

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : IDAISI Ingénierie d'Accompagnement et
d'intervention pour une Société Inclusive

Appropriation subjective des prescriptions du Contrat d'Intégration Républicaine par les formateurs en Français Langue Étrangère

Présenté par **Emilie COURALET**

Mémoire encadré par

Emmanuelle BROSSAIS

Membres du jury de soutenance

Nom	Statut
BROSSAIS Emmanuelle	Professeure des universités
SAVOURNIN Florence	Maître de conférences

Soutenu le

02 / 07 / 2024

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements à Mme Brossais qui, par son énergie contagieuse et ses encouragements, a rendu cette recherche passionnante et m'a emmenée plus loin que je ne m'en pensais capable. Je remercie également les responsables du Master IDAISI qui, par la qualité des enseignements et de l'encadrement, ont alimenté ma réflexion et ma recherche.

Je remercie particulièrement les formatrices qui ont accepté de se plier à l'exercice de l'entretien de recherche, qui se sont rendues disponibles et ont accepté de livrer cette subjectivité qui a fait toute la richesse de ce travail de recherche.

Un immense merci à Léna, pour la finesse de ses analyses qui m'ont tant de fois aidée, ainsi que Lola, Laura et Jessie pour avoir créé cet espace d'amitié et de partage essentiel pour traverser les moments de doute qui ont jalonné ces deux années.

Un merci tout particulier à ma sœur qui me supporte et me soutient depuis tant de temps, sans ciller, et dont la sagesse, la force et la persévérance m'inspirent chaque jour.

Merci à ma famille et mes amis pour avoir cru en moi quand je n'y croyais plus moi-même. Pour chacun de leurs témoignages de soutien et d'amour qui ont tellement compté.

Merci à Mathieu d'avoir permis et accompagné ces deux ans avec patience et amour, pour les heures de relecture et l'enthousiasme partagé autour de ce projet de recherche.

RÉSUMÉ

Notre recherche vise à la compréhension des enjeux de l'obligation de formation linguistique prescrite aux signataires du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Ce contrat revêt un caractère obligatoire pour toute personne de nationalité étrangère qui souhaite s'installer en France. Il est sous-tendu par des représentations de la figure de l'« étranger » et de l'intégration en France, qui donnent une place centrale à la maîtrise de la langue française et à l'adhésion aux valeurs républicaines. Nous nous intéressons à l'expérience et aux pratiques des formateurs en Français Langue Étrangère (FLE) qui se déploient dans ce cadre prescriptif et institutionnel source de tensions, entre logiques de contrôle et exigence d'acquisition de compétences linguistiques. Afin de rendre compte des pratiques et de l'expérience subjective des formateurs, notre recherche s'appuie sur un ancrage épistémologique référé à la psychanalyse. À partir des discours de quatre formatrices, nous analysons l'appropriation subjective qu'elles font des prescriptions du CIR. Nos résultats mettent en évidence des processus d'appropriation au regard des controverses, dilemmes, paradoxes et compromis qui traversent leurs positionnements. Leurs pratiques, entre arrangements et contournements de la prescription, rendent également compte de modalités singulières d'appropriation. En se démarquant d'un questionnement sur la pertinence des prescriptions, notre recherche met en valeur la créativité des formatrices pour assurer des pratiques dans ce contexte prescriptif.

Mots clés : contrat d'intégration républicaine – formation linguistique – appropriation subjective – prescriptions

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the issues surrounding the compulsory language training prescribed to signatories of the Republican Integration Contract (CIR) by the French Office for Immigration and Integration (OFII). This contract is compulsory for all foreign nationals wishing to settle in France. It is underpinned by representations of the figure of the “foreigner” and of integration in France, which give a central role to mastery of the French language and adherence to French “republican values”. This study focuses on the experience and practices of French as a Foreign Language (FLE) trainers who work within this prescriptive and institutional framework, as it can be a source of tension between the logic of control and the requirement to acquire linguistic skills. In order to report on the practices and subjective experience of the trainers, this research relies on epistemological grounding, with a reference to psychoanalysis. Four trainers’ subjective appropriation of the CIR’s prescriptions is analysed, based on their statements. The results highlight the processes of appropriation with regard to the controversies, dilemmas, paradoxes and compromises that appear in their positions. Their practices, which range from arrangements to circumvention of the regulations, also reflect their unique modes of appropriation. By moving away from questioning the relevance of prescriptions, the research highlights trainers’ creativity in applying practices in such a prescriptive context.

Key-words : Republican Integration Contract - language training – subjective appropriation - prescriptions

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
ÉTAT DE LA QUESTION	5
1. Genèse de la formation linguistique obligatoire.....	5
1.1 Représentations de l'étranger en France : l'exigence d'une « bonne » intégration	5
1.1.1 « L'étranger » en tant que figure d'instrumentalisation des politiques d'immigration	5
1.1.2 La langue française : d'un vecteur d'émancipation à un indispensable de l'intégration.....	7
1.2 Le Contrat d'Intégration Républicaine : l'obligation de formation linguistique comme outil de l'idéologie de l'intégration	8
1.2.1 La spécificité de la contractualisation de l'engagement dans un parcours d'intégration dite républicaine	9
1.2.2 Les enjeux du Contrat d'Intégration Républicaine pour les organismes de formation	11
2. Le formateur en langue face à l'obligation de formation du Contrat d'Intégration républicaine	13
2.1 Définir la profession de formateur pour adulte : entre contexte historique et ancrage par les pratiques de terrain.....	13
2.1.1 Un métier en constante évolution.....	13
2.2.2 Enseigner le français à des adultes migrants : l'enjeu de l'insertion....	14
2.2 Positionnement professionnel des formateurs en langue française dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine : des pratiques sous prescriptions paradoxales ?	15
2.2.1 Acquisition de compétences linguistiques et logiques de contrôle : les prescriptions du CIR au prisme de l'idéologie de l'intégration	15
2.2.2 L'appropriation subjective des prescriptions.....	18
PROBLÉMATIQUE.....	20
PARTIE EMPIRIQUE.....	23
Cadre méthodologique.....	23
Choix de la méthode de recueil de données	23
Les participantes à la recherche et la passation d'entretien	24
Méthode d'analyse : la logique discursive au service de la singularité	25
Présentation et analyse des résultats	26

Gabrielle : tiraillements entre soi intime et soi professionnel.....	26
Le FLE : un espace d'expression où « être soi-même »	26
La langue française : une passion	26
Enseigner le FLE : le plaisir des défis à relever.....	27
S'ajuster à l'autre : entre contenance et créativité	28
Quand les valeurs rencontrent les prescriptions : des positionnements variables face à la « machine OFII ».....	29
Incertitudes face aux enjeux du CIR.....	29
Le cas de l'obligation de formation : l'efficacité au détriment de l'humain ...	30
Actes et valeurs discordants : le cadre institutionnel comme alibi	31
Départ du dispositif OFII : souffrances, critiques... et justifications	33
Des conditions de travail délétères... « on peut mieux faire » !	33
La « pression du cadre » : insupportable... et inévitable ?	35
Bénédicte ou l'équilibriste : « trouver son compte » entre idéaux et réalité	37
Un idéal de compétences linguistiques au cœur du positionnement professionnel.....	37
Être « d'abord » au service du relationnel	37
Se dévouer à l'atteinte de l'idéal.....	39
... et attendre un engagement qui y répond	40
S'intégrer : accéder à l'autonomie... pour faire face aux difficultés	41
Le CIR : entre intention louable et réalité du terrain	41
Être autonome : un « but » à atteindre	42
Entre préserver les stagiaires de la réalité et les y confronter pour mieux les préparer	43
S'arranger avec les prescriptions	45
Le compromis au service de l'équilibre	46
Aller vers un engagement commun	46
S'accommoder et renoncer à ses idéaux	47
Isabelle : assurer sa légitimité.....	49
La valeur de l'expérience	49
L'expérience comme gage du professionnalisme	49
Des savoirs expérientiels qui font sens	50
Une posture professionnelle du côté de l'exception	51
Faire partie des « rares » qui restent	51

Être « plus qu'une formatrice »	52
Trouver sa place face aux enjeux relationnels et pédagogiques	53
Entre être « au même niveau » ... et être érigée en modèle	53
Exigences vis-à-vis des stagiaires : de l'empathie à la frustration.....	55
Le dispositif OFII : un fonctionnement et des incohérences sources de souffrance	56
Une dynamique de groupe délétère.....	56
Les cours du soir : « du grand n'importe quoi »	57
Des pratiques légitimées	58
Valoriser les pratiques par assurances et certitudes	58
Justifier ses pratiques par évidences et impératifs	59
Contourner des prescriptions... pour la bonne cause	60
Claire : la nécessité de se constituer des appuis pour soutenir sa pratique.....	61
Le FLE : un métier structuré entre terrain et formation.....	61
Entre choix logique, préférence et volonté réelle	61
Être formée ou se former « sur le tas » : le cas de l'alphabétisation.....	62
Le formateur FLE : des ressources... et des limites	63
Une dimension relationnelle entre richesse et épuisement	63
Poser des balises pour sécuriser sa pratique	65
Des « bouffées d'oxygène » pour pallier	66
Des dysfonctionnements difficiles à compenser.....	67
Positionnement face aux stagiaires : de l'éducation à la responsabilisation	68
Représentation des stagiaires : des personnes à éduquer... ..	68
...autant que des adultes avec des responsabilités	69
DISCUSSION	70
La relation pédagogique au prisme de l'idéologie de l'intégration	70
Controverse : soutenir autonomie et esprit critique... ou inculquer ?	70
Dilemme : S'ajuster, ou contraindre et exiger.....	71
Paradoxe : Une empathie nécessaire mais qui peut constituer un danger.....	72
Supporter l'insupportable : de la critique au compromis.....	73
Des entraves à l'exercice du métier : les dysfonctionnements du dispositif sources de critiques.....	73
Des compromis pour se préserver : du renoncement à la (re)valorisation.....	74

Des pratiques communes au service de la mise en sens et de la cohérence.....	76
Des souffrances irrésolues... ..	77
Des formatrices proches de l'épuisement ?	77
Le départ du dispositif : des tensions impossibles à dépasser ?	78
CONCLUSION	80
BIBLIOGRAPHIE.....	82
ANNEXES	89
Annexe 1 : Extrait du CPP	89
Annexe 2 : Guide d'entretien	97

INTRODUCTION

La perspective d'œuvrer pour une société inclusive, comme il est question dans ce Master, implique de commencer par considérer la définition du point de vue antagoniste, c'est-à-dire un système qui exclut une partie des éléments qui le constituent. Ainsi, se vouloir inclusif nécessiterait de lutter contre toutes les formes d'exclusion. Dès lors, il conviendrait de commencer par se dégager de la représentation dichotomique où la différence situerait un groupe d'individus au dehors d'une norme, conduisant à une hiérarchie des vies à travers les privilèges accordés à certaines au détriment d'autres (Gardou, 2012).

La notion de société inclusive, lorsqu'elle est citée dans les textes politiques et institutionnels en France, est dans la grande majorité des cas associée aux personnes en situation de handicap. La transformation d'une politique ségrégative au début du XX^{ème} siècle qui envisageait la prise en charge du handicap dans des espaces cloisonnés hors du droit commun, vers une perspective inclusive au début des années 2000, fut possible et reste alimentée par les revendications pour une véritable égalité. Ces longues luttes ont permis une évolution des représentations, passant d'une considération médicale du handicap, comme une caractéristique figée et déterminante, à la prise en compte des conditions spécifiques qui provoquent l'apparition d'une situation de handicap. Ce changement de paradigme permet d'envisager l'égalité et l'accès au droit comme relevant de la responsabilité de la société se voulant inclusive, à travers un cadre législatif visant l'autonomie, l'émancipation et la citoyenneté, qui sont autant de façons de garantir et promouvoir le développement du pouvoir d'agir des individus (Le Bossé, 2003).

Cette volonté politique en France d'œuvrer en faveur d'une société inclusive, et principalement autour du handicap, semble emporter l'adhésion de la population. Une étude menée par l'IFOP (2022) en décembre 2021 met en lumière la tendance des Français à considérer la défense des droits des personnes en situation de handicap comme la deuxième cause pour laquelle ils seraient prêts à se mobiliser. La lutte contre les discriminations est, elle, placée en 5^{ème} place. Le choix fait par l'IFOP de différencier le handicap des autres discriminations et la place obtenue dans le classement semble illustrer que certains droits seraient donc plus légitimes à être accordés et donc défendus. En d'autres termes, certaines vies auraient moins de valeurs que d'autres (Butler & Rueff, 2020). À partir de ce constat, il

paraît nécessaire de comprendre les mécanismes qui amènent la société à ne penser l'inclusion qu'au regard du handicap, dans un contexte où la vulnérabilité et les processus d'exclusion concernent une partie de la population n'entrant pas dans ce champ spécifique.

Parce qu'elles ont été longtemps invisibilisées, voire légitimées, les discriminations n'ont fait l'objet de considération par l'État français qu'à partir des années 90, suscitant en parallèle l'intérêt des chercheurs en tant que phénomène social. Cet « impensé politique » continue de susciter des débats tant sur les critères qui définissent les discriminations que sur les moyens à mettre en œuvre pour lutter contre celles-ci. Il amène à questionner les enjeux idéologiques au centre des problématiques de discrimination qui sont principalement liés, actuellement en France, aux questions raciales (Bogalska-Martin & Prévert, 2018).

Afin d'appréhender ces enjeux, il convient en premier lieu de considérer la persistance du sentiment de discrimination chez les populations immigrées en France (Lê et al., 2022) ainsi que les inégalités encore très présentes. Des études statistiques indiquent que les immigrés ont un niveau de vie médian inférieur de 25 % à celui des non-immigrés, et leur taux de pauvreté approche les 31 % contre 13 % pour les personnes nées en France (Observatoire des inégalités, 2022). La persistance des discriminations vécues par les personnes immigrées en France, identifiées comme l'obstacle majeur de la pleine intégration par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2013), interroge l'efficacité des politiques françaises actuelles vis-à-vis de l'immigration. La Commission Européenne (2020) met en lumière l'« intégration inclusive » comme vecteur de cohésion sociale et l'inclusion comme une approche à part entière de l'accueil des migrants. Ce faisant, elle défend que la logique d'intégration actuelle, qui engagerait autant la personne que le pays d'accueil, ne peut plus se penser sans lui associer une logique inclusive. En France c'est une logique d'intégration, et non d'inclusion, qui est mise au centre des pratiques d'accueil des personnes considérées comme étrangères et qui demandent à résider sur le sol français.

Cette approche se matérialise depuis le milieu des années 2000 par la création du parcours personnalisé d'intégration républicaine : formulé sous la forme d'un engagement de la part de l'étranger, il pose comme objectifs de permettre « à l'étranger la compréhension des valeurs et principes de la république, l'apprentissage de la langue française, l'intégration sociale et professionnelle et l'accès à l'autonomie » (Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer, 2022). Il est formalisé par la signature du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) mis en œuvre par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). La spécificité de ce

contrat repose sur la prescription de deux formations obligatoires : une formation civique et une formation linguistique pour atteindre à minima le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), à partir d'une évaluation orale et écrite du niveau linguistique. L'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle, qui régularise l'installation sur le sol français, n'est possible que sous condition de respect des obligations listées par le contrat et l'obtention d'une certification du niveau A1.

Les organismes de formation qui ont été agréés par l'OFII doivent donc assurer la formation linguistique des personnes qui sont sous obligation de suivre des cours de français, ainsi que la formation civique qui reste obligatoire pour l'ensemble des signataires du contrat. Par le biais des salariés qui délivrent ces formations, ces structures détiennent donc, au-delà de leur mission de transmission d'un savoir, un pouvoir décisif sur l'avenir des personnes qu'ils forment. Ils doivent certifier de la « bonne » conduite des personnes formées et du respect des valeurs républicaines françaises. Mais ils doivent également assurer l'apprentissage d'un niveau suffisant en français, au terme des heures qui ont été préalablement fixées selon le cadre réglementaire de l'OFII et inscrites dans le CIR, qui permette de valider la certification nécessaire à la demande de titre de séjour.

Le formateur qui intervient dans le cadre du CIR se trouve ainsi confronté à une double tâche : celle d'enseigner le français tout autant que de contrôler l'adhésion aux valeurs françaises et le respect du cadre des cours (assiduité, ponctualité...). Il se trouve également en présence d'un groupe d'adultes dont les points communs sont un niveau de français insuffisant et le projet de s'établir durablement en France. En revanche, ces adultes sont porteurs d'un parcours scolaire qui leur est propre (qui peut aller de l'absence de scolarité à un niveau d'études supérieures) engendrant la possibilité d'une hétérogénéité importante dans le groupe d'apprenants. Mais ils rencontrent également des problématiques personnelles impliquant potentiellement des disponibilités variables à un apprentissage en situation formelle.

Pour ces adultes migrants, l'engagement dans la formation est donc initialement soutenu par un « motif prescrit » (Carré & Caspar, 2017, p. 323) qui reste cependant dépendant « d'une série de facteurs sociologiques, organisationnels, psychologiques, en interaction systémique, générant leviers et obstacles à la participation » (Ibid, p. 324).

Au vu du contexte d'obligations et de contraintes induites par le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine pour le formateur comme pour l'apprenant, quelles sont les

pratiques professionnelles mises en œuvre par le formateur pour garantir des conditions favorables à l'apprentissage des signataires ?

En première partie, nous proposons d'analyser comment la France a construit, d'un point de vue historique et sociologique, une idéologie de l'intégration linguistique. Puis l'analyse des politiques migratoires françaises nous permettra de saisir les logiques qui sous-tendent la mise en œuvre du Contrat d'Intégration Républicaine et les prescriptions qui en découlent.

En deuxième partie, nous nous intéresserons aux spécificités de la profession de formateur pour adultes, pour mieux dégager les enjeux d'une pratique professionnelle dans un contexte contraignant. Nous proposons ensuite de développer le concept d'appropriation des prescriptions en tant qu'outil de compréhension des processus à l'œuvre dans les pratiques soumises à des contraintes et obligations.

À partir de la problématisation de la question de départ, nous présenterons le cadre méthodologique qui a servi de référence pour le recueil de données. Nous proposerons par la suite une analyse de quatre cas, qui rendra compte de l'expérience singulière de chaque formatrice interviewée et des pratiques déployées dans le cadre des formations du CIR. La mobilisation du concept d'appropriation subjective des prescriptions nous permettra de proposer une interprétation des tensions identifiées dans l'analyse, puis un bilan de ce travail de recherche sera élaboré en conclusion.

ÉTAT DE LA QUESTION

1. Genèse de la formation linguistique obligatoire

La langue française occupe une place centrale dans les orientations politiques qui traitent de l'immigration. Elles s'appuient sur des représentations de l'intégration qui s'inscrivent dans un contexte historique où l'unité de la Nation se construit au travers l'imposition d'une langue unique, le français.

1.1 Représentations de l'étranger en France : l'exigence d'une « bonne » intégration

1.1.1 « L'étranger » en tant que figure d'instrumentalisation des politiques d'immigration

L'analyse sociohistorique menée par Mathieu (2016) met en lumière les prémices de la représentation de l'étranger à partir de la révolution française. Elle identifie l'installation d'une logique politique paradoxale, qui va dès lors osciller entre la volonté de s'ériger en pays des droits de l'Homme, qui se doit d'accueillir les peuples persécutés, et la nécessité de construire un idéal républicain national fort. Ce processus de nationalisation va persister et se renforcer au gré des instabilités géopolitiques en Europe qui provoquent de multiples mouvements de population. Les politiques nationalistes qui apparaissent au début du XIX^{ème} siècle vont tenter de créer une identité collective qui vise à réaffirmer les valeurs républicaines à travers une dévalorisation de ce qui n'est pas français et qui est donc « étranger ».

Les problématiques démographiques et économiques engendrées par les guerres mondiales de la première moitié du XX^{ème} siècle vont toutefois pousser la France à autoriser un accueil plus important des étrangers. Il est alors indispensable de répondre au besoin de main d'œuvre, tout en gardant la préoccupation de l'image d'un pays bienfaiteur qui protège néanmoins les intérêts nationaux. En 1926, la création du Service Social d'Aide aux Émigrants (SSAE) est pensée en vue de faciliter l'intégration des étrangers par le biais de missions, notamment de transmission et de mobilisation des migrants. À travers ces objectifs, la France se place du côté de ce qui est jugé « bon » à transmettre en termes de connaissances, normes et de comportements (Mathieu, 2016). Cette période se caractérise par la mise en place d'une

distinction entre les populations dites assimilables et celles ne l'étant pas : elle marque la différence de considération des migrations qui ont pour objet de peupler le pays (les nationalités issues de l'Europe) et celles qui visent à renforcer la main d'œuvre mais n'ayant pas pour projet de s'établir durablement (Streiff-Fénart, 2013).

Le processus de décolonisation qui fait suite à la seconde guerre mondiale renforce alors l'idée d'une nécessaire répression face à des étrangers qui remettent en question les politiques de domination à l'étranger, mais également en France dans les mouvements syndicaux où s'inscrivent de nombreux travailleurs émigrés. Si l'arrivée d'une main d'œuvre étrangère permet de faire face à la pénurie d'après-guerre, la fin de la prospérité industrielle des années 70 interroge la place de ces populations dans un contexte de difficultés accrues d'accès à l'emploi. L'émergence de conceptions xénophobes, à l'instar du Front National qui questionne alors le droit du sol, installe l'image du français « de souche » dont les droits seraient plus légitimes. La loi du 22 Juillet 1993 réformant le droit de la nationalité viendra entériner la logique de volontariat et de conditions nécessaires pour l'obtention de la nationalité française des enfants nés en France de parents étrangers. Mathieu (2016) analyse que le discours présenté par Jacques Chirac, alors président de la République, le 14 octobre 2002 autour de la refonte de la politique d'intégration, instaure une conception clivante et normative du migrant. Il valorise ainsi le migrant qui ferait preuve d'une réelle volonté à s'intégrer, en d'autres termes qui répond aux comportements attendus par la France. Dès lors, chaque étranger qui rencontre des difficultés à s'intégrer se voit endosser l'entière responsabilité de cet échec, « ce qui contribue notamment à penser l'intégration à partir de composantes individuelles et non comme étant de la responsabilité du pays accueillant » (Mathieu, 2016, p. 49).

La construction du discours idéologique autour de l'intégration met en lumière l'utilisation politique de l'immigration pour servir une logique de cohésion nationale. Elle s'appuie sur la figure de l'étranger, menaçante, en vue d'affirmer la supériorité de la Nation. Ce faisant, la défiance du peuple à l'égard du pouvoir en place se détourne vers un ennemi commun, préservant l'ordre établi. À travers la légitimation d'un rapport de domination, les politiques liées à l'immigration construisent donc une logique d'inculcation de normes, seule garantie d'une intégration réussie (Ibid).

1.1.2 La langue française : d'un vecteur d'émancipation à un indispensable de l'intégration

Il faut remonter au XVI^{ème} siècle pour mieux comprendre la place de la langue dans les logiques de cohésion nationale. Alors que de nombreux dialectes ont cours dans le pays, François Ier souhaite unifier le pays en promouvant la langue française comme la langue de l'État (Rouget, 2005). En 1539, l'ordonnance de Villers-Cotterêts va alors imposer l'utilisation du français dans les textes juridiques, et constituer un « moment fondateur de la langue française » (Soleil, 2004, p. 19). Avec la création de l'Académie française en 1635, la langue française se trouve sous régence de l'État, alimentant l'image d'un pays monolingue, symbole de son unité (Houdebine, 2016). Au milieu du XIX^{ème} siècle, la maîtrise de la langue française est établie comme un critère d'assimilation, d'abord dans les territoires colonisés puis en France métropolitaine pour l'accès à la naturalisation. Elle entérine ainsi son rôle central dans le processus d'intégration, car « elle garantit l'unité de la nation et distingue l'étranger du national » (Padiou, 2022, p. 107).

La diffusion du discours idéologique d'intégration trouve son ancrage dans un contexte d'institutionnalisation de la formation linguistique des migrants adultes. L'évolution de ces dispositifs en France, analysée par Adami (2012), les inscrit initialement dans une dimension militante. À l'origine portée par les associations syndicales dans les années 60, afin de développer les compétences des travailleurs immigrés, ce qui était identifié alors comme de l'alphabétisation représentait une forme d'ouverture politique. Leurs actions visaient à offrir, à travers la formation linguistique, des outils de luttes pour les droits et tendaient donc à favoriser l'émancipation de ce public. Les structures associatives étaient alors indépendantes, et le travail inédit mené auprès des adultes migrants ne s'inscrivait dans aucun champ théorique spécifique. Cette particularité les a installées dans une forme de marginalisation vis-à-vis des cadres institutionnels et didactiques établis autour de l'enseignement.

À partir des années 80, les politiques migratoires oscillant jusque-là entre volonté d'accueil et incitation au retour au pays, s'orientent de façon claire vers l'intégration des étrangers à travers une logique d'assimilation (Adami, 2012 ; Brubaker, 2001 ; Simon & Zappi, 2003 ; Streiff-Fénart, 2013). Dans la perspective d'organisation de la formation linguistique des migrants adultes, le secteur va progressivement être institutionnalisé. Dès lors, les dispositifs de formation linguistiques expérimentent le passage d'une gestion associative à un pilotage par l'État, impliquant une professionnalisation accrue du domaine. A la même période,

les pouvoirs publics tentent de répondre aux difficultés de la crise économique qui impacte directement les migrants, dont l'entrée sur le marché de l'emploi devient de plus en plus problématique du fait d'une maîtrise limitée de la langue. Cependant, ces difficultés linguistiques deviennent également visibles chez les francophones natifs. Alors qu'ils bénéficiaient jusque-là du plein accès à l'emploi, leur niveau de français devient également un frein à leur insertion professionnelle dans le contexte socio-économique que connaît le pays. Dès lors, les politiques vont s'orienter vers la lutte contre l'« illettrisme », terme qui définit des difficultés de maîtrise de la langue française pour ces personnes francophones et scolarisées en France (Leclercq, 2017). La formation linguistique, tout autant que le champ de l'insertion, va alors s'ouvrir autant aux populations migrantes qu'autochtones et se professionnaliser (Adami & André, 2014). Cette logique est entérinée lorsque la langue française sera reconnue comme une compétence professionnelle par la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, inscrivant ainsi la formation en français dans le cadre de la formation continue et ouvrant la possibilité de financements (Vandermeulen, 2011).

En institutionnalisant la formation linguistique des migrants adultes, les politiques françaises font de la maîtrise de la langue un élément essentiel du processus d'intégration, l'inscrivant en tant que « marqueur identitaire » (Adami, 2012, p. 18). À la lumière des éléments présentés au chapitre 1.1.1, la logique d'assimilation associe l'apprentissage de la langue à celle des valeurs de la République. Elle va concourir à la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) au milieu des années 2000 puis du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) en 2016.

1.2 Le Contrat d'Intégration Républicaine : l'obligation de formation linguistique comme outil de l'idéologie de l'intégration

Depuis la loi du 7 Mars 2016 relative aux droits des étrangers, toute personne de nationalité étrangère qui souhaite s'installer de façon durable en France est contrainte de signer un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) lors de son accueil à l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), qui l'engage dans un parcours individualisé d'intégration. Les personnes issues des pays l'Union Européenne et celles ayant été scolarisées

au moins trois ans dans un établissement d'enseignement supérieur français ne sont pas concernées.

1.2.1 La spécificité de la contractualisation de l'engagement dans un parcours d'intégration dite républicaine

Le CIR est conclu pour une année, renouvelable exceptionnellement pour une durée maximale d'un an. Succédant au Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) qui était généralisé en France depuis 2007, il résulte du souhait d'améliorer l'intégration des signataires en France à travers une formation civique obligatoire et des formations linguistiques prescrites en fonction du niveau de français évalué lors du premier entretien à l'OFII. Le parcours d'intégration des signataires est pensé comme une progression par étapes concourant à la réussite de leur intégration (Wolff, 2022). Il est constitué : d'un temps d'accueil à l'OFII où des tests de positionnement en français sont effectués, d'heures de formations linguistiques en français obligatoires si le niveau est jugé insuffisant, d'une formation civique obligatoire pour tous les signataires d'une durée de quatre jours, et d'un entretien de fin de contrat à l'OFII. Cette dernière étape permet d'établir un bilan du parcours et oriente si nécessaire le signataire vers les dispositifs adaptés pour la poursuite de son intégration professionnelle et sociale.

