

## **RAPPORT D'ÉVALUATION DES ASPECTS COMMUNICATIONNEL DU DISPOSITIF D'INSERTION VAUD POUR INVAUD**

<b>1. PRÉAMBULE.....</b>	<b>2</b>
<b>2. CONCEPTUALISATION DU DISPOSITIF GLOBAL.....</b>	<b>4</b>
2.1. MIGRATION ET (RÉ)INSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE .....	4
2.1.1. <i>Co-construction avec la personne de son image sociale</i> .....	5
2.1.2. <i>Développement de la réflexivité et de la légitimité</i> .....	6
2.2. LANGUE ET (RÉ)INSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE.....	6
<b>3. DÉROULEMENT CONCRET DE L'ACCOMPAGNEMENT DES PARTICIPANT·E·S.....</b>	<b>9</b>
3.1. CONSTRUCTION DE LA RELATION DE SUIVI .....	10
3.2. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS DE SUIVI.....	11
3.3. GUIDAGE DU PROJET INDIVIDUEL, Y INCLUS LE BUDGET .....	12
3.4. GUIDAGE LANGAGIER.....	13
3.5. GUIDAGE INTERCULTUREL .....	14
3.6. AUTRES MODALITÉS DE SUIVI/COACHING.....	15
3.7. INTERPRÉTARIAT DURANT LES ENTRETIENS DE SUIVI.....	15
3.8. ENTRETIENS AVEC DES PROCHES DU PARTICIPANT·E .....	16
3.9. MÉDIATION AVEC D'AUTRES INTERLOCUTEURS.....	16
3.10. POUR CONCLURE SUR LES ENTRETIENS DE SUIVI .....	17
<b>4. CONCEPTION D'OUTILS D'ÉVALUATION ADAPTÉS QUANT AUX PROJETS INDIVIDUELS ET QUANT AU PROJET PILOTE DANS SON ENSEMBLE .....</b>	<b>17</b>
<b>5. RÉFÉRENCES .....</b>	<b>18</b>

## 1. Préambule

Le Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme (BCI) a mandaté en septembre 2016 l'Association faîtière Insertion Vaud et l'établissement de droit public d'accueil des migrants (EVAM) pour la conception et la mise en place du projet pilote *InVaud* destiné à améliorer l'apprentissage du français et l'intégration socio-professionnelle d'une cohorte de primo arrivants entre 19 et 25 ans avec des chances élevées de rester en Suisse, issus de communautés spécifiques.

Du côté d'Insertion Vaud, le dispositif pilote s'est proposé d'accompagner les candidat·e·s pour vers toujours plus d'autonomie tant dans la conception de leur projet professionnel propre que dans leur vie socioprofessionnelle en tant que telle. La responsable de ce dispositif, Marie Saulnier Bloch (ci-après MSB) a élaboré une cartographie des prestations disponibles au sein des programmes mis en place par les membres d'Insertion Vaud, en priorité, ainsi que des organismes externes publics et privés, afin de pouvoir orienter les personnes au mieux selon leurs souhaits, besoins et compétences. L'accompagnement des candidates et candidats a commencé, en décembre 2016. MSB, qui était au départ la seule case manager avant d'être secondée par Rachel Gotheil (RG ci-après), a systématiquement commencé par l'évaluation, avec chaque participant·e, de ses besoins – notamment en termes d'appropriation du français – dans une perspective d'inclusion socioprofessionnelle, dans l'idée d'établir une correspondance entre offre institutionnelle et besoins des personnes.

L'approche retenue pour l'accompagnement socio-professionnel des candidat·e·s est basée sur l'idée de leur donner accès à des pratiques sociales réelles tant au niveau de la construction du projet socioprofessionnel individuel que de la communication en français, c'est-à-dire de normaliser, en quelque sorte, leur quotidien, pour leur permettre d'agir pleinement dans l'espace social. Il s'agit là d'une approche innovante, qui implique de repenser les modalités d'évaluation et de suivi sur ces deux plans. La construction du projet individuel a été suivie régulièrement par les case manager (MSB et RG), afin de repérer rapidement les enjeux auxquels la personne est confrontée et de la soutenir de la manière la plus adéquate, mais également afin d'évaluer la pertinence des outils globaux mis en place par Insertion Vaud. Par ailleurs, ce suivi s'est avéré nécessaire et pertinent pour estimer la progression du niveau de communication et d'autonomie en français des participant·e·s. Les modalités habituelles d'évaluation de la langue, bien qu'ancrées dans des approches dites « actionnelles », sont en effet peu adaptées à l'évaluation de l'autonomie effective du/de la participant·e dans des pratiques sociales concrètes et sous-tendues d'enjeux aussi essentiels que le sont les démarches de construction de son avenir professionnel pour un jeune adulte. À l'issue du dispositif – puisque les premiers participant·e·s arrivent en fin de délai-cadre – force est de constater qu'il existe un écart fort entre les compétences visibles dans les entretiens de suivi (compétences orales en particulier, mais également écrites via mail et autres) et les évaluations formelles produites dans le cadre des prestations de langue, en lien avec les descripteurs du CECR.

Insertion Vaud ne disposant pas d'un pôle de compétences spécifique à la transmission et l'acquisition de la langue, un partenariat scientifique a été conclu avec l'École de français langue étrangère (ci-après EFLE) de l'Université de Lausanne, qui dispose d'une expertise sur l'enseignement-apprentissage des langues. La chercheuse en charge de ce partenariat, Anne-Christel Zeiter (ci-après ACZ), s'intéresse au développement d'approches d'accompagnement langagier basées sur l'agir social concret des personnes.

Une recherche de 15 mois portant spécifiquement sur le contexte de l'asile avait été menée au préalable, avec pour objectif d'investiguer les liens entre les accès que les personnes en phase de procédure (permis N) parviennent à se ménager vers des pratiques sociales susceptibles de favoriser leur entrée dans la langue et leur intégration socio-professionnelle. Dans ce cadre, ACZ a développé sa connaissance du terrain, en échangeant avec les personnes migrantes sur leur vie en Suisse romande et sur leurs objectifs, mais également en explorant les milieux associatifs, l'EVAM, le SEM, les normes juridiques, le discours politique et le discours médiatique sur ces questions. Il s'est toutefois avéré compliqué d'obtenir une vision globale des rouages administratifs officiels, tant les informations sont protégées par crainte de « fuites » dans certains dossiers sensibles, ou par peur d'une mauvaise utilisation des informations, en particulier dans la presse. En bref, si le terrain avait été bien défriché entre 2015 et 2016, il restait encore beaucoup d'inconnues qui empêchaient ACZ de mener des analyses fiables et réellement profitables – aux requérants d'asiles comme aux professionnels qui les prennent en charge – sur la question de l'intégration socio-professionnelle et linguistique dans le milieu de l'asile.

Dans le cadre de ce partenariat, ACZ a demandé à six participant·e·s, choisis en fonction de leur genre, de leur pays d'origine et de leur parcours de scolarisation afin d'assurer la diversité des profils, de pouvoir les suivre de manière systématique durant toute la durée de leur délai-cadre. Dans ce contexte, elle a recueilli les données suivantes :

- enregistrement quasi systématique des entretiens de suivi avec MSB ;
- rencontre avec les conseillers en emploi, enseignants, éventuellement bénévoles, actifs dans l'accompagnement ;
- observation des mesures d'accompagnement linguistique proposées par les prestataires concernés ;
- interactions avec les assistant·e·s sociaux en charge concernant le logement ou autres aspects administratifs, ainsi que, parfois, avec le personnel de santé ou autres interlocuteurs réguliers ou ponctuels ayant une influence directe dans la construction du projet socioprofessionnel ;
- tous documents procurés par la personne parce que jugés pertinents pour documenter son parcours.

