez que ça aurait changé quelque chose ?
Cecilia : je ne crois pas parce que la Roseraie a déjà l'habitude avec les gens qui ne parlent rien ! [rires].
Raphaëla : si tu ne comprends pas, elle explique avec des gestes, comme ça.

Cecilia : pour un cours où on ne paye rien, la Roseraie c'est super. Parce que j'étais à l'université, j'ai payé et c'était pas la même chose. On paye pour un cours qui ne marche pas très bien. Le maître était très sérieux, avec Valérie c'est différent, je rigole beaucoup.
Avant de venir à la Roseraie, tu avais déjà essayé ailleurs ?
Non, après.
Raphaëla : pour moi c'est vraiment important que le prof parle français de langue maternelle, comme ça on apprend correctement et même l'accent je pense que ça va plus vite, parce qu'où j'étais avant ce n'était pas comme ça. La personne n'était pas suisse, je n'entendais pas bien ce qu'elle disait, comme ça. Avec Valérie, je pense qu'on peut apprendre tout de suite ce qui est parfait, ça va aller mieux comme ça.
Donc à l'université où tu étais avant, c'était quelqu'un qui n'était pas de langue maternelle française, donc tu avais l'impression d'apprendre des fautes ?
Oui.
Pedro : quand je suis arrivé à la Roseraie, après 6 mois j'ai cherché un autre cours en complément, mais je n'ai pas trouvé très bien non plus.
Donc tu as aussi essayé ailleurs ?
Oui. Au début, j'ai commencé plutôt avec Monsieur Fabrice et là je te dis sincèrement, on a appris beaucoup de choses ici, j'ai beaucoup de respect pour lui parce qu'avec lui on a appris tellement de choses… Et après on a profité d'aller aussi avec Valérie, donc on allait aux deux cours. Après on a abandonné avec Fabrice parce qu'on a senti qu'il nous a apporté tout jusque là, on a voulu laisser la place à quelqu'un qui avait vraiment besoin.
Donc ici vous avez bien appris, vous vous êtes sentis bien accueillis…
Cecilia : tous les maîtres, ici, ils sont géniaux.
Et vous dites à la Roseraie, on a l'habitude de voir des gens qui ne parlent pas français, donc on devine plus ou moins ce que les gens veulent, mais je m'intéresse à ce que vous avez dit avant, que c'est gênant quand on ne parle pas… Au moment de l'inscription, c'est important de vous sentir compris et de bien comprendre ?
Pedro : Oui, très important. Parce qu'on arrive la avec toute la peur du monde, tu vois ? On a peur de s'exprimer, de dire quelques petits mots, même si on sait comment dire, quand on a peur on ne dit rien.
Donc il y a une gêne, une peur qui est supprimée grâce au fait que quelqu'un parle la même langue que vous ?
J'avais peur, mais comme la dame était très gentille avec moi, elle parlait portugais, tout s'est bien passé, je me suis senti bien.
Pour toi aussi c'était important, Cecilia ?
Oui.
Actuellement vous suivez un cours seulement à la Roseraie ou aussi ailleurs ?
Français, non, seulement ici.
Ca veut dire que tu fais d'autres cours, mais pas de français ?
Non, mais j'ai envie de faire un cours d'anglais. Si la Roseraie essaye maintenant d'enseigner l'anglais, c'est parfait.
D'accord, on va y penser mais je ne crois pas que ce serait une priorité pour l'instant ! Merci. Tout ça c'était par rapport au premier contact, comment vous êtes arrivé, tout ça.

Maintenant c'est des questions vraiment par rapport au cours que vous suivez maintenant avec Valérie. Quels sont vos objectifs quand vous venez à ce cours ? Est-ce que c'est seulement apprendre le français, ou aussi d'autres choses ?
Cecilia : l'objectif quand on vient ici, c'est apprendre à parler, on ne pense jamais à l'écrit, plutôt parler tout de suite. On a besoin de parler au travail, avec les gens, même si on ne sait pas écrire, parce qu'il y a beaucoup de gens dans la rue qui parlent mal le français, mais on

comprend, et ça c'est déjà… Mais après quand nous sommes là, que le maître nous explique qu'on a besoin aussi d'écrire quelque chose, ça commence à changer un peu, mais on pense plutôt à parler tout de suite.
Donc au début c'est plutôt pour parler, l'oral. Surtout pour le travail ? Ce besoin de parler, c'est surtout très important pour le travail ?
Oui, bien sûr, tout le monde qui vient en Suisse a besoin de travailler, a besoin de parler le français. Après, on pense à écrire, mais tout de suite c'est parler, parler, parler.
Donc le premier besoin, c'est parler, vous êtes aussi d'accord, Pedro et Raphaëla ?
Rapha : pour moi, comme j'ai déjà fait un autre cours de français, c'est important mais j'aime apprendre à parler et à écrire en même temps. Quand il y a un mot que je ne connais pas, je demande à Madame Valérie comment on écrit, et après quand j'arrive à la maison, j'écris plusieurs fois comme ça, je pense que pour moi ça va plus vite.
Cecilia : oui, mais quand tu rentres en Suisse, tout de suite, tu veux parler.
Rapha : oui, bien sûr, mais ma sœur elle parle 3 mots, moi j'aime apprendre tout de suite à écrire et parler en même temps.
Concernant le prix du cours, le fait que le cours soit gratuit ici à la Roseraie, c'est important ? Si le cours coûte par exemple 60 francs, ça change pour vous ? Si vous cherchez un cours, vous regardez plutôt si c'est près de chez vous ou le prix, les horaires ? Qu'est-ce qui était plus important pour choisir un cours ?
Cecilia : D'abord c'est qu'on ne paye rien. Au début quand on est là et qu'on ne sait pas parler, on n'a pas trop de travail, même on n'a pas de travail du tout. Et on ne peut pas payer un cours, on ne peut pas donner 60 francs si on ne les a pas, tu vois ? C'est pour ça pour les débutants, c'est important ici qu'on ne paye rien, parce qu'on n'a pas de travail, parce que les gens n'aiment pas les gens qui ne parlent pas le français. C'est pour ça que ça nous aide s'il y a des cours gratuits.
Raphaëla : pour moi, pas vraiment important, parce que ça coûte cher mais si c'est vraiment très bien comme je cherche, alors ce n'est pas très important, si je peux payer, je paye, ça vaut la peine.
Donc c'est plus une question de qualité mais aussi parce que tu pouvais avoir quelques moyens pour payer ?
Oui.
Cecilia : ici à la Roseraie, je crois qu'ils font ça pour les gens qui n'ont rien, ils sont à vide ici, je crois que c'est ça que la Roseraie veut, et ça c'est très important parce que quand les gens viennent, ce n'est pas seulement qu'ils viennent et qu'ils trouvent déjà du travail.
Pedro : ça veut dire que les débutants, souvent ils ne travaillent pas mais les autres qui sont un peu avancé…
Cecilia : si on demande aux gens qui peut payer et qui ne peut pas, ça c'est bien, si les gens disent vrai, si ça marche comme ça, je crois que c'est bien pour vous, aujourd'hui on peut payer déjà.
En tout cas, au début c'est important que les cours soient gratuits.
Rapha : quand j'étais arrivée, ma soeur s'est occupée de moi mais j'ai trouvé un travail le mois suivant.
Est-ce que vous habitez loin de la Roseraie ?
Rapha : non, j'habite à Carouge.
Cecilia : des fois on habitait loin, des fois on habite très près…
Vous déménagez souvent ?
Oui, souvent.
Et actuellement par exemple ?
Actuellement, on va rester un peu plus loin, on habite près de la Roseraie, mais à la fin de l'année on va habiter plus loin, mais ça va.

C'est important pour pouvoir venir d'habiter près de la Roseraie ?
Rapha : Pour moi le plus important c'était l'horaire, parce que je travaille.
Et pour vous ?
On habitait aux Pâquis et on venait quand même, maintenant on habite à 10 minutes à pieds, et après on va habiter définitivement à Plainpalais.
Est-ce que vous avez du plaisir à venir au cours ? C'est un bon moment dans la semaine, ou vous devez vous forcer un peu ?
Rapha : des fois je n'ai pas envie, peut-être parce que je fais du baby-sitting et je préfère travailler que venir au cours, des fois je ne suis pas très bien dans ma tête alors je reste à la maison.
Cecilia : j'ai du plaisir à venir mais le problème c'est la fatigue. Pas toute la semaine, mais de temps en temps on travaille plus et comme ça on est fatigués.
Si le cours est lundi ou vendredi, ça change ?
Rapha : Lundi, c'est mieux.
Pedro : j'ai des problèmes avec mon boulot parce que parfois je suis obligé de rester.
Donc ça t'empêche parfois de venir au cours ?
Oui, parfois c'est mon boulot. Et parfois, je suis très, tellement fatigué, comme aujourd'hui j'étais sur le toit du bâtiment en train de fixer quelques machins en acier, et à la fin de la journée je suis vraiment fatigué, je dis écoutez je ne peux pas venir à l'école parce que là, je n'arrive pas, ça arrive, pas tous les jours mais parfois. Parfois, on est vraiment fatigué. Ca ne veut pas dire qu'on n'a pas envie, qu'on n'y pense pas. Moi j'y pense, ouh là là, je vais manquer l'école, ouh là là, mais je n'arrive pas, si c'est pour être là en train de dormir, c'est mieux de rester à la maison ! Parce que parfois je pique du nez, je suis en train de m'endormir, la fatigue.
Donc parfois il y a trop de fatigue pour venir mais quand vous êtes là, c'est un bon moment, vous avez du plaisir.
Cecilia : oui, oui, quand on ne vient pas nous sommes un peu ouh là là, c'est dommage, on regrette, on se demande ce qui s'est passé, on se dit pourquoi on n'a pas fait un effort pour venir ?
Pedro : quand on ne va pas à l'école, on regrette, ça c'est sûr.
C'est pareil pour vous trois ?
Oui, oui.
Et qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le cours ?
Pedro : plutôt la conversation, toujours, parce que j'ai envie d'apprendre le français mais à travers la conversation, je n'aime pas trop l'écrit.
Donc plutôt l'oral, la conversation ?
Oui, parce que c'est ça que j'utilise toujours.
Cecilia : moi la conversation et la lecture, c'est super parce que j'aime beaucoup lire et comme ça, ça m'aide beaucoup.
Rapha : c'est bien si c'est toujours un peu différent, comme ça on continue à apprendre, on reste meilleurs.
Est-ce que ça vous plaît aussi de rencontrer d'autres personnes ? A part le français, est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous font plaisir, qui sont importantes ?
Rapha : Pour moi c'est apprendre le français.
Pedro : 100%.
D'accord. Vous êtes les trois dans le même cours, est-ce que vos pensez que vous êtes amis ? Est-ce que parfois vous rencontrez d'autres personnes du cours en-dehors du cours, pour boire un verre ?
Cecilia : Non, on est collègue ici.

Pedro : on n'a pas le temps, on est là et après on se dépêche de faire notre truc, comme aujourd'hui, c'est un cas vraiment particulier.
Il n'y a pas de pause… S'il y avait une pause, vous auriez plus le temps de vous connaître ?
Pedro : peut-être, on ne sait pas.
Ce serait bien, une pause, ou vous préférez faire tout d'un coup et partir plus tôt ?
Pedro : je pense qu'un pause c'est agréable, ça donne une possibilité de parler avec chacun, c'est une bonne idée.
Cecilia : et pour la fatigue aussi, de rester deux heures à écouter, à parler, on regarde l'heure, c'est bien si on a une pause, rafraîchir un peu la tête, après on retourne…
Pedro : on va bavarder un peu…
Cecilia : on a le temps pour parler un peu.
Rapha : moi je ne connais pas tout le monde de la classe. Mais madame Valérie a fait un truc très bien, c'est qu'on fait des exercices ensemble. On parle.
Cecilia : mais pas pour parler non plus, on fait des exercices. On parle, mais seulement si elle ne voit pas.
Pedro : non, mais elle fait ça pour nous, bien sûr.
Donc ça vous plaît, les exercices à plusieurs. Donc une petite pause au milieu du cours serait bien.
Pedro : très bonne idée. Avec des jus de fruits, des fruits, du champagne,… [rires].
Vous venez au cours, vous continuez à apprendre, à part la langue est-ce que le cours vous aide à résoudre des problèmes de la vie quotidienne ? Est-ce que vous avez un exemple de quelque chose que où le cours vous a aidés ?
Pedro : j'ai un grand exemple, je peux le donner ?
Volontiers !
Maintenant, on peut communiquer, on est ensemble, on parle, on s'entend bien, ça c'est bon, ça c'est la preuve. Quand je suis arrivé ici, même un petit mot, je ne connaissais rien.
Cecilia : Avant, quand on me disait bonjour, je disais merci ! Maintenant je sais que bonjour c'est bonjour !
Est-ce que le cours a facilité certaines choses de votre vie ? Est-ce qu'il vous a permis d'avoir certaines informations utiles ?
Rapha : oui, parce que si par exemple quelqu'un demande comment aller à la gare, vous prenez le bus 15, il arrive juste devant, à gauche, à droite, c'est important. C'est comme quand on cherche une rue, vous tournez là à gauche, c'est juste à droite !
Mieux savoir le français vous aide pour plein de choses en dehors du cours, dans la vie de tous les jours. Et la première fois que vous êtes venus ici à la Roseraie, vous avez trouvé facilement ?
Oui.
C'était facile pour trouver une place dans le cours ?
Cecilia : avec Valérie, non. C'était difficile, il n'y avait pas de place, on était derrière, on venait tous les jours en disant s'il vous plaît…
Vous avez montré que vous vouliez vraiment suivre ce cours, et après il y a eu de la place ?
Oui.
Et pour trouver une heure qui vous convient bien ? Vous avez du chercher dans plusieurs écoles ?
Rapha : oui, pour moi ici c'est parfait.
Mais c'était difficile de trouver un horaire que te convient bien ?
Oui.
Pour vous aussi ?
Cecilia : oui. Les cours du soir c'est très bien pour nous, et 18h30 c'est un bon horaire pour faire le cours. Parce qu'il y a des cours qui finissent à 20h30 jusqu'à 22h, c'est trop tard.

Donc c'est les cours du soir qui vous conviennent. Avant 18h30 ce n'est pas possible, et après c'est trop tard ?
Oui.
Donc quand vous ne venez pas au cours, c'est à cause du travail, de la fatigue ou de la santé, est-ce qu'il y a d'autres choses ?
Cecilia : au travail, si je rate le bus, après il faut une heure pour avoir le suivant. Ou aussi, « oh, Cecilia je ne peux pas rentrer maintenant », donc je dois rester plus longtemps et si c'est 16h59, il n'y a pas de secrétaire, on ne peut pas téléphoner [à la Roseraie], qu'est-ce qu'on fait ? Des fois on arrive, ici à la porte pour s'excuser auprès de Valérie, parce qu'on n'avait pas le temps de téléphoner, ça arrive de temps en temps.
Donc la fatigue, des problèmes de santé ou aussi avec le travail, un horaire qui change… Il y a d'autres choses ?
Non.
Sinon, vous pouvez venir. Est-ce qu'il y a certains moments dans l'année où c'est plus difficile de venir ? Par exemple il y a plus de travail l'été ou l'hiver, ça change par période ?
R : pour moi non.
C : non, ça va.
P : pour moi plutôt parce que quand il y a des conférences je suis obligé de rester, c'est plutôt ça, ce qui m'empêche beaucoup c'est le boulot, parfois je suis obligé de rester le soir, de faire des choses tout de suite, tout à coup voilà, il faut faire ça…
Donc des imprévus ?
Imprévus. Des problèmes. S'il y a un problème dans le bâtiment, comme le patron habite en France, il m'appelle tout de suite et je suis obligé d'abandonner le cours, c'est ça qui m'embête.
Donc ça peut être difficile d'être régulier ?
Oui, ça dépend.
Est-ce que le climat, la pluie, le froid, ça peut vous donner moins envie de venir ?
C : des fois on se dit qu'on ne va pas y aller, et finalement vers 18h on y va quand même.
P : qu'est-ce qu'on va faire, si chaque fois qu'il fait froid on reste à la maison… ? Il faut aller, se bouger un peu.
Est-ce que d'être ensemble, de vivre et de faire le cours ensemble, ça vous motive des fois, Pedro et Cecilia ? Est-ce que vous vous aidez ?
Oui, souvent.
Ce serait plus difficile des fois de venir tout seul ?
P : Parfois, oui, ça dépend. Si je suis au travail, non, mais si je suis à la maison, oui.
C : des fois quand il est là, je ne peux pas téléphoner à la secrétaire parce que c'est déjà 17h, je lui téléphone et il va tout seul et il dit à Véronique que je vais être en retard et que je ne peux pas venir, parce que je reste jusqu'à 22h au travail.
P : et elle ne me paye rien, jusqu'à maintenant, même un petit cadeau, j'attends, mais rien !
C : après, chéri !
P : après, toujours après !
Est-ce que vous avez des devoirs à la maison ?
Mmh, mmh [affirmatif].
Et ça vous plaît ?
C : faire des exercices à la maison c'est un peu compliqué.
Parce que vous êtes fatigués le soir ?
C : parce qu'on se réveille à 6h du matin, on rentre à la maison à 7h du soir, ou on sort du travail à 7h du soir et on n'est pas à la maison avant 20h, je prépare à manger pour qu'on puisse manger tranquillement, après je range tout le cheni, après, on va se doucher et on va dormir, et les exercices, on se dit demain, et c'est toujours comme ça.

Donc chaque jour on se dit qu'on va faire demain ?
C : On va faire demain, et finalement on fait ici en classe.
R : non, moi ça va, j'ai le temps à mon travail. Quand je garde la petite, quand elle dort, je peux faire mes exercices.
Et si tu ne faisais pas à ton travail, tu aurais le temps le soir ?
Oui, je pense, ou le week-end, je ne travaille pas samedi ni dimanche.
P : moi je travaille aussi le samedi, donc j'ai seulement un jour de congé par semaine. On est en train de régler ça, parce qu'on a envie de parler bien, maintenant on n'a pas le temps, on est tellement fatigués, je suis là depuis 4 ans, on a travaillé même dimanche parfois, parce qu'on avait un projet, on voulait arriver au bout et on travaillait même le dimanche et jusqu'à 18, 19 heures parfois. On était comme ça. Maintenant la batterie est un peu pleine, on va prendre des vacances bientôt, à la fin de l'année, on va rester un peu au Brésil et après on revient. Ca fait 4 ans qu'on est là comme ça, qu'on reste là sans prendre des vacances ou même pas deux jours de congé de suite, ce n'est pas pareil. L'école, à côté, travail, école. Quand tu travailles jusqu'au samedi, le dimanche tu n'as pas le temps… tu te reposes… mais des fois on travaille même dimanche !
Donc pour le travail à la maison c'est surtout la fatigue et le manque de temps qui vous empêche de le faire. Mais vous pensez que c'est une bonne idée de donner du travail à la maison ?
P : oui, toujours, c'est important de travailler à la maison, ça aide.
R : quand je travaille à la maison, j'ai le temps de prendre le dictionnaire, d'aller à ma vitesse, si je ne comprends pas je cherche ce que ça veut dire, pour moi c'est bien, c'est vraiment important.
Ca complète ce qui se passe dans les cours ?
Oui.
Et vous connaissez le programme des cours à l'avance ? Est-ce que vous savez au début de l'année ce que vous allez faire le 26 juin ?
Non.
Ca vous manque ou c'est bien comme ça ?
P : pour moi ça ne change rien.
R : non, c'est bien. Elle donne tout très bien. Peut-être si on a un livre, ça permet de prendre de l'avance ou de travailler plus à la maison.
C : si on a un livre et qu'on fait tout dedans, on n'a pas besoin du maître, si on a envie. C'est ce qui se passe avec certains maîtres, ils donnent l'exercice et c'est tout. On peut faire ça nous-mêmes. On veut être corrigés, lire, corriger la prononciation, apprendre en parlant tous ensemble, sinon on peut faire ça tout seuls, pas besoin d'aller au cours.
R : avec Véronique, c'est bien parce qu'elle explique et après on fait des exercices et on peut continuer à faire à la maison, et quand on revient au cours on corrige tout, comme ça on apprend bien. Certains profs donnent tout et expliquent rien, alors pour ça on n'a pas besoin d'un prof. J'ai besoin de quelqu'un qui m'aide pour l'orthographe, les articles, tout. Qu'on me dise comment on utilise ça, ça, c'est comme ça.
C : c'est pour ça que c'est bien ici, il n'y a pas de livre !
Donc ce soir vous aviez un test, c'est bien, ça vous motive, ou ça vous bloque un peu ?
R : pour moi c'est bien comme ça je peux voir ce qui me manque, où j'ai besoin de travailler plus, de progresser.
C : c'est vraiment bien parce que toute l'année, la plupart des exercices à la maison, on ne les fait pas, donc quand il y a un test on dit ouh là là, on a besoin de faire le test, alors là on étudie, ça met un coup de pied aux fesses !
P : oui, ça fait du bien.

Merci beaucoup. Et est-ce qu'il manque certaines choses ? Raphaëla, tu as dit que tu aimerais avoir aussi un livre de référence, mais y a-t-il d'autres choses ? Ou certaines choses que vous aimez moins ? Ou qu'il faudrait changer, modifier, est-ce qu'il manque quelque chose dans ce cours ?

C : je pense que s'il faut modifier quelque chose, c'est la conversation. On a pensé qu'on peut parler plus qu'on écrit, mais avec Véronique ça va très bien parce qu'elle donne un peu de tout. On lit, on écrit, on parle. Mais aussi on a pensé, avoir un autre jour dans la semaine pour la conversation, et c'est ça que vous êtes en train de changer, et ça c'est une bonne idée, parce qu'on a envie de faire un cours un autre jour à la Roseraie, mais conversation.

Donc pouvoir venir deux fois par semaine, c'est un bon changement ?

Oui, très bon.

Deux fois c'est bien, une fois ce n'est pas assez, mais trois fois ce serait trop ?

Oui, trois fois ce serait un peu trop avec le travail, la fatigue, tout ça…

P : il faut des choses très importantes dans le quotidien, parce qu'on est là dans le quotidien.

Le quotidien ?

P : Le travail, ce qu'on utilise beaucoup pour parler… Tu vois ? Des choses qui arrivent toujours, par exemple demander un petit service, comment je peux faire pour y arriver, ne pas toujours dire la même chose ? Tout à coup, on a besoin de quelque chose, on a besoin de communiquer, de demander à quelqu'un si on peut l'aider, ah oui, bien sûr, vous pouvez m'aider.

Donc beaucoup pour parler avec d'autres personnes, avoir un contact ?

C : oui, et quand je parle avec quelqu'un il y a beaucoup de mots que je ne sais pas et c'est horrible, comment parler pour que la personne comprenne ? Je parle beaucoup avec mon patron et des fois euh… euh… comment ça s'appelle ? Attends, des fois des choses très faciles qui me manquent.

Donc donner plus d'importance à certaines choses dans les cours ?

Oui, et qu'on nous corrige tout le temps, qu'est-ce qu'on peut dire ou ne pas dire, qu'est-ce qui est juste ou pas… Mais aussi, même avec l'écoute, c'est un peu compliqué de parler.

Est-ce que les autres participants dans le cours sont très réguliers, ou est-ce que certains ne viennent pas souvent ?

C : Je crois que tous les participants de la classe de Valérie sont bien réguliers. Les femmes qui sont plus âgées que nous qui viennent dans la classe, ils disent s'ils viennent ou pas, s'ils vont en vacances, Véronique est toujours au courant des élèves.

Elle demande ce qui vous est arrivé si vous ne venez pas ?

P : Oui, elle demande.

Et pour vous, c'est bien, c'est important ?

R : oui, c'est important, parce qu'une fois je ne pouvais pas venir deux fois, mais ma soeur m'a excusée, et si on est trop absent et qu'on ne dit pas, à la fin de l'année on n'a pas l'attestation. Et elle voit aussi quand on n'est pas là, on voit qu'elle pense à nous, qu'elle se pose des questions. On a une place, elle connaît chaque personne.

Quand quelqu'un ne peut pas venir 2 ou 3 semaines, quand il revient, est-ce que ça dérange ? Ca ralentit ?

C : ça dépend, si la personne pose plein de questions et que Valérie répond, ça dérange un peu parce que nous on a déjà fait ça, mais si la personne rattrape en-dehors du cours, à la maison, alors ça va.

Donc la personne qui était absente, c'est à elle de se débrouiller ?

Oui, c'est normal.

P : j'étais absent 3 fois parce que j'avais un problème mais maintenant ça va aller. Je n'avais rien dit parce que j'étais un peu mal…

R : quand je suis partie en vacances, je lui ai dit.

Dernière question : est-ce qu'on pourrait changer quelque chose qui pourrait être plus pratique pour vous, pour venir souvent ? Quelque chose qu'on n'a pas encore dit ?
R : je pense que, par exemple, Cecilia elle sait plus que moi, alors je pense qu'elle avance plus vite si les autres personnes sont comme elle, à cause des autres personnes. Par exemple le passé composé, Cecilia a tout de suite compris et moi pas, alors pour elle c'est mieux s'il y a des gens comme elle, qui comprennent vite.
Donc mettre ensemble dans le groupe des personnes qui ont le même niveau ?
C : c'est pour ça qu'il y a un niveau débutant et un moyen, mais ça c'est des petites choses, des petits détails, si on prend deux personnes qui ne comprennent pas pour les mettre ensemble et faire un exercice, et on prend deux qui comprennent ensemble pour faire un autre exercice, comme ça on va tout le temps être ici, habiter à la Roseraie.
P : madame Valérie a une façon de faire son boulot, je vois souvent ça, elle met ensemble des gens qui savent moins et qui savent mieux ensemble, elle les met ensemble et chacun s'aide un peu et là ça commence à pousser les faibles, elle fait ça, très très bien. Ca marche bien.
Donc elle utilise bien les différents niveaux pour que tout le monde apprenne ?
Oui.
Donc pour le cours de Valérie, il y a beaucoup de choses qui sot très bien, peut-être qu'on pourrait ajouter une petite pause ?
P : Oui, ça c'est pas mal.
Mais sinon, pour vous, tout est bien ? Il n'y a pas grand-chose à changer ?
Non, en tout cas pour moi Pedro, c'est tout bien.
En tout cas, merci, j'ai beaucoup d'informations, c'était très intéressant et très sympathique aussi, vraiment merci beaucoup, vous m'aidez beaucoup, ça me plaît beaucoup de faire ça, ça m'intéresse beaucoup, c'est super, et aussi de vous connaître.

ANNEXE 14

Entretien avec Alicia[31], directrice de la Bibliothèque interculturelle et responsable pédagogique

Merci d'avoir accepté de prendre un moment pour cet entretien. Je te rappelle que tu pourras relire la retranscription d'entretien pour me donner ton accord d'utilisation des données.
Aucun problème.
Ma première question est quel est ton rôle exact ici à la Bibliothèque interculturelle et depuis combien de temps tu y travailles ?
Je travaille ici depuis 6 ans comme responsable de la bibliothèque, avant je travaillais comme bénévole, j'ai commencé comme bénévole à la Croix-Rouge genevoise. Donc ça fait huit ans que je suis là, et j'ai passé tout de suite de bénévole à responsable.
Et le financement de la Bibliothèque interculturelle dépend de la Croix-Rouge ?
C'est la Croix-Rouge, 100%.
Avec recours à des bénévoles ?
Oui, on a plus de 50 bénévoles pour toutes les activités de la bibliothèque, y compris la bibliothèque, déjà pour les cours de français on a 12 enseignants, plus l'aide aux devoirs, etc., etc., et pour tout ça on a besoin de 50 bénévoles.
Merci, et notamment aussi pour les cours de français.
Les cours de français aussi, sauf que pour les cours de français on a déposé des projets qui ont été acceptés par l'Office fédéral des Etrangers, qui paye une partie du projet.
Mais donc tous les enseignants sont bénévoles. J'ai vu qu'il y avait des tandems pour certains cours, en tout ça fait combien de formateurs ?
En tout on a 9 cours de français et il y en a 4 qui se font en tandem, donc il y a une douzaine de bénévoles.
Quand ils demandent à s'engager bénévolement, est-ce que vous privilégiez un certain profil de qualification, ou autre ?
Normalement les gens qui connaissent la bibliothèque viennent ici, je vais les envoyer à la Croix-Rouge, là-bas ils signent un contrat d'une année où les gens s'engagent à venir régulièrement, parce qu'on ne peut pas lancer une activité sans qu'ils s'engagent régulièrement, et à partir de là, la Croix-Rouge nous demande si on a besoin de quelqu'un avec telles caractéristiques pour une activité. Alors selon les caractéristiques et les langues puisque c'est pour la bibliothèque, je vais dire oui ou non mais faire moi-même un entretien avec la personne, parce que c'est vrai que pour travailler ici il faut un certain nombre de qualités ou compétences, surtout la tolérance et la patience, c'est indispensable. Et pour les enseignants s'ils ont déjà une formation dans l'enseignement c'est tant mieux, ils ont tous une formation dans l'enseignement.
Donc tu choisis exprès des personnes qui ont ce profil d'enseignants ?
Oui, c'est-à-dire des gens qui ont l'habitude ou alors qui ont déjà donné des cours à l'Université Populaire.
Qui ont une expérience… Donc la Croix-Rouge fait un premier repérage et ensuite on te propose des gens et tu fais aussi des entretiens.
C'est moi et de toute façon on va faire des essais, c'est-à-dire qu'on ne va pas commencer tout de suite avec des profs de français et une vingtaine de personnes, on fait des essais pour qu'ils connaissent bien comment on fonctionne, ici on partage tous les endroits, on n'a pas de local fermé pour les cours, donc il faut des personnes qui acceptent les conditions de travail qu'on propose parce qu'on ne peut pas les changer.

[31] Prénom d'emprunt

Et donc ils ont tous une expérience ou une formation d'enseignants, donc il n'y a pas forcément ensuite de formation qui est prévue ici.

Non, déjà à la base ce sont tous des gens qui viennent la plupart de l'école primaire, du cycle ou du collège, tous. Mais en plus on les envoie faire des cours à l'Université Ouvrière qui propose des cours de formation pour les adultes. Donc tous les enseignants d'ici ont déjà fait une, deux ou trois formations là-bas de l'autre côté. Nous on les forme ici à l'interne. Soit c'est une personne qui a l'expérience de la formation d'adultes qui vient ici donner des formations, deux ou trois fois par année, soit c'est moi-même pour l'organisation interne des cours, pour voir qui on a maintenant, pourquoi les élèves quittent le cours, etc… Il y a dix jours on a fait un bilan des cours qui vont finir bientôt, des dates, des consignes, etc…

Donc pour les enseignants, il y a les formations de l'UOG, plus un encadrement pédagogique et d'organisation ici à l'interne. Et ça fait combien de temps que la bibliothèque donne des cours de français ?

On a commencé à la Croix-Rouge genevoise avec un service qui s'appelle étrangers - réfugiés qui existe encore, où il y avait des cours de français pour les personnes qui ont un permis de réfugiés statutaires. On n'a pas commencé avec des requérants d'asile, c'était exclu, on ne pouvait pas. Donc le nombre était beaucoup plus petit, ils ont commencé, les deux profs que tu as vus tout à l'heure c'était les deux profs qui ont commencé avec un groupe de 4-5 élèves. Quand je suis arrivée ici à la Bibliothèque, le cours existait déjà mais ça ne fonctionnait pas bien. Le cours se donnait ici dans la bibliothèque, c'était la salle, mais il était géré de l'autre côté, ce qui était hyper compliqué. Il y a tout le temps dans ce type de cours des petits problèmes, des inconvénients, des personnes qui ne venaient plus, c'était ingérable, les profs n'étaient pas contents, et de l'autre côté il n'y avait pas de suivi et une demande de plus en plus grande. Quand je suis venue là, j'ai dit pourquoi ne pas élargir cela. Alors on a élargi, j'ai cherché des profs, il faut voir dans quelle tranche horaire, j'ai trouvé d'autres enseignants et j'ai proposé à la Croix-Rouge de faire pour un public beaucoup plus large, comme les requérants d'asiles et les gens qui n'ont pas de papiers.

Parce qu'en fait avec toutes les activités que vous avez à la bibliothèque, il y avait beaucoup de demande pour des cours de français ?

Oui, les gens demandaient et pour nous il n'y avait aucun sens, s'il y a une demande c'est là que la Croix-Rouge doit être présente. On refusait des gens tout le temps, je devais dire, désolée on ne vous prend pas. Après on a eu 5 cours, et maintenant on est à 9. Peut-être qu'on va diminuer, adapter, il y a une période de réflexion pour voir comment on fait et peut-être qu'on va faire autrement.

Donc actuellement il y a 9 cours sur trois niveaux, si je me souviens bien, donc il n'y a pas de cours d'alphabétisation. Il y aurait une demande pour cela ?

C'est difficile à dire parce que normalement les gens ne demandent pas de faire un cours d'alpha, c'est plutôt à nous de proposer quelque chose. J'ai envoyé tous les enseignants, et moi-même je suis allée à Lire et Ecrire Lausanne. Mais on sait qu'il y a des gens qui sont dans les cours moyen depuis 5 ans et qui ne progressent pas, parce qu'ils n'arrivent pas à copier au tableau, donc quelle est la difficulté ? Simplement qu'ils ne savent pas écrire.

Ce sont des personnes qui ont aussi un lien avec la bibliothèque ? Parce que ça peut paraître étonnant que des personnes non alphabétisées viennent ici…

Le problème c'est que la Bibliothèque est beaucoup plus qu'une bibliothèque. C'est une bibliothèque qui offre énormément de prestations, par exemple la rédaction des lettres. Donc si je ne parle pas un mot de français et que j'ai besoin d'écrire une lettre à ma régie ou mon assistante sociale, je viens ici, je dis mon problème et quelqu'un va écrire pour moi. On a des bénévoles qui parlent plusieurs langues. Donc les gens entrent de tous les côtés, on est aussi Croix-Rouge. Les gens viennent nous parler d'un problème, c'est à nous de leur dire d'aller plutôt à la Roseraie ou au CSP.

Donc vous avez aussi un grand rôle d'orientation dans le réseau ?
C'est clair. En fait toutes les bibliothèques devraient avoir ce rôle, le rôle d'une bibliothèque c'est de communiquer. Par oral, écrit, c'est égal, mais la communication et l'accès à l'information. A partir de là, tu fais ce que tu veux. Il y a des bibliothèques beaucoup plus intellectuelles, beaucoup plus ponctuelles si tu veux dans le choix, je crois énormément à des bibliothèques de proximité, qui sont en contact avec les gens qui ont des difficultés. Un rôle énorme, on peut aller beaucoup plus loin qu'une maison de quartier sans quitter le rôle d'une maison de quartier.
Et donc les cours durent deux fois une heure et demie par semaine ?
Alors les cours, ce n'est pas une heure et demie, au minimum deux heures, mais on a fixé une heure et demi. Les cours sont une fois par semaine. Une personne peut faire plusieurs cours si elle trouve les horaires qui lui conviennent. Plusieurs cours débutant, moyen ou un cours débutant et un cours moyen pour élargir le vocabulaire et travailler la prononciation, on peut donner toutes les possibilités.
Donc on peut suivre plusieurs cours en même temps. Est-ce que les personnes qui suivent les cours ont aussi accès aux nombreuses autres activités proposées par la bibliothèque pour renforcer les apprentissages ? Par exemple y a-t-il des personnes qui suivent un cours et une autre activité ?
Par exemple on a un cours qui s'appelle commis administratif, qui est un projet présenté à l'Office fédéral des étrangers mais qui n'est que pour les permis N ou F, rien n'empêche ces personnes de suivre en même temps un cours de français. Et dans ce cours commis administratif on a beaucoup de personnes qui sont francophones parce qu'elles viennent du Congo ou du Rwanda, mais qui ne savent pas écrire comme il faut donc on va les envoyer faire les deux, le cours commis administratif et le cours français, ou plutôt on va leur proposer.
Donc ils peuvent suivre plusieurs choses en même temps ?
On peut les aider pour la rédaction de lettres, recevoir leurs enfants pour l'aide aux devoirs, etc.
Et pendant les cours, j'ai vu qu'à la Croix-Rouge genevoise il y a une garderie, mais est-ce qu'elle est accessible aux participants ?
Non, il n'y a pas de garderie. Le chaperon rouge, ce n'est pas une garderie, c'est un service qui propose des bénévoles, des gens salariés quand même parce qu'ils sont payés à l'heure, mais ils font plusieurs choses : garde d'enfants, nuit ou journée si les enfants sont malades, mais c'est individuel, ce n'est pas une garderie. C'est un bureau administratif de gestion de personnel pour la garde d'enfants.
Donc il n'y a pas d'espace d'accueil pour les enfants des personnes qui suivent un cours ?
Non, pas pour l'instant. Ca pose un problème pour les mères. Toutes les activités pour les adultes, on essaye de les prévoir aux moments où les enfants sont à l'école. C'est pour ça que les cours finissent à 11h30, pour que les mamans aient le temps d'aller chercher les enfants à l'école.
Et par rapport aux inscriptions, j'ai vu qu'il y avait une journée d'inscriptions il n'y a pas très longtemps. Toutes les inscriptions sont prises en une journée ?
Oui, exactement, pour les cours d'été on n'a que deux cours, un cours débutant et un cours moyen, donc une journée suffit pour inscrire tout le monde. Par contre, en septembre il y aura 9 cours, on fera deux jours d'inscriptions.
Vous prenez combien de personnes par cours ?
Normalement, on essaye de ne pas dépasser 20 personnes. Les 16 personnes que tu vois autour de la table, c'est un groupe qui va bien, plus ou moins gérable. Mais on sait aussi qu'il y a pas mal de gens qui ne viennent pas du tout, sur les 20 inscrits, donc ça nous laisse plus ou moins de marge et normalement on finit avec environ une dizaine de personnes.

Donc au fur et à mesure il y a des gens qui ne viennent plus au cours…
Oui, et on finit avec un groupe acceptable, donc on commence avec un peu plus. Il y a un noyau de gens motivés qui restent et qui veulent faire des progrès rapidement.
Donc une ou deux journées d'inscriptions selon le nombre de cours ouverts ; est-ce qu'en-dehors de ces jours là vous prenez aussi des inscriptions ?
On essaye de ne pas le faire, parce que sinon on devient folles, c'est très difficile à gérer. Déjà, je suis la seule personne à être là toute la journée, et je n'aime pas que quelqu'un se mette de tous les côtés parce qu'on risque de faire des erreurs sur les listes d'inscriptions. On essaye de ne pas le faire, mais imaginons que quelqu'un me dit qu'il est absent pour l'inscription de fin août, je vais essayer voir s'il ne peut pas faire venir quelqu'un d'autre mais si c'est non, il y a tout le temps, tout le temps des exceptions.
Donc il n'y a pas forcément de liste d'attente mais…
Parfois on a des listes d'attente. Le jour de l'inscription, il se peut qu'on ait plus de gens que le nombre qu'on accepte, donc on va établir une liste d'attente en sachant que si aucune place se libère les deux premiers mois, après on ne peut plus insérer les gens dans les cours, surtout pour les débutants. Pour un cours moyen, encore, on peut mettre des nouvelles personnes mais pas pour un cours débutant.
Donc il ne pourra pas non plus toujours y avoir un cours ouvert exprès pour le nombre de personnes, il y a aussi des contraintes de locaux, de temps, de personnes…
Plus que 9 on ne peut pas. Je crois qu'il n'y a pas de sens non plus d'en faire plus, on n'arrive pas. Pour février, la session suivante, on veut changer un peu, faire moins de cours moyens, mais faire un moyen 1 et un moyen 2 un peu plus avancé et faire 2 cours avancés. On n'aura plus de cours le samedi, on aura deux le lundi, un pour l'écrit et un pour l'oral, et après l'idée c'est qu'on dédouble en février, qu'on fasse deux types de moyens. Les débutants, on essaye d'avoir la même chose, celui pour ceux qui savent écrire et celui pour ceux qui ne savent pas, pour ne pas l'appeler alphabétisation. Parce qu'ils ne viennent pas s'il y a cette étiquette.
Donc ils viennent volontiers à un cours débutant 1 mais pas à un cours alpha ?
Non, moi je n'aimerais pas être mise dans un cours alpha, c'est l'étiquette « je n'ai pas fait l'école ». Et la réalité c'est ça. On a pas mal de messieurs qui viennent à ce cours, il y a un problème de fierté, et ce n'est pas la même chose de ne pas savoir quand on est jeune ou quand on est âgé. C'est en discussion, on est en train de voir comment on va faire mais l'idée c'est ça.
Je vois que c'est 20 francs par cours. Au moment de l'inscription, est-ce que vous demandez le permis ou des documents officiels ?
Non, je peux te montrer une feuille d'inscription. Nom, prénom, adresse, téléphone, date de naissance, nationalité. Et pour le permis, on ne demande pas grand-chose, seulement d'entourer le type de permis qu'ils ont. Depuis combien de temps on séjourne en Suisse, niveau de cours, jour de cours choisi, etc. Ca nous permet de parler une dizaine de minutes avec la personne, déjà pour voir ce qu'elle comprend ou pas et si elle comprend voir si elle peut compléter à l'écrit. Si la personne ne veut pas écrire, on met une petite remarque comme quoi elle parle bien mais n'a pas le niveau écrit. Le problème, c'est que personne à Genève ne fait de cours avancés. Avancé, c'est quoi ? Il y a des gens qui parlent mieux que moi mais ne savent pas écrire. Il y en a d'autres qui parlent ou écrivent très mal et qui ont vraiment la motivation après un cours moyen, ça vient.
Donc vous voulez aussi mettre en place quelque chose qui permette d'aller un peu plus loin…
Un peu plus loin.
Et donc c'est au moment où vous faites l'inscription avec cette fiche que vous identifiez les niveaux ?
En sachant qu'il peut y avoir des personnes qui disent que ce cours est trop difficile pour eux, etc.

Il n'y a donc pas d'autre procédure qui vous permet de savoir dans quel niveau vous allez orienter la personne ?

Non, pas pour l'instant. On essayera de voir ça aussi pendant l'été et d'y réfléchir. Un petit test d'entrée qui permette de voir quel niveau a la personne. C'est ça que je voulais voir avec la plateforme, si on pourrait tous avoir le même type de test pour pouvoir orienter les gens de la même façon, et d'avoir des appellations communes, ce serait l'idéal. Moi, je me mets en route, parce que pour moi c'est quelque chose qui est nécessaire. Un moyen pour nous, ce serait par exemple de dire, quand quelqu'un vient de Camarada par exemple, au hasard, et d'un cours avancé, et après quand ils sont ici on sait qu'ils ne sont pas débutants, sinon ce n'est pas sympa pour les gens.

Si jamais les enseignants se rendent compte au début des cours qu'il y a des grandes différences de niveaux, il y a des possibilités de changer de niveau ?

Pour les personnes qui se sont inscrites au cours, oui.

Alors le choix des cours pour les personnes se fait plutôt en fonction des horaires, il n'y a pas d'autre critère ? Tous les cours sont mixtes ?

On ne fait aucune différence, on prend tout le monde, à partir de 16 ans de préférence, parce qu'on sait qu'avant il y a le SCAI.

Donc selon le niveau qu'on identifie, les personnes choisissent par rapport à leurs disponibilités.

Oui.

Et en repartant de l'inscription, est-ce qu'ils ont une convocation ou quelque chose qui leur dit quand ils vont commencer ?

Non, c'est-à-dire qu'on fait une photocopie de l'inscription et on donne un reçu, puisque les gens devraient payer les 20 francs d'inscription. Et sur le reçu d'inscription, on met si la personne a payé et quels sont les jours et les heures qu'elle a choisis comme ça elle part avec quelque chose, sinon je sais qu'ils oublient quand le cours commence.

Donc ils ont la copie de la fiche d'inscription.…

Oui, et un reçu en disant quel jour va commencer le cours et quel est le niveau.

Donc c'est ça la convocation.

C'est ça la convocation. Et je t'explique pourquoi il y a énormément de gens qui viennent sans papiers. Les sans papiers, c'est très difficile d'obtenir leur vraie adresse, on sait que c'est comme ça, on a le même problème pour la bibliothèque, donc on évite de leur demander.

Donc c'est un choix, exprès pour ne pas les mettre dans l'embarras ?

Il y a des gens qui ne te laissent même pas le téléphone.

Donc il y aune certaine méfiance… ?

C'est eux qui ont une méfiance, pas nous.

Donc une méfiance de leur part.…

Je dirais prudence plutôt que méfiance.

Tu penses que le système d'inscription peut avoir une influence ensuite sur l'absentéisme, et si oui de quelle façon ?

C'est une bonne question, que je me suis posée déjà à plusieurs reprises. Comment faire pour fidéliser les gens ? Est-ce que ça vient de l'inscription, de la salle, du niveau de cours, de l'hétérogénéité des groupes d'élèves ? Des gens qui n'aiment pas être avec certains autres, ne disent rien et s'en vont… ? Tout est possible. Mais on essaye aussi de faire des cours pour des types de population. On a fait des cours pour des personnes de langue arabe, on a eu des irakiens, iraniens, marocains, mais ça ne fonctionne pas non plus. On a essayé aussi de faire des cours pour hispanophones, on a commencé comme ça, ça ne fonctionne pas non plus.

Donc ça fonctionne mieux en mélangeant ?

C'est égal, ce n'est pas que ça fonctionne mieux. Pourquoi les gens quittent, pour moi il y a une raison et c'est la plus forte de toutes les raisons : ils trouvent un boulot, au noir, et ils

décident de profiter de ces mois de travail, et je comprends, je ferais la même chose à leur place. Soit pour les réfugiés, soit pour les requérants, soit pour les sans-papiers, c'est clair. Pour moi c'est ça la première des raisons. Peut-être de faire un test, mais je ne crois pas, on va essayer, ce sera un deuxième pas, mais je te dis, je ne crois pas que ça va fidéliser les gens. Pourquoi les gens sont fidèles dans les cours proposés par le chômage ?

Parce qu'ils ont une contrainte…

Voilà, ils ne sont pas payés s'ils n'y vont pas.