Le Contrat d'Intégration Républicaine est établi selon une logique d'« engagements réciproques » : en tant que signataire, par l'intermédiaire du préfet, l'État s'engage à « organiser un dispositif d'accueil et d'accompagnement » qui doit favoriser l'intégration de la personne signataire notamment grâce au financement des formations prescrites (OFII, 2021). La personne qui souhaite bénéficier d'un titre de séjour pluriannuel, créé par la même loi, engage sa responsabilité individuelle et doit répondre pour sa part à des obligations :

« En signant le CIR, vous vous engagez à suivre avec assiduité et sérieux les formations civiques et linguistique prescrites. Vous êtes également tenu(e) de respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République. Si vous respectez ces conditions, une carte de séjour pluriannuelle pourra vous être délivrée ».

Le niveau de français du signataire devient une condition indispensable à la régularisation de son séjour. L'Arrêté du 21 février 2018, fixant la liste des diplômes et certifications attestant le niveau de maîtrise du français requis pour l'obtention d'une carte de résident ou d'une carte de résident portant la mention « résident de longue durée – UE »,

indique que ce niveau de français doit être certifié sous forme de « Tests ou attestations linguistiques sécurisés, délivrés par un organisme certificateur reconnu au niveau national ou international, qui constatent et valident la maîtrise des compétences écrites et orales visées par le niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe ».

Avec la mise en place du CAI puis du CIR, la formation linguistique obligatoire devient un volet indispensable du parcours d'intégration, et par conséquent de la politique migratoire (Vadot, 2022). La mise en place du CIR est notamment portée par la volonté de personnaliser les formations : depuis 2019, un découpage en quatre parcours est proposé au signataire, allant de 100 à 600h de formation linguistique selon les niveaux évalués lors de l'entretien initial à l'OFII. Des heures de formations sont également désormais possibles si le niveau évalué est égal au niveau A1 ou A2, notamment pour les signataires souhaitant accéder à la délivrance de la carte de résident ou pour obtenir la nationalité française. Le renforcement de l'exigence concernant les compétences langagières du CIR est aussi significatif, avec la mise en place de certifications obligatoires pour la demande de titre de séjour, qui n'étaient, au départ, nécessaires que dans le cas des demandes de nationalité française. Ces dernières voient également le niveau de français exigé se renforcer, passant du niveau A2 au niveau B1 à l'oral comme à l'écrit, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'exigence de compétence linguistique tend ainsi à devenir une forme de légitimation des restrictions du droit au séjour (Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020 ; Vadot, 2022). Cette évolution, qui considère donc la compétence linguistique non plus comme une condition d'insertion mais d'intégration, installe la « prégnance d'une idéologie monolingue » (Vadot, 2022, p. 42). Elle justifie les exigences en termes de niveau en langue française mais également la nécessité pour les personnes formées d'adhérer aux valeurs de la République française, qui suppose une forme de contrôle comme de répression des comportements qui y seraient contraires.

La contractualisation est ainsi pensée à partir du « paradigme de l'intégration civique » (Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020, p.13) : l'intégration devient une obligation légale pour chaque signataire et le responsabilise en cas d'échec. De même, il sous-tend qu'un « bon » citoyen doit adhérer aux valeurs du pays. L'utilisation de la notion d'« intégration républicaine » serait en effet porteuse de l'idée que « ce qui est républicain est nécessairement intégrateur et, réciproquement, que l'intégration ne peut être que républicaine » (Lochak, 2006,

p. 5). En outre, le CIR prévoit qu'en cas de comportements qui feraient obstacle à l'intégration une sanction soit posée, ce qui suppose le contrôle et l'évaluation de ces derniers. Deux critères sont identifiés : le respect des valeurs, qui suppose une évaluation subjective (émise par les agents de l'OFII) et l'assiduité et le sérieux du suivi des formations qui est jugé objectivement à partir d'attestations de présence, transmises par l'organisme de formation (Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020).

Pour le signataire, la contractualisation tend à constituer un paradoxe entre les obligations et l'aspect d'engagement volontaire décrit par le contrat. Debono (2013) développe une réflexion autour de notion de pouvoir symbolique qui est entretenu par l'absence réelle de liberté contractuelle du CIR. Si l'objectif affiché est de garantir l'intégration des migrants, le contrat met sur le même plan l'engagement d'un État et celui de la personne signataire qui se doit de se soumettre à des obligations, alors même que les deux positions sont incomparables. Par cette asymétrie, liée aux statuts inégaux des deux parties, la contractualisation telle qu'elle est pensée dans le CIR peut s'apparenter à un contrat léonin (Debono, 2013 ; Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020) dans le sens où l'État se dégage ainsi de ses responsabilités, qui sont en conséquence entièrement à la charge du migrant. Cette configuration renforcerait un rapport de subordination qui maintient le migrant dans une forme d'exclusion (Debono, 2013).

Les textes institutionnels qui encadrent le CIR, à travers les objectifs de développement des compétences en langue française et l'obligation d'adhésion aux valeurs françaises, induisent pour les dispositifs de formation linguistique une « fonction de normalisation des adultes migrants » (Vadot, 2022, p. 47). Ces dispositifs évolueraient d'une mission initiale d'émancipation à celle d'une forme de « maintien de l'ordre social » (Ibid).

1.2.2 Les enjeux du Contrat d'Intégration Républicaine pour les organismes de formation

Les formations dispensées dans le cadre du CIR sont intégrées à un dispositif de marchés publics piloté par l'OFII : par conséquent, les organismes de formation répondent à une logique de concurrence et de rentabilité, ce qui va concrètement profiter aux structures les plus importantes, les éloignant progressivement des principes militants qui étaient au fondement de leur création. Avec la création du CAI, la gestion et l'attribution des financements de ces formations seront transférées du ministère des Affaires Sociales au

ministère de l'Immigration, de l'Intérieur et de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire lors de la création en 2009 de l'OFII, puis seront placées, à partir de novembre 2010 sous la tutelle du ministère de l'Intérieur. L'impact sur les organismes de formation est perceptible, du côté du contrôle qui est exercé sur les structures ainsi que sur les bénéficiaires, tout autant que sur l'homogénéisation des contenus de formations qui sont alors imposés par l'OFII (Vadot, 2022).

La logique d'appel d'offre permet un contrôle des contenus de formation, puisqu'elle est associée à un cahier des charges précis auquel les organismes de formation qui espèrent obtenir le marché doivent se soumettre (Adami, 2012). Ces contrôles, assurés par des agents de l'OFII s'assurent du respect à la fois du cahier des charges mais également des « prescriptions didactiques et pédagogiques » (Mercier, 2020, p. 270). Cette logique induit un principe de mise en concurrence entre les différents organismes de formation, qui ne profite pas toujours aux organismes les plus expérimentés mais les mieux placés en termes de coût et ne permet pas toujours un travail partenarial autour de ces dispositifs. Ce principe instaure ainsi un risque pour chaque organisme de « perdre » le marché en cours à chaque appel, marché renouvelé tous les trois ans, et peut les conduire à limiter les investissements, qu'il s'agisse du matériel pédagogique ou encore du recrutement des formateurs qui ne peuvent, par conséquent, prétendre à un contrat stable. Le risque est donc réel pour les organismes de perdre en qualité de formation pour répondre aux critères de l'OFII en termes de coûts (Vadot, 2011).

Le référentiel Français Langue d'Intégration (FLI), paru en 2011, est pensé pour servir de cadre de base à l'organisation des formations linguistiques prescrites par l'OFII. Sa particularité est d'ajouter aux volets « intégration sociale » et « intégration économique » celui d' « intégration citoyenne » qui associe les compétences en langue à la nécessité d'adhésion aux valeurs républicaines. Ce cadrage institutionnel laisse entendre une « homogénéité langagière et socio-culturelle » (Vadot, 2023, p. 3) au sein des citoyens français à laquelle doivent correspondre les formations civiques prescrites. Les contenus thématiques des formations autour des valeurs républicaines laissent apparaître dans ce sens un ensemble de devoirs, sous l'intitulé « doxa » qui interroge sur la place donnée à la réflexivité à la fois de l'apprenant (Frame, 2018) mais également du formateur (Vadot, 2023).

2. Le formateur en langue face à l'obligation de formation du Contrat d'Intégration républicaine

Entre éducation populaire et insertion professionnelle, le métier de formateur pour adulte s'appréhende au regard de sa professionnalisation, inscrite dans les logiques politiques appliquées aux enjeux de l'insertion sociale et professionnelle des nouveaux arrivants sur le territoire français.

2.1 Définir la profession de formateur pour adulte : entre contexte historique et ancrage par les pratiques de terrain

2.1.1 Un métier en constante évolution

La particularité de la profession de formateur pour adulte réside dans son inscription dans une identité mouvante, toujours en construction du fait de la pluralité des fonctions qui y sont associées (Laot & Lescure, 2006). Si elle prend forme en France notamment à travers les mouvements d'éducation populaire, elle relève, dans de nombreux cas, de pratiques engagées militantes et se caractérise par des activités annexes à l'exercice d'un métier (Laot, 2014). La fin de la seconde guerre mondiale marque en France le besoin grandissant de formation et de qualification pour un nombre important de travailleurs. L'évolution des métiers autour de la formation s'appuie par la suite sur l'idée d'une éducation permanente qui doit assurer la lutte contre l'exclusion, dans un contexte de difficultés économiques et l'apparition de nouvelles technologies (Gravé, 2002). Les contours d'une professionnalisation se dessinent d'abord avec la loi du 16 juillet 1971, dite loi Delors, qui encadre l'organisation de la formation professionnelle continue en France. À la fin des années 70, est créé le Diplôme des Hautes Études en Pratiques Sociales (DHEPS) qui permet la certification universitaire des formateurs, permettant l'accès à une « reconnaissance sociale » (Gravé, 2002, p. 10), qui sera suivi de la création du Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes (DUFA) et du DESS (Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé). Le métier évolue vers plus de polyvalence et se définit alors en fonction du public ou du dispositif dans lequel il intervient. La place du formateur s'inscrit de ce fait pleinement dans des enjeux politiques, et ses compétences se définissent à travers une connaissance élargie du fonctionnement et des attentes de la société, avec un ancrage spécifique dans le champ professionnel. Les années 80 et 90 sont marquées par la

caractérisation de la formation professionnelle et des formateurs comme objet de recherche, concourant ainsi à spécifier le champ de la formation.

Les travaux de recherche menés par Lesne (1994) permettent de spécifier la place du formateur à travers la particularité de son public. La formation pour adulte revêt en effet une signification sociale indéniable, étant donné son lien direct avec l'insertion sociale. De fait, elle répond à des problématiques sociétales parce qu'elle se construit à travers l'analyse des besoins s'inscrivant ainsi dans une logique contextuelle. Cette spécificité la différencie donc de l'enseignement et des pédagogies à destination des enfants. L'auteur développe par ailleurs des modèles de travail pédagogique spécifiques aux formateurs, à partir d'un focus sur la relation entre le formateur et la personne formée. Il considère que cette relation est nouée à travers deux rapports : le rapport au savoir, qu'il définit comme concernant ce qui est relatif aux contenus transmis, et le rapport au pouvoir, relatif à la possibilité d'agir sous forme d'autorité. Tout processus de formation verrait donc de façon intrinsèque se nouer le savoir et le pouvoir du formateur « en tant que droit, capacité, possibilité d'induire une adhésion à des normes, à des savoirs ou à des attitudes qu'il présente ou qu'il représente » (Lesne, 1994, p. 35).

2.2.2 Enseigner le français à des adultes migrants : l'enjeu de l'insertion

Le secteur de la formation linguistique dite de base se trouve au carrefour de plusieurs cultures professionnelles : celle de la formation des adultes au sens général, de la formation liée à l'insertion (envers les primo-arrivants, les personnes en situation d'illettrisme) et celle du FLE (Français Langue Étrangère) et du FLS (Français Langue Seconde) qui concerne plutôt la didactique des langues (Leclercq, 2011). Les formateurs enseignant le français à des adultes s'inscrivent aujourd'hui dans le champ dit de la formation linguistique en contextes d'insertion. Sa spécificité se situe notamment vis-à-vis du public ciblé, dont la maîtrise insuffisante de la langue constitue une partie des difficultés liées à l'insertion, ce qui en fait un point central des politiques d'immigration et d'insertion professionnelle et sociale (Bretegnier, 2011). Il est important de considérer ces pratiques de formation à travers une logique de processus coconstruit entre insertion et apprentissage, qui s'appuie sur l'idée que « ce serait en s'appropriant la langue que l'on serait en train de s'insérer, et inversement, tisser du lien social, interagir socialement, c'est aussi s'approprier la langue » (Adami et al., 2011, p. 15).

La pratique du formateur en contexte d'insertion se construit par ailleurs dans un contexte sociopolitique qui institue un cadre normatif et influence son positionnement tout autant que ses pratiques de formation. Ainsi le formateur :

« doit avoir également conscience de la manière dont les parcours d'insertion des apprenants sont eux-mêmes inscrits dans cet espace sociopolitique, porteur de normes et de conceptions en termes de rapports à l'autre, l'étranger, le différent, et en termes d'insertion de cet autre, d'intégration sociale » (Adami et al., 2011, p. 25)

Il reste en effet nécessaire pour le formateur, au-delà de la prise en compte de la réalité sociale dans laquelle s'ancore sa pratique, d'avoir conscience de ses propres représentations ainsi que du parcours et des rapports entretenus par les migrants avec l'apprentissage (Ibid).

Le formateur a ainsi pour mission de créer un environnement favorable à l'apprentissage et d'accompagner les apprenants à y mettre du sens (Vandermeulen, 2011).

2.2 Positionnement professionnel des formateurs en langue française dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine : des pratiques sous prescriptions paradoxales ?

Les organismes de formation agréés par l'OFII doivent assurer la formation en langue française et civique des personnes qui leur sont adressées. Par le biais des salariés qui délivrent la formation, ces organismes possèdent donc, au-delà de leur mission de transmission d'un savoir, un rôle décisif sur l'avenir des personnes qu'ils forment (Burrows & Pradeau, 2021).

2.2.1 Acquisition de compétences linguistiques et logiques de contrôle : les prescriptions du CIR au prisme de l'idéologie de l'intégration

Le fonctionnement spécifique de ces formations par appel d'offre soumet les organismes de formation au respect de prescriptions inscrites dans le cahier des charges établi par l'OFII. Ces prescriptions comportent plusieurs dimensions : elles imposent des pratiques pédagogiques spécifiques (Mercier, 2020), mais également des pratiques de contrôle (Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020) tout en exigeant une progression et l'acquisition de compétences en français (Vadot, 2022).

L'OFII impose en effet de certifier à la fois de la bonne conduite des personnes formées et attester de leur assiduité et de la progression de leur niveau en français au terme des heures qui ont été préalablement fixées selon le cadre réglementaire de l'OFII. L'article 8 de l'arrêté du 30 décembre 2021 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du CIR précise en effet que

« La condition d'assiduité et de sérieux mentionnée à l'article R. 433-5 du code précité [de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile] est considérée comme respectée lorsque l'étranger a participé à l'ensemble des quatre sessions de formation civique d'une durée totale de vingt-quatre heures. Pour la formation linguistique, lorsqu'elle est prescrite, la condition d'assiduité et de sérieux mentionnée à l'article R. 433-5 du code précité est considérée comme respectée lorsque le niveau de langue de l'étranger a progressé entre son évaluation initiale et son évaluation finale et que l'étranger a suivi au moins 80 % des heures de formation prescrites. L'étranger ne doit pas avoir manifesté de rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République ».

En cas de non-respect des conditions précitées, une déclaration doit être faite à la direction territoriale de l'OFII qui décide alors des mesures qui seront prises à l'encontre du signataire pouvant aller jusqu'à la rupture du CIR, qui signifie le refus d'attribution du titre de séjour. Le Cahier des Clauses Particulières (CCP) relatif au marché n° 190001 de la formation linguistique stipule ainsi que « Le titulaire s'engage à déclarer en temps réel et de manière circonstanciée tout incident survenu au cours de la formation lorsqu'un apprenant manifeste par son comportement ou ses propos un rejet évident des valeurs essentielles de la société française et de la République (retards répétés, comportement déplacé, attitude déplacée, violence, signe de radicalisation) ». (Annexe 1, p. 26)

Les formateurs doivent conjointement former et mener des évaluations pour attester de la progression des apprenants qui répondent à la fois à l'exigence administrative de l'atteinte du niveau A1 pour la demande de titre de séjour, mais également à l'exigence d'intégration républicaine (Burrows & Pradeau, 2021). Les deux évaluations en français obligatoires, sous forme de tests en milieu et fin de formation, sont souvent effectués par les formateurs qui ont assuré la formation des apprenants (Mercier, 2020). Les formateurs se voient ainsi investis à la fois d'une mission de mise en confiance pour favoriser l'apprentissage et à la fois d'une mission de contrôle qui paraissent inconciliables (Vadot, 2011).

Le passage du CAI au CIR a fait évoluer le cadre pédagogique vers un dispositif plus contraignant et exigeant pour les formateurs, avec notamment un séquençage et un socle commun de thématiques qu'ils sont tenus de respecter de façon précise. Parmi les nouvelles modalités imposées, les formateurs se doivent en particulier de dispenser leurs cours exclusivement en français. Cette évolution ajoute à l'obligation de formation pour les apprenants l'imposition de méthodes d'apprentissage strictes aux formateurs, dont les pratiques sont soumises elles aussi aux contrôles de l'OFII (Mercier, 2020). Ces derniers pouvant induire la demande de l'OFII de remplacer le formateur en cas de non-respect des prescriptions et des normes de comportements attendus de leur part, au regard de leur mission de service public (Vadot, 2022).

Cette évolution du cadrage des formations linguistiques prescrites par l'OFII renforce les exigences techniques et rigidifie les méthodes de formation tout autant que les contenus. Pour sa thèse, Mercier (2020) s'est interrogé sur les effets de l'obligation de formation sur les acteurs (formateurs et stagiaires). Il y propose une analyse des représentations véhiculées par les discours politiques qui sous-tendent les idéologies du CIR, qu'il confronte aux représentations des acteurs pour en interpréter la réception. Cette analyse s'est appuyée sur des entretiens réalisés avec des stagiaires de la formation obligatoire et sur des échanges informels avec des formateurs, les demandes d'entretien ayant toutes été déclinées par les professionnels. Il met en lumière des « tentatives d'adaptation » des formateurs face à une mise en tension de leurs valeurs et la nécessité de cohérence avec le cadre institutionnel des formations. Il fait notamment référence à la contradiction qui réside dans la « double visée, sociale (d'accompagnement de l'intégration) et de répression (contrôle de l'intégration) » qui traverse le CIR (Ibid p. 298). Ces prescriptions peuvent être envisagée en tant qu'injonctions paradoxales, se définissant « comme des ordres qui contiennent en eux-mêmes des contradictions de telle manière que celui à qui elles sont destinées se trouve dans l'impossibilité d'y répondre de manière satisfaisante » (Arnoud et al., 2018, p. 167). Confronté au paradoxe, le professionnel peut alors être contraint à fonctionner à l'encontre de la prescription qui l'« expose à des tensions, des sanctions/non reconnaissance ou à un possible mal-être » (Ibid, p. 175). La recherche menée par Burrows & Pradeau (2022) auprès de formateurs du dispositif OFII met en effet en lumière les conflits de valeurs auxquels ils sont confrontés, au travers des tensions « symboliques » exprimées.

2.2.2 L'appropriation subjective des prescriptions

Les liens entre prescriptions et les pratiques professionnelles font l'objet de recherches et de conceptualisations dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Bonasio & Veyrac (2022) considèrent en effet que la compréhension du travail réel ne peut se départir de la prise en compte des prescriptions qui découlent des réformes appliquées au système éducatif français. Brossais & Lefeuvre (2018) proposent une définition de la notion d'appropriation à partir de deux sens qui peuvent lui être rattachés, celui d'adaptation, qui vise à assurer un usage, et celui d'attribution, qui renvoie à l'idée d'une intériorisation. Cette double signification en fait un processus dynamique qui ne se réduit pas à une simple modification des pratiques mais qui se conçoit dans un contexte où sont en jeu des phénomènes individuels et collectifs comme autant d'influences à prendre en compte. Bonasio & Veyrac (2022) définissent pour leur part la notion de prescription à partir de ce qu'elle signifie pour les professionnels c'est-à-dire ce qu'ils peuvent en dire, tout en considérant également les représentations qui leur échappent. Cette définition permet de considérer la prescription au-delà d'une injonction hiérarchique dictée, et d'orientations concrètes contraignant les pratiques. Ainsi, pour ces auteurs, s'intéresser à l'appropriation des prescriptions suppose de porter attention aux valeurs et intentions portées par les prescriptions qui peuvent être source de tensions et de contraintes chez le professionnel, tout autant qu'aux transformations opérées sur les pratiques déjà mises en place. Le concept d'appropriation des prescriptions permet ainsi de mettre en lumière les processus à l'œuvre qui ne peuvent cependant se départir d'une considération pour la dimension singulière qui existe pour chacun des acteurs.

L'approche du concept qui propose d'approcher cette dimension propre au sujet, entendu comme l'appropriation subjective des prescriptions et développée par Savournin et al., (2019), s'appuie sur un ancrage épistémologique référé à la psychanalyse qui considère la dimension inconsciente dans le fonctionnement du sujet. En lui reconnaissant ainsi sa subjectivité, l'appropriation subjective des prescriptions s'analyse à travers les processus, qu'ils soient conscients ou inconscients, qui sont à l'œuvre lorsque le sujet fait face à la prescription. L'étude menée par Savournin et al. (2019) s'intéresse ainsi à la façon dont les professionnels parlent de leur expérience de l'école inclusive. En s'appuyant sur les analyses qui ont été menées sur les prescriptions issues des principes de l'école inclusive et les freins institutionnels à sa mise en œuvre, elle s'intéresse aux affects et mouvements défensifs qui s'y rapportent, révélateurs de la vie inconsciente du sujet. Menée dans une dynamique

collaborative portée par des *focus group*, l'analyse de la parole singulière est ainsi enrichie de l'intersubjectivité, rendue possible par le collectif. Cette recherche met ainsi en lumière les processus d'appropriation qui émergent, à travers des controverses, ambivalences, dilemmes ou paradoxes qui surgissent dans le contexte de l'école inclusive et induisent une transformation des pratiques. Brossais et al. (2022), dans une étude menée également à partir d'entretiens réalisés en *focus group*, proposent de considérer que « s'approprier est également ce qui met en mouvement le rapport à la différence et à l'altérité des participants à l'étude qui s'expriment sur leurs pratiques possibles, leur impuissance et leurs empêchements professionnels ». L'ensemble de ces recherches permet ainsi de construire un concept qui s'envisage au-delà d'une conception binaire, qui établirait des bonnes et des mauvaises pratiques en lien avec l'application ou non des prescriptions. En outre, le concept d'appropriation subjective des prescriptions permet de considérer les professionnels dans le rapport conscient et inconscient qu'ils entretiennent avec les prescriptions en contexte de travail, et de faire valoir la dynamique créatrice qui s'applique à leurs pratiques professionnelles.

PROBLÉMATIQUE

Depuis les années 80, qui marquent le début des crises économiques qui traversent la France, les débats autour de la question de l'immigration se font houleux voire violents, et réinterrogent la place donnée à l'accueil et la présence des populations dites migrantes sur le sol français. Les politiques migratoires qui en découlent sont imprégnées des représentations de « l'étranger » qui ont jalonné l'histoire de la France.

Avec la mise en place d'une politique d'intégration contractualisée, l'État, par l'intermédiaire de l'OFII, diffuse sa conception idéologique d'une intégration réussie, qui s'appuie sur des représentations homogénéisées, qui assignent le migrant à « l'altérité radicale » (Vadot, 2022, p. 46). Ainsi porteurs d'une différence qui pourrait menacer l'unité nationale, leur intégration ne s'envisage qu'avec une injonction à se conformer à la langue et aux valeurs du pays. Cette logique renforce également l'idée que l'intégration ne dépendrait que de la bonne volonté du migrant, effaçant les effets des discriminations pourtant réels (Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020 ; Vadot, 2022). Elle s'entérine avec la mise en place du Contrat d'Accueil et d'Intégration puis du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) depuis 2016, qui font de l'obligation de formation linguistique et civique un élément central du parcours d'intégration. Les signataires du contrat doivent donc prouver leur bonne volonté à s'intégrer en respectant les devoirs auxquels ils sont soumis par le contrat, et notamment en suivant les formations prescrites. Par le biais du fonctionnement en appel d'offre, l'OFII instaure un contrôle des contenus et des modalités de formations prescrites sur les organismes de formation ayant été retenus pour les dispenser (Vadot, 2023). L'idéologie de l'intégration, par le biais des textes institutionnels qui encadrent le fonctionnement des dispositifs linguistiques, sous-tend donc des prescriptions porteuses de valeurs idéologiques qui s'appliquent aux organismes et aux formateurs intervenant dans ce cadre précis (Mercier, 2020).

À l'origine issu des milieux militants et syndicaux, le métier de formateur pour adulte s'est construit avec l'alphabétisation des travailleurs immigrés et l'éducation populaire, autour de valeurs sociales d'émancipation. Avec la professionnalisation et l'institutionnalisation progressive du secteur de la formation, des changements fondamentaux dans les organismes de formations se sont opérés, faisant évoluer les missions de la profession (Adami, 2012).

Pour respecter le cahier des charges imposé par le marché de l'OFII, les organismes de formations sont tentés d'engager des choix organisationnels qui peuvent entraîner des conséquences sur les conditions et les pratiques de formation linguistique. Ces organismes sont ainsi contraints à une réduction des coûts et à une précarisation des contrats de travail, pouvant impacter la qualité des formations dispensées (Vadot, 2011). Le terme d' « étranger primo-arrivant » qui désigne les signataires du CIR et qui situerait le début du parcours d'intégration au moment de la signature, constitue un décalage avec la réalité de ces personnes dont l'arrivée en France peut remonter à plusieurs mois voire plusieurs années, comme c'est le cas par exemple pour les demandeurs d'asile. De fait, les formations sont alors dispensées à un public très hétérogène en termes de parcours et d'expériences en France, hétérogénéité qui peut constituer une difficulté majeure pour les professionnels qui assurent les formations obligatoires (Wolff, 2022). Le niveau en français étant le seul déterminant de leur constitution, ces groupes peuvent être composés de personnes qui n'ont jamais été scolarisées au même titre que des personnes ayant suivi des études supérieures. Dans le cas de personnes analphabètes, la nécessité d'apprendre à lire et à écrire sans acquis de base ou savoirs scolaires sur lesquels trouver un appui, les confronte ainsi à un apprentissage très complexe qui peut constituer une difficulté considérable pour le formateur (Adami, 2012). Les formateurs intervenant dans des organismes ayant obtenu le marché du CIR se doivent par ailleurs de respecter de façon stricte les prescriptions émanant de l'OFII, en terme de contenus de formation, de contrôle des comportements et de tests de progression en français (Mercier, 2020).

L'idéologie de l'intégration linguistique qui transparaît dans les prescriptions, ainsi que la prévalence de la compétence en langue française dans le parcours d'intégration entretient une logique administrative restrictive et servent une idéologie de contrôle social (Lenoir, 2005) qui nous semble s'éloigner des principes de solidarité et d'accompagnement qui étaient à l'origine du métier de formateur et de son ancrage militant. La compétence linguistique, sous couvert d'être vecteur d'intégration, devient par ailleurs un critère légitime de restriction des droits au séjour. Les prescriptions porteuses de ces normes sont donc susceptibles de générer l'apparition de tensions pour les formateurs, du fait d'un inconciliable entre les fonctions à visée d'insertion portée initialement par la formation linguistique envers les migrants, et les logiques qui sous-tendent les modalités actuelles des formations prescrites dans le cadre du CIR. De même, parce qu'elles véhiculent des représentations, diffusées par les politiques migratoires dans un contexte sociétal traversé par des enjeux importants, les valeurs idéologiques qui sous-tendent les prescriptions peuvent agir sur les pratiques et les

positionnements des formateurs dans une dimension inconsciente qu'il convient donc de prendre en compte.