Étant donné la nature privée de ces données, ACZ a demandé régulièrement à chaque personne suivie de réitérer son accord quant au recueil de cette documentation. Toutes ces données ont été anonymisées et codées afin de protéger l'identité tant des participant·e·s que de leurs interlocuteurs.

L'échange de compétences entre Insertion Vaud et l'EFLE s'est avéré profitable aux parties en présence, et mène au présent rapport. Conformément à la convention établie début 2017, l'EFLE, par ACZ, contribue au rapport global sur le dispositif d'Insertion Vaud en proposant ici son évaluation sur :

- a) la conceptualisation du dispositif global;
- b) le déroulement concret de l'accompagnement des candidat·e·s ;
- c) la conception et mise en œuvre de l'accompagnement langagier proposé aux candidat·e·s ;

Dans la première partie, qui concernera la conception du dispositif global, je présenterai les points théoriques qui me semblent sous-tendre l'entier du dispositif en termes de perspective sur la migration, l'insertion et la langue, et de circularité entre ces trois facteurs. La deuxième partie concernera le dispositif tel que j'ai pu l'observer durant les

entretiens de suivi et les différentes activités de MSB : il s'agit là du cœur du dispositif, soit de ce qui fait à mon sens réellement la différence avec d'autres modalités de suivi. Cette analyse permettra d'évoquer ce que j'ai pu observer dans les différentes mesures proposées aux participant·e·s en termes d'enseignement de langue (voire d'autres matières, comme l'informatique) et de coaching professionnel. J'y soulèverai quelques points qui mériteraient d'être creusés plus spécifiquement, mais qui n'ont pas leur place dans le présent rapport. Je terminerai sur quelques réflexions sur les modalités et la pertinence de l'évaluation du niveau de maîtrise langagière des personnes en situation de réinsertion professionnelle due à la migration.

## **2. Conceptualisation du dispositif global**

La personne en situation de devoir fonctionner dans une nouvelle langue est sans cesse confrontée à des difficultés sociales qu'il lui est d'autant plus difficile de surmonter qu'elle ne possède pas les éléments langagiers qui lui seraient utiles. Ce manque renforce la minorisation de la personne qui, déjà en marge de la société – c'est particulièrement le cas des requérants d'asile et des réfugiés – peinent toujours plus à y entrer, tant les impossibilités communicationnelles les empêchent de comprendre ce sur quoi ils peuvent et doivent agir, et quelles solutions mettre en place pour y parvenir de manière efficace et adéquate. L'obstacle de la langue est particulièrement saillant dans le cadre de l'insertion professionnelle, puisque la personne, ne connaissant pas le marché de l'emploi et de la formation, et ne maîtrisant pas les outils communicationnels considérés comme essentiels pour entrer sur ce marché, est très rapidement orientée vers des professions faiblement qualifiées. Les cours de langue ne sont par ailleurs généralement proposés que pour une période limitée (12 mois) et/ou jusqu'à l'obtention du niveau seuil (B1), à vrai dire insuffisant pour travailler dans d'autres domaines. Le rapport intermédiaire Spadarotto (2015) sur le projet pilote du SEM *Exploiter le potentiel des migrants* montre clairement que ce processus coûte cher : les personnes occupant des emplois en inadéquation avec leurs compétences réelles, mal rémunérées et/ou peu gratifiantes restent souvent durablement à l'assistance, développent des problèmes de santé physiques et/ou psychiques, qui se répercutent régulièrement sur la génération suivante, soit sur leurs enfants, qui se trouvent plus que d'autres en échec scolaire. Outre le dommage humain causé à ces personnes, c'est un dommage considérable pour la société dans son ensemble.

Cherchant à dépasser ces écueils, le dispositif proposé par MSB pour Insertion Vaud s'accorde avec les objectifs du SEM, qui se matérialisent actuellement avec, notamment, la mise en œuvre du pré-apprentissage d'intégration (PAI) et avec l'Agenda Intégration Suisse 2018. Il s'agit pour cela de mettre en place des moyens innovants pour l'insertion professionnelle, mais également pour le développement du répertoire langagier de la personne. Plus concrètement, il va dans le sens des recherches actuelles sur l'insertion socio-professionnelle des migrant·e·s, en déconstruisant certains stéréotypes concernant les liens qu'entretient la (ré)insertion socioprofessionnelle avec la migration et la langue, en plaçant la personne dans son intégrité au centre du processus. J'en reprends ici les grandes lignes.

### **2.1. Migration et (ré)insertion socio-professionnelle**

L'un des effets de la migration est de masquer la trajectoire individuelle, comme si la personne migrante « naissait » au moment de son arrivée dans un nouveau contexte. Le statut administratif des requérant·e·s d'asile amplifie cet effet, dans la mesure où la personne se trouve dans un état provisoire ambivalent : elle est sur le territoire, elle

existe administrativement, mais un peu comme dans un *no-man's land*. Tant que rien n'est fixé quant à l'octroi ou au refus de l'asile, elle n'a que peu d'autonomie – son quotidien est organisé de l'extérieur en termes de logement et d'occupations – et de possibilités d'organiser son avenir, incertain en termes de délais, de lieux et de statut.

Or, à bien y réfléchir, la migration s'ancre dans une historicité complète, c'est-à-dire que la personne en situation de migration a derrière elle une trajectoire de vie (Sayad, 1999), notamment une trajectoire professionnelle et de formation, ainsi que des projections pour l'avenir qui ne sont pas directement – ou qui ne l'ont du moins pas directement été en tout temps – liées à la migration elle-même. Cette trajectoire et ces projections sont interrompues par le présent, souvent relativement long, que représentent la phase migratoire – à savoir le voyage, l'arrivée dans un pays d'accueil – et la phase de stabilisation ou d'insertion socioprofessionnelles qui s'ensuit. Il en va de même pour ce qui concerne la communication, puisque la personne adulte qui entre dans une nouvelle langue le fait en s'appuyant sur un répertoire langagier (Gumperz, 1964; Busch, 2013) construit jusque là, qui lui permet de fonctionner socialement avant d'avoir acquis la langue du lieu. Ainsi, lorsque la personne adulte entame son appropriation du français, elle n'est pas novice de tout moyen d'expression : elle est novice en français, mais possède d'autres ressources communicatives sur lesquelles s'appuyer.

La prise en compte de cette idée est essentielle à l'accompagnement vers la réinsertion socioprofessionnelle et langagière des personnes en situation de migration, puisqu'elle permet de mettre en évidence le déjà-là, le déjà-construit, et de s'y appuyer pour permettre à la personne de se repositionner plus durablement et plus efficacement dans la société d'accueil et sur le marché de l'emploi. En termes de dignité humaine, cette prise en compte permet également de reconnaître la personne dans son intégrité, c'est-à-dire de la considérer comme une interlocutrice à part entière, en tant qu'elle est la principale intéressée de sa réinsertion professionnelle et de son appropriation langagière. Elle permet également de considérer que les enjeux de cette reconversion sont intimement liés à la migration – donc au déplacement géographique et socioculturel – et doivent être traités comme tels : il ne s'agit pas de changer d'emploi en raison de problèmes physiques ou psychiques ou de restructurations du marché de l'emploi, mais de trouver le moyen d'agir pleinement dans un nouveau contexte social et langagier pas forcément choisi. La personne en situation de migration est ainsi une adulte en reconversion sociale et professionnelle qu'il s'agit d'accompagner, de guider, d'aider, en tenant compte de sa trajectoire spécifique, de ses forces et faiblesses, mais également de la nécessaire phase de médiation d'un contexte de vie à l'autre.

