



**HAL**  
open science

# Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants

Emilie Lebreton

## ► To cite this version:

Emilie Lebreton. Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants. Linguistique. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR136 . tel-01810972

**HAL Id: tel-01810972**

**<https://theses.hal.science/tel-01810972>**

Submitted on 8 Jun 2018

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

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



Normandie Université

# THÈSE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité FRANÇAIS, LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Préparée au sein de l'Université de Rouen-Normandie**

**Pour des formations linguistiques (trans)formatrices :  
renverser les évidences pour penser l'appropriation du  
français par des adultes migrants**

**Volume 1**

**Présentée et soutenue par**

**Émilie LEBRETON**

**Thèse soutenue publiquement le 11 septembre 2017**

**devant le jury composé de**

Madame Véronique CASTELLOTTI	Professeure, Université de Tours	Rapporteuse
Madame Régine DELAMOTTE	Professeure émérite, Université de Rouen Normandie	Examinatrice
Monsieur Philippe HAMBYE	Professeur, Université catholique de Louvain	Rapporteur
Madame Fabienne LECONTE	Professeure, Université de Rouen Normandie	Directrice de recherche

**Thèse dirigée par Fabienne LECONTE,  
Laboratoire Dynamique du Langage In Situ (Dylis)**





*Du point de vue d'un ver de terre, une assiette de spaghettis est une orgie*  
E. Galeano



# Remerciements

Tout d'abord, j'exprime ma gratitude à ma directrice de thèse, Fabienne Leconte, pour sa confiance dans mes initiatives et mes capacités à mener à bien ce travail. Merci de m'avoir accompagnée pendant ces années et de m'avoir rappelée qu'il est important d'être le plus rigoureux possible dans sa démarche.

Mes sincères remerciements vont aussi aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail :

Véronique Castellotti, qui m'a initiée à la recherche et dont les réflexions m'inspirent depuis plusieurs années ;

Philippe Hambye, dont les travaux m'ont incitée à interroger les évidences et les idées reçues ;

Régine Delamotte, pour ses conseils, sa bienveillance et sa passion pour la recherche.

C'est également l'occasion pour moi de remercier les membres du laboratoire Dylis (ex Dysola) de m'avoir chaleureusement accueillie et de m'avoir permis d'enseigner auprès des étudiants du département. Merci à la Région qui m'a offert l'opportunité de mener ce travail dans les meilleures conditions.

Bien que la rédaction de cette thèse ne s'achève pas à Rouen, je tiens à remercier les personnes rencontrées à l'Ired. Merci à Nathalie Avenel pour sa disponibilité, son efficacité et son humour. Un grand merci à Véronique Miguel Addisu pour ses conseils avisés, ses relectures, et son intégrité. Je remercie également Amandine Denimal et Mehmet-Ali Akinci pour leur enthousiasme, leurs encouragements et leur constante bonne humeur.

L'Ired c'est aussi les copains doctorants ou ingénieur qui ont été présents pendant ces trois années passées à Mont Saint'. Merci à Lény et Yves, ces lyonnais qui m'ont montré qu'il était possible de réussir et qui m'ont également rappelé que le chauvinisme n'est pas réservé aux bretons ! Je remercie Büşra pour sa bonne humeur, sa gourmandise et ses moments de folie (le travail nocturne doit avoir quelques répercussions sur nos comportements). Merci à Jeanne d'être aussi imprévisible que le temps de Normandie et de m'avoir permis de partager mes questionnements sur l'illettrisme et les formations linguistiques. Je remercie également Hélène pour sa gentillesse et pour m'avoir permis de trouver ma place parmi les doctorants de géographie. Je pense également à Thomas et à Fadila avec qui j'ai eu plaisir à discuter de la vie du laboratoire.

Cette dernière année de rédaction s'est déroulée à Tours où j'ai eu l'occasion de retrouver et de rencontrer des personnes aussi passionnées que passionnantes. Je suis particulièrement reconnaissante à Joanna Lorilleux, Léa Courtaud et Clémentine Rubio pour leur soutien et leur accueil chaleureux. J'ai eu beaucoup de chance de terminer ma thèse à vos côtés. Merci également à Fouad Abaza pour ses relectures attentives et sa grande disponibilité. Je tiens également à remercier les membres de l'équipe Dynadiv pour m'avoir accueillie dans l'équipe et dans les séminaires, et de m'avoir offert l'opportunité d'enseigner.

J'adresse mes plus vifs remerciements à mes amis rouennais, mes chers camarades et compagnons de galère. Émilie, la mimi géographe de l'équipe, merci pour le super coaching assuré pendant toutes ces années. Ta présence, ton énergie, tes doutes, ta passion pour ta recherche m'ont été précieux. Ton goût pour la bonne vie et tes références culturelles m'ont tout de suite séduite (je ne suis pas prête d'oublier Aladin !). Henri, ton souci de la précision, la justesse de tes propos et de tes idées m'ont beaucoup inspirée. Très égoïstement, je te remercie de m'avoir fait sentir moins seule. Aurélia, tu es la preuve que les coups de foudre existent (c'est d'ailleurs une histoire de foudre qui a confirmé que l'on s'entendrait à merveille). Merci pour nos fous-rires, nos discussions en tout *genre* (la blague !). Toi aussi tu es taillée dans le granit, les bourrasques liées à la thèse ne nous atteindront pas totalement. Enfin, je remercie Guillaume pour nos pauses thés qui nous ont donné l'occasion de refaire le monde. Merci d'avoir partagé ton goût pour la littérature, la musique et les voyages. Merci aussi pour tes mots bleus et le Duende.

Aux amies venant d'autres horizons : Julie, Héloïse, Joanna, Vy, Daphné (et son côté punk), merci d'avoir été présentes et à l'écoute. Un clin d'œil à Fada s'impose, tu m'auras fait rire et grandir pendant ces années !

Un immense merci à mes parents et à ma sœur, Fanny, pour leur soutien inconditionnel et pour avoir vite compris de ne pas me poser la fameuse question « et ta thèse, ça avance ? ». Je vous remercie de m'avoir toujours encouragée dans mes choix.

À Thomas, merci de ta présence quotidienne malgré la distance géographique. Merci de ta patience et de ton impatience (voire des coups de pression), et surtout merci de ta confiance en nous.

Enfin, cette thèse n'aurait pas vu voir le jour si des formateurs et des apprenants ne m'avaient pas permis de travailler *correctement*, avec eux. Je leur suis très reconnaissante de m'avoir accueillie, bousculée, motivée, inspirée. Merci, et comme on dit en Normandie : « boujou ! »

## Résumé

Cette thèse propose de penser l'appropriation du français par des adultes migrants en questionnant notamment la place et le rôle de la langue normée dans ce processus. À ce jour, la finalité affichée des formations linguistiques est l'insertion sociale et professionnelle : la priorité n'est pas de savoir faire des phrases grammaticalement correctes, mais d'utiliser la langue pour communiquer. La recherche menée dans deux structures de formation met en relief une discordance entre les formateurs, qui s'accordent à privilégier les besoins de communication immédiats, et les adultes migrants, qui souhaiteraient « apprendre bien le bon français », un français normé et scolaire. Si l'étude des rapports à la langue normée, et plus largement à l'apprentissage et à l'écrit, permet de mettre en évidence ces décalages, elle permet également de s'interroger sur ce que signifie et implique l'appropriation d'une langue. Cette thèse tente de démontrer que la norme linguistique est un repère, une base qui permet aux apprenants d'adhérer à la langue, de s'y confronter, de la transformer voire de la transgresser.

Mots-clés : appropriation, adultes migrants, rapports aux langues, insertion, normes linguistiques, formation linguistiques, didactique des langues.

## **Abstract**

This PhD thesis offers a reflexion on how can be considered the French language acquisition process by adult migrants dealing with the official standard language. So far, the main purpose of language training programs aimed at migrants is their social and professional integrations. They do not learn how to make a correct grammatical sentence but how to use basic language to communicate. The research study carried out in two training organizations underlined the fact that there is a discrepancy between trainers, who are focused on essential communication needs, and adult migrants who would like « apprendre bien le bon français », a standard and academic French. Even if the study of standard spoken and written French reveals some divergences, it also allows to focus on what does exactly involve language acquisition. Thus, this PhD thesis emphasizes the linguistic standard as a benchmark, a basis for migrant adults who want to learn, transform, accede to the initial language.

Key words: appropriation, linguistics norms, integration, adults migrants, didactics of languages.

# SOMMAIRE

<u>REMERCIEMENTS</u>	<u>5</u>
<u>RESUME</u>	<u>7</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>8</u>
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	<u>11</u>
<u>PREMIERE PARTIE INTERROGER DES EVIDENCES</u>	<u>21</u>
<b>Chapitre 1 L'apprentissage du français par des adultes migrants en France</b>	<b>23</b>
<b>Chapitre 2 Les publics migrants : de qui parle-t-on ?</b>	<b>69</b>
<b>Chapitre 3 Une recherche dans les formations linguistiques de l'agglomération rouennaise</b>	<b>97</b>
<u>DEUXIEME PARTIE CONFRONTER LES PERCEPTIONS</u>	<u>148</u>
<b>Chapitre 4 Produire des observables</b>	<b>150</b>
<b>Chapitre 5 Être en formation linguistique pour « apprendre bien le bon français »</b>	<b>199</b>
<b>Chapitre 6 Expérimentation et réflexivité</b>	<b>239</b>
<u>TROISIEME PARTIE PROPOSER DES ORIENTATIONS</u>	<u>269</u>
<b>Chapitre 7 Détourner ou se confronter à l'incontournable</b>	<b>271</b>
<b>Chapitre 8 Repenser l'urgence et l'essentiel</b>	<b>303</b>
<b>Chapitre 9 Laisser les adultes migrants s'approprier le français</b>	<b>329</b>
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	<u>352</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>362</u>
<u>LISTE DES PRINCIPAUX ACRONYMES UTILISES</u>	<u>389</u>
<u>TABLE DES TABLEAUX</u>	<u>391</u>
<u>TABLE DES FIGURES</u>	<u>393</u>



# **Introduction générale**



« L'important est qu'ils parlent français, l'appropriation suivra » : c'est la substance de commentaires qui nous ont été adressés par différents acteurs – représentants institutionnels, formateurs, bénévoles, et chercheurs – à différents moments de notre parcours de recherche. Nous le reproduisons ici afin de partager d'emblée avec le lecteur le moteur de notre réflexion sur l'appropriation du français par des adultes migrants inscrits dans des formations linguistiques. En effet, la récurrence de ce type de commentaire a participé à la formulation de l'objectif de cette thèse : penser et favoriser l'appropriation de la langue par les adultes migrants. Dans cette optique, il s'agit d'interroger l'appropriation des langues : ce que cela signifie, ce que cela implique en termes d'enseignement, d'apprentissage, de rapport aux autres et aux langues. Pour ce faire, nous nous appuyons sur ce que donnent à voir et à entendre des adultes apprenant le français et des formateurs leur enseignant la langue : ils sont les acteurs de notre recherche. Un des leviers de notre recherche consiste à questionner le rôle de la langue normée dans l'appropriation. Au-delà d'une réflexion sur ce que signifie enseigner, apprendre et s'approprier une langue, l'introduction de ces questions invite à renverser des évidences concernant la corrélation langue-insertion, l'image assignée aux migrants et les projets de ces adultes.