Mais en terme de motivation et de participation, ça pose problème parce qu'on sait que les adultes apprennent seulement s'ils sont volontaires, donc…

Oui, c'est clair, et peut-être que là, vous la Roseraie et nous, toutes les associations qui faisons ce type de cours, c'est le cas inverse, c'est des gens à qui on ne demande presque rien parce que 20 francs pour 4 mois ce n'est rien, et que tout d'un coup ils aient des possibilités ailleurs d'arrondir les fins de mois…

Ici ce ne sont que des personnes qui viennent de manière volontaire, ils n'ont pas de lien … ?

Non, sauf qu'on a eu des cas qui sont envoyés par des assistantes sociales, il y en a quelques-unes qui disent « il faut que vous alliez à un cours de français », on a eu des cas, et on sait que ce sont des gens qui ne tiennent pas.

Donc ce n'est pas une pression qui fonctionne, ce sont des gens qui s'ils ne sont pas motivés, vont quand même ne pas venir et avoir des baisses d'allocations.

Exact.

Et au moment de l'inscription ou au début du cours, est-ce qu'il y a une consigne spéciale par rapport aux absences, est-ce qu'on leur demande d'avertir ?

Les consignes, c'est ça, à partir de 3 absences, si la personne n'a pas téléphoné pour dire qu'elle est malade ou qu'elle part en voyage, on se permet de donner la place à quelqu'un d'autre. Un élève qui vient une fois toutes les 5 semaines, ça ne sert à rien parce qu'il est tout le temps tombé du ciel, dans les nuages, il dérange les autres, les profs ne savent plus quoi faire, il pose plein de questions…

Donc les participants sont conscients dès le début qu'il y a cette consigne.

En sachant que c'est très difficile d'expliquer les consignes aux débutants, alors « une fréquentation régulière est souhaitée et la ponctualité indispensable ». Je peux te dire que j'ai vu une seule fois un élève refusé par un des profs, parce qu'il n'était pas venu depuis deux mois, ça ne servait à rien qu'il vienne maintenant. Mais là ça se voit qu'on est la Croix-Rouge genevoise, c'est difficile de mettre quelqu'un dehors. Mais il y a un problème de respect, c'est ça qu'on essaye de leur faire comprendre, qu'il y a une question de respect des professeurs, respect des camarades et par respect pour nous qui avons organisé. On ne demande rien d'autre, simplement un crayon parce qu'on donne des photocopies de méthodes de langues, on ne fournit pas les livres parce que ça nous coûte très cher, mais on fait des copies pour tous les élèves au fur et à mesure.

Et vous mettez à disposition du matériel pédagogique ou c'est à chaque enseignant de trouver ses propres outils ?

Dans les réunions des enseignants qu'on fait, j'essaye d'acheter des nouveautés qu'on met à disposition de tous les enseignants. Chacun va choisir une ou plusieurs méthodes, c'est l'idéal. D'avoir plusieurs livres de repères, c'est possible, on a tout dans une armoire, on explique qu'il y a des dictionnaires, les livres des verbes, de grammaire, de vocabulaire, la photocopieuse, donc c'est à eux de venir après ou avant le cours, et préparer les cours.

Ont-ils un programme précis ou c'est eux qui préparent les cours en fonction de ce qu'ils observent ?

On a des objectifs précis pour chaque niveau et ensuite à partir de là, ils vont jongler avec le niveau du cours, du groupe, aller plus vite ou moins vite, des fois il y a des volées qui demandent beaucoup plus l'écrit que l'oral, donc en fonction de chaque groupe le cours

change, on ne peut pas faire toujours pareil. Mais pour chaque niveau il faut arriver jusqu'à tel objectif.
Par rapport à l'intégration, qui est, je suppose, l'objectif principal de ces cours de français, quels sont les besoins des personnes qui viennent ici en terme d'intégration ?
Les besoins des personnes ? Le premier, c'est parler français. Pouvoir sortir de la maison, c'est très important pour les gens de trouver quelque chose à faire de ses journées, avoir un lien avec l'extérieur, trouver d'autres liens, un endroit où l'on puisse discuter avec d'autres gens. Tu vois cette dame indonésienne, elle habite à Genève depuis trente-cinq ans, elle a travaillé toute sa vie comme femme de ménage et elle n'arrive pas à parler français parce qu'on ne lui a jamais payé un cours… Donc elle a trouvé ici des amis auprès des bénévoles ou des autres participants, maintenant ils sont partis boire un café tous ensemble en Vielle Ville, ça fait partie de l'intégration, ils ont des contacts ici avec des enseignants, avec des bénévoles qui s'occupent de la bibliothèque et les aident à écrire ces lettres. Donc il y a des liens avec les bénévoles et ça fait partie de l'intégration. De ne pas avoir des personnes salariées, qui suivent un horaire et tout, ça fait que l'histoire est beaucoup plus souple. Une bénévole c'est quelqu'un qui donne et qui veut recevoir aussi. Dans ce type d'amitiés, si on peut dire amitié, on voit les deux. Il y a pas mal de bénévoles qui sont des femmes seules, à la retraite, et qui ont fini leur vie professionnelle à Genève et qui tout d'un coup, n'ont plus rien. Donc ils ont toute une énergie et un savoir-faire à donner, mais ils doivent recevoir de l'autre côté. Dans le public, c'est vrai qu'il y a des gens qui sont très sympas.
Donc les besoins d'intégration se situent principalement au niveau de la langue et de la vie sociale.
Oui, et profiter de toutes les activités qu'on fait pour justement aider à développer la vie sociale.
Toutes les activités de la bibliothèque sont donc axées sur ce « prétexte » de socialisation ?
Tout à fait.
Et donc dans ce processus d'intégration, quelle est l'importance de la langue ?
La langue est primordiale. On ne peut pas se socialiser si on ne parle pas. Même mal, mais il faut parler.
Et quelles autres ressources peuvent faciliter ce processus d'intégration selon toi ?
Ici ou en général ?
Ici ou en général, les deux… !
Par exemple, la seule chose qu'on pourrait faire en plus, c'est de faire des sorties avec le cours de français, on fait énormément de sorties, on découvre la Vielle Ville, les musées, les parcs de Genève, on est allés dans une usine de recyclage des poubelles pour voir comment fonctionne Genève. On invite des gens pour expliquer un peu quelle est l'histoire de Genève, on fête l'Escalade, on les amène à la fête de l'Escalade, on casse la marmite, des petites choses comme ça qui montrent un peu la vie quotidienne, comment vit un genevois. On essaye d'être présents aux différents évènements.
Et j'ai vu que vous affichez des écriteaux pour annoncer la fête des mères, la journée des réfugiés…
On affiche les différentes fêtes, pas seulement d'ici mais aussi celles de l'extérieur, comme le Nouvel-An chinois, ou comme ça, on a fait tout ça. Et ça c'est en lien aussi avec la bibliothèque, c'est très difficile de séparer les cours et la bibliothèque.
Donc vous avez accès à certaines informations…
Ou on les cherche… Une fois peut-être qu'on peut faire un atelier cuisine à la Roseraie, on a fait des fois des ateliers cuisine, avec des gens qui sont des habitués de la Bibliothèque, on a fait de la cuisine indienne, végétarienne, etc. C'est des gens d'ici et il y des genevois qui viennent pour participer à nos activités, pour découvrir des nouvelles cultures, tu vois…
Donc beaucoup d'échanges, de mélanges…

Et on a fait ça avec une petite cuisine comme on a ici. Pour découvrir, seulement.
Donc beaucoup de liens avec l'extérieur, avec la vie et l'actualité genevoises, la culture genevoise…
On essaye aussi de parler des faits divers, par exemple dans les cours débutant et moyen, prendre un journal et discuter des nouvelles de la journée, pas tellement pour la communication et l'oral que pour découvrir comment fonctionne quelque chose qui se passe ici, comment fonctionne la politique, l'état, qu'est-ce qu'un conseiller, etc.
Donc les cours sont vraiment orientés pas seulement sur des contenus de grammaire…
Tout, parce qu'à partir d'un fait divers on peut analyser la grammaire. On peut voir pourquoi ça commence au passé, pourquoi petit à petit ça continue au présent, etc., mais on va voir aussi quelque chose de la vie actuelle, et pas forcément un texte d'une méthode de langue, qui ne sont pas forcément très intéressants.
Donc beaucoup d'utilisation de matériel de la vie quotidienne comme base pour faire un cours de français qui à travers la langue, permet aussi de découvrir d'autres choses qui permettent de s'intégrer. Donc les cours sont vraiment prévus pour faciliter la vie quotidienne.
Oui, en fait les cours on les appelle français, langue et vie quotidienne. C'est le titre du cours.
Par rapport à la participation aux cours et aux absences, je pense qu'il y a différentes formes d'absentéisme. Je pense que ça peut être comme tu disais tout à l'heure des personnes qui s'inscrivent mais ne viennent pas du tout après, ou ceux qui viennent mais pas de façon régulière, et aussi quelques abandons en cours d'année… ?
On sait aussi que c'est un public qui a pas mal de problèmes, donc c'est un public fragilisé si on veut. On sait que ce sont des gens qui tombent fréquemment malades…
Une santé fragile ?
Oui, on le sait. S'il pleut ou s'il fait très froid, on sait aussi que certains ne viennent pas. Ce sont des gens qui viennent d'ailleurs et qui ne sont pas habitués comme en Suisse à sortir avec une tempête. Dès qu'il y a de la neige, finis les cours de français, il y en a trois qui viennent sur les 15. Donc ça c'est des gens qui ne sont pas habitués. Je peux te donner mon exemple, là d'où je viens, quand j'étais petite, j'allais dans une école privée et s'il pleuvait, ma mère ne m'envoyait pas à l'école. On ne va pas à l'école quand il pleut, mais bon il pleuvait trois fois par année donc c'est différent… Ici c'est inimaginable de faire pareil ! Les enfants jouent dans le préau sous la pluie !
Donc il y a un autre rapport au climat, à la pluie…
Tout à fait, donc on comprend que les gens ne viennent pas parce qu'ils ne sont pas encore intégrés, ils ne se rendent pas compte que c'est exclu de manquer parce qu'il pleut ! Ca fait partie de l'intégration !
Et il y a certaines périodes où tu observes plus d'absences ?
Avant et après Noël. Avant, parce que c'est avant Noël, et après, parce que c'est après Noël !
D'accord ! Il y a aussi des gens qui partent en vacances ?
Oui, il y en a, il y a tout le temps des gens qui partent en vacances, mais ce n'est pas la plupart de l'absentéisme.
Le calendrier des cours s'adapte au calendrier scolaire ?
Début septembre jusqu'aux vacances de février et ensuite après les vacances de février jusqu'à fin juin et pendant la période d'été on fait deux cours. On a fini cette semaine, on reprend la semaine prochaine pour l'été. On a déjà les inscriptions, les listes, tout est OK.
Tu verrais des solutions pour remédier à ce problème d'absentéisme ? Est-ce que beaucoup de bénévoles posent cette question ?
C'est leur problème, il y a des enseignants qui se démotivent, qui pensent que c'est à cause de leur cours. Moi je sais que ce n'est pas la qualité des enseignants, ça vient des élèves. On entend ceux qui passent ailleurs. Si on rémunère les élèves, en disant qu'il y a une carotte…

Par exemple, j'ai pensé à dire que s'ils étaient réguliers, je leur donne un billet de cinéma (le billet, pas l'argent !), ou une entrée dans un musée, un billet de cirque pour les enfants, des choses comme ça…
Aussi quelque chose qui les incite à découvrir la vie culturelle ?
Oui, mais est-ce qu'ensuite la motivation est vraiment pour le cours de français ou pour le prix ? C'est ça que je n'aime pas dans l'histoire. Et ce n'est pas sympa pour les gens qui sont vraiment motivés et qui le feraient quand même sans le prix.
Ca fausse un peu le rapport ?
C'est un bonus, quelque part…
Donc ça, c'est en cours de réflexion ?
Oui, j'y réfléchis quand je vois que seulement la moitié des gens arrivent au cours… Mais on n'a pas les moyens pour payer des prix, c'est clair, alors comment avec les moyens qu'on a, on peut faire quelque chose qui ne soit pas un stress et qui motive les gens ?
Donc une carotte intelligente, quelque part ?
Je ne sais pas, peut-être si on donne droit à une deuxième session gratuite, ce type de choses, je ne sais pas, on n'a jamais essayé. Mais je suis sûre que l'absentéisme va continuer, parce que la priorité pour certaines personnes, ce ne sont pas les mêmes que pour toi ou moi. Il y a des priorités, des préoccupations qu'ils ont comme quand ils entendent à la radio ou les journaux que la guerre a repris, merde ! Ce jour là, ils n'ont pas envie de venir au cours, moi je n'aurais pas envie, soyons réalistes.
Donc il y a aussi la disponibilité d'esprit…
Ou s'il y a eu des bruits qui circulent qu'il y a eu des contrôles de police dans le quartier de Plainpalais, ce jour-là je n'ai personne.
Donc ils se tiennent au courant entre eux…
C'est clair qu'ils communiquent !
Donc les principaux obstacles à la participation, il y a les problèmes de santé, l'état psychique, l'accès au travail, le temps qu'il fait…
Pas pour tout le monde mais des fois on voit vraiment la différence ! Avec la neige c'est fini, et aussi la chaleur. En Afrique, s'il fait 40 degrés, on ne met pas les chaussures, on ne sort pas et on attend la fin de la journée ! Être enfermés dans une salle, ça les étouffe !
Peut-être aussi qu'entre 11 heures et 16h, la vie s'arrête dans certains pays…
Donc ce n'est pas seulement la question de température, mais une question de vie quotidienne d'un Africain, ce n'est pas la même chose ici en ville. Là-bas ils sortent pour dormir sous les étoiles et ici ils sont enfermés dans des foyers, donc ce n'est pas la même chose, donc s'ils ne peuvent pas dormir la nuit, ils ne peuvent pas se réveiller le matin.
Les allers-retours, l'absentéisme fait partie de la problématique de migration ?
Oui, c'est clair.
Et quelles sont à ton avis les conditions pour que les gens soient motivés, aient envie de participer régulièrement ?
Pour les motiver, c'est le besoin de communiquer et de mieux communiquer. Evidemment une personne qui est là depuis 35 ans, pour elle c'est très important même si elle a 70 ans, de faire des progrès, c'est ça sa carotte dans la vie. Elle a travaillé toute sa vie, elle n'était pas chômeuse ! Donc elle a besoin de continuer à faire des choses, des défis qu'elle s'est mis à elle-même. Meilleure motivation que ça, pas possible.
Et par rapport aux attentes qu'ils ont envers les cours, y a-t-il des questions pédagogiques qui font que les personnes viendront ou non ? Penses-tu qu'il y a des attentes au niveau pédagogique ?
Comment au niveau pédagogique ?
Concernant ce qu'ils trouvent dans les cours, il y a des attentes sûrement non formulées, mais penses-tu que ça joue un rôle ?

La principale attente c'est de pouvoir communiquer oralement, c'est la première pour tout le monde. Ils veulent s'exprimer par oral. Il y a des gens qui viennent de l'Afrique du Nord, qui parlent très bien français, mais qui ont besoin d'écrire, mais la plupart c'est pour l'oral.
Donc si les cours leur permettent de progresser à l'oral ou à l'écrit selon la demande du groupe, il y a des chances pour qu'ils s'investissent ?
Et pour qu'après ils ne reviennent pas, sauf s'ils sont très très motivés.
Tu fais un lien entre motivation et participation ?
Oui, c'est clair. Une personne qui est vraiment motivée, sauf si elle trouve un travail au milieu… Si le seul moyen de gagner ta vie c'est de travailler à l'heure du cours, elle lâche le cours, c'est normal.
C'est aussi un signe d'intégration, le travail ?
Ca peut être, oui. Pour moi, s'intégrer c'est beaucoup plus parler une langue que trouver un travail. Pour moi.
Ca comprendrait quoi d'autre ?
De pouvoir s'adapter… Il y a des gens qui travaillent pendant trente ans et qui ne se sont pas adaptés… Ils vont, reviennent et ne vivent pas vraiment à Genève. Donc du moment que tu ne vis pas dans la ville où tu habites, pour moi tu n'es pas intégré. Et surtout que ce que font la plupart de ces gens, ce sont des travaux de ménage, de chantiers, où il n'y a pas besoin de participer à rien d'autre. Ils vont au travail, ils parlent entre étrangers et rentrent en famille ou retrouvent des amis de la même nationalité. Donc pour moi ce n'est pas l'intégration.
Ils peuvent vivre en « vase clos » même en étant à Genève ?
Tout à fait.
Dans les cours de la Bibliothèque interculturelle, tu peux faire un lien entre le niveau de français et le degré d'absentéisme ?
Oui. C'est assez net. Je crois que l'explication c'est que dans les cours débutant, il y a énormément de gens qui n'ont pas de papiers, dans nos cours, donc ce sont des gens beaucoup plus instables, de tous points de vue. Ils sont plus fragiles et ne viennent souvent que pour chercher du travail, pas pour s'intégrer.
Donc la priorité va aller au travail ?
Oui, ils ont seulement besoin de dire trois mots, trouver un travail de nettoyage et c'est tout.
Donc il y a quand même un public plus régulier chez les moyens et les plus avancés ?
Les moyens, ce sont les plus fidèles. Dans les avancés, il y a au départ une vraie motivation d'avancer, mais le problème dans les cours avancés, et c'est pour ça qu'on a dédoublé le niveau, c'est de trouver le même niveau. Et ce sont aussi des gens qui sont beaucoup plus exigeants. Si tu fais un cours avec des gens d'un très bon niveau mais qu'il y en a trois ou quatre qui baissent le niveau du cours, les autres ne sont pas contents, donc ils vont se décourager. Soit les uns, soit les autres. Ce sont des gens beaucoup plus exigeants parce qu'ils comprennent tout. Par contre, dans les cours moyens, c'est là où ça fait un peu accordéon, il y a un peu de tout, ce sont des gens qui acceptent plus de différents niveaux.
Donc une chose importante pour que les gens viennent et restent, c'est d'avoir des groupes homogènes ?
D'avoir des groupes homogènes, c'est la chose la plus difficile.
Malgré les réajustements en début de cours ?
Oui. Et là, déjà d'après la nationalité des gens, la différence est là. Les vitesses d'apprentissage ne sont pas les mêmes selon le bagage d'apprentissage qu'ils avaient avant. C'est très difficile de cerner tout ça au moment de l'inscription, avec 15 minutes de conversation.
Donc sur la fiche d'inscription, il n'y a pas de questions sur la scolarité.
Non. Ca sort de la discussion. On est très sensible à ne pas poser ce genre de questions à l'écrit pour ne pas mettre en évidence le manque des gens. L'idée c'est de faire un test

uniforme pour tous, et ensuite à nous de mettre des points, les gens complètent ce qu'ils peuvent, mais sans jamais mettre en évidence des défauts ou des manques.
Donc vous prenez des informations sur la personne, mais pas d'informations qui risquent de mettre les gens dans une catégorie…
On a un monsieur qui est un cas typique, un Soudanais qui est à Genève depuis 45 ans. Je peux te dire qu'il n'a pas fait un progrès. Il vient à la bibliothèque depuis 10 ans, je le connais depuis le départ. Alors pourquoi il ne fait pas de progrès ? Parce qu'il n'écrit pas. C'est simple. Les profs sont fatigués de voir ce monsieur qui comprend très peu… Evidemment, il n'a pas fait l'école dans son pays, comment il va apprendre le français ?
Il aurait d'autres besoins…
Oui, mais on ne peut pas lui mettre une étiquette analphabète.
Et s'il vient ici, c'est probablement qu'il trouve quelque chose qui lui convient…
Son attaché, il sort des papiers…
Donc il y a en tout cas un symbole pour lui, qui fait que c'est important de venir ici pour lui…
Exactement. Il vient à tous les cours.
Une dernière question par rapport à tout ça, verrais-tu une solution au niveau de l'organisation ou autre, toute possibilité ouverte, pour améliorer la participation des élèves ?
C'est ce qu'on vient de dire… Déjà avec le test, avoir des niveaux homogènes, et restructurer les niveaux, et éventuellement mettre une carotte, je ne sais pas laquelle mais par exemple ces sorties. Toutes les sorties sont gratuites, on ne fait rien payer, même pas les billets de bus. Et normalement, on les invite à boire quelque chose. Pour moi, ça devrait fonctionner comme une carotte, mais ça ne suffit pas.
Et sinon, est-ce que tu souhaiterais rajouter quelque chose en lien avec tout ça ?
Non, je crois qu'on a plus ou moins discuté de tout.
En tout cas, merci pour toutes ces informations, c'est toujours intéressant de voir les spécificités de chaque lieu et de trouver de nouvelles idées…
C'est une chance que tu puisses faire un peu peut-être le tour des associations qui font le même type de choses, c'est ça la richesse, de voir ce qu'on fait tous pour voir tous comment on peut améliorer, parce qu'on a tous le même public…
Merci encore.

ANNEXE 15

Entretien avec Cécile[32], responsable de formation à Camarada

Alors, je te remercie de m'aider de tous tes conseils et d'avoir accepté cet entretien. Au niveau des données, s'il y a des informations confidentielles, avant de publier mon travail tu auras accès à la retranscription, je le reprécise. Donc aujourd'hui à Camarada avec Cécile, responsable de formation.

Je sais que Camarada est une association avec des dons privés et subventions, alors par rapport au financement de l'association et des cours de français, y a-t-il une différence ?

L'ensemble de l'association est financé par projet. Selon les projets, les cours – chaque cours est considéré comme un projet, donc selon le projet il y a un financement qui peut être différent. Pour une bonne marche globale, on a une subvention de base de la Ville, mais sinon la plupart des autres choses sont financées par projets. Soit par le Canton, la Confédération, soit c'est des dons de fondations ou de privés. Si on considère mon cours d'alpha, je crois qu'il est pris en charge dans des activités de base, notamment avec le mandat de prestations de la ville de Genève. En tout cas la Commission Fédérale des Etrangers ne nous finance pas les cours d'alpha, actuellement.

Je sais aussi que les personnes bénévoles sont une grande ressource pour Camarada…

L'essentiel de l'équipe des formatrices pour les cours de français est constitué de bénévoles sauf pour le secteur insertion professionnelle, où ce sont des formatrices qui ont toutes les qualifications requises, FSEA 1 minimum, et qui sont salariées, parce que ce sont des mesures qui sont reconnues par l'OCE et qu'on doit répondre à ces critères. Sinon, les cours de français classiques de Camarada qui ont lieu 2 demi-journées par semaine, deux fois 3 périodes de 45 minutes, c'est essentiellement des bénévoles. La plupart du temps, chaque bénévole prend la responsabilité d'un groupe donc elle fait les deux cours hebdomadaires. On a peu de tandems. On a chaque année une équipe qui travaille par tandem, voire 2, mais vraiment si ça correspond à des disponibilités réduites, ou que le tandem choisit de travailler ensemble, s'entend bien, se remplace parmi, alors j'accepte au cas par cas mais dans l'idéal ce n'est pas ce qu'on essaye de faire pour offrir davantage de continuité aux apprenantes.

D'accord, donc chaque bénévole a un groupe…

Et vient à 20%, 2 demi-journées. Elles ont 6 heures de face-à-face par semaine, 2 fois 3 heures par semaine, et il y a la préparation à la maison, la participation aux colloques et au fonctionnement de la vie du centre, donc on peut vraiment dire que c'est un 20%.

Merci. Et à propos d'encadrement, tu as parlé de colloques ?

L'encadrement varie parfois sensiblement d'une année à l'autre, ça dépend si l'équipe est stable ou s'il y a plusieurs nouvelles personnes qui rejoignent l'équipe. Les besoins sont variés, mais en général comme les bénévoles sont très stables et restent sur la durée, avec le temps elles sont de plus en plus performantes et à leur affaire, donc elles ont moins en moins besoin de formation continue. Le souci, c'est d'une part de donner des outils aux personnes qui démarrent, surtout pour les mettre dans le coup par rapport à l'état d'esprit. Il y a des attentes communes d'un lieu puisque les élèves passent d'un groupe à l'autre, il faut qu'il y ait une cohérence entre les groupes et les niveaux, donc il faut que chacune sache exactement où elle intervient dans ce processus et puis ce que fait la personne qui a le groupe avant, et ce que fait celle qui a le groupe après. Il y a quand même une grande marge de manœuvre qui est laissée à chaque formatrice pour qu'elle se sente à l'aise de travailler selon ce qui correspond à qui elle est, aux compétences qu'elle a et à ce qu'elle a envie de faire, à ses points forts. Il y a des formatrices qui préfèrent travailler la grammaire, la conjugaison, l'écrit, d'autres qui préfèrent faire plus d'oral, plus de lecture, plus de compréhension ou des discussions, alors je

[32] Prénom d'emprunt

le sais à l'avance parce qu'on se connaît bien, et l'attribution des cours est aussi faite selon les points forts de chacune. Et si une femme vient à Camarada avec un besoin plutôt pour l'écrit, on l'envoie dans un cours où on travaille davantage ça, si elle a plus de besoins à l'oral, on va l'envoyer dans un cours où l'oral est prioritaire. Et ça on le sait par rapport justement aux points forts des formatrices.

Donc ça suppose d'avoir une excellente vue d'ensemble…

Alors pour le suivi, c'est les visites de cours. Idéalement, il faudrait faire chaque année une visite dans chaque cours, j'essaye de le faire. Et quand quelqu'un démarre, est nouveau dans la structure ou dans ce travail-là, c'est plutôt trois ou quatre visites de cours chaque année, voire plus si demande, si besoin il y a. Parfois aussi, par exemple là je pense à une bénévole qui a commencé il y a 2-3 ans, elle travaille en tandem avec une autre qui est là depuis 15 ans, donc moi j'ai un peu confié ce coaching rapproché à cette personne avec qui elle fait ce tandem, et ça m'a dégagé moi de devoir le faire trop. C'est au cas par cas, si elle avait travaillé en indépendante, j'aurais du le faire moi, le coaching. Donc on a des colloques organisationnels, pour se connaître et savoir qui fait quoi et comment on travaille ensemble, des visites de cours, et des échanges de pratique. Souvent dans les niveaux proches - on a généralement pour chaque niveau 3 groupes différents, on est 3 à 4 formatrices pour chaque niveau – souvent, les formatrices qui interviennent dans les niveaux débutants ont des moments où elles travaillent ensemble, celles qui sont dans les niveaux conversations et moyens ont des moments où elles travaillent ensemble. A d'autres moments il y a des échanges de pratique ou des moments de travail entre formatrices qui interviennent dans l'alphabétisation. C'est pour ne pas multiplier les réunions obligatoires pour tout le monde, parce que parfois on a des préoccupations qui sont plus propres à un niveau, à un groupe spécifique.

Les visites de cours, c'est toi qui les fais, et entre elles, entre bénévoles ou salariées, il y a ces échanges de pratique.

Je les encourage beaucoup aussi, surtout quand elles commencent, à aller voir travailler les collègues, j'ai remarqué que les collègues qui sont déjà là, même si elles sont bénévoles, quand elles sont à l'aise elles ne ressentent pas forcément ce besoin d'aller voir travailler les autres, ce que je trouve forcément dommage. Ca m'est arrivé aussi d'organiser la venue de quelqu'un d'extérieur qui anime un cours avec un groupe réel d'une de nos formatrices, et les autres qui sont intéressées ou qui travaillent dans un niveau similaire, viennent voir une animation en réel, et ça c'est assez frappant. Mais les visites de cours entre collègues, ça dépend comment elles sont organisées. Ça peut ne pas être toujours très bien vécu, donc il faut faire attention.

Donc qu'elles soient volontaires. Et d'une manière générale, elles ont un profil de qualification d'enseignantes, ou… ?

Pas forcément, l'expérience m'a montré que celles qui ont le plus le profil enseignantes, maîtresses d'écoles à la retraite, ne sont pas forcément celles qui ont le plus de facilité à s'adapter à nos conditions de travail, au contraire. Ce sont parfois les personnes les plus rigides, et qui ont le plus de peine à travailler de manière circulaire et à accepter la fluctuation, l'absentéisme, la difficulté pour certaines participantes de faire des devoirs à la maison. Donc il y une sorte d'exigence et de rigueur qui est transposée entre les attentes qu'on peut avoir au niveau scolaire, à une population adulte qui a des conditions de vie et de précarité qui est complètement différente. Il y a parfois de la difficulté à s'adapter, à adapter les attentes. Donc je trouve que c'est plus facile de former quelqu'un qui n'a pas la connaissance de ce travail là, que de déformer quelqu'un qui a des automatismes professionnels. Très souvent, quand j'ai une enseignante à la retraite qui vient, au bout d'un an ou deux, elle arrête, alors que les autres poursuivent souvent entre 5 et 10 ans. Et là, tu as vraiment un retour sur investissement, tu donnes beaucoup au départ, mais après c'est bon, c'est gagné pour longtemps !

Tu ne privilégies donc pas un profil type ?
Non, si ce n'est quand même que j'ai constaté que la majorité des bénévoles pour les cours de français maintenant sont des universitaires, souvent du domaine de l'écrit. Elles ont souvent fait les lettres, elles sont journalistes, interprètes, traductrices, ou elles aiment la langue, elles ont une sensibilité par rapport à cela, et presque toutes ont une expérience interculturelle soit de vie, soit de parcours professionnel, travail à l'étranger, ou mariage mixte… ça correspond aussi à la population qui attire, un intérêt pour cette population qui prime, et bien sûr donner des cours de français. Et généralement ça peut donner des meilleures formatrices en français quand ce qui prime n'est pas uniquement les compétences pédagogiques mais l'intérêt pour la population. Parce qu'on travaille d'abord avec des gens, et ensuite on fait passer des notions linguistiques, c'est d'abord ce qui est important.
D'accord, merci. Et sauf erreur, Camarada a fête ses vingt ans il n'y a pas longtemps, il y a 4 ans, donc les cours de français étaient une activité de base dès le départ ?
De l'association AGER, ça a commencé en 1982, les cours de français étaient mixtes pour les requérants d'asile uniquement. Au bout de 8 ans d'activités, Berne a reconnu la pertinence de ces cours et a débloqué des fonds. Ces cours ont été repris par l'AGECAS qui est maintenant l'équivalent des ateliers formation (ATFOR) de l'Hospice Général. Donc cette militance-là du début, qui était le premier combat de l'association, il est maintenant officialisé et repris par l'HG, et du coup ça a libéré l'association pour mettre ses forces et sa disponibilité au service des femmes, puisque le constat avait été qu'elles fréquentaient peu ces cours mixtes. Toute la réflexion sur les besoins spécifiques de cette population de femmes migrantes peu ou pas qualifiées, la pertinence de la non mixité, le besoin spécifique de garde d'enfants, c'était suite à ce constat. Après, l'approche Gattegno qui était l'outil pédagogique de départ, est restée l'outil principal pour l'enseignement.
C'est une des premières associations à prendre en compte ce besoin de non mixité ?
Clairement pour les cours de français, je pense, et est toujours la seule à Genève.
Actuellement, il y a combien de niveaux, combien de cours ?
Il y a normalement 3-4 cours débutants, faux-débutants, ça dépend des périodes dans l'année et des forces que l'on a, 3-4 cours intermédiaires, et d'alphabétisation il y en a 2 ou 3 ça dépend.
Donc vous adaptez aux demandes du public ?
C'est d'abord la disponibilité des salles, des ressources, des formatrices, et les besoins de la population, mais c'est d'abord les salles qui vont déterminer, ensuite les forces de travail qu'on a, et ensuite on ouvre les cours en fonction, parce que les cours on pourrait les doubler, du point de vue des besoins de la population, mais le problème c'est la logistique, c'est avoir des salles libres et disponibles, et le personnel qualifié. Et on préfère ne pas faire que de faire n'importe quoi, donc moi je n'ouvre pas les cours si je ne sens pas que les gens sont à leur place, compétents pour le niveau qu'il faut ouvrir. Et là cette année en octobre, on a tellement de débutantes, on a voulu dédoubler un peu rapidement avec une stagiaire et une bénévole qui commençait, qui avait fait un remplacement brillant l'an passé, et cette année ce n'est pas concluant… On va s'arrêter en juin d'un commun accord. Je m'en suis un peu voulue car il y a des moments qui n'ont pas été faciles ni pour elle ni pour le groupe. On peut se tromper, je veux dire, ça m'arrive encore…
Donc 3-4 cours débutants ou faux-débutants, 3-4 cours intermédiaires, et 2-3 cours alpha…
Oui, et des cours avancés, on en n'a pas.
Vous les référez à d'autres lieux ?
Oui, on avait un cours qu'on appelait avancé parce que c'était le cours le plus avancé chez nous, mais qui ne vaut même pas forcément un A1 à l'extérieur, donc il faut arrêter de l'appeler comme ça. Maintenant aussi en se calquant sur les niveaux et les exigences du Portfolio Européen des Langues, on a complètement laissé tomber cette appellation, donc on a

intermédiaire 1, intermédiaire 2, et on a des cours qui sont intermédiaires, qui sont parfois un peu à cheval entre faux-débutants – intermédiaire 1, mais plus ciblés sur l'oral, ou un autre intermédiaire 1 plus centré sur l'écrit. Par exemple on a un cours pour femmes asiatiques qui est intermédiaire 1 officiellement, puis je pense qu'il y a des moments dans l'année où ça bascule un peu dans l'intermédiaire 2, parce qu'elles progressent, et puis il y une nouvelle arrivée qui redescend le niveau. C'est pour cela que je dis 3-4 cours comme ça… Les cours durent 3-4 mois normalement, septembre - décembre, décembre – Pâques et Pâques – juin, des sessions qui ne sont pas forcément identiques en terme de longueur, de durée en semaines. Il y a normalement des changements de niveaux qui se font automatiquement, donc débutants à faux-débutants, faux-débutants à intermédiaires 1, puis 2, ce qui permet à une femme en 15 ou 18 mois de faire les 4 niveaux, et de progresser comme ça. Parfois c'est possible et parfois pas. Changer de cours tous le 3 mois, c'est possible pour une femme qui vient là, qui est régulière, qui a des capacités d'apprendre et qui a déjà une base d'apprentissage. Des personnes qui font l'intégration de leur enfant en même temps, qui sont peut-être malades, qui ont pu manquer, qui ont peu de compétences, elles vont mettre plus de temps, avoir moins de facilité à suivre et à progresser, donc elles vont mettre plus de temps. Au cas par cas, ce qui se passe en général tous les 3 mois, on fait le bilan et on transfère toutes celles qui avancent bien et qui sont plutôt fortes, la moitié du groupe passe dans le groupe suivant et celles qui ont le plus de difficultés restent. Il y a un apport du groupe plus bas qui vient compléter le groupe, ça fait des brassages, ça crée des amitiés différentes, c'est bien. Surtout, ça casse cette sorte de fixation sur une enseignante qui devient trop prioritaire et qui au bout d'un moment freine la progression de la personne parce qu'il y a un transfert affectif, émotionnel qui est trop fort sur une personne. Alors ça c'est un grand débat qu'on a régulièrement avec les collègues parce que pour certaines femmes, ce transfert là est capital et favorise l'apprentissage, alors que pour d'autres, en coupant trop vite ce lien, on ne permet plus à la personne d'apprendre. Donc c'est toujours un pari, et donc là je laisse beaucoup de marge de liberté à mes formatrices pour dire : « cette personne je la passe plus loin, cette personne je la garde ». Parce que c'est elle seule qui peut dire s'il y a quelque chose là dans la relation qui se joue d'important. Quelque fois si la personne a les compétences pour aller plus loin, il faut la pousser, même si elle apporte beaucoup dans le groupe et qu'on l'aime bien.

Donc les formatrices ont pas mal d'influence sur les décisions….

Parfois elles ne savent pas quelle décision prendre car parfois ce n'est pas facile, alors on en discute et quand il faut vraiment laisser dans le groupe… Mais sinon on en parle, la formatrice, la femme et moi. Et le challenge dans une structure comme la nôtre, puisqu'il y a toujours la prise en charge des enfants en parallèle qui nous pose des casse-tête incroyables, c'était de parvenir à ce à quoi je suis enfin parvenue l'année passée à la rentrée, vu que les cours ont lieu une fois avant et une fois après le mercredi, c'est d'arriver à concentrer sur les mêmes jours, tout ce qui est cours de français débutants, faux-débutants, interm. 1, sur mardi et vendredi, et tout ce qui est alphabétisation et intermédiaire 2, sur des autres jours. Donc mardi vendredi les femmes ont peu de connaissances à l'oral, des difficultés d'expression, et les lundis et jeudis elles ont une capacité d'expression mais avec une difficulté à l'écrit. Ca ne change rien pour l'espace enfants, ça ne change rien pour l'organisation de la femme, et du coup le transfert d'un cours à l'autre se fait sans problèmes car c'est les mêmes jours, les mêmes horaires, par rapport à l'organisation de la famille, par rapport au mari, ça ne change rien, il n'y a rien à réexpliquer. Le mari ne sait peut-être même pas qu'elle a changé de cours, elle vient les mêmes jours, seulement au lieu que ce soit dans la salle x c'est dans la salle y. Et pour les femmes c'est vraiment beaucoup plus facile parce qu'avant, on avait toujours : « ah non moi je ne peux pas tel jour » etc., elles bloquaient pour faire ce transfert de groupe alors que pour le niveau il y avait vraiment besoin de faire des transferts de groupes. Alors ces

transferts se font normalement en fin de semestre, mais si vraiment il y a un décalage important vers le bas ou vers le haut, on le fait immédiatement.
Donc là vous avez trouvé une solution
Qui roule !
Et par rapport à l'intensité des cours, c'est comment, 4 heures par semaine ?
C'est 2 rencontres de 3h. par semaine. 3x 45 minutes.
2x3 heures par semaine, et je sais que notamment pour les cours d'alphabétisation il y a des ateliers qui sont proposés ?
Pour les autres cours aussi, sauf pour les débutants débutants ou faux débutants où ça commence à ce moment-là, selon les besoins de la femme et sa disponibilité, les disponibilités des places dans les ateliers. On essaye d'encourager qu'un ou 2 ateliers viennent compléter les 2 demi-journées de cours de français, pour favoriser la mise en pratique du français.
Donc aux ateliers qui ont lieu l'après-midi, couture…
Couture, gym, piscine, informatique, parler-écouter, un groupe de parole, sérigraphie, sortie théâtre,…
Toutes les activités qui ne sont pas forcément considérées comme des cours au sens formel…
Oui, mais on ne propose pas systématiquement car on n'arrive pas à offrir des places pour tout le monde. Dès que la femme demande on essaye de voir ce qu'on peut trouver. Cuisine, aussi, c'est très demandé, c'est très chouette la cuisine pour vraiment mettre en pratique le français, et il y a énormément à faire, de sensibilisation, par rapport à la diététique, l'alimentation, les repas petits budgets…
Donc chaque cours, chaque atelier est une occasion, non seulement de perfectionner le français, mais aussi de…
D'acquérir d'autres compétences qui sont complémentaires. En couture, les retouches, si on achète des habits d'occasion, que c'est trop grand, trop petit, un bouton casse, comment réparer, comment économiser de l'argent ? Et ça, maintenant que le forfait vêtements a disparu de l'Hospice général, c'est primordial, il faut vraiment qu'on le refasse de manière beaucoup plus construite et structurée. Quitte à récupérer des habits et leur apprendre à les retoucher, c'est que des exercices mais pour qu'elles puissent elles ensuite le faire avec leurs propres habits. Pour le faire il faudrait qu'on le développe davantage… Ces dernières années, la couture a été plus axée sur la coupe et la confection de vêtements. Alors, l'absentéisme ?
En fait si tu es d'accord j'aimerais d'abord m'intéresser au système d'inscriptions. Je fais l'hypothèse que l'inscription a pas mal d'influence sur la possibilité de participer ou pas ensuite. Alors sauf erreur de ma part, les inscriptions se font en continu, c'est-à-dire que c'est une demi-journée qui est fixée et selon les places disponibles, il y a des inscriptions en continu.
Alors, liste d'attente ou pas ? On a testé, c'est un échec. Parce que les téléphones changent beaucoup trop vite avec cette population-là. Ils déménagent tout le temps, on ne retrouve plus les gens, même parfois deux semaines après on ne les retrouve déjà plus. Donc c'est une perte de temps. Maintenant on prend des inscriptions en attente pour les ateliers quand on sait que dans un délai de trois mois une nouvelle session peut s'ouvrir. Alors parfois on prend 2-3 noms en réserve, comme ça si tout d'un coup quelqu'un abandonne le cours, on essaye de remettre quelqu'un dedans. On prend au maximum 2-3 noms, comme ça on réserve, surtout pour des choses très spécifiques comme la piscine, l'informatique, la cuisine, on fait une liste d'attente. Sinon, pour le moment des inscriptions, il y a une semaine bloc à la rentrée scolaire, la première semaine d'école, on ne fait pas d'inscriptions au préalable. D'un côté, cela nous aiderait peut-être pour organiser la rentrée, mais il y a trop de nouveauté, il y a trop de choses qui peuvent changer pendant l'été alors on se retrouve avec des choses qui ne collent plus avec la réalité. Donc vraiment pendant une semaine, on ne fait que les inscriptions espace

enfants et activités femmes parallèlement. L'année passée, le premier jour, il y a eu 150 personnes.
Donc c'est vraiment une semaine bloquée pour les inscriptions pour toutes les activités…
Oui, il n'y a pas d'activités pendant cette semaine. Le centre commence à se mettre en route mais tout le monde se focalise, participe à ces inscriptions, les formatrices également viennent et donnent un coup de main, souvent les demi-journées où elles viennent d'habitude pour donner leur cours. Après, dans l'équipe des salariées, on est 3-4 à assurer la continuité, la cohérence, distribuer les postes. On a aussi une bénévole qui ne vient que pour cette semaine là et qui après le reste de l'année fait des remplacements, mais là elle vient à 100%. C'est une grosse infrastructure, les inscriptions c'est vraiment un gros truc. L'année passée, on a testé un nouveau modèle avec un débriefing assez important. J'espère que l'année prochaine, ce sera encore mieux. Je recommence à travailler le 15 août justement, pour re-préparer ça, une ou deux semaines avant la rentrée. Je prémâche tout, je distribue les postes, je prépare tout, je fais les fiches, des aménagements dans tout le centre, parce qu'après c'est les files d'attentes, les salles d'attente, on prend les femmes l'une après l'autre… C'est une grande organisation, quoi !
C'est donc une semaine primordiale…
Oui, et après, depuis l'an passé on a testé ce système de faire des entretiens et d'inscrire au fur et à mesure en fonction des places disponibles ou de réorienter dans le réseau, mais seulement le mardi toute la journée. La personne qui est à la réception s'occupe de ça avec mon aide. Je suis censée être disponible, et tous les cas un peu difficiles, on les fait ensemble. Si elle ne peut pas, c'est moi qui le fais, il y a quelqu'un de permanent, et là je trouve assez pertinent que ce soit la responsable de formation, car c'est moi qui connais le mieux les niveaux des cours, et ce que fait exactement chaque formatrice. En parlant avec la femme, tu vois les besoins, et comme nous on a des emplois temporaires qui tournent à l'accueil, ils tombent toujours mal. Alors après, ils inscrivent la femme dans un faux cours, ça va énerver la formatrice qui va peut-être mettre un mois pour se rendre compte que la personne n'est pas à la bonne place, et puis après, la femme décroche parce qu'il y a eu un problème au départ. Donc le moment de l'inscription est primordial, et si c'est bien fait, ça aplanit tous types de difficultés qu'on pourrait avoir.
Donc c'est toi en tant que responsable de formation, qui identifies les niveaux ?
J'ai un 20% dans mon cahier des charges pour gérer ça. Généralement ce que je fais en parallèle, parce que selon les moments de l'année ça ne nous prend pas tout le temps en continu, donc j'avance avec des choses diverses en parallèle, mais le mardi, c'est mon activité principale.
Pour identifier le niveau, tu te bases sur la connaissance que tu as des différents cours, et sur ton expérience…
Oui, et au moment de l'inscription, cette fiche de questions nous permet de voir comment la femme s'exprime, à quoi elle peut répondre, est-ce qu'elle peut écrire ou pas. Si j'ai un doute, je sors une feuille et lui demande d'écrire quelque chose, je vois comment elle écrit et tout de suite, j'arrive à savoir où il faut l'orienter.
Tu as des critères spécifiques pour cela ?
Oui, mais ce sont des critères qui découlent de l'expérience, de ma connaissance de ce public plus que des normes ou des indicateurs très précis en terme pédagogique. La connaissance des cultures est aussi très importante.
Donc c'est ton expérience qui te permet de le faire facilement, tu ne pourrais pas déléguer cela ?
Si, je le fais car l'emploi temporaire qui est à l'accueil est formé progressivement, mais souvent on fait beaucoup ensemble, au début. Elle a aussi des fiches, un guide pour savoir comment procéder quand c'est une première inscription, une réinscription, une réorientation,

et elle a toutes les conditions des choses : qui on réoriente, qui on garde, etc. Après, il y a la pratique. Parfois, c'est vrai qu'il y a une inégalité de traitement. Parce qu'il y a des moments où, si 20 personnes se sont présentées, la 20e on va la réorienter alors que si ce jour là la même personne était venue avant, on l'aurait prise. C'est comme ça, parce qu'en fait, ce qui se passe, c'est que progressivement les formatrices disent le nombre de places qu'il reste dans le cours. Au fur et à mesure de certains abandons, il y a des places qui se libèrent. Le nombre d'inscriptions est toujours supérieur au nombre de places.

Il y a une limite fixée ?

Oui, pour un cours de 20 chaises, au pire on va inscrire 28, 30, 34 femmes.

Donc vous laissez une marge en comptant les personnes qui vont être absentes ?

Oui, ou les personnes qui vont décrocher assez vite. Et s'il y en a plus qui décrochent, on réinjecte. C'est extrêmement difficile à expliquer, mais dans une activité, s'il n'y a pas le nombre, la dynamique de groupe ne se fait pas. Et ça ne va pas marcher. Je me suis rendu compte qu'avec cette population-là, le fait de rencontrer d'autres gens, de ne pas se sentir isolé dans sa difficulté est très important. S'il n'y a pas de noyau, il y aura de plus en plus d'absentéisme, et des groupes qui se dissolvent complètement. Alors des fois c'est mieux de commencer à 20 et de terminer à 15, que de dire qu'il y a 15 places, donc on part à 15 mais on finit à 8. Si on ne part pas avec un noyau fort au départ, la perte va être beaucoup plus grande. Et ça c'est très dur à expliquer. Plus il y un grand nombre, plus il y a de possibilités d'alliances entre les participantes et moins il y aura de décrochage. Car si une femme démarre une activité avec une autre, elles vont s'auto-renforcer pour venir, pour être régulières. Elles se disent : « on parle la même langue », ou « elle a un enfant du même âge qui va aussi à la crèche avec le mien, et nos enfants sont copains », etc. Il y a des choses qui se passent comme ça, on n'en a parfois même pas conscience, des fois on ne comprend pas, on n'est pas toujours témoin de ce genre de choses, mais c'est cela qui fait que ça marche.