En cohérence avec ces présupposés liés à la migration, le dispositif mis en place par MSB propose deux moyens principaux destinés à mettre en évidence la personne dans sa trajectoire et ses compétences sociales, professionnelles et communicatives : la co-construction avec la personne de son image sociale dans son nouveau contexte de vie, et le développement de sa réflexivité en vue de renforcer son sentiment de légitimité à agir en tant qu'acteur à part entière dans l'espace social.

### 2.1.1. *Co-construction avec la personne de son image sociale*

La personne en procédure d'asile est essentiellement réduite à son statut, puisqu'elle est considérée comme en attente. Pour pouvoir construire un projet socio-professionnel, tout en tenant compte de sa situation transitoire et des risques de devoir migrer ailleurs à terme, il est donc essentiel qu'elle puisse reprendre du pouvoir sur son identité sociale, c'est-à-dire sur l'image qu'elle souhaite donner au-delà de son livret N (Avanza & Laferté, 2005). La première étape de l'accompagnement proposé par le dispositif est la

co-construction avec la conseillère et, souvent, l'interprète, d'une « carte d'identité » (voir rapport de MSB) comportant ses caractéristiques bio-sociales, son environnement, sa situation familiale, son parcours migratoire, ses compétences linguistiques, les informations liées à son statut, ses compétences cognitives (formation, habitudes d'apprentissage), ses qualités, ses compétences sociales, ses qualifications, son savoir-faire et ses projections professionnelles avant et après la migration. Ces rubriques sont complétées par une rubrique « atouts, freins, besoins, attentes, moteurs » reprenant très brièvement les mots mêmes de la personne. Ce document, construit en quelques rendez-vous, permet à la personne et à la case manager de faire connaissance, c'est-à-dire de construire des savoir communs permettant de favoriser la communication. Il sert par ailleurs de synthèse utile lorsque la personne rencontre de nouveaux interlocuteurs : il n'est plus nécessaire de tout raconter, de tout reconstruire, et il devient possible d'entamer des démarches concrètes sur une base stable. Ce document est retravaillé lors de la phase finale de l'accompagnement de chaque participant-e, à l'issue du délai-cadre, afin d'actualiser les informations à destination des nouveaux interlocuteurs (CSIR/EVAM selon les cas).

L'analyse des premiers documents constitués (février 2017) nous a permis d'améliorer ce processus et d'éviter quelques biais qui se seraient avérés contre-productifs par rapport aux objectifs poursuivis. Suite à ces analyses, MSB puis RG ont pris garde à ce que (1) les catégories ne figent pas à nouveau la personne dans une identité immuable et contraignante et (2) que la case manager, au moment où elle transcrit ce qui a été co-construit, n'y injecte ses propres impressions et ne reprenne pas le pouvoir sur l'identité de la personne. Ces biais sont très difficiles à éviter complètement : une grande vigilance est nécessaire de la part de la case manager, et le document devrait être régulièrement retravaillé pour correspondre au mieux à la personne, en particulier pour ce qui est des freins, besoins, attentes et moteurs, ce qui a été fait en dernière phase d'accompagnement, comme indiqué ci-dessus.

### *2.1.2. Développement de la réflexivité et de la légitimité*

J'y reviendrai lorsqu'il sera question des entretiens de suivi, mais il importe de souligner que MSB s'attache à donner à la personne le pouvoir sur ses projets et démarches, en lui accordant une place de parole très importante, en ne décidant jamais à sa place, et en l'orientant vers la recherche autonome d'informations. Au niveau communicatif, ce point est essentiel, puisqu'il pousse la personne à agir elle-même, à le faire en français, et donc à développer son répertoire langagier dans toutes ses compétences écrites et orales.

J'ai pu constater que les participant-e-s s'octroyaient de plus en plus le droit de s'exprimer, de questionner, de se positionner, d'abord par le biais d'un interprète puis, de plus en plus, en français. La construction d'un sentiment de légitimité chez la personne est essentielle à la construction d'un projet socioprofessionnel librement choisi et réaliste, auquel elle est réellement partie prenante (Zeiter, 2018; Norton, (2000) 2013). Dans cette dynamique où elle se positionne à partir d'une image sociale qui lui convient et qu'elle a contribué à sa construction, plutôt qu'à partir d'un cadre établi par autrui, la personne se donne et se voit reconnaître progressivement le droit de parler et d'être écoutée ; elle ose le faire et trouve des raisons de le faire, en français, avec un impact fort sur le développement de ses compétences communicatives.

## **2.2. Langue et (ré)insertion socio-professionnelle**

Les liens entre « intégration » – un terme délicat à définir en soi mais constamment convoqué, en particulier dans les textes légaux et officiels, les curriculum

d'enseignements ou encore le discours commun – et « langue » sont généralement perçus comme indissolubles. On doit, dit-on, apprendre la langue pour travailler, pour s'intégrer, alors que dans le même temps, une langue maîtrisée est le signe d'une intégration terminée et réussie. De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question, en Suisse (Piñeiro, Bopp & Kreis, 2009) et ailleurs (Hambye & Romainville, 2014), pour souligner le caractère ambigu de ce lien qui fait de la langue à la fois une preuve et un prérequis de l'intégration, rendant l'une et l'autre presque inatteignables à certaines catégories de migrant·e·s en raison d'un enchaînement de conséquences créant une rétro-action négative. Afin d'éviter tout jugement lié la volonté de la personne de se plier à certaines injonctions – apprendre la langue, mais également se conformer à certains modes de faire « suisses » – le dispositif proposé par MSB parle ainsi toujours d'« insertion socioprofessionnelle », et jamais d'intégration. Conformément à la mission d'Insertion Vaud dans l'absolu, ce dispositif a pour vocation d'accompagner la personne dans la construction d'un projet professionnel en Suisse, indépendamment de son statut administratif (tout en tenant évidemment compte), c'est-à-dire de lui permettre de trouver sa place et sa voix dans la société dans laquelle elle évolue, et non de mesurer sa bonne volonté à le faire. Il s'agit donc d'un engagement plus pratique que normatif : la personne est accompagnée dans un processus – construire un projet professionnel dans la société et la langue du lieu – plutôt que soumise à l'injonction de se conformer au plus vite à la norme implicite et idéale que représentent l'accès à l'emploi et la maîtrise linguistique.

Par ailleurs, le dispositif décrit ici adopte une perspective sur la langue bien plus large que celle d'un système (grammaire/lexique/normes communicatives) à acquérir, raison pour laquelle la question linguistique est résumée sous les termes « enjeux communicatifs » plutôt que sous ceux, plus traditionnels, « d'accompagnement linguistique ». Il s'agit en effet pour les participant·e·s au programme de s'approprier la langue comme système, ainsi que de s'approprier une compréhension plus large de ce que signifie « vivre en français », et qui est déjà, si l'on y réfléchit, bien différent en Suisse, en Belgique, en Algérie ou au Canada (Boudreau, 2013). Se former, chercher du travail, avoir un statut de requérant·e d'asile ou de réfugié·e, etc. est indexé différemment selon les contextes, comme déjà mentionné en lien avec la migration, et cette nouvelle indexation doit progressivement être réappropriée par les personnes. En d'autres termes, ces dernières doivent rétablir leur système de repères, en l'utilisant comme médiation vers le français, enrichir leurs ressources de compréhension et de communication, et elles ne peuvent y parvenir réellement que par leurs pratiques sociales réelles (Jeanneret, 2010). La perspective adoptée sur la langue est donc volontairement large : apprendre à vivre *en français*, c'est-à-dire s'approprier des ressources langagières liées à un système linguistique, évidemment, mais également des normes communicatives adéquates à toutes sortes d'agir sociaux, pour se construire des ressources communicatives permettant d'être écouté et entendu dans l'espace social, autrement dit, d'y fonctionner de manière toujours plus légitime, légitimante et légitimée.