Avant de présenter la démarche adoptée et les questionnements qui fondent ce travail, il convient de situer cette étude dans notre histoire de chercheuse et de formatrice, et par conséquent de présenter qui se trouve derrière « nous ».

### *Une réflexion ancrée dans des expériences*

Cette étude – et l'orientation que nous lui avons donnée – s'inscrit dans la continuité des réflexions menées pendant nos études de master, et puise ses racines dans nos expériences en tant que formatrice auprès d'adultes migrants. En effet, lors de notre première année d'études en français langue étrangère (FLE), nous avons bénéficié d'un contrat inscrit dans le programme Réussite Éducative mis en place dans la ville d'Orléans : nous sommes officiellement devenue formatrice en alphabétisation et en FLE, sans trop savoir ce qui nous attendait. La mission qui nous était confiée reposait sur l'enseignement de la langue française et /ou des savoirs de base aux parents dont les enfants étaient scolarisés jusqu'au collège. À l'appui de notre expérience d'élève et des enseignements reçus en didactique des langues, nous avons conçu – ou plutôt bricolé – des cours pour un groupe d'apprenantes en post-

alphabétisation<sup>1</sup>. Dans la mesure où ces personnes avaient d'ores et déjà appris à lire et écrire en français, l'objectif était d'atteindre le niveau A1.1 du CECRL avant de suivre des cours de FLE. Si cette expérience a eu l'avantage d'éclairer les enseignements théoriques reçus à l'université, elle a également permis de nous confronter aux représentations, attentes et discours des apprenantes, de la coordinatrice et des nombreuses bénévoles : apprendre comme à l'école (exercices d'écriture, dictées, grammaire) ; ne pas enseigner de manière scolaire dans la crainte d'infantiliser ; s'exprimer essentiellement en français ; être dans l'incapacité d'apprendre au vu des parcours de vie et de l'âge des apprenantes. Dès lors, notre objectif a été d'articuler les représentations et les attentes de ce public avec celles de l'association. À terme, nous avons créé un portfolio dont les visées étaient multiples : montrer qu'il est possible d'apprendre de diverses façons, plus ou moins scolaires, et mettre en lumière les connaissances ignorées (Penloup, 2007) et le « déjà-là », notamment en matière d'écriture. Au retour d'une expérience d'enseignement du FLE à l'étranger, nous avons été formatrice bénévole en alphabétisation dans la même association orléanaise, mais dans un quartier différent. Cette fois, nous étions en charge de deux groupes d'alphabétisation : pré-alphabétisation et post-alphabétisation, et avons été amenée à effectuer quelques remplacements dans des cours de FLE. Ces deux groupes étaient seulement constitués de femmes dont les origines géographiques et l'âge variaient davantage que lors de notre précédente expérience.

L'inscription dans un master recherche en sociolinguistique et didactique nous a offert la possibilité de poursuivre notre réflexion en nous appuyant sur le concept de reconnaissance. Ce concept philosophique a permis d'explorer la question de l'intersubjectivité : qui reconnaît, qui est reconnu, quand, pourquoi, comment, et d'interroger les limites de ce concept qui pouvait engendrer une méprise dans la volonté de prendre en compte et de reconnaître (Ricoeur, 2004), car il fait partie des « terrains controversés, sur-politisés et sur-médiatisés, favorables aux glissements vers le misérabilisme, l'éloge de la marge ou la condescendance embarrassée » (Payet, 2008 :24). Toutefois, l'objectif premier était de mettre en place une démarche didactique favorisant la reconnaissance des répertoires linguistiques, des connaissances « déjà-là » et des parcours migratoires. L'articulation des approches plurielles et biographiques a donné lieu à l'étude du rapport au savoir, à travers l'écriture collective d'une fiction. Ce travail a été l'occasion de compléter notre réflexion sur

---

<sup>1</sup> Trois niveaux d'alphabétisation étaient recensés : pré-alphabétisation (apprentis scripteurs), alphabétisation (apprentis lecteurs) et post-alphabétisation (approfondissement).

l'apprentissage de la langue dans ce contexte. Il ne s'agissait plus seulement de savoir « comment » ces femmes apprenaient, mais « pourquoi » elles s'engageaient dans l'apprentissage du français et/ou des savoirs fondamentaux. Cependant, la question des représentations s'est de nouveau imposée. L'engagement et la bienveillance des formatrices et des bénévoles s'associaient, paradoxalement, à la conviction que l'apprentissage de la langue et/ou des savoirs fondamentaux relevait de l'impossible pour ce public. À défaut d'apprendre le français, il s'agissait avant tout de gagner en autonomie, et à terme de s'insérer dans la vie sociale. Si la perspective de travailler de concert avec l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ des formations linguistiques des adultes migrants est apparue indispensable, nous avons également rejoint l'idée soutenue par A. Maalouf (1998 : 28) : « C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer. ».

Ces expériences ont fortement enrichi notre réflexion sur ce que signifie apprendre et enseigner le français par des adultes migrants et elles ont fortement influé sur notre conception de la faire de la recherche.

### ***Inscription dans un projet de recherche***

Cette thèse s'inscrit également dans un projet de recherche régional mené dans le laboratoire des sciences du langage de l'Université de Rouen : « Plurilinguisme acculturation linguistique en français et insertion sociale des personnes » (PALIS). Porté depuis 2010 par F. Leconte, ce projet vise à rendre compte de l'influence respective des dynamiques socio-langagières dans les pays d'origine et dans les sociétés d'accueil et interroge l'appropriation du français par des migrants en prenant en compte les socialisations langagières et les expériences scolaires de ces personnes. Outre la thématique de recherche, la posture adoptée par les membres de l'équipe sur la prise en compte des représentations sociolinguistiques et des répertoires plurilingues dans leur intégralité nous a permis de trouver facilement notre place, et par conséquent de nous approprier le sujet de la thèse. Initialement orientée sur la prise en compte des cultures d'apprentissage, notre étude s'est rapidement portée sur les rapports au français et à l'apprentissage. Néanmoins, le sujet initial de la thèse a permis d'enrichir notre réflexion sur la manière de penser l'appropriation du français, notamment parce qu'il s'agissait de prendre en compte positivement la diversité et de la concevoir comme constitutive des personnes, de leurs expériences d'apprentissage et de socialisations langagières passées et actuelles.

### *Ce que signifie s'approprier pour la chercheuse*

Avant que l'on nous fasse remarquer que « l'important est que les adultes migrants parlent français », nous avons déjà commencé à comprendre que la perspective d'appropriation de la langue ne figurait pas parmi les priorités des formations linguistiques des adultes migrants. Observer ce qui se passe autour de l'accueil des migrants et l'enseignement du français à ces personnes permet d'apercevoir ce qui est avant tout salué, et relayé par les médias et les politiques et certaines institutions : l'augmentation des opportunités d'apprendre la langue du pays d'accueil : au-delà des cours de langue proposés dans des associations – assurés par des bénévoles et des formateurs professionnels –, des dispositifs prescrits par des financeurs se multiplient, de nouveaux organismes de formation linguistique apparaissent et des formations en ligne se développent (MOOC). Ajoutons que ces actions de formation partagent les mêmes objectifs : répondre à un besoin de communication immédiat et favoriser l'insertion des migrants, notamment par l'obtention de certifications en langue. Outre que les notions de « maîtrise » et d'« apprentissage » sont mises en avant, nous nous demandons si l'appropriation est pensée comme :

- Automatique, car elle est incluse dans l'apprentissage et/ou la maîtrise ;
- Différée, car il y a des priorités et l'apprentissage est prioritaire ;
- Absente, car elle est absorbée par la finalité d'insertion ;
- Illusoire, car la finalité est de parler et de s'insérer dans la société.

Pour imaginer de quoi s'approprier une langue et maîtriser une langue se rapproche, nous pourrions utiliser une des acceptions du verbe « approprier » : faire sien dans le sens de posséder. Mais d'après nos expériences linguistiques et nos lectures, l'appropriation d'une langue s'entend davantage en termes de rencontre, de relation personnelle avec une langue. Des exemples de rencontres et conflits avec les langues, notamment la langue étrangère « extérieure à soi », sont mis en mots par des écrivains. À titre d'exemple, l'auteur japonais A. Mizubayashi (2011) partage avec le lecteur la relation qu'il a construit avec le français, cette langue dans laquelle il a un jour décidé de se plonger, à laquelle il a adhéré et par laquelle il a été adopté. Dans la mesure où la langue devient sienne, l'expérience de l'auteur illustre notre perception de l'appropriation, qui se rapproche du sens historique du verbe s'approprier : s'attribuer à soi. D'une certaine manière, il s'agit de donner une place à la langue dans l'histoire et le projet de vie de l'apprenant. L'appropriation est donc un processus complexe, une aventure personnelle, qui nous invite à dépasser l'idée selon laquelle l'appropriation est

avant tout l'hyperonyme d'acquisition – processus inconscient, involontaire et naturel – et d'apprentissage – processus conscient, volontaire et guidé (Py et Porquier, 2004) ou un processus « visant à construire des connaissances, des capacités » (Blanchet et Chardenet, dirs., 2010). Dans cette perspective, s'approprier signifie faire l'expérience de la langue, la transformer par la confrontation et la communication avec des autres (Castellotti, 2017).