Les prescriptions qui traversent le CIR vont donc agir sur plusieurs dimensions : outre les valeurs idéologiques qu'elles portent, elles imposent des pratiques pédagogiques et des pratiques de contrôle auxquelles les formateurs doivent faire face. Pour rendre compte des mécanismes à l'œuvre pour les formateurs intervenant dans le cadre du dispositif OFII, au regard des prescriptions qui agissent à la fois sur les représentations et sur les pratiques, nous avons choisi de nous appuyer sur le concept d'appropriation subjective des prescriptions. Ce concept, appliqué au domaine des sciences de l'éducation et de la formation, s'inscrit dans l'évolution du système éducatif vers le paradigme inclusif. Les prescriptions de l'école inclusive s'appuient sur l'inclusion comme idéal à atteindre et sur une redéfinition des pratiques de terrain. Dans le contexte de notre étude, il ne s'agit pas pour les professionnels de redéfinir une pratique déjà existante. Cependant, par l'aspect contraignant et les valeurs qu'elles véhiculent, les prescriptions font l'objet d'interprétations (Brossais et al., 2022) qui peuvent entrer en conflit avec les valeurs portées par les professionnels qui les appliquent, et faire émerger des tensions, des ambivalences ou des dilemmes. De même, les enjeux du paradigme inclusif, traversés par le « rapport à la norme, à l'équité et à l'égalité dans l'exercice de son métier et en définitive le rapport de chacun à chaque autre, dans sa radicale altérité » (Ibid, p.30), prennent leur sens au travers des prescriptions qui construisent une figure du migrant assigné à l'altérité radicale (Vadot, 2022).

Au regard de ces éléments, nous posons la question de recherche suivante : Quelle est l'expérience subjective des formateurs face aux prescriptions relatives au Contrat d'Intégration Républicaine ? Quels sont les processus et les modalités d'appropriation subjective des prescriptions mobilisés par les formateurs qui dispensent les formations obligatoires du Contrat d'Intégration Républicaine ?

PARTIE EMPIRIQUE

Cadre méthodologique

Choix de la méthode de recueil de données

Notre question de recherche portant sur l'expérience subjective des formateurs intervenant dans le cadre du dispositif OFII et sur l'appropriation subjective des prescriptions à l'œuvre, notre recueil des données s'appuie sur l'analyse des fonctionnements psychiques conscients et inconscients liés aux formes d'adaptation dans l'espace professionnel (Brossais et al., 2022). Cet ancrage épistémologique, qui nécessite d'avoir accès aux représentations subjectives, requiert donc la production d'un discours par le public ciblé par l'enquête, rendu possible par la passation d'entretiens de recherche (Blanchet, 2015).

Dans la mesure où nous avons souhaité faire émerger les processus et modalités d'appropriation subjective des prescriptions, nous faisons le choix de mener des entretiens semi-directifs, afin d'orienter la production de discours « centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques » (Blanchet et al., 2010, p.30). La parole révèle la subjectivité, elle sert de support à l'analyse des signifiants qui viennent dévoiler les processus et modalités qui traversent les discours. Une autre dimension peut être analysée au travers des formes d'appropriation appréhendées à partir des pratiques qui sont mises en place sur le terrain, c'est-à-dire au regard de l'application desdites prescriptions. Cette dimension considère comment les pratiques témoignent de l'opérationnalisation de cette appropriation et quelles sont les modalités qui l'éclairent.

Notre guide d'entretien (Annexe 2) a été établi à partir des éléments saillants de l'état de la question et de l'étude des prescriptions à l'œuvre dans le dispositif des formations OFII. Ces éléments ont fait émerger trois thèmes : les représentations de l'intégration, la place centrale donnée à la langue française, ainsi que les logiques de contrôle. L'objectif de ce guide étant de s'assurer que les différents thèmes avaient bien été abordés lors de l'entretien, seule la première question a systématiquement été posée en première intention. Cette question sur le parcours professionnel visait à faire émerger les valeurs qui jalonnent les choix et les

orientations des formatrices. Par la suite, les questions et les relances abordaient à la fois les pratiques déployées sur le terrain et les représentations partagées par les formatrices.

Les participantes à la recherche et la passation d'entretien

Nous avons choisi de diffuser un questionnaire en ligne auprès de plusieurs formateurs intervenant dans le dispositif OFII, par l'intermédiaire d'une formatrice issue de notre réseau personnel, auquel trois personnes ont répondu favorablement. Ce questionnaire précisait le cadre de la recherche, précisait les modalités de passation des entretiens (durée, enregistrement, anonymisation, restitution), et demandait des informations administratives et de contact, ainsi que des éléments sur la situation professionnelle. Nous avons également sollicité une ancienne formatrice du dispositif, rencontrée lors d'une expérience professionnelle antérieure, qui a accepté de participer à la recherche. Au vu du nombre réduit de personnes qui ont accepté de participer à la recherche et de la diversité des profils, toutes les formatrices ont été sollicitées pour organiser la passation de l'entretien. Les quatre formatrices ont pu choisir le lieu et la date à laquelle l'entretien s'est déroulé, entre janvier et février 2024. Au début de chaque entretien, le cadre général de la recherche a été répété, les objectifs de la recherche énoncés, et la confidentialité assurée. Chaque entretien a été enregistré sur plusieurs appareils avec l'accord de l'interviewée.

- Gabrielle : ancienne formatrice du dispositif OFII, elle m'a reçue sur son lieu de travail et pendant ses heures de travail
- Bénédicte : formatrice depuis moins de 6 mois sur le dispositif OFII et assurant les groupes dits 600h (c'est-à-dire les personnes à qui l'OFII a prescrit 600h obligatoires de formation). Elle s'est déplacée pendant sa journée de temps partiel en bibliothèque.
- Isabelle : formatrice depuis 2 à 3 ans sur le dispositif OFII et assurant les groupes de « 400h ». L'entretien s'est déroulé dans un lieu public à la fin de sa journée de travail.
- Claire : formatrice depuis plus de 10 ans sur le dispositif OFII et assurant les groupes « 600h ». Elle m'a reçue pendant sa pause déjeuner, sur son lieu de travail.

Bénédicte, Isabelle et Claire travaillent pour le même organisme de formation en contrat avec l'OFII, et se connaissent bien, et étaient au courant de leurs participations mutuelles à la recherche.

Dans un souci de confidentialité, les prénoms ont été modifiés et les noms de lieux ou de structures ont été anonymisés.

Méthode d'analyse : la logique discursive au service de la singularité

Pour mener à bien le travail d'analyse et d'interprétation des entretiens menés, nous nous sommes appuyés sur la méthode développée par Bardin (2013).

Elle consiste à opérer d'abord un « déchiffrement structurel » de chaque entretien, qui permet de repérer une logique discursive qui s'appuie sur l'identification de thèmes et de la façon ils sont structurés dans le discours. Pour cette première étape, nous avons effectué une lecture flottante de chaque entretien retranscrit, lors de laquelle nous avons fait émerger des thèmes de manière intuitive. Pour chaque interviewée, nous avons établi un tableau regroupant les thèmes et établi des sous-thèmes en groupant les extraits de verbatim correspondants, permettant de mettre en valeur la logique discursive qui est à l'œuvre pour chacune. Cette étape nous a permis d'effectuer une catégorisation à partir de critères sémantiques, syntaxiques, lexicaux et expressifs (Bardin, 2013).

Pour rendre compte des singularités, nous avons opté pour l'étude de cas, telle qu'elle est décrite par Passeron & Revel (2005). Cette réflexion menée par cas impose la prise en compte du contexte et des circonstances, qui constituent la singularité. Chaque interviewée sera ainsi resituée dans son histoire, ce qui constituera le préalable à l'analyse de l'expérience et des pratiques qui jalonnent les entretiens.

Présentation et analyse des résultats

La présentation des études de cas suit le même ordre chronologique que la passation des entretiens : Gabrielle, Bénédicte, Isabelle et Claire. Nous avons choisi de mettre en valeur notre interprétation du verbatim en indiquant les mots et expression significatives en gras. Les mots entre parenthèses donnent des indications sur le comportement de l'interviewée, notamment la pause qui indique un silence particulièrement marqué dans le discours, et les mots entre étoiles indiquent des sons, bruitages et onomatopées. Lorsque les mots sont accentués dans le discours par la formatrice, de façon sonore ou par la prononciation, ils sont soulignés dans le verbatim.

Gabrielle : tiraillements entre soi intime et soi professionnel

Gabrielle est formatrice « *en FLE et FLI* » depuis 11 ans. Elle a assuré des fonctions de coordinatrice et de formatrice sur le dispositif OFII pendant 1 an, qu'elle a quitté il y a 3 ans parce qu'elle n'a « *pas beaucoup aimé cette expérience* ». Lors de l'entretien, elle est en activité en tant que formatrice FLE sur un autre dispositif linguistique, hors OFII.

Le FLE : un espace d'expression où « être soi-même »

La langue française : une passion

Pour Gabrielle, née à l'étranger et non francophone, « *le français c'était une passion pendant l'Erasmus et même après* ». Elle n'a pas choisi d'abord un métier, elle a « *choisi initialement le français* » et tout ce qui se rapporte aux langues : « *J'ai adoré apprendre le Français, j'ai toujours adoré les langues. Le côté apprentissage de la langue. Pas juste, pas juste la parler mais vraiment découvrir comment elle fonctionne une langue* ». Cet attrait s'élargit ensuite à l'enseignement, qu'elle expérimente dans sa langue maternelle, lors de son année d'étude en France : « *Et j'avais **beaucoup beaucoup aimé** être en en formation, enfin donner des cours, être au contact de des apprenants, des apprenantes. (...) Je me disais **ouah c'est génial, j'aime beaucoup faire ça**. Mais je me rendais compte que je savais pas trop comment m'y prendre donc chaque cours j'improvisais et **ça se passait plutôt bien*** ». Le choix

d'intégrer le Master FLE se fait parce qu'elle a « *envie de revenir sur Paris* », de poursuivre un contexte d'étude à l'université qui avait été « *très très enrichissant* », et surtout sur un malentendu :

« Et donc j'ai trouvé le FLE. Je connaissais pas, euh je savais pas trop ce que c'était et je pensais, j'avoue que c'était une, euh un master pour bien apprendre le français, pour l'enseigner. Et en fait, en arrivant, j'ai été prise en master 1, et en arrivant euh... en arrivant euh voilà, en commençant le master, je me suis dit, ah mais c'est vraiment un master pour enseigner, c'est vraiment un master de didactique, c'est ça, didactique des langues. Et euh, et donc on a pas travaillé le Français »

Ces deux années de formation, et sa spécialisation autour de l'alphabétisation, lui donnent cependant « *vraiment envie d'être sur le terrain* » et « *d'être avec des personnes qui avaient besoin d'apprendre le français. Pour tester comment les personnes apprennent* ». Elle trouve satisfaction auprès des publics réfugiés, lors de premières expériences professionnelles, pour qui l'apprentissage de la langue répond à une nécessité permettant une réelle implication dans la formation :

*« On avait aussi des publics débutants à l'oral et débutants à l'écrit, même dans leur langue. (...) **j'aimais beaucoup** ce public. Je trouvais que c'était une, c'étaient des publics **extrêmement vivants, extrêmement curieux**. Bon, je généralise un max, hein, mais, mais **j'aimais beaucoup quoi**. Y avait une **super ambiance** et puis je trouvais que ça **faisait du sens** de donner des cours, d'enseigner le Français à ce public-là. Euh... qui était en général, enfin... (rires) **plus motivé** que d'autres publics qu'on pouvait avoir en formation, enfin je trouvais que... Bref ! **une grande motivation** »*

Enseigner le FLE : le plaisir des défis à relever

Le parcours de Gabrielle s'éloigne des publics « *classiques FLE, genre Alliance française, grandes écoles* » pour lesquels elle ne trouve pas d'intérêt : « *c'est vraiment pas mon, ma, ma came (rires)* ». Elle inscrit ainsi son métier dans une dimension stimulante, presque addictive, qui va l'amener à envisager le dispositif OFII avec un certain enthousiasme :

*« **J'aimais beaucoup** l'idée de travailler pour un public réfugié, de réfugiés (...) je connaissais ce public et **j'aimais beaucoup beaucoup beaucoup** l'idée de travailler*

avec des **tous petits niveaux** à l'oral. Moi **j'ai toujours** adoré ça. Travailler pour des **super débutants** à l'oral, à l'écrit aussi »

Cette préférence très marquée témoigne d'un positionnement ancré sur les dimensions de défis à relever, de difficultés à surmonter dans le cadre de l'enseignement du FLE. Ce positionnement est particulièrement saillant lorsqu'elle évoque ses réussites et les affects qui s'y rapportent. Face à des personnes « **tellement** bloquées au début, c'était... ça pouvait être lunaire (rire) », elle exprime un réel plaisir à obtenir des résultats : « Oh moi, c'est ça qui me **plaisait beaucoup** de, de **réussir** à débloquent tout ça quoi ! ». De la même façon, elle met un point d'honneur à « *casser les représentations scolaires* », en amenant les stagiaires à dépasser leurs représentations autour de l'apprentissage. Elle fait part de sentiments très positifs lorsqu'elle y parvient :

« Ah oui, **ma satisfaction la plus grande**, c'est quand les personnes, quand je vois que les personnes sont contentes d'être en cours et que elles ont compris qu'elles apprennent des choses (...) Donc quand je vois que les personnes comprennent, qu'elles apprennent, qu'elles sont en train d'apprendre autrement (...) eh ben **c'est super**, enfin ça me fait **beaucoup, beaucoup de plaisir** ! »

S'ajuster à l'autre : entre contenance et créativité

Pour Gabrielle, le métier de formatrice s'appuie avant tout sur la capacité à « être à l'aise et de mettre à l'aise des personnes » afin de « créer un environnement d'apprentissage ». Il s'agit pour elle d'assurer un sentiment de sécurité réciproque entre la formatrice et les stagiaires :

« Et que tout le monde y trouve son compte, parce qu'il y a des niveaux différents. Et que tout le monde **soit à l'aise**, quand je dis à l'aise, c'est pour euh... C'est pour se sentir... ça veut dire **se sentir bien** dans un environnement, euh, de **confort sécurisant** et, et, euh intéressant pour apprendre des choses et pour... et aussi un peu... détendu »

Au-delà du climat à installer dans la classe, Gabrielle estime que « pour être formatrice, il faut être très créative ». Ainsi, l'expression de sa créativité, en tant que qualité personnelle, est un élément essentiel de son métier : « Je trouve aussi que dans le FLE, il y a une grande part de, une grande part de, d'être soi-même quoi. De, de, de, de montrer son énergie, sa créativité euh son... C'est ça qui est chouette dans le FLE ». En développant cette qualité dans

son travail, elle fait appel à ce qui l'anime : « *c'est aussi ma spécificité : moi j'aime beaucoup créer mes propres supports (...) Et, et puis aussi parce que je, je m'adapte vraiment à mon groupe du moment quoi* ». Être créative lui permet par ailleurs de répondre à la nécessité d'adaptation des contenus, pour être au plus près des besoins des stagiaires. Mais c'est aussi sous la forme d'une qualité personnelle qu'elle applique le principe d'adaptation, puisque qu'elle considère que le métier nécessite d' « *être adaptable parce qu'il y a toujours des, des aléas, des personnes qui n'ont pas compris, des personnes qui ont besoin de savoir plus, pour les publics migrants, des personnes qui ont besoin d'autres choses, en plus de l'apprentissage du français. Donc s'adapter un peu à, aux personnes qu'on a en face* ».

Quand les valeurs rencontrent les prescriptions : des positionnements variables face à la « machine OFII »

Incertitudes face aux enjeux du CIR

Pour Gabrielle, le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) est « *un papier ultra important, les personnes comprennent, ça, c'est expliqué à l'OFII* », en reconnaissant toutefois qu' « *il y a beaucoup de personnes qui, qui ne comprennent pas très bien* », même si pour elle « *quand même une signature sur un document signé à l'OFII, c'est un, un moment compréhensible* ». Si elle parle d'abord d' « *un papier à risque quand même* » lorsqu'elle évoque le CIR, l'utilisation de ce terme induit chez elle une difficulté à se positionner sur les enjeux même de ce contrat :

« *Ouais enfin de risques. Bon non, il y a pas vraiment de risque peut-être c'est un mot un peu fort. Mais par rapport au cours de français, ouais, il y a un côté, il y a un côté obligation qui... Après c'est expliqué à l'OFII hein, mais.... Mais euh mais peut être les cours, c'est trop une obligation. (...). Euh... Ouais. (silence) Ouais. (silence). C'est pas... bon, je dis que c'est un papier à risque, c'est... Non, c'est pas un papier à risque, mais oui, c'est un papier qui va avec des obligations. Ouais. Ouais. Bah je sais pas trop...* »

Finalement, elle va considérer que le CIR est « *un peu un équilibre entre bienfaits et contraintes (rires)* » : d'abord parce que « *c'est super qu'il y ait des cours de français gratuits. Euh... Que l'État fasse ça, c'est super* », et du fait que les cours soient assurées par des

« *formatrices formées* » qui permettent des « *cours qualitatifs* ». Mais elle remet cependant en cause « *le manque de souplesse pour des dispenses éventuelles* » lorsque les stagiaires trouvent un emploi. Elle considère en effet que « *c'est normal qu'ils puissent pas venir comme avant, tous les jours, matin et après-midi, c'est juste normal* » et évoque une forte empathie face à la pression exercée sur les présences en cours des stagiaires : « *mais moi, si on me disait que je ne peux pas, enfin voilà, si je devais réfléchir 3 fois avant d'accepter tel travail parce que je dois finir absolument mes 600h OFII..., euh ben **l'angoisse** quoi !* ». Pour elle, ces personnes « *sont venues en France pour travailler (rire) et pour assurer un avenir meilleur pour leurs enfants. Pour, pour voilà. Donc c'est leur, ça reste leur priorité* ». Elle met en lumière l'injonction paradoxale qui consiste contraindre à des heures de formation tout en posant un objectif d'insertion professionnelle : « *Donc les cours de français à un moment deviennent un peu une contrainte, il y a une partie contrainte de l'OFII. Euhm... Donc beaucoup de personnes qui priorisaient le travail, c'est normal, parce qu'aussi on leur dit qu'il faut travailler* ».

Le cas de l'obligation de formation : l'efficacité au détriment de l'humain

En tant que coordinatrice sur le dispositif OFII, gérer les absences des stagiaires sur la formation était « *le pain quotidien* » pour Gabrielle, et représentait « *des moments compliqués à gérer* », notamment parce qu'il fallait dégager « *un vrai temps* » dans des journées déjà très chargées. Gabrielle devait en effet « *avoir un œil aussi sur, sur les justifications des autres groupes, donc les absences des autres groupes* ». Dans ce contexte, elle fait part à plusieurs reprises d'une certaine fascination pour le travail effectué par la responsable administrative sur la question des absences, « *qui était **ultra efficace** parce que l'OFII c'était un dispositif euh vraiment, vraiment gros et donc elle faisait un **énorme** travail de suivi des présences (...)* Je me rappelle de, *d'énormes tableaux Excel. Vraiment gigantesques qu'elle gérât avec une **maîtrise incroyable*** ». Cette valeur accordée à l'efficacité est parfois teintée d'une certaine critique :

- « *elle était super efficace... Un peu trop (pause)... dure (rire) parfois* ».
- « *Par contre vraiment, chapeau bas à cette responsable administrative qui était parfois elle aussi un peu dure. Genre je la voyais un peu, mais comment elle fait pour être aussi machine. Genre ouais cette personne m'a pas donné le justificatif, bon je signale à l'OFII direct* »

Gabrielle lui reconnaît des qualités qui semblent parfois antinomiques « *Elle était très forte. Et sympa aussi. Elle était efficace, sympa mais voilà. Un peu euh... un peu euh.... **robotique** (rires)... Enfin pas robotique, mais... oui, ouais. Elle était très humaine, humainement enfin... (rires)* ». Si elle estime que cette personne pouvait se montrer également « *très compréhensive* » vis-à-vis de certaines situations, elle admet que l'efficacité dans le dispositif ne pouvait s'envisager qu'en mettant de côté une approche plus humaine des problématiques d'absence :

« *Mais, mais, je me rends compte que voilà quoi, que quelqu'un qui travaille avec ces... tous ces partenaires, ces interl..., ces prestataires. Et ces, ces listes de personnes... enfin, à un moment **pour t'en sortir aussi de ton travail**, faut un peu... tu vois ? Sinon euh... un cas de une personne sur le milliard de personnes qu'elle a en formation, peut te prendre une demi-journée entière. Et c'est impossible de faire comme ça avec l'OFII. C'est impossible. Tu, tu... Sinon tu travailles pas. Enfin... sinon tu dois avoir euh 20 responsables administratives. Et c'est pas possible. Voilà* »

Actes et valeurs discordants : le cadre institutionnel comme alibi

Gabrielle remet en cause le fait que les stagiaires « *subissent beaucoup de choses (...)* un parcours qui est un peu tracé » par les différents professionnels qu'ils rencontrent, ce qui va à l'encontre de l'idée de liberté de choix qu'elle défend : « *Et donc moi **ça m'embête** un peu que ce soit euh, que ce soit toujours des, des personnes du secteur qui décident pour les réfugiés, voilà. C'est super qu'il y ait un accompagnement, mais parfois **ça limite un peu la, la prise de décision libre et autonome**. En France, on, on veut un peu mettre les personnes dans les, dans les cases ou au moins dans un, dans des rails bien définis quoi* ». Parce qu'elle considère que ces personnes « *sont en mesure de prendre des décisions bénéfiques pour leur vie* », elle pose comme objectif à sa pratique d' « *amener les gens à pouvoir critiquer* » pour répondre à cette nécessité d'autonomie, autant qu'un désir de renversement des normes : « *C'est pas pour euh..., c'est pas forcément pour euh, révolutionner le système ! Enfin... j'ai un peu ça en tête aussi bien sûr mais... (rire)* ».

Cependant, ces valeurs en faveur d'une émancipation sont mises en tensions lorsqu'elle doit répondre à la prescription de contrôle des absences. Gabrielle tente en effet de faire en sorte que l'application de la prescription se fasse au mieux pour elle et pour les stagiaires, en

allant à l'encontre du principe de libre choix : elle considère en effet qu'un des leviers pour assurer la progression des apprentissages était « *de bien faire comprendre quelle était la contrainte, sans faire peur (rire)* ». Elle témoigne alors d'un certain malaise à verbaliser les conséquences du non-respect du contrat, qui constituent pourtant une réalité de l'engagement des signataires, et qui témoigne de tensions à l'œuvre : « *Parce que c'est **dur** aussi de, tu vois de dire : il faut absolument que vous rameniez le, que vous rameniez le justificatif si vous êtes absents, parce que sinon si vous faites plus que 3 absences, vous êtes virés de je sais pas quoi hein ! **ça fait peur** !* ». Face à cette difficulté, elle fait alors « *un gros travail de... systématiser ces pratiques-là, de donner un papier pour l'absence* » et opte également pour un rappel au cadre qui lui permet de responsabiliser les stagiaires, et d'ainsi alléger, en quelque sorte, sa culpabilité à appliquer la prescription :

« *C'est dur et du coup de **bien faire comprendre, de les considérer comme des adultes (rire)** et de leur **faire comprendre** qu'il y a un **cadre à respecter** parce que c'est comme **ça**, ils ont signé un papier et du coup en signant un papier, le, le contrat d'intégration républicaine, il y a des **contraintes**, c'est comme **ça**, il faut justifier ses absences, être présent, voilà. Donc le levier c'était aussi de bien **faire comprendre ce cadre-là. Faire comprendre le cadre**, enfin qu'est-ce qu'ils font* »

Gabrielle reconnaît que la logique de contrôle de la présence des stagiaires va à l'encontre des situations vécues par les stagiaires : « *y'a le décalage entre la réalité du terrain et des vies personnelles des personnes et les demandes, les contraintes de présence de l'OFII qui tolérerait, je sais plus, trois absences justifiées, voilà.* ». Là encore, cette situation induit des positionnements qui oscillent entre légitimation « *Enfin, je comprends qu'il doit y avoir un cadre...* », et critique de la prescription : « *...mais c'est **vraiment, vraiment difficile** de, de, de tracer des choses tellement personnelles* ». En témoignant que « *c'est ça aussi qui est un peu **stressant** dans la formation OFII* », elle révèle les tensions qui apparaissent dans son positionnement, entre ses pensées et ses pratiques : « *Bah pour les absences, j'étais... c'est ça qui était dur pour moi... c'est que... j'étais très compréhensive, vraiment euh à, à, **à l'intérieur de moi-même**, de leurs problèmes, de leurs enjeux, enfin de leurs raisons d'absence* ». Cette conscience de la réalité des stagiaires se heurte en effet à la nécessité de remplir ses missions : « *Mais... (pause) **il fallait quand même** euh... leur rappeler qu'il fallait venir, qu'il fallait apporter un justificatif si euh, donc aussi un gros travail de récupération de papier justificatif* »

du docteur ». Gabrielle en vient ainsi à exiger des stagiaires ce qu'elle considère pourtant comme une réelle difficulté pour eux, pour répondre aux prescriptions :

- « *on s'attendait à ce que les personnes soient présentes, à ce qu'elles justifient leur absence. **Tout en sachant** que parfois c'était pas possible quoi, et que c'était même compréhensible à nos yeux de, d'humain (rire) qui, **par contre**, devons rentrer des trucs dans des tableaux Excel* ».
- « *Il y avait des personnes aussi qui s'absentaient euh pour des raisons tout à fait **légitimes, compréhensibles**. (...) Beaucoup de trucs qui peut arriver, tellement de trucs dans la vie personnelle. Et beaucoup de choses où on, où nous **par contre**, de notre côté on pouvait pas faire du cas par cas. C'était **difficile à justifier** auprès de la machine OFII (rire)* »

Départ du dispositif OFII : souffrances, critiques... et justifications

Des conditions de travail délétères... « on peut mieux faire » !

Pour Gabrielle, un des freins majeurs au bon déroulement des formations concernait « *le côté entrées-sorties permanentes dans les groupes* ». Pour elle, un des leviers majeurs pour favoriser l'apprentissage tenait à la dynamique du collectif : « *enfin un groupe qui marche bien, un lieu où tu sais que tu vas retrouver des personnes avec qui **tu te sens bien**, où tu fais des choses... euh... c'est cool, ça donne envie de revenir !* ». Ainsi, si elle ne remet pas en cause l'organisme de formation, qui selon elle « *faisait beaucoup d'efforts pour essayer de regrouper les entrées à des périodes de l'année* », elle présente ce fonctionnement d'entrées et sorties permanentes comme « *une difficulté pour la formatrice, énorme, de s'adapter euh... à un nouveau groupe, des nouvelles personnes, des nouvelles synergies qu'elle doit contribuer à créer* ». Encore une fois, elle est attentive à ne pas accabler les formatrices « *qui faisaient un super boulot* », mais elle reconnaît qu'il ne « *pouvait pas vraiment avoir une progression linéaire pour amener les gens quelque part* ». Une des principales conséquences de ce fonctionnement était l'impossibilité de constituer des groupes de niveau homogène, « *parce qu'il fallait regrouper les entrées* ». Parce qu'elle considère également que les stagiaires ont « *tous leurs bagages de galère, de, même de traumatismes pour certains* », les conditions dans lesquelles se déroulent les cours, et notamment l'hétérogénéité importante, ont aussi un impact sur leur apprentissage : « *Euh... C'est pas... ça va pas de soi d'être euh, d'être open pour*

prendre des cours, d'apprendre, d'être bien avec toutes les autres personnes qui viennent de pays complètement différents, qui parlent des langues complètement différentes ». Devant ces freins, Gabrielle admet qu'elle devait finalement revoir ses objectifs d'apprentissage :

*« Bah je savais que je **mettais mon ambition un peu de côté**. Enfin non, je sais pas si c'est la bonne réponse, mais... (pause) Je savais que c'était des publics (pause) qui déjà faisait **beaucoup** d'efforts pour venir en cours, et pour être dans un groupe tellement hétérogène en termes de parcours de vie, de, de, de, de référence culturelle... Enfin... c'est pas évident d'être dans un **groupe** avec des personnes aussi différentes »*

Gabrielle évoque par ailleurs des formations internes pour les formateurs *« qui étaient très difficiles à honorer »* dans un contexte de surcharge de travail. Elle précise qu'elle était *« en charge de devoir proposer-imposer (rires) ces formations »*, indiquant avec humour la dimension obligatoire de ces formations, pour lesquelles aménager du temps semble pourtant impossible et ce malgré leur pertinence :

*« Mais concrètement **y'avait pas le temps**, ça tombait pas sur leurs jours de travail ou ça tombait pendant un cours. Donc qui remplaçait la personne quand la formatrice suivait une formation ? enfin... y a **des choses qu'on, qui pouvaient pas vraiment être faites** mais **qui étaient en soi, euh, bien**, voilà, qu'il y ait des formations de formateur »*

Cette problématique de gestion des absences des formateurs et formatrices était aussi source de difficulté car cela supposait de *« remplacer au pied levé »* en cas de maladie : *« Je me rappelle que le 2ème jour j'ai dû remplacer au pied levé alors que je venais d'arriver enfin, je... c'était un peu dur ça (rires) »*. Tout en modérant les effets négatifs : *« quelquefois je me suis retrouvée à devoir remplacer et ça, c'était, c'était dur ! Ça allait, mais euh mais c'était dur (...) C'est pas catastrophique hein, ça allait »*, elle reconnaît toutefois l'inconfort que cela pouvait générer dans son quotidien : *« Je me rappelle que ça me stressait pas énormément, mais c'est toujours désagréable d'être euh... un peu euh.... De, de, de... d'être éjectée un peu de sa matinée de travail ou de son après-midi de travail et de devoir assurer un cours euh... voilà »*

Un autre aspect particulièrement mis en avant par Gabrielle concernait les tests prescrits par l'OFII qui représentaient à la fois une charge de travail importante tout en étant inadaptés :

« ça c'est un gros gros truc (...) Donc la formatrice **se tape (rire) un temps supplémentaire** où elle **jongle** avec tout le groupe pendant qu'elle fait le cours et elle met la personne à côté pour lui faire passer ce test. Elle doit ensuite le corriger, voir si donc la personne a les points parce que c'est une question de score, **c'est ça qui rend les tests OFII pas adaptés je trouve** »

Elle regrette que ces « tests OFII, c'est plus une **contrainte** qu'un truc positif quoi. Le test, l'évaluation OFII, c'est un truc à faire, donc ça sonne un peu comme une contrainte. **Pas comme un vrai truc** qui sert à évaluer ce qu'on a appris, à dire : Waouh, je sais faire ça. Ah, je me rappelle comment on fait ça ». Alors que pour elle « ça a du sens, d'être évalué. Ça, c'est, ça valorise des choses », le test était réduit à « un truc pour dire : OK bon cette personne elle a le niveau A1, c'est bon, elle peut passer à autre chose, on peut l'enlever des cours », allant ainsi à l'encontre de la valeur qu'elle accorde à cette étape pour les stagiaires. Pour autant, elle se montre compréhensive, voire conciliante face à une institution dysfonctionnante :

« Mais après, bon. Enfin **c'est aussi parce que** c'est un truc énorme l'OFII. Que à un moment **je comprends** qu'il, qu'il faille euh euh fonctionner un peu comme une machine (rire) enfin... **Y a des choses que je comprends**, mais je trouve qu'on pourrait mieux faire (rire) »

La « pression du cadre » : insupportable... et inévitable ?