Les analyses menées jusqu'ici montrent que cette dynamique est systématique dans les entretiens de suivi, j'y reviendrai en deuxième partie. Parmi les six participant·e·s suivi·e·s durant l'entier de leur délai-cadre, je note en effet une corrélation claire entre la construction du projet socioprofessionnel et le développement du répertoire langagier : j'y reviendrai. Dans tous les cas, il importe de souligner que, en contexte migratoire en tout cas, et en raison de la structuration spécifique de ce genre de contexte, la langue

s'approprié dans et par la pratique sociale, et non uniquement dans l'imitation artificielle de cette pratique.

Force est toutefois de constater que, si la bifocalisation langue/projet est constante dans les entretiens de suivi, ce n'est pas le cas dans les autres contextes de prestations. Il semblerait que tant les formateurs et formatrices de langue que les travailleurs/-euses sociaux actifs dans l'accompagnement professionnel ne soient pas prêt-e-s – dans les différents sens du terme – à fonctionner de cette manière, et ce pour différentes raisons : outre des questions de formation et de ressources allouées à l'accompagnement social et linguistique, il semblerait également que les représentations sociales sur ce que sont la langue et son appropriation, de même que sur les liens entre langue et intégration, soient encore trop fortes pour parvenir à des résultats réellement efficaces. Les représentations sociales concernant les liens entre langue et intégration sont en effet de deux sortes. La première considère que la langue est une condition préalable à l'intégration, de sorte qu'il faut d'abord apprendre la langue, en classe ou ailleurs, avant de commencer à s'intégrer, principalement sur le marché de l'emploi. Cette représentation ne résiste toutefois pas à la réalité, puisque les personnes en situation de migration ne peuvent pas attendre l'obtention d'un niveau B1 avant d'agir socialement (se soigner, se loger, se nourrir, etc.), d'une part, et parce que tous les niveaux B1 ne se valent pas : si un niveau de langue intermédiaire suffit en effet pour certains emplois à faibles qualifications, il n'en va pas de même pour les emplois de cadre, ou pour débiter un CFC, et les processus d'apprentissage doivent dès le départ être pensés différemment. Attendre l'atteinte d'un certain niveau de langue pré-défini avant d'entamer la construction du projet socio-professionnel fait ainsi perdre un temps précieux aux personnes en (ré)insertion, et réduit considérablement leur horizon professionnel. L'autre représentation sociale répandue est que c'est l'intégration seule qui permet l'appropriation langagière : on pose ici l'hypothèse que la société donne une place au nouveau venu, qui n'a qu'à la saisir, la langue venant d'elle-même, comme en pack. Une telle représentation a pour conséquences (1) de libérer les travailleurs sociaux de la mission d'être des référents linguistiques, (2) de reporter sur le milieu professionnel l'entier de la mission d'accompagnement linguistique et (3) de reporter sur la personne la pleine responsabilité de la résultat de son apprentissage. Dans tous les cas, ce type de représentations quant aux liens existant entre langue et intégration réduisent la langue à un objet « à prendre » plutôt que de la considérer comme une compétence à développer, ce qui évite de se focaliser sur le processus d'apprentissage : en définitive, seul le résultat compte. Ces représentations étant largement répandues tant dans le monde du travail social que sur le marché de l'enseignement du français langue étrangère force est ainsi de constater que l'accompagnement linguistique des migrant-e-s fonctionne relativement mal. Globalement, les modalités des prestations de langue ont beau être co-construites par les apprenant-e-s et les formatrices/-teurs, comme le propose le curriculum-cadre *fide* dans la ligne des perspectives actionnelles qui chapeautent aujourd'hui la didactique des langues, et l'évaluation s'appuyer sur des descripteurs destinés à identifier ce que la personne peut faire à un stade donné, mes observations montrent que l'enseignement demeure le plus souvent focalisé sur le système morpho-syntaxique et lexical, et que les descripteurs sont peu adaptés aux variétés d'agir social et donc langagier rencontrées et pratiquées par les personnes en situation d'asile. Par ailleurs, les travailleurs sociaux au sens large (assistant-e-s sociaux, mais aussi conseillers en emploi, par exemple) ne sont pas formés à être des référents linguistiques, c'est-à-dire à sensibiliser les personnes dont ils et elles ont la charge à la manière de profiter de leurs agir sociaux pour développer leurs possibilités expressives



et à résoudre des problèmes en français dès que possible. Dans le même sens, la coopération entre ces professionnel·le·s et les enseignant·e·s de langue est, pour ce que j'ai pu observer, presque inexistante, ce qui les empêche de mettre réellement en place les mesures proposées par les prestataires (voir par exemple le document de travail proposé en 2017 comme première évaluation d'une prestation « langue »).

Il faut néanmoins préciser que l'un des grands mérites du dispositif proposé par MSB pour Insertion Vaud est d'avoir tenté au maximum de décloisonner les cours de langue et les prestations plus focalisées sur l'insertion professionnelle. Plusieurs prestataires ont ainsi proposé des prestations pack – cours de langue et job coaching – censées favoriser un enseignement de langue plus en phase avec les préoccupations concrètes des personnes, ainsi qu'une meilleure circularité entre les différents secteurs : les cours de langue permettent de focaliser sur des ressources utiles à la construction concrète du projet individuel, alors que les séances de coaching favorisent en même temps la communication et le développement du répertoire en français en donnant du sens à l'apprentissage par des focalisations ponctuelles sur la prononciation, et surtout en donnant des occasions réelles de production et de compréhension écrite et orale. Je n'ai toutefois pas eu l'occasion d'observer, dans les cours de langue auxquels j'ai assisté, à des séquences pédagogiques destinées à former la personne migrante à s'approprier la langue.

La manière dont le dispositif proposé par MSB pour Insertion Vaud envisage l'accompagnement dans la construction du projet socioprofessionnel et le développement langagier des jeunes requérant·e·s d'asile concernés relève donc évidemment de la perspective dite actionnelle à la base du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues depuis 2001, une perspective qui sous-tend également le curriculum-cadre *fide* depuis 2016. Le dispositif renforce toutefois les résultats de recherche qui montrent que, surtout pour les bas niveaux, la méthode la plus rapide, durable et efficace pour s'approprier la langue est d'agir socialement, bien que ces méthodes soient peu en vigueur lorsqu'il s'agit d'évaluer la progression linguistique et d'attribuer des notes et des certificats. Le résultat global auquel j'aboutis, en termes d'évaluation des aspects communicatifs, est que le dispositif de case management va au-delà de la perspective actionnelle telle que présentée par le CECR et *fide* : elle s'ancre dans une perspective fondamentalement praxéologique de l'agir social (Bronckart, 2004; Jeanneret, 2010), et les résultats semblent concluants tant sur le plan de la communication que sur celui de l'insertion professionnelle, bien que les prestations liées à l'accompagnement linguistique ne soient pas complètement satisfaisantes. Il s'agira donc, du côté de la recherche, d'approfondir les analyses et de mener une réflexion de fond utile à la formation des professionnel·le·s de la réinsertion et de l'accompagnement linguistique.