À nos yeux, penser en termes d'appropriation permet de donner du sens en s'appuyant sur le « déjà-là » et surtout en reconnaissant également les personnes comme capables de construire du sens. Pour ce faire, il convient de donner à ces personnes, en l'occurrence les adultes migrants apprenant le français, les moyens d'y parvenir. C'est ce que nous proposons dans cette étude. En partant de notre conception de l'appropriation, que nous confronterons à celle des acteurs avec lesquels nous avons travaillé, nous interrogerons plus largement ce que s'approprier implique en termes de pratiques de formation ; de conception des formations linguistiques, de l'enseignement et de l'apprentissage de langues ; mais également en termes de rapport aux autres, à l'apprentissage et aux langues. En outre, même si nous utilisons des leviers qui peuvent donner l'impression d'aller à contre-courant de ce qui est pressenti aujourd'hui pour apprendre une langue, nous pensons cependant qu'ils favorisent l'appropriation, l'autorisent et mettent à portée des apprenants la possibilité d'adhérer à la langue, de s'y confronter, de la transformer ou de la transgresser. Enfin, au-delà des expériences (migratoire, linguistique, culturelle, scolaire, formative, etc.), la prise en compte de la personne dans sa globalité nous conduira à interroger les projets des apprenants, notamment les projets d'appropriation. Il s'agira de dépasser le rationnel pour ne pas réduire le projet à un plan proposé en vue d'atteindre un objectif, de pallier un besoin ou de réaliser un souhait (Boutinet, 1990). En définissant le projet comme une projection et un investissement dans la langue en lien avec l'histoire et l'imaginaire des personnes, nous pourrons alors mettre en regard les projets des formateurs et des institutions avec ceux des apprenants rencontrés. Questionner et prendre au sérieux les projets nous permettra de réfléchir à la possibilité d'articuler l'appropriation à l'insertion et de proposer quelques renversements concernant les évidences relatives à l'apprentissage du français par des adultes migrants.

### *Démarche et questionnements*

La démarche compréhensive adoptée dans cette étude conduit à effectuer des allers-retours et à créer des ponts entre notre réflexion théorique et ce que nous ont donné à comprendre l'ensemble des acteurs avec lesquels nous avons travaillé (Blanchet, 2011). L'intérêt porté aux représentations, aux rapports à, aux pratiques de formation des formateurs et aux productions des apprenants a vocation à enrichir notre réflexion. Il ne s'agit donc pas de prescrire des bonnes pratiques, mais de comprendre ce qu'enseigner, apprendre et s'approprier une langue signifie et implique. En outre, cette étude convoque plusieurs notions qui ne relèvent pas exclusivement des sciences du langage, mais également des sciences de l'éducation – outre les précédentes notions citées, nous pouvons ajouter les normes, les erreurs, l'évaluation, les corrections. Ainsi, notre réflexion se situe dans le champ des sciences du langage et des sciences de l'éducation, mais elle est aussi utilement éclairée par la sociologie, l'anthropologie culturelle et l'histoire.

Au départ de ce travail figurent plusieurs questions résultant de nos travaux antérieurs, et notamment des questions qui étaient restées en suspens, faute de réponses satisfaisantes. Plus précisément, la complexité de certaines notions, des usages qui en étaient faits et des attitudes qui en découlaient – la reconnaissance, la bienveillance et l'autonomie comportent des limites et suscitent des méprises et des contradictions – a influé sur la manière d'aborder ce travail et sur la formulation des questionnements. Nous cherchions à comprendre les processus d'appropriation tout en veillant à prendre en compte la diversité des apprenants. Or nous craignons de tomber dans l'écueil de l'assignation au plurilinguisme et de l'injonction à l'appropriation. En sachant que la diversité n'est pas toujours perçue comme un atout et que les apprenants ne se reconnaissent pas nécessairement comme plurilingues, comment mettre en avant la diversité ? En sachant que l'appropriation est une aventure éminemment personnelle, comment pouvons-nous prétendre la comprendre et quelle démarche permettrait de favoriser l'appropriation sans contraindre les apprenants ?

Ces premières questions ont évolué au fil des rencontres et des lectures induites par la recherche menée dans deux structures de formation. En travaillant régulièrement avec les formateurs et les adultes apprenants le français, des questionnements se sont précisés, notamment grâce aux observables que nous avons produits, interprétés et retenus en nous appuyant sur les questionnaires, les observations, les entretiens semi-directifs, l'élaboration et l'expérimentation d'un outil didactique et, enfin, les entretiens d'autoconfrontation et

d'explicitation réalisés. Ayant identifié la question du « bon français » comme une entrée intéressante, nous nous sommes intéressée au rapport au français normé et scolaire des formateurs et des apprenants, et plus largement à leur rapport à l'écrit et à l'apprentissage. De cette piste de réflexion ont découlé deux autres questionnements : quelle place est accordée à la norme linguistique et quel peut-être son rôle dans une perspective appropriative ?

Ces questionnements, qui ont jalonné notre recherche, nous ont permis de construire cet écrit en trois parties : I. Interroger des évidences, II. Confronter des perceptions, III. Proposer des orientations.

### ***Organisation de la thèse***

#### **I. Interroger des évidences**

La première partie nous permettra d'interroger les évidences qui gravitent autour de l'insertion d'adultes migrants par l'apprentissage du français. Le retour historique sur les actions linguistiques mises en place depuis les années 1950 visera à mettre au jour les idéologies, les enjeux politiques et économiques qui continuent de peser sur les formations linguistiques et sur l'enseignement des langues, et réduisent l'appropriation du français à quelque chose de figé, maîtrisable et évaluable (chapitre 1). À l'évidence de la corrélation langue-insertion s'ajoute les représentations et les processus de catégorisation qui conduisent à assigner les migrants à un public spécifique qui nécessite un enseignement adapté. C'est notamment pourquoi retracer la construction et l'évolution des images des migrants nous éclairera sur le maintien des stéréotypes et rendra compte de leur influence sur les pratiques de formation à adopter (chapitre 2).

Cette partie visera aussi à présenter les espaces où la recherche s'est construite, où les rencontres avec les acteurs ont eu lieu et où les choix épistémologiques se sont affirmés (chapitre 3).

#### **II. Confronter des perceptions**

La deuxième partie de ce travail visera à exposer la manière dont nous avons construit la recherche. L'explicitation des approches adoptées et la présentation des différents outils mobilisés pour produire des observables visera à rendre compte du cheminement de la chercheuse. En outre, la lecture de ces premiers observables, augmentées par des notes ethnographiques, invitera à prendre au sérieux le projet « apprendre bien le bon français » (chapitre 4). Pour ce faire, nous proposerons de confronter les perceptions des apprenants et

des formateurs sur les éléments saillants (français normé scolaire) qui nous éclaireront sur la manière de penser l'appropriation du français par des adultes migrants participant à des formations linguistiques (chapitre 5). Aussi, c'est dans cette partie que nous présenterons l'expérimentation mise en place pour approfondir notre réflexion. Outre l'élaboration d'un outil didactique, l'expérimentation s'inscrit dans une perspective réflexive dans la mesure où elle conduit à des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation (chapitre 6).

### III. Proposer des orientations

Les orientations proposées dans cette partie mettront en évidence la signification de l'appropriation des langues et ce qu'elle induit en termes d'enseignement. En commençant par un retour sur l'expérimentation de l'outil didactique, à l'appui des entretiens et des productions des apprenants, nous poursuivrons notre réflexion sur les représentations et les rapports au savoir, à l'apprentissage, et en particulier les rapports à la langue normée en tant que repère, base commune offrant la possibilité aux apprenants de s'approprier la langue. La mobilisation de nouvelles notions, qui se rapportent à la question de la langue normée, visera à éclairer les pratiques de formation observées (chapitre 7). Toutefois, dans la volonté de comprendre les formateurs et leurs pratiques, nous interrogerons la manière dont ils conçoivent leur profession (chapitre 8). Au vu de ce qui nous a été donné à voir, et de ce que nous avons compris, nous partagerons quelques pistes de réflexion relatives aux renversements à opérer pour accorder une place à l'appropriation et laisser les apprenants s'approprier la langue (chapitre 9).