Gabrielle propose un bilan de cette expérience à l'OFII qui rend compte du poids des prescriptions :

« l'ambiance des cours OFII, c'est tout un truc. (Pause) En fait, ouais. Tu sens quand même dans les cours OFII un truc spécifique : tu fais des cours de français, tu donnes des cours de français et c'est la même matière que dans des cours qui sont pas OFII. Mais **tu sens quand même la pression du cadre** »

Elle évoque plusieurs raisons qui l'ont amenée à quitter le dispositif OFII. En premier lieu, elle cible plutôt l'organisme en lui-même, plutôt que les principes du dispositif : « le truc aussi c'est que j'étais pas euh contente de la boîte ». Elle fait état de « beaucoup, beaucoup de tension entre la direction et le terrain, c'est à dire les formatrices surtout. Beaucoup de, **d'incompréhension**, de, de choses qui étaient vécues comme des choses imposées par la direction, qui **étaient vraiment déconnectées du terrain** ». Cette mise en tension entre les

prescriptions et les pratiques se répercutaient aussi dans les relations avec la hiérarchie : « *Et... et du coup des personnes comme ma responsable euh... euh directe qui elle faisait vraiment tampon entre la direction et le terrain. Parfois j'aimais pas du tout sa manière de parler, de nous parler, sa manière... Le, le fait que elle nous imposait (...) des choses incompréhensibles* ». Tout en trouvant une justification à l'attitude de la hiérarchie, « *Mais elle le faisait aussi parce que la direction lui mettait la pression* », elle relate alors en conséquence un mal-être sur le lieu de travail :

*« Il y avait des **tensions** euh dans la boîte, qui rendaient le quotidien **pas du tout agréable**. Moi je supporte pas ça, moi je **j'ai besoin** d'être dans un lieu de travail où ça **se passe bien**, où au moins les gens sont euh sont dé.. un peu, **détendus**... Enfin... Ou voilà ! Ou au moins les gens ne se plaignent pas en permanence. Je **ne supporte pas** ça met **vraiment mal**. (...) Donc ça, ça m'affectait beaucoup »*

Elle fait également état d'un poids inhérent au poste de coordinatrice : « *avoir beaucoup de responsabilités et beaucoup de personnes qui, entre guillemets, dépendaient de, de moi. J'étais, j'étais un peu comme une multiprise où tout le monde avait besoin de, voilà. Et c'est normal dans le rôle de coordination* ». Cette fonction impliquait « *des rôles euh qui peuvent être un peu stressants, un peu fatiguant quoi, un peu fatiguant* », du fait du statut d'intermédiaire entre le terrain et les prescriptions : « *mais souvent, et ça aussi, c'était la partie inconfortable de mon rôle, souvent, c'était de **transmettre des demandes**, des demandes de la direction ou de ma responsable directe, qui était responsable du site* ».

Mais elle met finalement en avant la nécessité de « *prendre ses distances avec l'OFII* », au regard des tensions qui traversaient sa pratique : « *il y avait des choses avec lesquelles j'étais pas d'accord. Notamment, voilà, c'est, le fait que l'OFII je trouve que... C'est une grande machine* ». Tout en justifiant ce fonctionnement : « *c'est aussi normal que ce soit comme ça parce que c'est national* », elle fait état de souffrances à appliquer la prescription de contrôle des absences, qui s'inscrit dans une contradiction avec ses valeurs :

*« Et moi j'ai eu des moments de... où **j'avais mal au cœur quoi**. De, de devoir euh voilà, rappeler à une maman qui a 7 enfants, bon j'exagère (rires), de dire : ah il faut vraiment venir en cours. « ouais mes 2 enfants sont comme ça mon 3ème machin », je dis : oui mais il faut vraiment venir en cours, vous me donnez un justificatif. « Mais j'ai pas de justificatif ». Ouais mais faut un donner un justificatif, enfin... **des trucs un peu...***

schizophrènes quoi (rires) et ça me, ça me convenait pas. Je, j'étais pas à l'aise parfois (Soupir) »

Bénédicte ou l'équilibriste : « trouver son compte » entre idéaux et réalité

Bénédicte est formatrice en FLE depuis 2019. Après trois ans d'exercice auprès d'un public en formation professionnelle, elle intègre le dispositif OFII en novembre 2023 sur « *les groupes 600h, c'est-à-dire les grands débutants ou les personnes qui n'ont jamais été scolarisées antérieurement* ».

Un idéal de compétences linguistiques au cœur du positionnement professionnel

Être « d'abord » au service du relationnel

Si Bénédicte s'oriente vers la formation en FLE dans le cadre d'une reconversion professionnelle, ce choix fait aujourd'hui sens pour elle au regard de son parcours : « *C'est quelque chose, en fait, je tournais autour depuis longtemps parce que j'ai fait des études initiales en sciences du langage. J'avais une licence en sciences du langage. Et hum... et j'ai pas mal, dans un cadre plus militant, été avec des personnes sans papiers.* ». Son ancienne activité dans la communication événementielle lui donne « *l'occasion de commencer à faire de la formation avec des adultes* » et confirme cet intérêt : « *je me suis rendu compte que j'aimais bien, que je trouvais mon compte dans la relation pédagogique* ». Sa formation pour le titre professionnel de formateur pour adultes lui permet non seulement d'expérimenter un stage en FLE, mais suscite une forme d'exaltation :

« Et bon, je me disais, ça serait chouette mais faire un master, non jamais c'est trop ! Reprendre des études pour 2 ans ! Ahlala je pourrai jamais. Et quand j'ai fini mon titre FPA, je me suis dit : ben non, ben je vais faire un master ! J'étais gonflée à bloc, j'étais très stimulée. Je me suis rendu compte que la pédagogie, c'était beaucoup plus que ce que j'en attendais. Que... voilà. J'ai découvert tout un univers qui m'a vraiment, vraiment, vraiment intéressée et du coup j'ai fait le master apprentissage et didactique du français langue étrangère ».

Cependant, le poste de formatrice à l'OFII est lui un choix par défaut, « *parce qu'il fallait que je travaille d'abord. Parce que c'était un temps partiel et que ça me convenait. Donc*

les choix étaient pas d'abord sur un poste OFII. Je pensais ne pas vouloir faire ce... de ne jamais vouloir travailler sur les postes OFII ». Son inquiétude portait notamment sur la composition des groupes et la difficulté que cela représente pour un formateur : « j'en avais une image où il fallait avoir des groupes de 25 personnes avec des niveaux très très différents, avec des gens analphabètes, mélangés avec d'autres personnes qui savaient lire et écrire et qui parlaient bien. Ça me paraissait insurmontable de faire avancer tout le monde. ».

Cette crainte fait directement écho à ses représentations du métier de formatrice, qu'elle inscrit dans une dimension relationnelle essentielle : « Je suis **d'abord une animatrice de groupe en français** parce qu'on travaille beaucoup l'oral, donc euh... Je suis **d'abord une formatrice pour adultes**. Euh... Et euh... **Et je fais partie d'un groupe**, de 13 personnes avec moi, j'ai une **place particulière, donc j'anime** pour faire parler des gens et leur donner des compétences linguistiques. Et leur faire conscientiser leurs compétences linguistiques aussi, surtout, parce qu'ils en ont ». En se représentant sa pratique de côté de l'animation, elle témoigne de sa conviction que le climat du groupe constitue un levier pour les apprentissages, « là où moi je peux faciliter, c'est euh... de, de, voilà, le cadre pédagogique, la confiance, la sérénité euh... la bonne humeur, la bonne ambiance, tout ça », « et puis je suis un peu... mon métier, c'est un peu clown aussi. Je suis dans la catégorie des formateurs clown ».

Il s'agit pour elle d'atteindre un idéal d'acquisition de compétences en français, en prenant appui sur la dynamique du groupe. Cependant, l'absence de formation pour évaluer ce qu'elle identifie comme des « troubles cognitifs », des « blocages » est ressenti comme un frein à l'atteinte de cet objectif : « J'ai moi, **j'ai pas d'outils** pour ça, pour aller euh, pour aller trouver euh, quelles peuvent être leurs difficultés et comment y remédier aussi, comment les aider euh. Quoi leur offrir euh... **Je sais pas faire**. Et ça me... frustre ». Confrontée à une certaine impuissance, elle exprime un sentiment de frustration qui témoigne de la place qu'elle donne à l'idéal à atteindre :

*« des fois ça m'est arrivé hein, de voir que il y avait un, il y avait un blocage. Mais... **qu'est-ce que je peux faire** spécifiquement pour cette personne, si **je sais pas** identifier bien son blocage, comprendre sa nature, et que je sais pas comment euh... Comment passer outre comment contourner euh... surmonter ? les difficultés (pause). Ça c'est euh... Pour moi, c'est un peu... voilà c'est une frustration »*

Se dévouer à l'atteinte de l'idéal...

C'est au prix d'une mobilisation intense que Bénédicte construit une posture facilitatrice pour les apprentissages, qui ancre notamment la dimension relationnelle dans l'exercice de son métier :

*« Je fais **beaucoup**, surtout avec des grands débutants, faut faire, faut être **très expressif, faire beaucoup de gestes** avec les bras, mimer euh enfin bon. Parce qu'on a très très peu de mots en commun au départ, donc c'est... **Très, très fatigant, c'est très dur** au début. Ça demande une **énergie incroyable** parce que voilà, il faut contrôler sa parole en permanence. Ce qui est **très difficile** d'ailleurs au début de parler tout le temps au présent, employer des formes simples, réemployer les mots qu'on a déjà utilisés, et cetera. Enfin voilà. Avec des grands débutants ça demande euh ça demande des... **une concentration et une présence difficile** sur les premières semaines. »*

Elle donne de son énergie pour favoriser la communication avec les stagiaires, tout autant que pour l'organisation de ses cours. Elle fait face aux contraintes, de temps comme des prescriptions, par des essais répétés : « j'essaie d'utiliser des supports le plus variés possibles » « j'essaie sur les 45 min à peu près utiles que là on soit dans des apprentissages » « j'essaie d'utiliser un maximum de documents authentiques » ... L'utilisation à 6 reprises de « j'essaie » sur trois minutes de propos sur le déroulé de ses journées reflète l'énergie déployée à satisfaire les objectifs par répétition de tentatives.

Elle reste également attentive à favoriser un rythme qui soit au plus proche de celui du groupe et qui favorise l'apprentissage, parce que « le temps à une euh... une autre euh... dimension qu'avec des gens qui savent déjà bien lire, enfin qui savent lire et écrire. De ce que je faisais avant, où je pouvais prévoir un certain nombre d'activités dans la journée, là c'est euh, c'est très très limité en fait. On va très lentement ». Elle organise par ailleurs « au feeling » le déroulé de ses journées, de manière à être toujours en mesure d'adapter le rythme à la disponibilité et la concentration des stagiaires qui est très limitée : « sur 2 journées de 7h y'a *pffff*... Sur chaque journée de 7h je dirais euh le matin, il y a 45 minutes et l'après-midi 30, entre 30 et 45 minutes qui sont réellement productives en termes d'apprentissage ».

L'investissement de Bénédicte ne se résume pas à donner son énergie, mais bien à donner à voir d'un soi intime, à partager de son quotidien pour favoriser une dynamique dans le groupe : « ce groupe, il existe en tant que groupe donc euh... Donc on partage des choses

quand même, eux, ils partagent leur, leur vie aussi avec moi et entre eux. Moi aussi je partage des petites choses euh.... Voilà de... Comment ça se passe à Noël, les, bah les fêtes en famille. Qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce que j'ai fait dans ma famille en fait pour les fêtes, des choses comme ça. (rires) ». En outre, il s'agit de représenter la culture française à travers le partage de ses propres expériences : « Parce que souvent je, je pense que pour beaucoup je suis la première personne française avec qui ils communiquent, avec qui ils peuvent avoir ce niveau d'intimité, enfin de proximité. Donc euh... Que c'est bien qu'ils puissent euh... Que je puisse leur dire comment je vis quoi, ou comment vivent mes collègues ou les gens en général en France »

... et attendre un engagement qui y répond

Bénédicte construit une représentation de l'intégration des signataires du CIR qui s'appuie sur la notion d'engagement vers l'acquisition de compétences. En effet, interrogée sur ses attentes concernant les stagiaires, sa réponse est claire et concise : « *Mmh... De progresser. Qu'ils progressent. C'est tout. (rires)* ». La valeur accordée à l'engagement chez ses stagiaires s'appuie sur les principes de l'andragogie, qui considèrent l'apprenant comme un sujet actif dans les processus d'apprentissage : « *Bah ce sont des adultes, donc ils doivent être **acteurs** de leur, de leur apprentissage. **C'est eux** qui apprennent, **ça rentre pas tout seul** dans leur tête et c'est leur euh..., et **ils doivent connaître** leur chemin pour apprendre. Donc petit à petit qu'ils connaissent leur chemin pour apprendre. Et puis ça permet aussi de travailler sur leurs motivations* ». Elle valorise également ceux qui montrent un engagement qui répond aux enjeux de l'intégration, portés par les prescriptions :

*« Elle savait pas tenir le stylo quoi, on a appris à, à tenir le stylo et elle a vraiment envie de pouvoir faire toute seule quoi. Parce qu'elle est seule avec ses enfants et que.... et elle en voit vraiment le, la nécessité. C'est euh, **c'est vital** pour elle, c'est une question de **survie**, de survie sociale, de pouvoir bosser, de pouvoir euh... Voilà. Elle a **bien conscience** qu'en France, pour travailler, même dans des métiers peu qualifiés, il faut savoir lire et écrire. C'est pas possible, c'est pas possible sinon quoi. Et euh, et elle a qu'une envie, c'est d'être... De gagner sa vie, de euh, de pouvoir euh faire sa vie normale quoi, (rires) et de faire venir ses enfants qui sont au pays. Voilà. Voilà. »*

S'intégrer : accéder à l'autonomie... pour faire face aux difficultés

Le CIR : entre intention louable et réalité du terrain

Le positionnement de Bénédicte face aux enjeux de la signature du CIR fait état d'un flou lorsqu'il est question d'en évoquer les effets sur les stagiaires : *« Ce qui pour moi est spécifique là, c'est qu'ils sont dans un parcours prescrit et obligatoire, qui a des conséquences sur leur vie sociale et leur présence en Fran.... Enfin pas leur présence en France, mais quasiment, parce que c'est quand même leur titre de séjour qui en dépend »*. Pour elle, ce dispositif comporte un intérêt indéniable, au regard notamment de son propre idéal : *« Ça leur permet **quand même** d'accéder à une formation linguistique ! Ce qui est **quand même pas rien** ! Parce qu'elle est prise en charge et qu'elle est systématique. C'est pour tout le monde, donc y'a pas à justifier d'une motivation particulière, ça, donc ça c'est la première chose »*. Cependant, cet intérêt est mis en tension avec le conditionnement de l'accès à la régularisation, qui peut presque s'entendre comme un jeu de dupes : *« Euh, la 2ème chose bah c'est que ça va leur permettre d'accéder à une carte pluriannuelle, à une carte de séjour pluriannuelle. C'est quand même la carotte aussi »*.

Bénédicte fait état des incohérences du CIR, qui consistent à demander à des stagiaires indisponibles psychiquement à suivre des cours en français. Car cela entre directement en conflit avec les objectifs de compétences à acquérir : *« De prescrire les cours de français alors que les gens sont pas dans une situation euh stable. Je trouve que c-, enfin voilà, c'est euh... C'est trop tôt, même si c'est tard pour certains, mais il faut, il faudrait qu'ils aient le... Que voilà qui en même temps, ils aient une sécurité matérielle minimale pour pouvoir suivre les cours de français quoi »*. Ce paradoxe qui consiste à demander de la disponibilité à des personnes dont la situation sociale induit de fait une indisponibilité, met Bénédicte dans une situation d'impuissance, dont elle témoigne lorsqu'elle évoque les leviers pour faire progresser des stagiaires : *« Ah euh oui, qu'ils aient tous un logement (rires), mais, et de quoi manger (rires) »*. Les principaux freins à l'apprentissages concernent effectivement les situations rencontrées par les stagiaires : *« Il y a beaucoup de, beaucoup de choses de la vie quotidienne qui empêchent. (pause). Euh... Les problèmes de santé, de logement. Ah. Les problèmes économiques. (pause). On va dire tous les problèmes sociaux là sont vraiment ce qu'il y a... les gros freins quoi »* Être confrontée à l'indisponibilité provoque des affects négatifs chez Bénédicte, qui vient questionner directement les décideurs face aux prescriptions : *« Mais moi j'aimerais les, les gens qui décident euh de la vie des autres, de les mettre dans cette situation-*

là, les mettre dans une situation où ils ont un stagiaire en face qui dit : excuse-moi, je peux pas parce que j'ai pas mangé depuis hier ». Outre la colère suscitée par ces situations, c'est aussi de la souffrance qui émerge des tensions provoquées par ces prescriptions :

*« Et là, moi ça m'est arrivé 2 fois et c'est vrai que moi j'ai... enfin ça a été (pause) une **situation de détresse** pour moi. Enfin... pour la personne évidemment, mais pour moi je, voilà, **j'ai pleuré** en rentrant à la maison quoi. Parce que euh... qu'est-ce que... quand on peut rien faire c'est... euh **c'est euh rageant et c'est, c'est désespérant** quoi. C'est de dire mais comment je fais ce boulot quoi... Comment je fais ce boulot à quelqu'un qui a faim, quelqu'un qui va pas dans, qui sait pas où il va dormir ce soir, c'est euh, **c'est compliqué, parfois** »*

Enfinement, c'est l'ensemble du dispositif qui est critiqué : *« Enfin, je pense qu'il y a du gaspillage entre guillemets, de donner les cours alors que la situation sociale est pas stabilisée par exemple. Que si on donnait le français à des gens qui ont le, une stabilité sociale et sanitaire, bah ils apprendraient mieux, ils seraient dans des meilleures conditions pour en profiter ». Si l'intérêt de l'offre linguistiques n'est pas remis en cause, il s'agit bien des conditions dans lesquelles cette offre est prescrite qui ne sont pas satisfaisantes : « Si au niveau linguistique, ça tient à peu près la route, au niveau social, ça tient pas la route quoi. Voilà, c'est le déséquilibre entre les 2 qui est... c'est un peu dommage d'avoir qu'un, qu'une jambe quoi, pour marcher. (rires) Et de pas, de pas faire les deux en même temps quoi. Ou le faire de façon euh, de façon, ouais, bancale ».*

Être autonome : un « but » à atteindre

Pour Bénédicte, au-delà d'un niveau à atteindre en français, il est nécessaire de travailler à l'acquisition d'une certaine autonomie d'apprentissage à travers l'ouverture vers des lieux culturels qui proposent des supports utiles à l'apprentissage *« Enfin, voilà. Tout ce qui peut permettre de continuer à, à apprendre. Et puis petit à petit, leur donner des ressources. Qu'ils puissent euh, gratuites, sur lesquelles, des choses sur internet, sur lesquelles ils peuvent aller pour continuer à, à travailler quoi. Pour ceux qui le souhaitent parce que..., parce que ça suffira pas quoi. (rires) »*. Cette autonomie est impérative pour venir également compenser les inégalités liées au cadre de la formation : *« Parce que, parce que une fois que le A1 sera fini, bah y en a qui vont, feront le A2, et y en a qui feront une autre formation derrière hein ! Je le*

sais, mais je sais que ça sera les plus favorisés socialement qui feront ce parcours-là. Les autres euh, ils auront besoin de se mettre tout de suite au travail et euh et ça sera fini pour eux, ils auront, ils auront plus accès à grand-chose. Donc euh... donc euh... donc il faut qu'ils puissent continuer à apprendre par eux-mêmes ».

Le niveau attendu par la formation fait néanmoins émerger des contradictions dans le discours de Bénédicte. D'abord parce que l'atteinte ou non du niveau A1 à la fin de la formation n'est pas reconnu et ne constitue donc pas une réelle plus-value : *« (Soupir) bah on peut dire qu'ils ont le niveau mais ils peuvent pas se revendiquer réellement du niveau (...) Ils ont pas un diplôme avec République française machin, vous avez le niveau A1 tac ! Y'a euh, « vous avez atteint le niveau A1 » mais c'est pas *geste de tamponner* (rires). Ils ont pas le diplôme. (...) Voilà. Mais bon. Ça change pas grand-chose hein, c'est pas... »*. En revanche, elle considère ce niveau comme une première étape dans le parcours d'intégration : *« Bah le niveau A1, c'est la première euh brique de l'autonomie sociale »*, et un support à l'accès à l'insertion sociale et professionnelle : *« Ah bah oui, l'intégration c'est pas que parler Français hein. C'est vivre en France et pas seulement survivre euh... voilà, c'est euh accéder au logement, euh au logement, à la santé, à l'emploi. Donc déjà c'est euh... Mais avec un avec un, avec un A1 on peut commencer à travailler et on peut apprendre au travail »*. Tout en estimant aussi que le niveau attendu n'est pas suffisant : *« Avec un A1 on fait rien quoi. On peut pas rentrer en formation. Voilà ! On n'est pas autonome dans la vie sociale, on a toujours besoin de quelqu'un pour faire un papier. Voilà. Le but c'est quand même... Enfin pour moi, c'est de leur permettre d'accéder à l'autonomie, s'ils le souhaitent »*.

Entre préserver les stagiaires de la réalité et les y confronter pour mieux les préparer

Le dispositif OFII, qu'elle considère comme l'affirmation d'une volonté d'accueil des signataires du CIR, constitue pour elle un point d'ancrage pour sécuriser les stagiaires *« Moi j'insiste sur fait quand même que, que c'est gratuit pour elles, mais moi je suis payée ! Que, voilà, que la France et les Français payent pour qu'on leur apprenne le français parce que c'est important pour eux. Voilà. Et euh... donc je pense que ça permet un peu de se sentir accueilli »*. Cette modération du sentiment d'accueil par l'expression *« un peu »*, qui témoigne d'un sentiment ambivalent, est directement suivie par une remise en question du principe d'accueil. Bénédicte fait alors référence à une réalité qui semble échapper aux stagiaires, et qu'elle considère comme allant à l'encontre de ce principe d'accueil : *« Même si... (soupir). Si*

elles savaient tout... (rires). Ce serait un peu différent, mais bon... ». Il s'agit donc pour Bénédicte d'entretenir un espace préservé afin d'en faire un rempart à la réalité qui attend les stagiaires en sortie de formation : « ...Laissons les dans, un peu dans le, dans le, le, l'idée que, oui qu'elles sont accueillies, enfin... Moi en tout cas, j'essaye de faire en sorte qu'elles le soient, et qu'elles se sentent accueillies dans la classe. Donc ça je pense que c'est important, pour pouvoir se construire (pause) positivement dans la société française et pouvoir envisager l'avenir, euh... voilà ».

Devant les difficultés rencontrées par les stagiaires, Bénédicte adopte une posture de réassurance qui semble répondre d'un besoin de protection face à leurs fragilités : *« Je patiente jusqu'à ce que la machine se remette en route. L'apprentissage c'est pas linéaire donc euh... Donc voilà et je les rassure aussi. Sur le fait que les apprentissages ne sont pas linéaires ».* Ces difficultés ont pu provoquer un sentiment douloureux pour elle lors d'expériences antérieures. Pour faire face à cet obstacle à l'atteinte des objectifs, Bénédicte opère alors une réorientation de ses missions. Elle les déploie vers des formes d'aide et de soutien, qui œuvrent à faire de sa classe un lieu préservé, qui échapperait à cette réalité : *« Voilà, je peux **l'aider d'une autre façon** euh, faire en sorte que déjà pendant les 21 heures où elle, qu'elle passe en classe, **elle y pense un peu moins**. Hum ? C'est euh... Qu'on **rigole bien**, que, voilà ! Qu'elle puisse **se détendre** euh des choses comme ça. Qu'elle puisse **supporter** le reste quoi (rires). Déjà, ça c'est pas mal. ».*

La préoccupation de Bénédicte pour l'engagement des stagiaires tout autant que pour leur avenir fait émerger des positionnements ambivalents notamment lorsqu'ils souhaitent privilégier une activité professionnelle au détriment de la formation :

*« Donc euh moi je les dissuade. Là je leur dis : faites le maximum d'heures avant d'aller travailler parce que... après sinon vous allez jamais en finir. (pause). Là, les garçons, ils veulent travailler, il y en a un qui a 20 ans il a pas de RSA il a rien. *Fouuuuu* (soupir) C'est normal, enfin, c'est tout à fait légitime. Je le comprends hein. Han ! Mais fais un maximum d'heures ! (rires) Essaye de rester jusqu'au test pour avoir le, le, le test et puis après tu pourras partir, tu seras libéré de ça sinon ça va te suivre pendant un an ou 2, là *fouu* ce sera.... Voilà. Donc bon... ».*

Il est alors question de les préserver en les soulageant du poids que représente la contrainte de formation, tout en maintenant l'impératif de les autonomiser *« ...Puis il va faire*

comme il voudra, hein ? (rires) Moi je lui donne des conseils, après... (rires) c'est pas... C'est un adulte ! (rires) »

Elle manifeste par ailleurs une certaine ambivalence vis-à-vis des évaluations, et particulièrement sur l'idée de confronter les stagiaires aux exigences « *Non là je leur communique aucun, aucune évaluation. Euh il y a juste eu un, j'ai fait un petit truc il y a 15 jours, c'était je sais plus, à la fin de la première semaine là de janvier. Cet exercice... Ah, c'était une compréhension orale. Ouh, euh, là je leur ai dit, c'est un petit test. Là, je leur ai dit. C'est un petit test et où je me suis fâchée parce qu'ils regardaient sur la feuille du voisin et tout ça, j'ai dit non, je veux que chacun, je veux savoir ce que chacun comprend...* ». Finalement, les évaluer et les confronter à leurs difficultés, permet de mieux les préparer à la suite : « *Donc voilà, parce que, et puis bon, je, pour pouvoir les encourager aussi à poursuivre après le A1 sur d'autres formations quoi.* »

S'arranger avec les prescriptions

Des tensions s'opèrent dans l'application de la prescription de contrôle, face à laquelle Bénédicte adopte des postures contradictoires. Face à l'obligation de justification des absences des stagiaires, elle affirme une intention de respect des règles de contrôle : « *de toute façon, moi un stagiaire qui est pas là euh, une demi-journée je laisse passer, la 2ème une demi-journée, je... j'envoie un message pour savoir pourquoi il est pas là. Et euh... et si il répond pas, c'est euh, ma coordinatrice qui va appeler et euh au bout de 3 ou 4 jours, c'est transmis à l'OFII* ». Cependant, consciente des difficultés dans lesquelles se trouvent les stagiaires, l'intention ne se retrouve pas dans la pratique de Bénédicte qui adopte au contraire une posture conciliante : « *Tant que c'est justifié euh... (sourir) c'est moi qui le justifie hein. Parce que c'est... Les absences euh... (pause) Ils ont pas encore compris comment on faisait pour demander un certificat médical à un médecin donc euh...* ». Pour finalement contrevenir à la prescription face à une stagiaire absente sans justification : « *Là j'ai une stagiaire qui est d'absente, qui a été absente quasiment 15 jours. Elle me donnait pas de nouvelles, ça m'a un peu euh... Euh si, elle faisait passer par une autre qui disait : oui elle est malade. Oui mais moi j'ai besoin que ce soit elle qui me... Donc au bout d'un moment, j'ai quand même fini par lui envoyer un message* ». La tension provoquée par cette prescription conduit Bénédicte à non seulement agir à l'encontre de ce qu'elle annonce, mais également le présenter comme une obligation à laquelle elle ne peut déroger : « *Elle est revenue mercredi et elle nous a annoncé*

qu'elle était enceinte. J'ai dit Ok (rires). Je sais pas si c'est une bonne raison pour être absente pendant 15 jours mais bon ! (rires) Je suis obligée de l'accepter (rires). Enfin je l'ai accepté... De toute façon, que j'l'accepte ou que je l'accepte pas... elle est pas venue hein (rires) ».