Merci. Désolée, je reviens à des choses assez pratiques. Le coût de l'inscription à Camarada… ?

C'est un forfait de 10.- par inscription et ensuite 20.- par mois quel que soit le nombre d'activités suivies. Depuis 2004, elles sont limitées. Avant, elles pouvaient passer la journée ou la semaine ici, si elles en avaient le besoin.

Avez-vous un système pour que ce ne soit pas un obstacle à la participation ?

Oui, on a des systèmes de contre-prestations, mais on essaye de ne pas trop les ébruiter… ! Car sinon plus personne ne voudrait payer. On peut offrir quelques contre-prestations chaque semaine pour un petit nombre (1-3), mais on ne peut pas en offrir à l'infini, donc voilà…

Par rapport au système d'inscription, j'imagine qu'il n'y a pas de convocation, c'est-à-dire que quand les femmes s'inscrivent, elles savent déjà en repartant à quel cours elles vont ?

C'est la carte. Elles ont la carte de Camarada, c'est tout noté sur cette petite carte. Elle donne les coordonnées de Camarada, leur nom, la date de leur inscription, l'activité ou les activités que la femme va suivre, et tous les mois sont indiqués avec une case pour indiquer si le payement a été fait. C'est donc une preuve qu'elle vient, qu'elle est régulière (CASI). C'est une carte qu'on leur demande d'avoir constamment sur elles. Si elles ne savent plus dans quel cours elles vont, elles présentent leur carte à l'accueil et on les oriente au bon niveau, on a le suivi au niveau financier comme quoi la femme a bien payé, et ça sert en plus d'attestation, de preuve comme quoi la personne est inscrite chez nous. On ne donne pas de papier supplémentaire aux assistants sociaux qui nous demandent une preuve d'inscription. C'est la carte qui fait foi. Quand la personne perd sa carte, c'est plus compliqué car du coup on n'a plus la garantie qu'elle a payé, il y a parfois des femmes qui ne payent pas pendant 2-3 mois et qui perdent leur carte. Il y en a qui faisaient cela systématiquement, mais maintenant qu'on refait payer 10.- chaque fois qu'on perd sa carte, cela diminue le nombre de pertes. C'est comme cela qu'on a introduit ces 10.-

Donc chaque fois qu'elles perdent leur carte, elles doivent se réinscrire.
Oui. Ces 10.-, on les a faits aussi parce qu'on n'a pas de secrétaire, et on s'est dit que c'est une démarche, c'est le temps de quelqu'un qui fait cela. Donc voilà, c'est une manière de reconnaître ce temps et aussi de faire prendre conscience aux femmes que cette carte est importante. C'est cette carte aussi qui ouvre le sésame pour la réinscription l'année d'après. Les femmes reviennent avec leur carte et on retrouve leur dossier beaucoup plus facilement. Pour l'orientation et les niveaux, c'est écrit sur la carte quel cours elles ont suivi précédemment. Même s'il y a des transferts de cours en cours d'année, tout est noté, donc on sait exactement dans quel cours on va mettre qui, et on gagne un temps infini.
Cela permet un suivi beaucoup plus facile ?
Oui. L'idéal serait d'avoir en complément le livret de formation de la FSEA qui permet ensuite d'avoir vraiment les attestations de participation et des traces des choses effectivement suivies. Ce serait vraiment complémentaire. [Ce livret est depuis l'entretien en fonction depuis juin 2006]. Mais cette carte de Camarada est un document interne. A l'extérieur, si la femme a suivi un cours d'Annette ou de Germaine, les gens ne savent pas quel niveau c'est, alors que nous on le sait. Cette personne arriverait avec cette carte à la Roseraie, si vous saviez à quel niveau correspond chaque formatrice, ça vous permettrait aussi de savoir à quel niveau la mettre chez vous.
Par rapport à ces inscriptions, de quelle façon vous convoquez les gens ?
Le premier cours est inscrit sur la carte, la date, etc. Ca nous évite d'avoir des frais d'envoi à des adresses qui ne marchent pas, et que les gens perdent leurs convocations, etc.
Une fois inscrites, elles savent où aller et quand, il n'y a pas d'attente. A tes yeux, la procédure d'inscription peut-elle avoir une influence sur l'absentéisme ?
La qualité de ce premier accueil, la souplesse, la compréhension, la prise en compte individuelle de la personne qui arrive dans son individualité, le sourire, la compréhension dont on peut faire preuve, parfois réfléchir tout haut pour trouver des solutions avec la personne, montrer que la personne est considérée en tant que personne, tout cela est très important.
Le premier accueil… Le premier contact…
Le premier contact peut vraiment être décisif. Il y a des inscriptions qui sont très difficiles, avec des maris qui ne sont pas favorables, parce qu'ils sont envoyés par l'assistante sociale, ils viennent là parce qu'ils sont obligés, etc. Selon comment ça se passe, on sait que la femme ne reviendra plus. Donc c'est difficile, avec le mari et tout. C'est pour cela que je trouve qu'il y a une grande réflexion à mener, pour des structures comme la nôtre. C'est pour cela aussi que l'année passée je me suis dit qu'il fallait que j'y sois. Parce que je trouve que c'est une lourde responsabilité à faire porter à des emplois temporaires de passage. C'est très stressant, il y a des moments où c'est difficile car on est déjà en train d'apprendre, on connaît mal le lieu, et il faut encore sourire ! Il y a des moments, ce n'est pas qu'une histoire de personnalité, je vois actuellement Katia, elle est pro. Pourtant, elle fait des tas de trucs. C'est vraiment un truc clé, et en même temps c'est la vitrine. L'image de la structure auprès des usagers, c'est cette personne-là qui la donne, donc si elle n'est pas souriante, très à l'aise, comme chez elle, à savoir bien orienter, bien connaître le réseau, trouver des solutions à la carte, je trouve que c'est une très mauvaise image que l'on donne. Parce que ça ne suffit pas de dire « ah, alors il n'y a plus de place, voilà la carte de suivi », et c'est tout. Et moi j'ai vu cela, ça me tord les boyaux, on ne fait pas cela comme ça. Je me rends compte combien c'est parfois difficile, des fois des femmes me disent qu'elles ont mis 2 ans avant d'oser venir s'inscrire. Et en 2 minutes, que ce soit réglé comme ça ? Je trouve ça inadmissible. Même si on doit dire non, et surtout si on doit dire non, il faut que la personne qui le fait soit vraiment à son affaire. Sans avoir à se justifier, mais voilà, il faut pouvoir expliquer, dire pourquoi. On a fait cela à un moment donné cet automne, quand on avait vraiment plus de places et que les gens arrivaient.

Les cours commencent en septembre et tout le monde le sait, et plein d'anciennes participantes se sont présentées et ont été renvoyées aussi sec, alors que c'étaient des femmes avec qui on était en travail depuis deux, trois ans. On ne renvoie pas les gens comme ça, on leur dit « désolée, tous les cours sont complets, mais peut-être que certaines nouvelles ne vont pas venir, revenez mardi prochain ». Et on donnait une carte, pas la même couleur que l'autre carte de Camarada, qui disait « venue le…, revenir le… ». On leur donnait un rendez-vous chaque semaine. Quand on voit une femme qui est là chaque semaine, qui a de la persévérance, qui revient, on trouve quelque chose. C'est aussi pour cela qu'on avait mis en place ce groupe de parole « parler-écouter », pour y envoyer toutes les femmes qui n'avaient pas de place. On s'est rendu compte que sur 3 mois, 60 personnes sont venues. Ok, on est assis dans les canapés, on boit le thé et on discute. Et chaque lundi après-midi c'est différent. Beaucoup de femmes qui sont venues là avaient en fait d'autres besoins, d'autres demandes. Après 2, 3, 4 fois, tu connais de mieux en mieux la personne et tu l'orientes beaucoup mieux, que ce soit à l'interne ou à l'extérieur de Camarada. En même temps, tu ne l'as pas renvoyée dans la nature sans savoir qui tu renvoies. Et la personne est respectée.

Donc si tu ne peux pas répondre dans l'immédiat à la demande, tu ne laisses pas la personne dans le vide, au moins tu proposes quelque chose au lieu de simplement refuser.

Tu proposes un rendez-vous hebdomadaire où la personne a un point de chute où elle se sent considérée comme une personne. Il n'y a peut-être pas de cours de français disponible mais on lui donne une place parce qu'elle vient là. Elle se sent entendue, considérée, écoutée. C'est quelque chose qui est nouveau que l'on fait là, mais je crois que c'est très bien et qu'on va consolider l'année prochaine. C'est un groupe de parole mais c'est aussi un travail de collaboration à faire avec l'accueil et les inscriptions.

Par rapport aux absences, y a-t-il des règles que les personnes doivent respecter ? Doivent-elles avertir l'enseignante ?

Ca ne passe pas par le secrétariat sinon on aurait 100 appels par jour, non j'exagère, mais voilà, la personne qui est à la réception n'a pas que ça à faire, souvent on comprend mal la femme, elle ne sait plus le nom de son enseignante, c'est laborieux… mais on demande de dire à l'avance si elles savent à l'avance qu'elles ont un rendez-vous. On leur dit « et si vous ne savez pas à l'avance, dites-nous quand vous revenez, si vous avez le numéro d'une autre participante du cours, avertissez-la que vous n'êtes pas là aujourd'hui si l'autre vient à Camarada.» Mais on essaye d'éviter que ça passe par la réception. Généralement, je note si la personne est excusée ou absente sur ma feuille de présences, et quelqu'un qui s'est régulièrement excusé et qui a 70 à 75 % de présence, juste pas assez pour avoir son attestation, si elle s'est régulièrement excusée, qu'elle a fait les choses dans les règles, je lui donne son attestation. Je me dis que c'est quelqu'un qui a des problèmes de santé, qui est régulièrement chez le médecin par exemple, qui a fait tous les efforts possibles, donc je donne l'attestation, c'est la carotte parce que les règles du jeu ont été respectées. Tu encourages la personne.

Mais il n'y a pas d'exclusion de cours après un certain nombre d'absences ?

Alors on avait dit cela quand on a fait la semaine d'inscription en 2005. On avait dit que si une femme manquait deux semaines de suite ou quatre cours, elle ne venait plus. Dans la pratique, ce n'est pas quelque chose que l'on applique. Après, quand on connaît la personne, on sait qu'elle est par exemple en procédure de divorce, ou qu'elle a des soucis avec les enfants, avec la famille, n'importe. La formatrice rappelle après la 2^{e} ou 3^{e} absence consécutive, avant l'expulsion on rappelle de toute manière. Ce sont les formatrices qui rappellent. Il y a des formatrices qui disent qu'elles sont bénévoles, qu'elles n'ont pas envie de faire cela parce que c'est de l'administration, qu'elles n'ont pas envie de tenir les listes de présence ni d'encaisser les 20 francs par mois. Parce que ce sont aussi les formatrices qui encaissent les 20 francs par mois. Il y en a qui ne veulent pas et c'est très difficile parce que

du coup, on n'a pas le personnel pour faire ça. C'est très difficile après. Parce qu'il y a des formatrices qui, comme elles sont bénévoles, elles ne veulent pas être dans une relation où elles doivent demander de l'argent, ce que je peux comprendre. Mais en même temps, cela fait partie des règles de fonctionnement de la maison, et même ces 20 francs ne couvrent pas les frais réels. Alors à un moment, il faut aussi se dire qu'on est dans du symbolique et que 5 francs par semaine, ce n'est vraiment pas beaucoup. Et pour les activités, on a maintenant du limiter à 3 demi-journées, c'était 4 avant, je préfère 4, 4 c'est bien parce que comme on est fermé le mercredi, normalement, ça veut dire une demi-journée par jour chaque semaine. Pour les personnes qui vivent seules, qui ont des problèmes sérieux, c'est un minimum si tu veux vraiment faire un travail d'intégration. Et ce sont des demi-journées qui sont complètes, réelles, ce n'est pas une heure et demie. En une demi-journée par semaine, on ne fait pas grand-chose.

Donc c'est vraiment la fréquence, à tes yeux, qui permet une intégration.

Oui.

Il y a matière à en parler pendant des heures, mais maintenant qu'on est dedans… Les besoins principaux du public de Camarada en terme d'intégration, c'est… ?

Je dirais que c'est sortir de l'isolement, créer des liens sociaux, être en groupe. Tout ce côté socialisation. Apprendre à pratiquer le français. Après, beaucoup de femmes ont besoin d'apprendre à lire, à écrire, donc c'est les cours d'alphabétisation. Cette population est en constante augmentation, avec une population par moments qui frise l'illettrisme. Donc des gens qui ont été scolarisés dans leur pays 2, 3, 5 ans, je ne les considère pas comme des personnes scolarisées. Souvent l'alphabet était différent, il faut reprendre toutes les bases, le « savoir apprendre » n'est pas là, il n'y a pas de stratégie, les gens ne savent pas comment s'organiser. Les ressources pour faciliter l'intégration, c'est vraiment la prise en charge globale de la personne, la prise en charge de la famille aussi, et l'alternance entre des moments collectifs et d'autres plus individuels, des grands ou petits groupes. A certains moments, des conseils ou quelque chose d'individuel, où la personne a quelque chose d'individuel. On fait un suivi individuel pour une centaine d'usagères, avec des démarches dans le réseau. Mais réellement, chacune a un lien individuel, un échange individuel avec sa formatrice. Si ça ne se fait pas…

Donc ce lien avec les formatrices est vraiment central…

Oui, et c'est pour cela que nos bénévoles ne partent pas, parce qu'elles sont engagées personnellement avec des personnes, quelque chose se passe de personne à personne. Pour moi - beaucoup de bénévoles animent aussi des ateliers où les groupes sont encore plus restreints - ce lien privilégié est encore plus intense et c'est vraiment cela qui fait leur salaire ! Les gens ne resteraient pas sinon. C'est tellement riche humainement, tu reçois tellement en retour. Si les bénévoles sont bien organisées, qu'elles se sentent soutenues dans ce qu'elles font au niveau logistique, qu'elles ont ce dont elles ont besoin pour animer un atelier, que leurs besoins de formation continue sont remplis, et qu'elles se sentent aussi considérées elles comme personnes, voilà. Evidemment, si on prenait les bénévoles et qu'on les jetait à souhait, ça ne marcherait pas. La langue dans le processus d'intégration, est centrale. On est pour mélanger les cultures, les origines, on évite de faire des activités pour femmes albanaises, ou autre. Sauf quand tu es clairement dans des processus d'alphabétisation en langue d'origine, parce que là tu gagnes du temps. S'alphabétiser, c'est déjà un processus tellement lent, que gagner du temps, ce n'est pas bête. Mais sinon, on est contre, et traduire dans leur langue, pour moi c'est une erreur totale.

Donc l'accueil, dès l'inscription, tout se passe en français ?

Oui, et si vraiment c'est trop difficile, qu'on n'arrive pas, alors on va chercher une autre usagère qui parle la même langue. Parfois, il y a des langues comme l'espagnol, j'ai beaucoup de mal à parler mais je comprends tout, souvent je fais comme si je ne comprenais rien. Pour

inciter les personnes, surtout les hispanophones, à y aller. Si elles savent que je comprends, c'est fini, elles vont toujours venir vers moi pour demander, et ça se passe d'ailleurs beaucoup comme ça. Dans l'équipe, on est plusieurs à parler plusieurs langues et ça se passe souvent comme ça. Par rapport à l'intégration, pour beaucoup, il n'y a pas d'intégration s'il n'y a pas de travail.

Donc intégration égale travail, ou travail égale intégration.

Oui.

Par rapport au public de Camarada, c'est une minorité qui a accès au travail ?

Il y en a de plus en plus qui travaillent, en tout cas en alphabétisation, il y a de plus en plus de femmes qui travaillent quelques heures, le matin, le soir, si elles travaillent avant, elles viennent après, ou une fois qu'elles ont perdu leur emploi. Ce sont des deuxièmes ou troisièmes accueils, qui sont là depuis 5, 10, 20 ou 30 ans et qui ont des heures de travail, et qui se sentent faire partie de la vie d'ici parce qu'elles travaillent ou parce qu'elles ont travaillé. Que ce soit déclaré ou pas, peu importe, l'intégration c'est par le travail. Alors, oui, dans un premier temps c'est la langue, mais profondément, appartenir à un endroit, c'est quand on a un travail. J'ai fait des entretiens avec une étudiante qui a interviewé des femmes turques, et c'était clair : le passeport est complètement secondaire. Aux yeux des usagères, c'est vraiment de travailler qui compte. Avoir un travail, pour elles, c'est avoir une vraie place dans la société. Parler français, c'est pour pouvoir se débrouiller, se sentir à l'aise personnellement, mais avoir un travail, c'est avoir une reconnaissance extérieure. « La société me fait une place et me donne du travail ». Plus il est difficile d'avoir un travail, plus ce besoin devient principal, parce que si justement maintenant avec toutes les difficultés on a un travail, on a vraiment une place, car c'est tellement difficile de trouver quelque chose...

Par rapport à la participation aux cours de français, à ma connaissance, celles qui suivent des cours de français viennent de manière volontaire ?

Ça c'est l'idéal, mais ça change de plus en plus.

Il y en a de plus en plus qui sont envoyées par le chômage, ou par une certaine forme de « contrainte » ?

Du chômage, il y en a peu car ça ne concerne que Ici-Formation et l'autre mesure d'acquisition de qualifications de base (AQB), donc en gros ça concerne 15 à 20 femmes par mois. Ce n'est pas grand-chose par rapport à la masse totale. On a d'autres femmes qui sont au chômage mais qui ne suivent pas des mesures ici financées par le chômage, mais de plus en plus de femmes viennent ici parce qu'elles se sentent vraiment un peu forcées par leur assistant social, et il y a les « CASI » qui entrent en vigueur fin juillet 06, le nouveau contrat d'assistance sociale individualisée. On voit des femmes arriver. Il y a une grande pétition qui circule, les assistants de l'Hospice ne sont déjà pas contents car l'assistance va être donnée au mérite.

Donc l'assistance financière reçue serait liée au suivi d'un cours de français ? La personne doit prouver sa motivation ?

Elle doit prouver qu'elle est inscrite et qu'elle vient, et si elle ne s'inscrit pas et ne vient pas, on retire 300 francs chaque mois. C'est énorme compte tenu du fait que les forfaits vêtement et transport ont déjà été supprimés. A partir de juillet 2006, on coupe encore 300 francs si la femme ne suit pas de cours de français ou de mesure d'intégration. Si elle vient, on lui rajoute 200 francs, si elle est régulière, elle touche 300 francs. Je viens de lire ça dans le journal, les assistants sociaux ne savent pas encore très bien comment ils vont appliquer ça et nous on appréhende car tous les assistants nous envoient déjà les femmes avec enfants et on déborde déjà à l'espace enfants. Donc je ne sais pas, mais je trouve qu'il y a une réflexion à mener, peut-être aussi avec vous à la Roseraie, pour savoir comment vous allez faire avec l'espace enfants, parce qu'accueillir seulement 7 enfants par demi-journée, c'est très peu. Parce que les femmes avec CASI qui ne trouveront pas de place dans un endroit qui accueille les enfants,

on va leur couper 300 francs… Et nous, on se sent pris en otage, les assistants se sentent aussi pris en otage. Et les femmes de Camarada et leur famille, ce sont les premières qui se sentent prises en otage. Parce qu'elles ne savent plus comment avoir de l'argent, c'est réduit à néant, ce n'était déjà pas grand-chose avant… Et ça pervertit toute la relation entre l'assistant et l'assisté. Je trouve que ça modifie aussi tout le rapport à l'apprentissage, le rapport au savoir. Et nous, structures d'accueil, comment on réagit à cela ? Il faut réagir à cela. Pour revenir aux enfants et à leur garde, on se retrouve dans un paradoxe fou, car l'accueil des mères avec enfants est la raison d'être de Camarada, et comme tout le monde nous envoie les femmes avec enfants, on se retrouve à devoir les refuser, ou à avoir des enfants qui pleurent sur les genoux de leur mère en plein cours. Donc là on va avoir besoin de vous, à la Roseraie.

Pour revenir au volontariat, la majorité des femmes à Camarada vient de manière volontaire ?

La majorité reste volontaire, après il y a les personnes envoyées par le chômage, et maintenant il y a ces nouvelles contraintes par rapport au CASI, qui vont nous tomber dessus, et ça va modifier des choses. Les principaux obstacles à la participation aux cours, c'est les enfants, la prise en charge des enfants, ou les problèmes qui sont liés aux enfants.

Donc santé, etc… ?

Enfants, santé des enfants ou santé de la femme, et éloignement géographique du logement. Pour un certain nombre de femmes, c'est aussi le travail sur appel. Des conditions de travail, d'exploitation plus ou moins officielles, plus ou moins privées. Ta question, quelles sont les conditions pour que les femmes soient motivées à apprendre le français ?

Oui, ou de manière plus générale, motivées à venir régulièrement.

D'après mon expérience, le collectif est un outil, pour toutes les raisons d'isolement, de rencontres, avoir un groupe suffisamment important et fort pour que le noyau et les liens se créent. Si ça ne marche pas, il n'y a pas d'ambiance. Si cette ambiance ne prend pas, si la formatrice n'est pas vraiment bien dans ce qu'elle fait, qu'elle n'est pas accueillante, souriante, à l'aise dans ce qu'elle fait, ça ne prend pas. Une formatrice qui serait trop pointilleuse, sur le contenu, à faire les choses comme ça et pas autrement et qui est stressée, et qui met la barre de manière inadéquate, ça ne marche pas, les gens partent.

Donc il faut une certaine souplesse, savoir s'adapter aux demandes, du genre « J'ai un formulaire à remplir et je ne sais pas comment faire », etc. ?

Exact, il faut construire le cours autour de cela, plutôt que venir avec des trucs imposés, tout cuits, suivre une méthode sans lien avec le quotidien, les besoins…

Donc ça veut dire qu'il y a pour chaque niveau des objectifs, mais pas forcément de contenus fixés ?

Si, parce qu'on a quand même des niveaux qui sont fixés, mais on peut très bien travailler la négation, par exemple, en se basant sur des questions amenées par les femmes. Il y a l'ambiance aussi, les femmes viennent aussi parce qu'elles adorent la pause thé, parce qu'elles rencontrent des autres groupes, le thé est offert, il y a un petit plus. Les périodes d'accueil en début et en fin de cours, c'est très important. Je trouve inadmissible qu'une formatrice arrive 5 minutes avant, qu'elle donne son cours et qu'elle parte. Tu dois venir avant, préparer ta salle et faire tes photocopies avant et pas pendant le cours, et tu dois être là, tout étant prêt, pour accueillir les femmes. Parler, prendre des nouvelles, et idem à la fin du cours. Répondre aux questions… Si ça ne se fait pas, ça ne sert à rien. D'ailleurs, les cours qui fonctionnent le mieux, je vois bien que c'est avec les formatrices qui arrivent et repartent chaque fois une demi-heure avant et après le cours. Et c'est ça c'est très important, autant que d'être pro en français langue étrangère, ou je ne sais quoi.

Donc le plus important n'est pas forcément d'être hyper compétent, mais surtout d'être très disponible ?

Oui, et d'autant plus si autour, il n'y a pas ce côté accueil, ouvert, activités parallèles etc…

Donc moins le lieu d'accueil assume ce rôle, plus ce sera à la formatrice de le faire ?
Oui, et aussi d'être au point sur le réseau, qu'est-ce qu'on répond à la femme qui a tel problème, où est-ce qu'on l'envoie, nos formatrices sont très encadrées pour cela. Encore ce matin, une formatrice m'a dit qu'une femme n'avait plus rien et qu'elle lui a donné 50 francs. Je lui ai dit « jamais, tu ne fais jamais cela ! Aujourd'hui tu lui donnes 50 francs, demain ce sera 500 qu'elle te demandera ! Et tu en auras 10 qui vont te courir après et toi-même tu ne boucles pas tes fins de mois, alors arrête ! » Ce n'est pas comme ça, on ne s'y prend pas comme ça. Et c'est là que c'est fondamental que quelqu'un soit disponible pour en parler, une salariée qui soit là en continu. « Cette personne n'arrive plus à manger, pourquoi elle n'a plus d'argent, où aller, comment l'envoyer à l'épicerie sociale, l'orienter, voir avec l'assistante sociale où ça en est, pourquoi on lui a ôté de l'argent, qu'est-ce qui se passe », etc. Et de dire, « on connaît cette personne, elle suit des cours de français ici, elle fait du bon travail, tenez compte de cela et voyez ce que vous pouvez faire. »
Donc l'idéal dans ces situations c'est de référer à ce qui existe déjà plutôt que d'instaurer des nouvelles dépendances ?
Oui, travailler en réseau, c'est la clé. Et toutes les personnes qui interviennent ici ne peuvent pas avoir toutes ces connaissances, donc il faut une personne de référence disponible. Et si ça ne peut pas se faire sur le lieu, il y a les mails. Je reste en disponibilité constante pour mon équipe de formatrices.
A tes yeux, l'absence ou le manque de participation est-il un signe de manque de motivation ?
C'est plutôt lié à la précarité des conditions de vie. Le manque de motivation, c'est plutôt des femmes qui trouvent que leur rythme d'apprentissage personnel est trop lent, par exemple dans les cours d'alphabétisation, et qui se déprécient en se disant qu'elles n'y arrivent pas, que ce n'est pas pour elles. Certaines décrochent alors.
Donc une certaine visibilité de la progression est aussi importante ?
Oui, et des fois, de sentir qu'il y a une perspective. Face à l'absence de perspective, tu te demandes à quoi bon continuer… Suivre un atelier privilégié (math, dictée en couleurs, etc.) où il y a peu de places, se sentir reconnue.
Observes-tu un lien entre niveau de français et taux d'absentéisme ? Aurais-tu plus de décrochages en cours d'alphabétisation et en français débutant, et de moins en moins dans les niveaux plus avancés ?
Non, je dirais que les participantes au cours d'alphabétisation de base décrochent moins que les autres, les débutantes décrochent moins que les autres. Au début, tu as vraiment un besoin urgent, pressant, de parler et de comprendre le français. Si le cours est adapté, il n'y a pas de décrochage. S'il n'est pas adapté, qu'il va trop vite ou qu'il est trop basé sur l'écrit par exemple pour des femmes peu scolarisées, il y aura du décrochage. Mais si le cours est adapté, la pédagogie et les contenus aussi et que les formatrices sont compétentes, il n'y a pas ou peu d'absentéisme.
Donc c'est plus dans l'urgence du besoin que les personnes suivent ?
Plus les gens se débrouillent déjà dans le quotidien, moins ils ressentent ce besoin d'apprendre, car ils se disent qu'ils savent déjà. C'est souvent quand on les confronte à un atelier, par exemple initiation à l'informatique, qu'ils se rendent compte que le « vrai français » ce n'est pas seulement celui du cours. Tout d'un coup, ils prennent conscience qu'ils ont encore plein de choses à apprendre et ça les remotive pour continuer. Cette alternance entre cours et ateliers est positive car elle fait prendre conscience du fait que ça ne s'arrête pas à ce point, mais que si une femme ne comprend pas les consignes de l'atelier et n'arrive pas à faire le travail demandé, la femme se dit « Oui, c'est vrai, je dois continuer à apprendre » tandis que si tu lui dis cela avant qu'elle essaye l'atelier, elle te dit « non, c'est bon, je sais déjà », et c'est humain.

Donc c'est vraiment d'être confronté à une réalité qui peut remotiver à continuer. Donc ça peut être par cycles ? D'où l'intérêt d'avoir plusieurs activités en simultané, et d'avoir une prise en charge globale ?

Oui, tout à fait.

Qu'est-ce qui est pensé au sein des cours pour faciliter cette intégration ?

Avoir des cours adapté, penser à l'importance du noyau du cours, et puis les contenus. La référence constante au quotidien : comment laisser un message sur le répondeur, comment changer un rendez-vous, comment faire ses courses, comment avoir une conversation à l'école, remplir un formulaire, écrire une lettre, ce genre de choses c'est dans le contenu des cours. L'organisation des cours facilite l'intégration par rapport aussi à toutes ces fêtes qui sont fondamentales. Et l'intégration, lorsqu'on fait la fête de Camarada dans la rue, les femmes apportent quelque chose, sans les femmes on ne ferait pas de fête car sans elles, jamais on n'y arriverait financièrement. Donc chacune amène quelque chose.

Et j'imagine que c'est une fierté de partager, de donner à son tour ?

Oui…Et ce sont 300, 400 femmes qui viennent chaque année à ces fêtes.

Que faudrait-il améliorer selon toi pour optimiser le taux de participation ?

Clairement, l'espace enfants.

Avoir une plus grande capacité d'accueil ?

Oui, et plus de souplesse, parce qu'il y a aussi beaucoup d'absences à l'espace enfants, et je trouve que le délai de trois semaines pour donner la place à quelqu'un d'autre est trop long. C'est très difficile à gérer. Je crois que la Ville doit entendre qu'on est dans des situations particulières et qu'on ne peut pas appliquer les mêmes règles dans des lieux comme ça que dans des crèches ordinaires. Et c'est avec la direction qu'il faut se battre pour cela. Et à la Roseraie, vous avez de la chance d'avoir Anne-Marie comme responsable, elle comprend très bien la question. On peut tout négocier, mais il fait montrer pourquoi on veut du changement. On est régi par les mêmes règles, les mêmes conditions, liés à une autre crèche qui ne connaît rien à cette problématique. Anne-Marie, elle connaît cela comme sa poche, son frère était un des piliers du secteur réfugiés de la Croix-Rouge, elle est super sensibilisée, elle a toujours gardé des places d'urgence pour les réfugiés, elle connaît très bien ce public. S'il y a une personne avec qui on peut en discuter, c'est elle. On peut tout discuter, du moment qu'on a les arguments. Et il faut le faire vite, avant que les choses s'enkistent trop et qu'on ne puisse plus rien changer. Parce qu'après, tu vois, c'est confortable, on se dit que c'est immuable… Rien n'est immuable, il faut aller de l'avant, pour le bien des usagers ! Il faut se battre, ne pas se laisser faire par des choses et d'autres.

Par rapport à tout cela, par rapport à la fréquentation, souhaites-tu ajouter quelque chose, une question importante que je n'aurais pas posée ?

Il y a peut-être une chose dont je n'ai pas parlé et qui compte beaucoup, c'est l'importance d'avoir plusieurs cours en parallèle, et de permettre aux participants des différents cours de se voir, et de voir qu'ils ne sont pas seuls dans cette démarche. Il y a un effet de reconnaissance du fait qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'ils ne sont pas seuls, que beaucoup font des efforts et sont là, et leur ressemblent.

Donc ce que tu veux dire, c'est qu'il est important qu'il y ait plusieurs cours en même temps dans les locaux, pas forcément que les usagers suivent eux-mêmes plusieurs cours ?

C'est ça. On a moins d'absentéisme depuis qu'on a réduit le nombre d'activités auxquelles la personne a droit. Parce que chacune sait qu'elle a droit à 3 demi-journées et que si elle ne vient pas, et bien elle a perdu sa place au bout d'un certain temps. A l'informatique, une personne qui s'inscrit et qui n'est pas régulière, on ne lui donne pas facilement la possibilité d'en faire un autre. Il faut montrer que les places ne tombent pas du ciel, qu'il faut attendre une place, demander de revenir dans un mois, etc. C'est ça aussi à Porrentruy au nouveau Centre femmes, ils avaient 2 salles de cours, une pièce fermée et la pièce principale. Ils ont

fait le cours de français dans la salle fermée car c'était une enseignante traditionnelle qui disait qu'on ne pouvait pas donner de cours comme ça, sans tableau au mur dans un espace ouvert. Et en fait, il y avait beaucoup d'absentéisme, les gens ne venaient pas, ça n'allait pas. Et à partir du moment où ils ont mis un 2e cours à côté, les moments de la pause sont devenus des moments d'échange, et c'était génial, et il y a eu moins d'absentéisme. Donc il faut arriver à créer quelque chose, les femmes ont besoin de rencontrer d'autres femmes, de sentir qu'elles sont entourées, c'est pour cela que Camarada marche, ce n'est rien de plus que cela. Je me rends compte que maintenant, on est moins d'encadrantes au Centre, mais il n'y a pas moins de femmes. Il y a toute une partie qu'elles font entre elles. Plus tu donnes d'occasions de se rencontrer, plus l'intégration se fait entre les gens. Elles se créent des réseaux, elles se voient entre elles, elles vont faire les courses ensemble, elles se disent « je vais te montrer où j'achète cela », etc. Pour la couture, c'est génial, certaines vont acheter du tissu ensemble. J'ai vu des fois des pays, jamais j'aurais pensé que des liens allaient se créer entre ces 2 personnes. Une Africaine avec une Asiatique, alors qu'on sait combien les Asiatiques peuvent être racistes à la base, et tu les vois partir bras-dessus, bras-dessous, c'est génial ! A chaque fois, je me dis que c'est super. Mais bon, il faut vraiment qu'il y ait la vie dans les locaux, il faut exploiter ce potentiel. Parfois je me dis que c'est dommage que ce soit fermé le soir, mais en même temps on n'a pas les effectifs et on n'arriverait pas à garantir assez de monde à l'accueil, etc., et on n'a pas assez de monde, mais je trouve ça vraiment dommage…

J'avais juste une dernière question : depuis combien de temps es-tu à ton poste actuel ?

J'ai commencé fin 1995 comme stagiaire spontanée (6 mois) puis comme formatrice. Ensuite j'ai mis sur pieds deux projets (soutien scolaire et accueil des mineures non accompagnées). Depuis 1997, je suis responsable de formation et adjointe à la direction. J'ai passé progressivement de 10%, 20%, 40% à 80 %.

Merci beaucoup pour tout cela, c'était fort intéressant, je découvre une question bien plus étendue que j'avais pensé au début.

Je me rappelle une fois qu'une femme avait cessé de venir parce que sont enfant était malade. Parfois, un simple téléphone peut faire revenir quelqu'un. Si tu ne soignes pas ce lien-là, tu perds des gens. Il y a facilement un sentiment de culpabilité. Alors j'entends parfois de la part des formatrices que ce n'est pas leur travail, que les femmes sont adultes, etc. Mais je ne suis pas d'accord, je pense qu'il faut leur montrer que la porte leur est ouverte, qu'elles ont une place même si on l'a donnée momentanément à quelqu'un d'autre. Il faut leur demander de nous donner des nouvelles de temps en temps, de revenir nous voir. Quand j'ai des élèves qui trouvent du travail et qui arrêtent de venir, je leur demande souvent de me donner des nouvelles. Camarada, c'est plus qu'une école ou un simple lieu de formation.

Merci beaucoup pour toutes ces informations. Je te ferai parvenir la retranscription de cet entretien afin que tu me donnes ton accord pour l'utilisation des données. Merci encore beaucoup.

ANNEXE 16

Entretien avec Christina, responsable du secteur « intégration » à l'Université ouvrière de Genève (UOG)

Alors, merci d'avoir accepté cet entretien. Je précise qu'avant toute utilisation d'information, je te ferai part de la retranscription de notre entretien pour être sûre qu'il n'y ait pas d'informations qui doivent rester confidentielles, afin que tu te sentes libre de parler sans que cela sorte de ces murs. Cet entretien aura 4 axes principaux : un premier concernant ***l'institution et son fonctionnement****, un deuxième à propos des* ***procédures d'inscriptions aux cours****, un troisième un peu plus général sur* ***ton point de vue sur l'intégration et les besoins du public*** *et en dernier lieu, ce qui concerne vraiment* ***la participation aux cours****, les obstacles, en gros.*

Donc ton poste est responsable de formation, je ne sais pas s'il s'intitule comme ça ?

K.S : Non, responsable du secteur intégration. Il y a un secteur formation et un secteur intégration.

Donc c'est lié aux formations mises sur pieds dans un but d'intégration ?

Oui, exactement.

Donc ça comprend, j'imagine, des cours de français, citoyenneté ?

Dans le secteur formation, il y a toutes les formations qui amènent à des certifications reconnues (formations pour concierges et autres) et des cours de français en entreprise et pour chômeurs. Pour ces formations, tous les formateurs sont des professionnels. Dans le secteur intégration, il y a aussi des cours de français qui sont donnés par des enseignants bénévoles et qui sont pour tous les élèves pour lesquels on ne trouve pas de financement, de par leur statut administratif.

Merci. Et tu es à ce poste depuis… ?

Depuis la restructuration de l'UOG, premier août 2005, même pas une année.

Donc c'est assez récent, mais cela fait plus longtemps que tu es au sein de l'UOG.

De ces cours bénévoles, je m'en occupe depuis 13 ans. Ils ont simplement été intégrés, à l'époque cela s'appelait le secteur culture, maintenant ça s'appelle intégration, c'est plutôt la structure générale qui a changé, mais je me suis toujours occupée de ces cours bénévoles.

Et toi-même, tu animes un cours ?

Non.

Donc tu encadres les enseignants bénévoles.

Oui.

Par rapport au financement, tu y a as déjà partiellement répondu, chaque secteur selon financement, va avoir des formateurs bénévoles ou rémunérés.

Il y a une subvention globale à l'UOG, de la Ville et du Canton, et des cotisations de membre aussi, puisque c'est une association, et ça, ça fait un pactole. Ce pactole, il est réinjecté dans les activités de l'UOG pour lesquelles on n'arrive pas à trouver de financement.

Et avec ça, vous arrivez à trouver un équilibre ?

Oui, parce qu'il y a beaucoup de formations qui s'autofinancent. Pour certaines formations, on arrive à avoir d'autres financements, mais il y en a d'autres où il n'y a rien. Toute la formation des bénévoles, pour l'encadrement des bénévoles, tout ce qui tourne autour des bénévoles, il n'y a zéro financement. La question est la suivante : soit l'activité est autofinancée soit elle peut selon le contrat de prestation avec l'Etat être financée par la subvention globale soit nous devons trouver d'autres financements.

Donc ça fait vase communiquant entre différents secteurs et activités.

Exactement.

On a parlé d'encadrement des bénévoles, je crois savoir qu'il y a une formation assez poussée ?

Oui, quarante heures pour tout nouvel enseignant bénévole qui débute à l'UOG, c'est obligatoire avant le début de son enseignement, c'est donné par des formateurs professionnels de français langue étrangère. Cette formation est en 4 grosses parties : une information sur le public auquel ils vont avoir à faire, toute la problématique d'enseignement de français langue étrangère aux adultes, la question du matériel pédagogique (on a une bibliothèque pédagogique pour les enseignants), et un aspect phonétique, prononciation.

Est-ce que pour travailler avec des personnes bénévoles, vous privilégiez un certain profil de qualification ?

Il y a toute une démarche. Comment on recrute les bénévoles, ça répond à ta question. On met 2 à 3 fois par année une annonce dans les journaux. Suite à ces annonces, les gens viennent à une séance d'information collective sur l'UOG, sur ce qu'on offre aux bénévoles et ce qu'on attend d'eux. Après cette séance, ceux qui sont intéressés nous envoient une lettre de motivation qui explique ce qui les motive à faire ça. Cette lettre nous permet de voir qui sont les gens, et aussi les lacunes en français, parce que c'est quand même pour enseigner le français. Donc il n'y a pas besoin d'être francophone, il y a des gens, des anciens migrants, des anciens élèves qui ont eux-mêmes suivi des cours à l'UOG avant, qui s'en souviennent et sont bénévoles maintenant. Mais c'est quand même important de maîtriser la langue, parce qu'on l'enseigne. Après, les critères qui nous font accepter ou refuser quelqu'un, ça se fait assez naturellement, il ne faut pas que ce soit un exutoire de pressions ou autre, il y a quelque chose là autour, mais c'est pareil dans tout bénévolat. Quand tu recrutes, il y a de tout dans les bénévoles, donc il faut vraiment trier. Et ensuite, pour suivre 40 heures de formation, si tu te les farcis c'est que tu as vraiment envie de faire ça, tu ne vas pas le faire juste pour la gloire. Avec ça, on arrive à avoir des bénévoles de qualité, qui restent fidèles à l'institution, plusieurs années.

Donc ça c'est un gros investissement au début, mais après il y a pas mal de fidélité de la part des bénévoles ?

De fidélité et de facilité de quotidien, les gens savent ce qu'ils font, de bons contacts avec les élèves, tout ça. C'est primordial, cette première marche, si on ne fait pas ça, c'est l'horreur après. Surtout que c'est à coups de 100 personnes qui viennent ici chaque semaine, donc si tu as chaque semaine 100 personnes qui ne savent pas ce qu'elles doivent faire, ce n'est pas possible.

Le total de bénévoles pour ce secteur intégration, c'est environ 150 ?

En nombre, 58 classes donc 2 fois 58 puisque ce sont des tandems, et environ 30 remplaçants.

Et les remplaçants sont formés au même titre que les autres enseignants ?

Oui.

Ils n'ont pas a priori de profil particulier.

C'est normal. Il y a des recrutés, qui sont encore en activités. Ceux qui sont enseignants dans la vie quotidienne ont envie de faire autre chose, puisque le bénévolat sert aussi à s'aérer l'esprit, donc on a envie de voir autre chose. Ce sont plutôt des gens qui n'ont jamais enseigné.

Donc ceux qui ont enseigné sont vraiment en minorité.

S'il y en a un ou deux, c'est à tout casser.

Donc il y a 58 cours de français, donner des cours de français, c'est une mission prioritaire de l'UOG depuis sa création ?

Oui. Depuis 1960, le début des migrations économiques, ça a commencé à ce moment-là. C'était en fait un 2e palier puisque c'est quand même une institution syndicale. La toute première chose, c'était donner accès à l'instruction à la classe ouvrière. Donc au tout début, il y avait des conférences pour les gens qui n'avaient pas accès à l'université. Ca c'était au début du siècle, en 1905 à peu près, c'est une vieille institution. A partir des années 60 il y a eu les cours de français et dès 80, il y a eu des formations professionnelles.

Donc avec la fin du plein emploi, et le début du chômage.
Exactement.
Donc 58 cours de français, 2 fois par semaine.
Deux fois une heure et demie.
Combien de niveaux ?
Trois niveaux d'alphabétisation, 4 niveaux de français : débutant, pré-élémentaire, élémentaire et intermédiaire. On se réfère au portfolio de langues européen. Pendant longtemps, on a fait autrement mais là, on est en train de tout niveler, c'est beaucoup plus simple. Par rapport aux cours professionnels, tout le monde parle de la même chose.
Et les participants terminent avec un diplôme, une attestation ?
Une attestation de participation comme quoi ils ont été présents à 70% des cours.
En-dehors des cours de français, y a-t-il d'autres activités, plus ou moins formelles, prévues pour renforcer les acquisitions lors des cours ?
Oui, il y a plein de choses. C'est le double rôle du secteur intégration, autrement on verrait mal pourquoi il s'appellerait comme ça, il n'y a pas que le français pour s'intégrer. Alors, il y a actuellement : un cours de cuisine, de couture, de peinture, une équipe de football, trois fois par année des sorties, on a fait « connaissance de la ville de Genève », les « parcs de Genève », en hiver on va souvent à la Givrine, à la neige, c'est un car, 100 personnes, en famille, tout le tsoin-tsoin, il y a deux semaines d'information : une qui s'appelle santé et emploi : toutes les informations prévention santé, connaissance du chèque formation, une semaine où tous les élèves vont écouter ces conférences ; on fait venir de multiples associations.
Ca c'est en plus des cours, c'est intégré au programme mais c'est un plus ?
Ce n'est pas en plus, ça a lieu pendant les cours, tous les cours descendent assister à ces conférences, et il y a un dossier pédagogique en plus qui retravaille le sujet dans le cadre des cours. Autre exemple : la semaine « Economie d'énergie » ou la semaine autour du travail. La deuxième semaine, on aborde l'économie d'énergie et la gestion des déchets.
Merci. Pour les parents, il y a un espace d'accueil pour les enfants pas scolarisés ?
Une halte-garderie.
Il y a une capacité d'accueil maximale ?
Oui, je ne connais pas le chiffre exact, je ne voudrais pas dire de bêtises. Vu l'espace, j'imagine que ce doit être une vingtaine d'enfants.
Les cours ont lieu toute la journée, y compris le soir ?
Oui. La halte-garderie est ouverte de 8h à 21h.
Ca comprend donc tous les horaires de cours ?
Oui.
Par rapport à l'institution, y a-t-il autre chose qui te semble important de relever ?
Non, pas pour le moment.

Alors si ça va pour toi, je vais passer maintenant aux questions qui concernent les ***inscriptions****. Alors, il y a un moment spécifique dans l'année prévu pour les inscriptions ?*
Deux moments, en septembre et en février. Deux séances d'inscriptions.
C'est pendant une semaine, en condensé ?
Non, c'est un peu plus compliqué. Ca a déjà démarré pour septembre. Tous les élèves qui sont actuellement en cours passent un test pour savoir quel niveau ils ont atteint, pour pouvoir les réinscrire l'année prochaine dans le bon niveau. Et ils ont un rendez-vous à la fin de l'été pour choisir leur horaire. Parallèlement à cela, les nouveaux qui arrivent, qui ne sont pas encore dans l'institution, vont tous passer un test, ils ont un autre jour, aussi sur rendez-vous, lors duquel ils viennent choisir leurs horaires, mais on laisse la priorité aux anciens.
Donc il n'y a pas de liste d'attente ?