## **Première partie**

### **Interroger des évidences**

## SOMMAIRE DE LA PREMIERE PARTIE

<b>Chapitre 1 L'apprentissage du français par des adultes migrants en France</b>	<b>23</b>
1. RETOUR SUR DES EVIDENCES ANCREES : HISTOIRE ET POLITIQUE	24
2. MISE EN PLACE DES ACTIONS LINGUISTIQUES : 1950 – 1989	35
3. DEVELOPPER LES FORMATIONS LINGUISTIQUES : 1990-2016	50
<b>Chapitre 2 Les publics migrants : de qui parle-t-on ?</b>	<b>69</b>
1. DES SPECIFICITES NOTOIRES	70
2. REGARDS SUR LES MIGRATIONS ET LES MIGRANTS	80
3. MIGRATIONS ET MIGRANTS : DES RAPPORTS COMPLEXES	90
<b>Chapitre 3 Une recherche dans les formations linguistiques de l'agglomération rouennaise</b>	<b>97</b>
1. SITUATION SOCIO-HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE	98
2. LES FORMATIONS POUR ADULTES EN HAUTE-NORMANDIE	108
1. LA METROPOLE ROUENNAISE	118
2. CHOIX EPISTEMOLOGIQUES	134

# Chapitre 1

## L'apprentissage du français par des adultes migrants en France

*Il ne s'agit pas ici de remettre en cause l'intérêt d'une formation linguistique dans la langue majoritaire du pays de résidence mais de souligner que ce qui est présenté comme une évidence : « la maîtrise de la langue pour s'intégrer » n'est pas explicité.*  
(Leconte, 2016 : 27)

Au cours de notre recherche nous avons été confrontée à l'évidence de l'insertion par la maîtrise du français pour des adultes migrants qui projettent de s'installer, plus ou moins durablement, en France. Or, cette évidence, qui n'est autre que le fruit d'actions et de discours assurés par diverses instances à travers l'histoire, nécessite d'être explicitée ne serait-ce parce qu'elle évince – voire réduit et empêche – de penser les processus d'appropriation linguistique pour ce contexte et pour ces personnes. Pour « désévidencier » l'évidence, nous proposons d'adopter une perspective historique en revenant sur les événements politiques et économiques ainsi que sur les réflexions didactiques et pédagogiques qui ont fait que de nos jours l'on ne puisse plus douter de la nécessité, voire de l'enjeu vital<sup>2</sup>, de l'apprentissage du français par les publics migrants. L'objectif de ce premier chapitre est double. D'une part, il s'agit d'identifier et de comprendre les enjeux idéologiques, politiques et économiques qui sous-tendent l'apprentissage du français et influent sur la manière de penser l'appropriation. D'autre part, ce chapitre a vocation à mettre en lumière des éléments essentiels du contexte à partir duquel nous avons construit notre recherche. Dans cette optique, un retour historique sur l'idéologie monolingue et les modèles politiques permettra de rappeler pourquoi aujourd'hui la langue est un facteur décisif de l'insertion de la population migrante (Hambye et Romainville, 2014). Et, pour compléter la réflexion, un regard rétrospectif sera porté sur la manière dont les actions linguistiques destinées aux migrants se sont constituées et développées depuis les années 1950 jusqu'à nos jours.

---

<sup>2</sup> À titre d'exemple, nous pouvons consulter les travaux de A. Vicher (2008) et de H. Adami (2009).

## **1. Retour sur des évidences ancrées : histoire et politique**

Revenir sur l'instauration de l'idéologie monolingue ainsi que sur la mise en place de modèles politiques vise à saisir la construction de l'évidence de l'apprentissage du français par les publics migrants. Dès lors, nous nous arrêterons sur chacune de ces notions afin de comprendre leur influence dans l'évolution des actions linguistiques destinées aux adultes, et plus particulièrement aux personnes migrantes.

### **1.1. L'idéologie monolingue : émergence et imposition**

Au fil des siècles, plusieurs événements ont conduit à ériger le français comme langue nationale. Nous proposons de les passer en revue afin de rappeler que la langue n'est pas un objet allant de soi indifférent aux variations historiques de l'idéologie et des politiques linguistiques (Auroux, 2013).

#### **1.1.1. Une lente imposition du français (XIV<sup>e</sup> – XVII<sup>e</sup> siècles)**

Pour retracer l'émergence de l'idéologie monolingue, nous choisissons de remonter au XIV<sup>e</sup> siècle. En effet, c'est à cette période que les premiers actes de « *lutttes politiques et idéologiques* » (*Ibid.* : 16) sur les pratiques langagières ont conforté la réussite d'un patois que l'on nomme aujourd'hui le français (Walter<sup>3</sup>, 1988 :17-8). Ce siècle est marqué par le processus d'unification linguistique, c'est-à-dire par le passage d'un territoire partagé par des dialectes des pays d'Oc et d'Oïl à un territoire où règne une langue unique. Selon P. Bourdieu et L. Boltanski (1975) – qui se réfèrent aux travaux de F. Brunot – la confusion entre le processus d'unification linguistique et celui de la construction monarchique est manifeste : la langue de la Cour, le français, devient progressivement la langue des régimes monarchiques. Dès lors, la situation sociolinguistique de la France se transforme au gré de la construction et de l'évolution de la monarchie.

Il faudra attendre le XVI<sup>e</sup> siècle pour observer la première intervention politique relative à l'imposition du français. En 1539, François I<sup>er</sup> signe l'ordonnance de Villers-Cotterêts, laquelle stipule que la langue française doit être utilisée dans tous les documents administratifs. L'homogénéisation juridique atteste du renforcement du pouvoir royal en imposant sa variété vernaculaire. Cette ordonnance introduit les changements à venir dans le

---

<sup>3</sup> Dans son ouvrage *Le français dans tous les sens* (1988), H. Walter rend compte de manière approfondie du processus de construction qui a amené le français à devenir la langue nationale, c'est-à-dire la variété linguistique légitime et officielle.

paysage sociolinguistique puisque les situations de plurilinguisme tendent à être proscrites dans les situations officielles. Les dialectes ou les patois se subordonnent au français, et cette subordination annonce la domination de la langue française. On comprend alors que les rapports de force entre les différents idiomes présents sur le territoire français sont intrinsèquement liés aux projets d'ordre politique qui inaugurent le début de la politique centralisatrice de l'autorité royale (Lodge, 1997 ; Auroux, 2013).

De la Renaissance à l'Âge classique (XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup>), la puissance de la monarchie et les fortes densités de population du pays conduisent le français à être la première langue d'Europe. La création de l'Académie française (1635), aujourd'hui encore désignée comme gardienne du français, et la rédaction d'encyclopédies consacrent le français au rang de langue de la raison et du progrès scientifique et politique. Il s'avère que l'unification linguistique du territoire coïncide également avec l'uniformisation de la langue française. Ce processus vise à décrire et à renforcer la langue au moyen d'outils tels que les dictionnaires et les grammaires (Boyer, 2003). Il s'agit d'institutionnaliser le français en cherchant à unifier les variations, et ces instruments permettent de représenter *une* langue française. On assiste alors à la régularisation de la langue où les grammaires et les dictionnaires confortent le bon usage de la langue. La langue n'est plus seulement un moyen de communication, mais s'affirme comme l'expression d'une légitimité (Auroux, 2013). Le XVII<sup>e</sup> siècle marque une étape fondamentale dans l'imposition de la norme unique, et les écrits de C. Vaugelas<sup>4</sup> sur le mauvais et le bon usage ont fortement contribué au développement d'une vision puriste<sup>5</sup> de la langue, et plus largement à la domination d'une seule pratique linguistique. Comme il est indiqué dans les écrits de l'auteur, le processus d'uniformisation est renforcé par l'usage de l'écrit puisqu'il le définit comme lieu de réalisation du bon usage : « *la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs du temps* » (Merlin-Kajman, 2011 : 111). Le rapport de domination est clairement explicité et la référence à l'autorité royale atteste de l'intervention de l'État. La langue devient un instrument de domination politique et sociale.

---

<sup>4</sup> Nous faisons référence à l'illustre ouvrage de Vaugelas paru en 1647 : *Remarques sur la langue française*.

<sup>5</sup> Il ne s'agit pas de réduire le processus de normatvisation au purisme, mais de souligner ici le lien de cause à effet entre le Bon usage, la norme et le purisme.

### 1.1.2. Idéologie, langue nationale et identité : croyances et limites

La Révolution de 1789 constitue un moment décisif dans l'imposition du français comme langue nationale (Boyer, 2012 ; Chevalier, 2003). Le français devient synonyme de liberté, de vérité et atteste de l'unité de la République : « Citoyens, la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous.<sup>6</sup> ». La courte période démocratique cède rapidement à la Terreur, c'est à ce moment-là que l'idéologie linguistique française se renforce. En 1794, le « caractère presque sacré » de la langue (Chevalier, 2003 : 2) conduit les membres de l'assemblée, dont l'Abbé Grégoire<sup>7</sup>, à condamner et pourchasser les patois et dialectes régionaux. L'objectif est double : il s'agit de conquérir les provinces mais aussi l'Europe. L'ensemble de ces événements participe à l'émergence d'une politique linguistique de francisation qui se poursuit au XIX<sup>e</sup> siècle au moyen de la scolarisation obligatoire, gratuite et laïque<sup>8</sup>.

*« Pour la France, ce titre de langue nationale a été symboliquement acquis très tôt (sous la Révolution) pour le français, mais il n'entre vraiment dans les faits, en ce qui concerne l'extension géographique et sociale, qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, avec la généralisation de l'école obligatoire [...] »*

(Baggioni, 1997 : 190)

L'école de la Troisième République va permettre de réaliser le projet rêvé par la Révolution, à savoir l'unification linguistique grâce à l'enseignement du français académique pour tous. Les programmes scolaires, basés sur la norme écrite établie, vont alors participer au renforcement et au maintien de l'idéologie monolingue, c'est-à-dire à la croyance en une langue qui assurerait la force et l'unité de la nation. En effet, depuis la Révolution de 1789, les fonctions symboliques et identitaires de la langue sont clairement mises en avant, et ce au détriment de la fonction<sup>9</sup> communicative. Ainsi l'idéologie monolingue, comme toutes les idéologies linguistiques, a naturellement une fonction identitaire :

*« Les idéologies linguistiques ne concernent ainsi pas la langue seulement, mais plutôt différentes visions des liens entre les langues et l'identité (par exemple nationale), qui s'actualisent par le biais, notamment, des modèles de socialisation prévalents, des rituels religieux, de l'école, etc. »*

(Moore et Py, 2008 :274)

---

<sup>6</sup> Prononcé par Barère le 27 janvier 1794, dans son Rapport du Comité de Salut Public.

<sup>7</sup> Rappelons que l'intitulé du rapport de Grégoire est sans ambiguïté : « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française ».

<sup>8</sup> À titre d'exemple, la Loi Guizot de 1833 impose une école dans chaque commune, ce qui permet au français de gagner du terrain.