### **3. Déroulement concret de l'accompagnement des participant·e·s**

L'accompagnement des participant·e·s<sup>1</sup> joue un rôle central dans le dispositif, et donc dans leur appropriation langagière. Les entretiens, les autres modes de communication (mail, whatsapp/imo, contacts téléphoniques) qui assurent le suivi, mais également les liens établis et/ou maintenus par la case manager (ci-après CM) avec tou·te·s les

---

<sup>1</sup> Les observations présentées ici s'appuient essentiellement sur la pratique de MSB, responsable du dispositif et case manager, puisque les participant·e·s que j'ai suivis étaient conseillé·e·s par elle. J'ai toutefois également mené un entretien avec Rachel Gotheil, case manager, et leurs pratiques sont similaires. Les termes « case manager » recouvrent donc la pratiques des deux professionnelles concernées.

partenaires et personnes liées au participant·e sont autant de pratiques qui favorisent la communication. Ils agissent sur trois plans en même temps : la langue (développement du répertoire, notamment du lexique spécifique aux situations rencontrées, prononciation, précision/correction linguistique), développement d'un sentiment de sécurité communicative, et compréhension du système social au sens large, en termes de médiation.

J'aborderai ici uniquement les aspects de l'accompagnement qui touchent directement au développement de la compétence communicative des participant·e-s. Force est néanmoins de constater que tous les aspects de cet accompagnement jouent un rôle primordial dans ce développement, comme décrit précédemment.

### **3.1. Construction de la relation de suivi**

La relation de suivi implique la participation de la personne dans l'accompagnement qui lui est proposé. Pour ce faire, la relation de suivi est construite sur deux plans. Le sens que les participant·e-s donnent à la première invitation à rencontrer la CM est relative à ce qui a été expérimenté jusque là : obligation, risque de sanction, difficulté à saisir le rôle que jouent les interlocuteurs dans la procédure d'asile ou dans le quotidien, mais également difficulté à comprendre qu'une seule interlocutrice soit totalement dédiée à leur accompagnement individuel. Si les requérant·e-s d'asile disposent d'un·e assistant·e social, elles et ils savent, très vite, que ce dernier ne peut réellement les suivre dans la durée dans la construction d'un projet professionnel. Par ailleurs, détenir un livret N implique que rien n'est construit dans la continuité, puisque tout le système d'accueil est pensé comme une phase de transition susceptible d'aboutir à un renvoi, et les personnes identifient très rapidement cet état de fait et les conséquences qui en découlent pour leur entrée dans la langue (accès à des cours de langue) et sur le marché de l'emploi. Leur première rencontre avec le dispositif d'Insertion Vaud nécessite ainsi une première phase d'explicitation, jusqu'à ce que la personne comprenne que le suivi proposé est durable (2 ans) et destiné à préparer leur avenir en Suisse et en français, voire leur avenir tout court (construction de ressources potentiellement utiles dans d'autres contextes en cas de renvoi). Cette phase est essentielle, parce qu'elle est un premier pas vers la société hors procédure et hors EVAM, c'est-à-dire vers la société hors asile, un pas qui leur fait comprendre que le pays d'accueil n'est pas uniquement un État de contrôle et d'obligations. Cette compréhension prend du temps jusqu'à ce que la personne parvienne à faire confiance au dispositif, à admettre son droit à en profiter au sein du délai-cadre et à le poursuivre au-delà, à laisser ses craintes de côté et ainsi à s'engager dans la construction d'un projet.

Le second plan est celui de la construction d'un rapport de confiance entre la CM et la personne. Ce rapport se doit d'être bilatéral pour que la CM puisse encadrer le ou la participante de manière adéquate, mais également pour qu'il ou elle s'engage réellement dans la construction de son propre projet. Cet engagement (Fillieule, 2001), décisif pour la réussite du processus tant professionnel que langagier, ne va pas de soi : il implique que la personne donne du sens à son projet, qu'elle se sente légitime à le poursuivre (Zeiter, 2018), et que s'établisse un rapport de confiance, voire de relative intimité avec la CM, dans la mesure où les enjeux individuels doivent pouvoir être partagés avec elle afin qu'elle comprenne exactement à quel niveau il est nécessaire d'encadrer : santé, sexualité, logement, dynamiques familiales, rapports interpersonnels, craintes, enthousiasmes, etc. sont autant de paramètres qui entrent en ligne de compte pour la construction d'un projet socioprofessionnel pour un·e jeune adulte, et les requérant·e-s d'asile ne font évidemment pas exception. Une fois le lien établi, la CM prend alors différents rôles : personne de confiance, figure d'autorité, médiatrice sociale et

culturelle, facilitatrice dans les rapports sociaux, personne ressource au sens large, personne de confiance dans tous les cas. L'engagement de la personne nécessite également la construction d'un rapport de confiance dans le dispositif, c'est-à-dire l'explicitation répétée des objectifs du programme, afin de construire toujours plus fermement l'idée que la personne a le droit d'en profiter, et surtout de poursuivre sur la voie choisie à l'issue du délai-cadre.

Dans ce contexte, la compétence de communication se développe principalement dans la compréhension du système social dans lequel les personnes sont amenées à fonctionner lorsqu'elles acceptent et décident de s'engager dans le projet pilote. Le temps accordé à la construction de cette compréhension, en général deux ou trois séances, facilite ensuite la communication en général entre les participant·e·s et la CM, dans tous les aspects mentionnés ci-dessous.

### **3.2. Déroulement des entretiens de suivi**

L'objectif des entretiens de suivi est double : d'une part, ils sont le lieu central de la construction du projet socioprofessionnel (c'est là que se discutent le budget, les souhaits et possibilités, etc.) ; d'autre part, ils sont le point nodal du passage de parole entre le ou la participant·e, la CM et les multiples partenaires. Ce lieu de parole permet de contrer l'atomisation d'interlocuteurs, souvent déroutante pour les participant·e·s qui ne savent plus de quoi parler avec qui. Toutes les informations sont rassemblées par la CM et la personne et archivées dans un dossier papier, conservé chez la CM, qui propose toujours de faire des copies des documents importants.

Les entretiens de suivi se déroulent selon un rituel toujours mieux connu par les participant·e·s. Ce procédé a pour avantage de les installer dans un scénario rassurant, sans surprise, et qu'ils et elles peuvent préparer en amont, comme le fait également la CM. Le format est le suivant :

- ouverture : salutations, prise de contact
- questions/informations que la personne souhaite traiter
- questions/informations que la CM souhaite traiter
- clôture de l'entretien et prise du rendez-vous suivant

En cohérence avec les principes du dispositif, il s'agit de donner à la personne la possibilité de gérer elle-même cet entretien, dans la mesure où elle est la première concernée, sans pour autant la laisser livrée à elle-même puisque la CM a toujours quelque chose à apporter au centre de la discussion. Il s'agit, selon les termes de la CM, de « faire passer la parole ».

Une fois le rituel établi, on remarque que la personne prépare – par écrit ou non – une liste de questions et d'informations qu'elle transmet à la CM. Ayant eu la possibilité de les préparer à l'avance, la communication est toujours plus fluide, le lexique nécessaire est disponible, et les normes sont toujours mieux maîtrisées : comment s'adresser à la CM, quel type d'informations lui donner, comment et dans quel ordre pour plus d'efficacité, etc. On remarque également qu'au fil des entretiens, les participant·e·s comprennent de mieux en mieux ce dont ils ou elles peuvent parler avec la CM et à quel moment, et qu'ils et elles sont donc toujours plus adéquat·e·s en termes de normes communicatives et en termes de pouvoir qu'ils et elles s'autorisent à prendre sur leur projet. On remarque enfin que la gestion du temps imparti (1h, scrupuleusement respecté) est toujours plus fine : si, au début, certains points ne peuvent parfois pas être abordés faute de temps, on assiste toujours plus à des stratégies de planification de la part du ou de la participante.