De plus, l'obligation d'utilisation de la langue française pendant les cours fait l'objet d'une certaine concession. Si elle énonce que « *la langue du groupe c'est le français* » et « *on travaille en français* », permettant un ancrage dans la prescription, elle se positionne de façon plus souple vis-à-vis des stagiaires : « *Je tolère, parfois, qu'il y ait d'autres langues qui soient parlées* ». Mais elle garde cependant une posture appelant la discipline lorsque ces situations se présentent « *je fais les gros yeux !* », témoignant d'un arrangement vis-à-vis de l'application de la prescription.

Le compromis au service de l'équilibre

Aller vers un engagement commun

L'obligation de formation ne constitue pas pour Bénédicte un motif suffisant pour que les stagiaires investissent la formation, dans la mesure où ce n'est pas l'atteinte du niveau A1 qui fait valeur d'obligation, mais la présence du stagiaire à l'ensemble des heures : « *A partir du moment où elles ont fait les 600 heures, elles ont rempli leur part du contrat. Donc euh...(pause) il y a pas de conséquences négatives, pas plus que si elles ont le A1. En termes négatifs. En termes positifs, euh si ! 'fin... Il y a pas de conséquences négatives, il y a pas de-, mais il y a pas de conséquences positives non plus* ». Face à des stagiaires qui ne partagent pas le même objectif qu'elle, c'est-à-dire l'acquisitions de compétences, il va s'agir alors de « *travailler sur leurs motivations* », « *travailler un peu sur les motifs d'engagement* », notamment avec ceux qui « *veulent juste finir leurs heures quoi pour... (rires) pour avoir rempli la case !* ». Son positionnement s'appuie sur une dimension intrinsèque à activer : « *parce que sinon ils s'ennuient ! Donc il faut trouver du plaisir à être là* ». Il paraît alors nécessaire de trouver du sens à la fois pour elle et pour les stagiaires, de mettre un sens à leurs présences respectives dans la formation qui fait office de compromis. Pour le construire, Bénédicte envisage des subterfuges « *donc euh j'essaie de, de tirer un peu sur les fils. Euh.... Ou de jeter, de jeter des (rires) des hameçons comme ça, pour voir si ça mord, pour voir si euh s'il y a des choses euh, voilà, qui peuvent euh... qui pourraient les... enfin... leur faire croire*

que... leur faire penser que finalement c'est pas si mal d'apprendre le français. Enfin, pour les quelques-uns qui... (soupir) qui en voient pas trop l'utilité, disons ».

L'usage de stratégies constitue finalement un moyen de contourner certains freins à l'engagement des stagiaires :

« Il y en a aussi qui se disent que c'est trop difficile. J'ai un groupe avec beaucoup de femmes qui euh... (pause) qui euh... qui n'ont jamais été scolarisées, qui considèrent que c'est très difficile d'apprendre le français, que ça ne va pas leur être très utile pour être à la maison, qu'elles ne souhaitent pas travailler, qu'elles souhaitent rester à la maison. Donc là faut les, faut aller chercher des choses et je peux pas leur donner ce que j'ai appris moi en voyant des femmes de 50, 60 ans qui se retrouvent veuves ou divorcées et les enfants sont grands et qui savent pas remplir leurs papiers pour la Sécurité et qui voudraient bien apprendre à lire, à écrire maintenant qu'elles sont en France depuis 25 ans. Ça je peux pas le dire à ces jeunes femmes qui viennent »

Travailler à un objectif commun suppose donc pour Bénédicte de s'accorder sur ce qu'elle est en mesure de dire pour œuvrer en faveur de ses objectifs. Les affects positifs qui émergent lorsque cet engagement est atteint témoignent de l'efficacité de ces compromis pour elle :

- *« Et ça c'est, et ça c'est une motivation de parler avec ses copines. Donc ça je suis assez satisfaite parce que ça fonctionne »,*
- *« J'entends des trucs qui me réjouissent chaque jour (rires). Voilà de... de, de... je vois, de camaraderie, enfin même d'amitié hein (...) Et c'est la première fois qu'elles se font des copines en France parce qu'elles sont pas là depuis longtemps. Donc c'est chouette ».*

S'accommoder et renoncer à ses idéaux

Bénédicte fait le constat, presque banalisé, d'une situation professionnelle précaire : *« j'exerce... (pause) ce, ce très beau métier, très précaire (rires) dans des situations de précarité (rires) »,* et considère également avec humour son statut *« On est des intermittents de la formation (rires) »,* en référence aux contrats à durée déterminée qui sont de mise pour ces métiers. Sans les contester, elle accepte ces conditions au travers d'un compromis pour elle, celui de pouvoir bénéficier du temps libre :

« Moi ça me va ouais, moi j'ai choisi ce, enfin j'ai postulé là parce que c'était un 25 heures. ça me permettait d'avoir du temps. Et euh.... voilà et mes, comme mes dernières expériences étaient un peu, un peu dures, voilà, je trouve que c'est bien. Et je trouve que c'est bien aussi d'avoir un groupe, surtout avec ce type de public, que 21 heures on n'est pas... Je peux sortir du groupe quoi. Parce que même au niveau euh émotionnel parfois c'est dur, donc euh c'est bien de pouvoir euh... Ça me préserve, ça me préserve, ça me... j'ai du temps pour me reposer, pour faire autre chose et pour prendre un peu de, de distance ».

De même, pour faire face aux difficultés inhérentes à son métier et atténuer la souffrance qui peut être induite, elle relativise facilement ses ressentis à travers l'idée que la situation est meilleure que ce qui se fait ailleurs, et notamment les groupes avec une grande hétérogénéité qui se retrouvent dans les cours du soir et les zones rurales : *« Donc en fait, c'est beaucoup plus... sain et beaucoup plus euh... confortable au niveau de... au niveau du travail que ce que j'imaginais et je suis très contente de le faire maintenant ».* Les mauvaises orientations lors de la prescription des heures de formation par l'OFII sont également modérées, même si elles génèrent de l'hétérogénéité : *« Alors, il y a des... il y a des gens qui passent un peu euh.... Dans les mauvais trous de la passoire, quoi, disons. Là moi j'en ai un qui devrait, qui devrait, euh qui aurait dû rentrer en 400 et pas en 600. Bon. Mais c'est pas dramatique, c'est pas euh... voilà ».*

Elle opère également une forme de renoncement, en réduisant la valeur accordée à l'exigence de progression et l'acquisition de compétences, lorsque ses attentes ne peuvent être satisfaites : *« On verra. Et on verra ce qu'il en reste ! S'il en reste 20 % ça sera que pas mal. (rires). Voilà. Enfin et puis pour certains, ça sera 35 ou 40. Et puis pour d'autres, ça sera... (pause)... La tête, la main, (rires) voilà. Mais bon, c'est comme ça hein (rires) ».* Ce compromis permet d'accéder à une banalisation qui rend plus supportable ces constats d'échec. Elle propose également des formes d'activités qui visent à soutenir la participation des stagiaires, mais qui s'éloignent cependant de ses propres objectifs d'acquisition de compétence : *« Des fois quand j'ai des fiches pédagogiques, des méthodes, je leur donne pour faire à la maison. Je sais que ça a une très très faible euh... utilité d'apprentissage, mais ça leur fait plaisir. C'est surtout ça en fait, ça, elles sont contentes de rattraper, elles ont l'impression de rattraper un peu. (...) C'est pas... C'est pas.... C'est un peu pour les rassurer, que je leur donne, moi j'en attends rien de ça ».*

Isabelle : assurer sa légitimité

Isabelle intervient sur le dispositif OFII en tant que formatrice FLE depuis deux ans et demi. Après deux contrats pour les groupes de 600h, elle doit démarrer au lendemain de l'entretien un nouveau groupe de 400h. Elle intervient également sur les cours du soir proposés aux signataires qui ont une activité professionnelle incompatible avec les horaires en journée.

Isabelle a quitté la France alors qu'elle a une vingtaine d'année et les 20 années qu'elle passe à l'étranger vont marquer son parcours, l'amenant à décrire une carrière faite d'opportunités professionnelles. De formation initiale dans le secteur du marketing, elle va expérimenter occasionnellement l'enseignement technique et réaliser l'intérêt qu'elle lui porte : « *Donc j'ai fait ça pendant 7-8 ans, après j'ai fait différents boulots, enfin... voilà. Et qui se sont présentés à moi quoi. (...) Là je m'étais rendue compte que l'enseignement finalement me plaisait bien* ». Elle va également découvrir le FLE un peu par hasard : « *on me disait mais présente-toi à [une institution]. Ils cherchent des formateurs de FLE. Je savais même pas de quoi... (rires) Oui quoi. Et en fait je me suis présenté là-bas* ». Cette expérience sera alors significative à la fois pour l'enseignement du FLE et pour le public : « *Et euh j'aimais beaucoup hein, j'aimais vachement ce que je faisais. Et euh je faisais du FLE. Donc euh j'ai commencé le niveau A1. Grands grands débutants, je l'ai fait aussi (...) Et j'ai vachement aimé.* ».

La valeur de l'expérience

L'expérience comme gage du professionnalisme

Face à un parcours peu linéaire, Isabelle s'appuie régulièrement sur son expérience pour faire valoir ses compétences, et ce dès sa première expérience en tant que formatrice FLE :

« *Et en fait il y avait tellement de demandes, et ça marchait vachement, ça marchait quand même très très bien, donc tout de suite ils ont vu que j'étais à l'aise et tout. Mais j'avais quand même 8 ans en tant que euh on va dire entre guillemets prof de français. J'avais la classe machin... ouais. Et j'avais été formée hein. J'ai reçu des formations pédagogiques hein* ».

Cela lui permet par ailleurs de pallier l'absence de diplôme lors de ses débuts : « *Et puis euh donc là j'avais pas de diplôme moi non plus. Moi j'avais une formation et mon expérience. Et puis euh ouais, mais en fait bon ça a marché hein. Voilà* ». Mais c'est surtout lors de son retour en France qu'Isabelle fait face à la difficulté à faire valoir son expérience : « *Parce que moi, le truc qui a été très difficile pour moi, c'est que j'avais mon expérience professionnelle à l'étranger. Et en France, ici, ils regardent vachement l'expérience qu'on a en France !* ». Elle décide donc de valoriser ses années à l'étranger à travers un diplôme et une validation d'acquis professionnels (VAP) :

« *Au niveau des diplômes, **heureusement**, ouais mais **heureusement** que j'ai fait ça. J'ai fait ma VAP, donc j'ai fait validation des acquis professionnels. J'ai eu, direct j'ai eu la licence de FLE. Parce que j'avais finalement 7 ans à l'époque hein, j'avais 7 ans d'enseignement FLE et 7 ans - 8 ans d'enseignement dans le technique. Donc tout ça accumulé, ça me donnait une licence de FLE* ».

Son recrutement dans le dispositif OFII prendra aussi tout son sens grâce à son expérience, et ce malgré l'absence du diplôme en Master 2 requis :

« *Donc elle me dit, vous avez l'expérience auprès des réfugiés, vous avez travaillé sur différents niveaux. J'ai commencé niveau grands débutants, jusqu'au B2. Donc ça, ça l'intéressait énormément. (...) Donc en fait **elle a vu toute cette expérience là** (...). Donc en fait elle m'a, **elle va me laisser ma chance quoi**. Et elle m'a dit on oublie euh, on oublie le master 2 et on prend en compte master 1 plus quatorze ans d'expérience. Voilà* »

Des savoirs expérientiels qui font sens

Isabelle considère également que son expérience vécue à l'étranger lui permet d'être au plus proche des parcours des stagiaires, et avoir particulièrement conscience de ce qu'ils traversent :

- « *Mais **ça je le sais**. Parce que moi justement, [à l'étranger]. **Moi je l'ai appris** [à l'étranger]* »
- « *Mais ça **c'est par, de par l'expérience que j'ai vécue**. Et **même moi** je me dis ça aussi. Moi j'ai eu la chance d'avoir mon passeport français et je suis rentrée en France. Mais **j'ai lâché 20 ans d'une vie et j'ai tout perdu**. Et euh au niveau de*

*l'attachement, je parle de mes amis euh... la famille, j'en avais pas, bon... Mais c'est extrêmement dur hein, de, de de ren... revenir ! de, enfin **pour moi**, revenir, et pour eux arriver. Eux. Ah ouais »*

C'est aussi cette expérience qui constitue le cœur de son engagement dans les formations OFII :
« Donc je me mets à leur place, bien sûr. Et c'est pour cette raison que j'aime mon boulot et c'est pour cette raison que je reste ».

Parce qu'elle a aussi été en situation d'apprentissage d'une langue étrangère en immersion, elle construit son positionnement professionnel en référence à sa propre expérience d'apprentissage qui la conforte dans ses choix :

*« Et en fait au bout d'un an et demi, je parlais [la langue] niveau A1. Il m'a fallu un an et demi hein quand même. Ouais, sans jamais, j'ai pas eu de cours, j'ai jamais, je sais pas lire, je sais pas écrire. Je parle et je comprends. Donc en fait **je me mets, voilà, encore une fois, je me mets aussi à leur place**, je me dis, **je suis sûre**, c'est pour ça, je, moi je mise tout sur l'oral, à mort, hein ! 70 % c'est de l'oral chez moi. **C'est ce qui leur est utile**, hein ? Ils ont **besoin** de ça avant tout et je suis convaincue quoi »*

Une posture professionnelle du côté de l'exception

Faire partie des « rares » qui restent

Pour Isabelle, travailler dans le dispositif OFII est une expérience spécifique qui se différencie de la pratique du FLE :

*« bon l'OFII c'est **particulier** hein. Vraiment c'est un dispositif, le public... **Ça ressemble pas** du tout au FLE. On est bien d'accord hein ? (...) Les objectifs ne sont **pas les mêmes**, les objectifs à atteindre, et oui. bah oui. Le public qu'on a, on a au niveau des méthodes de travail, c'est **complètement différent**. »*

Elle considère que rares sont ceux qui y poursuivent leur activité. En effet, les difficultés inhérentes au dispositif OFII poussent un grand nombre de formateurs à ne pas renouveler leurs contrats : *« Y en a beaucoup qui essaient. (...) En général euh, la formatrice se présente, elle fait un premier essai. Et c'est rarement renouvelé quoi. C'est à dire que, elle*

a personnellement plus envie d'enseigner ». À ce titre, son maintien sur le dispositif est le témoin de sa propre valeur pour les employeurs :

« à partir du moment où on arrive à trouver une formatrice, on va dire, qui tient la route, avec qui ça se passe bien euh dans le cadre du dispositif, quoi, de l'OFII, on la lâche pas (rires) (...) quand on est rentré, on va dire, dans le dispositif de l'OFII et que tout se passe bien à ce niveau-là, y'en a pas beaucoup, y'a peu de formateurs qui veulent bosser euh... auprès de ce public ».

Mais cela lui permet également de se démarquer de façon positive :

- *« Parce que c'est le public ! c'est le public qui euh parfois euh peut poser problème. **Moi personnellement pas du tout hein. Moi je suis bien là où je suis** ».*
- *« Et ceux qui... (rires) avec qui ça passe pas, eh ben en fait ils s'en vont, ils s'en vont, ils s'en vont ! et ils font pas ce boulot (rires) »*

Cependant, bien qu'elle tire une certaine valorisation de la place qu'elle occupe aujourd'hui, Isabelle reconnaît que son entrée dans le dispositif OFII s'est fait parce que *« c'est là où il y a le plus de demande »*. Elle regrette ainsi de ne pas pouvoir diversifier son activité : *« A2, B1, ça devient intéressant. C'est intéressant. C'est autre chose, mais au niveau des échanges, tout ça. Voilà, c'est plus simple. parce que là, des fois on tourne en rond (rires)... »*. Ce qui la pousse à vouloir diversifier son activité avec d'autres types de dispositifs :

« Au départ, je voulais continuer le FLE et au contraire, je voulais diversifier les niveaux. Je continue à le demander hein, je le demande hein à ma responsable. Je lui dis hein « je suis ouverte hein, je prends moi hein » (rires). Les ateliers, comme on dit, ateliers euh, par exemple euh... L'oral ! L'oral niveau B1. Moi j'aimerais bien faire ça ».

Être « plus qu'une formatrice »

Pour Isabelle, la spécificité du poste s'inscrit dans une dimension relationnelle : *« Y'a le côté très humain. Il y a l'enseignement du FLE, mais pas que quoi. On n'est pas là que pour leur enseigner la langue française »*. Au regard des difficultés rencontrées par les stagiaires, l'enseignement s'assortit d'actions d'aide et d'écoute qui constituent un élément positif et essentiel pour elle : *« Ils sont en grande difficulté, dans des conditions pourries. Donc en fait,*

on a un petit rôle euh de, d'assistante sociale, on les aide dans leurs démarches. Voilà. Donc si ça se passe bien, forcément ! Ça c'est hyper important quand même ». Son intérêt pour cette dimension lui permet de se démarquer des autres formateurs qui resteraient uniquement centrés sur une exigence de programme pédagogique : *« Donc moi perso j'aime euh j'aime les aider. Donc euh... J'ai aucun souci avec ça. (...) Mais y a des personnes formatrices qui se disent oh mais mince, au niveau du, on va dire (rires) le programme FLE ! On a un programme à suivre hein, on n'arrive jamais à l'atteindre hein »*

Aider et enseigner deviennent ainsi des missions indissociables sur le dispositif :

- *« Non le FLE c'est vraiment euh, enfin à mon avis hein, par rapport au dispositif de l'OFII en tout cas, c'est vraiment euh, il y a, il faut avoir aussi tout ce côté euh, euh, comment dire, **aimer, aimer euh rendre service, euh être à l'écoute** euh... voilà. Ça s'arrête pas qu'à l'enseignement de la langue »*
- *« Si y en a une qui arrive, elle pleure, ben on la prend à part. Oui. On la, on la console, on la rassure. Ah ouais, c'est l'important ça. C'est ça. **Ça c'est l'OFII. Ça c'est le, le FLE de l'OFII** »*

Trouver sa place face aux enjeux relationnels et pédagogiques

Entre être « au même niveau » ... et être érigée en modèle

Isabelle défend une posture professionnelle de formatrice qui se veut égalitaire vis-à-vis des stagiaires : *« On est au même niveau. Moi je suis au même niveau que mes élèves. Je suis pas là et eux en dessous, non. On est tous au même niveau. (rires) »*. Même si l'utilisation du terme élève, à la place de celui de stagiaire, tend à installer une légère contradiction dans l'énoncé.

En privilégiant cette égalité des statuts, impliquant au passage une dimension affective, elle marque une rupture avec les pratiques surplombantes, qui seraient caractéristiques d'un rapport de domination, et qui entraîneraient des effets délétères :

*« Donc finalement si nous **on les apprécie** et on leur fait comprendre qu'on est **au même niveau** que eux. Nous, moi je suis pas supérieure, je leur dis : on tous **égaux**, on est tous **pareils** et je... au contraire alors on les **encourage** toujours hein. On est jamais euh dans la sanction hein. On n'est jamais en train de... quelque part on va leur dire :*

*ah c'est pas ça. Non, non. Donc en fait ils se sentent euh, ils sont **assurés**, ils se sentent en **confiance** et tout »*

Toutefois, de cette position qu'elle souhaite égale, émergent des bénéfices qui la tirent vers une posture parentale qui s'éloigne de fait de l'égalité à laquelle elle prétend : « *Donc là ils ont envie de donner un résultat ! C'est un peu comme euh le rapport euh... Enfin, c'est, c'est ce que je vois quoi, euh **comme si j'étais la mère, et j'ai mes petits autour** (rires). Oui, c'est ça ! oui oui c'est ça ! c'est ça oui* ». Cette posture se trouve aussi renforcée par la nécessité de représenter la culture française, qui l'éloigne d'un statut égalitaire :

« Et c'est pour ça quand ils viennent en cours, ben oui, moi je suis quelque part on va dire, chuis un modèle quoi (...) Voilà comment elle se tient, comment elle parle, comment elle agit, comment elle réagit quand j'arrive en retard (...) En passant 21 heures par semaine comme on dit et tout, j'ai l'impression des fois, vraiment, comme si on a... j'étais la maman là... et je les vois tous là... (rires) »

Ce choix d'adopter une position égale à celle de ses stagiaires fait émerger des contradictions dans la façon dont elle gère les relations qui en découlent, alimentées par sa propre expérience. Si elle affirme qu'« *il faut garder la distance* », elle reconnaît que « *c'est un peu plus difficile quand on passe beaucoup de temps avec eux* ». À ce titre, son positionnement oscille entre proximité et distance : « *21 heures par semaine forcément il y a un **attachement** qui se crée et des fois, les **limites**, eh.... ça **déborde** un peu (rires). Alors on **recadre**. Voilà. Mais il vaut mieux, euh enfin moi personnellement, de mon, de par, de par mon expérience hein, je préfère être **proche** d'eux* ». Mais ce choix est immédiatement justifié par les bénéfices professionnels qu'elle peut obtenir, et qui s'éloignent, finalement, des principes d'égalité qu'elle prône : « *Et **ils me donnent** un résultat. Et c'est ça qui est assez dingue avec ce public, c'est que... on a l'impression qu'ils s'oublient. En fait, ils veulent plus nous faire plaisir. Non non. Ils veulent réussir pour la formatrice (rires)* ».

Finalement, malgré le désir de privilégier des relations sur un mode égalitaire, Isabelle fait état d'exigences à leur égard, en lien notamment avec les prescriptions de contrôle, qui la poussent à adopter une position autoritaire notamment sur les questions de discipline au sein de la classe :

*« après, elles ont des comportements, des attitudes en classe, tu vois qui... enfin **difficilement acceptables** quoi. Le téléphone dans le dos euh, **comme si on était avec***

*des gamins en classe quoi (...) C'est comme je veux dire, arriver très en retard, euh, euhm... Avoir toujours des rendez-vous. Alors voilà ! Là-dessus, on est **sévères**, un peu **strictes** quoi ! On dit ben les rendez-vous vous les prenez un autre jour ! Non ! Des fois, on est **obligé de...** ouais euh... *souffle*... C'est comme ça »*

Exigences vis-à-vis des stagiaires : de l'empathie à la frustration

Si elle exprime des objectifs clairs : « *Parce que nous après à la fin, quand même, on est là pour leur apprendre quelque chose* », les propos d'Isabelle rendent compte de positionnements variables vis-à-vis des difficultés rencontrées par les stagiaires.

Elle reconnaît régulièrement les difficultés qu'ils rencontrent et les conséquences que cela peut avoir sur leurs capacités d'apprentissage en faisant preuve d'empathie :

- « *Parce que en fait, ils ont **tellement** de problèmes ces gens-là, que pour eux c'est **très très difficile** d'aller leur demander, enfin, la concentration en classe, l'assiduité* ».
- « *Par exemple, ouais A., il est super ce gars, super. Bah là aujourd'hui il est sans papier. Et donc on lui a tout coupé. Il a pas de RSA, il a rien. Non. Et après, on va lui demander d'être en cours, d'être assidu, d'être concentré, euh d'être de bonne humeur, euh... oui... D'avoir toutes les facultés là pour pouvoir comprendre. Je veux dire, il a dormi 3 heures, il a peut-être pas mangé la veille au soir. Voilà. Non c'est... »*

Toutefois, elle peut également faire part d'un certain agacement devant l'absence d'investissement, quitte à estimer que ces difficultés deviendraient une excuse pour certains :

« Et après des fois ils en jouent aussi, tu vois, ils parlent quand, bon et ça c'est le côté facile : Oui mais moi Madame beaucoup de problèmes, moi Madame beaucoup de problèmes, donc moi je suis fatigué donc moi je vais pas bosser. Donc moi, moi, moi, moi. En fait, pour ne rien faire ».

De même, le vécu migratoire constitue une souffrance qu'elle estime nécessaire de prendre et qui délégitimise le discours moralisateur qui leur serait adressé :

*« Et déjà aussi, il y a la famille qui est loin, **faut pas oublier oh** ! ils sont tous seuls ici. *Han* c'est, c'est, c'est... enfin je veux dire c'est... il y a une déchirure, y a... c'est*

*difficile à vivre émotionnellement. (...) Donc quand on leur dit comme ça, oui **on leur fait la morale et tout, oui gnagnagna et cetera**. On a de la chance **machin truc**. OK, OK, mais tu sais d'où je viens, tu sais par où je suis passé ».*

Pourtant, face à un certain découragement, elle peut paradoxalement tenir un discours similaire à celui qu'elle remet en cause : « *Et après au niveau de l'investissement, oui, c'est un peu décourageant et on leur dit, parfois, ça nous arrive : Vous vous rendez pas compte de la chance que vous avez quelque part. On vous offre, enfin, on vous paye des cours ! Profitez, saisissez cette, cette chance !* »

L'aspect contraignant de ces formations constitue également un aspect auquel Isabelle répond par des positionnements contradictoires. Si elle fait preuve de compréhension : « *Parce que ouais. Ils sont là de force déjà. Ils sont là de force, ils sont là de force. Eh ben ouais, mais... Et ouais mais c'est là où c'est, c'est toute la difficulté. Je comprends, c'est hyper dur* », elle peut également témoigner d'un agacement lorsque les stagiaires adoptent une position passive dans l'apprentissage, tout en reconnaissant qu'il s'agit d'un écueil du dispositif :

*« Ben y'en a qui viennent entre guillemets obligés quoi forcément, donc ils ont aucun effort à fournir. Ils voient pas l'intérêt, ouais. Exactement. Et après, bon, nous formateurs, bah c'est ce que [ma collègue] et moi on fait, des fois on, on est un peu agacées, c'est vrai. Parce qu'on se dit mince, euh... enfin je veux dire, ça **demande de l'énergie**, on a **envie de les aider** et tout. Euh... Il y a des personnes comme ça qui, euh... *souffle* je veux dire elles sont là mais... elles n'attendent qu'une chose, c'est que la journée se finisse, partir »*

Le dispositif OFII : un fonctionnement et des incohérences sources de souffrance

Une dynamique de groupe délétère

Le fonctionnement du dispositif entraîne la composition de groupes qui peuvent générer des difficultés professionnelles importantes, pouvant aller jusqu'à la perte du cœur de métier, défendu par Isabelle :

« Non des fois, on a des groupes c'est difficile, hein. Professionnellement c'est... (rires). Bon là on a plus l'impression même des fois de faire du FLE quoi, enfin je veux dire

euh... (rires) (...) Bah on est plus là, ouais, sur le côté euh... Qu'est-ce je pourrais en dire... euh... On essaye de... Leur apprendre quelques petits trucs... »

Ces difficultés sont liées aux problématiques d'absentéisme, qui sont régulières sur le dispositif, et qui réduisent les groupes à un effectif qui se révèle souvent difficile à mobiliser :

*« quand on a ce genre de cas et qu'on se retrouve et qu'on en a plus que 4, 5, enfin bon, peut-être pas 4 mais 6, 7. Et là on a vraiment ceux qui sont en grande difficulté et qui ne sont pas motivés et tout. * Wouahou wouahou whaou*... **C'est très difficile !** (...) Parce que pour un formateur, un prof, n'importe quoi, **il y a rien de pire** que d'avoir 4 élèves. **C'est terrible, c'est terrible** (rires). Trop, c'est difficile. Mais alors 4 ! Mais avec 4, **on fait rien !** (rires). On a l'impression d'être dans des cours individuels, et alors si ils sont pas motivés, *ahlalalala*... **C'est terrible** »*

De même, la présence dans certains groupes de personnes âgées constitue une réelle difficulté pour mobiliser la participation, essentielle pour maintenir la dynamique du groupe :

*« le premier groupe que j'avais eu, 600 là, il avait été **hyper dur**. *Pffff*... ouais. Ben là j'avais des personnes âgées. (pause) Donc euh... pour eux, ça aussi, hein, l'âge, hein ? C'est un frein hein. On est bien d'accord. (...) Voilà. Donc euh c'était **hyper difficile**. Complètement désintéressés euh, aucune participation. *Olalalala* Ouais, **très dur. Très très dur.** »*

Les cours du soir : « du grand n'importe quoi »

Isabelle fait état des dysfonctionnements majeurs qui ont lieu dans le cadre de l'organisation de ces cours, bien connus des organismes, et dont elle tient l'OFII responsable : *« Bah là c'est la misère. Là c'est du grand n'importe quoi (pause). Mais bon. Je... Ma responsable le sait hein (...) C'est l'OFII. C'est l'OFII. »*. Elle déplore des orientations de l'OFII qui se font par défaut et ne correspondent plus aux besoins, en prenant l'exemple d'un homme qu'elle a accueilli dernièrement sur le groupe *« mais le groupe du samedi matin et le groupe du mardi soir, donc ce groupe-là, c'est un 400 ! et [ce monsieur, on lui a prescrit] un 600. Bon ben c'est pas grave, on va le mettre sur du 400. Il était 600... Il sait pas lire, ni écrire, il sait même pas tenir son stylo. (pause) »*. Ces conditions vident la pratique du métier de son sens : *« ouais là, on fait pas de FLE, là on fait rien, on fait pas d'enseignement »*.