<sup>9</sup> Rappelons que deux fonctions de la langue étaient nommées par F. Saussure : la fonction communicative versus la fonction identitaire ou grégaire (Gadet & Varro, 2006 ; Thomas, 1998).

La fonction identitaire de la langue conduit à penser en termes d'homogénéité, de pureté et d'authenticité. D'après D. Baggioni (1997), la langue est un emblème simple et sûr pour afficher la nationalité et s'identifier à la nation. Le rapport unissant la langue à l'identité nationale est caractéristique de la construction des États-nations en Europe, et la France a fondé son identité sur le français.

L'enjeu de l'assignation de la langue à l'identité a autant d'importance sur le plan individuel que sur le plan collectif. Les sentiments d'appartenance développés par la langue sont évoqués à plusieurs reprises dans des études linguistiques (Billiez, 1995 ; Byram, 2006 ; Pretceille, 1991) qui attestent de l'existence du lien entre langue(s) et identité(s). Ils montrent ainsi qu'à l'échelle des individus la langue n'est pas uniquement considérée comme un moyen de communication, mais comme un moyen d'expression de l'appartenance à une culture, à une communauté ou à un pays. Toutefois, les limites du lien sont régulièrement mises en avant, en particulier lorsque la socialisation langagière est plurielle. Le point de vue de l'écrivain A. Maalouf (1998) illustre la complexité de ce rapport et les questionnements induit par les processus de désignation et de catégorisation de l'identité de chacun :

*« Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? »*

(Maalouf, 1998 : 1)

Autre exemple, la dénomination<sup>10</sup> des langues répond essentiellement à des préoccupations d'ordre social et politique visant à instituer la langue en symbole où « les locuteurs sont de la sorte sommés de se reconnaître en elle, autant qu'ils le sont de se différencier de ceux qui ne la parlent pas » (Canut, 2008 : 30). Selon cette auteure, cela conduit à penser que l'« on ne peut être Français en parlant plusieurs langues puisque l'usage du français et lui seul exprime l'âme du peuple » (*Ibid.* : 80). Cette conception conduit à réaffirmer l'équation proclamée depuis le XIX<sup>e</sup> siècle : « une nation égale une langue » (*Ibid.* : 11). Enfin, rappelons qu'en

---

<sup>10</sup> D'après C. Canut, l'acte de dénomination est le premier processus de mise en frontières des langues. L'idéal d'homogénéité qui résulte de cette démarche entraîne la négation de la variation intralinguistique ainsi que la hiérarchisation des langues

1992 la langue française a été inscrite dans l'article 2 de la Constitution comme langue de la République.

Ce bref retour sur l'histoire sociolinguistique de la France, et notamment sur l'émergence et l'instauration de l'idéologie monolingue, rappelle que l'enseignement et l'apprentissage du français constituent un enjeu politique pour ceux qui ont le pouvoir de proposer des cadres institutionnels pour enseigner la langue officielle, mais aussi un enjeu social pour ceux qui sont susceptibles de l'apprendre. De ce fait, la question de « l'identité linguistique » ne se pose pas de la même manière pour les institutions et les publics apprenant. Au cours des deux dernières décennies, l'importance de la pratique du français a souvent été citée dans des débats politiques portant sur l'identification et l'identité nationale. Le besoin de définir et d'affirmer une identité collective dans laquelle les citoyens se reconnaissent continue d'être une des préoccupations politiques actuelles. Rappelons qu'en 2007, sous la présidence de N. Sarkozy, la création du Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, témoigne de l'importance accordée à l'identification, laquelle se révèle être une modalité fondamentale du lien social (Noiriel, 2007).

Inscrite dans l'histoire de la nation, l'idéologie monolingue en vigueur participe à l'évidence de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et contribue au maintien de la corrélation entre langue et insertion. Mais en traitant ce fait comme une évidence, l'idéologie construit des catégories excluantes qui ne problématisent pas l'apprentissage du point de vue de celui qui arrive sur le territoire. Les questions touchant aux liens entre langue et insertion en témoignent.

## **1.2. Insertion, intégration<sup>11</sup> et langue française**

La volonté de favoriser l'unité par la langue conduit à la mise en place de politiques linguistiques ayant pour argument principal l'insertion de toutes les personnes résidant sur le territoire. Être légitime, reconnu comme locuteur du français, être inséré dans la société, telles sont les promesses véhiculées par la pratique du français. Avant d'expliquer pourquoi l'insertion par la maîtrise du français s'impose comme un objectif fondamental, nous reviendrons sur la manière dont une notion sociologique est devenue un modèle politique qui témoigne également du rapport aux populations migrantes.

---

<sup>11</sup> Nous recourons ici au terme intégration parce qu'il correspond au modèle politique actuel. Nous verrons que ces termes ne sont pas des synonymes, ils offrent une vision différente du rapport aux autres et aux différences.

### 1.2.1. Retour sur une notion

Selon la tradition sociologique, l'intégration s'apparente à un projet de modernité des sociétés démocratiques. Très employée en sociologie, l'intégration constitue toute organisation sociale existante – de la famille à la société –, elle met en scène les relations entre la société et les individus et entend renforcer le lien social. Les travaux fondateurs d'É. Durkheim sur l'intégration démontrent que la division du travail conduit les individus à se spécialiser tout en ayant besoin des uns et des autres. Bien que les individus gagnent en autonomie, ils maintiennent un lien étroit avec la société. Pour désigner ce phénomène, l'auteur parle de « solidarité organique ». L'analogie aux organes, tous différents mais indispensables au fonctionnement du corps, souligne l'interdépendance entre les individus et la société :

*« Il en est tout autrement de la solidarité que produit la division du travail. Tandis que la précédente (la solidarité mécanique) implique que les individus se ressemblent, celle-ci suppose qu'ils diffèrent les uns des autres. La première n'est possible que dans la mesure où la personnalité individuelle est absorbée dans la personnalité collective ; la seconde n'est possible que si chacun a une sphère d'action qui lui est propre, par conséquent une personnalité. Il faut donc que la conscience collective laisse découverte une partie de la conscience individuelle, pour que s'y établissent ces fonctions spéciales qu'elle ne peut pas réglementer ; et plus cette région est étendue, plus est forte la cohésion qui résulte de cette solidarité. »*

(Durkheim, 1893 : 122)

Ces liens renforcent la solidarité ; ils sont facteurs de cohésion sociale. Dans la perspective durkheimienne, l'intégration allie la participation à la société à l'intériorisation des normes et des valeurs communes de la société. La notion d'intégration est également utilisée lorsqu'il s'agit de nommer l'entrée d'un groupe dans une collectivité. L'étymologie du verbe *integrare* (renouveler, rendre entier) renvoie à l'idée de « faire entrer une partie dans un tout » (Boucher, 2000 :37). La notion d'intégration s'oppose à celles d'exclusion, d'anomie et de déviance, lesquelles se révèlent être une menace tant pour l'individuel que le collectif (Schnapper, 2007).

### 1.2.2. Retour sur un modèle politique qui s'est imposé à d'autres

Depuis les années 1970, plusieurs modèles politiques se sont succédés. Tous renvoient à des positionnements idéologiques vis-à-vis de la cohésion sociale, de l'égalité, de la citoyenneté du respect de la différence et de la langue française (Boucher, 2000 ; 2007).

- Le modèle assimilationniste (1970)

L'assimilation représente le premier modèle politique destiné au maintien de la cohésion sociale dans une société de migration durable. D'après son étymologie (*similis* : semblable), le terme assimilation renvoie à la volonté de rendre semblable. Initialement, dans son acception juridique « assimiler » désignait un traitement à égalité (Costa-Lascoux, 2006). Au fur et à mesure de l'histoire, il apparaît que l'assimilation ne signifie plus traiter d'égal à égal, mais reproduire à l'identique sans exception. La politique d'assimilation illustre les valeurs républicaines nées de la construction de l'État-nation où « il s'agissait de se fondre dans la population française en abandonnant ses spécificités et sa langue ou en les reléguant dans la sphère privée » (Wihtol de Wenden, 2003 : 23). Ce modèle, qui réaffirme le « contrat jacobin » (Boucher, 2007 : 25), fait l'objet de controverses. Dès les années 1970, l'école de Chicago<sup>12</sup> dénonce l'assimilation comme « processus de destruction des relations ethniques » (Schnapper, 1998: 258). Les connotations négatives de la politique assimilationniste ont conduit à opter pour le modèle d'insertion. Cependant, la notion d'assimilation continue d'animer les débats liés à l'accueil des populations migrantes. À titre d'exemple, les auteurs du rapport gouvernemental<sup>13</sup> sur les politiques d'intégration, intitulé « Vers une politique française de l'égalité » (Dhume, Hamdani, 2013), s'appuient sur les travaux de D. Schnapper pour décrire le concept de l'assimilation comme un mythe, dans la mesure où elle n'est jamais parvenue à gommer la diversité. L'assimilation serait un leurre, ou du moins une tradition dépassée. Cette « intégration à la française » ne serait donc pas opératoire. Si la politique d'assimilation n'est plus en vigueur, on remarque qu'elle s'invite encore dans les discours politiques et scientifiques. En outre, le terme assimilation demeure inscrit dans l'article 21-24<sup>14</sup> du code civil pour l'accès à la nationalité.

- L'insertion (1980)

Le terme « insertion », qui vient du latin *inserere*, signifie introduire, trouver sa place dans un ensemble en conservant sa forme préalable. Contrairement à l'assimilation, la politique d'insertion semble moins contraignante et davantage respectueuse des différences. En tant que

---

<sup>12</sup> École fondée à Chicago en 1892 dont les travaux sur l'immigration marquent un tournant dans la sociologie américaine.

<sup>13</sup> Rapport du groupe de travail Mobilités sociales dans le cadre de la Refondation de la politique d'intégration.