Zéro liste d'attente. On l'a eu fait, je l'ai fait une fois, plus jamais, c'est ingérable, ce n'est pas possible. On fait une exception pour les analphabètes, on les inscrit tout le long de l'année ; un analphabète ne quitte pas l'UOG sans qu'on ait trouvé un cours pour lui. Il y a une plateforme le vendredi d'accueil des analphabètes, si on ne trouve pas tout de suite le cours qu'il faut, ils reviennent le vendredi après-midi, on trouve une solution.
Donc c'est vraiment un public qui a une attention particulière ?
On part de l'idée qu'il a peut-être réfléchi trois nuits entières pour se lancer, on ne peut pas lui dire qu'il faut revenir en février. Donc pour un analphabète, on trouve une solution.
Au niveau des renseignements qui sont demandés, on a vu tout à l'heure que vous ne demandez rien quant au statut ?
Non. Nom, prénom, homme-femme, nationalité, commune de domicile et un numéro de téléphone pour avertir si le cours est annulé.
Et les trois questions dont tu me parlais tout à l'heure. Est-ce que vous êtes au chômage…
Oui, ça c'est pour l'orientation. Donc soit ils sont au chômage, soit ils sont en emploi, autrement on les envoie chez les bénévoles. Sur le site de l'UOG, il y a ces trois questions pour savoir à quel cours, dans quel secteur aller. C'est comme ça que ça marche.
Le coût, 80.- par année ?
100 francs partir de la rentrée 2006, ce sont les frais d'inscriptions.
Donc 100 francs pour l'inscription. Une fois qu'ils sont inscrits, ils peuvent venir 5 ans d'affilée ?
Non, l'année scolaire en cours. Ils repayent chaque année. Ils reçoivent un classeur, une carte d'étudiants (nom, photo), ce sont des frais administratifs.
Cette carte a une autre valeur ?
Elle a une valeur pour nous parce qu'on sait tout de suite qu'ils sont dans les cours bénévoles ; je crois qu'elle a aussi une valeur symbolique pour eux, c'est assez important pour eux d'avoir cette carte, ils y tiennent beaucoup. D'après certains, ça marche aussi pour avoir des réductions, rien d'officiel, mais…
Les cours sont organisés par semestre, année ?
Par année, mais on ouvre de nouveaux cours en février, on re-remplit nos classes déjà existantes et on ouvre de nouveaux cours.
Donc il y a des cours septembre-juin et février-juin ?
Oui.
Donc il y a des cours qui durent 6 mois, d'autres une année. Et on paye 100 francs qu'on vienne en février ou en septembre.
Voilà.
Par rapport aux critères pour choisir un cours, tu me disais tout à l'heure que les participants peuvent venir choisir leur horaire, y a-t-il d'autre critères, comme par exemple la non mixité, ou autre ?
Non, pas chez nous.
Donc le choix se fait par rapport aux horaires ?
Disponibilité, et niveau.
Par rapport au niveau, comment vous l'identifiez, il y a un test ?
Il y a un test écrit, un autre oral, suivis d'un entretien.
Donc ça c'et un investissement assez conséquent… ?
Colossal, monstrueux. 1250 élèves à tester.
Et tout ça sur une période restreinte ?
Là, on a démarré avec tous les anciens, et jusqu'au 14 septembre, on ne fait que ça. C'est hyper organisé, ils ne se pointent pas quand ils veulent. Pendant deux jours il y a les tests des anciens et à la rentrée pendant trois jours les tests des nouveaux, il y a 8 testeurs qui les attendent pour corriger les tests. C'est une grosse machine.

Ce sont des bénévoles qui font cela ?
Non, ces gens sont aussi formés pour faire passer les tests pour les cours professionnels. Donc ils sont hyper en phase, prêts pour faire cela. Il faut que ce soit rapide, il faut pouvoir voir le test et dire en deux minutes et demi ce qui manque à l'oral pour confirmer ce qu'on doit tester avec l'écrit.
C'est une compétence assez spécifique…
Oui, les testeurs sont des étudiants que l'on forme pour cela.
Donc au moment où les personnes s'inscrivent, elles repartent avec une convocation, ou… Comment transmettez-vous l'information à la personne inscrite ?
On donne une feuille qui dit « nous confirmons votre inscription à tel cours, tel jour, telle heure, telle salle, le nom des enseignants », je cois que c'est tout. On met l'horaire, et une fois le test passé, on rajoute le niveau à un moment différé. Ils ont leur papier après la deuxième fois qu'ils viennent, ils choisissent l'horaire en fonction de leur niveau, puis ils sont inscrits dans l'ordinateur.
Donc il n'y a pas de courrier, ou autre…
Non, quelle horreur ! Tout revient si on fait par poste… !
Vous prenez combien d'inscriptions par cours ?
Alors officiellement, pour les niveaux de français, ils sont 15 et pour l'alpha ils sont 7, ou 8. Officieusement, dans les classes de 15, au début on en met 20 parce qu'il y en a toujours 3 ou 4 qui partent directement. Et si on démarre à 15, après on est en sous-effectif trop vite. Donc c'est l'expérience qui fait qu'on s'y prend comme ça. On sait très bien, depuis des années, qu'il y a des gens qui disparaissent tout de suite. Pour les cours d'alphabétisation, on ne dépasse jamais 8, au-dessus de 8 c'est costaud, pas facile du tout.
Il y a moins d'absentéisme dans les cours d'alphabétisation ?
Pas forcément, mais s'ils finissent à 4 ce n'est pas très grave, c'est plutôt bien pour eux. Mais on a moins de demande pour les cours d'alpha.
Entre le moment où le cours commence en septembre, et le moment où vous réinjectez en février, vous ne prenez personne en cours d'année ?
A part les cours alpha, non.
A ton avis, de quelle manière les inscriptions peuvent avoir une influence sur la participation ou non-participation des gens ?
Je ne sais pas si c'est la procédure d'inscriptions qui influence. L'histoire, c'est que ce sont des bénévoles qui donnent ces cours. D'abord, on passe dans toutes les classes et chaque élève reçoit un papier dans sa langue qui explique que les enseignants sont bénévoles. Pour nous, c'est extrêmement important qu'ils soient conscients de cela, parce que cela ne tombe pas sous le sens. Et on les oblige, enfin on leur dit, qu'ils ont la responsabilité en tant qu'élèves de s'excuser quand ils ne viennent pas, donc ils téléphonent à l'UOG et nous on distribue aux bénévoles les informations sur les absences. Au bout de 4 absences non annoncées on les élimine, mais s'ils reviennent on discute et ils peuvent réintégrer le cours, mais il y a quelque chose là derrière qui me semble très important, de leur dire qu'ils ont une place, qu'il y a des gens qui attendent et qui n'en ont pas, qu'il faut qu'ils se responsabilisent quand ils ne viennent pas, et que le prof, qu'il soit bénévole ou non, attend un certain respect. Pour nous, c'est important, mais je ne pense pas que ce soit au niveau des inscriptions, mais plutôt un certain état d'esprit qu'on veut instaurer dans les classes.
Donc leur permettre d'avoir la conscience de l'investissement que ça représente…
Oui, exactement.
Et ça se fait au moment des inscriptions ou au début des cours ?
Dans les classes, au début des cours. Pendant les inscriptions, on a d'autres chats à fouetter! On est vraiment dans un truc purement administratif de « qui, à quelle heure, dans quelle classe », et quand tout ça est fait, on passe au stade 2, un peu la déontologie de l'UOG, le

respect des autres nationalités, de ne pas parler de politique entre les murs de l'UOG, ça c'est une règle qu'on a.
Donc d'être inclus dans la philosophie du lieu dès le départ. Donc quand ils sont inscrits à un cours, ils ont automatiquement accès à d'autres activités ou est-ce sur inscription ?
Les deux semaines santé emploi et économie d'énergie, ils ne s'inscrivent pas, c'est obligatoire entre guillemets. Par contre, l'équipe de foot, cuisine, sorties, on doit s'inscrire.
C'est un forfait pour toutes les activités ou par activité ?
Par activité. Et c'est aussi fortement subventionné, mais il y a une participation financière. Je ne suis pas pour la gratuité, je ne pense pas qu'on leur rende service. Une sortie, c'est 5 francs, que ce soit accessible. Les cours de cuisine sont un peu plus chers, mais ils peuvent payer en 4 fois, il n'y a pas de problèmes, on trouve des solutions plus ou moins souples. La gratuité, je ne suis pas convaincue, et je ne suis pas sûre qu'ils en veulent.
Tu penses qu'ils accordent moins de crédibilité à quelque chose de gratuit ?
C'est possible… Mais rien n'est gratuit, donc tout d'un coup que ça soit gratuit, c'est un peu bizarre. Par contre, qu'on puisse demander des facilités de payement, ça paraît évident avec ce public. Il faut que ce soit extrêmement clair, que ce n'est pas la honte, il faut demander, on s'arrange. Il n'existe par contre personne qui ne paye pas son cours de français.
Par rapport aux inscriptions, tu veux rajouter quelque chose ?
On a mis en place quelque chose d'hyper structuré, organisé ; il y a 4 ans, il y avait 8 heures d'attente pour s'inscrire, donc celui qui attendait 8 h. pour s'entendre dire qu'il n'y avait plus de place, c'était le drame. On peaufine chaque année, mais là, ça fonctionne, ça roule.

Alors j'aurais quelques questions sur ***la notion d'intégration*** *: quels sont les besoins du public de l'UOG en termes d'intégration ?*
Apprendre le français, ça c'est la première chose ; sinon d'avoir des informations civiques, au sens large ; connaître le réseau, je pense que c'est fondamental, ça c'est un besoin. Après, entre les besoins et les envies, les sorties sont un besoin, ils les attendent, c'est un moment sympa, on ne va pas forcément tout seul à Berne, après je pense que c'est aussi un lieu de rencontres, avant tout, l'UOG. Et on s'est rendu compte qu'après plusieurs années, il y en a qui ont bien appris le français mais qui ne veulent pas quitter l'UOG, ils veulent rester là ; ça montre quand même qu'il y a autre chose à faire.
Et par rapport à ce processus d'intégration, quelles sont les ressources qui peuvent le faciliter ?
Financières ?
Toutes sortes de ressources… Qu'est-ce qu'on peut mettre à leur disposition pour faciliter ce processus ?
Ce que je disais, il faut offrir une formation, enfin, je ne sais pas comment il faudrait l'appeler, une espèce de cours où on aborde le réseau, la connaissance politique, le civisme, je crois que c'est quelque chose à faire. Si on parle d'intégration à Genève, on ne peut pas parler que « cours de français », je pense qu'il faut que les deux plans soient faits, ça se fait dans plein de pays, le Canada, au Québec : les arrivants suivent des cours de français et de civisme, et de connaissance du pays. Ca me semble assez évident, qu'il faudrait qu'on fasse ça.
Ca part du principe que connaître la langue du pays d'accueil n'est pas suffisant ?
Oui, savoir où s'adresser pour quelle information mais aussi comment participer à la vie de la ville, qu'est-ce que je peux faire, est-ce que je peux être membre d'une association. On croit que ce n'est pas ce qu'ils cherchent, mais j'ai souvent des élèves qui me disent « j'aimerais bien faire du bénévolat, où est-ce que je peux aller » ? C'est ça l'intégration, que chacun à son niveau puisse participer à la vie de la cité. C'est pas seulement où s'adresser, j'y vis, donc il n'y a pas que le j'y vis, j'y vote, c'est aussi que puis-je faire à mon niveau, comment participer ?

Donc ce serait aussi donner la possibilité de participer, de donner accès aux lieux où la participation est possible, sans distinction de statut ou nationalité ? Cet engagement associatif serait encouragé à travers ce cours, ces informations sur le réseau ?
Oui, je crois que c'est important, et c'est leur dire aussi qu'on reconnaît qu'ils vivent ici, qu'ils existent et qu'ils peuvent faire des choses comme nous, alors après il y a les questions de statut qui…, mais il n'y a pas que bosser dans la vie. Je peux faire partie du groupe de fêtes, je peux être bénévole au stade de foot de ma commune, il y a 1012 trucs à faire ! Ils ont des compétences, ces gens, il faut les exploiter !
Donc une prise en compte du parcours, des expériences aussi ?
Oui, je pense que c'est à cela qu'il faut qu'on tende.
Je reviens à une question concernant l'alphabétisation : observez-vous comme Camarada une demande croissante ?
Oui, depuis 2 ans. Liée au fait que d'autres pays migrent ici, où la scolarité est différente, et voilà, c'est le résultat. On a de plus en plus de pays africains. Tout est lié aux pays… on est à Genève, nous on est juste derrière les vagues de migrations liées aux conflits. Ce n'est pas compliqué, il y une année de battement, au bout d'une année, les gens atterrissent, au bout d'une année ils se disent qu'ils doivent envisager de rester là, ils ne savent pas s'ils vont rentrer ou pas. Donc la migration existe tout le temps, ce sont les pays qui changent. A une époque, on n'avait que des femmes marocaines dans les cours d'alpha, je schématise, mais maintenant ce n'est plus du tout le cas. On a beaucoup plus d'autres pays, il y a beaucoup de pays où on ne scolarise pas les femmes de la même manière que les hommes, etc.
Donc c'est une tendance qui semble se confirmer.
Oui, depuis 2 ou 3 ans, quelque chose comme ça.
Tu dirais qu'à part l'alphabétisation, il y a d'autres besoins très spécifiques en termes d'intégration pour ce public ?
Non, mais je pense qu'ils sont encore plus dans un nuage pas clair sur comment fonctionne la ville, car eux ils ne peuvent pas lire « Ma Suisse », donc si des cours d'intégration sont mis sur pieds, il faudra les penser très différemment pour les personnes non alphabétisées. D'abord parce qu'on ne pourra pas leur dire, voilà, je vous donne trois dépliants à lire, donc il faudra jouer beaucoup sur le visuel, et sur le fait qu'ils vivent souvent géographiquement plus repliés, ils sont assez cantonnés à un quartier.
Ils n'ont pas la même mobilité, ni le même accès aux informations. Est-ce que vos cours d'alpha sont plus axés là-dessus ?
Non, ce sont des cours alpha, quoi. Quoique, oui, on fait de l'orientation spatiale dans nos cours alpha. A l'UOG il y a un cours génial qui s'appelle le PEI, programme d'enrichissement instrumental, qui est une méthode pour, comment dire. Elle a été mise sur pieds par le docteur Feuerstein pour réactiver les fonctions cognitives d'apprentissage. Cette méthode marche très bien sur des adultes ou des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. Sa théorie est que pour pouvoir bien apprendre, comme il faut, on doit avoir activé 8 fonctions cognitives : orientation spatiale, observation, etc. Il a mis au point des exercices pour activer tout ça. Et nous, on fait beaucoup ça dans les cours d'alpha. Un analphabète n'observe pas une feuille comme toi et moi : ce qui est en gras, je ne vois pas pourquoi ce serait plus important que le reste, qui l'a dit, qui l'a décidé ? Donc déjà, l'observation. C'est complètement fou, on était que des pédagogues ou des gens proches de la pédagogie à faire ces exercices et déjà entre nous, on ne voyait pas les mêmes choses. C'est là où on s'imagine ce que peut être l'observation, l'orientation spatiale pour un analphabète. Moi, me situer par rapport à une pièce, un quartier, une ville ? C'est complètement fou, c'était hyper intéressant. Donc ce sont des méthodes qu'on utilise l'air de rien dans nos cours de français.
Donc c'est une manière de poser des bases qui permettent d'apprendre à apprendre, en quelque sorte ?

Exactement. Tout l'aspect cognitif, en fait. Un tableau à double entrée, dans la plupart des cours de français langue étrangère, l'enseignant se demande ce qui se passe, car tout le monde a compris tous les mots mais tout d'un coup ils ne comprennent plus rien ; ce n'est pas les mots qu'ils ne comprennent pas, c'est le tableau, ils ne comprennent pas comment ça marche. Le fameux test sur l'illettrisme, l'horaire des bus ou des trains, c'est la même chose, comment on lit ça ? C'est très compliqué. Donc quand on présente un exercice aux élèves, je dis toujours aux enseignants : demandez-leur déjà ce qu'ils ont compris de l'énoncé, il y a toujours au moins 4 réponses différentes. Alors ce qu'on leur demande, évidemment dans les réponses c'est dur…

D'autres points importants par rapport à cette notion d'intégration ? Je sais que c'est vaste et qu'on peut en parler des heures…

Non, je dirais qu'en gros on a fait le tour.

Donc on passe maintenant à la question de ***la participation aux cours****…*

Grand débat !

Ma première question, j'imagine qu'elle est liée au public, est : *de quelle manière se pose ce problème, les différentes formes d'absentéisme, les abandons, les allers-retours, dans ce secteur assumé par des bénévoles ?*

Alors on ne parle que des cours dans le secteur intégration, parce que les chômeurs ont une sanction sur leur salaire en cas d'absence, donc ils n'ont pas tellement le choix. On rend la feuille de présence à l'OCE (office cantonal de l'emploi) et on leur enlève du salaire s'ils sont absents. Donc tout ce que je vais dire ne concerne que les cours bénévoles. Il y a une chose qu'on sait : quand les cours commencent en septembre, en décembre il y a des tas de gens qui partent parce que leur permis de trois mois sont échus, c'est une chose. On sait que tous les asiatiques ne rentrent pas chez eux en été parce qu'il y a la mousson, donc ils rentrent à Pâques. On sait que quand il y a le Ramadan, il y a beaucoup d'absentéisme, de changements d'horaires, on vit avec.

Donc vous le savez, mais vous n'y pouvez pas grand-chose… ?

On ne s'affole pas, pendant le Ramadan on sait qu'il y a beaucoup d'absents mais que les gens vont réapparaître.

Donc vous savez que certaines périodes coïncident avec plus d'absentéisme de certaines communautés ?

Exactement. On sait qu'en janvier, les gens reviennent plus tard que la rentrée scolaire parce qu'ils sont rentrés dans leur pays, et qu'on ne rentre pas que pour 10 jours. Et puis les permis de trois mois, il faut qu'ils trouvent un moyen de revenir, donc ils ne reviennent pas tout de suite, mais ils réapparaissent au bout d'un moment. Donc ça ce sont des constantes, on le sait.

Donc le fait que certaines personnes aient des permis valables trois mois ne les empêche pas d'entrer quand même en démarche d'apprentissage du français ?

Non.

Et il y a certaines périodes qui sont clairement identifiées comme étant sources de baisses de fréquentation. Est-ce que dans certains cours, la question se pose plus que dans d'autres ?

Dans les niveaux plus bas, oui, je dirais qu'il y a plus d'abandons.

Et ça, tu le relierais à quoi ?

Au découragement, je pense, et si on fait le postulat que cours débutant veut dire prime arrivant – ce n'est pas complètement démontrable – ils ont d'autres soucis. Il faut être disponible pour se lancer dans l'apprentissage du français. Il faut que tu écoutes, j'ai fait récemment une émission à la radio sur les analphabètes, l'histoire d'une élève de Camarada et une de l'UOG. Il y en a une qui parle et qui dit : « j'étais en cours d'alpha, et quand j'apprenais ça me donnait tout le temps mal à la tête. » C'est ce que ça provoque, c'est trop pour la tête, tout d'un coup c'est trop. Elle a arrêté parce qu'elle avait mal à la tête chaque fois

qu'elle venait au cours. Tout d'un coup, elle était trop dans le monde de l'écrit, et c'était juste *too much*. Alors ça, il y a souvent chez les analphabètes, tout d'un coup ils arrêtent. Et elle dit « j'ai eu la chance que mon mari et mes fils me disent de continuer et je suis revenue au bout de quelques mois, et j'ai recommencé ». Si par hasard au niveau familial on trouve que c'est super mal ce que tu es en train d'entreprendre, il y a peu de chance qu'elle revienne, on espère que d'une façon ou d'une autre elle reviendra. Mais chez les alphas, c'est très clair que les gens arrêtent, recommencent et reviennent. Il y a des moments où il faut que ça se calme, parce que c'est trop, c'est trop. Comme s'il fallait digérer. Donc l'apprentissage se fait sur une plus longue période que dans un cours de français. Après, je pense qu'il faut penser aussi au niveau d'instruction de base. Celui qui a arrêté l'école très tôt (on leur demande parfois de quel âge à quel âge ils ont été à l'école), il y a un moment où c'est aussi trop, d'être tout d'un coup assis trois heures par semaine dans une classe. Donc je pense qu'il y aussi de cela, le niveau d'instruction de base change beaucoup. Le gars qui était médecin en Pologne, sa mémoire est encore active, la capacité d'apprentissage et de concentration, ce sera autre chose.

Donc une certaine culture de l'apprentissage, qui peut se réactiver ?

Oui, et qui prend plus de temps à mettre en place si elle n'a jamais été activée, ou pas suffisamment. C'est tout l'art des pédagogues, d'avoir dans une même classe ceux qui ont de la peine et d'autres qui ont de la facilité, de se dire qu'il va falloir composer avec les deux. C'est très intéressant, on les met ensemble, ce serait terrible de sélectionner les gens par rapport à ça. Ceux qui avancent plus vite aident ceux qui ont plus de peine, ils sont moteurs, ça les valorise et en même temps ça encourage ceux qui ont plus de peine.

Par rapport aux conditions qu'il faut réunir pour que les personnes soient motivées, d'une part, à apprendre le français, et d'autre part à venir de manière régulière. Il y a la question de la motivation et celle des obstacles à la participation. Alors déjà au niveau de la motivation, qu'est-ce qui est important pour que les gens soient motivés à venir ?

Alors je pense qu'il faut qu'ils se sentent bien dans le lieu, hormis le cours, que ce soit un lieu d'accueil, je pense que c'est important, cette notion de rencontre et d'accueil.

Donc pas seulement dans les classes, aussi dans le lieu en général ?

Oui. Après, savoir qu'on peut être écouté ou orienté. On laisse les portes de nos bureaux ouvertes, toujours, ils peuvent nous solliciter à tout moment. Si tu fermes ta porte, c'est tout différent.

La qualité, disponibilité pour l'accueil ?

Oui. Je pense que ça fait beaucoup. De temps en temps, pouvoir aller causer, demander où aller, bref. Et savoir aussi qu'on peut flexibiliser les horaires, il y a aussi ce problème, savoir que pendant le Ramadan on peut demander de changer d'horaire, et qu'on ne va pas te regarder comme un dingue.

Donc pendant certaines périodes, il y a des personnes qui changent d'horaire, qui rejoignent un cours du même niveau mais à un autre horaire ?

Oui. Dans les cours alpha, ils finissent et commencent carrément un peu plus tôt pour pouvoir préparer le dîner, etc. En hiver, la coupe du jeûne a lieu très tôt, donc ils doivent être prêts, le repas doit être prêt à ce moment là. Tu ne peux pas partir à 16h, ça ne va pas.

Non, surtout qu'ils ne préparent généralement pas des spaghettis…

Non ! Donc ça, ça veut dire tenir compte de ça, c'est tout l'histoire de « je suis respecté, avec ma nationalité, avec mes croyances et tout ça ». Savoir qu'on est considéré comme tel, c'est hyper important. Ce n'est pas qu'un élève, c'est un élève avec sa vie, son histoire, son pays d'origine, sa culture, sa religion… C'est ce qu'on dit aux enseignants, tous les cours démarrent comme ça, chacun dit d'où il vient, pouvoir parler de chez soi aussi dans le cadre d'un exercice de français, je pense que c'est important. Je n'ai pas besoin de m'annihiler, je suis quelqu'un.

Une première prise en compte de l'expérience ?
Oui.
Y aurait-il d'autres facteurs de motivation importants ? Tu as déjà dit se sentir bien dans le lieu, savoir qu'on peut être écouté, orienté, savoir que les horaires peuvent être flexibles, qu'on peut parler de soi.
Ca me donne envie de faire un sondage auprès des élèves de l'UOG parce qu'on a de plus en plus d'anciens élèves qui restent. J'aimerais bien savoir pourquoi ils restent. Je pense qu'ils sont bien là, et puis il y a une formation de qualité, quand même, puisque ce sont des bénévoles mais ils ont de supers formations. Formations de qualité, donc ils progressent, ils se voient évoluer, ils voient la différence. C'est fondamental, ils se sentent progresser, donc ils se donnent la peine de venir.
Ils voient le lien entre l'investissement consenti et les résultats…
Exactement…
En termes d'obstacles à la participation régulière, on a vu qu'il y avait la question des permis qui arrivent à échéance, donc ils doivent rentrer chez eux pour retrouver un moyen de revenir…
Oui, alors ils reviennent ou pas, ça dépend… Il y a aussi les employeurs qui changent les horaires tout le temps, il faut le dire, genre Mac Donald, toutes les trois semaines, ça change ; donc il faut s'accrocher pour poursuivre, ça c'est important. Il y a des choses plus anecdotiques, comme l'hiver quand il fait froid ; non mais c'est vrai, le soir, il fait nuit, il fait froid, je viens de débarquer, je suis loin de chez moi, c'est un peu l'horreur, il y a un certain découragement… Ils sont frigorifiés quand ils arrivent ! Nous on a l'habitude, mais venir deux fois par semaine dans le froid après 10 heures de boulot épuisant, chapeau !
Il y a la disponibilité pas seulement en temps, mais aussi en énergie ?
Oui, exactement.
Les questions de santé, de famille aussi, j'imagine ?
Oui, beaucoup. Migrer provoque beaucoup de choses. Pendant la semaine santé, on fait venir les gens de Pluriels, qui connaissent bien ce que peut provoquer la migration sur la santé physique ou mentale. Quand le pays recommence à aller mal, que ça re-pète, que tu vois tous les soirs les images à la télé et que tu t'inquiètes pour ta famille, nous on ne peut pas se rendre compte, c'est juste inimaginable. On cherche à savoir comment vont les gens qu'on aime, c'est logique. Comment on peut être disponible pour apprendre quand on ne sait pas si sa famille va bien ? L'année passée, avec le tsunami, c'était la catastrophe, panique à bord. Il y en a qui ne sont pas revenus, on s'est fait du souci… Donc ça fait partie aussi de la disponibilité qu'il faut pour apprendre, être disponible dans sa tête.
Donc ce lien avec le pays et la famille qui est au pays est très important, occupe une place importante et peut prendre une énergie importante selon les évènements…
Oui. Souvent, des femmes qui viennent s'inscrire nous disent qu'elles sont venues parce que leurs enfants sont arrivés. J'entends bien que tant que les enfants ne sont pas là… C'est ça la priorité, que tout le monde soit à l'abri !
Du moment que tout le monde est là, ça veut dire aussi qu'il y a des chances que l'on puisse rester ?
Oui, ils n'ont pas le goût d'apprendre avant. La première chose, c'est de faire venir ses enfants.
Donc faire venir sa famille est une condition avant de pouvoir entrer en formation et être disponible pour l'apprentissage ?
Oui. Et les maris aussi, dès qu'ils réussissent à faire venir la famille, tout d'un coup ils sont dans une autre dynamique.
Ca donne un sens au projet de rester là… Je pense qu'il faut avoir ce projet, non, pour apprendre le français ?

Oui, ça c'est une des choses, et si tout le monde est là, parce qu'il y a aussi des cas catastrophiques, souvent un des facteurs de motivation c'est quand les enfants vont à l'école et commencent à avoir des devoirs. Tout d'un coup, les parents réalisent que s'ils ne prennent pas le train maintenant, ça va être trop tard. C'est souvent évoqué, la scolarité des enfants. Autrement, au niveau professionnel, il y a une contrainte. Je suis magasinier, et maintenant il va falloir que je remplisse le petit formulaire, il faut que j'apprenne si je veux garder mon boulot. Raisons professionnelles, souvent aussi. Je ne sais pas si c'est une motivation, mais en tout cas une contrainte. Il va falloir s'y mettre. Ca accélère, ça va des fois plus vite que s'ils attendaient d'être motivés tout seuls. Les enfants et le professionnel, ça revient très souvent. Il y a aussi des gens qui d'office, se disent qu'ils doivent apprendre la langue, tout simplement. Pour ceux qui n'ont pas trop de soucis, s'ils n'ont pas de gamins, il y a peu de choses qui les entravent. C'est le cas souvent pour les plus jeunes.

Quand l'énergie n'est pas concentrée sur d'autres choses…

On peut aussi vouloir apprendre tout simplement pour être bien ici. Je suis convaincue que les gens entrent dans le processus de formation une fois que d'autres choses sont réglées. A l'époque où ils généralisaient les cours de français aux Tattes [foyer d'accueil pour réfugiés à Genève], mes collègues des Tattes me disaient que les premiers mois après l'arrivée, on oublie même de parler de cours de français, tellement les gens sont dans autre chose. C'est déjà la révolution d'arriver en Suisse, alors on ne peut pas atterrir et apprendre tout de suite, je ne crois pas que ce soit possible, il faut d'abord que ça se tasse.

C'est quelque chose à prendre en compte, il y a un laps de temps entre l'arrivée et le moment où peut se décider le projet d'apprendre une langue ?

Oui, je pense. Il ne faut pas non plus que ce soit trop long, sinon on peut tomber dans l'isolement, c'est hyper fin comme truc. Il faut se dire, là, tout est réuni, mais il y en a aussi qui ne démarrent jamais. En même temps, un prime arrivant qui débarque et qu'on catapulte dans un cours, je ne suis pas sûre qu'on arrive à quelque chose avec tous. L'intégration, c'est différent, il va falloir qu'ils viennent ici, donc à la limite il gagne du temps en venant tout de suite, mais pour le français je ne suis pas sûre.

Il faut peut-être laisser aux arrivants le temps de se créer leurs propres repères, avant de leur en poser d'autres ?

Je crois, oui. Parce qu'en plus, apprendre des mots, c'est pour les utiliser, donc on ne le fait pas pour la gloire, si on vient d'arriver trois semaines avant, à la limite on peut les utiliser dans les magasins, même s'il n'y a plus beaucoup d'épiceries mais plutôt des supermarchés, donc ce n'est pas là que ça sert le plus. Je ne pense pas que tu vas directement boire des verres avec ton voisin. Dehors, il fait souvent froid donc ça ne se passe pas beaucoup dans la rue, ce n'est pas si évident d'entrer en conversation avec des gens en Suisse.

Donc il y a peu d'espaces de socialisation qui rendent utile le fait d'apprendre ?

Bon, je te parle de Genève parce que c'est ce que je connais, je ne sais pas comment ça se passe dans d'autres cantons, mais je crois qu'avec des valaisans ou des jurassiens, il faut aussi y aller ! Il faut juste s'imaginer qui si en plus on a une autre couleur et une autre culture, c'est encore plus difficile.

A travers tout ce qu'on a dit, je pense que la non-participation n'est pas à comprendre comme un manque de motivation, ça peut être le cas mais ce n'est pas forcément vrai ?

Non motivé, il vient à 2 cours et puis il ne vient plus, on ne le voit plus, point.

Ca se traduit plutôt par un abandon ?

Oui, je pense.

J'aimerais bien revenir sur le lien entre degré de maîtrise de la langue et participation ou absence. Les gens qui sont parvenus à un niveau plus avancé, qui ont déjà pu vaincre certains obstacles, viennent plus facilement que ceux qui viennent d'arriver. Vois-tu d'autres raisons

qui font qu'on observe un lien entre le niveau de français, le temps de séjour et la possibilité de participer ?
C'est très complexe, ce truc, parce que les élèves des pays de l'est, c'est hallucinant, ils arrivent très vite en niveaux avancés alors que ça ne fait pas si longtemps qu'ils sont là. Quid de niveau d'instruction et de culture d'apprentissage, comme on disait avant ? Il y a quelque chose là autour. C'est sidérant avec les Portugais, on n'est parfois pas loin de l'analphabétisme, alors que le pays n'est pas très loin. Ils ne sont pas super déracinés, les Portugais à Genève, la communauté portugaise est très bien organisée ; n'empêche qu'au niveau de l'apprentissage, c'est très dur ! Donc ça prouve quand même que la culture d'apprentissage et le niveau d'instruction et le système scolaire du pays, sont hyper importants. Il n'y a pas que le fait de venir de très loin qui joue, les Portugais c'est frappant, depuis plusieurs années.
Donc vraiment la communauté portugaise spécifiquement, pas les Espagnols ou autre ?
Non, non, les Portugais. L'Espagne, c'est autre chose, ils ont un autre système d'instruction publique, c'est une autre toute autre histoire. Le Portugal, la lecture et tout ça, c'est hyper dur. C'est déjà dur dans la langue d'origine, donc il y a quelque chose là autour.
Et à l'UOG, il y a aussi des liens entre classes débutantes et taux d'absentéisme élevé ?
Taux d'abandon, plutôt. On remplit beaucoup plus les classes débutantes parce qu'on sait qu'il y en a qui arrêtent tout de suite, alors après, absentéisme… Certains disparaissent au bout d'un moment, pour toutes les raisons invoquées auparavant.
Donc c'est pris en compte dans le fonctionnement de l'UOG ? Vous savez que les classes débutantes ont plus d'abandons ?
Oui, on les bourre, et on en ouvre des nouvelles à Noël et en février, toujours, pour les débutants qui arrivent en cours d'année.
Donc vous ouvrez de nouvelles classes en plus de remplir celles qui existent déjà ?
On re-remplit les classes, mais il n'y a plus de classe purement débutant cette année, donc on ouvre des nouvelles classes débutant. Là on a de moins en moins de débutant, et c'est la constatation cette année au niveau statistique. Alors je ne sais pas encore pourquoi. On n'a pas rempli les classes de débutant, c'est la première fois que ça arrive. Je n'ai que des hypothèses, soit il y en a moins à Genève, il y a eu des mesures prises il y a une année, donc comme par hasard il se passe quelque chose. Est-ce que d'autres institutions en prennent plus ? Je ne crois pas, je n'ai pas l'impression qu'il y a beaucoup plus de cours, je ne sais pas. En tous les cas, c'est intéressant. Il y a moins de débutants, de primes arrivants. Depuis 13 ans que je suis là, c'est la première année que ça nous arrive, qu'on ne remplisse pas les classes débutant, donc il y a un truc très bizarre. Alors on est en train de se demander, qu'est-ce qu'on fait en septembre, moins de cours débutant ? On peut se planter, on n'a pas de recul.
Ce serait intéressant que je voie auprès des autres lieux de formation, s'ils observent la même situation…
C'est maintenant qu'on commence à voire les choses plus précisément, avec les rapports annuels.
Vous avez des statistiques sur combien d'élèves par niveau, hommes-femmes, etc. ?
Dans le rapport annuel il y aura le nombre d'élèves par niveau, hommes-femmes, et les proportions de nationalités. Ce sera accessible, mais pas forcément public pour que ce ne soit pas politisé, on y donne seulement aux personnes qui s'y intéressent.
Est-ce que tu verrais des options, des systèmes ou solutions qui permettraient de régler cette question d'absentéisme et d'abandons, ou du moins de le réduire ? Y a-t-il quelque chose de maîtrisable par l'UOG ?
Non, je crois que c'est inhérent à la population. On peut faire au mieux, rendre le plus accueillant possible, ce que je disais avant, continuer à être flexibles, rendre le plus attrayant, mais je crois que ça fait partie du truc… C'est ce qu'on dit aux bénévoles, c'est comme ça, il

va falloir faire avec, ça fait partie du jeu, il ne faut pas s'offusquer, il ne faut pas vous remettre en question, ce n'est pas vous, ce n'est pas votre faute, c'est comme ça. Parce que c'est souvent, les bénévoles, tout d'un coup ils croient que leur cours était nul. Souvent il y en a un ou deux qui s'inquiètent, alors on leur rappelle que c'est le mois de janvier, pas de panique ! Ca fait partie du jeu, c'est comme ça.

J'ai une dernière question qui ramène à la question d'intégration : ces cours sont orientés sur la vie quotidienne, il y a des ateliers annexes qui sont proposés, est-ce que dans l'organisation, les contenus ou autre chose qui a à voir avec ces cours, il y a d'autres choses qui sont mises en place pour favoriser cette intégration ?

Je pense qu'on a fait le tour. Là, on est en train de mettre en place une collaboration avec l'EPER (Œuvre d'entraide protestante) pour faire une permanence à l'UOG, encore à définir, mais d'écoute et d'orientation. Parce qu'on fait nos deux semaines, surtout la semaine santé et emploi, l'idée c'est de dire : il y a le Centre de Contact Suisse Immigrés (CCSI) qui vient, toutes les associations qui viennent chez nous à ce moment, mais les questions ne viennent pas forcément à ce moment là, elles surgissent ou elles engendrent d'autres questions, donc l'idée ce serait que l'EPER suive après, lors d'une permanence d'orientation. Ca c'est important, de dire aux gens où ils peuvent s'adresser, réseau médical et autre, c'est souvent compliqué, on a pas toujours le temps qu'on voudrait pour ça. C'était le rêve du BIE (Bureau de l'Intégration des Etrangers) de faire ça, il y a un guichet, mais est-ce que les gens vont là-bas pour ça, pas forcément. L'EPER irait comme ça là où sont les migrants, au lieu de leur demander d'aller ailleurs, exprès. Il faut venir là où ils sont. A l'UOG, il y a plus de 2'000 migrants, donc ça vaut le déplacement.

En tout cas, merci pour toutes ces informations, c'est fort intéressant. Tu souhaiterais rajouter quelque chose par rapport au thème, à la question d'absentéisme, par rapport à ton sentiment lors de cet entretien… ?

Non, j'aime bien répondre à des questions comme ça, ça fait un peu « arrêt sur image » du quotidien. Là, je repars avec la question, pourquoi on a moins de débutants ? Ca me turlupine depuis quelques jours… Il y a un truc là.

Merci beaucoup.

ANNEXE 17

Entretien avec Marlena[33], enseignante bénévole à l'UPCGe

Merci en tout cas d'avoir accepté de me parler malgré ton programme bien chargé. Je vais donc te poser des questions en tant que formatrice à l'Université populaire du canton de Genève (UPCGe ou UP) et étudiante en formation d'adultes à Uni-Mail. Donc à l'UP, tu as un cours de niveau débutant ?

Oui, ils appellent ça cours oral-écrit.

C'est un cours qui a lieu 4 heures par semaine ?

Oui, c'est deux fois par semaine, on travaille en tandem, donc je donne le cours le lundi soir et ma collègue le mercredi soir.

D'accord, merci. Et par rapport au nombre d'inscrits, je crois que c'est la pratique d'inscrire plus d'étudiants qu'il y a de places. Tu sais combien il y avait d'inscrits en début d'année ?

Je n'ai plus tout en tête, mais quelque chose comme 26-27 inscrits. On voit la liste un mois avant que ça commence, et déjà le premier cours, il y a peut-être déjà 4 personnes qui ne viennent pas et ensuite tu sais qu'ils ne viendront pas. Il y en a qui viennent plus tard, nous on en a eu peut-être 2 qui ne sont jamais venus. Ensuite dès le départ on donne des fiches pour faire passer des personnes dans des cours plus avancés, mais c'est toi qui es seule juge, en fait.

Donc tu évalues si les participants sont dans le bon cours ?

C'est un test graduel qui les met dans tel ou tel cours, mais après c'est surtout à la demande des étudiants que tu remplis les fiches de transfert. En fonction du niveau que tu as, t'évalues les niveaux oral et écrit. Bon, j'ai pris beaucoup de temps pour qu'on s'introduise mutuellement, j'ai mis à plat le fait que j'étais débutante et que je comptais aussi apprendre d'eux. C'était aussi un moyen de poser le cadre, de me situer. J'avais bien posé le cadre pédagogique.

Donc en moyenne tu avais combien de personnes à ton cours ?

En moyenne, j'avais 21 permanents jusqu'à Noël, après il y a eu un petit creux, il y en a qui partaient dans leur famille, il y en a qui m'ont prévenue. Donc là ils étaient 19 et ensuite il y en a qui sont revenus au mois de février et ils étaient 21-23, en tout cas une vingtaine.

Donc aussi des nouveaux, ou les mêmes depuis de début ?

Depuis le début, j'ai du garder un noyau de 19 environ. Ensuite il y a des nouveaux qui se sont ajoutés, 3 ou 4.

Et par rapport à l'encadrement, ton cas est un peu particulier puisque tu as d'autres ressources que l'encadrement particulier de l'UP, mais d'une manière générale, de ton expérience ou des échos que tu as eus (tu connais d'autres bénévoles ?)

Oui.

Les conditions d'encadrement sont suffisantes, adaptées à ton avis ?

Bon, je pense qu'il y a différents outils qui sont mis en place, en premier on a la formation initiale, qui donne les outils un peu clés. J'ai trouvé des outils très concrets, par exemple au niveau des outils d'évaluation. L'autre encadrement, je pense que c'est au niveau des tandems, s'il y a un problème au niveau des groupes. Je trouve qu'il y a une grande part de responsabilité qui est liée aux formateurs, c'est clair. Nous on était un noyau de formateurs à se retrouver avant le cours, pour faire les photocopies, les transparents. Celle avec qui je faisais le tandem, je ne la voyais pratiquement jamais, elle ne devait pas faire de copies, etc. Dans ces moments là, on a l'occasion d'avoir des échanges entre nous et aussi avec Marlène [la responsable pédagogique], t'as l'occasion de poser des questions très informelles. Du point de vue des cours que j'ai suivis, au début on t'incite fortement à suivre des cours [donnés à l'UP], j'en ai suivis deux mais après je ne pouvais plus, et ça pose déjà un cadre.

[33] Prénom d'emprunt

Donc ça partait de vous, les formateurs ?
Oui, Marlène est là, te demande si ça va, mais c'est dans le couloir. Ensuite si tu as un problème, tu peux en parler, mais c'est une grande salle ouverte, il y a un paravant, mais il n'y a pas de rendez-vous fixé, il faut voir aussi qu'elle dépasse son temps d'activités, mais en tant que formatrice novice, le fait que j'aie cette culture formation d'adultes les a beaucoup rassurés à l'UP, ils se sont dit qu'avec moi, c'était bon, que je serais assez autonome. A mon avis, il y a plus d'encadrement pour d'autres personnes qui n'ont pas cette formation, à mon avis il y a plus d'encadrement. Justement j'ai vu, il y avait un autre bénévole qui avait l'air assez paumé, qui donnait les cours au même étage que moi, je commençais le cours à 20h05 et pas à 20 h pile, et lui laissait la porte ouverte parce qu'il n'y avait jamais personne. A la fin de l'année, il était tout seul dans son cours, en tout cas je passais à 20h05 et il y avait déjà dix étudiants qui m'attendaient sur les 20, donc je crois qu'il avait un peu de souci. Mais l'encadrement est un peu au cas par cas, il n'y a pas vraiment de système formel.
Donc c'est à toi d'aller chercher les informations, de demander du temps ?
Oui. Il y a un autre système de suivi qui est bien, que j'ai trouvé intéressant, c'est les évaluations des profs. J'ai demandé à ce qu'elle vienne dans mon cours. Il y a une grille critériée bien conçue qui est super claire, super bien construite. Je demandé à ce que Marlène vienne, c'était la seule fois où j'étais en retard parce que j'avais un cours avant. Au début, j'avais souhaité qu'elle soit participatrice au cours, que ce soit une évaluation participante. Et en fait, quand je suis arrivée j'étais tellement stressée, ça m'a beaucoup plus stressée que je pensais d'être observée, ça n'a pas du tout été participatif. Je l'ai présentée aux gens, elle était dans le groupe en terme physique, mais elle n'a pas participé aux exercices que je pensais, j'ai trouvé que j'avais un peu raté cette partie-là. Mais cette modalité d'encadrement m'a été très pertinente, j'ai réalisé que je faisais certaines choses dont je ne me rendais pas du tout compte. Quand j'écris, par exemple, je fais des majuscules et des minuscules, je ne m'en étais jamais rendu compte, mais ça peut prêter à confusion. C'est là aussi que j'ai pu parler de mon problème de tandem et il y a vraiment un moment qui a été pris dans une salle fermée, on a pu avoir un entretien plus formel, vraiment je me suis sentie écoutée. Marlène n'a pas proposé qu'on se rencontre les trois, ce qui fait que de février à juin on ne s'est plus jamais parlée avec ma collègue de tandem, plus aucun contact. Mais je crois qu'elle avait vraiment des difficultés personnelles, professionnelles parce qu'elle est chômeuse de longue durée, en plus elle se rendait compte qu'il y avait des plus jeunes qui arrivaient quand même à garder beaucoup plus d'étudiants, parce que les étudiants disaient qu'ils venaient plutôt à mon cours. Je pense qu'elle avait juste demandé pourquoi certains ne venaient plus, et ceux qui venaient encore à son cours lui ont répondu ça. Je crois qu'à la fin de l'année, elle n'avait plus que deux personnes, donc je crois qu'il y a eu un coup au niveau moral, je ne sais pas.
Peut-être que la fréquentation à ton cours l'a beaucoup remise en question et qu'elle l'a mal pris ?
Oui, et je pense d'autant plus que cette expérience pour elle était très en lien avec son projet lié à la Roulotte qui est au parc Gourgas, non aux Cropettes, et elle est en train de créer un local. Je pense que pour elle, ce projet de bénévolat était un argument pour se dire enseignante alors qu'elle n'était pas forcément qualifiée pour ce projet de parc.
Donc ce projet de bénévolat était peut-être un tremplin pour elle, vers d'autres objectifs, et ça ne s'est pas passé comme elle voulait…
Oui, j'ai l'impression…
De manière générale au niveau de l'encadrement il y a eu cette période de formation en septembre, avant le début des cours…
Oui, et au long de l'année…
Et sinon, à la demande, une grande disponibilité de la part de Marlène.
Oui.