On constate que le développement de cette compétence de planification des entretiens prépare les personnes pour d'autres entretiens du même type, avec des job coach, conseillers en orientation ou employeurs potentiels.

### **3.3. Guidage du projet individuel, y inclus le budget**

Le cœur de l'entretien est le projet professionnel que la personne co-construit avec la CM. Cette co-construction concerne non pas les modalités de l'entretien qui sont, comme indiqué précédemment, toujours les mêmes et strictement respectées par la CM, mais le projet de la personne : le rôle de guide de la CM est de faire émerger des compétences, des envies, des problèmes, des enjeux, de questionner certaines démarches, de proposer différentes ressources possibles, mais jamais d'imposer une quelconque prestation, ni même, en termes de budget, de pousser à ou de limiter une dépense : la personne est son propre comptable.

En fonction des compétences et envies que la personne a énoncées durant les premiers entretiens, il s'agit, dans un premier temps, de se renseigner sur ce qui est possible, c'est-à-dire sur le fonctionnement du marché de l'emploi et de la formation en lien avec le premier projet, ou la première envie, dégagée, d'identifier les ressources disponibles ou à acquérir, les entraves à surmonter, et donc d'envisager la faisabilité du projet. Contrairement à ce que j'ai pu observer dans certaines prestations de coaching professionnel, il n'est donc jamais question pour la CM de rejeter un projet sous prétexte qu'il ne serait pas « réaliste » – un terme extrêmement fréquent dans le domaine de la réinsertion professionnelle. Il revient à la personne d'estimer ce qui lui semble possible ou non, en fonction de son budget (voir ci-dessous), du délai-cadre, et de l'investissement personnel qu'elle est prête à accorder à ce projet.

Ce fonctionnement soulève à mon sens deux difficultés :

- Dans le cadre imposé, soit un délai-cadre de 24 mois et un budget de CHF24000, il peut sembler risqué de laisser la personne naviguer elle-même dans un espace social qu'elle ne maîtrise absolument pas, au risque de perdre du temps (délai-cadre, mais également délais d'inscription manqués, par exemple) et de l'argent, voire de se sentir déstabilisé·e par les entraves rencontrées. Ce risque n'est toutefois pas spécifique à ce contexte : il serait intéressant de comparer les pratiques et résultats de jeunes adultes socialisé·e·s en Suisse romande et supposé·e·s être plus familiers avec le système dans lequel ils et elles évoluent avec celles des jeunes engagé·e·s dans ce dispositif. Dans le cadre de mes observations, je n'ai assisté à aucun dépassement de budget, ni à aucun délai manqué pour cette raison. Par contre, j'ai observé que les participant·e·s étaient toujours plus conscients des enjeux de leur projet, de sa faisabilité – ce qui les a souvent amenés à en changer – et à leurs ressources. Ceci renforce la perspective fondamentale qui sous-tend ce dispositif, et qui est que l'apprentissage se fait par l'expérience, dans toutes ses dimensions, et que c'est ainsi qu'il se fait durablement : il s'agit donc plus probablement d'un investissement profitable à toutes les parties en termes de temps, d'argent et de construction de la confiance en soi, autant de facteurs essentiels pour la suite de leur trajectoire socio-professionnelle.
- J'ai observé qu'un tel fonctionnement n'est pas courant, en particulier de la part de professionnels de la réinsertion socio-professionnelle dont le mandat est, en dehors de ce projet pilote spécifique, de faire en sorte que les bénéficiaires de l'aide sociale se réinsèrent dans les six mois. Un décalage peut ainsi se produire entre les entretiens de suivi avec la CM et les entretiens de coaching proposés par

les prestataires, puisque le discours tenu n'est pas le même. Un cas parlant illustre ce point, qui est celui d'un jeune homme, couturier de métier, qui souhaite dans l'idéal continuer dans cette voie. Il fait preuve – par ses dessins, ses créations de pièces vestimentaires et ce qu'il relate de son parcours professionnel dans le pays d'origine – de réelles compétences en couture et d'une créativité qui l'orienterait, s'il n'était pas en situation d'asile, vers le stylisme ou la haute couture, au minimum vers un apprentissage professionnel. Considérant que le métier de couturier en Suisse n'est pas rentable, l'immense majorité des pièces textiles étant fabriquées dans des usines délocalisées à l'étranger, sa job coach le dissuade d'essayer de suivre cette voie et l'oriente vers l'électricité, un métier plus rapidement accessible et plus sûr, en termes de stabilité professionnelle. Un hiatus se crée alors entre la construction du projet avec la CM et ce qui lui est présenté comme une réalité professionnelle implacable. Il en résulte (1) une perte d'énergie et d'investissement de la part du participant, qui se montre déprimé de devoir abandonner son rêve et déqualifié dans ses compétences, et surtout (2) un malaise perceptible entre lui et la CM, pendant plusieurs semaines : il refuse d'en parler, se dit « résigné » à se soumettre à la loi du marché, étant donné sa situation. Ce cas a heureusement pu être rétabli et donne actuellement lieu à une trajectoire extrêmement satisfaisante pour ce jeune homme, mais la situation aurait pu se terminer plus mal en dehors d'un projet pilote.

Ce fonctionnement me semble toutefois avoir le triple avantage

- de redonner à la personne sa dignité et un certain pouvoir sur sa vie et ses projets, ce qui est sans doute le plus difficile à atteindre en situation d'asile ;
- de responsabiliser les participant·e·s quant à leur projet sans les rendre responsables de leurs éventuels échecs, puisqu'ils sont accompagné·e·s en continu, conseillé·e·s, orienté·e·s ;
- d'élargir la variété de pratiques sociales auxquelles ils et elles ont accès, puisqu'ils et elles doivent agir eux-mêmes, et notamment de les pousser à négocier et expliciter leurs démarches au sein de l'entretien de suivi. Ces pratiques sont un apport évident au développement de leur répertoire langagier au sens large, j'y reviendrai.

### **3.4. Guidage langagier**

Ce que j'appelle ici guidage langagier relève de deux aspects complémentaires, focalisés sur la langue et la communication.

La précision langagière occupe une place à la fois forte et discrète dans les entretiens de suivi, dans le sens où durant chaque entretien, un petit point de langue est évoqué en fonction de ce qui se passe : fréquentes reformulations, évidemment, lorsqu'elles permettent d'aider la personne à s'exprimer, corrections et répétition d'une prononciation freinante pour la communication, voire même focalisation ponctuelle sur un point de langue à partir du matériel didactique disponible (cartes de compétences, scénarios *fide*, etc.), etc. Ces points sont presque toujours demandés par les participant·e·s, soit qu'il ou elle vient avec une question spécifique de langue, ou un exercice mal compris dans son cours de français, soit qu'il demande une reformulation ou appelle à une vérification de sa prononciation. Ces points sont toujours notés par la CM, qui les reprend systématiquement lors de la rencontre suivante, puis à intervalles réguliers, assurant ainsi une reprise de l'input du T1 au Tn. Dans ce même cadre, les autres langues présentes dans le répertoire sont systématiquement valorisées, moins

comme intéressantes en soi – dans le sens d'un partage interculturel – qu'en tant que ressources présentes et potentiellement utiles à la communication ou à l'apprentissage. Il n'est ainsi pas rare que, par exemple, des locuteurs du farsi (langue indo-européenne) ou du tigrinya (contacts avec l'italien pendant la colonisation) découvrent des similitudes avec le français sur lesquelles s'appuyer, ce qui constitue un point de repère souvent rassurant.