<sup>14</sup> Code civil, « article 21-24 : Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française et des droits et des devoirs conférés par la nationalité française. ».

modèle politique, l'insertion désigne un processus et un droit qui s'adresse à tous, que l'on soit migrant ou non. Des politiques d'insertion sociale, économique et professionnelle se mettent en place. Plusieurs lois sont promulguées, dont celle sur le revenu minimum d'insertion (RMI), afin de garantir et favoriser l'insertion des personnes. L'objectif étant de favoriser l'insertion au moyen d'actions sociales concernant l'éducation, la formation ou le logement. La littérature sociologique discute peu de la politique d'insertion car, contrairement à l'assimilation, elle semble plus juste et offre une vision différente dans le rapport aux autres.

- L'intégration (1990)

L'intégration se fonde sur la réciprocité entre les acteurs, c'est-à-dire que la personne doit s'intégrer à la société et celle-ci doit l'intégrer en retour. Dans l'optique de favoriser l'intégration de tous et de maintenir la cohésion sociale, l'État se charge de mettre en place différentes actions :

- Égalité de traitement pour combler les inégalités (écarts de niveaux économiques, de qualification scolaire et professionnelle...);
- Prévention et lutte contre les discriminations;
- Politiques sociales et actions en direction des personnes les plus défavorisées et précaires;
- Politiques participatives à la vie de la Cité (soutien des actions associatives œuvrant pour l'éducation, le logement...);
- Accès à la citoyenneté et la nationalité.

Ces actions sont définies comme les cinq piliers de l'intégration à la française (Costa-Lascoux, 2006 ; Schnapper, 2007). L'intégration vise à équilibrer les inégalités en œuvrant auprès des personnes en situation de précarité. La politique d'intégration s'inspire également de la lutte contre les discriminations et incite à la participation à la citoyenneté<sup>15</sup>.

D'après le lexique des sciences sociales (Grawitz, 1988), l'intégration s'apparente à un instrument de mesure visant à évaluer le degré de cohésion. Cette définition conduit à percevoir l'intégration tel un résultat illustrant l'état de la cohésion sociale et la possibilité

---

<sup>15</sup> Pour D. Schnapper, le processus d'intégration doit s'articuler à trois types de citoyennetés : la citoyenneté civile (les libertés attachées à la personne) ; la citoyenneté politique (les droits politiques) ; la citoyenneté sociale (l'éducation, la santé).

d'accéder à la citoyenneté. La sociologue D. Schnapper (2008), précise la complexité de ce processus fondé sur différentes modalités :

*« [...] les individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes. »*

(Schnapper, 2007 : 3)

L'intégration structurelle correspond à la participation aux instances de vie collective telles que l'école, la justice, le marché du travail. Elle se distingue de l'intégration culturelle basée sur l'adoption de comportements culturels. Toutefois, la psychologie sociale considère l'intégration comme un processus permettant aux personnes de développer un sentiment d'appartenance et d'identification au groupe avec lequel elles sont en interaction (Boucher, 2000), cela rejoint l'idée que la maîtrise de la langue est une des conditions de l'intégration.

### **1.2.3. Intégration, migration... tensions**

Depuis le début des années 1980, le thème de l'intégration des migrants apparaît régulièrement dans les débats publics. Selon G. Noiriel (2005), la même histoire est racontée depuis une trentaine d'années : « il était une fois des immigrés qui ne s'intégraient pas » (*Ibid.* : 9). Or, une telle mythification peut comporter le risque d'être perçue comme une évidence par tous les acteurs (y compris les « immigrés »). Ainsi, dans la mesure où le partage des valeurs communes est capital pour la société, la présence d'une population étrangère, porteuse de différences culturelles et linguistiques, devient problématique. Suite aux vagues migratoires et à l'installation des migrants sur le territoire, le terme « intégration » se charge d'un poids politique. Il est fondamental de s'intégrer, tant du point de vue culturel que structurel. Notons que pour D. Schnapper (2008), l'intégration culturelle est plus problématique et plus longue pour les personnes migrantes :

*« Dans ces diverses dimensions de la vie sociale, les modalités de l'intégration peuvent être décalées et même discordantes. Ainsi les migrants eux-mêmes venus au cours des « Trente glorieuses », élevés dans une autre société, étaient caractérisés par une faible intégration culturelle, mais ils étaient bien intégrés structurellement par leurs emplois dans les usines ou les mines, pour lesquels ils avaient été recrutés. Leurs enfants, en revanche, socialisés dans la société d'installation, donc intégrés culturellement, ont souvent une grande difficulté à entrer sur le marché du travail : leur intégration structurelle est difficile et parfois douloureuse. »*

(Schnapper, 2008 : 3)

Les discours des politiques renforcent l'idée que l'intégration concerne en priorité les migrants et les personnes issues des migrations. Il y a quelques années, dans un rapport<sup>16</sup> relatif à la refonte de la politique d'intégration, les auteurs ont dénoncé le raccourci entre l'intégration et les migrations (2013). La connotation du terme va à l'encontre de la volonté d'intégration et conduit à stigmatiser les personnes. Le terme est également contesté par des sociologues qui perçoivent l'intégration comme « une injonction réservée aux immigrants, sommés de s'intégrer » (Costa-Lascoux, 2004 : 21). Les tensions induites s'expliquent en partie par la confusion entre la notion sociologique et la politique d'intégration consacrée par la création du Haut Conseil à l'Intégration en 1989. De plus en plus, il ne s'agit pas de décrire un processus, mais de se concentrer sur des résultats obtenus par les actions et les politiques publiques mises en place. Parler de l'intégration des migrants engendre des tensions puisque cela revient à questionner la capacité de la société à intégrer tous les membres qui résident sur le territoire.

#### **1.2.4. Insertion et langue = intégration linguistique ?**

L'évidence de l'apprentissage du français par des migrants s'incarne dans l'expression « intégration linguistique », expression qui illustre également la corrélation entre langue et insertion. La construction sémantique invite à considérer la langue comme un intermédiaire intervenant dans le processus d'intégration. À la différence de l'intégration culturelle, sociale ou professionnelle, il ne s'agit pas d'intégrer *dans* la langue, mais *par* la langue. À titre d'exemple, le rapport de la Direction des Populations et des Migrations (DPM) de l'année 2003 illustre l'importance accordée à la langue dans le parcours d'intégration des migrants.

*« Dans le contexte de l'établissement d'une véritable politique d'intégration dans la République, une priorité ferme a été définie en matière d'apprentissage de la langue française par les publics migrants, largement mise en valeur par le comité interministériel à l'intégration. La connaissance de la langue du pays d'accueil constitue un vecteur essentiel d'intégration : c'est une condition nécessaire et indispensable pour accéder le mieux et le plus rapidement possible à l'autonomie, à l'épanouissement personnel, familial, culturel et professionnel ainsi qu'à la citoyenneté. C'est aussi pour les immigrants le facteur principal d'exclusion de la vie sociale et professionnelle, entraînant le risque d'un repli communautaire. Les besoins potentiels sont très importants : selon une enquête réalisée par l'INED, près de 1,4 million de personnes immigrées (hors primo-arrivants) avaient en 1995 des besoins potentiels d'apprentissage du français. Au regard de ces besoins, l'offre de formation*

---

<sup>16</sup> Rapport commandé par J.-M. Ayrault, alors Premier ministre du gouvernement : Dhume, F., Hamdani, K. (2013) ; « Vers une politique française de l'égalité. Rapport du groupe de travail Mobilités sociales dans le cadre de la Refondation de la politique d'intégration ».

*est à l'heure actuelle nettement sous-dimensionnée. Aujourd'hui, la question de la langue et l'enjeu que constitue l'apprentissage linguistique font l'objet d'une réelle prise de conscience collective et d'une convergence de vues entre les différents acteurs des politiques d'intégration. L'effectivité de l'accès des migrants à la formation linguistique suppose une intervention organisée et conjuguée des pouvoirs publics et de l'ensemble des partenaires intervenant dans le champ de l'intégration. »*

(DPM, 2003 : 38)

L'analyse décrite par A.-S. Calinon (2013) rappelle qu'il est impossible d'intégrer *dans* une langue ou *à* une langue, en revanche, « on intègre une langue, une langue intègre » (*Ibid.* : 30). Cette observation confirme le rôle essentiel de la langue dans la mesure où elle conditionnerait l'intégration sociale et professionnelle. En outre, l'expression « intégration linguistique » fait également référence aux compétences linguistiques à acquérir. Et selon C. Candide (2001), la « bonne » connaissance du français ou des compétences linguistiques minimales requises permettent de développer et d'assurer :

- L'autonomie et l'indépendance de la personne ;
- L'épanouissement personnel sur les plans culturel, professionnel, social ;
- La compréhension et l'échange entre les personnes ;
- Le vivre ensemble ;
- L'adhésion au pacte républicain.

De tels propos conduisent à entretenir l'évidence de l'apprentissage du français ainsi que la corrélation entre langue et insertion. Ainsi, entre 2003 et juin 2015, on relève douze textes relatifs à la nécessité de favoriser l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour la « bonne intégration des migrants » (recommandation n° 2034, 2014). La multiplication de ces directives européennes relatives à « l'intégration linguistique », démontre que le lien entre langue, insertion et migration est récent, mais fortement installé. Ce bref éclairage sur l'intégration, notamment en tant que modèle politique en vigueur, vise à souligner l'importance accordée à la langue française dans la société. Les enjeux politiques et idéologiques de l'apprentissage du français par des adultes migrants sont manifestes.

Ainsi, les évidences liées à l'apprentissage du français par des adultes migrants s'expliquent en grande partie par l'idéologie monolingue et le modèle politique d'intégration. Considérées comme des éléments contextuels majeurs, dans le sens de « *conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, (...) qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique* » (Blanchet et Chardenet, dirs. 2011 : 448), ces idéologies linguistiques et politiques influent sur la mise en place et l'évolution des

formations linguistiques. En revenant plus longuement sur l'évolution des actions linguistiques proposées aux adultes, nous verrons comment la corrélation entre langue et insertion a renforcé l'évidence de l'apprentissage du français.