Pour ta part, je suppose que tu as moins eu besoin d'encadrement pédagogique que d'autres, mais par contre au niveau du tandem, tu as eu des difficultés à l'organiser sur le long terme ?
Je ne sais pas si j'avais moins de besoins pédagogiques, je pense juste que c'était aussi en fonction de mes contraintes, et je sentais aussi que ça roulait, que la sauce prenait comme on dit, j'avais un noyau dur…
Tu voyais que les participants continuaient à venir à ton cours mais plus forcément à celui de ta collègue, donc tu t'es dit que tu devais répondre à leurs attentes ?
J'ai fait, du point de vue du cadre que j'ai posé, un cadre flexible mais assez ferme en même temps, j'ai ajusté en cours d'année. Et j'ai aussi construit un cours, vraiment avec toutes les fiches pédagogiques que j'ai faites, tout le matériel que j'ai moi-même construit, ça représentait à peu près quand même 250 pages de théorie, d'exercices, de jeux de rôles et mises en situation, donc j'avais envie vraiment de le mettre à profit.
A propos de 250 pages de théorie, de tout ce que tu as construit toi-même, ça m'amène à la question du support pédagogique qui est supposé être la référence de base pour chaque niveau… Alors quelle est la règle à ce niveau, il y a un support de base pour chaque niveau, que tu dois forcément utiliser quitte à le compléter, tu peux t'en inspirer et créer autre chose, ou… ?
Alors moi comme je n'ai pas suivi la formation au mois de septembre, j'ai fait un briefing avec Marlène, c'était presque un rite initiatique, elle m'a remis la méthode café-crème théorie et exercices.
La méthode de base est café crème pour tous les niveaux ?
Pas en alphabétisation mais pour les niveaux 1 à 5 ou 1 à 4, ou même peut-être pour les niveaux jusqu'à 7 il y en a encore un peu, et il y a une grille qui fait le lien entre la méthode et les niveaux des cours de l'UP. Cette grille te sert de repère, tu commences à la leçon 5 ou 6 et vas jusqu'à la 12. Dès le départ, Marlène m'a dit « ne t'inquiète pas si tu n'arrives pas à aller jusqu'au bout, c'est normal, la première fois tu n'y arrives pas ». Moi j'ai réussi, pour la petite histoire, enfin. Donc ça te sert de cadre. Elle m'a dit aussi que voilà, un livre et une méthode c'est jamais forcément la meilleure chose mais c'est ce qu'on utilise à l'UP, donc t'as le choix, soit tu t'y réfères à 100% et ce que tu fais est vraiment basé sur le livre, soit tu prends un cadre qui te sert de fil conducteur par rapport aux objectifs, dans le livre c'est vraiment bien fait, tu as les objectifs vraiment pratiques du genre comment demander son chemin ou commander un plat au restaurant, tu as les objectifs théoriques comme utilisation du mot par, etc., c'est intéressant et je me suis beaucoup basée sur les objectifs. Au début de l'année, j'étais très collée au livre, jusqu'au mois de novembre donc les 2 premiers mois, et ensuite j'ai cherché les moyens pour faire entrer les interactions. Avec le tandem, tu essayes de définir un peu qui va faire quoi, donc à la base j'aurais plus voulu me concentrer sur l'oral que l'écrit, elle était plus écrit qu'oral, donc on est parties comme ça. Finalement je me suis rendu compte que les étudiants voulaient avoir une liste des verbes au passé composé, qu'ils n'avaient pas appris avec elle, donc j'ai beaucoup pris le rôle théorique, beaucoup d'écrit et là ça m'a un peu frustrée et j'ai demandé à changer de tandem pour l'année prochaine. Mais sur la base des objectifs café crème, j'ai créé beaucoup de fiches pédagogiques avec d'autres matériaux aussi, Bescherelle, etc. et il y a à l'UP une bibliothèque qui est géniale, des trucs à disposition, il y a un tiroir avec des fiches où j'ai vraiment pris pas mal de trucs, il y a plein d'autres méthodes. Ca m'a vraiment permis de sortir du truc et pendant les cours j'ai fait beaucoup d'exercices, je me suis beaucoup inspirée des trucs du DELF, de l'Alliance français moins mais aussi, et les cours je les ai vraiment construits, les tests aussi, je n'ai jamais pris tel quel un test. J'ai vraiment construit en fonction de ce qu'on avait fait en cours et aussi de comment j'avais présenté.

Donc tu avais en plus du café crème d'autres ressources de la bibliothèque de l'UP plus ce que tu as conçu toi-même. Au début, tu utilisais beaucoup le livre mais finalement tu as plus fonctionné avec le matériel que tu as créé toi-même ?

C'était graduel, au début j'ai beaucoup fonctionné avec le café crème et ensuite je me suis rendu compte que c'était peu approprié à la nature du groupe que j'avais et j'ai aussi évité ces trucs genre rôle traditionnel où la serveuse est une femme, et le cuisinier est un homme, et voilà, dans les mises en situation ça me dérangeait, en fait. Donc j'ai construit des situations inverses de celles qui étaient proposées dans le livre, ça me tuait que le patron soit un homme et que la femme cherche du travail, pour aborder l'entretien d'embauche, par exemple…

Donc tu as essayé de casser un peu certaines images et de faire passer d'autres valeurs ?

Introduire d'autres activités, je ne pense pas que c'est des valeurs, mais j'ai vraiment essayé de mettre à niveau un peu ces rôles, de voir ces femmes qui faisaient toujours la même chose. Je n'ai pas voulu trop bousculer non plus, mais je crois que le meilleur jeu de rôle que j'ai proposé comme mise en situation, c'est d'avoir nommé une femme directrice d'hôpital, une autre directrice d'un centre informatique, une patronne d'un restaurant, voilà. Bon, il y avait peu d'hommes dans le cours mais au début de l'année j'avais plus d'hommes, à la fin un peu moins, mais je crois que c'était un hasard. Mais je ne crois pas avoir trop bousculé parce qu'il y avait un couple d'Iraniens mariés et monsieur était tout à fait d'accord de se prêter au jeu et de passer un entretien face à une employeuse. Il y avait des employés qui postulaient pour la place, ils avaient fait leur CV avant, je leur avais parlé de comment construire une pensée, donc on apprenait comment construire un argument au passé composé en disant « j'ai fait, quand j'étais il y a 10 ans, j'ai décroché un diplôme de…, etc. ». Et là je ne crois pas que ça a trop choqué. Ca a très bien marché, quand Marlène avait fait la visite pour l'évaluation il y avait des fous rires. Au collège Voltaire il y a des petites salles vitrées, j'étais avec mon groupe et Marlène passait d'un groupe à l'autre, au début j'étais assez nerveuse parce que je ne savais pas comment ça allait marcher, c'était assez risqué aussi. J'ai bien rappelé le cadre, de ne pas juger la personne mais d'observer les compétences de français, que ce soit décidé sur la base de ça, voilà. Mais à la fin de l'année, les deux derniers mois, j'ai réalisé qu'on avait complètement décroché du café-crème, qu'on était vraiment assez loin, mais au bout de l'année j'avais gardé mentalement mon fil conducteur mais je me suis tout d'un coup demandé on en est où, c'est déjà quoi l'objectif, on doit aller jusqu'où. En fait, le futur proche, on a fait, je leur ai montré comment on faisait pendant un cours et après je leur ai donné des devoirs pour les vacances… Mais les derniers cours étaient particulièrement chargés parce qu'ils n'allaient plus au cours de l'autre tandem, donc c'est moi qui ai tout porté, en fait, donc le dernier mois c'est moi qui ai tout fait.

Donc avec un cours une fois par semaine, tu as essayé de rattraper ce qui n'était pas fait les autres heures de la semaine dans le cours ?

J'ai des gens qui étaient vraiment motivés, qui bossaient vraiment alors ils ont vraiment suivi derrière. Et ils me demandaient, parce qu'on avait fait des présentations d'articles, et il y avait ce groupe qui venait d'Iran, du Liban, des personnes turques aussi, très assidues qui m'avaient dit que ça demandait trop longtemps de faire ces présentations d'articles, « on perd du temps, est-ce qu'on pouvait les raccourcir et avoir plus de temps pour faire de la théorie ». Moi ça me bouffait, parce que j'avais envie qu'il y ait vraiment un échange, pouvoir faire ces présentations, m'appuyer dessus pour lancer des débats…

Donc ton objectif, si je comprends bien, c'était à travers le café crème et les objectifs qui étaient posés, créer quelque chose d'interactif, qui permette un échange, la création de liens ?

L'objectif c'était à la base d'aller jusqu'à tel chapitre du café crème, mais j'ai introduit de nouveaux objectifs pédagogiques. Il y avait les objectifs hyper importants des verbes pronominaux, comme se lever, qui traduisent bien le côté super individualiste de l'Occident,

et quand j'ai introduit ça je prenais toujours l'idée d'un miroir, le « se » se réfère vraiment à un miroir, soi. On a eu une réflexion là-dessus très intéressante et j'ai décidé d'introduire de nouveaux objectifs pédagogiques. Au niveau pédagogique j'ai voulu qu'il y ait un rapport assez horizontal, c'est-à-dire que le « vous » j'y tenais, contrairement à d'autres formatrices qui introduisaient le « tu » directement, donc je vouvoyais les élèves, ça j'ai toujours fait, d'ailleurs ça m'a posé des problèmes quand on est allés boire un verre parce que ça fait un peu bizarre d'être toujours dans le « vous ». J'ai trouvé qu'à l'uni, le « tu » de certains profs était d'une violence… Mais sinon j'ai essayé d'avoir des rapports assez horizontaux, je me suis permis et eux aussi de faire de l'humour, il y a eu des séances vraiment drôles. Par exemple avec « coucher » plutôt que se coucher, une fois que je leur montrais la différence ça pouvait partir dans un fou rire général… ! Donc il y avait vraiment une relation assez horizontale et dans mes objectifs aussi, j'ai pensé au contrat pédagogique, à ce cadre, et je l'ai voulu flexible parce que je me suis rendu compte qu'il y a des femmes qui avaient des enfants et qui n'avaient pas pu venir parce qu'elles n'avaient personne pour les garder. J'ai même proposé qu'elles viennent avec, ça ne s'est jamais fait mais je l'ai proposé à certaines femmes.

Par rapport à cet outil pédagogique de base, commun à tous les formateurs, le café crème, tu penses que ça joue un rôle par rapport à la problématique de l'absentéisme, tu penses que ça peut jouer un rôle ?

L'absentéisme je trouve que c'est un peu large, je voulais juste savoir pour qu'on soit claires, ce que t'entends par là, est-ce que c'est des personnes qui ne viennent pas 2-3 fois, ceux qui ne viennent pas trois mois ou ceux qui décrochent du cours ?

Je le pose exprès de manière large pour voir comme tu le comprends et à quoi il correspond pour toi, donc ça peut recouvrir tout ça.

Pour moi l'absentéisme c'est plutôt quelqu'un qui est venu assez régulièrement et qui tout d'un coup ne vient plus, et décroche.

Alors on peut parler aussi d'irrégularité, si le terme te parle plus. Penses-tu que le support pédagogique commun peut avoir un rôle dans l'irrégularité ? Est-ce un atout, quels avantages ça a et quels inconvénients, en lien avec l'irrégularité ?

Je ne pense pas qu'on peut faire un lien direct entre le café-crème et l'absentéisme. Mais je pense que c'est plus en lien avec l'approche globale, comment le prof anime son cours et quels contenus il y met. Café-crème ou autre, c'est très difficile d'avoir un livre qui a un lien plus grand avec la réalité. Les jeux de rôle et mises en situation qui sont proposés, c'est très peu explicité. Du genre, je me rappelle à la fin du chapitre, il y a par exemple « imaginez que vous êtes au restaurant et que vous êtes en train de commander un menu ». Je trouve que c'est clairement un livre pour les étudiants, pas pour les profs, tu partages le livre mais c'est un livre pour les étudiants, et un autre pour le prof. Je trouve qu'il faudrait un livre pour tout le monde, ce serait bien d'avoir un polycopié. Je me rappelle que j'avais un livret de jeux de rôles vraiment bien défini, pour donner un peu plus de corps par rapport aux contenus par rapport à la réalité.

Donc t'as trouvé qu'il fallait quelque chose de plus réel, plus précis et que ce qui était proposé dans le café-crème était trop général, pas assez proche de la réalité ?

Oui, et c'était pour l'étudiant, pas pour le prof, donc ce qui serait vraiment génial, ce serait d'avoir un objectif général « apprendre à commander un menu dans un restaurant », après la méthodologie pour le prof : « vous créez des tables, vous mettez des élèves ensemble, on en choisit un qui soit serveur, un qui soit cuisinier, un qui soit le client, un patron du restaurant et à partir de là, vous construisez le client qui commande, etc., le scénario pédagogique, une séquence pédagogique qui soit donnée vraiment dans le détail, avec un rappel du cadre », et comme ça on aurait un outil pour enseignants.

Donc tu avais le livre proposé aux étudiants, mais pas pour toi en tant que formatrice.

Non, tu n'as pas d'outil spécial prof. Tu n'as pas vraiment d'outil, je crois qu'à la fin tu as des bilans mais le livre est vraiment axé sur l'étudiant, ce qui est bien mais finalement tu as plus l'impression d'être accompagnateur. Je crois vraiment qu'il y a des formateurs qui s'en font leur truc, je pense que ma collègue tandem ne donnait que des trucs qu'elle prenait dans le livre, elle donnait la copie, ce qui est bien, mais elle n'a jamais construit d'outil vraiment elle-même.

Donc de ton point de vue, dans le cours de ta collègue, les étudiants auraient pu faire à peu près la même chose tous seuls, avec le correctif, et ça n'aurait pas changé grand-chose ?

Oui.

Donc le support pédagogique est déjà un outil de base pour savoir quels objectifs, quels contenus on poursuit, mais ce qui est vraiment important pour toi et pour faire « prendre la sauce », pour reprendre ton expression, c'est la manière dont tu vas animer le cours et animer ces exercices, la manière dont tu vas les introduire, les présenter… ?

Le plus de lien tu fais avec leur réalité, et là j'ai vraiment eu un choc, parce dans ta réalité à toi, tu conçois un entretien d'embauche avec un employeur, ce n'est pas forcément leur réalité à eux. Alors c'est pour ça que j'ai introduit l'histoire du CV, c'était facultatif aussi, j'ai eu peut-être une dizaine de CV sur la vingtaine qui venait, j'aurais voulu en avoir plus mais tu ne peux pas l'imposer. Et à partir de là, j'ai vu, j'ai vraiment eu un choc, il y en avait qui étaient diplômés, hyper qualifiés, il y en a qui étaient pédiatres et qui faisaient de la recherche en Iran depuis 15 ans et qui avaient un CV long comme ça, et là ils sont garde d'enfants. Bon, et là tu te dis que dans leur situation, aller se présenter devant un employeur ce n'est plus d'amener leurs diplômes ou d'écrire une lettre de motivation, c'est d'aller chez une brave suisse qui habite je ne sais où, et de lui dire je connais madame Machin et je peux vous laisser son numéro de téléphone. Donc finalement, des fois tu les fais partir dans des choses très formelles et tu réalises parfois que donner beaucoup plus de corps à l'argumentation, c'est quelque chose de presque trop formel, il faut aller vers des choses beaucoup plus informelles.

Donc du coup c'est un outil de base important, mais pas suffisant ?

Ce n'est pas ça qui fait que tu es formateur, mais c'est une base, un cadre. Je pense beaucoup à la feuille A3 qu'on nous donne et qui te dit « tu pars de là et tu vas là ». Cette feuille est bien. Et tu as aussi un dossier avec le contrat pédagogique et t'as apparemment un dossier pour l'étudiant, pour le prof, je les ai lus une fois mais je ne les ai pas beaucoup utilisés.

Et le support café-crème, tu le donnes à tous les étudiants en début d'année ?

Non, c'est eux qui vont l'acheter eux-mêmes au début de l'année.

Tu penses que c'est important pour le groupe qu'ils aient quelque chose de commun, un cahier, quelque chose d'un peu scolaire ?

Ah oui, vraiment, c'est clair. Je pense que j'ai pu les déstabiliser une fois ou deux parce qu'ils se sont eux-mêmes parfois plaints du livre, mais moi aussi je me suis plainte devant eux, ce qui n'est pas forcément très judicieux de ma part. Mais ils ont senti aussi que je décrochais, et j'avais clairement dit au début que je m'inspirerais du livre mais que j'allais aussi parfois introduire d'autres exercices. A la fin de l'année, on a vraiment un peu lâché le livre et les trois derniers cours, j'ai senti vraiment la nécessité de rappeler, dire alors vous voyez, là on est là, à tel chapitre, on n'a pas fait comme dans le café crème mais du coup ils pouvaient l'utiliser pour faire des exercices supplémentaires en dehors du cours. Et quand je leur ai donné les dernières fiches pour les vacances, je leur ai donné la référence des pages du café-crème.

Donc pour qu'ils aient des références claires au niveau théorique et aussi des exercices de référence ?

Oui, j'ai ramené aux objectifs des chapitres. J'ai fait trois tests dans l'année, et chaque fois j'avais découpé en trois trimestres la page A3 de référence et je leur disais le test portera sur

ça, ça va de tel chapitre à tel chapitre, comme ça, ça faisait le lien avec leur livre et c'était bien clair.

Sinon par rapport au groupe lui-même, il était assez homogène ?

Au début de l'année ce n'est jamais homogène parce qu'ils arrivent, il y a les premiers cours, il y a des affinités entre personnes d'Amérique latine, d'Orient, les personnes un peu plus occidentales, on avait pas mal de polonais avec des suisses allemands, donc d'une part les gens ne se connaissent pas et d'autre part c'est hyper hétérogène parce qu'il y a une variété d'origines, de niveaux, comme ceux qui ont un doctorat et ceux qui ont à peine terminé l'école primaire. Dans mon groupe il y avait quand même une majorité qui avait été jusqu'au secondaire. Et il y a aussi une question de langue d'origine, c'est-à-dire que pour les personnes par exemple comme un indien qui ne connaissait pas le même alphabet, là ça posait vraiment des problèmes. Avec les personnes turques aussi, il y avait parfois aussi des confusions sur les « ç ». Pour moi c'est hyper important de poser un objectif vraiment très clair de créer une unité dans le groupe. Donc ça a été assez difficile mais j'ai bataillé à chaque séance pour mettre les tables en rond, ça c'était vraiment une condition à laquelle je tenais. Ca les a beaucoup étonnés en début d'année, il y en a beaucoup qui venaient du niveau 1 et je crois que ce n'étaient apparemment pas des pratiques courantes chez les formateurs, je crois que dans tout le collège Voltaire on était peut-être 2 à le faire. Donc tu ne vois pas le dos de ton voisin mais sa tête, donc ça change la dynamique et pour moi c'était vraiment essentiel. Pour moi c'était lourd parce qu'au début j'étais seule à les mettre en rond, et ensuite j'ai dit qu'ils allaient les mettre en place et moi les enlever à la fin de la séance. Alors ça ils ont tenu et à un moment, je crois que c'était en février, il y a une polonaise avec qui je m'entendais bien qui a dit « ah, non, on est fatigués, pourquoi on doit toujours mettre les tables en U, on n'est pas à l'école enfantine ici », alors j'ai dit ok, on essaye comme ça. En fait la dynamique était complètement différente et ils l'ont senti aussi. Après j'ai repris ça à part avec elle, je lui ai dit « alors Katrina, vous êtes d'accord qu'on remette les tables en U », c'est quand même plus sympa quand tu ne vois pas que le dos de ton voisin et elle a été d'accord, elle a compris, donc on a remis les tables en U jusqu'à la fin de l'année.

Donc assez hétérogène du point de vue des niveaux, des origines, des niveaux de scolarité et de qualification. Tu disais que tu as du procéder à des changements de groupe au début ? Les premiers cours étaient prévus pour faire ça ?

Comme j'ai dit ça vient surtout des étudiants qui te le demandent, donc tu ne prends pas forcément l'initiative de changer parce que t'as envie de garder ton groupe, mais il y en a deux ou trois pour qui j'ai rempli une fiche. Il y en avait un qui était de manière flagrante beaucoup plus avancé, je lui ai vraiment dit que c'était peut-être plus intéressant pour lui dans un autre niveau, même si je ne voulais pas trop qu'il parte parce qu'il était aussi moteur à long terme, mais je pensais que c'était mieux pour lui. Et il m'a dit qu'il était très mauvais en orthographe et qu'il voulait rester là, alors aucun problème. Il y a aussi deux étudiants qui sont venus dans mon niveau.

Merci. Et par rapport à la question d'absentéisme qui comprend abandons et irrégularité, il y a eu ceux qui ne sont jamais venus et quelques abandons en cours d'année ?

En cours d'année, il y a eu des abandons, oui. En début d'année il y en a deux qui ne sont pas venus, ensuite au cours de l'année il y a deux ou trois nouvelles personnes qui ont été introduites en décembre et entre-temps il y en avait deux qui avaient abandonné mon cours, sur les trois qui ont été introduites il y en a une qui n'est jamais venue, il y en a une autre qui est venue deux ou trois fois et qui ensuite a arrêté, donc c'est un peu difficile à chiffrer comme ça, mais je dirais que sur toute l'année, il y a eu environ 5 abandons définitifs et au niveau de l'absentéisme… C'est là que je disais que j'ai eu un problème de cadre, en fait tu te rends compte au début de l'année que tu as deux choix : soit tu rigidifies le cadre, il y a des profs à l'UP qui disent aux étudiants qu'ils ont droit à 5 minutes de retard mais que s'ils

arrivent 10 minutes en retard, ils n'entrent plus, c'est une méthode. C'est vrai qu'il y a beaucoup de problèmes de retard. C'est un cadre un peu rigide, aussi de dire au bout de trois absences, tu ne viens plus non plus dans mon cours si t'as pas justifié les absences. Sinon il y a le cadre plus flexible, qui laisse beaucoup de choix de configurations de la flexibilité. Moi j'avais choisi, j'avais rappelé le cadre pédagogique, le contrat, si vous êtes absents, vous ne pouvez pas venir, je vous donne mon numéro de portable et mon adresse e-mail. Il y a des gens qui ne viennent pas toujours, donc il faut rappeler, je crois que j'ai rappelé 4 voire 5 fois dans l'année mon numéro et mon mail pour qu'on me laisse un mot en disant qu'on n'a pas pu venir.

Donc tu as beaucoup insisté sur le fait qu'ils s'excusent.

Pas forcément qu'ils s'excusent, je m'en fichais, mais vraiment qu'ils annoncent qu'ils ne peuvent pas venir. C'est vrai que l'irrégularité est un peu contraignante parce qu'il faut toujours refaire le lien. Sur les 18 du noyau dur, il y en avait en tout cas 15 qui venaient hyper régulièrement, mais il y en avait aussi certains qui ne respectaient pas, il fallait toujours que je les rappelle. Sinon il y en a peut-être eu 5 qui ont vraiment joué le jeu sur les 20, donc j'étais un peu énervée d'autant plus qu'il y en avait qui venaient, c'est pour ça que je parlais de polycopié parce que j'étais furieuse, je me baladais toujours avec trois fourres : fourre des transparents, celle des exercices que tu vas donner le jour même et une fourre épaisse comme ça de tous les exercices que tu as déjà faits, déjà donnés mais quand les gens n'étaient pas là et qu'ils doivent rattraper. Il y en a qui ne viennent pas pendant trois semaines, moi je n'ai pas fait le truc de les exclure après trois fois, j'ai laissé ouvert, mais je pense que ce n'était pas une bonne solution parce que quand ils venaient je leur donnais les documents qu'ils avaient ratés. Et j'étais super cool parce que les copies je les envoyais encore par mail… Et quand ils revenaient je leur demandais s'ils avaient fait les exercices que je leur envoyais et la plupart du temps ils ne les avaient pas faits… Alors bon, il y a un moment où tu dois aussi arrêter parce que ça ne va pas. Ce qui m'a beaucoup gênée aussi, c'est le côté retard, il y en avait qui arrivaient à mon cours avec une demi-heure, trois quarts d'heure de retard, sur un cours d'une heure 30 ! Et le pire c'est qu'ils arrivent en retard et ils viennent vers toi te dire « bonjour, vous allez bien ? » Vraiment l'interruption, ce n'était pas du genre je me fais discret, mais plutôt je vous explique que j'ai eu un rendez-vous de truc, et toi t'es là, « excuse-moi » ! Il y en a une c'est vrai, plusieurs fois qui avait un problème avec son employeur et elle le répétait régulièrement en début d'année qu'elle ne pouvait pas être à l'heure alors c'est bon, je comprends, mais après je pétais un câble ! Le dernier cours c'était insupportable, tout d'un coup elle t'appelle alors que j'étais en train de discuter avec le groupe, tu vois j'avais vraiment travaillé cette notion de groupe, au contraire de ma tandem en fait qui travaillait vraiment seulement avec ses chouchous et elle se focalisait sur les meilleurs étudiants et tout le reste de la classe était laissé de côté, « ah non celui là c'est tant pis, il n'arrivera à rien, il n'est pas volontaire, il n'arrive pas à le montrer », c'était vraiment la carotte et la bâton, et moi je voulais vraiment avancer avec tout le groupe. La notion de groupe pour moi était vraiment essentielle, donc les faire travailler en tandem avec deux de niveaux différents, les travaux de groupe aussi sont vraiment les composantes des pratiques que j'ai mises en œuvre pour qu'on avance en groupe. Et c'est vrai que certains étudiants ça leur cassait un peu les couilles parce qu'à la dernière séance elle arrive une demi-heure en retard et ensuite elle te demande si tel et tel exercice est juste alors que tu l'as déjà corrigé avec le groupe, donc là t'attends la fin du cours et tu le fais après. Donc le cadre hyper rigide pour moi était inimaginable, mais c'est vrai que c'est devenu plus envisageable à la fin de l'année mais je ne veux pas le faire comme ça… Par contre il y a d'autres moyens qui sont mis en place par d'autres formateurs qui sont intéressants, c'est de dire que si on arrive en retard à cause de ton emploi, on demande une lettre à son employeur comme quoi on finit à telle heure et qu'on sera en retard. C'est vrai qu'il y a une certaine violence symbolique, mais en revanche je

pense qu'il faut se mettre dans des conditions optimales pour donner son cours et mettre quelque chose en place. Je vais y réfléchir l'année prochaine. J'ai vécu, j'ai parlé avec les étudiants qui m'ont dit qu'il y avait une grande violence aussi, qu'ils ne voulaient pas revenir s'ils n'étaient pas venus deux fois, que ce cadre où tu perds ta place quand tu ne viens pas 2-3 fois sans être excusé fait peur. Il y en a qui n'osent pas revenir parce qu'ils ont vu ça dans le contrat. Et ça c'est vrai que chez moi ils sont toujours revenus, il y en a aussi une qui m'avait dit qu'elle partait deux mois et qu'elle ne voulait pas perdre sa place, donc il y a toujours eu ce rapport de dialogue où on pouvait dire les choses et en parler. Et je leur ai vraiment dit que s'ils ne pouvaient pas venir 2-3 fois, qu'ils n'hésitent pas à revenir, qu'ils pouvaient. Et c'était aussi de ma faute que les gens qui ne venaient pas pendant un mois, revenaient deux semaines et repartaient, c'était aussi ma faute.

Donc il y avait peut-être quelque chose de pas très clair avec d'un côté un guide de l'étudiant avec des codes un peu rigides, et de l'autre toi qui étais plus flexible que ça ?

Je pense que dans la plupart des cours c'est comme ça, je pense que tu ne verras jamais un prof qui respecte à la lettre, on dira plutôt « ah, vous allez bien ? Qu'est-ce qui s'est passé ? », mais je n'ai jamais vu que c'était respecté à la lettre.

T'as parlé de Noël, est-ce que tu as vu des périodes où il y avait plus d'irrégularités, d'absences ?

Oui. Il y avait des personnes qui avaient 50, 60 ans voire plus qui enseignent qui m'avaient toujours dit qu'à Noël c'est la période charnière où tu perds la moitié de tes étudiants, t'en auras plus que 10 au maximum. Ma tandem aussi m'avait dit qu'elle avait fini avec 5 étudiants sur les 25 inscrits et qu'elle avait tout perdu vers Noël, et en fait j'étais assez étonnée parce que c'est passé de 24-25 à 17-18 et la 2e semaine après Noël c'est remonté à 19-20, donc j'ai gardé cette constante entre 19 et 20. Mais d'après ce qu'on m'a dit c'est quand même rare. Quand j'arrive à 20h05, je vois les autres salles et je vois qu'il n'y a plus que 5 personnes dans chaque cours. Et dans les autres cours de français, la norme c'était environ une dizaine à la fin, donc j'étais quand même super contente.

Et tu l'attribues à quoi, cette réussite, au cadre que tu as posé et à la dynamique qui s'est instaurée ?

Je crois que c'était le message de flexibilité, à mon détriment puisque c'est beaucoup plus difficile pour moi que si j'avais été plus rigide, mais je pense que pour eux c'était mieux, je pense, et puis la dynamique qu'on avait, le fait qu'on puisse faire des *jokes* en classe, on se marrait bien quand même, et c'est le fait que dans ce cours, ils me l'ont dit, ils ont vraiment appris quelque chose, c'est revenu plusieurs fois : « avec vous on a vraiment appris quelque chose ». Ils voyaient aussi que j'étais dans une approche participative et un fonctionnement très horizontal, je leur ai dit que j'allais apprendre d'eux et qu'ils allaient apprendre de moi, il y a vraiment un échange, je trouve que le meilleur moyen de faire participer les autres c'est de montrer qu'on est motivés. Donc on se crève, ça c'est clair, mais au moins ils voient qu'on est motivé.

Ils savaient que tu étais bénévole ?

Oui, ça j'ai posé. J'ai même fait une gueulée une fois, au mois de février, sur le fait de ne pas venir et d'avertir, je leur ai dit : « écoutez, moi je suis bénévole, je prends du temps, je viens ici après mon travail », je n'ai pas dit ce que je faisais dans la vie mais j'étais assez mal, je n'ai pas crié, mais je me sentais énervée, « alors maintenant vous respectez ça, etc. » Il y en a aussi certains qui étaient là pour faire la fête, il y avait une dynamique où ils étaient potes et ils ne faisaient pas leurs devoirs, enfin ils n'avançaient pas non plus.

Le comportement des absents n'a pas tout à fait répondu à tes attentes, ils n'ont pas toujours joué le jeu, tu as dit qu'il n'y en a eu que 5 qui annonçaient leurs absences et suivaient la consigne de manière sérieuse, disons.

Pour s'excuser, oui. Quand tu rappelais la consigne, il y avait 2-3 séances où ça marchait, les gens envoyaient un sms, ou un mail, ou un message sur mon combox.
Par rapport au noyau de personnes qui était régulier, comment ils réagissaient à l'absence des autres, ça les énervait, ils avaient des exigences particulières ? Quel rôle ont joué les autres là-dedans ?
Une des erreurs que j'ai faites, c'est aussi que je les laissais parfois parler entre eux en espagnol, et je comprenais ce qu'ils disaient. Ils disaient « ah, elle n'est pas venue aujourd'hui », mais il n'y avait pas vraiment de réaction de personnes qui cherchaient à savoir pourquoi, ou qui étaient déboussolés. Par contre, il y en a deux, par rapport au type qui était assez fort, hyper assidu et à qui j'ai proposé de passer en niveau 3, qui venait à tous les cours et il avait vraiment un impact sur le groupe, et en même temps il me déstabilisait en tant que formatrice parce qu'il était assez rentre-dedans. Il aimait bien bousculer, un peu rentre-dedans, donc il fallait remettre le cadre, lui dire voilà, lui relancer la balle et lui montrer que toi aussi tu peux lui rentrer dedans, c'était pas ma technique préférée, mais bon tu fais de l'humour, on est dans un cours de français, on veut avancer. Il était assez assidu et il n'est plus revenu du jour au lendemain. C'était assez terrible parce qu'on n'a pas eu d'explication, on n'a rien eu, on ne sait pas, les étudiants à qui j'ai demandé m'ont dit qu'il avait en un problème de couple et donc qu'il avait du abandonner. Il y a un autre étudiant qui était vraiment moteur aussi, qui a laissé tomber, il était arrivé à Noël et il a arrêté. La plupart des étudiants ne posaient pas de questions, ou très peu. C'est presque considéré comme normal. J'ai demandé 2-3-fois s'ils avaient des nouvelles des absents, et souvent ils ne savaient pas, donc bon, voilà. Par contre, j'avais organisé une sortie avant Noël au Musée d'ethnographie pour voir l'exposition « Nous autres », je trouvais que ça se prêtait bien, donc j'ai proposé ça la première semaine, ils sont dit qu'ils étaient intéressés, et la deuxième semaine j'avais amené des flyers, je leur avais présenté ce que c'était, l'objectif de la visite pour le groupe, tout, d'aller un peu visiter la question du rapport entre soi et l'autre, etc., et le fait d'aller boire un verre après, tout le monde était enchanté. J'ai fait passer une feuille, 11 personnes se sont inscrites, c'était pour un dimanche, c'est vrai qu'il y en avait qui avaient des contraintes personnelles, familiales et tout, j'avais dit qu'ils pouvaient venir avec leur famille. Donc 11 se sont inscrites et le dimanche matin, j'avais vraiment un horaire assez lourd à ce moment là, on arrive avec ma tandem, c'est moi qui avais tout organisé, elle se pointe, très bien, et un seul étudiant est venu sur les 11. Et là, j'étais vraiment furieuse, parce que prendre du temps, un dimanche encore en plus du cours, et qu'une seule personne ne se pointe et que personne ne s'excuse, je n'ai reçu aucun sms, j'ai trouvé vraiment… Là aussi j'ai du… J'ai dit que c'était fini, qu'il n'y avait plus de sortie, et à la fin de l'année, on est allé boire un verre. A l'UP, c'est intéressant, il y a une commission de loisirs qui organise des théâtres, cinémas, entre étudiants interclasse, et là je n'avais pas tellement sollicité ça, finalement, et j'avais trouvé très vexant, quand même. Mais en même temps, j'étais étudiante en cours d'allemand, on m'avait proposé de faire une sortie à la fin de l'année et je n'avais pas le temps, donc. Je pense que c'est une logique assez individualiste quand même ces cours.
Donc quand il y avait des absents, il n'y avait pas particulièrement de questions des autres personnes ?
Non, pas tellement, ça dépendait du statut de la personne au sein du groupe. Si c'était des éléments moteurs, j'en ai repéré deux et c'était aussi le fait qu'ils soient des hommes, ça jouait un rôle je pense sur quatre hommes et 21 femmes au début de l'année, et je pense que ça a joué un rôle.
Et ta tactique, c'était quoi, s'ils ne venaient pas 2 fois tu prenais contact ? Je sais qu'il y a une carte, un outil de l'UP, qui est envoyée pour relancer les absents ? Tu démarchais pour savoir ce qui se passait ?

Pour l'histoire de la visite au musée, j'avais fait des appels à ceux qui n'avaient pas pu s'inscrire, donc je les ai appelés chez eux pour savoir s'ils voulaient venir, et j'avais ça trouvé très gênant de les appeler chez eux, parce que tu entres dans une sphère privée, ils avaient l'air assez décontenancés. Au début quand j'ai pris cette initiative, ça me paraissait assez normal, et dans la pratique j'ai trouvé que ça mettait un trouble, parce que tu entres dans la sphère privée de la personne, ça me gênait. Ce n'était pas dans le cadre et ils étaient surpris que je les appelle, et ça me mettait mal à l'aise. Ils sont supposés annoncer quand ils ne viennent pas et pourquoi ils ont décroché, etc., ce qu'ils font rarement, et si la classe devient trop vide… ces cartes, c'est un nouveau système, je crois qu'avant ça n'existait pas, et j'ai assez mal perçu ces cartes dans le sens où on est bénévoles, si on prépare des cours comme moi, ça représente une charge de deux heures par semaine minimum pour un cours d'une heure et demie, voire plus, donc trois heures et demie par semaine en comptant le cours, ce qui est pas mal, en plus du travail, des études, j'ai trouvé que c'était trop lourd, plus ces fiches aussi, mettre qui vient, qui ne vient pas, plus les sorties organisées, la gestion, après tu dois répondre si tu viens ou pas à la formation, tout ce côté… C'est un peu problématique parce que d'abord ils te demandent si tu veux recevoir les infos par e-mail, j'ai demandé une ou deux fois et après j'ai continué à recevoir du courrier, et c'est vraiment beaucoup de courrier l'UPG, donc chaque semaine t'as une lettre, en plus je ne reçois pas mon courrier chez moi donc je devais chaque fois aller chez ma mère. La gestion d'un cours, c'était trop lourd pour moi, honnêtement je ne l'ai pas fait, donc je n'ai envoyé aucune carte.

Tu ne l'as pas fait parce que tu trouvais ça lourd en termes de travail, mais par rapport au principe… ?

Je trouve que c'est bien, mais je trouve que c'est trop lourd, parce qu'en plus soit tu payes toi-même les timbres ou alors tu dois encore penser à les amener à l'UPG, moi j'étais dans mes travaux, mes boulots, tout, donc j'ai trouvé pertinent, utile, parce que ce n'est pas personnalisé, mais chercher l'adresse, il a changé d'adresse, etc., etc., c'est trop lourd, je trouve que là c'est trop, je trouve qu'ils devraient se donner les moyens d'être sûrs que ce soit fait à l'UP. Et pas que ça dépende du bénévole.

Tu sais si auprès des autres formateurs ça a marché, certains sont revenus ?

Je pense qu'il y en a très peu qui l'ont fait, surtout qu'ils te balancent trois cartes pendant la formation, je crois, ils te donnent trois cartes et te disent voilà, moi je trouve que ça mérite quasi… Il faut que ce soit fait au bon moment, et que ce soit effectif, c'est-à-dire qu'une personne à L'UP s'occupe de ça, mais je n'ai pas de feed-back. Ce qui me paraît beaucoup plus efficace en terme d'amélioration, c'est de flexibiliser le cadre, parce que j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de profs qui enseignent en frontal, qui ont vraiment ce rapport « je détiens le savoir et je vais vous l'enseigner », moi j'ai dit plusieurs fois que je voulais apprendre à enseigner, apprendre d'eux, et mettre une interaction, mettre la flèche double, il y a quelque chose qui passe, je veux que vous soyez actifs dans mon cours, à mon avis c'est aussi très efficace. Ils ont moins d'appréhension à revenir s'ils ont été absents trois semaines, selon la manière dont t'enseignes, comment t'animes et le rapport que t'as avec eux. Après il y a des facteurs autres et c'est vrai que si au moins, ils se justifient, ils s'expliquent, ce serait bien. Celle qui avait apparu au mois de février, elle est venue dans mon cours pour me dire qu'elle a changé de boulot, qu'elle n'a plus les mêmes horaires, qu'elle a beaucoup apprécié mon cours et qu'elle ne peut plus venir. Elle a dit qu'elle reviendrait l'année prochaine et qu'elle me demanderait comme prof. Parce qu'à la fin de l'année, ils peuvent dire qui ils veulent comme prof l'année suivante, mais là elle est venue spécialement me dire, en personne, « je ne peux plus venir », elle a monté trois étages à pieds pour me dire ça, et c'est vrai que ça fait du bien.

Pour toi le truc essentiel, c'est d'avoir un lien assez horizontal avec les participants…

Oui.

De casser un peu l'image « hiérarchique » et de présenter ça plutôt comme un échange pour qu'ils ne se sentent pas toujours les demandeurs, mais qu'ils apportent quelque chose au cours ?

C'est intéressant parce que quand j'étais allée voir les cours au début pour voir dans quel niveau je voulais enseigner, il y avait une fille, c'était terrible, elle était nulle en orthographe cette formatrice, terrible, elle a cherché pendant 4 heures dans le dictionnaire pendant la séance, il n'y avait plus que trois étudiants, c'était la fin de l'année, et en fait elle m'a donné un conseil, « ne produis jamais un mot d'anglais, d'espagnol ou de portugais, ce que tu parles, reste dans le français », j'ai suivi ses conseils et en fait je me suis rendue compte qu'ils avaient besoin parfois de le traduire, parfois je reconnais l'étymologie du mot, à la fin de l'année je me retrouvais à mimer les mots qu'ils ne connaissaient pas, je trouvais des synonymes et s'ils ne comprenaient vraiment pas, alors là, je le disais en anglais, espagnol, ou portugais, etc. et ça marchait très bien. Et le fait d'introduire ça, il y avait une place pour les autres langues. On ne niait pas leur langue initiale, parce que j'avais l'impression aussi qu'il ne fallait pas leur répondre en espagnol, j'ai voulu qu'ils continuent à parler entre eux, mais je n'ai pas voulu imposer, ça a toujours des avantages et des inconvénients, mais de faire une place pour leur langue… Je me souviens, quand on faisait les présentations d'articles, il y en avait une qui n'avait pas réussi à traduire le mot, et une qui disait en espagnol c'est ça, et je trouve que c'est important de ne pas nier la langue de l'autre et de faciliter les échanges, et aussi à un moment de dire stop, on parle français.

Donc ça avait aussi un rôle de la dynamique, ils sentaient qu'ils pouvaient être là avec leur langue, leur culture, qu'on ne les nie pas ? On utilise leur langue, en dernier recours, mais on fait ce qu'il faut pour faciliter, tout en étant clair sur le fait qu'on est là pour apprendre le français ?

Les méthodes d'assimilation en France, on donnait des coups de règles quand on parlait espagnol, la maîtresse disait qu'elle ne tolérait que le français, aucune autre langue, pour moi c'est d'une violence extrême. Comment tu pose le cadre et qu'est-ce que tu mets dedans ? Moi par contre je crois que j'ai été trop flexible sur certaines questions, ça m'a demandé à moi plus d'efforts et c'était trop crevant, mais c'était par contre vraiment efficace aussi, mais il faut que je retravaille un peu ce cadre.

Mais du coup t'as des pistes d'amélioration ?

Je pense que ce que je dois surtout améliorer, c'est le retard, et la question les discussions en classe. Des fois, sur 1h30, il y en a deux qui parlaient pendant une heure et c'est vrai que c'est chiant. Ce n'est pas qu'il ne faut pas parler, mais une heure durant, c'est un peu chiant. Ce que je fais d'habitude, c'est que je les interpelle, je leur dis racontez-moi ce que vous vous dites. Il y avait un truc surprenant, c'était vraiment marrant, il y avait en début d'année, les étudiants qui n'éteignaient pas leur portable, c'était normal, c'était comme ça. Alors premier cours, le portable sonne, et les gens décrochent, qui commencent à parler dans le cours ! Et là j'étais trop timide, au lieu de dire ici c'est interdit, alors ce que je faisais c'est que je m'approchais de l'appareil et je disais « bonjour, vous allez bien ? », donc je le prenais avec humour, tout le monde rigolait, du coup ils étaient un peu gênés et ils éteignaient leur portable, mais avoir quelque chose d'un peu plus explicite, et de dire voilà ici on éteint les portables. C'était marrant mais pas très efficace en termes de pose le cadre. Donc j'aimerais travailler ça.

Donc t'as déjà des pistes d'amélioration pour la suite ?

Oui, je pense oui.

Je reviens à l'absentéisme et aux causes que tu as pu identifier, on a déjà cité le travail, le changement de travail et d'horaire, j'imagine aussi horaires irréguliers ? Il y en a d'autres ?

Les enfants, pas de garde d'enfants. Il y avait pas mal de femmes dans le cours, j'ai eu plusieurs fois des femmes qui ne pouvaient pas venir parce qu'elles n'avaient pas de solution

pour leurs enfants, de manière assez récurrente. Pas pour l'abandon mais l'absentéisme, la pluie, dès qu'il y avait une goutte de pluie, c'était foutu, ils ne venaient plus, c'était d'ailleurs très drôle, parce que moi je venais à vélo sous la flotte, avec mes trois dossiers… Finalement je me suis posé la question, c'est une petite parenthèse, mais peut-être que de donner un polycopié favoriserait l'absentéisme, dans le sens que si tu ne donnes pas à chaque cours tes documents… C'est peut-être plus efficace de leur donner à chaque fois. Ils savent que s'ils ne viennent pas au cours, ils ne pourront pas étudier. C'est symbolique, il faudrait que je voie un peu, je me demande si je ne vais pas faire un cahier d'exercices, répertorier les exercices que j'ai faits, plutôt que de donner la théorie en même temps, donc ça il faudrait que je voie un peu. L'autre truc que j'ai vu, à part les enfants, le travail, la météo a une incidence, et aussi ce qui est lien avec le pays le pays même, comme cette jeune péruvienne qui part 2 mois au pays parce qu'elle a des problèmes là-bas avec sa mère qui est malade, etc. donc ça c'est aussi des causes d'absentéisme, et dans l'abandon je dirais principalement vraiment les gros chamboulements de vie, je suis sûre que le jeune qui a arrêté, il avait vraiment des gros problèmes avec sa femme, une rupture peut-être. Il faut une disponibilité même mentale pour pouvoir s'investir dans un cours.

Santé, médecine ?

Non, je n'ai pas eu, pour ce que j'ai su, de cas où c'était un problème de santé.

S'il y a d'autres facteurs d'absentéisme qui te viennent après, on peut toujours compléter la liste. Par rapport au groupe, de ton point de vue, quels étaient leurs besoins en termes d'intégration ?

J'ai fait une analyse de besoins, je crois que c'est vraiment important quand tu animes de le faire en début d'année ou quand tu reprends un cours, j'ai fait une analyse au début et ensuite j'ai fait une évaluation du cours au milieu, après Noël, quand on a repris, et après chaque trimestre. J'ai dit voilà, ce qu'on a fait, dites-moi les points que vous voulez, je note sur le tableau noir, une ligne, le +, le -, en bas un côté « égal », donc les choses à changer, les choses à améliorer, etc. En début d'année les besoins étaient essentiellement en terme de travail, d'emploi, trouver un meilleur emploi, trouver un travail pour ceux qui n'en avaient pas. En général c'était acquérir une meilleure maîtrise du français en vue de décrocher un travail, ou pour ceux qui en avaient un, en avoir un meilleur. C'était ça. Il y avait aussi des gens qui travaillaient au CERN et qui parlaient tout le temps anglais, donc là il n'y avait pas le problème du travail, du français. Pour d'autres personnes aussi qui gardaient les enfants dans des familles espagnoles, américaines, là c'était plutôt pour se débrouiller en dehors, demander son chemin, comprendre… Donc soit boulot, soit privé, pour demander son chemin, en gros c'était pour se débrouiller. Viser l'autonomie, beaucoup plus que pour le travail. L'espoir d'un gain sur le salaire, ou réorienter une activité en fonction de la langue.

Et la demande de socialisation, c'est toi qui l'as instaurée, ou c'était une demande explicite de leur part ? Tu disais que tu as beaucoup insisté sur la notion de groupe, de poser le cadre avec le groupe, ça fait partie de tes principes ?

Ca fait partie de mes principes… Je pense que dans un cadre comme celui-ci, c'est ce qui est attendu implicitement, c'est vraiment implicite, ça n'a pas été exprimé, il y avait peu de gens qui se connaissaient avant, je crois seulement 2. Et pour moi c'était dans la logique d'une efficacité, d'une efficience, de prendre ce temps, facteur vraiment important. En termes d'efficacité, c'était fondamental.