Par ailleurs, la fluidité communicative est entraînée, si la personne le souhaite, lorsqu'une occasion se présente de devoir interagir avec un·e interlocuteur considéré comme important : employeur potentiel, administration, personne identifiée comme une ressource, etc. La CM et le/la participant·e peuvent préparer l'appel téléphonique ou l'entretien de différentes manières, en fonction des souhaits et des besoins, et en focalisant sur différents aspects : lexique, évidemment, mais également enjeux de l'interaction, image sociale à transmettre, résultats poursuivis, ressources à mobiliser pour y parvenir, etc.

Ces focalisations sur le système ou sur la tâche communicative sont toujours bénéfiques pour la construction du répertoire langagier, dans la mesure où s'il n'y a pas toujours explicitement développement du point de la langue ou de la prononciation ou encore du lexique, il y a toujours construction de la légitimité communicative : les participant·e-s osent toujours plus fréquemment et spontanément poser des questions de langue ou de communication à la CM, sachant que cela fait également partie du suivi du projet.

Comme pour l'accompagnement du projet professionnel, toutefois, j'ai observé un manque de cohérence regrettable avec les prestations langue, soit avec les cours de langue donnés par les partenaires. Il manque donc clairement un lien entre le suivi personnel et l'accompagnement langagier et professionnel externalisé. C'est à ce niveau, sans doute, qu'il y a une potentielle perte de temps et d'énergie : les conseillers en emploi ne savent pas ce qui se fait dans la classe de langue et vice versa, ce qui provoque une perte de sens, d'une part, et une perte d'occasions de pratiquer la langue en agissant sur le projet socio-professionnel. La CM ne peut pas jouer tous les rôles, d'où l'importance évidente de proposer des mesures externes, et l'intérêt de proposer des mesures pack « accompagnement langagier + professionnel », mais je n'ai jusqu'ici observé aucune prestation de ce type qui fonctionne réellement : pour l'heure, tout est cloisonné. Il y aurait donc vraiment matière à investiguer la question de l'opérationnalisation de cette perspective praxéologique sur l'appropriation langagière et la socialisation professionnelle. J'y reviendrai.

### ***3.5. Guidage interculturel***

En lien avec les perspectives sur la migration et la langue présentées ci-dessus, l'un des aspects du dispositif concerne évidemment les enjeux interculturels qui peuvent surgir dans le projet professionnel. La compréhension du nouveau système dans lequel elles fonctionnent ne relève en effet pas seulement, pour les personnes, de la langue, mais bien de cadres de références nouveaux qu'il importe de s'approprier. Parmi ces cadres, les fonctionnements sociaux, que l'on décrit communément comme des problèmes interculturels, ne manquent pas de surgir, et il s'agit de les gérer.

Afin d'éviter de figer la personne dans sa différence, et dans l'écart entre « sa » société et la nôtre, entre « ici » et « là-bas », entre « avant » et « maintenant », au profit d'un guidage orienté autour de la trajectoire et des expériences de la personne dans sa continuité, il s'agit de faire émerger des représentations et des hypothèses sur une situation potentiellement problématique : Comment s'est passée, ou pourrait se passer, cette situation ? Qu'est-ce qui est ou pourrait être problématique ? Pourquoi ? Quelles hypothèses peut-on poser ? Que peut-on faire ? Pousser la personne à se questionner à

partir de la situation plutôt que de l'extérieur permet la conduire à questionner la manière de gérer l'altérité plutôt que de figer des différences, et bien souvent de relativiser le sentiment d'exclusion ou de discrimination ressenti dans ce genre de situations ressenties comme inconfortables.

Ce qui émerge en interne, lors de l'entretien de suivi et du guidage réflexif, ne rebondit toutefois pas forcément dans la socialisation extérieure de la personne. Dans certains cas, la confrontation réelle – ou une confrontation supplémentaire – avec une situation inconfortable liée à l'altérité est nécessaire pour permettre à la personne de comprendre ce qui se joue, et ce sur quoi elle peut plus ou moins intervenir. Dans d'autres cas, pourtant, lorsque l'altérité est vraiment forte, ce guidage s'avère extrêmement délicat, en particulier lorsque cette altérité touche à des domaines aussi intimes que la religion ou les rapports entre hommes-femmes (ou les deux). La difficulté peut alors venir de la personne elle-même, qui résiste à ce qu'elle considère comme une altérité insurmontable par rapport à ses habitudes, ou de ses interlocuteurs/-trices, qui la catégorisent comme issue d'une culture éloignée et potentiellement problématique. Dans le premier cas, certaines résistances religieuses et/ou familiales nécessiteraient le recours à des intervenants spécifiques – responsable religieux, thérapeute de couple, par exemple – mais il est délicat d'intervenir sur des aspects si intimes de la personne. Des ateliers pourraient être organisés en ce sens, afin de faciliter la médiation culturelle sur des questions très spécifiques, en partenariat avec des responsables religieux ou des associations, pour éviter de présenter la médiation culturelle comme un « dressage » aux coutumes locales. Cette médiation semble essentielle en ce que ce type de problèmes sont souvent des freins à la socialisation.

### ***3.6. Autres modalités de suivi/coaching***

Le suivi des participant·e·s se fait durant les entretiens, mais pas seulement : différentes applications de communication écrite (whatsapp, imo, sms) sont quotidiennement utilisées, de même que le téléphone, les messages vocaux et les mails. Ces outils sont de plus en plus utilisés au fil du temps et varient en fonction du développement des ressources langagières orales, écrites et numériques de la personne. Ils sont donc le témoin d'une acculturation aux outils numériques – le mail, en particulier – ainsi que du développement du répertoire langagier. Ils permettent également de multiplier les occasions de pratiques sociales en français, à l'écrit et à l'oral, et d'exercer une plus large variété de normes communicatives et de genres de discours. En termes de suivi, la mobilisation de ce genre de ressources évite de multiplier les rendez-vous, tout en restant à jour sur le suivi : ils permettent des réactions rapides des deux parties en cas d'urgence, en particulier. Il n'est en effet pas rare qu'un·e participant·e pris dans une situation inconfortable téléphone à la CM ou lui envoie un message pour demander de l'aide, un conseil ou une information précise.

Je n'ai observé aucun désavantage à cette pratique pour les participant·e·s. Je me suis toutefois interrogée sur son caractère potentiellement invasif pour la CM, qui ne possède pas de smartphone dédié, sans pour autant l'avoir observé.

### ***3.7. Interprétariat durant les entretiens de suivi***

La présence d'un·e interprète s'est presque toujours avérée nécessaire lors des premiers entretiens de suivi, afin de faciliter la communication et de permettre à la personne de comprendre le mieux possible les tenants et aboutissants du dispositif, les raisons pour lesquelles elle y prenait part, ainsi que pour parvenir à exprimer son opinion. Pour autant, si cette médiation était absolument nécessaire et extrêmement aidante, en particulier pour les débuts de chaque projet, il est évident qu'elle n'a pas suffi à ce que

les personnes donnent immédiatement du sens au dispositif dans lequel elles étaient embarquées : la médiation langagière ne suffit en effet pas à faire comprendre complètement un système d'accompagnement ancré dans des cadres sociaux inconnus, comme c'est le cas pour les primo-arrivants.

Dans tous les cas, la présence de l'interprète a facilité la création d'un rapport de confiance entre la CM et la personne, et s'est avérée de moins en moins utile au fil des entretiens, mêmes pour les participant·e·s dont le niveau de langue évalué dans les cours de langue restait très bas : si la CM a systématiquement proposé, assez rapidement, qu'un entretien de temps en temps se fasse sans interprète, cette situation a rapidement évolué pour confirmer la tendance et a abouti à la présence très épisodique de l'interprète, jusqu'à sa disparition complète, dans la majorité des cas.