## **2. Mise en place des actions linguistiques : 1950 – 1989**

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, des mouvements de population dus aux besoins de main d'œuvre<sup>17</sup> et aux exils<sup>18</sup> politiques ont conduit à considérer la France comme un pays d'immigration (Noiriel, 1988 ; Weil, 2000). Avant les années 1950, les migrations frontalières sont les plus nombreuses. Les populations britanniques, allemandes, belges, polonaises et italiennes forment la majorité des populations migrantes (Schor, 1999 ; Temime, 1999 ; Dewitte, 2003). Au lendemain de la Seconde guerre mondiale, la reconstruction du pays et l'avènement des Trente Glorieuses stimulent les mouvements migratoires et de nouveaux migrants, issus des colonies du nord de l'Afrique ou de l'Afrique subsaharienne, viennent travailler en métropole. Au gré des vagues migratoires, les politiques en matière d'accueil de ces populations se sont développées, notamment du point de vue de l'enseignement-apprentissage du français. Nous proposons de parcourir l'évolution des actions linguistiques sur une période de quarante années afin d'avoir une vue d'ensemble sur l'émergence de l'éducation des adultes, la structuration des formations ainsi que la politisation des migrations. Ce retour historique permettra en outre de voir comment il est possible de penser l'appropriation du français pour les adultes migrants.

### **2.1. L'alphabétisation**

Les premières actions destinées aux adultes migrants relèvent de l'alphabétisation. Afin de se saisir des objectifs et des enjeux, il est nécessaire de revenir à l'origine de l'alphabétisation, notamment pour des adultes. Ce bref retour historique mettra en lumière les principes fondateurs et leur transformation.

---

<sup>17</sup>Les besoins se ressentent essentiellement dans les domaines suivants : industrie, mine et agriculture.

<sup>18</sup>L'idéologie libérale, l'essor de régimes constitutionnels et le désir de démocratisation provoquent des mouvements opposant les populations respectives de ces pays, et à terme, conduisent à l'exil.

### 2.1.1. Lire, écrire et former le citoyen

Par définition, alphabétiser une personne consiste à lui transmettre les rudiments de la lecture et de l'écriture. Cependant, l'alphabétisation est un processus social qui dépasse le contexte scolaire. De l'Antiquité à la réforme de l'éducation promue au XVII<sup>e</sup> siècle par Comenius, le désir d'instruire tout au long de la vie a traversé les époques. Présentés au lendemain de la Révolution, les rapports de Condorcet (1791-1793) nous éclairent sur la volonté d'alphabétiser et d'instruire tous les citoyens, quel que soit leur sexe et leur âge. En témoignant de la volonté d'émancipation et d'égalité de tous les citoyens par l'accès aux savoirs, ces écrits sont devenus une référence incontournable dans le champ de la formation pour adultes.

*« Ainsi, par exemple, celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. Celui qui n'est pas instruit des premières lois qui règlent le droit de propriété ne jouit pas de ce droit de la même manière que celui qui les connaît ; dans les discussions qui s'élèvent entre eux, ils ne combattent point à armes égales. »*

(Condorcet, 1791 : 15)

Pour le philosophe et homme politique du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'ignorance de l'écrit est source d'inégalité, et la société se doit d'éclairer le peuple en œuvrant pour l'instruction, y compris au sortir de l'école :

*« La puissance publique doit donc compter au nombre de ses devoirs celui d'assurer, de faciliter, de multiplier les moyens d'acquérir ces connaissances ; et ce devoir ne se borne pas à l'instruction relative aux professions qu'on peut regarder comme des espèces de fonctions publiques, il s'étend aussi sur celles que les hommes exercent pour leur utilité propre, sans songer à l'influence qu'elles peuvent avoir sur la prospérité générale. »*

(Ibid. : 18)

L'instruction vise à faire de chaque personne, quel que soit son âge, un citoyen actif capable de développer et de perfectionner ses connaissances. Au XIX<sup>e</sup> siècle, le projet éducatif de Condorcet se concrétise et s'étend grâce à aux lois<sup>19</sup> rendant l'instruction laïque, gratuite et obligatoire. En outre, l'éducation populaire permet de poursuivre pleinement les idées du philosophe. Reposant sur la démocratisation des savoirs, cette éducation a pour objectif de

---

<sup>19</sup> Plusieurs actions et lois visant l'instruction ont été mises en place entre la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et les lois de Jules Ferry. À titre d'exemple, la loi Guizot (1833) participe à l'alphabétisation de masse.

former les citoyens (enfants et adultes) à travers des actions militantes et caritatives. L'alphabétisation fait partie des actions de l'éducation populaire, et nous verrons que plusieurs associations<sup>20</sup> continuent de s'inscrire dans ce projet éducatif où citoyenneté et savoirs sont régulièrement associés.

### **2.1.2. Alphabétiser pour émanciper**

Selon G. Budach et H. Bardtenschalger (2008), l'alphabétisation a toujours été « un sujet d'investissement idéologique majeur » dans la mesure où elle constitue « une étape essentielle de socialisation dans « la » langue/culture nationale du pays » (2008 : 148). Savoir lire et écrire est une condition *sine qua non* pour participer à la société (Viché, 2009), par conséquent l'absence de maîtrise du code écrit conduit à exclure celles et ceux qui ne le maîtrisent pas. Pour nommer ces personnes, et pour mieux cerner ce qu'est l'analphabétisme, l'UNESCO<sup>21</sup> propose en 1958 une définition : « *Une personne est alphabète/analphabet si elle peut / ne peut pas à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.* »

Depuis, l'analphabétisme est considéré comme une entrave au développement personnel et professionnel. Au cours de cette période, la perspective émancipatrice, déjà énoncée dans les rapports de Condorcet, a été repensée dans les actions d'alphabétisation destinées aux adultes. Cette perspective transforme ce que serait l'alphabétisation, elle s'inspire notamment de travaux menés dans des sociétés dans lesquelles ces questions étaient cruciales pour tous au quotidien. Pour le pédagogue brésilien P. Freire, dont les travaux visent à émanciper les plus pauvres dans un pays particulièrement fragilisé par les inégalités sociales, l'alphabétisation ne se réduit pas à outiller les personnes pour qu'elles puissent lire et écrire : l'éducation des adultes doit se concevoir comme une « pratique de la liberté » (Freire, 1964). Il s'agit de revendiquer l'alphabétisation comme un instrument libérateur. Le concept essentiel de l'approche défendue par P. Freire est la conscientisation. À la différence d'une approche traditionnelle, il s'agit de comprendre ce qui est lu et d'écrire ce qui est compris. Une des ambivalences de l'alphabétisation étant de savoir s'il s'agit de lire pour lire (déchiffrer) ou de lire pour comprendre (Sayad, 1995). Selon P. Freire, la conscientisation consiste à amener les adultes analphabètes à se rendre compte de leur situation, des injustices qu'ils subissent en

---

<sup>20</sup> Nous verrons dans le chapitre 3 que l'une des structures dans lesquelles nous avons mené cette recherche se réclame de l'éducation populaire.

<sup>21</sup> Deux études permettent d'aboutir à cette définition : *L'analphabétisme dans divers pays* (1953) et *L'Analphabétisme dans le monde au milieu du XXème siècle* (1957). Ces études figurent dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (Unesco, 2006).

tant qu'opprimés-dominés. Partir de leur vécu, de leurs expériences vise à pallier un manque de confiance en soi et à regagner leur pouvoir d'expression. Un des intérêts de la conception défendue par ce pédagogue est qu'il reconnaît et affirme l'existence de connaissances chez les personnes analphabètes. Dès lors, la pédagogie de P. Freire exclut les outils pédagogiques clés en main qui visent à empiler des connaissances. Ces méthodes seraient dotées d'une « conception bancaire » (1974 : 51) de l'éducation où les oppresseurs ont toujours une emprise sur les opprimés. Selon le pédagogue, la personne en situation d'analphabétisme doit être l'acteur du processus d'alphabetisation en développant un regard critique sur les objets d'apprentissage :

*« Le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes »*

*(Ibid. : 63)*

En traitant de la question au niveau de l'action pédagogique, P. Freire s'oppose à une vision politique établie. Elle fait donc sens pour les acteurs que sont les apprenants et les formateurs, mais est peu travaillée dans le champ politique, en tout cas en France.

Pourtant, ces pensées sont une véritable source d'inspiration pour certains des formateurs rencontrés. Parfois vu comme un idéal à atteindre, le travail de P. Freire insuffle une énergie et une volonté qui permet de relativiser la perspective d'insertion en focalisant l'attention sur l'autonomie de la personne.

### **2.1.3. Alphabétiser pour intégrer**

Dans les années 1950 et 1960, les actions d'alphabetisation menées en France sont essentiellement destinées aux adultes migrants. À cette époque, nombre de travailleurs migrants n'ont pas été scolarisés et sont déclarés analphabètes. Les enquêtes conduites par l'Unesco témoignent de taux d'analphabétisme très importants en Afrique et en Asie, et par conséquent dans les pays dont sont issus les migrants qui viennent travailler en France. Afin de faciliter leur acclimatation, des cours d'alphabetisation sont instaurés par diverses instances telles que les syndicats, les associations de loi 1901 et l'Éducation nationale. Le plus souvent, ce sont des bénévoles, issus de milieux militants, qui interviennent. Parmi les associations, certaines ont des assises nationales, comme la CIMADE<sup>22</sup> ou le Secours Populaire, tandis que d'autres sont le fruit d'une volonté régionale ou locale. À la fin des

---

<sup>22</sup> Le Comité Inter-Mouvements Auprès des Evacués est créé en 1939 dans une perspective de solidarité et de résistance.

années 1960, le Fonds d'Action Sociale<sup>23</sup> (FAS), organisme dédié aux actions sociales envers les migrants, devient le principal organe financier de la majorité des actions d'alphabétisation.