Par rapport à ces besoins que tu as identifiés, tu trouves qu'eux sont conscients de ces besoins, ou c'est quelque chose qu'ils ont de la peine à formuler ou même à conscientiser ?

Non, c'est ça qui est très bizarre, les deux raisons, c'était vraiment pour se débrouiller et pour le travail, il y a aussi certains facteurs en lien avec les papiers, pouvoir gérer, il y a ce côté oral et ce côté écrit. Ce qui ressortait, c'est que beaucoup voulaient de l'oral, beaucoup plus,

pour se débrouiller, et en fait finalement ce qu'ils me demandaient beaucoup, c'était de l'écrit, enfin de la théorie, de la grammaire…

Donc il n'y avait pas toujours de correspondance entre ce qu'ils énonçaient au début comme objectifs et ce qu'ils demandaient par la suite ?

Ce que j'ai fait en fait, une croix avec production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite, j'ai travaillé ça pendant l'analyse des besoins, et c'était assez conscientisé ces besoins, ils émergeaient assez facilement, mais il n'y avait pas forcément de cohérence. On n'avait pas les définitions, ils avaient peut-être l'impression qu'en apprenant plus de grammaire, ça faisait des clés, il y avait cette envie d'apprendre vite, de se débrouiller vite, et il y avait d'autres envies secondaires qui étaient d'apprendre bien. C'est-à-dire qu'il y en a certains, c'étaient vraiment des assidus, c'était drôle, ils disaient par exemple « est-ce que tu as mangé aujourd'hui ? », pour moi c'était la façon de poser la question dans un bon français, j'ai essayé de leur apprendre un truc pas trop non plus… J'ai cherché l'équilibre entre ce qui est trop formel et qu'on n'utilise pas, genre « combien cette bouteille d'eau du supermarché coûte-t-elle ? » et « Combien ça coûte ? », j'ai cherché des trucs un peu pratique, mais en même temps je leur apprenais des choses assez formalisées, par exemple « est-ce que tu as mangé aujourd'hui ? », et il y en a d'autres qui s'en foutaient complètement du « Est-ce que » et qui disaient « t'as mangé aujourd'hui ? », tu vois, donc j'avais un peu les deux profils, mais j'avais un profil qui voulait vraiment apprendre LE français dans la norme, et d'autres qui étaient beaucoup plus « moi, je veux me démerder, c'est l'oral qui m'intéresse, c'est parler, on s'en fout de est-ce que t'as mangé aujourd'hui, c'est t'as mangé aujourd'hui, voilà.».

Des besoins assez semblables, mais sous des formes différentes ?

Oui, des formes différentes, ils s'exprimaient différemment, ils visaient un peu les mêmes objectifs mais c'était un parcours pour qu'eux se disent que la forme est aussi importante. Ca dépend à mon avis du niveau d'éducation de base, et du statut socioprofessionnel. Les iraniens, ils étaient incroyables, ils lisaient du Baudelaire, du Verlaine en iranien donc il y avait quand même ce côté culture qui était derrière et c'est là que le prof est important, c'est de ne pas favoriser l'un ou l'autre, parce que le type qui vient pas pendant 5 séances puis tout à coup qui vient là et qui participe à fond, t'as pas tellement envie de l'écouter non plus parce qu'il vient, il a une grande gueule et j'en ai eu marre, c'était vraiment insupportable, il posait plein de questions et il ne révisait même pas, c'est même pas qu'il se repointe parce qu'il avait révisé, il avait rien foutu, et il disait toujours « no problem, no problem, moi je sais tout », donc là c'est vrai que t'en as marre. Je lui ai fait comprendre que ça ne se passait pas comme ça avec moi. Il prenait le cours avec légèreté, il venait pour se donner bonne conscience, « je viens là donc je vais apprendre le français ». Quand il vient, il est super actif mais il est à côté de la plaque. Je lui ai fait comprendre que ce n'était pas comme ça.

Il y a une attestation à la fin de l'année ? Attestation de présence ?

Ils appellent ça attestation d'assiduité, de nouveau c'est une charge pour les profs parce que t'es sensé avec toutes les feuilles que t'as fait chaque semaine, qui est venu ou pas, et noter qui est venu à 80% des cours. Alors déjà je dois photocopier toutes les feuilles que je dois remplir chaque semaine, plus à la fin de l'année calculer qui est venu 80% des cours, alors j'ai fait dans ma tête, qui est venu le plus de fois, et voilà. Et en plus, ils veulent encore qu'on leur demande s'ils ont changé d'adresse, mettre encore l'adresse, la date et tout, c'est un cauchemar, donc j'ai vu qui était assidu, et j'ai transmis. Et quand on m'a dit « ah, vous avez pas rempli les adresses », j'ai dit que j'étais en examens et voilà, c'est pas que je ne veux pas le faire, mais pour moi je trouve que c'est trop lourd, personnellement je ne peux pas le faire. Ils ont un fichier informatique avec les adresses de tous les étudiants, ils n'ont pas besoin de chercher qui est arrivé en mars, en septembre, ils cliquent dessus et c'est bon, point barre.

Alors ils ont une attestation d'assiduité, elle leur sert à se réinscrire en octobre, ils sont trois jours d'avance pour s'inscrire.
Ils ont une priorité pour s'inscrire ?
Ca montre à quel cours ils étaient, avec qui. Moi ils m'ont tous dit qu'ils voulaient rester avec moi, j'ai dit non, parce que j'ai fait un énorme boulot, tous ces exercices... Je vais perfectionner, mais je reste avec le même niveau.
Je ne sais pas si de manière générale, par rapport à ces questions là, tu souhaites ajouter quelque chose ?
Non… C'était distinguer un peu l'absentéisme et l'abandon, c'est vrai que l'abandon, je ne sais pas très bien. Pour moi, le retard était vraiment le plus problématique dans le cours, et je pense que c'est un enchaînement vraiment systémique, c'est-à-dire qu si toi tu permets d'arriver une heure plus tard, c'est clair qu'ils ne vont pas forcément s'excuser quand ils ne viendront pas. C'est un esprit général, un message général que tu leur envoies. Si t'as pas de cadre, tu ne t'en sors pas, c'est tout le temps à toi de t'adapter. Au début de l'année, je leur avais dit que ceux qui étaient en retard plus de 10 minutes, ils viennent au milieu et ils disent pourquoi ils sont en retard, en français. On a introduit ça mais le problème, quand quelqu'un est en retard et que t'as déjà commencé tes trucs théoriques, tu te fais déjà interrompre, t'as pas envie de donner encore 5 minutes de parole, ça casse l'efficacité. Mais je pense qu'ils pourraient sensibiliser les profs davantage à cette problématique là, c'est vrai que pour moi ça a été vraiment le challenge, en tant que prof, c'est le premier objectif avec la qualité des cours, et aussi de dynamique de groupe, l'objectif principal que j'avais c'était d'en avoir au moins 15 à la fin de l'année. Pour moi, c'était évident que les leviers qui feraient qu'il y en aurait 15 à la fin de l'année, c'est la dynamique de groupe, la qualité de mon cours, le niveau qu'ils auraient pour l'évaluation, mais il y avait vraiment toute ma volonté et mes efforts en tant que prof pour créer cette dynamique et qu'ils restent à la fin de l'année. Et je pense que si j'avais fait un bon programme, je pense même qu'ils seraient presque tous là à la fin de l'année.
Donc le retard était quand même quelque chose qui t'a posé problème de manière assez récurrente, ça te dérangeait, ça te posait question ?
Ca m'a pas dérangée en terme de proportion, mais par rapport aux individus eux-mêmes, pas me faire du souci, mais… Je me suis très peu remise en question dans le sens où je pensais que la qualité de mon cours, c'était pour ça qu'ils ne venaient plus. Pour moi c'était pas très envisageable, et c'est prétentieux, mais j'avais mis tellement de choses en place, tellement d'outils, et pas trop non plus. Je pense que ce qui fait que je me faisais du souci, c'était quand il y en avait un hyper assidu et tout à coup, plus rien, et là c'était clair que ce n'était pas mon cours, c'était vraiment quelque chose d'externe. Donc là tu te demandes, qu'est-ce qui lui est arrivé, est-ce qu'il a eu un problème ? Il y a des gens sans papiers, aussi, là tu sais aussi, la petite péruvienne qui est partie, je ne sais pas si je me ferai pas choper si je reviens au cours, et quand t'entends… Quand j'ai bu un verre avec eux à la fin de l'année, la petite péruvienne, 1m40, elle était adorable, t'as l'impression qu'elle avait 14 ans mais elle en avait 21, mais elle a 8 frères et sœurs, elle a ses parents là-bas, elle est en train d'entretenir sa famille là-bas, elle partage une chambre ici avec la tante… Vraiment violent, les conditions ! A 21 ans, tout ce qui pèse sur ses épaules, c'est impressionnant, construire la maison de son père, ne pas se faire choper ici parce que t'as pas de papiers, elle part au Pérou et elle ne sait pas si elle pourra revenir, toute cette incertitude… Quand quelqu'un comme ça lâche le cours, si elle ne m'avait pas dit qu'elle partait au Pérou, je me serais fait du souci, tu relativises, tu te dis mais Mon Dieu, qu'est-ce qu'il lui arrive, est-ce qu'elle se serait faite choper, elle s'est faite embarquer ? J'ai confiance en eux, je les crois vraiment bien capables de se démerder, mais il y a vraiment des choses où tu te fais du souci pour eux. D'ailleurs quand j'ai fini mon cours cette année, je leur ai dit que j'avais beaucoup appris cette année, que j'espérais que c'était

pareil pour eux, et que je restais à leur disposition pour des questions d'orientation, clairement. Et c'est là qu'il y a eu des questions qui sont sorties, sur l'université, la culture générale, il y en a une que je sens prête à reprendre des études, qui a envie, et je lui ai dit pensez-y, allez à la FAPSE, vous pouvez faire un bachelor, vous pouvez ! Je crois qu'elle a un bac, elle peut entrer. Le fait de dire je suis disponible, peut-être que ça marque la continuité pour leurs projets.

Tu n'allais pas au-delà du cadre que tu t'étais fixé, de ton rôle, en disant ça ?

En cours d'année, il y a des gens qui sont venus me demander, comment on fait pour entrer dans telle école, est-ce que vous pensez que j'y arriverais avec mon français, justement elle m'a demandé comment reprendre des études et ne plus faire de ménages, comment valider le diplôme qu'elle a là-bas, faire une équivalence ici, etc. Vraiment plein de projets sont sortis, des gens, les Iraniens, ils se demandaient s'ils pourraient travailler comme médecins ici ou s'ils seraient condamnés à faire les gardes d'enfants, est-ce que ne ce serait pas plus facile aux Etats-Unis ? Tu vois, donc tous ces projets qui émergent, tu n'as pas envie qu'ils les laissent tomber, je suis sortie de mon cadre mais en même temps j'ai remis un cadre, c'est-à-dire que je suis là pour vos questions d'orientation, ce n'est pas forcément de ma compétence mais je peux au moins les orienter vers des gens qui les orientent. Je pense que ça, c'est utile.

Tu penses que la réussite de ton objectif qui était d'avoir au moins 15 participants en fin d'année, c'était lié au fait que tu aies un bon équipement et que tu sois sortie du cadre qui t'était fixé ?

Non, je pense que… J'ai toujours dit, j'ai pas mal travaillé en équipe avant, j'avais 10 personnes sous ma responsabilité, dans un cadre associatif avec une gestion qui se veut horizontale, t'as pas 36 façons, tu ne vas pas vérifier derrière les gens s'ils ont fait leurs devoirs, s'ils ont ouvert le bureau à la bonne heure parce que t'es la responsable, donc pour moi, la seule façon, c'est comme ça que ça a toujours marché, pour moi c'était gérer une équipe, finalement, gérer cette équipe. Enseigner et gérer une équipe, c'est assez proche. La tâche c'est aussi de la formation, et de montrer que toi t'es motivé, t'es investie, c'est clair que c'est un tout, les documents que tu donnes, c'est comment t'animes ton cours, c'est les gestes que tu fais, c'est le regard que tu leur portes, et si tu les regardes vraiment comme une équipe, tu leur dis voilà, c'est notre responsabilité, moi je cherche, je prends du temps, vous voulez apprendre le français ? Ce n'est pas moi qui vais vous l'apprendre, c'est vous qui allez l'apprendre, moi je contribue, mais c'est vous qui apprenez. Donc allez-y ! Et ça je pense que du moment où je suis là pour apprendre, je montre comment j'apprends, je pense qu'il y a un message implicite aussi qui est passé, et ça, c'est dans la posture, c'est dans le tout. C'est vrai qu'au début ce n'était pas évident, j'étais vraiment un peu coincée, il m'a fallu quand même 3-4 séances pour avoir la tchatche, j'avais toujours mon plan de cours, au début j'étais assez collée à ça, et après j'étais moins crochée à ça.

Est-ce que tu peux prendre encore du temps pour parler de ton expérience en tant que participante de l'UP ?

Je voulais juste dire qu'en étant participante à l'UP, au cours d'allemand, je pense que c'est implicite à la structure de l'UP, ça fait partie du cadre pédagogique, le cadre est flexible. Si j'avais fait ce cours d'allemand à l'IFAGE, je n'aurais jamais fait ce que j'ai fait, parce que j'ai arrêté le cours d'allemand 3 séances après, je me suis toujours excusée, j'ai toujours envoyé un mail à la prof, ce que les autres ne faisaient pas forcément, elle a beaucoup apprécié, je pense qu'il y a une sorte de philosophie implicite à l'UP, c'est de dire on ne paye pas cher, 80 francs par année, donc voilà forcément. Je pense que le prix est faible, mais je ne suis pas sûre qu'ils ciblent la bonne population, parce qu'on a eu des discours avec des profs à la fin de l'année, avec 2 femmes qui travaillent depuis longtemps à l'UP, et qui disaient à propos d'un cours d'informatique, il y avait un type qui était riche, qui avait des moyens, qui à la fin de l'année lui a dit « ah, je vous propose un travail dans mon entreprise », c'était 1500

francs pour un plein temps, donc du foutage de gueule, elle l'avait super mal pris, et elle disait que ce type avait des moyens et il venait prendre ses cours à l'UP parce que ce n'est pas cher, et elle disait qu'elle ne comprenait pas que les gens comme ça puissent accéder à cela. Et moi je me suis dit que parmi les gens à qui j'ai enseigné, et j'entends, moi-même j'aurais eu les moyens de payer plus, alors l'idée, c'est quoi ce qui est derrière ? Faire payer 80 francs, c'est quoi ? C'est quoi la stratégie institutionnelle ? On ne va pas te demander ta fiche de paye quand tu t'inscris, mais quelque part on pourrait quand même envisager comme certaines écoles, que le coût de l'écolage soit échelonné en fonction des revenus, pourquoi pas ? Pourquoi pas, c'est vrai ?

Donc pour toi il y a une assimilation implicite entre le fait que ce n'est pas cher, et donc qu'on peut ne pas venir, ou pas avec le même sérieux ?

Oui, je pense clairement, il y avait aussi une fille qui était femme de fonctionnaire international, c'était assez drôle parce qu'au début, elle a dit qu'elle était là depuis 11 ans, et elle est au même niveau qu'il y a 11 ans ! Donc ça veut dire qu'en 11 ans, elle est restée au niveau 2, elle n'a pas progressé ! Quand j'ai appris ça, ça m'a vraiment fait un choc. Alors quand tu vois ça, tu peux te demander est-ce que payer 80 francs par année, ça fait qu'on prend au sérieux ? Moi c'était mon cas, honnêtement, si j'avais du payer 1140 francs pour mon cours d'allemand pour trois mois, je crois que ça m'aurait incitée à venir régulièrement et à ne pas lâcher en route ! C'est un des facteurs qui fait que je ne suis pas venue, c'est clair, si j'avais du payer j'aurais été plus assidue…

Merci beaucoup pour toutes ces informations, c'était vraiment très riche.

C'était formatif aussi pour moi, ça m'a permis de faire un petit bilan, de réfléchir à tout ça…

ANNEXE 18

Entretien avec Marlène[34], responsable pédagogique de l'Université populaire du canton de Genève (UPCGe)

Merci encore d'avoir accepté cet entretien. Nous sommes donc à l'Université Populaire du Canton de Genève (UPCGe) avec vous, Marlène, qui êtes responsable pédagogique. Nous avions déjà discuté un peu l'autre fois, mais je repose quelques questions officiellement. Depuis combien de temps vous êtes à l'UP ?

Depuis 1988 et depuis 1994 à ce poste de responsable pédagogique.

Concernant le financement de l'institution, c'est essentiellement un financement public ?

80'000 du canton, 80'000 de la Ville, c'est un grand subventionnement, et l'autre ce sont les cotisations des élèves, puisqu'ils payent 80 francs par année.

Il y a aussi la ressource « invisible » apportée par les bénévoles ?

Subvention indirecte, oui.

L'UP fonctionne donc uniquement, si j'ai bien compris, grâce à l'investissement des bénévoles, y compris pour les tâches de secrétariat, d'administration ?

En tout il y a 4 temps pleins répartis sur plusieurs personnes. En tant que responsable pédagogique, j'ai un poste rémunéré. Le secrétariat, la directrice à 60%, moi à 45 %, en tout ça fait 4 pleins temps.

Vous avez une rémunération qui correspond à un 45%, mais votre investissement est plus important ?

Oui.

Concernant les enseignants, formateurs, je ne sais pas comment vous les appelez…

Quand je suis dans un contexte de formation, je parle de formateurs et quand je reviens vers eux, je les appelle les enseignants…

Donc ces enseignants, formateurs bénévoles, j'ai vu la procédure de recrutement, vous avez un premier entretien pour présenter l'institution, et je pense que du moment qu'ils veulent s'engager et que vous voulez travailler avec eux, il y a une formation de base ?

Le but du premier entretien, c'est surtout de voir les compétences humaines des personnes et leur motivation, donc on ne parle pas du tout de pédagogie. L'objectif c'est de les faire parler eux. C'est très délicat, le bénévolat peut attirer aussi beaucoup de gens à problèmes, il faut pouvoir les détecter parce qu'après devoir se débarrasser d'un bénévole c'est vraiment horrible. La procédure consiste à leur demander ensuite d'aller assister à un cours, c'est obligatoire, et quand moi j'ai un doute, je peux demander d'aller voir un deuxième cours, de faire un remplacement, mais en principe, la personne va voir un cours et la balle est dans son camp, c'est à elle de me rappeler si elle est intéressée. Il y a des gens, qui s'auto éliminent parce qu'ils se rendent compte qu'ils ne se voient pas du tout à la place de la personne qui donne le cours. Et toutes les questions pédagogiques sont abordées seulement en septembre, à la rentrée, lors de la formation.

Donc seulement une fois que la personne décide de s'investir…

Oui, et qu'il y a un accord des deux côtés.

Et vous privilégiez un certain profil pour ces bénévoles, ou c'est autre chose qui prime ?

C'est la motivation de la personne. Dans des cas rarissimes, comme par exemple une fois pour des cours d'espagnol, je me rends compte que la personne n'a pas les compétences dans sa langue pour l'enseigner. Elle est de parents espagnols, alors elle parle espagnol mais je me suis rendu compte au bout d'un moment qu'il y avait des fautes d'orthographe sur les documents qu'elle me montrait, donc parfois je remets peut-être en doute la compétence de la

[34] Prénom d'emprunt

personne, mais ce n'est jamais le problème, c'est uniquement les compétences humaines, voir que la personne est motivée, et qu'elle vient là parce qu'elle a envie de partager et d'aider l'autre.

Donc au début de l'année scolaire (vous fonctionnez au rythme scolaire, je crois ?), il y a une formation ?

Ce n'est pas énorme, la formation obligatoire c'est environ15 heures, seulement. En tout, les nouveaux formateurs de français qui ont participé à toutes les heures de formation, ont eu 40 heures de formation, mais il y en a très peu qui ont tout fait. Et il y a des séminaires de formation qui peuvent être fait la 1e, 2e ou 3e année. On ne veut pas les assommer non plus, ils viennent faire du bénévolat, on ne veut pas les assommer de formation. Mais le module de base, c'est 15 heures.

Donc 15 heures de base, plus la possibilité de participer à d'autres formations.

Certains séminaires sont reconduits chaque année, je pense par exemple à la sensibilisation à la correction phonétique, qui se fait sur 2 samedis matins, en principe ils le font la première année, mais encore une fois c'est quand même lourd, donc je n'insiste pas, on peut le faire la 2e ou 3e année. Donc ça c'est chaque année la même chose, et il y a d'autres formations qui sont nouvelles, en fonction des gens que je rencontre, des formateurs, etc.

Par rapport à l'historique de l'UP, une des missions de base était vraiment de permettre d'acquérir des bases en français, enfin c'était les cours de langue ?

L'origine était vraiment de permettre l'intégration de personnes non francophones.

Donc c'était vraiment ciblé pour le français et l'intégration et petit à petit, ça s'est élargi à d'autres offres selon la demande et les possibilités offertes par les bénévoles ?

Oui, anglais, espagnol…

Et donc l'UP a aujourd'hui…

24 ans, depuis 1982.

Merci… Par rapport aux cours de français, j'ai ici le rapport d'activités 2005, cette année il y a le même nombre de cours en français ?

Oui, les chiffres que j'ai donnés sont les mêmes. Votre question, c'était le nombre de cours ?

Nombre de cours, et de niveaux ? Il y a quatre niveaux, conversation, français oral, français écrit ?

Il y a 4 différents types de cours, mais par exemple en alpha il y a 4 niveaux, en français global il y en a 7, en français écrit et conversation, 3 niveaux. Un des problèmes qu'on a, c'est que les autorités nous demandent des chiffres sur l'année civile, pour connaître le nombre de formateurs, de participants, mais ça n'a aucun sens pour moi, c'est comme si je compte deux moitiés d'année puisqu'on fonctionne sur l'année scolaire ! Si je compte deux fois les formateurs, ça en fait tout d'un coup 300, donc ça ne veut plus rien dire… Donc il y a 179 formateurs, 153 cours. 65 cours de français, tous types, tous niveaux…

Ca fait une petite moitié de tous les cours confondus…Et donc il y a un peu plus de bénévoles que de cours.

Oui, pour prévoir des remplacements, et surtout parce qu'en français ils sont 2 par cours, ils travaillent en tandem.

Chaque cours a lieu deux fois par semaine ?

Oui, c'est propre au français. Il y a 97 formateurs de français, ils représentent plus de la moitié de tous les formateurs.

Donc l'origine est bien installée, et d'autres choses se sont ajoutées.

Oui, alors la question de l'intégration devient très sensible dans les autres cours, parce que dans d'autres cours c'est l'occasion justement d'avoir des étrangers et des suisses dans un cours d'allemand, d'espagnol ou de culture générale.

Donc c'est aussi un moyen de favoriser l'intégration entre non suisses et suisses.

C’est une difficulté pour les étrangers, il y en a qui demandent où rencontrer des suisses, parce que dans les cours de français il n’y a que d’autres étrangers… Alors ils peuvent créer des liens entre eux, mais ils n’ont toujours pas accès aux Suisses, donc là ils peuvent suivre d’autres cours où il y a aussi des Suisses.

Donc le cours a lieu 2 fois par semaine, et c’est l’année scolaire, donc septembre à juin ?

Non, les cours commencent en octobre, parce qu’on a besoin de septembre pour la formation des formateurs et pour l’inscription des élèves, car si on devait le faire en été, ce serait la catastrophe, tout le monde serait en vacances. On commence toujours le premier lundi d’octobre.

Donc octobre à juin. A ma connaissance, il n’y a pas d’espace pour les enfants ?

Non, mais à l’UOG il y a Zone Bleue.

Vous avez des partenariats pour ça ?

Non, mais on a des cours seulement le soir, rien en journée, car on n’a pas de salles de classes la journée. Cependant, c’est clair que ce serait un plus d’avoir un système de garde. A l’UOG, Zone Bleue est ouverte seulement la journée, mais c’est quand même un plus.

Sinon il y a plusieurs langues différentes, informatique, culture générale qui comprend des cours « citoyenneté », yoga, des activités plus axées sur la création ou le développement personnel, donc il y a une palette assez large de cours…

Pour toutes les activités de culture générale, on ne fait pas de publicité, ni pour trouver des apprenants, ni pour trouver des formateurs. Quelqu’un arrive et nous propose de donner un cours d’introduction à l’égyptologie, alors super, pourquoi pas ? Par contre là, la personne ne passe pas par moi, elle a son projet. Tout ce qui n’est pas langue, je le soumets au comité, c’est une procédure un peu formelle mais c’est aussi pour me protéger moi. On ne peut pas engager n’importe qui, l’année passée dans le cadre du cours promotion santé, le comité avait demandé à avoir un programme plus détaillé que ce qui m’avait été donné, en disant que c’était un peu vague. Quand on arrive à certains sujets, religieux, santé, on a toujours peur des dérives donc on a demandé des précisions et le cours a été accepté. Culture générale, c’est vraiment des offres spontanées, je ne vais pas aller chercher quelqu’un pour donner des cours de bouddhisme, mais si quelqu’un arrive et propose, pourquoi pas ?

Donc ça peut s’arrêter quand la personne décide de ne pas continuer ?

Oui, complètement, bien sûr. C’est autogéré, donc ces formations nous ne les finançons pas du tout, si ce n’est l’information générale sur l’UP, avec toutes les questions de logistique, de listes de classes, de salles, de clés, etc. Autrement les gens dans ce secteur n’ont pas de formation, les gens connaissent leur sujet, en ont 3 kilomètres dans leur CV et organisent leur cours.

C’est moins interactif que les cours de langue, il n’y a pas les mêmes attentes en termes de formation d’adultes ?

Oui, pour moi, c’est plus type conférence.

Donc à travers toutes ces activités, il y a plusieurs possibilités de suivre une autre activité en plus du français ?

On a des gens qui suivent jusqu’à 4 cours, c’est le maximum.

Les cours de langue sont distingués entre français, allemand, anglais, espagnol, italien et portugais, arabe, chinois, japonais qui sont plus une initiation à une culture et à une langue ? Il n’y a pas le même nombre d’heures par semaine, je crois ?

Si, c’est la même chose, mais là on parle de langues qui sont quand même beaucoup plus accessibles, quoique ça dépend pour qui, avec un programme très ciblé, avec des personnes qui ont des compétences à former les gens pour ces langues là. Pour le russe, arabe, japonais, chinois, il y a déjà toute la question de l’alphabet, pour commencer. C’est une pédagogie différente, par exemple pour le japonais, le premier niveau, le formateur est français et donne son cours en français, contrairement à l’anglais où le cours est donné en anglais. Donc les

langues européennes qu'on a, c'est vraiment des cours très structurés, les formateurs sont très encadrés. Pour le japonais, je ne connais pas la pédagogie, je n'ai ni la formation ni la compétence, donc il y a beaucoup plus de liberté. Mais il ne faut pas rêver, avec une heure trente par semaine, si quelqu'un me dit qu'il est muté au Japon dans trois mois et qu'il doit apprendre le japonais, je vais lui dire que ce n'est pas ici à l'UP qu'il va pouvoir apprendre, ce n'est pas possible. Je ne veux pas dire que ce n'et pas important, qu'on n'y apprend rien, ce sont des cours extraordinaires ces 4 langues, arabe, russe, japonais, chinois, mais l'anglais c'est différent, les gens ont déjà une petite notion, on l'apprend à l'école, on peut donner des devoirs. Je me demande ce qu'on peut donner comme devoir en chinois les premiers mois, il faut être drôlement encadré. Donc ou bien on décide de faire du japonais intensif parce qu'on en a vraiment besoin et on structure, ou bien c'est plus une sensibilisation à la culture, il y a d'ailleurs beaucoup de gens qui viennent pour ça. Ils viennent parce que ça les intrigue, il y a un intérêt pour l'autre, pour une autre culture.

Donc ce n'est pas le même type d'objectifs, en termes pédagogiques.

Non, il n'y a pas d'examens à l'issue du cours, tandis que les autres langues on peut guider vers des références comme le DELF, etc.

Par rapport aux inscriptions, vous disiez tout à l'heure qu'elles ont lieu en septembre, avant la rentrée d'octobre ?

On a trois jours de priorité pour les anciens, ils sont informés directement, ce n'est publié nulle part ailleurs, on leur dit à l'issue de l'année scolaire. Ils ont une fiche de priorité. A partir de la semaine suivante, c'est ouvert à tout le monde.

Et pour les nouveaux étudiants ?

C'est ouvert la semaine qui suit, la première semaine de septembre, je crois.

Ça dure combien de temps ?

Deux semaines complètes, à plein temps toute la journée, du moins tant qu'il y a des places.

Et vous bloquez les inscriptions à un certain moment, mais s'il y a des places des gens peuvent encore s'inscrire en cours d'année ?

Oui.

Et vous faites des réinscriptions en cours d'année ?

Oui.

Donc il n'y a qu'une inscription officielle, avec une réouverture pour remplir les classes ?

Oui, dès fin novembre.

Dès fin novembre, il y a des absents ?

Il y a des absents, et ceux qui partent. Il y a aussi tous ceux qui viennent par réseau, parce que c'est sympa, on leur a dit de venir à l'UP, parce que c'est chouette et que ce n'est pas cher. Et c'est très bien, ils sont venus, ils ont vu que ce sont vraiment des cours, c'est une école. C'est le premier tri qui fait que c'est très positif, les gens qui s'en vont ne viennent pas demander leurs 80 francs en disant que ce n'est pas du tout ce qu'ils voulaient. Pas du tout, ils sont restés là pendant un mois, ils ont rencontré des gens, c'était sympa, et puis voilà. Donc pour nous, ils restent inscrits d'un point de vue administratif, mais maintenant au bout d'un mois, on les enlève, sinon on a des listes un peu diaboliques. Mais dès qu'on a pu se rendre compte qu'il y avait ces places-là, on peut remettre quelques élèves. Mais les deux grands moments, c'est janvier, après la coupure de Noël, et puis à Pâques. En fait, d'une certaine manière on a un peu trois trimestres.

Donc il y a des inscriptions en cours d'année qui sont une manière d'éviter de faire des listes d'attente, mais de permettre aussi à de nouveaux d'accéder aux cours ?

Oui, on ne fait plus de listes d'attente, on dit aux personnes de prendre des nouvelles, de nous retéléphoner, et on leur dit. Il y a des profs qui jouent très bien le jeu et qui nous disent qu'ils ont 5 personnes en moins, qu'ils peuvent en prendre de nouveaux.

Donc les formateurs vous tiennent au courant du nombre de places qu'il y a ?

Oui, c'est ce qu'on leur demande en tout cas.
Concernant les cours, j'ai vu qu'ils vont coûter 100 francs dès la rentrée prochaine ?
Oui, maintenant ce sera 50 francs pour l'inscription et 50 francs par cours suivi, au lieu de 50 30 avant. Pour nous, la distinction est très importante, pourquoi 50 – 30 et pas 80 ? Parce que les 50 de base c'est la place de membre, et il y a des gens qui sont membres de soutien, qui ne payent que ça mais ne suivent pas de cours.
Donc une fois membre, on peut payer pour suivre un cours…
Oui. On a des membres de soutien, pas beaucoup d'ailleurs mais on en a, comme nous on est membre de Greenpeace ou Terre des Hommes, c'est 50 francs. Donc tous les élèves sont membres, obligatoirement.
S'inscrire donne donc un statut de membre.
Oui, ils ont accès aux assemblées générales, ils reçoivent les PV… Pour certains, c'est une première participation à un groupe, à un groupe démocratique. Il y a aussi une fonction citoyenne là-dedans, participer, être acteur de quelque chose. Il y en a beaucoup qui ne s'intéressent pas à cela, il faut être honnête, ils viennent prendre des cours, à l'assemblée générale il y a très peu d'élèves, alors tant pis.
Mais disons que cette porte leur est ouverte, participer, être actif d'un point de vue associatif… C'est chouette !
Oui, on a eu deux fois des élèves au comité, maintenant ils sont partis mais pendant 2 ans au comité, ils s'étaient proposés. Là aussi, c'est très peu, c'était un peu submergeant pour ces personnes qui n'avaient pas beaucoup de temps, mais comme ils sont membres ils reçoivent évidemment la candidature pour l'assemblée générale. 2 élèves en 24 ans, ce n'est pas beaucoup mais c'est déjà ça !
Tous les cours sont mixtes ?
Oui.
Par rapport aux inscriptions, j'imagine que vous prenez des renseignements pour pouvoir joindre les personnes soit par écrit, soit par téléphone ?
Oui.
Est-ce que vous demandez par exemple le type de permis de séjour ?
Non, du tout.
Donc uniquement des informations pour pouvoir joindre les personnes ?
Oui, tout à fait, et c'est d'ailleurs clairement mentionné sur la fiche d'inscription que c'est confidentiel. Il y a parfois des gens qui ne veulent pas laisser leur adresse, alors on leur dit pour qu'ils sachent en tout cas que c'est confidentiel. Ca fait partie de la formation des enseignants, on leur demande de ne pas laisser traîner leur liste de classe. Sur toutes les listes, c'est écrit en haut « confidentiel ». On le répète régulièrement. Il ne faut pas être parano, mais on a eu des périodes d'inquiétude, des demandes de la police qui ne vient plus du tout maintenant.
Donc vous avez une fiche avec nom, prénom, téléphone…Concernant les cours de français, comment vous identifiez les niveaux des candidats ? Vous avez des tests d'entrée, oraux, écrits… ?
Il y a un test d'entrée obligatoire pour tout le monde (toutes les langues) sauf pour les débutants. Ca fait 17 ans, quand je suis arrivée les groupes étaient beaucoup trop hétérogènes, ce n'était pas possible. Ca l'est encore drôlement, je suis restée parce que je trouvais magnifique, mais c'était trop hétérogène. Ca va le rester, mais avant c'était trop. C'était débutant, moyen, avancé, je me suis dit qu'il faut quand même avoir des critères, on ne peut pas simplement demander… J'avais des élèves francophones dans des cours débutants, je ne comprenais rien du tout…Ils venaient d'Afrique du Nord et ne savaient parfois pas très bien écrire, mais parlaient très bien, donc ça n'avait aucun sens de leur apprendre à se présenter, etc.

Vous avez des cours qui développent plus l'écrit, l'oral… ?
Oui. J'avais constaté ce besoin peu après mon arrivée. Beaucoup parlaient très très bien, étaient alphabétisés mais avaient fait peu d'école dans leur pays d'origine, donc ils étaient toujours en porte à faux dans les cours précédents, il y en a beaucoup à Genève car c'est une population très importante. Des personnes qui n'ont pas du tout les mêmes soucis que les autres, qui sont très bien intégrés. J'ai par exemple beaucoup d'élèves portugais, très bien intégrés, mariés, ils ont des enfants, qui parlent le français parfaitement, pratiquement aucun accent, mais qui ne savent pas l'écrire, parce qu'ils n'ont pas été scolarisés en français. Alphabétisés, mais peu d'école aussi au Portugal, peut-être l'école primaire seulement, donc ils n'ont pas forcément fait les transferts. Alors s'ils veulent entreprendre une formation quelle qu'elle soit, c'est la catastrophe en français. J'ai parfois des motivations très touchantes aussi par rapport aux enfants, leurs enfants vont à l'école et là, ils sont confrontés à l'écrit et se rendent compte qu'ils ne vont pas pouvoir les aider, pas pouvoir suivre ce qu'ils font…
Donc il y a une prise de conscience par rapport à la scolarité des enfants ?
Oui, c'est les deux motivations principales, familiale et professionnelle, j'aimerais faire l'école d'infirmières, d'aide familiale, etc. mais je n'y arrive pas à cause du français. C'est trop bête parce que ce sont des personnes qui sont super compétentes dans leur métier qu'elles pratiquent déjà mais qui vont être préjudiciées à cause de l'écrit parce qu'elles ne peuvent pas rendre leurs rapports, leurs travaux…
Donc vous avez un test d'entrée pour toutes les langues. C'est un test qui vous permet d'orienter tout le monde dans les niveaux correspondants, ou il y a d'autres choses ?
Non, donc le test est uniquement écrit, et lors de la correction il y a un entretien oral et c'est là qu'on se rend compte si la personne parle parfaitement. Donc on va pouvoir détecter. Le test est progressif, du plus facile au plus difficile, et quand la personne n'y arrive plus, elle s'arrête, il y a un côté très visuel. Le cas typique des personnes qui auraient besoin de français écrit, ils ont tout compris ce qu'il faut faire, la compréhension est parfaite, mais à l'écrit il n'y a pas une phrase juste. Donc ce qu'il leur faut c'est travailler l'écrit. Le test n'est pas parfait non plus, mais…
Il permet déjà de détecter les principales difficultés.
Oui, et maintenant on forme aussi les formateurs pour corriger les tests, comme ça ça s'améliore petit à petit… Mais il y a des aberrations, des erreurs, parfois des gens qui ne sont pas alphabétisés et qui se retrouvent en niveau 3, il y a des erreurs, ça peut arriver. La méthode s'améliore…
Donc vous prenez aussi un moment pour corriger le test écrit avec les personnes…
Oui, on a parfois des formateurs qui prennent ça très à cœur et qui veulent passer du temps, corriger avec la personne. Et là c'est un crève-cœur pour moi de leur dire, attendez mais il y a trente personnes qui attendent, il faut y aller, parce qu'en plus la personne ne repartira pas avec son test. Donc quand je corrige, je le fais à toute vitesse, je vois le niveau, je le donne à la personne et je l'envoie s'inscrire. Mais il y a des gens qui n'ont pas les mêmes considérations alors c'est toujours un peu embêtant si on prend une demi-heure par apprenant... Mais ça m'embête de casser le côté humain, l'élève est tout content parce qu'il a une leçon privée, on lui a expliqué ses erreurs, mais on a des centaines et des centaines de personnes qui viennent s'inscrire ! Donc ceux qui aiment le faire le font, on s'arrange…
Donc ils arrivent, passent un test, et selon les résultats et les compétences observées, ils sont inscrits à tel ou tel cours.
Oui, donc il y a le pôle pédagogique, puis ils partent avec une petite fiche et vont à la partie administrative, très stricte avec un numéro, et ils vont s'inscrire. Ils payent leur cotisation, etc. Donc depuis qu'on a ces deux systèmes, c'est beaucoup plus facile pour l'administration, car eux arrivent, le prof a noté français niveau 4, donc ça va beaucoup plus vite…

Et comme les cours sont tous aux mêmes horaires, il n'y a pas le problème de la disponibilité…

Non…

Les bénévoles sont aussi mis à contribution pour les tests, les inscriptions ?

Oui, et c'est vraiment très sympa les inscriptions. Il fait lourd, il fait chaud, mais c'est très sympa pour les formateurs de revoir les élèves, de se remettre dans le bain, de discuter… C'est clair, on voit qu'il n'y a pas de soucis commerciaux, ils sont juste contents d'être là et d'aider. Donc quand ils prennent une demi-heure pour corriger un test, je me dis, non, je ne vais quand même pas aller leur dire de faire plus vite. Ce sont des moments très sympas.

Et vous prenez combien d'inscriptions par cours ?

On vise un groupe d'une quinzaine de personnes, on en prend plus au début. Dans la machine, c'est bloqué à 23. Car il y a tous ceux qui entre l'inscription et le début des cours, ne viendront pas, et ceux qui vont vite arrêter. S'ils sont vraiment là les 23, tant mieux. Mais le minimum d'inscriptions pour qu'on ouvre le cours, c'est 6, sinon on ne commence pas.

Donc le nombre d'inscriptions tient compte du fait que certaines personnes ne vont pas se présenter, ou que certaines arrêteront très vite ?

Evidemment, on pourrait dire, attendons que les personnes arrêtent très vite pour en mettre d'autres, mais là pédagogiquement pour moi ce n'est pas bon, parce que la prise de contact, la rencontre a été faite. Alors tant pis, je préfère en avoir peut-être 25 le premier jour pour faire la présentation avec le prof, l'explication du déroulement, les horaires etc. Au moins ça a été fait. Plutôt que dire qu'on bloque la machine à 18, et après un mois on en remet 5, mais ces 5 on loupé le début, le premier contact, alors ce n'est pas juste. Alors je suis d'accord, ce n'est pas parfait… J'ai parfois des profs qui disent qu'ils ont 28 élèves dans la classe, donc c'est qu'il y a quelque chose qui a cloché, puisque normalement le système bloque avant… Moi je ne peux pas aller voir ce qui se passe dans toutes les classes…

Les classes sont dans des collèges, vous n'avez pas vos locaux propres ?

Oui, dans les collèges Voltaire, Nicolas-Bouvier, de-Candolle. Là aussi, c'est une subvention indirecte du DAEL[35].

Ce qui fait que les étudiants entre eux ne se rencontrent pas forcément, et non plus les enseignants bénévoles…

Non, en effet.

Y a-t-il une règle particulière par rapport aux absences ?

Oui, elle figure dans le guide de l'étudiant. Il y a le règlement en 4 langues, français, allemand, anglais, espagnol, qui explique que quand une personne ne s'est pas excusée de son absence 4 semaines de suite, elle est automatiquement rayée de la liste.

D'accord, merci. Feriez-vous un lien entre la procédure d'inscriptions et absentéisme ? Quel rôle joue à vos yeux la manière dont se passe l'inscription pour la participation par la suite ?

Je ne sais pas, je ne fais pas de lien comme ça. Vous voulez dire que la procédure pourrait rebuter les gens ?

Oui, mais toute sorte de possibilité, en fait. Ca, par exemple, vous prenez des informations très basiques, donc ça ne paraît pas a priori être un facteur qui puisse les freiner. Mais si on avait une fiche très complète où on tiendrait absolument à ce que toutes les cases soient remplies…Est-ce que vous verriez certains points ou certains moments des inscriptions qui pourraient avoir une influence sur la suite ? Ma question est un peu vague, peut-être ?

Je ne vois pas, je ne fais pas de lien direct. En tout cas, je n'ai jamais eu d'exemple à part certains qui disent qu'ils préfèrent ne pas donner leur adresse, alors on laisse blanc. On a de plus en plus de téléphones portables. Les gens ne veulent pas donner leur téléphone fixe.

Il y a une part de réserve ?

[35] Département de l'aménagement, des espaces et des locaux

Les gens ne rechignent pas du tout à remplir la fiche, ils sont bien conscients que s'ils s'inscrivent ils remplissent une fiche, mais sinon…

Et sinon, concernant les personnes qui suivent les cours de français à l'UP, vous disiez qu'il y a ceux qui parlent bien mais qui ont besoin du français écrit. Y a-t-il des différences de public ici au sein de l'UP ? D'une manière générale, pour les personnes qui ont cette problématique d'intégration, pouvez-vous me dire quels sont les besoins de ce public en termes d'intégration ?

Vous voulez dire pourquoi ils veulent s'intégrer ?

De quoi ont-ils besoin pour s'intégrer, que cherchent-ils ? Dans quelle mesure les cours de l'UP leur viennent en aide dans cette démarche ?

C'est vraiment donc la question de l'intégration. C'est-à-dire que dans la majorité des cours, à savoir niveaux 1 à 4, ce qui correspond donc aux niveaux A1 et A2 du Conseil de l'Europe, dans ces cours, le but est justement l'intégration, d'abord les bases de la langue. Pas tellement dans le but de connaître la liste des mots en « ar » qui ont un r ou deux r, ou deux « l », mais vraiment les outils de base pour pouvoir communiquer, principalement à l'oral, mais aussi à l'écrit. Pouvoir demander son chemin, poser des questions, rencontrer des gens, c'est vraiment ce souci de communication et d'intégration. Les niveaux plus avancés, tout naturellement, ils ont déjà cette base, ils savent déjà ça, donc c'est du perfectionnement. Mais quand on regarde par rapport à tous nos cours, le 80% plus ou moins, c'est les niveaux 1 à 4, la grande majorité. Après, il y a quelques cours de niveaux 5-6-7, qui sont très importants, ce n'est pas un jugement de valeur, mais qui sont pour des gens entre guillemets dont certains pourraient aller à l'IFAGE ou à la Migros, et ils viennent ici et c'est très chouette. Ce sont souvent ceux qui ont commencé ici et qui continuent, mais ils ont plus un objectif linguistique, alors que dans les niveaux 1 à 4 il y a ce facteur d'intégration. En français écrit de base, ce sont des motivations plutôt familiales et professionnelles, et en conversation, c'est un peu le contraire du français écrit, c'est l'intégration à fond parce que c'est des personnes qui justement ont déjà fait du français, parfois même des fois chez eux, et qui s'ils sont dans leur communauté, n'ont jamais l'occasion de parler français. Et là, je rejoins ce que j'ai écrit dans mon rapport, on est toujours étonnés, bon, vous, vous êtes dans le milieu donc vous ne serez pas étonnée, mais des gens extérieurs tombent des nues et disent « mais pourquoi des cours de conversation, ils sont à Genève, ils n'ont qu'à parler ». Oui, mais parler avec qui ? Souvent, les personnes qui travaillent comme femmes ou hommes de ménage, chauffeur, et qui sont entre communauté, n'ont pas beaucoup l'occasion de parler français. Et la conversation avancée, là c'est encore autre chose, il y a un but de perfectionnement, d'amélioration, donc c'est autre chose.

Donc la grande majorité des cours répond à des besoins de base, de débutants en français, d'intégration, créer un lien… Les cours sont prévus, organisés pour cela, pour permettre en leur sein la création de liens ?

Nous, on ne va pas spécialement s'occuper de ça, mais tout est fait pour. Le manuel choisi va dans le sens de l'oral, sur les 4 compétences langagières on privilégie beaucoup compréhension orale et production orale. Non que l'écrit ne soit pas important, mais c'est vraiment le but et c'est ce que les gens recherchent. Dans les sondages, c'est toujours ce qui ressort, qu'à l'UP ils ont trouvé un réseau, des gens avec qui parler. Ensuite, celui qui veut faire le diplôme de langue française, il va quitter l'UP et c'est très bien.

Par rapport à la participation aux cours et aux obstacles qu'il peut y avoir, donc vous faites clairement la distinction entre absentéisme et abandon. Vous parliez tout à l'heure du cas où les personnes suivent les cours les premiers mois et se rendent compte que ce n'est pas forcément ce qu'elles attendent, donc elles arrêtent mais sont officiellement toujours inscrites mais vous les enlevez des listes. Ils restent membres, en fait. Donc là vous parleriez d'un cas d'abandon ?