Ces orientations par défaut, ainsi que les entrées et sorties permanentes, entraînent des groupes extrêmement hétérogènes : « *Et donc, dans cette classe, j'ai 23 inscrits. 23 ! (...) J'ai oublié de dire, non j'ai oublié de dire (rires) j'ai, j'ai, non, j'ai, j'ai 3 niveaux différents. J'ai 3 niveaux différents ! J'ai 100 heures, 200 heures et 400. (pause) Ah bah là... Là par contre il faut pas me demander comment je me débrouille (rires)* ». Le rire qui ponctue régulièrement sa description des conditions de travail ne suffit pas à mettre à distance les affects négatifs qui finissent par émerger dans son discours :

*« C'est l'OFII, hein ? Là c'est vrai que c'est **décourageant** hein. Entre nous, j'aurais que ça, j'arrêteraient direct, je dirais franchement je... Non seulement **je perds mon temps**, je **m'éclate pas du tout**... Et je vois pas. **Je vois même pas du tout l'intérêt** de faire ça. Et des fois ça m'arrive hein. Des fois je, **malheureusement**... le samedi ça va, je... j'ai pas de problème. Mais des fois le mardi soir je suis... *souffle*... (pause) Je, je je... **je suis pas contente** quoi... »*

Des pratiques légitimées

Valoriser les pratiques par assurances et certitudes

En se déterminant comme issue du « *FLE pur* », Isabelle construit une assurance certaine pour justifier sa pratique : « *Tout ce que je travaille, je le fais comme ça moi. Ça c'est avec le FLE. Ma collègue ne le fait pas. Moi, si. Mais moi j'ai une chance que ouais, forcément j'ai été euh... enfin je veux dire, je sors du FLE quoi ! Pur. Donc le FLE **c'est comme ça** hein, les méthodes (...) Et ça **marche très bien*** »

Au même titre, lorsqu'elle évoque les différentes méthodes et activités qu'elle met en œuvre dans sa pratique, Isabelle verbalise de façon récurrente leur efficacité :

- « *Répétition, répétition pendant 4 mois et demi. Tous les matins. (rires). **Non mais ça marche très très bien, je vous assure, ça marche super*** »
- « *Et en fait c'est vrai que ça les rapproche mais incroyablement bien quoi (rires). **Ah ouais ouais ça fonctionne très bien.** (...) Franchement **ça marche très bien**, ouais. Voilà. C'est des méthodes (rires)* ».

En témoignant de ces réussites, elle opère une valorisation de sa pratique qui lui permet d'obtenir un sentiment de satisfaction :

- « *Au début ils le comprennent pas, mais après, enfin ça marche très bien ! au bout de 15 jours. Ils savent dire, je suis content, je suis triste, je suis fatigué, je suis énervé. C'est déjà très bien. Je suis hyper contente (rires) »*
- « *Et j'ai dit c'est pas grave si vous comprenez rien ! (rires). Au bout d'un moment, un jour, *tac* ! Vous allez dire : Ah, ça y est, j'ai compris. Et c'est vrai, c'est ce qui se passe, c'est ce qui se passe ! Donc c'est là où je suis contente de moi ! (rires) Non mais vraiment ! Non non mais si, il faut le dire ! »*

Mais c'est aussi en s'appuyant sur des certitudes qu'elle fait valoir ses pratiques :

- « *Voilà ! Au début, c'est des mots comme on dit, isolés, et puis après ça devient une phrase. (rires) Non non je suis sûre. Je suis sûre de ça. Donc voilà quoi. »*
- « *Au niveau du Français quand même, compréhension, ils progressent tous. Ça, j'en suis sûre. Compréhension, ils progressent tous très très bien »*

Justifier ses pratiques par évidences et impératifs

Les spécificités du dispositif OFII induisent dans le discours d'Isabelle des obligations dans la manière dont elle envisage sa pratique. Son discours est ponctué d'expressions qui vont dans le sens d'impératifs, ne laissant pas de place au « je » dans la description des pratiques :

« Il faut s'adapter dans les cours. On peut pas attaquer un cours de A1, on va dire comme si... enfin voilà, il y a celui qui écrit, il y a celui qui écrit pas, il y a celui qui sait pas tenir le stylo (...) Après on peut avoir euh, dans notre groupe de, de stagiaires là, des personnes très âgées. (...) c'est très compliqué. On est d'accord (...). Donc le formateur doit s'adapter à tout ça. (rires). Voilà. Donc on travaille sous forme d'atelier, en général hein, on partage notre classe : ceux qui savent écrire, ceux qui euh on va dire (rires) sont motivés, ceux qui veulent plus l'oral, ceux qui veulent apprendre à lire... On est obligé de faire ça »

Par ce procédé, elle justifie également certaines oppositions à l'application des prescriptions, notamment lorsqu'il est question de construire une projet professionnel adapté qu'elle estime « très difficile à atteindre ». À nouveau, l'utilisation du « on » lui permet de se distancier de la décision de l'OFII tout en entérinant sa valeur d'évidence :

*« C'est difficile de travailler ça avec eux. Il y a le CV, la lettre de motivation, mais tout ça **on le fait pas**. **On le fait pas ça**, c'est l'OFII qui nous le demande. C'est l'OFII qui considère que ça doit être travaillé en classe. Mais **on s'adapte** à notre groupe (...). Donc il y a des choses **qu'on travaille pas**. Ah ouais ça **c'est évident** »*

En se référant également à son groupe d'appartenance, elle se dégage d'une responsabilité personnelle dans la mise en œuvre de ses pratiques : *« chez nous, les formateurs, par rapport au groupe qu'on a, on doit s'adapter à leurs besoins »*.

Contourner des prescriptions... pour la bonne cause

Lorsqu'il est question d'autoriser ou non à communiquer dans une autre langue que le français, en référence à la prescription de l'OFII, Isabelle peut indiquer qu'elle l'autorise *« un peu quand même »*, tout en précisant immédiatement : *« bon après on aime pas »*. Elle fait alors référence à la présence de plusieurs personnes d'une même communauté au sein de la classe : *« mais ça, ça c'est le problème qu'on a, et comme on a, par exemple sur le, y avait, moi j'avais 9 [personnes originaires du même pays]. 9. Bah oui ! Donc forcément, ils communiquent entre eux »*. Si elle l'énonce d'abord comme un problème, elle y trouve finalement une raison valable. Ce qui l'amène à adopter d'un côté une posture visant à faire respecter la prescription : *« de temps en temps allez hop, on les rappelle à l'ordre : Stop ! stop ! arrêtez de parler [la langue] (rires) »*. Posture à laquelle, d'un autre côté, elle ne se tient pas clairement, en évoquant les effets positifs sous-jacents : *« Bon hein, des fois OK je les autorise parce que ça les détend en même temps. Et puis après, faire de la traduction ça me dérange pas tant que ça finalement »*.

Au même titre, la question des évaluations amène Isabelle à se positionner, dans son discours, en faveur d'un respect des résultats obtenus au test de certification : *« Mais ouais, mais nous on triche pas. Moi je peux pas tricher hein, on est d'accord, on peut pas tricher. Donc euh il y en a certains qui se, qui se fâchent, qui sont vexés, qui s'en vont contrariés... On comprend. Mais euh... C'est comme ça ! »*. Cependant, lorsqu'elle évoque ses pratiques pendant la passation, elle va à l'encontre de son positionnement initial en proposant une aide aux stagiaires afin de pallier l'inadéquation du contenu imposé par l'OFII, qu'elle estime trop compliqué : *« Mais ils sont complètement perdus. Donc qu'est-ce qu'on fait nous ? on lit les questions. On lit les questions, on lit les réponses aussi, à voix haute, pour qu'ils entendent*

pendant le test Bah sinon on les met en trop grande difficulté hein ». Ici encore, les bénéfices pour les stagiaires constituent un argument à cet arrangement vis-à-vis de la prescription : « Donc voilà, on essaie hein, on les aide beaucoup. Pour pouvoir avoir une chance, entre guillemets, de s'en sortir à peu près, peut-être pas réussir la AI, mais au moins de s'en sortir, de sentir qu'ils sont capables de faire quelque chose ».

Claire : la nécessité de se constituer des appuis pour soutenir sa pratique

Claire est formatrice FLE dans la même association depuis près de 20 ans. Elle intervient sur le dispositif OFII depuis sa création en 2013. Elle est actuellement formatrice FLE sur les groupes 400h.

Le FLE : un métier structuré entre terrain et formation

Entre choix logique, préférence et volonté réelle

Lors de son parcours de maîtrise en anglais, qui répond à cette époque à son envie « *d'être enseignante au départ* », Claire passe un an en Angleterre où elle exerce « *en tant que lectrice* ». Elle considère alors avoir « *fait du FLE, finalement* » mais « *sans aucune formation* ». Cette expérience se révèle positive pour elle : « *j'ai commencé à enseigner le français et finalement euh, je me suis dit : Bah quand même, c'est, c'est chouette. Ça me plaît* ».

Elle hésite d'abord à définir s'il s'agit d'un choix pour elle, ou « *si ça s'est fait comme ça* ». En effet, à la fin de sa maîtrise, elle réalise qu'elle trouve un réel intérêt pour le FLE et pour le public adulte, ce qui l'amène à intégrer le master FLE plutôt comme un allant de soi que comme une volonté de construire un parcours : « *du coup quand j'ai fini ma maîtrise, je me suis dit : Bah finalement, je pense que je préfère faire du FLE, et j'ai pas très envie de travailler euh avec des enfants (rires), je crois que je préfère un public plus adulte. Et ça m'a amené là, là-dedans* ». Elle finira toutefois par conclure qu'il s'agissait d'un choix arrivé plutôt tardivement : « *J'ai fait mon stage pratique pour mon master. Et là je me suis dit : euh, bah oui je vais pas... Je vais pas faire le concours pour être prof, je, je.... Je préfère enseigner le FLE, en fait. Donc je... Oui, je l'ai choisi, mais ça s'est défini euh tar-, tardivement* ».

De manière similaire, parce qu'elle était la « *seule formatrice FLE sur l'association pendant longtemps* », elle va d'abord expliquer que son intervention sur des groupes

d'alphabétisation « *s'est fait comme ça* », tout en le rattachant cependant à ses expériences : « *Bon moi, j'en avais fait un peu avec les enfants du voyage. Et puis j'avais mon fils et ma fille qui suivaient, donc euh je voyais un petit peu...* ». Elle finit cependant par rattacher cette orientation à un réel intérêt, construit au fur et à mesure de son parcours :

*« Puis ça m'intéressait. Puis **quand même**, en sciences du langage, on a fait l'apprentissage de... Enfin euh... L'apprentissage de la langue chez les enfants, le développement du langage, voilà. Donc ça m'intéressait **quand même**, ça m'intéressait beaucoup. Voilà. Et du coup moi les débutants complets, ça m'a toujours intéressée, je trouve ça sympa. J'ai toujours préféré **quand même** les, les petits niveaux que les niveaux plus avancés. Voilà »*

Son entrée sur le dispositif OFII s'est fait, lui, « *parce qu'elle a été embauchée ici et voilà* », sans que cela soit réellement un désir pour elle. En effet, Claire reconnaît qu'en intégrant l'association, elle ne savait « *même pas le type de public qu'ils avaient* », sachant seulement qu'il s'agissait d'adultes « *et c'est tout hein* ».

Être formée ou se former « sur le tas » : le cas de l'alphabétisation

Lorsqu'elle évoque son parcours professionnel, Claire rattache ses diverses expériences à la question de la formation qui semble constituer alors un élément important à mettre en valeur. Qu'il s'agisse de cours d'alphabétisation qu'elle donne « *dans un collège* » où elle intervient avec « *essentiellement des enfants du voyage* », elle précise bien « *Donc là j'ai fait ça, j'avais aucune formation* ». Ou à l'inverse, après avoir été formée au FLE, elle donne des cours de français dans le cadre de préparation à un CAP « *qui n'avaient rien à voir avec ma formation. Mais euh (rires) voilà* ».

Claire regrette que sa formation FLE n'ait pas comporté « *le volet alphabétisation* », qu'elle considère comme un élément central dans l'exercice du FLE, du fait du public majoritairement ciblé par ces formations : « *c'est fort dommage, parce que quand même quand on fait du FLE, à part si on (rires) travaille dans des écoles de langue où on a un public qui a été scolarisé, et lecteur... Sinon, on est forcément amené à faire de l'alphabétisation* ». Elle fait part de ses premières expériences et des difficultés rencontrées face au manque de formation : « *avec le recul, je me rends compte que j'étais vraiment complètement désarmée, euh sans rien euh sur quoi m'appuyer quoi* ». Elle estime ainsi qu'elle a « *vraiment appris euh... enfin, oui,*

sur le tas, j'dirai hein », et qu'elle aurait préféré avoir été « familiarisée » avec les publics concernés par le FLE : « Ça n'existait pas en tout cas. Et pour moi c'est important quand même, hein ? De prévenir euh... enfin... Moi j'imaginai pas. (pause) (rires). J'imaginai pas, non, non ».

Lorsqu'elle intègre le dispositif OFII, à sa création en 2013, elle est formée au FLI de façon « obligatoire » : *« Ça a été vite hein ! On, on nous a demandé tout de suite qu'il y ait au moins un formateur par structure qui soit diplômé ». Mais cette fois, cette formation, pourtant pointée comme un manque initialement, n'apporte finalement aucune plus-value à l'expérience du terrain de Claire :*

« Donc et ce volet FLI, euh bon, c'est, après euh c'est toujours intéressant une formation, bon... C'était euh... (sourir) Je sais pas franchement si j'ai appris grand-chose parce que du FLI on en faisait déjà quand on est avec un public comme ça. Bah c'est vrai qu'on se forme sur le tas, mais enfin on a intérêt à vite euh... se, se mettre à jour hein, pour euh... pour pouvoir euh... répondre aussi à leurs besoins »

Le formateur FLE : des ressources... et des limites

Une dimension relationnelle entre richesse et épuisement

Claire déclare qu'« il faut aimer les gens » pour exercer son métier. Tirer du plaisir dans la relation avec le public lui permet ainsi de prendre de la distance avec les objectifs de progression non atteints : *« Bon... après, quand on se met à leur place et tout, bon, on relativise en fait. On avance pas trop, mais bon, on passe de bons moments. (rires). C'est ça (rires). Ils sont gentils, ils sont sympas. C'est très enrichissant. On discute, on s'intéresse à eux ».* Elle ressent d'ailleurs une certaine satisfaction à observer une dynamique positive au sein du groupe, notamment à travers la mise en place d'une messagerie entre les membres du groupe qui sert aussi de support à l'apprentissage de la langue : *« Et ce qui est bien c'est qu'ils, ils rigolent dessus, ils envoient des bêtises ou ils dialoguent, en français (...) C'est chouette ! (rires) Ouais. Ils envoient des trucs rigolos ».* Parce qu'elle estime que la particularité des stagiaires est qu'« eux, ils ont vraiment besoin d'être aidés finalement dans leur vie quotidienne », son rôle va donc aussi consister à favoriser un espace de partage dont elle tire un certain bénéfice :

« Et donc, petit à petit, **c'est ça qui est bien**, c'est cette euh... **confiance** qui se met en place petit à petit (...). Et puis petit à petit, le groupe aussi, ils se connaissent, ils commencent à prendre confiance. **Ça c'est, c'est chouette ça hein !** Ça on peut pas l'avoir avec d'autres publics. **C'est ça qui est enrichissant en fait** »

Cette dimension relationnelle génère par ailleurs un flou quant à l'utilisation d'autres langues que le français lors des cours. Elle met en avant l'intérêt qu'elle porte « aussi à leur langue », et notamment l'effet positif pour les stagiaires de cette attention : « **Ça leur fait plaisir** quand je leur dis euh, au lieu de leur demander en français : est-ce que vous comprenez ? si je leur dis en afghan, **c'est rigolo**. Bon, **ça les fait rire** ». L'utilisation de la traduction est à la fois « rare » voir refusée « c'est vrai que souvent je suis obligé de dire : non, ne traduisez pas, donc je leur dis quand même merci c'est gentil », tout en étant une option envisageable : « Des fois je dis : est-ce que vous pouvez lui dire ? » parce que je vois que vraiment ça bloque. Si vraiment ça bloque euh... Voilà. Mais c'est rare, que je demande ».

Cette satisfaction et ces sentiments positifs ne compensent cependant pas toujours l'épuisement ressenti par Claire au quotidien. Notamment du fait de la dépense d'énergie nécessaire pour garder un climat positif dans la classe : « Il faut que ce soit dynamique en fait. Si je vois que ils s'endorment un peu, hop, on va faire autre chose, on va bouger (rires) et voilà. Et ça les fait rigoler, ça leur fait du bien. J'essaye de les faire rire aussi. (pause) Donc c'est un peu fatigant (rires) ». Claire estime en effet qu'en tant que formateur, il lui revient de maintenir une énergie dans la classe, qui conditionne le bon déroulé du cours :

« Et si nous on n'est pas bien, ben... *pfff* Ça va être merdique hein le, le cours ça (rires) (...) Ça va être loooong, les, les stagiaires, ils vont galérer et pfff... En fait, on, on, on génère euh, c'est nous qui générons euh... comment ça va se passer (...) Ça va être pénible quoi, ça va être pénible pour tout le monde ! Donc euh... Faut trouver l'énergie »

De la même manière, faire face à la lente progression des stagiaires peut se révéler difficile sur le long terme : « Bon avec ce public là... (pause) C'est un peu usant quand même hein, parce qu'on reste quand même trèèès... moi je dis, au ras des pâquerettes hein (rires). Donc euh c'est un peu usant quand même hein ». Claire résume ainsi ces paradoxes du métier de formateur, qu'elle a « toujours aimé » : « Après, c'est un beau métier. Qui, qui est très mal rémunéré (rires) et euh... Voilà, qui est enrichissant, mais qui est fatigant. Voilà, très fatigant.

Après ça dépend du public qu'on a, mais quand même, à partir du moment où on fait du FLE, c'est fatigant ».

Poser des balises pour sécuriser sa pratique

Claire voit le métier de formatrice à l'OFII comme « *un métier où il faut s'adapter et se remettre en question* ». Pour elle, l'objectif d'apprentissage ne peut s'envisager sans « *tout d'abord se mettre à la place des gens, trouver aussi le, le, le bon positionnement* ». Ce positionnement se réfère pour elle à l'élaboration d'un cadre clair dans la relation qui est entretenue avec les stagiaires, face au risque qu'elle estime encourir : « *parce qu'il ne faut pas non plus euh, se tromper et... et dépasser pour moi une limite* ». Elle insiste sur l'enjeu relationnel avec les stagiaires dans les formations OFII qui consiste pour elle à « *faire preuve d'empathie et se mettre un peu à leur place et comprendre certaines choses, ça les aide aussi, mais il faut trouver le bon positionnement* ». La transmission n'est en effet possible qu'en évitant une posture de supériorité : « *Mais on n'est pas supérieur à eux, on est, on est là avec eux, on est là pour leur passer des choses. Mais euh c'est pas pour ça que je considère que je suis plus ceci ou plus cela, pas du tout ! Voilà (rires)* ». Il est donc essentiel pour elle de formaliser également des limites dans son champ d'intervention afin de ne pas déborder, et se laisser déborder :

« si on dépasse la limite je pense que c'est pas notre travail, que chacun son travail. Il faut savoir trouver aussi les, les aides autour, les renvoyer vers les personnes euh, qui sont là pour ça, pour pas non plus euh trop absorber. Et voilà. Moi je suis pas assistante sociale (...) mais par contre leur donner les bons correspondants ça fait partie, oui pour moi de notre métier »

Ainsi, lorsque certains stagiaires présentent des difficultés importantes à s'investir dans la formation, Claire « *tente de trouver les aides autour* », en orientant vers des partenaires extérieurs. Si elle « *aime bien renvoyer vers des assistantes sociales* », elle précise par ailleurs qu'elle n'aurait « *pas voulu faire ce métier parce que ... (soupir) Non, c'est trop dur (rires) trop fatigant, trop...* », permettant d'établir une séparation claire entre ce qui relève de ses fonctions, et celles qui font l'objet d'une orientation de sa part.

Des « bouffées d'oxygène » pour pallier

Pour Claire, son intervention dans le cadre des formations OFII se distingue des autres expériences par l'aspect contraignant du dispositif :

*« J'ai travaillé aussi dans un centre social, c'était du FLE. Mais un peu différent encore, puisque... **c'était pas un marché OFII, donc finalement je, j'étais très libre.** Euh... Sur l'OFII, il y a quand même un contenu qui est... **bien défini** ! (rires). Après on l'aborde comme on veut, avec les outils qu'on veut, mais il y a un **contenu à réaliser quand même.** Voilà. Donc euh **c'est quand même assez chargé, ouais** ».*

Ainsi, tout en considérant qu'il « faut créer parce qu'on s'ennuie sinon », elle reconnaît que « c'est quand même laborieux ». Travailler avec des « *débutants complets* » suppose qu'il n'y a « *pas besoin de réfléchir au support, parce qu'avec eux tout est trop compliqué. Tout. Tout est toujours trop compliqué : donc on crée beaucoup de documents* », indiquant ici qu'il n'est pas nécessaire d'envisager d'utiliser des documents qui sont par principe inadaptés. Cette dimension créative qui « *prend du temps* », est aussi la conséquence de l'absence de contenus réellement adaptés :

« Les méthodes là où ils écrivent en, en cursive ça c'est pas possible, ils savent pas, ils savent pas. Déjà il y en a qui savent même pas tracer les, les chiffres. Donc vous pensez, écrire en cursive ? Donc moi je reprends les documents, je mets du script ou des majuscules pour les débutants. Enfin c'est plein de trucs auxquels il faut réfléchir »

Toutefois, elle fait valoir de nouvelles méthodes récentes qui permettent de la soulager : « *Mais c'est vrai que... euh ça a été une grosse bouffée d'oxygène que ces, ces méthodes arrivent là. Enfin. Et ça fait pas longtemps. (...) Donc ça c'est bien. Ça nous aide* ».

De même, lorsqu'elle évoque l'usure dont elle souffre à exercer dans le cadre du dispositif OFII, Claire fait état de l'activité qu'elle exerce en parallèle : « *Moi je fais autre chose hein, je fais pas que ça, je fais des cours du soir avec l'université* ». Cette activité lui permet de faire du FLE avec des étudiants doctorants, ce qu'elle considère à nouveau comme « *une petite bouffée d'oxygène* ». À la différence de son activité avec les stagiaires du dispositif OFII pour lesquels elle doit travailler à adapter les supports, quand il s'agit des étudiants de l'université : « *il suffit que je prenne un document débutant, c'est bon* ». Si elle est soulagée de cette charge de travail, elle reconnaît que dans le dispositif OFII, « *c'est le type de relation en fait qui est plus enrichissante, je dirais. Plutôt que valorisante, plus enrichissante* ». Mais elle

admet cependant que « *quand on travaille avec un public qui a été scolarisé, c'est plus valorisant parce qu'on voit qui progresse, c'est net. On y voit qui progresse, on dit des trucs, nana, voilà, ça capte* », venant inscrire ici une complémentarité bénéfique entre ces deux activités.

Des dysfonctionnements difficiles à compenser

Claire fait état de l'inadéquation des tests élaborés par l'OFII, que les formateurs « *sont obligés d'utiliser* ». Ces tests doivent être effectués à la moitié du parcours, et leur prescription s'inscrit dans une certaine rigidité qu'elle relève : « *pour les 400, quand ils sont à la moitié de leur parcours, y'a l'évaluation intermédiaire (...). Faut que ce soit 400 hein, pas 396, pas 405 (rires)* ». Seulement, pour les stagiaires qui relèvent de l'alphabétisation, il existe une incohérence selon elle à leur demander de répondre à des questions écrites :

« Tous les non-lecteurs, qu'ils soient 600 ou 400, on leur lit les questions et on leur lit toutes les réponses. Super hein ? Voilà, et après il faut qu'ils se rappellent pour pouvoir cocher (rires)... (pause) Donc je sais pas si un jour l'OFII va sortir euh... Des tests pour les 600 heures, pour les alphas, qui soient adaptés quoi »

Cette pratique de lecture des consignes, si elle permet de faire faciliter la passation du test, représente une difficulté pour Claire : « *Donc euh... ouais, OK, on leur lit les questions mais euh... On peut même leur relire plusieurs fois si ils veulent hein, mais... à ce moment-là je peux pas lire les questions en même temps que passe l'audio. Pour moi, c'est compliqué, oui...* ».

Au-delà des tests, elle évoque les situations de positionnements erronés des stagiaires, dont les besoins en alphabétisation ne pourront être satisfaits, entraînant une progression très limitée :

« Tous ceux qui sont alpha, qui sont mal positionnés, qui vont se retrouver sur un groupe 400 heures, ne vont pas faire d'alphabétisation, ou très peu, donc toute façon euh ils progresseront à l'oral, oui. Et encore dans la mesure où ils vont pouvoir euh... parce que... euh... si ils savent écrire dans leur langue encore, ils peuvent se faire des petites notes, mais si ils savent pas ! Donc s'ils savent pas, ils vont progresser très peu »

Tout en se raccrochant à quelques réussites :

« Après y'en a, y'a des progrès. Y'en a quand même euh... un certain nombre qui ont validé (...) ils peuvent, hein, y'en a qui y arrivent, hein ? J'avais un groupe de 600 euh avant là, y'en a, y'en a quelques-uns qui ont validé. Je sais pas... Ils étaient 12, peut-être y'en a 5, 6, ouais, la moitié, qui ont dû valider. À peu près je dirais ouais »

elle admet que ces tests sont cependant difficilement réalisables :

« Et ceux qui sont sur le 600 ont fait quand même pas mal d'alphabétisation, on en fait, mais euh (pffffff). Je pense qu'en 600 heures on apprend pas à lire et d'un. Euh... on peut pas valider un test tel qu'il est, pour moi »

Positionnement face aux stagiaires : de l'éducation à la responsabilisation

Représentation des stagiaires : des personnes à éduquer...