Cependant, pour aborder certains points en profondeur, l'interprète resterait dans bien des cas nécessaires, et je me suis parfois demandée si, par habitude de ne plus le demander, les participant·e·s n'oubliaient pas qu'ils et elles pouvaient le faire. Par ailleurs, de manière inévitable, certains des écueils liés à l'interprétariat communautaire (Belorgey, 2013) sont apparus à différentes reprises (prise de pouvoir de l'interprète sur la parole de la personne interprétée, principalement). Enfin, dans certains cas, la présence d'un interprète sera nécessaire de manière presque systématique jusqu'à la fin du délai-cadre, en particulier pour des femmes qui, pour différentes raisons – maternité en particulier, mais également conceptions religieuses – peinent à se socialiser et donc à s'approprier la langue. Ces situations sont d'autant plus délicates que ces personnes sont sans doute celles qui auraient le plus besoin de profiter d'un tel dispositif. La question du financement est toutefois problématique, le crédit allouable à l'interprétariat n'étant pas suffisant.

### **3.8. Entretiens avec des proches du participant·e**

Il arrive régulièrement que les entretiens de suivi aient lieu en présence de proches du/de la participant·e, conjoint·e ou ami·e·s. Ces entretiens avec des proches peuvent être spontanés ou planifiés, et sont le signe d'un échange de pratiques et d'informations, d'une part, mais également sans doute de la reconnaissance par les personnes de l'utilité de ces entretiens. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de la famille (conjoint·e, fiancé·e, etc.), les entretiens partagés avec les proches permettent d'inscrire le projet individuel dans la dynamique familiale, dans un esprit systémique potentiellement fort de sens.

Il va de soi, en particulier pour les personnes les plus vulnérables – et donc en particulier pour les femmes et pour les mères – que la présence du conjoint n'est pas forcément aidante, et pas forcément souhaitée par la personne elle-même. Il est ainsi arrivé que la CM profite de son statut hiérarchique pour demander au conjoint de ne plus venir, ou de moins venir, afin de permettre à la participante de s'exprimer librement. Dans tous les cas, la présence des proches permet d'envisager leur existence dans le contexte de la personne, et de problématiser leur rôle, en termes de ressources ou d'entraves.

### **3.9. Médiation avec d'autres interlocuteurs**

La médiation avec d'autres interlocuteurs occupe une place importante dans les entretiens de suivi, sous différentes formes. J'ai déjà mentionné ci-dessous, au niveau du guidage langagier, la manière dont la CM offre un espace de préparation à la communication avec les interlocuteurs externes. Bien plus, la CM effectue tout un travail peu visible de médiation, en prenant directement contact avec les différents interlocuteurs des participant·e·s – assistant·e·s sociaux, conseiller·e·s en emploi, bénévoles, personnel de santé, etc. – lorsque cela s'avère nécessaire, c'est-à-dire lorsque



la personne ne parvient pas – ou plus – à vaincre certaines entraves qui la dépassent. Ce travail relève d'un équilibre délicat : il ne s'agit en effet pas de faire les démarches à la place de la personne, même s'il s'avère parfois absolument essentiel de la seconder dans ces démarches, voire de faire preuve d'autorité auprès de ses interlocuteurs en mentionnant le projet pilote et le mandat cantonal justifiant la protection des participant·e·s.

Si je ne perçois aucun inconvénient à ce fonctionnement, pour autant que l'intégrité et l'autonomie de la personne soit respectée et que ces démarches soient faites non seulement avec son accord, mais également en toute transparence (personne concernée en copie d'un échange de mails, par exemple), je m'interroge néanmoins sur ce qui adviendra à la fin du délai-cadre, pour les personnes les plus vulnérables. Mes premières observations sur ce point sont toutefois rassurantes : pour ce qui est des participant·e·s que j'ai pu suivre, tou·te·s semblent avoir compris leur droit à poursuivre la voie choisie, et savoir quelles ressources mobiliser dans différentes situations.

### **3.10. Pour conclure sur les entretiens de suivi**

Globalement, j'ai pu observer qu'en vingt-quatre mois, les entretiens de suivi se sont avérés particulièrement favorables pour la construction du projet socio-professionnel des participant·e·s – ce qui devra être vérifié dans l'évaluation finale spécifique à ce point – ainsi que pour le développement de leur répertoire communicatif. Le gain est particulièrement perceptible en termes de confiance communicative et sociale.

La CM que j'ai pu observer y est pour beaucoup, à différents niveaux. En tant que personne, elle est de la génération des parents de la majorité des participant·e·s, ce qui lui donne à la fois une certaine autorité et un statut de personne ressource, et de personne de confiance, et il en va sans doute de même pour l'autre CM, bien qu'elle soit plus jeune. En termes de confiance, la CM est donc le pilier central du dispositif, et on peut légitimement se demander comment les participant·e·s géreront la fin de la mesure. Cette phase de transition est évidemment préparée en amont, dès les six mois qui précèdent la fin du délai-cadre, en termes d'organisation, et activement organisée avec les nouveaux partenaires de chaque participant·e, le CSIR ou l'EVAM, mais également les organismes de formation (OSEO, ERACOM, employeurs, etc.) dans le cadre de rencontres tripartites. Pourtant, je m'interroge sur l'impact affectif de ce qui pourrait être vécu par ces jeunes comme une rupture supplémentaire à un moment où ils entament leur reconstruction. Une vigilance sur ce plan s'avère nécessaire.

## **4. Conception d'outils d'évaluation adaptés quant aux projets individuels et quant au projet pilote dans son ensemble**

Un dispositif d'évaluation des habiletés communicatives des participant·e·s a été conçu en partenariat par MSB et ACZ et est en cours de finalisation et d'opérationnalisation. Les résultats de cette évaluation hors descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues apparaîtront dans le rapport final du dispositif.

Pour l'École de français langue étrangère, Université de Lausanne  
Anne-Christel Zeiter  
11 janvier 2019

## 5. Références

- Avanza, M. & Laferté, G. (2005). Dépasser la "construction des identités"? Identification, image sociale, appartenance. *Genèses*, 4(61), 134-152.
- Belorgey, J.-M. (2013). Quand l'exil s'interprète mal. *Plein droit*, 98(3), 24-26.
- Boudreau, A. (2013). Que veut dire être francophone au Canada? In O. Galatanu, A.-M. Cozma & V. Marie (Eds.), *Sens et signification dans les espaces francophones. La construction discursive du concept de francophonie* (pp. 117-128). Bruxelles: Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103). Genève: Université de Genève.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Facultas Verlag UTB.
- Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de sciences politiques*, 51(1), 199-215.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66, 137-153. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl\_3.02a00100
- Hambye, P. & Romainville, A.-S. (2014). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*. Bruxelles: EME.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° spécial 2010/1(1)*, 27-45.
- Norton, B. ((2000) 2013). *Identity and Language Learning* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Piñero, E., Bopp, I., et al. (2009). Einleitung : Fördern und Fordern revised. Seismografien zum Gegenwärtigen Integrationsdiskurs. In E. Piñero, I. Bopp & G. Kreis (Eds.), *Fördern und Fordern im Fokus: Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (pp. 9-20). Zürich: Seismo.
- Sayad, A. (1999). *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.
- Spadarotto, C. (2015). Projet pilote « Exploiter le potentiel des migrants. Formations de rattrapage ». Rapport intermédiaire 2015 (Intégration, Trans.). Berne: Secrétariat d'Etat aux migrations.
- Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS-Lyon.