Oui. Juste les termes que j'utilise, c'est abandon et irrégularité, parce que l'absentéisme, pour moi, recoupe les deux. Donc pour être sûre de savoir de quoi on parle, je préfère préciser. Donc pour revenir au cas que vous avez donné, il reste membre mais ne participe plus aux cours donc on l'enlève de la liste sinon ça fait des listes trop longues. Et puis l'autre problème, ce sont les gens irréguliers, qui viennent toutes les trois semaines ou comme ça. Là, c'est une question pédagogique de savoir si ça perturbe le cours, il y a des enseignants qui sont très perturbés par cela. Mais c'est le problème des gens adultes, qui travaillent, qui essayent de venir ; pour certains, ils ont de très bonnes raisons, j'entends, ce n'est pas un jugement de valeur…

Ce n'est pas un manque de motivation ?

Non. Disons que ceux qui ne sont pas motivés, ils arrêtent, donc on les compte dans les abandons. Mais ceux qui sont irréguliers, ils sont motivés puisqu'ils viennent quand ils ont le temps, mais là ça pose des questions pédagogiques, et là, on a besoin d'avoir une discussion, c'est ce qu'on appelle le contrat pédagogique. On est un groupe, il faut qu'on se mette d'accord, sur les arrivées tardives, les absences… On parle de ça en groupe, on se met d'accord ensemble sur ce qu'on accepte ou pas. Et ça c'est un des points qu'il faut traiter parce que si quelqu'un vient toutes les trois semaines, super sympa et super motivé, mais qu'il faut tout lui répéter et qu'il est complètement largué, ce n'est pas juste pour le groupe.

Donc chaque formateur fait ça en début d'année ?

Ca devrait être fait… Mais ce qui ressort tout le temps dans les bilans, c'est que c'est quelque chose de difficile. Ca fait partie de la formation de base qui est suivie avant de commencer, on en parle. Mais je comprends bien que ce n'est pas pareil pour tout le monde, ils entendent trop de choses, aussi, il y a trop de mots, il faut avoir la matière pour le faire. Avec l'expérience, tout ça se met en place, ça pose de moins en moins de problèmes…

Et j'imagine surtout avec un groupe très très débutant en français, ça ne doit pas être évident… ?

Non…

Donc c'est quand même un problème que vous rencontrez, soit l'abandon des personnes, qui lui cause moins de problème puisque les gens ne viennent plus en cours de route…

Moi, ça me pose moins de problèmes…

Vous avez trouvé une solution pour re-remplir les groupes… Donc ce qui est plus problématique d'un point de vue en tout cas pédagogique, c'est l'irrégularité ?

Exactement, vous avez bien résumé.

Donc les solutions, ou les tentatives pour y remédier, c'est surtout par dialogue avec le formateur, un rappel au contrat pédagogique ?

Exactement.

Et ça porte ses fruits ?

Quand on fait des bilans, c'est toujours avec les niveaux débutants, puis les autres, or dans les niveaux débutants… Il se trouve que les nouveaux formateurs sont souvent en niveau 1, ce qui est un contresens puisque c'est le niveau le plus difficile, mais comme c'est là où on a plus de demande, naturellement en proportion c'est là où on a le plus de besoin. Alors c'est très frappant lors des bilans, depuis des années, le groupe de français 1, là où il y a aussi le plus grand nombre de formateurs débutants, parle beaucoup de ça. C'est lourd pour eux, les irrégularités, les abandons, etc. Mais ils sont nouveaux, ils ont les cours les plus difficiles parce qu'ils ont les niveaux débutants et eux-mêmes sont nouveaux formateurs et quand on parle du contrat pédagogique, ils sont là « ah oui, c'est vrai ». Après on a les bilans avec les niveaux 2 à 7 et c'est hallucinant comme ils disent qu'ils ont compris, la majorité, « ah oui, les abandons, pas de problèmes » etc, on a pu discuter… La différence est flagrante. Les formateurs débutants ont tellement de choses en tête, ils n'arrivent pas tellement à faire le contrat pédagogique. Il n'y a pas de souci, c'est en forgeant qu'on devient forgeron, on se

plante tous sur certains trucs et au fur et à mesure, quand on est là depuis 10 ans, il y en a avec qui je vois bien que c'est de l'histoire ancienne ! La question n'est plus de savoir pourquoi ceux qui ne viennent plus ne viennent plus, « moi je suis là pour ceux qui viennent », et c'est super, ça se passe bien !

Donc il peut y avoir une remise en question personnelle de la part des formateurs ?

Ah, oui…

Quand ils voient le cours se vider…Donc le problème d'irrégularité va surtout se poser dans les niveaux débutants et dans les cours animés aussi par des débutants ?

Plus là, non je ne pense pas.

Alors c'est la gestion qui en est différente ?

Oui, absolument. C'est une question d'expérience, en fait, après on se rend compte des choses.

Donc c'est par discussion et recours au groupe que tout ça se régule ?

Oui. Et pendant les bilans, les nouveaux sont très contents d'entendre les anciens dire « ah oui, je me rappelle au début », alors c'est pour ça que c'est chouette de continuer, il y en a beaucoup qui continuent après la 1ere année, parce que l'expérience la plus dure est passée. Il y en a beaucoup qui me demandent de reprendre le même niveau parce qu'ils ont déjà vu où ils se sont plantés et ils ont envie de refaire mieux, je trouve ça magnifique, je comprends très bien, ce n'est pas du tout pour se tourner les pouces, mais pour s'améliorer. C'est très formateur.

Si je me souviens bien de notre discussion de la semaine dernière, vous disiez qu'il y a pour chaque cours un support pédagogique global…

Pour les 5 langues, pas pour le chinois !

Donc pour les 5 langues européennes, il y a un support pédagogique, une base que les formateurs peuvent compléter mais qu'ils s'engagent à traiter de manière exhaustive.

Oui.

Et ça, c'est plutôt apprécié par les formateurs ?

Oui, très apprécié.

Et sinon, tous les étudiants de l'UP sont des personnes volontaires, il n'y a pas d'arrangement avec le chômage ou autre contrat ?

Non, aucun. C'est vraiment par besoin ou envie d'apprendre. Et en plus on a refusé, on a eu une demande de faire des cours de conversation pour des femmes africaines musulmanes voilées, on a dit non. Il y a d'autres structures, nous on va dans le sens d'une intégration, on ne veut pas continuer les ghettos. Je peux très bien comprendre que ce soit peut-être un passage d'abord pour certaines personnes, très bien, ces structures existent comme Camarada par exemple, alors autant aller là, mais nous on n'est pas entrés là-dedans.

Donc vous préférez orienter vers des structures qui existent et sont déjà au point pour ça plutôt que de créer de nouvelles choses sur demande ?

Oui, tout à fait.

A votre connaissance quelles sont les raisons des abandons, à part ce qu'on a déjà mentionné comme ne plus avoir le temps, ou se rendre compte que le cours ne répond pas forcément à ce qu'on cherchait, trop scolaire ou au contraire pas assez poussé, pas assez rapide ?

Alors le fait de trouver du travail, il y a beaucoup de gens qui cherchent du travail et qui trouvent entre autres dans les métiers de la restauration, aide de cuisine, qui sont des boulots le soir, également le ménage dans les bureaux, tout ce genre de professions, quand ils trouvent quelque chose, c'est clair que c'est le cours qui va tomber et pas le travail. Il y a toutes les personnes qui quittent la Suisse, volontairement ou involontairement, parce qu'il y a aussi malheureusement des cas dramatiques, bien sûr… Pour affiner par rapport à ce que vous avez dit, ceux qui n'ont pas trouvé ce qu'ils voulaient, ça peut aller dans les deux sens. Par exemple, j'ai vu des fois des jeunes filles au pair qu'on ne prend pas a priori, sauf si elles ont

déjà un bon niveau de français et qu'elles vont dans les niveaux 5-6-7, qui sont un peu différents. Quelqu'un qui a fait un bac, par exemple, qui parle déjà bien, pas de problèmes. Mais si elle est d'un pays comme la Pologne, par exemple, où elle aurait appris l'anglais, elle a un super niveau de scolarisation, elle vient de passer son bac etc., mais en français elle est débutante, là les cours risquent d'être trop lents pour elle, très souvent. Là, elle serait plus dans un profil Ifage ou Ecole-Club Migros, où il y a des cours spéciaux jeunes filles au pair. Pour les jeunes personnes d'Europe de l'Est, souvent c'est trop lent, il y a des personnes plus âgées dans les cours, plus lentes, moins scolarisées. Donc ça peut aller dans les deux sens. Si on a un universitaire bardé de diplômes qui vient ici et trouve que c'est trop lent, je m'en fiche, il n'a qu'à aller ailleurs, je n'aurai pas d'état d'âme. Par contre si c'est une jeune fille au pair qui a très peu de moyens, qui est très peu payée, les gens devraient payer le cours mais s'ils ne le font pas, c'est embêtant parce que point de vue finances elle correspond au profil de l'UP mais le cours est trop lent, et on a connu des abandons à cause de cela. J'ai pu avoir des retours de personnes.

Quand une personne ne se présente plus 3 à 4 fois de suite, vous ou les enseignants prenez contact avec eux pour avoir des nouvelles ?

Oui, on a une carte de relance qu'on peut envoyer pour savoir pourquoi les gens ne viennent plus.

Donc il y a des outils pour cela, soit par lettre, soit par téléphone ?

Oui, on les relance et souvent on a des retours, mais c'est clair que si on ne le fait pas, on ne sait rien.

Donc vous avez accès la plupart du temps aux raisons d'abandons ?

Plus les enseignants sont anciens, plus ils ont accès à l'information. Je ne peux même plus imaginer de ne pas savoir pourquoi les gens quittent le cours.

C'est une manière aussi de les fidéliser et de leur montrer qu'ils ont une place ?

Non, surtout pour ne pas les culpabiliser, je suis désolée que quelqu'un quitte le cours et se sente mal ! S'il quitte le cours, il faut qu'il le quitte bien et que quand on se croise dans la rue, on s'embrasse, on se dit bonjour et on n'a pas besoin changer de trottoir et de se dire « flûte, je suis parti et je n'ai rien dit » ! Vraiment pour que les gens se sentent bien…

Et sinon, concernant l'irrégularité aux cours de français, il peut y avoir j'imagine certaines raisons qui sont les mêmes que pour les abandons ?

Horaires de travail irréguliers, problèmes familiaux, de santé aussi, et il y a aussi des gens « légers », qui n'ont pas forcément de constance dans l'investissement. Il y a aussi les retards, ceux qui sont toujours en retard à cause des bus, quand ils habitent loin ou en campagne, il y a un bus toutes les heures… Après c'est aussi une question de bon sens, on voit si les gens racontent n'importe quoi. Il y a plein de raisons, il faut être très souple, je trouve dommage sinon.

Vous avez des cours, vous-même ?

Oui, j'ai des cours d'alphabétisation. Je fais aussi les visites de classes, visites évaluatives. Donc je vais dans les collèges, je vois les élèves. Etre au fond de la classe, c'est très intéressant à tous points de vue. Voir ce qui se passe entre les élèves, entre eux et avec le prof…

Et les conditions pour que les apprenants soient motivés à apprendre, ça dépend de quoi selon vous ?

La motivation doit être leur à la base. Mais là où est le rôle du formateur, c'est de l'entretenir, la susciter. C'est une grande question. Quand je pose la question aux formateurs, je leur demande de penser à une expérience de formation positive qu'ils ont faite, apprendre à faire du vélo ou du crochet, c'est égal. Le but est qu'ils originent que si c'était bien, c'est parce qu'ils étaient motivés, pas parce qu'ils avaient un bon prof et un bon livre. Maintenant, s'ils ont un bon prof et un bon livre, tant mieux, c'est un plus. Mais on commence cette prise de

conscience personnelle lors de la formation, en disant que si ça a été comme ça pour vous, il y a des chances que ce soit pareil pour eux. Il y en a qui disent qu'ils ont appris l'anglais parce qu'ils avaient un très bon prof, je ne vais pas leur dire que ce n'était pas pour ça, mais quand on creuse un petit peu ils se rendent compte qu'ils étaient aussi très motivés par l'anglais. On peut aussi aimer l'anglais parce qu'on a un bon prof, alors qu'on le détestait avant, pourquoi pas, mais c'est comme un manuel, quand on me dit qu'on a bien appris parce qu'on avait un super livre, j'en doute. J'ai appris parce que j'en avais envie, et heureusement j'avais un super livre alors ça m'a aidé.

Donc c'est surtout quelque chose qui vient des étudiants et qui doit être entretenu par les enseignants. Evidemment il y a aussi une formation de qualité et un manuel de qualité…

Oui, c'est un plus, évidemment.

La participation irrégulière, la non régularité, ne sont donc pas un manque de motivation ?

Non, c'est ça qui est compliqué, c'est ça qu'il faut arriver à faire dans le contrat pédagogique. Si on arrive à faire en sorte qu'une personne qui ne vient qu'une fois sur trois se tienne au courant et ne soit pas larguée, je schématise, mais pourquoi je la refuserais ? Il faut se mettre d'accord. Si la personne arrive, n'était pas là deux semaines et demande qu'on refasse le cours et met tout le monde en retard, c'est ça le contrat, on doit se mettre d'accord. Le groupe a la parole, il doit pouvoir dire qu'il n'est pas d'accord.

Donc le groupe a le droit de regard. Et le fait d'avoir ces supports, est aussi un moyen de faciliter ce suivi ?

Pour nous ce qui est important c'est d'avoir une cohésion dans tous ces cours, on en a tellement que quand ils doivent changer de cours… C'est très scolaire vraiment, c'est une contrainte mais en fait les profs se rendent compte que c'est au bénéfice de tout le monde. Et d'eux aussi, puisqu'ils ont leur fil rouge, tout comme les élèves.

C'est aussi un outil qui permet un suivi même si on est absent ?

Oui, mais ça va dépendre du niveau de scolarisation de la personne. Si vous suivez un cours d'allemand à l'UP et que vous loupez trois fois, vous avez le niveau pour regarder le livre et rattraper seule. Mais ce n'est pas le cas pour tout le monde.

De manière générale, vous disiez qu'il y a un 80% des cours qui correspondent à des niveaux débutants en français, est-ce que vous observez plus d'irrégularité dans ces niveaux-là ?

Oui.

Abandons, irrégularité ?

Je pense les deux. C'est intuitif, je ne pourrais pas avancer un chiffre, mais d'après ce que je vois, oui.

Donc ce serait une problématique plus liée aux personnes qui suivent les niveaux débutants ?

Apparemment, oui.

Et comment vous l'expliquez ?

Sûrement que c'est plus difficile quand la base n'est pas acquise, donc si on manque 2 ou 3 fois, après on se sent complètement perdu. Au niveaux 5-6-7, la différence est moins grande si on est absent, la progression est moins rapide, on peut rattraper en chemin. Aux niveaux débutants, c'est plus difficile à rattraper, on fait les verbes, masculin, féminin, pluriel, on place toute la base.

Donc une absence a des conséquences plus grandes sur l'apprentissage dans un cours débutant qu'un plus avancé ?

Oui, et du coup ça peut amener à un abandon. Et je crois qu'en termes de motivation, la motivation à partir des niveaux 5-6-7 est beaucoup plus claire. Si je viens en niveau 5, par exemple, c'est plus pour me perfectionner, pour accroître mon vocabulaire, pouvoir écrire des lettres, donc j'ai moins de raisons d'abandonner parce que je trouve plus ou moins ce que j'attends. Tandis dans les niveaux débutants, la motivation est moins claire, avant de commencer on ne sait pas forcément qu'on va devoir se coltiner une grammaire et un

orthographe difficiles, on ne va pas forcément mesurer les difficultés, c'est beaucoup plus dur qu'on pensait et qu'on attendait. La motivation est moins claire.
Donc on pourrait dire que les débutants ont un besoin mais pas forcément une motivation très claire, alors que les personnes qui continuent dans les niveaux plus avancés ont moins de besoins et connaissent leur motivation ?
Oui, la clarté dans la motivation est plus grande et plus consentie.
Et sinon, vous verriez certaines choses à modifier, à mettre en place pour améliorer le taux de participation ?
Améliorer en soi le taux de participation, ce n'est pas un objectif quantitatif, car si les personnes n'ont pas envie de venir je ne veux pas qu'elles viennent, ça n'a pas de sens. Par contre, j'aimerais améliorer le système de gestion. Je trouve qu'on devrait avoir 3 trimestres, ce serait beaucoup plus logique.
Vu que vous fonctionnez sur l'année scolaire, les personnes qui arrêtent en cours de route sont considérées comme abandon, ce qui ne serait pas le cas s'il y avait plusieurs trimestres ? Les chiffres seraient plus à votre avantage ?
Le fait de devoir se réinscrire ferait réfléchir la personne, quitte à ce qu'on trouve un système du genre 50 francs pour être membre et ensuite 20 francs par trimestre, par exemple, qui soient symboliques de toute façon, juste pour que la personne se demande : je continue ou j'arrête ? Parce que les inscriptions toute l'année, c'est super mais quand il y en a que 5 qui sont là à la fin et qui étaient là en octobre… L'administration doit servir la pédagogie et pas l'inverse… On m'a dit parfois, mais pourquoi tu ne fais pas 2 semestres ? Ce ne servirait à rien parce qu'il y a déjà une baisse en janvier, qu'est-ce qui se passerait ? Les cours seraient à moitié vide mais je ne pourrais remettre personne parce qu'il faudrait attendre février… C'est ce que fait l'UOG par exemple, mais il y a des classes à moitié vide. De ce point de vue là, ce qui serait bien ce serait trois trimestres avec réinscription et prix symbolique pour qu'on se repose la question, pour la prise de conscience. Et là je ne serais pas embêtée si des gens viennent en novembre, je n'aurais pas besoin de les faire revenir 6 mois plus tard, ce serait un mois après pour janvier.
C'est important de pouvoir répondre à tout le monde et d'intégrer les gens rapidement dans des cours ?
Oui. Là, ce qui s'est passé en novembre, c'est que les personnes qui venaient devaient attendre février, c'est un peu tard…
Y a-t-il certaines périodes dans l'année où il y a plus d'absents ?
Il y a des cours qui finissent avec 17-18 personnes, mais aussi d'autres où c'est plutôt 6-7. La question, c'était ? Ah oui, alors typiquement la période de Noël, beaucoup chez les latino-américains, ceux qui ont l'occasion de rentrer ne vont pas le faire que pour 2 semaines, ils prennent un mois, et ils partent à Noël parce que c'est l'été là-bas. Alors c'est très important de leur dire qu'ils peuvent revenir, pas qu'ils se sentent mal ! Alors il y a une partie aussi qui part longtemps et qui ne revient pas aux cours.
Vous arrêtez les cours pendant les vacances scolaires ?
Oui. Et aussi, quand les beaux jours sont enfin revenus, après la déprime de l'hiver, il y a aussi plus d'absentéisme.
Donc soit les vacances, soit les beaux jours qui donnent d'autres motivations, on va dire… ?
Oui.
Pour ma part, j'ai terminé, je ne sais pas si vous souhaitez rajouter quelque chose ?
Non, je crois qu'on a tout vu…
Merci beaucoup en tout cas pour toutes ces informations…
De rien.

ANNEXE 19

Melina[36], formatrice aux Ateliers formation (ATFOR) de l'ARA (aide aux requérants d'asile) et Claire-Lise[37], stagiaire

En tout cas, merci d'avoir accepté cet entretien. Vous représentez donc l'Hospice Général (HG) et plus particulièrement l'Aide aux Requérants d'Asile (ARA). Melina, ta fonction est responsable de formation ?

Non, formatrice d'adultes. Le responsable du service est Olivier Schmid.

Et donc Claire-Lise, tu fais un stage…

Dans l'ARA, il y a les ATFOR, les ateliers formation, il y a « infoprêt » qui sont les ateliers de français. Donc je fais mon stage là et ma maître de stage est Melina.

D'accord, merci. Bienvenue à la Roseraie et merci d'avoir accepté. Ma première question concerne ton rôle à l'ARA, Melina ?

Aux ATFOR, je préfèrerais. Dans l'ARA il y a les assistantes sociales, etc, et dans les ateliers formation il y a les formateurs, et c'est là que je travaille, on est peu mélangés. Il y a peu de liens.

Ta fonction aux ATFOR est donc… ?

Ma fonction première selon mon cahier des charges, c'est formatrice d'adultes. Après c'est très large parce que je pourrais très bien donner des cours de français et me limiter à cela, donc prendre le nombre d'étudiants que je peux prendre et donner des cours. Simplement, l'idée était de pouvoir offrir une offre plus importante, et donc de prendre les requérants qui ont un certain niveau de français pour donner ces cours. Je coordonne le dispositif sans donner de cours.

D'accord, donc tu encadres ces requérants qui donnent les cours ?

Exactement, j'encadre les requérants mais je ne le fais pas seule, il y a d'autres personnes qui m'aident à faire ça, en l'occurrence Claire-Lise et une autre personne qui est en emploi temporaire. Depuis que j'ai commencé, j'ai chaque fois quelqu'un en emploi temporaire. Parce que ce serait impossible de gérer le dispositif avec le temps de travail qui m'est imparti. C'est-à-dire qu'au-delà de l'enseignement, il y a la gestion des dispositifs et ça concerne plusieurs personnes.

Et tu es à ce poste depuis combien de temps ?

Environ deux ans maintenant.

L'encadrement des requérants qui donnent des cours représente combien de personnes environ ?

Ils sont 5-6… Ca varie tellement, des fois on en a un peu plus parce qu'il y en a qui apprennent, les bénévoles ne sont pas là et il y en a qui ne sont pas là parce qu'ils sont en examen, ils sont très bien intégrés, donc ça varie un peu. Il y a beaucoup de nouveaux, après il y en a qui repartent, ça varie un peu.

Donc il y a beaucoup de tournus ?

Oui.

Et ils ont quel statut, tu as parlé de bénévoles ?

Il y a des bénévoles qui donnent des cours chez nous mais il y en a très peu parce qu'on ne le privilégie pas, parce que l'idée principale est plutôt d'avoir des requérants en contre-prestation, que les gens soient occupés, qu'ils aient une activité donc étant donné qu'ils ont un niveau et qu'il y a très peu d'activités qui leur sont offertes au sein des ATFOR, on utilise leurs compétence de langue, puisqu'eux-mêmes ont été scolarisés en français, pour donner du temps aux autres, donc ils sont contre-prestataires.

[36] Prénom d'emprunt
[37] Prénom d'emprunt

Donc j'imagine que c'est une solution importante de financement aux cours ? Il y a un accord avec le chômage, ou…Non ? Désolée, je m'embrouille encore là-dedans !
On a aucun accord avec qui que ce soit, on fonctionne complètement à l'interne, donc on n'a pas de partenariats, de subventions de qui que ce soit. Donc la seule personne qui vient de l'extérieur et qui est payée par l'extérieur, c'est la personne en emploi temporaire. Et là on accepte de prendre quelqu'un pour qu'il fasse son année en emploi temporaire pour pouvoir relancer sa période de chômage. C'est la seule personne extérieure. Sinon, il y a mon poste à 70%, je n'ai aucune subvention. J'ai un budget annuel que j'annonce et qui est utilisé uniquement pour acheter des livres, la matériel nécessaire et payer les contre-prestataires, mais on ne peut pas engager de personnes extérieures, parce que ça ferait partie de notre dotation externe de l'ARA et ce n'est pas possible étant donnée que c'est en diminution et pas l'inverse…
Donc tout ce qui touche aux cours est financé à l'interne par l'Hospice selon les ressources de l'Hospice… ?
Théoriquement la formation est financée par l'ODM [Office fédéral des migrations], puisque chaque requérant a droit à 1,07 CHF par nuitée pour la formation. Donc on a un budget formation qui varie en fonction du nombre de requérants présents dans le canton. Mais ce subventionnement fait environ la moitié de la réalité de nos dépenses, mais là je parle pour tous les ATFOR, pas uniquement pour Infoprêt parce qu'on dépense quasi rien, par contre les ateliers techniques dépensent plus, parce qu'ils ont besoin de machines, etc. et ils forment beaucoup moins de personnes à la fois. Donc nous proportionnellement, on forme beaucoup de monde pour très peu d'argent, et le reste de la subvention est géré par l'Hospice, finalement. Et nous maintenant on essaye de s'autofinancer grâce aux ateliers techniques et aux contre-prestataires qui font des travaux à l'interne de l'HG et il y a une refacturation interne, donc l'argent gagné en travaillant dans tel ou tel foyer à rénover des locaux, il est reversé aux ATFOR, au lieu de faire appel à des entreprises extérieures, l'argent reste au sein de l'HG.
Donc il y a pas mal de circulation d'argent entre différents secteurs et de réinvestissements à l'interne ?
Oui, mais simplement on en est dans les prémisses de ça, c'est un nouveau fonctionnement, parce qu'on sait très bien que bientôt, un budget global sera alloué et non plus un budget formation, hébergement, etc. Ce sera un budget global alloué par la Confédération et dans ce budget global on n'est pas sûrs d'avoir les 2 millions nécessaires pour pouvoir faire tourner les ATFOR. Donc les 2 millions comptent aussi nos salaires, etc. Donc pour pallier à ce problème, parce qu'on sait pertinemment que c'est toujours la formation qui a le moins de subventionnements, il a essayé de trouver des solutions, et ça c'en était une. Mais il y a aussi tout l'aspect revalorisation des gens qui sont formés, mis dans une activité, qui travaillent, etc. Il y a du concret après cette formation. Le français n'est pas vraiment concerné par ça, parce qu'on ne produit rien, on ne fait absolument pas rentrer d'argent, on en dépense, très peu, mais on en dépense.
Donc actuellement il y a combien de cours sur combien de niveaux ?
En ce moment et depuis peu, on a 5 cours sur 5 niveaux : 2 cours d'alpha mais ce sont deux publics différents. Il y en a qui doivent être alphabétisés parce qu'ils n'ont jamais mis les pieds à l'école, ils ne parlent pas du tout français donc c'est vraiment ceux qui demandent plus de temps. Et il y a un groupe d'alpha avec des gens qui eux ont été scolarisés, mais qui ont des notions soit de notre alphabet, mais qui ne le maîtrisent pas, soit qui maîtrisent un autre alphabet, arabe ou cyrillique, donc ils ont une autre manière d'apprendre que les premiers. Il y a aussi des gens qui parlent français mais qui ne sont pas alphabétisés.
Donc un groupe moins débutant dans son rapport à l'apprentissage ?
Voilà.

Donc deux cours alpha…

Un cours qu'on appelle débutant, des gens qui maîtrisent l'alphabet latin mais pas forcément avec la phonétique du français, et qui ne parlent pas ou très très peu. Ensuite il y a le niveau élémentaire, généralement ce sont les débutants qui passent en élémentaire, donc ils ont déjà une petite maîtrise de français de base, les verbes au présent, etc. Et il y a le niveau pré-intermédiaire, qui n'est pas un vrai niveau pré-intermédiaire, mais il fallait lui trouver un nom.

Ces noms font référence au Portfolio européen ?

Non, parce que le PLE, je me vois mal appeler les niveaux « survie, niveau seuil », je ne me vois pas trop les appeler comme ça, ce n'est pas très parlant et c'est même à la limite du dévalorisant, je trouve… Donc non, plutôt, débutant, élémentaire et pré-intermédiaire. Je dirais que ça correspond quand même assez bien à ce qui se passe dans le privé.

Il y a un cours de chaque niveau ?

Ca dépend du public, ça bouge, ça change, on a eu pendant presque six mois deux niveaux débutant, il y avait énormément de demande en débutant, peu en alphabétisation. Et maintenant, avec toutes ces histoires de directives sur l'ordonnance sur l'intégration, on a énormément de demande en alphabétisation. Donc pour le moment on a deux classes d'alpha, mais en septembre on aura forcément deux classes de débutant, puisque ces gens vont passer au niveau débutant. Donc le dispositif va grossir, on a dû élargir le dispositif pour accueillir ces gens, même si théoriquement on ne devait pas le faire.

Et donc actuellement ça touche combien de personnes ?

On a eu une centaine d'inscriptions pour tous les niveaux.

Je reviens un peu à la question des contre-prestataires, ils ont quel rôle, préparer les cours, les animer ?

Oui.

Il y a un programme, des objectifs, des contenus qui correspondent à chaque niveau ?

Je dirais que c'est carrément imposé. Il y a une méthode, un programme par semaine, après ils naviguent un peu dedans. A la fin, il y a un test d'évaluation, ce n'est pas eux qui le font, c'est moi.

Donc c'est un test fixe qui doit pouvoir être réussi ?

Ils doivent pouvoir avoir fait tous les thèmes pour atteindre les objectifs du test. C'est pour ça que ce n'est pas eux qui le font mais nous, pour qu'ils aient une certaine pression, il faut absolument qu'ils aient atteint les objectifs du cours.

Et ils ont une formation à l'interne, si une méthode leur est imposée, de quel encadrement ils bénéficient ? Et est-ce que c'est le même pour les bénévoles et les prestataires ?

Alors, ça c'est la question qui fâche. Bien entendu, la volonté n'est pas la réalité. Pourquoi, parce que ça bouge beaucoup et que comme ça bouge beaucoup, on est tout le temps dans l'urgence, on a beaucoup de mal à former les gens. L'idée serait vraiment, et c'est une demande de leur part, de faire une semaine de formation, etc. On n'y arrive pas, je n'ai juste pas le temps, moi, physiquement de le faire, donc en général on fait beaucoup plus ça par formation sur le tas. Par exemple, si on y arrive parce que parfois on n'y arrive pas, après avoir interviewé la personne, avoir évalué certains critères personnels, la personne est engagée dans le cours en venant voir comment ça se passe avec quelqu'un qui a plus l'habitude, et il y a un coaching derrière pour voir si ça se passe bien, etc., et on essaye de répondre aux questions et de mettre un peu les choses en place comme ça. Mais après, c'est vrai que la personne est quand même lâchée dans sa classe avec un programme, elle sait ce qu'elle doit faire, par contre la façon dont elle doit le faire, elle est un peu plus perdue parce qu'on n'a pas pu la former à des méthodes didactiques, donc elle va le faire comme elle l'a appris elle-même finalement, donc c'est assez traditionnel pour beaucoup, parce qu'ils enseignent comme ils ont eux-mêmes appris.

Donc ce ne sont pas forcément des approches très liées à la formation d'adultes ?
Disons que c'est une approche liée à la formation d'adultes parce qu'ils se rendent bien compte qu'ils ont des adultes en face d'eux et je les sensibilise vraiment beaucoup à ça, je ne veux vraiment pas qu'ils les traitent comme des enfants, donc j'appuie beaucoup là-dessus même pendant les entretiens, c'est quelque chose que je sonde très vite. Donc je pose des questions pédagogiques dans l'entretien et selon certaines réponses, je sais que ça ne fonctionnera pas. Mais c'est plus une formation sur le tas et de temps en temps on fait des réunions pédagogiques où on aborde un thème.
Donc c'est d'abord par l'observation avec un coaching derrière et de temps en temps des formations continues, mais rien de très systématique ? Ca dépendra d'à quel moment arrive la personne…
Oui, la formation pédagogique est pour tout le monde, donc c'est forcément pendant la session, à un moment où je suis là.
Et pendant le recrutement, vous privilégiez un certain profil de qualification, ou ce sera plus en fonction de l'intérêt, du feeling… ?
C'est plus en terme d'intérêt, de feeling et de motivation de la personne.
Qu'elle soit prête à s'investir sur un plus ou moins long terme ?
Non, on ne peut pas leur demander cela, justement, éthiquement on ne peut pas, étant donné qu'ils sont dans uns situation instable, ils ne savent pas encore ce qui va leur arriver demain, donc on ne peut pas leur demander de s'engager. Et ils sont sensés trouver du travail, on espère que ce soit un tremplin pour eux. Donc on ne leur met aucune pression à ce niveau-là, donc il y en a qui font 6 mois, d'autres 2 semaines. D'où la difficulté de les former.
Et de donner des cours de français à ce public, c'est une mission que l'HG a depuis longtemps ?
Depuis que les ATFOR existent, c'est-à-dire 5 ans.
Donc par rapport à l'âge de l'institution, c'est encore assez récent, donc…
Oui. La formation d'un point de vue aussi structuré et formalisé, c'est nouveau. Avant, ça existait de façon bénévole dans certains foyers où les AS avaient créé des cours avec des bénévoles parce qu'ils en sentaient l'utilité. Avant on était un secteur, maintenant on est carrément devenu un service, ce qui est mieux qu'un secteur, donc ça s'est vraiment imposé.
Donc avant il y avait un côté local, maintenant ça s'est plus diffusé ?
Oui, avant que les ATFOR existent, c'était dans les foyers donc très local.
Par rapport à l'alpha, il y a deux niveaux avec des publics assez différents, est-ce qu'il y aurait plus de demande que cela ? Vous recevez d'autres demandes auxquelles vous ne pouvez pas répondre en termes de place ?
Oui, on a une liste d'attente, on est pleins jusqu'au mois de janvier, on a inscrit des gens pour des sessions futures alors que d'habitude on les inscrit pour les sessions qui arrivent et généralement on s'arrange pour mettre tout le monde le cours, en adaptant justement et en créant de nouvelles classes, et là on a du stopper les inscriptions et les mettre pour les sessions suivantes. Les sessions durent 6 semaines et les inscriptions se font tous les mercredi matin tout au long de l'année.
Donc c'est six semaines assez intensives, sauf erreur ? 4 demi-journées par semaines sur 6 semaines ?
4 fois trois heures par semaine.
L'alphabétisation c'est une première expérience ou ça fait longtemps ?
Je les ai mis sur pieds quand je suis arrivée parce qu'ils n'existaient pas, donc ça date d'à peine deux ans.
C'était l'initiative des ATFOR ?
Non, c'était la mienne.
Et d'anticiper sur cette ordonnance sur l'intégration ?

Non, je les ai mis sur pieds quand je suis arrivée parce que je trouvais que c'était un manque, je l'ai diagnostiqué, en fait. L'OIE est arrivée il y a trois mois.
Donc ça existait avant mais du coup, tout le public concerné par l'OIE est venu en même temps ?
Oui. Mais si je peux me permettre, l'institution HG a refusé qu'on adapte le dispositif pour répondre à l'OIE, on voulait justement permettre aux requérants d'atteindre le niveau A2 du portfolio, et l'institution a refusé en disant que ce n'est pas notre mission mais celle Bureau de l'intégration.
Donc chacun se renvoie la balle…
Oui.
Merci. Donc la session de 6 semaines, 12 heures par semaine, c'est valable aussi pour les autres cours ou seulement pour l'alpha ?
Oui, tout le monde fonctionne sur le même modèle.
Donc tous les niveaux c'est 4 matinées par semaine sur 6 semaines ?
Oui, jamais le mercredi.
Est-ce que par rapport à d'autres activités qu'il y a dans le cadre des ATFOR, les participants de tous niveaux ont accès à des activités annexes où ils peuvent mettre en pratique ou renforcer leurs apprentissages ?
Pas directement, nous on ne le propose pas.
Donc il n'y a pas forcément d'activités autres dans lesquelles ils peuvent s'impliquer, plus manuelles ?
Oui, mais comment dire… Le statut d'Infoprêt (information préparatoire, traduction), des cours de français, théoriquement on ne doit faire que de la socialisation et pas de cours de français parce que ce n'est pas financé, la socialisation ne finance pas les cours de français.
Donc le prétexte est la socialisation et vous en faites des cours de français ?
C'est clairement presque dit, cours de français, l'aspect culturel et socialisation est en deçà, parce que c'est clairement affiché qu'on privilégie l'apprentissage du français et pas la socialisation directement, même si dans la langue il y a forcément tout un aspect culturel qui est évident. Infoprêt, normalement c'est le prérequis pour accéder à ces activités annexes.
Donc d'abord ils suivent les cours de français et ensuite ils ont accès à d'autres choses ?
En théorie… Il y a la cuisine, le bâtiment - techniques de rénovation, métallurgie, serrurerie, soudure, etc., espaces verts, etc. Donc en théorie ils devraient d'abord passer chez nous s'ils en ont besoin, s'ils veulent ensuite s'inscrire. Mais dans la réalité ça ne se passe pas comme ça.
Donc c'est plutôt un cursus par étapes que simultané ?
Il y en a qui sont sur les deux pôles. Il y en a pas mal qui s'inscrivent dans un cours technique et qui font parallèlement dans un cours de français, donc ils sont pris toute la journée, mais ça ne concerne pas énormément de personnes.
Et il y a un système d'accueil pour les enfants ?
Non, du tout, c'est pour ça que le mercredi c'est congé. Avant il y avait des cours le mercredi mais je les ai supprimés parce qu'il y avait trop de mamans qui ne venaient pas à cause des enfants. Je dirais qu'on est assez cool par rapport aux mamans, elles peuvent arriver en retard, repartir plus tôt si elles doivent aller chercher leurs enfants…
Et avoir un espace d'accueil c'est en projet ?
Non. Parce que c'est très compliqué, et qu'ils n'ont pas envie d'investir dans la formation, c'est comme ça.

INSCRIPTIONS

Je crois que j'ai fait un peu le tour de mes questions concernant l'institution, j'ai parfois eu du mal à comprendre parce que c'est une grosse structure. Je vais passer si ça va pour vous à

des questions qui concernent le système d'inscriptions. Donc j'ai cru comprendre que les inscriptions se passent le mercredi, je ne sais pas si c'est valable pour tous les cours ?
Oui, on ne fait aucune distinction dans les cours et les niveaux, tout se passe de la même façon.
Donc tout se passe au même moment, au même endroit.
Oui.
Donc toute l'année, ils viennent s'inscrire le mercredi et vous les attribuez à la session où il y a une place.
Oui, ça c'est nouveau.
C'est par ordre d'arrivée ?
Oui. Tout en sachant qu'on garde toujours un certain nombre de places vacantes pour les gens qui sont déjà le cursus, pour qu'ils puissent continuer. Ils sont prioritaires, je dirais. On limite le nombre d'inscriptions parce qu'on veut absolument que les gens qui sont inscrits dans le cursus puissent le continuer. Donc eux ne doivent pas se réinscrire, ils sont réinscrits d'office au moment du test. C'est-à-dire que quand ils font le test, on sait s'ils vont redoubler ou s'ils passent, et on leur demande au moment de la correction du test s'ils continuent ou s'ils arrêtent.
Donc c'est en continu ?
Sauf pendant les vacances scolaires. Là, on finit le 14 juillet sinon on n'arrivait pas, mais sinon il n'y a pas de cours aux vacances de février, Pâques, etc.
Donc si vous prenez en continu, j'imagine qu'il y a des listes d'attente ?
Oui, mais les listes d'attente datent de la lettre qu'on a envoyée à propos de l'OIE, avant ça on n'avait pas tellement de problèmes pour inscrire les gens. On arrivait à s'arranger et à adapter le dispositif pour que tout le monde puissent entrer en formation, maintenant on n'y arrive plus, parce qu'on a plus de demande.
Par rapport aux renseignements que vous demandez lors de l'inscription, vous demandez le statut ?
On est obligés, parce qu'on accepte seulement les permis N et F. Permis B et C, on ne les accepte pas.
Est-ce qu'ils ont une contribution financière ?
Non. Tout est gratuit, les livres sont donnés gratuitement, tout est donné.
Donc c'est aussi un sacré investissement pour l'institution, ou c'est du matériel interne ?
Non, c'est un investissement, mais pas énorme comparé aux ateliers techniques. C'est quand même nous qui avons le plus d'étudiants et qui avons le moins de frais.
Ce sont des cours mixtes ?
Oui.
Ils ont lieu la journée ?
Matin ou après-midi.
Donc pas de cours le soir. L'attribution des participants se fait surtout par rapport…
Par rapport aux niveaux, d'abord. Si la personne veut absolument un cours l'après-midi mais que son niveau correspond à un cours qui a lieu le matin, c'est soit elle vient le matin soit elle ne vient pas. On ne va pas le mettre l'après-midi juste parce qu'elle veut un cours l'après-midi.
Donc la question de disponibilité ne se pose pas trop parce qu'ils sont en recherche d'emploi, sont supposés trouver du travail ?
Certains travaillent, mais c'est rare qu'ils travaillent à plein temps. Certains travaillent de nuit, qui font des horaires incroyables pour pouvoir venir en cours, il y a pas mal de gens qui font aussi des ménages mais plutôt le soir, donc ils s'arrangent, c'est à eux de s'arranger, pas à nous.

OK. Et par rapport à l'identification des niveaux, vous avez un test d'entrée ? Ca se passe comment ?
En fait au moment où on prend les renseignements pour l'inscription, on évalue l'oral, en fonction de s'ils peuvent répondre ou pas.
Donc c'est vous qui remplissez sur la base de la discussion qui vous permet d'évaluer l'oral ?
Exactement. Il y a des questions plus ou moins ouvertes, on demande s'ils ont été à l'école, on voit très bien s'ils comprennent ou pas et s'ils arrivent à s'exprimer ou pas. Il y a aussi le test écrit qu'on ne fait pas faire à tout le monde. On le fait faire quand on voit qu'il y a une certaine compétence possible à l'écrit, vu qu'ils nous ont dit qu'ils ont été ou non à l'école, etc., et on regarde, et c'est aussi comme ça qu'on diagnostique les gens qui devraient être alphabétisés.
Est-ce que les personnes qui ont besoin d'être alphabétisées admettent facilement ce besoin ?
On s'est rendu compte que ceux qui viennent nous voir, c'est parce qu'ils ont déjà admis. La démarche psychologique est faite avant d'arriver chez nous. Ils sont très motivés, et c'est justement en alphabétisation qu'on a le moins d'absentéisme.
Et qui est-ce qui s'occupe de ces inscriptions ?
En ce moment, c'est Claire-Lise et la personne en emploi temporaire. Quand elles arrivent pour la première fois, les personnes en emploi temporaire, je fais avec elles les premières semaines, je leur explique, on regarde les questions, et après la personne le fait seule, une fois qu'elle a compris les différents niveaux, etc. ensuite c'est elle qui assure la permanence les mercredi matin. Et quand il y avait beaucoup de monde, Claire-Lise aussi le faisait. On prend aussi les inscriptions sur rendez-vous. Quand ils ne peuvent pas venir le mercredi matin, on fait sur rendez-vous. La réception du centre, qui est aussi assurée par des requérants en contre-prestation, prend les inscriptions un autre jour.
Donc les personnes qui s'occupent des inscriptions peuvent aussi être en tournus ? En principe pas, mais ça peut arriver ?
Oui, mais il y a quand même une certaine stabilité parce que le tournus n'est pas au-delà de 7-8 mois.
Et une fois qu'ils sont inscrits, vous leur annoncez tout de suite à quel moment ils vont commencer ?
Oui. On a une carte qu'on remplit avec eux, les horaires au marqueur, et ils savent exactement quel jour, quel niveau, quelle heure, le lieu, etc.
Et vous prenez combien d'inscriptions par cours ?
Alors justement, à cause de l'absentéisme on a tendance à faire un peu de surbooking pour pallier à ce problème, mais on s'est fait attraper 2-3-fois parce que les gens venaient, et du coup il n'y avait pas assez de places. Mais bon en général il y en a quand même 3-4-5 qui ne se présentent pas ou alors qui se présentent mais ne viennent plus, et même parfois plus que ça. Donc pour l'alpha on en prend moins, 16-17 et pour les débutants on en prend 20, 21.
Donc ça c'est le nombre d'inscriptions, après les participants réels, il y en a en général moins ?
Oui. Et l'idée c'était d'avoir 12 en alpha et 15 dans les autres cours. Dans la réalité il y en a quand même un peu plus. On a été un peu obligés cette fois.
Vous considérez que l'inscription est un moment important, un moment standard ?
Je pense que c'est une bonne prise de contact, il y une façon de rassurer la personne qui décide de faire cette démarche, des fois il y en a qui se lâchent, qui parlent, qui ont besoin d'exprimer leur situation, donc je pense que c'est assez important pour eux. Et je pense que là, c'est d'autant plus important que ce ne soit pas fait par d'autres requérants mais par les institutions elles-mêmes, qu'elles prennent acte elles-mêmes.
C'est symboliquement important ?

Je pense oui, et je pense qu'ils nous parlent différemment que si c'étaient des requérants. Parce qu'il y a quand même une différence de statut entre les gens qui parlent et ceux qui ne parlent pas. Ils ne se sentent pas forcément très à l'aise si c'est quelqu'un qui parle très bien, qui doit aller faire l'inscription, etc., j'ai le sentiment que ça passerait moins bien. On a déjà fait l'expérience, il y avait un côté très formel, je remplis la feuille et c'est tout, alors qu'avec nous ils se lâchent un peu plus. Et je crois que c'est très important d'avoir un bon contact dès le départ, on insiste sur le fait que c'est très important, qu'ils doivent venir, s'il y a un problème qu'ils le disent…

Donc ouvert, flexible… ?

Oui. Et j'ai l'impression qu'ils ont besoin de dire, par rapport à leur niveau de scolarité, il y en a qui sont médecins ou avocats, et d'autres qui n'ont jamais été scolarisés, donc personne ne nous renvoie, ils nous disent que c'est bien qu'on tienne compte du fait qu'ils viennent de différents niveaux. Et par rapport aux professeurs aussi, on leur dit que s'ils ont l'impression que leur niveau ne correspond pas, qu'ils peuvent parler aux professeurs pour changer, on les met à l'aise et on fait tout pour qu'ils arrivent dans le bon niveau.

Donc si malgré les tests ils se retrouvent dans des niveaux qui ne correspondent pas, ils peuvent changer ?

Oui, la première semaine uniquement parce que comme les sessions ne durent que 6 semaines…

Donc c'est un moment important, les inscriptions. Dans quelle mesure vous pensez que ça peut avoir une influence sur la question de l'absentéisme ?

J'ai le sentiment qu'on voit assez vite qui de ceux qui s'inscrivent, vont venir ou pas.

Donc ça peut être perçu au moment même de l'inscription ?

Ou ceux qui s'inscrivent, qui vont venir une fois ou deux et qui vont arrêter, on le sent déjà à ce moment là. On peut se tromper, des fois on se trompe, mais souvent on le sent déjà. On ne met pas de coche en disant qu'on croit qu'il ne viendra pas, mais souvent on a ce sentiment. On ne pénalise personne, de toute façon, toute personne qui s'inscrit est prise, on ne va pas sélectionner par rapport à ces perceptions là.