Concernant son rôle auprès des stagiaires, Claire affirme l'importance de « *ne pas perdre de vue que y'a beaucoup d'autres choses à leur euh..., pas à leur apprendre mais à leur faire connaître ou euh... À leur faire comprendre euh.... En dehors de l'apprentissage du Français* ». Ce rôle complémentaire à l'apprentissage de la langue, qui pour Claire « *fait partie* » de l'activité, s'appuie sur la considération qu'il y a « *des choses évidentes, peut-être pour nous, mais pas pour euh... certains* ». Il s'agirait alors d'une forme d'éducation aux normes du pays, normes qui constituent « *des trucs de base* » à transmettre aux stagiaires :

« Comme par exemple eh ben **respecter** un contrat euh, donc **respecter** des horaires euh, voilà, euh **accepter que ben y'a des contraintes**, y a des choses que **j'ai le droit de faire ou pas**, euh que je peux, euh, pas faire (rires) n'importe quoi à n'importe quel moment (...) arriver à l'heure euh, **s'excuser** quand on arrive en retard, **prévenir** quand on vient pas (...) **nettoyer** euh, quand on a fini de manger, **éteindre les lumières** (rires). Tout y passe ! (rires). Mâcher son chewing-gum en fermant la bouche (rires). Pas interrompre euh, voilà. **Respecter** la parole des autres. »

Ce positionnement fait ainsi état d'une série de comportement à adopter afin de se conformer à la fois à l'attente de Claire, tel un enseignant envers ses jeunes élèves, mais plus largement aux attentes en termes de comportements dans la société française. Pour Claire, il s'agit d'éléments « *très intéressant (...) mais... qu'il faut savoir faire passer aussi euh... (pause) euh... en se mettant au niveau des personnes : on est pas supérieurs à eux* ». Claire est

ici au cœur d'une contradiction, qui considère ces stagiaires comme des personnes à éduquer, tout en se disant dans un statut d'égalité avec eux.

...autant que des adultes avec des responsabilités

Mais il est également question pour Claire de mettre les stagiaires face à leurs responsabilités, notamment vis-à-vis de la signature du CIR, en attendant d'eux « *qu'ils respectent le cadre* », et ce, même si elle a conscience de leurs difficultés : « *qu'ils f- et qui, qui... (soupir) **qu'ils fassent l'effort** euh... (pause) Je sais que, que c'est pas facile, qu'ils sont bourrés de problèmes et tout, mais voilà, **qu'ils fassent l'effort** de peut-être essayer de mettre un peu ça de côté le temps de la formation* ». Ce rappel au cadre, qu'elle mentionne à plusieurs reprises, est directement lié aux attentes de l'OFII :

« Parce que si ils respectent pas, ça va pas bien se passer, c'est sûr. C'est pas moi qui, moi je suis pas l'OFII, j leur dis, mais on est rémunérés par l'OFII, on a des attentes donc vous avez signé un contrat et pour moi c'est important. (...) Voilà, donc j'attends juste un respect du cadre euh... »

Son positionnement vis-à-vis du CIR, comme de l'OFII, reste cependant flou ; elle se défend de ne pas « *être l'OFII* » tout en étant porteuse du même discours :

*« en disant que je ne suis pas l'OFII, ça, ça, ça m-, ça apaise beaucoup de choses. Je leur dis : moi je suis pas l'OFII. Par contre **vous avez signé un contrat**, soit vous êtes là, **vous respectez le contrat**. Sinon ça vous plaît pas, vous allez à l'OFII directement et vous voyez avec eux, **ce n'est pas mon problème**, moi je suis pas la police ! Voilà. Vous êtes là, vous avez signé un contrat de formation, donc soit vous venez, soit vous venez pas. Et si vous venez **vous respectez**. Ou vous venez pas. Et à ce moment-là **on renvoie le dossier à l'OFII** »*

Il est donc question ici d'engager la responsabilité des stagiaires en tant que signataire du CIR, tout en opérant une forme de cloisonnement avec l'institution OFII, mais en s'y référant dans le même temps. Cela lui permet finalement d'assurer que le cadre soit effectivement respecté :

« C'est vite vu... et en général euh (pause) Ça se passe bien ! (rires). Je pense qu'il faut quand même être assez ferme, au début, qu'ils comprennent bien. Après, vraiment... (pause) Y'a pas de souci hein. Normalement (rires). En général, une discussion, ça suffit. Ouais »

DISCUSSION

Les études de cas que nous venons de présenter rendent compte de l'expérience subjective de chaque formatrice dans le contexte présent ou passé de leur activité au sein du dispositif OFII. Par cette analyse discursive, nous avons cherché à mettre en lumière les valeurs professionnelles qui fondent leur pratique, les représentations dont elles témoignent de façon consciente ou inconsciente, ainsi que les affects qui traversent leur parole. À partir de ces expériences subjectives, des mécanismes psychiques à l'œuvre repérables dans leurs discours et de ce qu'elles énoncent de leurs pratiques, nous proposons de faire émerger les processus et les modalités qui rendent compte de l'appropriation subjective des prescriptions.

La relation pédagogique au prisme de l'idéologie de l'intégration

La présence des stagiaires sur les formations prescrites par l'OFII, contractualisée et obligatoire, constitue un enjeu relationnel pour chacune des formatrices : quelle place donner à ces adultes ? Quelle place prendre en tant que professionnel ? Nous proposons ici de mettre en lumière la controverse, le dilemme et le paradoxe relevés dans les positionnements des formatrices et qui répondent selon Savournin et al. (2019) de processus d'appropriation subjective.

Controverse : soutenir autonomie et esprit critique... ou inculquer ?

Les stagiaires du dispositif OFII sont considérés par Bénédicte comme acteurs dans les processus d'apprentissage, pour lesquels il est nécessaire d'œuvrer à leur « *autonomie sociale* ». Pour Gabrielle, le principe d'autodétermination doit s'appliquer et il est nécessaire d'agir en faveur de leur insertion professionnelle.

La particularité du dispositif s'inscrit dans la manière dont les formatrices vont exercer un double enseignement, celui d'une langue mais également celui d'une culture. Même si aucune d'entre elle ne dispense les formations civiques obligatoires, qui sont proposées au sein d'un autre organisme, elles sont investies de fait d'une mission de transmission de normes culturelles, qu'elles se doivent d'ailleurs de représenter comme c'est le cas d'Isabelle,

Bénédicte et Claire, faisant écho à la normalisation de l'adulte migrant qui traverse les textes institutionnels constitutifs du dispositif (Vadot, 2022). Dans ce cadre, les stagiaires peuvent être assignés à un statut infantile, auxquels les bonnes manières doivent être enseignées, notamment chez Claire et Isabelle.

La controverse, comme expression d'un conflit interne (Savournin et al., 2019), se situe ici dans la façon dont chaque formatrice va se représenter l'agentivité des stagiaires, c'est-à-dire l'« influence intentionnelle sur ses propres conduites et modes de fonctionnement, sur ses actions, sur autrui ou encore sur les systèmes d'action collective » (Jézégou, 2019, p. 197). La théorisation de Lesne (1977), cité par Malglaive (1980), considère que la relation pédagogique dans la formation d'adultes est traversée par le rapport au savoir et le rapport au pouvoir, à partir desquels il définit des modes de travail pédagogiques qui illustrent cette controverse : d'un côté, un mode « transmissif, à orientation normative » (Ibid, p. 27) qui transmet valeurs et normes, où l'agentivité de l'apprenant est limitée, voire inexistante, porté par l'idéologie du CIR. De l'autre côté, répondant aux principes d'autonomisation et d'autodétermination, l'apprenant est plutôt considéré comme « agent de socialisation, agent déterminé mais aussi déterminant » au sein d'un mode « appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu » (Ibid, p. 28).

Dilemme : S'ajuster, ou contraindre et exiger

L'intégration des « étrangers », telle qu'elle est voulue dans les textes qui fondent les principes du CIR, s'appuie sur une contractualisation léonine (Debono, 2013; Hachimi-Alaoui & Pélabay, 2020) : l'État satisfaisant invariablement à ses engagements en proposant formation et accompagnement, la responsabilité d'un échec de l'intégration serait entièrement imputable au signataire. De fait, les formatrices envisagent l'engagement des stagiaires au regard des responsabilités qui leur incombent en tant que signataires du CIR, à l'exemple des propos de Claire : « *vous avez signé un contrat* », qui sont aussi partagés par Gabrielle et Isabelle. De même, et en référence au modèle intégratif porté par le CIR, il reste également indispensable pour Isabelle et Claire d'exiger des stagiaires qu'ils s'engagent réellement dans le dispositif malgré la reconnaissance de leurs difficultés. Nous retrouvons également ce positionnement lorsque Gabrielle verbalise la nécessité qu'ils se soumettent aux contraintes du contrat. Le dilemme émerge lors de la confrontation aux valeurs qui fondent leur représentation du métier

de formatrice FLE. Face à des stagiaires indisponibles à l'apprentissage de la langue française, elles sont en effet amenées à orienter leur positionnement et leurs pratiques en vue d'accompagner et faciliter cette intégration. Elles vont pour cela s'appuyer sur des compétences humaines, comme c'est le cas de Gabrielle, qu'elles vont mettre au service d'ajustements et d'adaptations dans les dimensions pédagogiques comme relationnelles, jugés indispensables par toutes, et qui renvoient au principe inclusif.

Les tensions issues de ce dilemme transparaissent dans les affects négatifs exprimés au travers des difficultés ressenties par Gabrielle lors du positionnement en faveur de la contrainte ainsi que sa dénegation des conséquences réelles de la signature : « *c'est pas un papier à risque* », qui illustre la nécessité de résoudre un conflit psychique (Litinetskaia, 2013). Au même titre, l'hésitation de Bénédicte à envisager en quoi ce parcours a des « *conséquences sur leur présence en France* », qui l'amène d'abord à rectifier « *enfin pas leur présence en France* », puis à le reconnaître de façon minimisée : « *mais quasiment, parce que c'est quand même leur titre de séjour qui en dépend* », laisse aussi apparaître les difficultés à accepter cette réalité. Ces tensions sont révélatrices de ce que Vadot (2011) considère comme un inconciliable entre les missions de formations et les missions de contrôle portées par les formatrices, qui émanent des prescriptions. Elles sont aussi significatives de l'injonction paradoxale (Arnoud et al., 2018) portée par la prescription qui installe une contradiction « permanente entre des éléments qui s'excluent mais coexistent malgré tout » (Ibid, p. 166).

Ces mouvements contradictoires sont significatifs des interprétations des prescriptions par les formatrices, s'inscrivant dans le concept d'appropriation subjective (Brossais et al., 2022; Savournin et al., 2019).

Paradoxe : Une empathie nécessaire mais qui peut constituer un danger

Toutes les formatrices partagent le même constat de difficultés sociales et parfois psychologiques auxquelles les stagiaires sont confrontés. De façon unanime, elles identifient ces situations comme des freins à l'apprentissage, du fait de l'indisponibilité physique comme psychique que cela induit chez les stagiaires.

Les valeurs d'empathie, de compassion et de compréhension se retrouvent dans tous les discours, et orientent l'établissement d'une relation de qualité et d'un climat de groupe qui se

veut essentiel pour favoriser les apprentissages, répondant ainsi aux missions du formateur FLI (Vandermeulen, 2011). Les pratiques de Bénédicte et Gabrielle illustrent leur engagement à assurer que la classe soit un lieu protecteur et contenant, quand Isabelle et Bénédicte défendent une posture qui vise à aider les stagiaires face à leurs difficultés. Mais l'instauration d'une relation de confiance enrichissante et valorisante, que nous retrouvons chez Isabelle et Claire, peut constituer dans le même temps une entrave à la progression, face à des stagiaires désinvestis. Il devient alors nécessaire de poser des limites par crainte de débordements, tel que Claire l'exprime par « *il ne faut pas se tromper* » en référence à son positionnement dans la relation aux stagiaires. Mais elle va également les renvoyer au cadre prescriptif, au même titre qu'Isabelle et Gabrielle, afin de rétablir une distance sécurisante, voire recourir à la menace d'exclusion du dispositif. Ce mouvement paradoxal fait écho à la notion de réciprocité éducative développée par Labelle (1996) dans laquelle « l'apprenant et l'enseignant sont placés en corrélation l'un avec l'autre, en deçà, pour ainsi dire, de ce qu'ils peuvent entreprendre ensemble » (Ibid, p.191) et qui induit pour l'auteur une nécessaire reconnaissance de l'altérité. Cependant, le sujet confronté à l'altérité, l'étranger, au-delà de sa dimension sociale et culturelle, « se retrouve confronté au plus étrange de ce qu'il est » (Bonneville et al., 2010, p. 6). Cette confrontation pourrait alors susciter des mouvements défensifs, comme cela a pu être relevé dans le champ de l'éducation inclusive, entre inclusion et exclusion (Savournin et al., 2019).

Supporter l'insupportable : de la critique au compromis

Des entraves à l'exercice du métier : les dysfonctionnements du dispositif sources de critiques

Le constat du décalage entre la réalité des stagiaires et les attentes en termes de disponibilité aux apprentissages est partagé par l'ensemble des formatrices ; elles ne remettent pas forcément en question la pertinence de la prescription de formation linguistique mais bien les manquements dans la mise en œuvre ainsi que certains aspects dysfonctionnants du dispositif qui dégradent la qualité du travail, verbalisés par des critiques et des sentiments d'incompréhension.

L'institution prescriptive qu'est l'OFII est vécue comme lointaine et déconnectée de la réalité du terrain par Bénédicte, Isabelle et Gabrielle, cette dernière évoquant également une dimension déshumanisée et mécanique. Le manque de moyens matériels et humains crée une charge de travail difficile à assumer, comme dénoncé par Gabrielle et Claire. Nous pouvons également constater que le décalage entre prescription et réalité des stagiaires génère des affects négatifs, tel le désespoir voire la tristesse chez Bénédicte, ou encore le stress chez Gabrielle. Certaines conditions de travail, comme les groupes très hétérogènes, font de plus l'objet pour Isabelle de découragement et d'une insatisfaction, l'expression d'une perte de sens face à l'impuissance ressentie à être confrontée à un objectif inatteignable. L'insuffisance de la formation FLE est également pointée, notamment vis-à-vis de l'absence de spécialisation en alphabétisation par Claire, ce qui semble avoir été amélioré depuis au regard du parcours de Gabrielle. Mais également sur le manque développement de compétences plus pointues, déploré par Bénédicte, ou les difficultés décrites par Gabrielle à dégager du temps effectif pour ces formations dans les organismes. Les critiques énoncées à l'encontre des prescriptions constituent une modalité d'appropriation subjective (Brossais et al., 2022), en référence à la théorisation de Dejours (2022) qui considère que le réel, « c'est-à-dire des incidents, dysfonctionnements, pannes, bugs et imprévus qui grèvent toutes les organisations du travail, quelles qu'elles soient », constitue une résistance à l'application des prescriptions (Ibid, p.52). De cette confrontation à l'échec émerge une souffrance qui mobilise des mouvements défensifs visant à soulager les affects qui apparaissent clairement dans les discours.

Des compromis pour se préserver : du renoncement à la (re)valorisation

L'acquisition de compétences linguistiques par les stagiaires constitue l'enjeu principal du poste pour toutes les formatrices. Il est cependant fragilisé par les difficultés rencontrées par les stagiaires tout autant que par les conditions dans lesquelles se déroulent les formations. Cet enjeu fait alors l'objet d'un renoncement, notamment de « *l'ambition* » professionnelle de Gabrielle à atteindre un objectif qui s'avère inatteignable, lui permettant de mieux ajuster attentes et résultats. Le renoncement s'exprime aussi lorsque Bénédicte banalise certains échecs des stagiaires, ce qui l'amène à déconsidérer ces objectifs, ou encore par les justifications des dysfonctionnement institutionnels que nous retrouvons de façon récurrente dans le discours de Gabrielle. Ce qui devient inévitable se normalise et finit par être accepté, opérant ainsi une forme de compromis entre aspirations personnelles et objectifs atteignables.

Mais le compromis peut aussi se révéler dans la recherche d'une satisfaction dans des espaces complémentaires, permettant en quelques sortes de compenser le manque de considération induit par les conditions de travail très précaires. Notamment avec Bénédicte qui transforme les désavantages du temps partiel en considérant ce temps libre comme pouvant faire office de ressource positive hors du travail. Cette compensation peut aussi se jouer dans l'investissement d'autres lieux professionnels dont les bénéfices agissent en compensation des difficultés du poste, leur énonciation par Claire en tant que « *bouffée d'oxygène* » laissant supposer la suffocation provoquée par les difficultés. Pour Isabelle, c'est l'assise d'une réelle légitimité, au travers de la mise en valeur de son expérience, d'une efficacité personnelle et professionnelle et de ses réussites, qui sert à valoriser et revaloriser un travail qui se dénature et perd son sens. Ainsi, le compromis qui vise à construire une forme de satisfaction malgré un contexte fortement déstabilisant, permet d'atteindre un équilibre qui permet de se préserver de la souffrance face à l'échec.

L'étude menée par Vadot (2014) sur les conditions de travail des formateurs FLE à l'époque du CAI, à travers une série d'entretiens, mettait déjà en lumière les difficultés rencontrées par des formateurs qui concernaient la précarité et l'instabilité des contrats, et le décalage entre « travail officiel et travail effectif », qui s'entend ici comme l'écart entre la prescription et le réel. En conclusion, l'autrice analyse que leur maintien en poste s'appuie sur des valeurs vocationnelles du métier, et que l'absence de discours « réellement revendicatif » (Ibid, p. 18) s'explique par la précarité connue dans le secteur, réalité toujours partagée par les formatrices interrogées ici dix ans plus tard.

Nous proposons d'identifier le compromis comme processus d'appropriation subjective des prescriptions, dans la mesure où il met en lumière des contradictions qui coexistent dans les positionnements subjectifs des formatrices (Savournin et al., 2019). Nous présentons ainsi des éléments complémentaires d'analyse à l'interprétation de Vadot (2014). Le manque de reconnaissance liée à la précarisation de l'emploi entraîne des difficultés pour le salarié à s'appuyer sur le travail comme espace de réalisation (Lerouge, 2009). La reconnaissance répond à ce que Dejours identifie comme les « jugements sur l'utilité économique, technique ou sociale de la contribution d'une part, et sur la beauté, c'est-à-dire sur la conformité du travail avec les règles de l'art d'autre part » (Dejours, 2010, p. 138). En d'autres termes, le compromis envisagé ici comme processus d'appropriation des prescriptions permettrait alors de tendre vers

une reconnaissance mise à mal par le contexte du dispositif OFII, en faisant valoir la qualité et l'utilité du « faire » dans le travail (Dejours, 2009).

Des pratiques communes au service de la mise en sens et de la cohérence

Face à certaines prescriptions, notamment lorsqu'elles sont jugées incohérentes avec la réalité du terrain, les formatrices vont orienter leur pratiques ; de par leur caractère subjectif, et parce qu'elles s'envisagent au-delà de l'application ou non de la prescription, ces orientations relèvent de modalités d'appropriation des prescriptions (Savournin et al., 2019).

L'obligation de dispenser des cours exclusivement en français est systématiquement détournée et justifiée par Isabelle et Claire au nom de la dynamique de groupe. Claire va également l'associer à la possibilité de surmonter certains blocages, lui permettant ainsi de faire valoir l'intérêt d'autoriser, voire valoriser les langues maternelles dans la formation. Mais elle fait cependant l'objet d'ambivalence dans les discours : alors que cette prescription est affirmée comme une règle, son non-respect par les stagiaires est accueilli par Bénédicte avec une posture plutôt conciliante, quand Claire le réduit à une situation rare. Cependant les formatrices se défendent d'une pratique de rappel au cadre des stagiaires qui ne s'y plient pas, illustrant ainsi les mouvements contradictoires qui sont à l'œuvre.

Les tests obligatoires, prescrits et créés par l'OFII, sont considérés comme inadaptés pour des publics grands débutants, voire irréalisables pour Claire, et représentent une charge de travail importante selon Gabrielle. Leur application dans les pratiques va faire l'objet de détournements, notamment dans la posture de facilitation adoptée lors de la passation des tests qui peut s'apparenter à une transgression, tant elle suscite de difficultés qui sont exprimées par Claire. Mais elle va également faire apparaître des contradictions : d'une part entre le positionnement annoncé contre ce qu'Isabelle va désigner comme de la « *triche* », et d'autre part les pratiques réelles de détournement, qu'elle justifie par ailleurs par la nécessité que les stagiaires « *se sentent capables de faire quelque chose* ».

Pour Bénédicte, le contrôle des absences des stagiaires fait particulièrement l'objet d'un arrangement. Tout en verbalisant les règles appliquées par l'OFII en termes de justifications d'absence et la nécessité de les respecter, elle met en place des pratiques de contournement qui consistent finalement à tolérer des absences non justifiées. Elle met au premier plan

l'inévitabilité des absences et la difficulté des stagiaires à effectuer les démarches attendues, remettant par là-même en question la pertinence de cette prescription. Elle en vient ainsi à dissimuler les transgressions des stagiaires, entre connivence et empathie. Certaines pratiques, que nous trouvons chez Claire et Gabrielle, liées au contrôle des absences, prennent également la forme d'un rappel au cadre et à la sanction, ce qui permet de se dégager du poids d'une telle prescription. Il s'agit en quelques sortes de se dédouaner de cette logique de contrôle et de dénonciation, en s'assurant que les stagiaires soient bien conscients des enjeux de cette contractualisation. Ce transfert de responsabilité vers les stagiaires s'assortit d'un rappel du prescripteur, illustré par exemple par l'expression de Claire « *moi je suis pas l'OFII* », qui permet également de mettre à distance sa propre responsabilité à appliquer ces prescriptions.

Ces pratiques, qui visent à opérer des détournements et des arrangements avec les prescriptions ainsi qu'à redistribuer les responsabilités qui en découlent, constituent ainsi des modalités d'appropriation des prescriptions mobilisées par les formatrices.

Des souffrances irrésolues...

Des formatrices proches de l'épuisement ?

Toutes les formatrices font état d'un métier qui demande de l'énergie, fatigant voire « *usant* » comme c'est le cas pour Claire. Selon Gabrielle, cette fatigue est liée aux tensions inhérentes à ses missions de coordinatrice, mais également aux pratiques et positionnements à assurer dans la relation pédagogique dans le cas de Bénédicte et Claire, cette dernière faisant de cette fatigue une caractéristique à part entière du métier « *à partir du moment où on fait du FLE, c'est fatigant* ». Isabelle, pour sa part, fait valoir cette dimension usante en valorisant sa propre résistance à rester sur un dispositif où « *peu de formateurs veulent bosser* » face à des conditions jugées trop difficiles. Il est important de préciser qu'aucune des formatrices n'a choisi d'intégrer le dispositif OFII par désir, mais plutôt par nécessité pour Isabelle et Bénédicte, ou par opportunité comme le présente Gabrielle, quand Claire le décrit comme un poste qu'elle a intégré presque malgré elle, du fait de son ancienneté dans l'association.

Comme le relevait déjà l'enquête de Vandermeulen (2011), les formatrices évoquent des missions à vocation sociale, au-delà de la dimension de formation linguistique. L'engagement de Bénédicte dans la formation FLE est le fait de valeurs militantes, celui

d'Isabelle et Gabrielle de convictions envers l'importance de leur métier pour les personnes issues de la migration. Les missions d'aide faisant partie intégrante des pratiques, notamment pour Bénédicte et Isabelle, la mise en valeur de la relation autant que les valeurs défendues autour de l'autonomie et l'émancipation, voire du pouvoir d'agir, nous permettent de rapprocher le métier de formateur FLE du travail social (Lechaux, 2024). Cette inscription dans le champ social nous permet de repérer dans les plaintes et les critiques formulées les signes d'une impuissance face à des « logiques contradictoires de standardisation et de singularisation de l'activité » qui constituent selon Ravon (2009, p. 60) des épreuves de professionnalité pouvant conduire à l'usure professionnelle.

Claire est la seule à hésiter à évoquer un métier choisi, préférant l'idée d'un cheminement presque hasardeux, avant de reconnaître qu'il s'agissait d'un choix. Elle est celle qui présente le plus d'occurrence du thème de l'épuisement dans le discours, que nous pourrions mettre en perspective avec son ancienneté dans le dispositif. Nous pouvons également interpréter que cette mise à distance de l'aspect vocationnel du métier, en regard de son expression d'épuisement, lui permet de se préserver des affects liés aux impuissances et échecs et de « contenir les doutes et angoisses liés aux ressentis d'impuissance et d'incohérence du système » (Brossais et al., 2022, p. 31) et relever ainsi d'un processus d'appropriation subjective.

Nous faisons l'hypothèse que l'expression d'un sentiment de fatigue et d'usure est significatif de souffrances irrésolues qui peuvent constituer un risque d'épuisement professionnel.

Le départ du dispositif : des tensions impossibles à dépasser ?

Le départ de Gabrielle du dispositif OFII nous permet d'interroger ce que nous considérons comme un passage à l'acte au regard de ce que Brossais et al. (2022) nomment « impossible à supporter », en référence à l'expression de Lacan (Ibid, p. 26).

Les tensions qui traversent son expérience subjective relèvent pour nous d'une souffrance éthique, qui selon Dejours « intervient lorsque le sujet exécute des ordres que pourtant il réprouve, et fait dès lors l'expérience de la trahison de soi. », (dans Demaegdt, 2016, p. 120). Les valeurs personnelles qu'elle défend s'illustrent par le fort intérêt qu'elle porte à la

langue française, qui lui fait envisager ses missions sous forme de défis professionnels, mais aussi de valeurs fortes d'émancipation pour les stagiaires. Confrontées à des missions qui vont à l'encontre de ces valeurs, qu'il s'agisse de contraintes envers les stagiaires ou encore d'objectifs inatteignables, Gabrielle est confrontée au « fait de ne pas honorer les valeurs auxquelles le sujet souscrit dans les actes qu'il pose » (Ibid, p. 120). Ce conflit, alimenté par des affects qui témoignent d'un réel malaise, sont exprimés par exemple par les expressions « *mal au cœur* » ou « *des trucs schizophrènes* », en référence aux tensions internes à l'œuvre lors de la nécessité de contraindre les stagiaires à justifier des absences. Ce conflit interne fait émerger dans le discours des mécanismes de défense, comme la dénégation qui illustre le dilemme décrit précédemment, ou des récurrences de justification du système pourtant dysfonctionnant, qui tentent de limiter les tensions et les affects négatifs tels que la culpabilité.

La décision prise par Gabrielle de quitter le dispositif témoigne finalement d'un risque devenu trop important face au « péril psychique » (Ibid, p. 120) que représentent ces tensions, du fait de mécanismes de défense manifestement insuffisants, mais qui subsistent encore dans le discours de Gabrielle en tant que modalités d'appropriation subjective des prescriptions.

CONCLUSION

Notre travail de recherche s'est intéressé à l'expérience subjective des formateurs FLE qui, en assurant des formations linguistiques aux signataires du CIR, sont confrontés à un cadre prescriptif. Nous avons cherché à comprendre comment chaque formateur s'approprie ces prescriptions de façon subjective, en identifiant les processus et modalités dont leur parole rend compte, sur le plan conscient et inconscient.

Nous avons vu que le métier de formateur FLE, dans le cadre spécifique du dispositif OFII, inscrit sa pratique dans un contexte politique qui répond de représentations de l'étranger et de son intégration en France. La prescription de formation linguistique obligatoire, constituante du Contrat d'Intégration Républicaine, est significative de l'idéologie de l'intégration linguistique qui place la maîtrise de la langue française au cœur du processus d'intégration. Mais au-delà de l'obligation de formation, elle encadre les pratiques mêmes des formateurs, à travers des prescriptions de contrôle et d'exigence de progression des stagiaires.

Ce travail prend appui sur les limites des recherches qui ont été menées antérieurement au regard de ce cadre prescriptif. Le travail de thèse de Mercier (2020) a souhaité comprendre quelle était la pertinence accordée par les formateurs à l'obligation de formation des stagiaires, mais il a été confronté au refus de l'ensemble des formateurs sollicités de participer à des entretiens de recherche. Il formule alors l'hypothèse d'un refus de « questionner des évidences sur lesquelles se fonde leur propre travail » (Ibid, p. 147). Le travail menée par Burrows & Pradeau (2022) auprès des formateurs du dispositif OFII a, lui, cherché à « comprendre leur adhésion ou rejet du dispositif dans lequel ils évoluent, et les choix de formation et d'évaluation qu'ils entreprennent au quotidien » (Ibid p. 52). Leur choix d'une méthodologie visant à amener les formateurs à effectuer un retour réflexif à la suite d'un premier entretien sous forme de récit professionnel, a généré des blocages que les autrices ont mis en lien avec un cadre qui n'a pas permis de « donner du sens à l'introspection » (Ibid, p. 63). Ces recherches mettent en lumière les tensions qui apparaissent lorsqu'il est question d'interroger la pertinence des prescriptions, et les mécanismes inconscients qui provoquent ces mouvements de résistance. Le concept d'appropriation subjective des prescriptions nous a permis d'apporter une lecture complémentaire à ces recherches, en rendant compte des processus et des modalités à l'œuvre pour chacune des formatrices interviewées.

Les résultats de notre recherche mettent effectivement en évidence les mouvements contradictoires qui traversent l'expérience subjective des formatrices et leurs positionnements : la controverse entre logique d'inculcation et valeurs d'émancipation, le dilemme entre contrainte et adaptation, et le paradoxe d'une empathie qui menacerait la relation pédagogique, sont significatifs des processus d'appropriation subjective. Ils permettent en effet la coexistence de valeurs professionnelles et personnelles avec les exigences portées par les prescriptions, qui peuvent paraître inconciliables. De même, face à des conditions de travail et des prescriptions qui vont à l'encontre de leurs missions, les formatrices mobilisent des compromis comme processus d'appropriation subjective, leur permettant de se préserver de la souffrance liée à l'échec professionnel. Mais les modalités d'appropriation s'apprécient aussi au travers des pratiques singulières qu'elles déploient sur le terrain, entre détournements et arrangements. Ces résultats témoignent ainsi de la nécessité de s'éloigner d'une vision restrictive qui établirait les bonnes et les mauvaises pratiques et qui répondraient d'une simple application des prescriptions. Ces modalités valorisent au contraire la créativité dont font preuve ces formatrices pour assurer leurs missions dans des conditions de travail qui les complexifient. Cependant, les souffrances persistantes, comme le passage à l'acte qui a poussé une formatrice à quitter le dispositif, révèlent les risques psychiques encourus à être confronté à un conflit interne devenu impossible à supporter.

Nous terminerons cette conclusion en partageant une interrogation qui a émergé lors de l'analyse des entretiens. Les formatrices partagent des valeurs fondées sur l'importance de la dimension relationnelle et empathique, et des positionnements de soutien, d'ajustement et d'aide. L'appropriation subjective des prescriptions pourrait-elle se lire au travers des théorisations sur le genre ? Est-ce qu'en tant que femmes, ces formatrices mobilisent des processus et des modalités d'appropriation subjective des prescriptions qui pourraient s'analyser à travers le genre ?

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX (2), 71-83. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0071>
- Adami, H., Etienne, S., & Bretegnier, A. (2011). Définir le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion. In *Formation linguistique en contextes d'insertion : Compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 13-30). P. Lang.
- Arnoud, J., Krohmer, C., & Falzon, P. (2018). Dilemmes et paradoxes, quels effets sur le travail, quelles actions de prévention ? *Revue française de gestion*, 274(5), 165-177. <https://doi.org/10.3166/rfg.2017.00166>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.
- Blanchet, A. (2015). Introduction. Entretien avec des interviewés « dyscommunicants ». In *S'exprimer et se faire comprendre* (p. 11-25). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.bdoi.2015.01.0011>
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2010). *L'entretien* (2e éd. refondue, avec une nouvelle présentation). A. Colin.
- Bogalska-Martin, E., & Prévert, A. (2018). La lutte contre les discriminations en France : Construction et usages d'un espace public. *Pensée plurielle*, 48(2), 99-118. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pp.048.0099>
- Bonasio, R., & Veyrac, H. (2022). Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire. In R. B. & H. Veyrac (Eds) (Éd.), *Appropriations de nouvelles prescriptions* (p. 11-21). <https://hal.science/hal-03916615>
- Bonneville, A., Kiss, A., Sudres, J.-L., & Moron, P. (2010). Quand la question de l'interculturel fait retour à la clinique... Éléments pour une rencontre de l'autre. *Psychothérapies*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.3917/psys.101.0003>

Bretegnier, A. (2011). Introduction : Formation linguistique en contextes d'insertion : Une professionnalité à décrire, pour la construire. In *Formation linguistique en contextes d'insertion : Compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 1-10). P. Lang.

Brossais, E., & Lefeuvre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation : Le cas de la réforme du collège*. Octarès éditions.

Brossais, E., Savournin, F., & Chevallier-Rodrigues, E. (2022). Appropriation subjective d'un dispositif d'unité localisée d'inclusion scolaire en collège : Contribution d'une approche clinique des pratiques professionnelles de l'inclusion. In *Appropriations de nouvelles prescriptions : Activités en éducation scolaire*. Octarès éd.

Brubaker, R. (2001). The return of assimilation ? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548. <https://doi.org/10.1080/01419870120049770>

Burrows, A., & Pradeau, C. (2021). « Quand on veut être français... Faut savoir écrire ! » : Enjeux glottopolitiques de l'évaluation dans le contrat d'intégration républicaine. *Revue TDFLE*, 79(79). https://doi.org/10.34745/numerev_1734

Burrows, A., & Pradeau, C. (2022). Co-construire le savoir sur l'action enseignante : Résultats et perspectives d'une enquête conduite avec des formateurs du contrat d'intégration républicaine. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 205(1), 51-70. <https://doi.org/10.3917/ela.205.0055>

Butler, J. P., & Rueff, M. (2020). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* Éditions Payot & Rivages.

Carré, P., & Caspar, P. (2017). Chapitre 15. Motivation et rapport à la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 309-328). Dunod. <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100765430-p-309.htm>

Commission Européenne. (2020, novembre 24). *L'inclusion pour tous : La Commission présente un plan d'action en faveur de l'intégration et de l'inclusion pour la période 2021-2027*. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_20_2178

Debono, M. (2013). Enjeux de la contractualisation des rapports sociaux : Le cas de la politique d'accueil et d'intégration linguistico-culturelle des migrants. *Ecarts d'identité*, 122, 27-36.

- Dejours, C. (2009). Entre inégalités individuelles et coopération collective : La question de l'autorité. In *Comment penser l'autonomie ?* (p. 291-313). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.laugi.2009.01.0291>
- Dejours, C. (2010). La clinique du travail entre vulnérabilité et domination. In *Travail et santé* (p. 125-144). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.lhuil.2010.02.0125>
- Dejours, C. (2022). Le travail entre aliénation et émancipation. In *Travail e(s)t liberté ?* (p. 45-67). Érès. <https://www.cairn.info/travail-e-s-t-liberte--9782749273327-p-45.htm>
- Demaegdt, C. (2016). Chapitre III. Le travail et la souffrance éthique. L'éthique traumatique ? In *Actuelles sur le traumatisme et le travail* (p. 111-170). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/actuelles-sur-le-traumatisme-et-le-travail--9782130786863-p-111.htm>
- Frame, A. (2018). Repenser l'intégration républicaine à l'aune de l'interculturalité. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.4000/communiquer.3625>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Presses universitaires de France.
- Hachimi-Alaoui, M., & Pélabay, J. (2020). Contrats d'intégration et « valeurs de la République » : Un « tournant civique » à la française ? *Revue européenne des migrations internationales*, 36(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/remi.17069>
- Houdebine, A.-M. (2016). Le Centralisme Linguistique. Brève Histoire D'une Norme Prescriptive. *La Linguistique*, 52(1), 35-54.
- IFOP. (2022). *Quelle est la place des citoyens en situation de handicap dans la société française en 2022 ?* [Etude IFOP pour l'ADAPT]. <https://www.ifop.com/publication/quelle-est-la-place-des-citoyens-en-situation-de-handicap-dans-la-societe-francaise-en-2022/>
- Jézégou, A. (2019). Chapitre 8. L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. In *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 191-211). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0189>

- Labelle, J.-M. (1996). Modélisation de la réciprocité éducative en andragogie. In *La réciprocité éducative* (p. 190-238). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-reciprocite-educative--9782130475026-p-190.htm>
- Laot, F. F. (2014). Les formateurs d'adultes. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 317-327). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0317>
- Laot, F. F., & Lescure, E. de. (2006). Les formateurs d'adultes et leur formation : Approche historique. *Recherche & formation*, 53, 7-9. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.975>
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. Érudit. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Lê, J., Rouhban, O., Tanneau, P., Beauchemin, C., Ichou, M., & Simon, P. (2022). *En dix ans, le sentiment de discrimination augmente, porté par les femmes et le motif sexiste* [Base de données]. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6473349#documentation>
- Lechaux, P. (2024). Chapitre 3. Le défi d'une approche pluraliste de la clinique en formation des travailleurs sociaux : Entre clinique de l'intersubjectivité et clinique des épreuves de la « puissance de normativité ». In *Le travail de la relation* (p. 199-229). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.ponno.2024.01.0199>
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : Rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24(2), 61-80. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rdid.024.0061>
- Lenoir, R. (2005). Contrôle (du) social. La construction d'une notion et ses enjeux. *Informations sociales*, 126(6), 6-15. <https://doi.org/10.3917/inso.126.0006>
- Lerouge, L. (2009). Les effets de la précarité du travail sur la santé : Le droit du travail peut-il s'en saisir ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 11-1, Article 11-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.2306>
- Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes : Éléments d'analyse* (2e éd). Ed. l'Harmattan.

- Litinetskaia, M. (2013). Dénî, négation et dénégation : Aspects psychopathologiques et cas cliniques. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 171(7), 485-489. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2013.05.002>
- Lochak, D. (2006). L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration. *Cultures & Conflits*, 64, Article 64. <https://doi.org/10.4000/conflits.2136>
- Malglaive, G. (1980). Existe-t-il une pédagogie des adultes ? *Gérontologie et société*, 3(13), 17-28. <https://doi.org/10.3917/gs.013.0017>
- Mathieu, S. (2016). L'immigration en France : Variations politiques et invariants représentationnels. *Pensée plurielle*, 42(2), 41-54. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pp.042.0041>
- Mercier, E. (2020). *Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : Quelle pertinence à l'obligation de formation ?* [Thèse de doctorat, Université de Tours]. [www.theses.fr. http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2020/105669_MERCIER_2020_archivage.pdf](http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2020/105669_MERCIER_2020_archivage.pdf)
- Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer. (2022). *Le parcours d'intégration républicaine*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine>
- Observatoire des inégalités. (2022). *Les immigrés frappés par la pauvreté et les bas revenus*. https://www.inegalites.fr/Les-immigres-frappes-par-la-pauvrete-et-les-bas-revenus?id_theme=24
- OCDE. (2013). *Discrimination envers les immigrés – mesures, incidence et instruments politiques*. https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-7-fr
- OFII. (2021). *Contrat d'intégration républicaine*. <https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2020/12/CIR-CONTRAT.pdf>
- Padiou, I. (2022). La fabrique de l'étranger au niveau stato-national : La langue comme indice du degré d'altérité. *Cahiers de l'ILOB*, 12, 99-116. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.5995>
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In *Penser par cas*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales ; <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.19901>

- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 152(2), 60-68. <https://doi.org/10.3917/inso.152.0060>
- Rouget, F. (2005). La langue française : Obstacle ou atout de l' « État-nation » ? *Renaissance and Reformation / Renaissance et Réforme*, 29(1), 7-23.
- Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : Appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>
- Simon, P., & Zappi, S. (2003). La lutte contre les discriminations : La fin de l'assimilation à la française ? *Mouvements*, 27-28(3), 171-176. <https://doi.org/10.3917/mouv.027.0171>
- Soleil, S. (2004). *L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France ?* (p. 19). Economica. <https://shs.hal.science/halshs-00861000>
- Streiff-Fénart, J. (2013). Penser l'Étranger. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 51-1, Article 51-1. <https://doi.org/10.4000/ress.2339>
- Vadot, M. (2011). Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) : Implications des contraintes institutionnelles sur les pratiques de formation linguistique. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. <https://shs.hal.science/halshs-01502992>
- Vadot, M. (2014). Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base. *Savoirs et Formation, Recherches et Pratiques*. <https://shs.hal.science/halshs-02262575>
- Vadot, M. (2022). L'accueil des adultes migrants au prisme de la formation linguistique obligatoire. Logiques de contrôle et objectifs de normalisation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 205(1), 35-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ela.205.0039>
- Vadot, M. (2023). Dix ans après la parution du Référentiel Français Langue d'Intégration, où va la formation linguistique obligatoire en France ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 21-1, Article 21-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11946>
- Vandermeulen, K. (2011). Formateur dans le champ du français langue d'insertion (FLI) : Un métier qui requiert de la polyvalence. In *Formation linguistique en contextes d'insertion :*

Compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s) (p. 71-81). P. Lang.

Wolff, V. (2022). Accompagner les étrangers primo-arrivants : Intégration ou inclusion ? In *Accueil et accompagnements d'étrangers primo-arrivants* (p. 27-53). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mulle.2022.01.0027>

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait du Cahier des Clauses Particulières diffusé par l'OFII pour le Marché n° 19001 de la Formation linguistique. Pages 1 à 3 et 25 à 27. Disponible à l'adresse : https://www.cap-metiers.pro/TELECHARGEMENT/4322/_marche_public_OFII__pdf_.pdf

Acheteur public : OFII-EPA

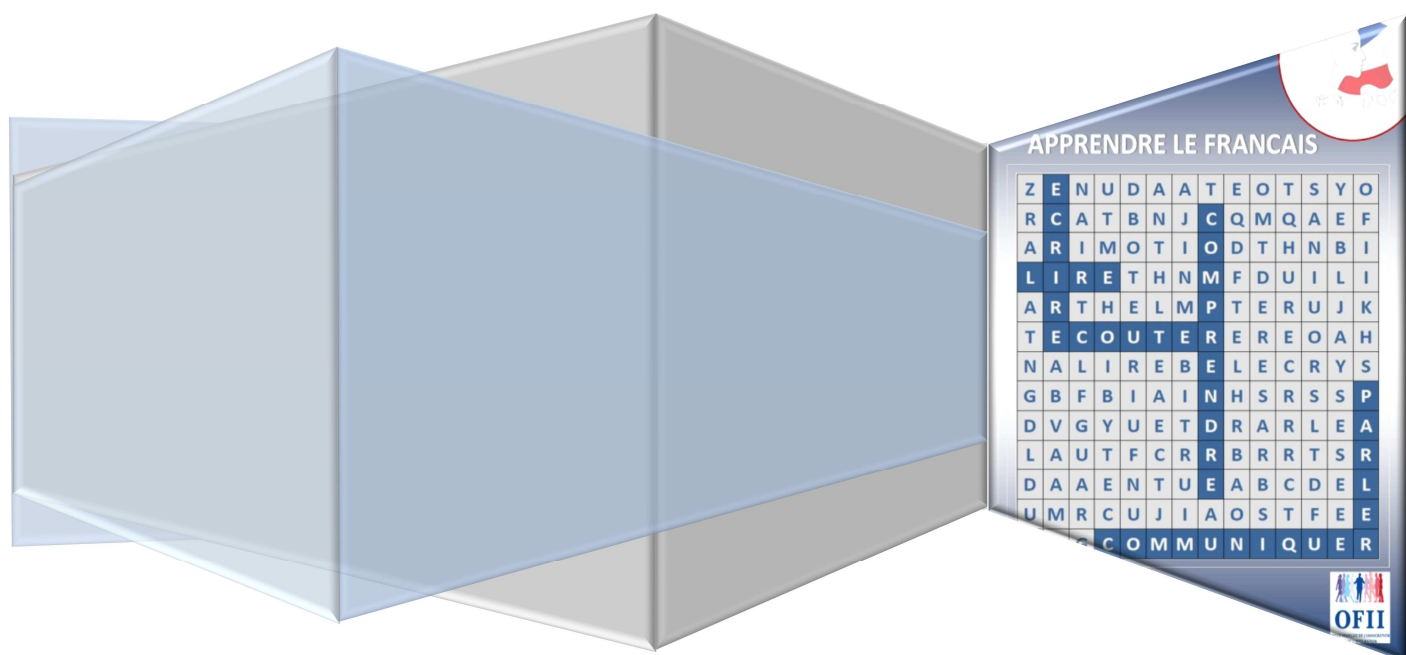
Marché n° 190001

Formation linguistique

Cahier des Clauses Particulières (CCP)

I. Partie technique

II. Partie administrative



I-PARTIE TECHNIQUE

Textes de référence

Préambule

Article 1 : Objet du marché

Article 2 : Publics bénéficiaires et modalités d'accès aux dispositifs

2.1 Parcours règlementaire

2.2 Parcours complémentaire

Article 3 : Positionnement initial & évaluations des compétences linguistiques

3.1 Positionnement sur plateforme et orientation des bénéficiaires

3.2 Conception des supports d'évaluations des compétences linguistiques

Article 4 : Contenus pédagogiques de la formation et modalités d'organisation des parcours

4.1 Objectifs de la formation et approche didactique

4.2 Déclinaison des parcours

4.3 Diffusion des ressources pédagogiques

Article 5 : Offre de formation et organisation du dispositif

5.1 Types de parcours

5.2 Modalités d'organisation

5.2.1 Planification

5.2.2 Maillage territorial

5.2.3 Rythmes de formation et durées des parcours

5.2.4 Convention pédagogique

5.2.5 Entrées en formation

5.2.6 Composition des groupes

5.2.7 Absences et reports

5.2.8 Validation des acquis de formation et de l'assiduité

5.2.9 Certifications

Article 6 : Suivi administratif des parcours de formation, offre locale complémentaire et partenariats

6.1 Suivi administratif des parcours

6.2 Orientation vers des offres de formation complémentaires

6.3 Développement des partenariats

Article 7 : Qualité des prestations

7.1 Moyens humains

7.1.1 Coordination pédagogique

7.1.2 Equipe de formateurs

7.1.3 Equipe administrative

7.2 Moyens matériels

7.3 Supports d'information et de communication

7.4 Pauses et fermetures des centres

Article 8 : Responsabilités et obligations

8.1 Obligations générales

8.2 Obligations vis-à-vis de l'OFII

8.3 Obligations vis-à-vis des apprenants

Article 9 : Contrôles de l'OFII

9.1 Contrôles sur les moyens matériels et la qualité de la prestation

9.2 Contrôles sur les formateurs

II-PARTIE ADMINISTRATIVE

Article 1 : Forme du marché

Article 2 : Pièces contractuelles du marché

Article 3 : Durée du marché

Article 4 : Prix

4.1 Formation linguistique

4.2 Positionnement linguistique

Article 5 : Modalités de passation des bons de commande

Article 6 : Facturation

6.1 Présentation de la facture

6.2 Envoi de la facture

6.3 Conditions d'acceptation des factures

Article 7 : Modalités de règlement du marché

7.1 Avance

7.2 Délai de paiement

7.3 Nantissement et cession de créances

Article 8 : Co-traitance et sous-traitance

8.1 Co-traitance

8.2 Sous-traitance

Article 9 : Evaluation, contrôles et pénalités

9.1 Evaluation

9.2 Contrôles

9.3 Pénalités

9.3.1 Pénalités de retard dans les délais

9.3.2 Pénalités pour mauvaise exécution

9.3.3 Pénalités pour absence de l'évaluateur ou de son suppléant pour le positionnement linguistique sur la plate-forme

Article 10 : Assurance

Article 11 : Règlement des différends, mise en œuvre des responsabilités et résiliation

11.1 Règlement des différends

11.1.1 Conciliation préalable et facultative

11.1.2 Réclamation préalable obligatoire du Titulaire

11.2 Mise en œuvre de la responsabilité du Titulaire

11.3 Résiliation du marché

Article 12 : Litiges

Article 13 : Dérogations

ANNEXES

Annexe n°1	Fiche réponse	1.1 Détail des coûts
		1.2 Présentation des lieux proposés (fichier xls, format A3)
		1.3 Fiche descriptive des locaux
		1.4 Présentation des intervenants (fichier xls, format A3)
		1.5 CV Europass
		1.6 Production 1
		1.7 Production 2
Annexe n°2	Matrice offre de formation	
Annexe n°3	Mallette pédagogique 2018	
Annexe n°4	Estimation des parcours/an	
Annexe n°5	Lieux obligatoires/lieux souhaités	
Annexe n°6	Coordonnées des directions territoriales (DT)	

Article 8 : Responsabilités et obligations

Le Titulaire est responsable des cotraitants, sous-traitants et de l'ensemble des agents intervenants pour le compte de l'OFII dans le cadre du présent marché.

A savoir, le Titulaire s'engage à :

- faire porter par ses formateurs le discours du ministère et à le faire comprendre;
- sensibiliser les formateurs au dispositif d'accueil de l'OFII;
- respecter les délais de transmission et l'exactitude des informations liées au parcours de formation de chaque apprenant.
- mettre en œuvre toutes les modalités retenues pour permettre aux formateurs de s'approprier les contenus pédagogiques
- respecter toutes les obligations citées dans ce présent CCP, qu'elles relèvent du pilotage opérationnel, pédagogique et administratif.

8.1 Obligations générales

Le Titulaire doit faire respecter à l'ensemble des intervenants les obligations de neutralité et de laïcité imparties au service public :

- respect des objectifs et du contenu pédagogique de la formation ;
- neutralité des intervenants dans la réalisation des prestations ;
- neutralité des locaux.

En cas de non-respect avéré des obligations mentionnées ci-dessus, le Titulaire devra, sur demande du directeur territorial de l'OFII, exclure l'intervenant de la présente prestation OFII.

Aucun jugement à caractère moral, culturel, politique et religieux, n'est admis, tant par les formateurs que par les apprenants de la formation, notamment en matière de tenue vestimentaire et de comportement.

Ainsi, conformément à la réglementation en vigueur, loi du 11 octobre 2010 relative à l'interdiction de dissimulation du visage dans les espaces publics, le Titulaire veille à ce que le port de la « burqa » ou du « niqab », ou de tout vêtement masquant totalement le visage des personnes soit interdit lors des formations dispensées.

Il doit impérativement :

- . déclarer immédiatement par écrit à la direction territoriale compétente tout incident survenant au cours des formations et le mentionner dans l'application prestataire.
- . informer, par écrit, le directeur territorial de tout comportement manifestement irrespectueux ou contraire aux valeurs de la République du formateur, d'un tiers et/ou de l'apprenant, qui troublerait l'organisation et le bon déroulement de la formation.
Dans ce dernier cas, le formateur, après avertissement verbal auprès de l'apprenant, devra l'exclure du cours, sanction ne pouvant être suspendue qu'après entretien entre l'apprenant et le directeur territorial de l'OFII.
La délivrance de l'attestation nominative de présence devra être conditionnée par une implication dans la formation et un comportement respectueux.
- . intégrer l'ensemble des évolutions réglementaires et législatives de la prestation, conformément au principe de mutabilité de service public, sous réserve qu'elles ne modifient pas l'économie générale du marché.

Le Titulaire s'engage à déclarer en temps réel et de manière circonstanciée tout incident survenu au cours de la formation lorsqu'un apprenant manifeste par son comportement ou ses propos un rejet évident des valeurs essentielles de la société française et de la République (retards répétés, comportement déplacé, attitude déplacée, violence, signe de radicalisation).

8.2 Obligations vis-à-vis de l'OFII

Le Titulaire se doit de mettre en œuvre un pilotage opérationnel :

- permettant de rendre compte à la direction territoriale de l'efficacité du dispositif par la production mensuelle de reporting relatif aux dispositifs A1, A2 et B1 mentionnant a minima et par parcours :
 - . Le nombre de personnes entrées en formation
 - . Le nombre de sorties du dispositif
 - . Le nombre d'abandons après entrée en formation
 - . Le nombre de reports
 - . Le nombre d'heures consommées
 - . Le nombre d'inscriptions à la certification A1.
- intégrant la participation, au moins une fois par trimestre, aux comités de pilotage sur convocation de la direction territoriale de l'OFII compétente chargée du suivi du présent marché. La DT pourra organiser des réunions associant les Titulaires des marchés de formation linguistique et de formation civique afin d'assurer une bonne coordination entre les formations.
- intégrant la participation, au moins une fois par an, à un comité de pilotage national réunissant le ministère, l'OFII et les coordinateurs pédagogiques porteurs des lots.
- permettant le strict respect des délais quant à la saisie des informations dans « l'application prestataire » et la facturation.

Le Titulaire se doit de mettre en œuvre un pilotage pédagogique

- Assurant la mise en œuvre du dispositif selon les dispositions retenues dans le présent CCP en matière d'ingénierie pédagogique et de qualification des intervenants.
- Permettant l'animation d'au moins une réunion de coordination pédagogique trimestrielle avec l'ensemble de ses cotraitants où un représentant de l'OFII sera convié.
- Intégrant la participation systématique des formateurs à une visite de la plateforme d'accueil de l'OFII.
- Procédant annuellement à une évaluation « sur place » de la prestation des formateurs, dont les résultats seront transmis à la direction territoriale compétente avant le 1^{er} novembre de l'année en cours.

Le Titulaire se doit de mettre en œuvre un pilotage administratif

- . Intégrant un personnel suffisant affecté aux tâches administratives et financières
- . Permettant l'aisance du contrôle des pièces comptables et la certification du service fait par l'établissement d'émargement:
 - . des apprenants à chaque fin de demi-journée
 - . des personnels présents sur chaque PFA
- Permettant la déclaration immédiate au directeur territorial de tout manque d'assiduité et de sérieux manifeste de la part des apprenants.

- Interdisant l'observation des formations par des tiers (journalistes, étudiants, autres...), sans autorisation préalable écrite du directeur territorial de l'OFII.

8.3 Obligations vis-à-vis des apprenants

Le Titulaire se doit de respecter l'obligation de confidentialité sur les informations que l'OFII communique aux prestataires et notamment l'impossibilité d'utiliser les fichiers des primo-arrivants pour d'autres prestations en faveur de ce public.

Aucune diffusion de données relatives à l'identité des apprenants (données nominatives et personnelles...) ne doit être effectuée.

Article 9 : Contrôles de l'OFII

9.1 Contrôle sur les moyens matériels et la qualité de la prestation

L'OFII ou des représentants du ministère peuvent effectuer des contrôles sur site.

L'OFII se réserve le droit d'effectuer ou de faire effectuer tous les contrôles, vérifications et audits qu'il estime nécessaire concernant les moyens matériels et/ou la qualité d'exécution des prestations effectuées par le Titulaire du marché.

Le ministère peut également les réaliser après accord de l'OFII.

Les constats et rapports des différents contrôles sur place ou sur pièces sont opposables au Titulaire.

L'OFII peut se faire assister par les tiers qu'il désigne, pour l'exécution de ces contrôles.

9.2 Contrôle sur les formateurs

L'OFII se réserve le droit de contrôler les prestations des formateurs et d'exiger le remplacement immédiat du formateur en cas de constat de non-respect des prescriptions pédagogiques et/ ou tout autre comportement ne correspondant pas aux exigences mentionnées dans le présent cahier des clauses particulières.

Le Titulaire, en qualité de responsable des formateurs, se devra, à la demande du directeur territorial, d'exclure le formateur de toutes les prestations OFII sous peine de sanction (Partie II article 9).

Annexe 2 : Guide d'entretien

Est-ce que vous pouvez vous présenter et parler de votre parcours (études, expériences pro) ?

Pourquoi avez-vous choisi d'être formateur ?
C'est quoi être formateur (FLE ou FLI selon le parcours) pour vous ?

Qu'est-ce qui vous a amené à intégrer un poste de formateur OFII ?

Comment décririez-vous votre métier actuel (missions, avantages, inconvénients...) ?

Avez-vous déjà envisagé de quitter/changer de poste ?

Comment organisez-vous vos séances formation en français ? Civique ?

Pouvez-vous me décrire une journée type ? une séance type ?

Quels supports utilisez-vous pendant les séances ? (documents, ressources numériques)

Quelles sont les modalités pédagogiques que vous privilégiez pour les cours de français ? et pour les cours civiques ?

Quelle place accordez-vous à l'utilisation de la langue française dans votre pratique ? de votre côté ? et celui des stagiaires ?

Quelles sont vos attentes vis-à-vis des stagiaires lors de vos séances ?

Comment faites-vous face à des attitudes qui vont à l'encontre de vos attentes ?

Comment gérez-vous les difficultés des stagiaires à s'impliquer dans la formation ?

Comment vous définiriez votre rôle auprès des stagiaires ?

Comment évaluez-vous la progression des stagiaires ?

Quelle place donnez-vous à l'évaluation dans votre pratique ?

Comment se déroulent les temps d'évaluation ?
Comment vous positionnez-vous (à distance, en soutien...) ?

Qu'est ce qui, selon vous, facilite ou empêche la progression de vos stagiaires ?

Si freins : quels sont les possibilités pour vous de lever ces freins ?

Comment cela se passe si un stagiaire n'atteint pas le niveau A1 à la fin de la formation ?

Que faites-vous ? Quels sont les recours possibles ?

Qu'est-ce qui vous paraît indispensable à transmettre à vos stagiaires ?

Qu'est-ce que vous pensez indispensable à leur parcours d'intégration ?

Selon vous, de quelle façon la signature d'un CIR va avoir un impact sur le parcours d'intégration ?

Quel lien faites-vous entre intégration et maîtrise de la langue française ?

Quel lien faites-vous entre intégration et adhésion aux valeurs républicaines ?