Et vous avez certaines règles par rapport aux absences, est-ce qu'ils doivent avertir s'ils sont absents ?

En principe, oui, mais s'ils ne le font pas et reviennent, on ne va pas leur dire « va t'en ». Sur la fiche d'inscription, on peut mettre des remarques. Donc s'ils me disent qu'ils ne pourront pas être à l'heure tous les matins, je le note pour que les professeurs le sachent. Je leur dis, s'ils ne viennent pas, qu'ils avertissent le prof. Il y en a qui le font, qui le formalisent avec une lettre, d'autres qui ne le font pas.

Donc ça dépend aussi du message transmis ensuite par le prof ?

Oui, peut-être, il y a aussi le contact avec le prof, en fait, qui s'instaure et de ce fait il y en a qui demandent « alors, pourquoi tu n'es pas venu la dernière fois ? » alors après l'apprenant va se sentir un peu dans l'obligation de dire à chaque fois, parce que le prof s'est inquiété de son absence.

Il se sent concerné, voit qu'il fait partie d'un groupe ?

Voilà, mais tous les profs ne sont pas comme ça et on ne peut pas leur imposer de le faire, donc certains qui sont un peu fusionnels avec leurs étudiants le font et d'autres pas, ce qui n'enlève rien à leurs qualités d'enseignants.

Pour les inscriptions, aurais-je oublié quelque chose d'important à vos yeux ?

Juste dire que toute personne qui passe le test est réinscrite automatiquement, et là où on a de la difficulté, c'est celles qui ne sont pas là le jour du test et qui revient automatiquement à la session sans passer par l'inscription, donc ils ne sont pas sur les listes.

Donc s'ils ne sont pas là au test, il faudrait donc qu'ils repassent par l'inscription ?

Oui, mais ils n'y pensent pas, ce sont souvent des gens qui ont été très présents et qui ne sont pas venus le jour du test pour x raison, et ils reviennent comme d'habitude mais c'est une nouvelle session qui a commencé, c'est un nouveau groupe, on n'a pas pu évaluer s'il passait ou ne passait pas, donc ça nous pose quelques soucis, mais on le sait. Généralement on essaye de garder une place ou deux pour ce gens quand les profs nous disent qu'ils n'étaient pas là au moment du test. On en discute avec le prof, on lui demande s'il pense qu'il devrait passer ou non, et on est un peu en porte-à-faux vis-à-vis de ceux qui ont fait le test. Est-ce qu'on fait passer quelqu'un qui n'a pas fait le test, alors qu'il y en a qui se sont embêtés à faire le test, pour qui c'est vraiment des choses importantes… Donc c'est le côté un peu difficile parfois par rapport aux inscriptions.

Donc il y a des petites incertitudes…

C'est plutôt des surprises, des conflits à gérer aussi parce que pour certains quand ils viennent, c'est acquis qu'ils continuent et pour nous ça ne l'était pas, donc il faut expliquer que… On essaye de leur faire prendre conscience qu'il y a une procédure à respecter, qu'il y a un nombre de places limité et que si on ne les a pas comptés dans le nombre de places… Mais on les inscrit quand même. Et aussi par rapport à l'inscription, on essaye de prendre la personne qui s'inscrit, parce que parfois il y en a qui viennent tous ensemble s'inscrire, et les uns répondent aux questions pour les autres, donc ça devient un peu compliqué.

Donc c'est une sorte d'entretien ?

C'est un entretien. S'il y a des enfants, on ne va pas les laisser tous seuls dans la salle d'attente, mais on essaye vraiment… Des fois il y en a qui viennent avec des traducteurs, de la famille, des amis, surtout ceux qui ne sont pas alphabétisés, et là on doit vraiment leur demander de se taire, de ne pas intervenir ou de sortir, d'aller un peu plus loin pour qu'ils ne répondent pas à la place de celle qui s'inscrit. Sinon, la personne ne parle qu'avec l'autre. C'est facile de demander la traduction alors que des fois ils ont peut-être quand même des compétences. Mais des fois on est étonnés…

Ils ne se mobilisent pas de la même manière quand ils sont accompagnés ?

Exactement.

Et juste par curiosité c'est un local ouvert ou fermé dans lequel se passent les inscriptions ?

Généralement c'est dans le bureau donc c'est fermé. Ou dans une salle de classe, le mercredi il n'y a pas de cours donc il y a de la place. Il y a une salle d'attente, un bureau et une salle de classe.

PUBLIC-INTÉGRATION

Concernant votre public et son intégration, de votre point de vue et de votre expérience, quels sont les besoins du public d'Infoprêt en termes d'intégration ?

Je pense que les choses passent d'abord par la langue, je suis intimement convaincue qu'on ne peut pas s'intégrer sans la langue, mais pas uniquement parler, parler et écrire.

Donc la langue est primordiale ?

Oui, la langue autant écrite qu'orale, j'ai du mal avec cet aspect uniquement oral et pas écrit. Parce qu'il y a plein de gens, du Libéria ou Sierre Leone qui ont 20 ans, qui sont anglophones, qui peuvent trouver du travail mais qui ne savent ni lire ni écrire, donc c'est vraiment un handicap, donc je suis persuadée que dans notre société, l'intégration passe aussi par l'écrit et pas seulement par l'oralité, parce qu'on ne fait rien si on ne peut pas écrire. Donc avant tout, c'est ça et ensuite si on a ça, c'est vraiment la personne elle-même. Je ne dis pas qu'on ne peut l'aider, mais c'est quelque chose qui doit venir de la personne elle-même, qui peut jouer en sa faveur ou sa défaveur, mais c'est cela qui va faire que ça marche ou pas, le processus d'intégration. Et si on ne leur donne pas cet outil linguistique, je suis persuadée que même si la personne veut s'intégrer, ce ne sera pas une vraie intégration.

Donc il y a ce prérequis, la langue, et ensuite il y a autre chose d'annexe ?

Je pense qu'une personne qui travaille mais qui ne parle pas, j'estime qu'elle n'est pas intégrée. Pour moi, ce n'est pas ça l'intégration, ce n'est pas l'employabilité, c'est autre chose. Je pense même que c'est plus facile de se sentir intégré dans une culture si on parle et qu'on ne travaille pas, que si on travaille et qu'on ne parle pas. On peut avoir des liens avec ses voisins, avec l'école et se sentir intégré même si on est à l'assistance. Alors que quelqu'un qui travaille et qui parle serbo-croate toute la journée avec ses collègues de chantier et qui rentre chez lui, ne parle pas avec ses voisins et n'est pas capable d'aider ses gamins à faire ses devoirs, pour moi cette personne n'est pas intégrée. Peut-être qu'il gagne sa vie et n'est pas à l'assistance, il ne nous coûte rien à nous, mais pour moi ce n'est pas une personne intégrée.

Claire-Lise : je suis tout à fait d'accord avec ça, et je pense qu'il y a deux publics à séparer, parce qu'avant la langue, on s'en fichait, dans les années 60 on ne considérait que la force de travail.

Avec les saisonniers…

Tout à fait, mais il y a des personnes qui sont là depuis 15 ans et qui ne parlent pas du tout. C'est assez nouveau qu'on s'intéresse à la langue, et on le voit, on a des personnes qui sont là depuis 15 ans, elles sont seules, elles ne communiquent avec personne… Donc la langue est vraiment quelque chose de central je pense.

Donc vous avez l'air d'accord sur la question de la langue, il y a d'autres choses qui vous paraissent importantes pour ce processus s'intégration ?

Je pense après que l'emploi, bien sûr, permet une meilleure intégration, et facilite beaucoup, mais en pré requis il faut la langue, et ensuite l'intégration par le travail, c'est l'idéal. Aujourd'hui, on est reconnus par notre travail. Je pense que si on parle la langue et qu'on a un boulot, c'est facile, enfin facile… beaucoup plus facile ! On est reconnu par les autres, parce que quand on est, même suisse, à l'assistance, c'est quand même beaucoup plus compliqué, on est beaucoup plus vite isolé, comme quand on est suisse au chômage, on est très rapidement isolé…

Claire-Lise : Je pense que la langue par ricochet, il y a la socialisation, l'intégration culturelle et tout qui s'ajoute, là je donne un cours d'alpha et je vois très bien que la langue devient un prétexte pour des connexions qui sont autres, ils se voient en-dehors des cours, discutent pendant les pauses, donc par ricochet, ça va vraiment déboucher sur l'intégration sociale, culturelle, etc.

Donc la langue commune permet d'aller plus loin ?

Claire-Lise : Oui, par exemple dans les foyers il peut y avoir des tensions interethniques, culturelles, des tensions de statuts qui sont assez fortes et dans la salle de classe, comme le point central est l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du français, on déplace le point sur un autre et la discussion peut se faire, c'est très intéressant.

Melina : Je pense que tous ces diplomates qui arrivent, qui ne parlent pas un mot de français, ils ne sont absolument pas intégrés, on ne peut pas parler d'intégration pour ces gens-là, ils ont des revenus intéressants mais ils restent dans leur communauté.

Je trouve que rien que dans le fait qu'ils ne soient pas soumis aux mêmes lois…

En plus, en plus ! Mais il y a aussi toute une population non diplomate qui est soumise aux lois suisses, comme les Américains, et malgré tout ils ne s'intègrent absolument pas, ils ont leur boîte et quand ils ont fini leur contrat, ils repartent dans leur pays.

Claire-Lise : Et les enfants sont un facteur très important, le fait qu'ils aillent à l'école et que les parents ne puissent pas les aider, déclenche souvent le fait qu'ils aient aussi envie d'apprendre le français. Enfants ou travail.

Juste une question que j'ai oubliée de poser avant : les cours de français ont lieu dans les foyers ou dans un lieu délocalisé ?

Dans un centre de formation qui est en ville, mais seulement les cours de français, les ateliers techniques sont à Anières.

Merci. Et donc quelles sont les ressources qui peuvent faciliter ce processus d'intégration ? C'est une question intentionnellement large…

Je crois qu'il faudrait beaucoup plus de stages en entreprises, enfin j'ai ce sentiment. Quand ils ont des bases professionnelles, une formation, il faudrait que ça puisse déboucher sur des stages mais externes à l'HG, parce que tout est construit à l'interne, on est un peu en huis-clos, il n'y a rien d'autre que cela. Je pense que c'est un tort. Et pourtant les choses vont dans ce sens-là encore plus, tout à l'interne.

Donc être plus en lien avec leur culture professionnelle d'origine, s'ils en ont une, et d'être plus en lien avec ce milieu professionnel ?

En tout cas être plus en lien avec le milieu professionnel, qui est plus en lien avec ce qu'ils ont appris chez nous… Bien sûr s'ils ont quelque chose de base, mais c'est plus simple de créer des liens directement avec des préformations qu'on a déjà nous. Il faudrait absolument ça, ça se fait un peu, mais très peu.

Claire-Lise : C'est vrai que c'est particulier avec le public des requérants d'asile parce qu'il y en a beaucoup, après une certaine période, qui sont sensés rentrer chez eux, donc intégration…

Ce n'est pas forcément les mêmes enjeux ? Ce public a peut-être plus de mal à se mobiliser ?

Oui… Ils sont tellement dans une situation précaire, qu'ils ont du mal, ils se disent… Bon, moins les permis F que les N parce qu'ils se disent qu'on va les stabiliser, qu'on ne va pas les renvoyer, donc ils s'intègrent plus, mieux, les enfants sont là et sont intégrés eux-mêmes, donc c'est un peu plus intéressant. Mais les permis N, c'est tellement précaire… je les comprends, de toute façon on peut leur dire au revoir demain, donc c'est difficile d'avoir un projet à long terme… C'est même très difficile de les mobiliser.

Donc c'est déjà très différent entre permis F et N ?

Oui, je crois qu'il y a une différence.

Il y a généralement plus d'implications de la part des titulaires de permis F ?

Je pense, oui, mais ce n'est pas une règle, parce qu'il y a des permis N qui viennent d'arriver, qui sont en cours, qui sont là tout le temps, qui ont fait tous les niveaux, et ça fait à peine trois mois qu'ils sont là !

Donc ça part aussi d'une démarche personnelle, c'est eux qui le veulent ?

Il y en a qui y croient vraiment, et d'autres…

Claire-Lise : Je crois que c'est vraiment différent, les personnes qui viennent d'arriver à qui on propose une formation et ceux qui sont là depuis très longtemps, on ne leur jamais vraiment proposé…

Ils ne voient peut-être même plus l'intérêt d'apprendre car ils ont sans doute appris à se débrouiller autrement… Je reviens à ces cours de français : au-delà des objectifs d'apprentissage du français, y a-t-il d'autres choses qui sont pensées ou organisées pour faciliter cette intégration ?

Bon, on essaye, très peu, mais par exemple quand ils travaillent le thème de la nourriture, il y a une visite qui est organisée à la Migros, visite guidée, pour essayer de faire des choses un peu plus concrètes, ils connaissent tous ce supermarché et là ils vont apprendre à nommer des choses qu'ils ne pouvaient pas nommer avant. On fait la même chose avec la ville, tout ce qui est transport, bâtiments, etc. Mais il n'y a que ces 2 thèmes-là qui suscitent vraiment ça, après si on peut, on essaye des fois d'aller au musée d'ethnographie, il y avait l'exposition « Nous autres » alors on trouvait que c'était intéressant de travailler là-dessus avec eux. A la Maison Tavel, aussi, on est allés, donc voilà, on essaye un peu à l'intérieur des cours et en lien même avec le thème abordé, de faire des choses à l'extérieur.

Donc sortir un peu du cadre et avoir une mise en pratique ?

Claire-Lise : Il y a aussi des professeurs qui sont de bons animateurs, qui font des mises en situation, un peu théâtrales, et aussi comme la méthode « trait d'union », comme elle est française il y a des adaptations au contexte culturel genevois…
Melina : C'est vraiment une méthode faite pour les migrants, je ne sais pas si tu la connais ?
Non.
Elle est faite pour les migrants, sortie en 2004, ils viennent de sortir le numéro 2. Donc il y a vraiment cet aspect culturel qui est mis en avant. C'est une méthode très axée sur l'aspect culturel et social et sur des choses vraiment utiles pour eux.
Donc axée sur les besoins de la vie quotidienne ?
Oui, vraiment totalement, et très orale. Mais il faut quand même l'adapter. Il y a des exercices complémentaires qui adaptent l'aspect culturel français au contexte genevois.
La langue reste la même, à part soixante-douze et autres chiffres…
Il faut aussi penser au fait que les professeurs sont la plupart africains et ont la plupart une culture africaine francophone.
Donc vos ancêtres les Gaulois… ?
Non, ils arrivent à adapter, mais il y a deux - trois trucs qu'ils ne savent pas et ils sont plus empreints de culture française que suisse, et nous on n'a pas fait un cours pour faire la transition non plus, donc il y a certaines choses qu'ils ont remarquées et d'autres pas forcément. Ou alors, on a eu des problèmes avec le vouvoiement, tutoiement, ils n'ont pas du tout la même conception que nous. Ils apprenaient aux étudiants leur conception, et moi je suis tombée là-dessus par hasard, et ça ne correspondait pas à l'utilisation suisse. Alors il y a 2-3 couacs comme ça du fait que ce sont des enseignants africains, mais c'est intéressant plus qu'autre chose, ce n'est pas très grave.

A moins que vous ayez quelque chose à rajouter à propos des inscriptions, de l'intégration, on attaque la question de l'absentéisme : quelles formes d'absentéisme rencontrez-vous ?
Ceux qui ne se présentent jamais, ceux qui se présentent au début et ne viennent plus, et ceux qui suivent très régulièrement et disparaissent tout à coup. Ceux qui viennent régulièrement et tout à coup ne viennent plus, souvent c'est le prof qui nous alarme. On a aussi les listes de classes et de présence, on est tenus de le faire par l'institution parce qu'on doit rendre des chiffres…
C'est aussi en lien avec les attestations qui sont remises ?
Oui, pour 75 à 80 % de présence on donne une attestation de présence et si elle a réussi le test c'est une attestation de réussite du niveau.
Donc ça peut prendre différentes formes… Avez-vous pu observer certaines périodes où il y a une baisse de fréquentation ? Il n'y a donc pas de cours pendant les vacances scolaires.
J'avais remarqué quand j'étais arrivée, parce qu'il y avait déjà une session en cours, j'avais un peu regardé les présences, c'était un problème immédiat cette question d'absentéisme, les inscriptions étaient bonnes mais pas les taux de présence. J'avais remarqué qu'il y avait cours pendant les vacances et que certains de mes collègues interrompaient les cours, d'autres non, j'ai posé des questions et c'est là que je me suis rendu compte qu'il ne valait mieux pas faire de cours pendant les vacances. Le mois d'août, les fêtes de Genève, on oublie, il n'y a personne… Il y avait des choses comme ça donc j'ai un peu adapté, et il y avait le mercredi à cause des mamans, surtout les femmes qui posaient problèmes.
Donc c'était un problème surtout lié aux femmes ?
Au début… Maintenant que ça a été adapté, ce n'est plus tellement spécifique.
Donc ça a bien répondu à ce qui avait été identifié comme problème ?
Je pense pour certains, mais ça n'a pas touché la majorité des gens.
Par rapport aux cultures et aux communautés que vous avez, est-ce qu'il y a d'autres périodes qui peuvent être problématiques ?

Ramadan… Plus jamais je ne fais une session pendant le Ramadan, au début de la session ils viennent, mais à la fin il n'y a plus personne, ils sont épuisés par le jeûne et ils n'arrivent plus à se motiver à venir, ils dorment la journée… Au début ça va, ils tiennent le rythme mais après ils ne tiennent plus… La session passée il y avait eu le Ramadan et la suivante on a commencé la session et il y a plein de gens qui ne sont pas venus, vraiment beaucoup cette fois-là, donc on a demandé aux assistants sociaux donc on a deux - trois choses, réponses qu'on pourra vous donner, pour montrer l'hétérogénéité des facteurs…
Donc vous avez quelques connaissances de certains facteurs d'absentéisme…
Oui, mais il y en a tellement que… Il y en a autant que de personnes.
Donc les solutions que vous avez mises en place pour y remédier, c'était déjà d'adapter aux horaires et aux vacances scolaires, il y en a eu d'autres ?
Claire-Lise : Je pense que c'est important que les profs demandent, pour qu'ils se sentent plus impliqués, et après il y a cette histoire de la loi, s'ils savent qu'ils doivent avoir tel niveau pour obtenir le permis B, ils se sentent obligés de venir en cours, c'est un autre facteur externe, mais qui n'est pas idéal pour la motivation elle-même…
Melina : Il y en a eu quelques-uns qui sont venus à cause de cet enjeu mais on n'a pas l'impression que dans les cours ça pose un vrai problème, ils jouent le jeu. Peut-être même que c'était un déclencheur pour eux, juste le truc qu'il leur fallait. Il y a du bouche-à-oreille, aussi. Et ceux qui ne veulent vraiment pas, ils ne viennent quand même pas, je veux dire, on a envoyé la lettre sur l'OIE à 650 personnes, on n'a pas vu 650 personnes ! Donc je pense que ça a été déclencheur pour certains et pas pour d'autres. Je ne pense pas que ce genre de choses joue un rôle sur la présence, je ne sais pas. Il n'y a pas vraiment d'autre adaptation possible, on essaye avec les profs, on essaye de faire en sorte qu'ils demandent, mais après ça dépend tellement de la personnalité des profs, on est quand même aussi tributaires de ça. Il y a des profs qui sont très « je donne mon cours » et qui n'ont pas forcément un relationnel extraordinaire, qui donnent très bien leur cours, ils sont très carrés, mais ils n'ont pas forcément un relationnel extraordinaire, donc les étudiants ne sentent pas la nécessité de faire quelque chose pour le prof, alors qu'il y en a qui viennent par reconnaissance pour le prof, qui viennent pour ne pas le décevoir vu tout le travail qu'il fait…
Claire-Lise : La dynamique du groupe, aussi, si elle est bonne, ils viennent, c'est clair. En France, je me demande si ce fameux contrat d'intégration, je me demande si l'apprenant signe un contrat, ce contrat bilatéral où il s'engage à venir aux cours, il y a un échange, du coup je me demande si ça peut aider.
Melina : C'est pour ça qu'on fait signer l'inscription aussi, une fois que c'est fini, vous signez. On ne sait pas dans quelle mesure, c'est symbolique, on ne fait rien avec ça, on ne va jamais leur dire vous avez signé, mais…Quand je suis arrivée, les inscriptions ne se faisaient pas du tout comme ça. C'était une secrétaire ou n'importe qui prenait une inscription en fonction d'une AS qui estimait elle-même plus ou moins le niveau, et donc l'inscription se faisait uniquement là-dessus et il y avait seulement 2 niveaux, débutant et faux-débutant en gros. Les faux-débutant, c'est quelque chose que j'ai banni immédiatement parce que ça a un côté négatif, c'est d'ailleurs pour ça qu'on n'appelle pas les cours d'analphabétisme mais d'alphabétisation, ça a un côté plus positif. Je suis sûre que l'absentéisme a un grand lien avec l'inscription parce que les classes étaient très hétérogènes, c'était n'importe quoi. Il y avait des analphabètes qui se retrouvaient en débutant avec des personnes alphabétisées, donc il y avait tous ceux pour qui c'était trop facile et tous ceux pour qui c'était trop difficile qui arrêtaient. Il ne restait plus qu'un milieu de 4-5 personnes qui tenait le coup. Donc je pense que le fait qu'on ait une meilleure homogénéité en classe, en tout cas qu'on ait enlevé ce facteur d'hétérogénéité qui pouvait créer de l'absentéisme, j'en suis persuadée. En tout cas, l'absentéisme actuel n'est pas à cause du niveau.

Par rapport aux participants qui suivent ces cours, la plupart vient de manière volontaire, même s'il y a l'enjeu de l'ordonnance. Mais vous n'aveu pas ce cas de figure de personnes qui touchent plus d'allocations s'ils suivent un cours ?
Non.
Donc c'est plutôt par implication personnelle que par pression externe qu'ils viennent ?
Quand je suis arrivée, ils payaient 25 francs pour suivre les cours, et j'ai aboli ça direct parce que ce n'est de toute façon pas avec ça qu'on tenait les gens, ils avaient instauré ça pour qu'ils prennent au sérieux cette inscription, mais je ne suis pas du tout persuadée que ça marchait, d'ailleurs on a maintenant un meilleur taux de participation maintenant qu'ils ne payent plus donc… La somme n'est pas suffisamment importante, mais on ne pouvait pas demander plus à quelqu'un qui touche 400 francs par mois.
On a parlé du noyau du cours, qui devait idéalement être d'un niveau assez homogène. La question d'homogénéité dans le groupe, qui serait un facteur important de présence et de fréquence. Vous voyez autre chose qui fait que les participants sont motivés à apprendre le français et à venir ?
Le prof. Il n'y a pas uniquement le lien affectif avec le prof, mais aussi la qualité de l'enseignement. Peu importe quel type d'enseignement, quel type de méthode il utilise mais il faut qu'il y ait quelque chose de très sérieux derrière. S'ils voient que le prof n'a rien préparé et qu'il part faire des photocopies dix minutes après le début du cours, ce genre de choses, ça ne passe pas. Même les étudiants qui n'ont jamais été scolarisés, ils sont une certaine représentation du professeur et souvent ils les appellent « monsieur le professeur », c'est très archaïque comme représentation. Il y a aussi « Maîtresse », tout ce côté-là. Et donc si le professeur ne correspond pas à ces critères de représentation, ça peut ne pas passer.
Donc ils ont l'attente de quelque chose d'assez structuré, sérieux, même si on peut rigoler, mais une attente de qualité.
Même s'ils n'ont pas été scolarisés, ils sentent, ils sont sensibles à ça.
Il y a aussi, je pense, le résultat sur leur propre apprentissage, est-ce que c'est important qu'ils voient une progression ?
Claire-Lise : Je pense qu'il y a aussi la longueur de la session, quand ils voient six semaines et un examen à la fin et des petits examens intermédiaires, c'est une motivation, et le fait que ce soit tous les jours, il y a des devoirs, il y a un suivi…
Donc il y a des devoirs à domicile. Et le test, c'est quelque chose qui les motive beaucoup, ils perçoivent ça comme quelque chose d'important ?
Oui, les profs mettent la pression.
Les profs attirent l'attention là-dessus… Donc c'est quelque chose qui permet de faire qu'il y ait un bon moteur pour impliquer les gens ?
Oui, j'en suis convaincue.
Ils attendent ça, quelque part ?
Oui, ils l'attendent. Ca me paraît tellement évident que j'oublie d'en parler, mais quand je suis arrivée, c'était des sessions de 12 semaines et c'était beaucoup trop long. C'était 3 fois 2h30, mais ils avaient un test seulement au bout de 12 semaines, donc pour voir la progression, c'était beaucoup trop long. J'ai regardé les listes de présence et petit à petit, ça s'égrainait, il y avait de moins en moins de personnes. Et il y avait aussi le problème de l'entrée en formation, elle était forcément retardée parce que si la personne arrivait et que la session venait de commencer, elle devait attendre 11 à 12 semaines avant qu'il y ait une nouvelle session. Il y avait 2 ou 3 sessions par année, maintenant il y en a 6. Donc ça c'est un facteur aussi très important pour qu'il y ait moins d'absentéisme, parce qu'ils savent que c'est 6 semaines, c'est évalué, c'est intensif, tous les jours pendant 6 semaines, ils s'engagent et après ils font ce qu'ils veulent, ils ne sont pas obligés, ils font comme ils veulent. C'est sur une période limitée et je pense que c'est important. Et on prend les gens qui veulent rapidement, ils n'ont pas

besoin d'attendre trop longtemps. C'est pour ça que ça me pose problème qu'on ait inscrit des gens en juin pour le 30 octobre, c'est beaucoup trop loin, ça c'est un facteur très important. Je suis sûre qu'il y a des tas de gens qui ne vont pas venir.
Avoir des inscriptions qui sont proches du début de la session, c'est important ?
C'est bien d'avoir des inscriptions en continu parce qu'il faut que les gens puissent être évalués et intégrés tout de suite et pas qu'ils doivent attendre la semaine telle et telle, mais que dès que l'AS en a parlé, qu'ils puissent venir voir tout de suite ce dont il s'agit. Après, il ne faut pas que la session soit 3 mois plus tard non plus, il faut qu'elle soit peut-être un mois plus tard, mais pas trop loin. On sait pertinemment que sur plein de gens qu'on a inscrits, il y en a qui ne viendront pas parce que c'est trop loin, mais on ne peut pas évaluer combien.
Claire-Lise : Il y en a qui ont une notion du temps… Il y en a qui sont traumatisés, il y a plein de cas de figure, il y en a qui vivent vraiment au jour le jour, et leur donner une carte d'inscription pour octobre, des fois je me dis mais qu'est-ce qu'ils vont en faire ?
C'est la vie prochaine, presque…
Oui… Il faut savoir que les requérant ne gèrent pas leurs papiers, leur assistant-e social-e leur fait tout, la banque, ça dépend, il y en a qui sont un peu plus indépendants que d'autres, mais ils n'ont aucune notion de ce que c'est que remplir une fiche d'impôts, il y en a qui sont à l'assistance depuis très longtemps, bon il y a plein de cas de figure.
On les maintient aussi là-dedans, quelque part, par le fait qu'ils n'ont pas la possibilité de faire les choses eux-mêmes. Ils ne sont pas accompagnés, vraiment assistés ?
Oui… On n'a pas du tout la même vision avec les assistantes, avec certaines ça va bien mais avec d'autres… Elles les prennent vraiment pour des enfants, parfois. On nous appelle pour prendre quelqu'un en formation, on essaye de demander quel niveau et dès qu'on dit qu'on a plus de place à tel ou tel niveau, on nous dit « ah ben ce n'est pas grave, mettez-le à un autre niveau ! » Alors je réponds non, qu'on ne met pas en débutant quelqu'un qui doit être alphabétisé. « Ah, mais moi je veux le mettre quelque part », mais non, on n'est pas un centre aéré d'occupation ! On n'est pas un bar, on fait de la formation, donc si une personne est à tel niveau et qu'il n'y a plus de place, elle attend telle date. Les AS nous disent d'ouvrir un cours supplémentaire, mais ça ne se fait pas comme ça un cours supplémentaire.
Donc il y a aussi une certaine méconnaissance de la part de vos collègues, à l'égard de votre travail… ?
Oui, totalement. C'est un public qui est précarisé et on se dit que la formation est tout aussi précaire alors que nous, on essaye de faire des formations le plus professionnellement possible pour que ça ait une valeur et que ça veuille dire quelque chose et que quand on a un tampon, il signifie quelque chose. Ca a un sens pour eux et c'est aussi une demande, parce qu'au bout d'un moment je pense qu'ils en ont marre, ils ont envie d'être reconnus dans quelque chose de professionnel. Quand on agit en professionnels avec eux, ils l'apprécient, ils ont besoin de cette reconnaissance. Ils sont reconnus comme des apprenants avec qui on agit de façon professionnelle et pas comme des bébés à l'assistance, j'exagère mais des fois c'est quand même un peu ça… Et nous on n'est pas du tout dans le même truc, quand ils viennent chez nous on essaye d'être très structurés, professionnels et tout ça, vous avez un livre, ci et ça, vous avez des devoirs, il y a un test, si vous le réussissez vous allez au niveau supérieur si vous le voulez, etc. C'est eux qui sont libres de tout, nous on n'influence pas, c'est en fonction de leurs compétences, de leurs désirs et nous on ne fait que guider des choses…
C'est presque un monde et son contraire entre les AS qui ont une conception assez infantilisante et vous qui partez du principe que ce sont des adultes, vous attendez une implication personnelle…
Oui, et c'est pour ça qu'on n'insiste pas trop avec les profs quand quelqu'un ne vient pas, on lui pose la question mais on n'insiste pas trop parce qu'on a peur que ça les infantilise.
Ou de tomber dans la culpabilisation ?

Oui, ça me pose un problème, je ne veux pas ça parce que ce sont des adultes.
Claire-Lise : Les enseignants sont des Africains, ils ont des fois cette conception du maître et de l'élève, cette tendance peut-être à ne pas concevoir cela comme une relation paritaire. Là, c'est une déformation des formateurs, et ce n'est pas si simple, donc si on doit encore leur demander de voir avec les étudiants pourquoi ils ne sont pas venus, ça risque de dériver. Il y en a parmi les participants qui le prennent très au sérieux, qui viennent avec une lettre justificative, parce qu'ils sentent qu'ils sont pris au sérieux et que c'est professionnel donc leur attitude s'adapte à ça aussi. Et il y a aussi une chose très importante pace qu'il y a des personnes qu'on peut surévaluer dans certains milieux associatifs et qu'on est ensuite obligés d'inscrire dans des niveaux inférieurs et ce n'est pas forcément facile au début, mais après quand ils se rendent compte que c'est vraiment ça leur niveau, ils acceptent. D'où l'importance de la coordination entre différents lieux…
Melina : oui, là il y a un réel problème…
Claire-Lise : surévaluer les personnes en leur disant c'est bien, vous savez ça, ça, ça, c'est bien, mais finalement c'est assez facile de faire ça, et après concrètement par rapport à la vie concrète, la réalité de la vie, ils peuvent tomber encore plus bas que là où ils étaient avant, et ça je pense que c'est vraiment une erreur.
Je vais récapituler un peu : donc les conditions pour que les gens soient motivés à venir, il y a déjà cette question de niveaux, qu'ils soient assez homogènes ; il y a aussi la question de la qualité des cours ou aussi la relation avec l'enseignant ; la longueur des sessions et la rapidité de réponse à la demande de cours… Vous verriez d'autres choses ? On peut aussi y revenir plus tard…
En termes très pratiques, à votre connaissance – tu m'as parlé tout à l'heure d'un registre qui est tenu-
C'est vraiment un exemple pour un moment donné, et il faut savoir aussi que ce sont les AS qui ont répondu pour eux, donc ils ne vont pas forcément leur dire à eux ce qu'ils nous disent à nous, ou à leurs amis ou leur famille, mais comme on ne le voit plus et qu'on n'a pas de contact direct avec eux, on est obligés de passer par les AS.
Donc les facteurs qui sont donnés comme causes d'absences, c'est… ?
Il y avait beaucoup l'incarcération et souvent la maladie. Santé, beaucoup de problèmes de santé, les femmes souvent quand elles sont enceintes, il y a des problèmes comme ça, pour les hommes c'est d'autres maladies. Il y avait un ou deux mariages, des personnes qui étaient parties, disparues, évaporées dans la nature, de tête c'est un peu ça. On n'avait pas les réponses pour tous, certaines AS n'ont pas répondu.
Quand un participant disparaît du cours, vous prenez contact avec l'AS ?
Pas systématiquement, on ne peut pas, on n'a pas les ressources pour faire ça. Là c'était une fois parce qu'il y avait vraiment beaucoup de gens qui n'étaient pas venus cette fois-ci, alors on a fait un mail groupé aux assistants concernés.
Claire-Lise : Je pense qu'il y avait aussi des personnes qui ont trouvé un travail au noir, elles ne vont pas dire à leur AS qu'ils ne viennent plus parce qu'ils travaillent au noir, sinon ils doivent rembourser l'assistance, etc. donc là je ne peux pas généraliser mais une personne m'avait dit à une pause qu'elle venait une fois sur 2, ça dépendait de son patron.
Donc ce genre de raisons, ils peuvent vous les confier à vous, mais pas à leurs AS ? Ce n'est pas le même rapport ?
Non, c'est sûr. Et il y a des personnes qui sont très fragiles psychologiquement. On a eu le cas d'une personne, c'était vraiment par hasard, j'ai vu qu'une personne était en contre-prestations en espaces verts, donc dans un autre atelier, et nous on ne le savait pas. A l'inscription, on ne lui a pas demandé, elle ne nous a pas dit, du coup on essaye de prendre contact avec l'AS, mais c'est une personne qui est suivie par une psychologue, qui est

enceinte, tous ses enfants sont dans des écoles spécialisées, donc c'est quand même une situation familiale très dure.
Donc la santé mentale, psychologique, est aussi fragile parfois…C'est un facteur aussi ?
Oui, quand je parle de maladies, ce n'est en fait pas forcément des maladies physiques, il y a beaucoup et très souvent des maladies psychiques, des dépressions…
Donc les gens n'ont pas forcément envie de se mettre en avant dans un groupe ?
Ils gèrent bien pendant une semaine, et après ça dépend, dépression, quoi…
Claire-Lise : il y a un facteur qui est peut-être plus spécifique aux requérants d'asile ou en tout cas aux populations migrantes, ce sont les conflits interethniques. Dans une classe, il y a une personne qui s'est inscrite trois fois à un cours et deux fois elle a arrêté parce qu'elle s'est faite insulter à cause de son appartenance, donc elle n'est plus venue au cours.
Melina : Mais il y a toujours un mélange et ça n'avait jamais posé de problème.
Claire-Lise : il y a des fois des liens supers, mais on ne peut pas tout, en tout cas cette personne était fragile et…
Interprétez-vous l'absentéisme comme étant aussi un manque de motivation ? Je vais poser ma question autrement : quel lien vous faites entre motivation et participation ?
Il peut y avoir une bonne motivation au début et petit à petit ça s'amenuise, on ne sait pas tellement pourquoi… Mais bon, normalement si la personne est motivée, elle vient. Je pense que c'est plutôt pour des raisons exogènes qu'elle ne vient plus. Du moment qu'elle est venue s'inscrire, c'est qu'elle avait vraiment envie de le faire. On sent les gens qui ne sont pas intimement convaincus de pourquoi ils sont là, et en général ils ne restent pas longtemps.
Tu disais tout à l'heure qu'il y a moins d'absentéisme dans les classes d'alphabétisation ?
Oui.
C'est intéressant comme constat parce qu'ici à la Roseraie, l'absentéisme est plus important dans les classes plus débutantes.
Peut-être que c'est différent entre alphabétisation et débutant.
Sans parler des cours d'alpha, il y a des différences d'absentéisme entre niveaux ?
Ca dépend des profs, il y en a qui ont un franc succès, il y a une affinité qui fait que… C'est dur à admettre, mais oui, parce que le cours est très bien donné quel que soit le prof, mais l'affinité fait la différence. Je pense. Mais l'alphabétisation, c'est une autre démarche, ce n'est pas la même motivation que celles qui viennent en cours débutant, ce n'est pas pareil. Il y a toute une histoire de vie derrière qui est différente, beaucoup plus lourde et pesante que quelqu'un qui vient en débutant et qui a déjà été scolarisé et qui vient simplement apprendre une autre langue, voilà. Qui connaît ce monde de l'apprentissage.
Et qui a plus ou moins déjà appris à apprendre… ?
Exactement, alors que les autres ont une histoire de vie énorme… On a une personne qui a 77 ans, qui vient s'alphabétiser, on lui demande si elle a déjà été à l'école et elle nous répond : « moi j'étais dans le désert avec les chameaux, qu'est-ce que tu me parles d'école ? », mais elle fait cette démarche et je crois que c'est vraiment une démarche intérieure. C'est énorme. Il y en a pour qui, avoir un cahier et tenir un crayon, ils le voient depuis des années et cette fois c'est leur tour, ils n'y ont jamais eu accès. C'est impressionnant de voir comme ils en prennent soin… C'est la première chose qu'on leur donne, c'est très important.
Donc vous n'observez pas forcément ce lien entre niveau et absentéisme.
Non, je pense qu'il y a même plus d'absentéisme dans les degrés un peu plus élevés que dans les débutants.
Et ça tu l'expliques comment ?
Ils n'ont peut-être pas les mêmes besoins. C'est pour ça qu'on avait ouvert 2 classes de débutants parce que c'est là qu'il y a avait le plus de demandes et après on n'avait plus personne dans les cours élémentaires parce qu'il y avait des gens qui ne continuaient pas forcément.

Peut-être aussi qu'ils ont le sentiment d'avoir acquis des bases qui les satisfont jusqu'au moment où ils vont revenir en formation ?
Oui, aussi. Dans les classes élémentaires, ils ne font pas forcément le pré-intermédiaire, ce sont vraiment des gens qui ont le sentiment d'approfondir, alors qu'il y a encore de la marge. Donc ils viennent, ne viennent pas, mais c'est aussi moins structuré dans les pré-intermédiaires, volontairement, ils sont plus libres. En fait c'est un approfondissement des thèmes vus dans les livres mais avec du matériel plus d'actualité, avec des articles ou des annonces de journaux, c'est plus en contact avec la réalité, et c'est plus axé sur l'écrit. Avant, on fait plutôt de l'oral, j'ai l'impression que tout le monde ne s'intéresse pas à l'écrit.
La plupart suivent tous les niveaux ?
Il y en a pas mal qui commencent et qui vont jusqu'au bout, mais il y en a aussi qui font que élémentaire et qu'on ne voit plus. Ceux qui sont en pré-intermédiaire, généralement ils ont fait tous les niveaux. Il y en a quelques-uns qui s'inscrivent en pré-intermédiaire mais une majorité a déjà suivi les autres niveaux avant.
D'accord. Verriez-vous quelque chose qui permettrait d'améliorer la participation ou de réduire l'absentéisme ? Et si oui, quoi ?
Je pense que malgré tout, si c'étaient des profs professionnels, on aurait un meilleur taux de participation, donc des professionnels de l'enseignement langue étrangère, qui connaissent la didactique de la langue étrangère et qui sont capables de l'enseigner de cette façon là, je pense qu'on aurait un meilleur taux de participation.
Et de ton point de vue, Claire-Lise, il y aurait d'autres choses ?
On en a déjà un peu parlé, je pense que c'est important, le professionnalisme, et l'engagement justement… Parce qu'en France je vais travailler sur le contrat d'intégration, et j'aimerais bien voir dans quelle mesure le contrat d'intégration a un rôle. Après, je pense que quand le public vit dans des situations vraiment précaires, ce sont des facteurs externes qu'on ne peut vraiment pas influencer, on ne peut pas faire grand chose. Il faut une bonne collaboration avec les AS ou les personnes qui peuvent suivre ces personnes en-dehors parce qu'il y a des choses qu'ils ne vont pas nous dire, les AS le savent très bien. Dans une grande institution comme l'Hospice c'est difficile parce que c'est très sectorisé donc voilà, mais je pense que c'est important qu'il y ait un lien avec l'AS.
Donc plus de collaboration aussi ?
Oui, à l'interne de l'Hospice.
Donc professionnalisme, meilleure collaboration à l'interne, vous verriez d'autres choses ?
Plus de matériel, je pense que ça peut jouer un rôle, parce que ça rentre dans le professionnalisme. Si on avait la possibilité d'avoir un rétroprojecteur, un beamer, ce genre de choses, une bibliothèque, on pourrait faire plus d'activités, ça permettrait d'avoir ce côté très professionnel d'une vraie classe, on n'a pas les rétro, pas la télé, on a juste les enregistreurs et les tableaux blancs, je pense que ça joue un rôle.
Donc l'équipement ?
Et on a une salle aussi qui n'est pas adaptée, parce qu'elle elle est très oppressante, petite, on se sent étouffé, mais comme on n'a pas d'autre possibilité, on l'utilise quand même. Il y a d'ailleurs pas mal d'absentéisme dans cette salle. Je pense que c'est aussi lié à l'infrastructure, les gens ne tiennent pas forcément le coup là-dedans.
Claire-Lise : les contenus des cours, c'est très important, il faut qu'ils soient adaptés au public.
Melina : Trait-d'union, je pense que ça marche assez bien, on a créé notre propre méthode d'alphabétisation parce qu'on n'a rien trouvé qui allait, donc là on a créé une méthode qu'on suit leçon par leçon, c'est ma première expérience là-dedans mais on pense que ça peut avoir un rôle pour que ça marche mieux. Parce que l'alphabétisation par quelqu'un qui n'est pas professionnel, ça peut être un peu difficile, redondant, ennuyeux, donc là on a essayé de faire

quelque chose d'un peu plus dynamique tout en restant assez classique pour ne pas trop choquer non plus…

Donc une subtile recherche d'équilibre entre tradition et modernité ?

Oui, parce que sinon c'est trop choquant, quand on leur demande parfois de se lever pour faire un groupe, ce n'est pas des choses qu'ils font d'eux-mêmes, ils ne sont pas habitués. Ils sont déjà dans une salle en U, ah oui, ça c'est un détail mais il y a un prof qui systématiquement mettait les tables en ligne, j'ai du lui faire toute une théorie, lui justifier le truc parce que systématiquement je retrouvais la salle en lignes. Tous les matins, il changeait et tous les soirs il remettait en place. Maintenant il a compris l'utilité de la chose…

A-S : Au début, il y a certaines femmes qui sont un peu timides, qui ne veulent pas aller au tableau, je ne les ai pas forcées, mais au bout d'un moment c'est fou comme tu sens quand les gens se sentent en confiance, c'est elles qui me demandaient de venir. Je trouve ça assez génial. Aussi au niveau de la communication interculturelle, au début il y avait toutes les femmes somaliennes d'un côté et maintenant c'est super, elles se mélangent, il y a une bonne dynamique, c'est génial. Par rapport à la mixité aussi, peut-être qu'au début elles avaient peur, il y a eu une fois une dame qui ne voulait pas s'asseoir à côté d'un homme, mais ça ne pose plus de problèmes maintenant. S'ils ne sont pas habitués à apprendre, c'est nouveau, ils n'ont pas de repères, il faut qu'ils prennent eux-mêmes leurs marques, d'ailleurs je crois qu'ils se mettent souvent à la même place, mais on le fait nous-mêmes aussi bêtement sans y penser…Une fois qu'ils ont pris leurs repères, ça marche. Il n'y a rien d'exceptionnel au niveau de l'animation de groupe, je trouve.

Vous voulez ajouter quelque chose par rapport à ce qu'on a abordé ?

Non, si ce n'est qu'on aimerait bien avoir ton mémoire quand il sera prêt… Pour avoir plus de réponses…

Oui, sans problème, c'est d'ailleurs un des buts. Il n'y aura pas forcément de solution, mais au moins une meilleure connaissance de la problématique, j'espère…Car c'est vraiment un thème qui n'est pas traité, à ma connaissance.

Par rapport aux autres entretiens que tu as menés, est-ce que tu as déjà des réponses ?

Je vous propose de terminer officiellement l'entretien avant de poursuivre la discussion…Je dois éplucher toutes ces paroles avant de pouvoir vous répondre… Merci en tout cas beaucoup pour toutes ces informations et pour le temps que vous m'avez accordé.

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

A rendre avec le procès-verbal et les 2 exemplaires du mémoire

MEMOIRE DE LICENCE

Nom : Loutan Prénom : Anaïs

Mention choisie : Licence Mention Formation d'adultes

Commission de mémoire :

1) Christopher Parson (directeur) 2) Annie Goudeaux

3) Christiane Perregaux 4)

5) 6)

Titre du mémoire de licence :

"Les absents ont-ils toujours tort?" Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes: explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion.

RESUME

Dans un cadre où les exigences légales en matière d'apprentissage du français sont croissantes pour les migrants et où les prestataires de formation à but non lucratif rencontrent des financeurs de plus en plus exigeants, l'absentéisme devient un enjeu social, économique et politique. Dans les six structures sollicitées pour cette recherche, l'absentéisme des personnes migrantes inscrites à des cours de français à but d'intégration est une réalité complexe. Chacune d'elles appréhende et gère cet état de fait de la manière qui lui est possible en fonction de ses ressources et réalités. Les entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche exploratoire avec des formatrices, responsables de formation et participant-e-s aux cours de ces organismes permettent de comprendre quelles sont les formes, les nombreuses causes de l'absentéisme ainsi que ses enjeux, mais également de chercher et proposer des solutions et pistes de réflexion quant à ce phénomène. Si certaines causes d'absentéisme sont difficilement maîtrisables car liées aux conditions de vie souvent précaires des personnes migrantes, d'autres semblent en revanche laisser une marge de manœuvre et une possibilité de réduction de l'absentéisme à travers l'amélioration de l'adéquation de certains aspects des offres de formation. La recherche interroge également le lien entre motifs d'entrée en formation, motivation à apprendre et contraintes d'apprentissage liées au besoin d'autonomie des personnes migrantes dans leur nouveau contexte de vie.

Genève, le 03 septembre 2009