La décennie suivante marque un tournant dans l'alphabétisation, et plus largement dans l'éducation des adultes. Les travaux de M. Catani (1973) soulignent combien l'alphabétisation soulève des questions, tant d'un point de vue didactique que politique. D'après le sociologue, l'emploi du terme « alphabétisation » désigne exclusivement les travailleurs migrants peu ou pas scolarisés antérieurement (Catani, 1973 :17). Couplée aux termes « travailleurs » et « migrants », l'alphabétisation se dote d'une connotation négative et tend à diffuser une image dévalorisée et dévalorisante des adultes migrants :

*« Certes il s'agit d'adultes étrangers, le contraste avec les enfants est bien sûr tellement apparent qu'aucune personne « de bon sens » ne pourrait confondre. Ainsi les enseignants concèdent que le mot « élève » est inadapté mais à l'évidence cela leur paraît secondaire. Le terme n'est pas changé, d'autant plus que les étrangers eux-mêmes se veulent tels [...] celui d'« élève » est l'expression de toute une série d'attitudes pédagogiques et d'une relation didactique fondée sur l'« immaturité objective » de l'analphabète, qu'il soit enfant ou non. »*

*(Ibid. : 62)*

Au-delà des outils et d'une pédagogie similaire à l'école, la constitution des groupes (niveaux et origines ethniques) et la perception négative des langues des apprenants entraînent le maintien d'une relation dominant-dominé entre les adultes migrants et les formateurs. En outre, l'influence des syndicats dans les cours d'alphabétisation contribue à une logique productiviste où savoir et travail sont étroitement liés. Pour reprendre les termes de B. Gardin (1976 : 10), « cet apprentissage n'est pas « neutre » et ne peut pas l'être face aux rapports économiques ».

À cette période, l'alphabétisation traditionnelle cède la place à l'alphabétisation fonctionnelle où l'analphabète est décrit :

*« [comme]une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté »*

*(Limage et Jeantheau, 2009 :11)*

---

<sup>23</sup> Le FAS est créé en 1958 suite à l'Ordonnance 58-1381 du 29 décembre 1958. Les actions concernent d'abord les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leurs familles, puis au cours des années 1960, elles s'adressent à tous les travailleurs étrangers (1964) et immigrés (1966). Les premières actions sont concentrées autour de l'aide sociale et de l'accès au logement, la question de l'apprentissage de langue est davantage relégué au second plan durant cette décennie.

Cette conception de l'alphabétisation diffère du projet éducatif initial porté par l'éducation des adultes, et plus largement par Condorcet ou P. Freire. Le développement personnel et l'inégalité s'inscrivent de plus en plus dans une perspective économique et sociale. En soi, alphabétiser les adultes migrants pour qu'ils puissent s'insérer économiquement et socialement est nécessaire, mais cela conduit à interroger les contenus et les approches des actions.

## **2.2. De l'éducation à la formation**

Entre les années 1960 et 1970, le champ de la formation pour adultes se transforme. Les réflexions développées par des penseurs nord-américains sur la spécificité des publics adultes participent à l'élaboration d'une conception de l'éducation des adultes de plus en plus corrélée à l'économie et au besoin d'insertion.

### **2.2.1. L'éducation des adultes**

Les actions d'alphabétisation sont incorporées à l'éducation des adultes, champ d'étude récent qui s'est construit autour de la notion « adulte apprenant », et dont la dimension économique est capitale. En Amérique du nord, l'émergence de ce champ a donné lieu à l'invention du terme « andragogie », dont le sens se rapporte à « l'art d'enseigner à des adultes » (Bourgeois et Nizet citant M. Knowles, 2005 : 10). Développée dans les années 1970, l'andragogie désigne une démarche d'enseignement qui repose sur trois grands principes :

*« La prise en compte des besoins de l'apprenant dans la planification de l'action en formation, l'accent sur le caractère signifiant des activités d'apprentissage, la participation active de l'apprenant dans la régulation du processus de formation »*

(Bourgeois et Nizet, 2005 : 13)

L'andragogie vise à se distinguer de la pédagogie par la recherche de méthodes de formations adaptées aux publics adultes et à leurs besoins (Schwartz, 1968). Or, cette opposition à la pédagogie présente plusieurs limites dont celle de vouloir dissocier des spécificités qui seraient uniquement attribuées aux publics adultes. Ce terme est souvent délaissé par les communautés scientifique et professionnelle, et ce au profit de l'expression « éducation des adultes ». Cette expression, qui est également un champ d'étude et d'intervention sociale, recouvre deux acceptions : la profusion d'accès aux savoirs et la déficience de scolarisation (Hasan, 1997).

L'éducation des adultes s'inscrit alors dans une démarche de « seconde chance » et de « sécurisation des parcours professionnels » (Lescure, 2011). Outre la promotion sociale, à travers l'accès aux savoirs, le lien avec l'économie conduit à une promotion de fonction, c'est-à-dire à la possibilité de s'adapter à un nouveau métier (Schwartz, 1968). L'insuffisance de scolarisation et/ou de qualification a servi à légitimer la dimension économique. Dans cette optique, l'éducation des adultes et les formations qui en résultent s'entendent comme une réponse aux aléas de la vie économique, telle la reconversion professionnelle.

Dès 1971, la loi<sup>24</sup> sur la formation professionnelle appuie la direction donnée à l'éducation des adultes, l'emploi des termes « formation » et « professionnelle » conforte le lien avec l'économie. Toutefois, comme il est écrit dans l'article 1<sup>er</sup>, le volet social n'est pas totalement exclu :

*« [il s'agit de] favoriser la promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. »*

(Loi 71-575, art. 1<sup>er</sup>)

Cette loi marque le passage d'une éducation humaniste à une éducation à visée économique. Dès lors, l'alphabétisation des migrants, travailleurs ou non, s'affirme comme un outil au service de l'insertion sociale et professionnelle.

### **2.2.2. Les formations de base : nouveau paradigme ?**

Au lendemain de la loi de 1971, les formations pour adultes se substituent à l'éducation des adultes. Ce changement terminologique modifie la finalité des actions éducatives destinées à l'ensemble de la population adulte, migrante ou non. La formation n'est pas de l'éducation, comme le souligne L. Tanguy (2008) :

*« L'éducation ainsi que le lieu où elle s'accomplit, l'École, se sont constituées, en France, au terme de conflits politiques qui lui ont imprimé des marques de neutralité politique et de laïcité, lesquelles sont toujours objet de mobilisations sociales pour défendre des points de vue contre d'autres. La formation est une activité où se réalise l'accord, où la coopération entre acteurs s'opère sans heurts importants. Cet accord s'est construit, partiellement, dans le malentendu mais aussi dans une acception de l'intérêt général associé à la définition d'une économie compétitive, d'une modernisation de la société, de la mise en place d'institutions de participation et de dialogue social dans un contexte de recherche de réduction des conflits sociaux et*

---

<sup>24</sup> Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 relative à l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

*politiques. À la différence de l'École qui a été une affaire d'État, la formation a progressivement été élaborée comme l'affaire des « partenaires sociaux », mais sous l'impulsion et le contrôle constants de l'État. »*

(Tanguy, 2008 : 34)

Il s'agit officiellement de former dans l'optique d'insérer les adultes, en particulier du point de vue économique. Dans ses travaux sur la formation, M. Fabre (1994) précise que la personne est formée à quelque chose *par* quelque chose et *pour* quelque chose. De cette manière, il est possible de distinguer trois logiques qui définissent la formation :

- Didactique (former « à ») ;
- Psychosociologique (former « par ») ;
- Socio-économique (former « pour »).

Même si la mise en place des formations s'inscrit dans un objectif de lutte pour l'accès au savoir ou à l'écrit, la formation apparaît clairement au service des besoins politiques et économiques de la société ainsi que des dirigeants qui la gouvernent. L'augmentation des dispositifs, en tant qu'organisations où se déroulent des activités pratiques et définies par des institutions, témoigne du passage de l'éducation aux formations des adultes. Désormais, pour accéder à ces formations, les migrants sont de plus en plus sélectionnés selon des critères liés à l'insertion professionnelle et la conception instrumentale des formations est de plus en plus présente. Les formations sont perçues comme des solutions aux problèmes économiques (chômage, faible niveau de qualification, reconversion professionnelle) et elles sont élaborées en fonction des transformations du monde du travail. Dès lors, la dynamique d'institutionnalisation des actions de formations pour adultes conduit à l'instauration de la formation de base, laquelle s'adresse exclusivement aux adultes peu qualifiés et peu scolarisés. Selon V. Leclercq (2007), entre 1971 et 1974, la formation de base concerne surtout les migrants, les femmes, les jeunes et les handicapés. Le (triste) point commun de ces catégories étant la difficulté à s'insérer dans la société française.

Les objectifs de la formation de base sont triples, ils visent à :

- Compenser et remédier à une faible scolarisation ;
- Développer l'employabilité des personnes ;
- Réduire l'exclusion.

Si ces visées rejoignent les principes de l'éducation permanente, elles témoignent également du lien entre la formation et l'insertion socio-économique. La perspective de se former tout long de la vie semble être rattrapée par une conception économique et pragmatique de la

formation. Ainsi, la démocratisation du savoir est reléguée au second plan et la formation de base constitue une première étape dans un parcours de formation-insertion des adultes.

### 2.2.3. L'illettrisme

La fin des années 1970 est marquée par l'apparition d'une nouvelle problématique en lien avec l'accès au savoir par des adultes. En 1977, le Père J. Wresinski lance un cri d'alarme concernant les adultes « illettrés<sup>25</sup> ». Fondateur du Mouvement ATD Quart-Monde<sup>26</sup>, le père J. Wresinski est à l'origine du néologisme « illettrisme » qui permet de définir la situation d'adultes ayant été scolarisés, mais qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire. Au regard du combat mené par J. Wresinski, l'illettrisme est perçu comme étant la cause et / ou la conséquence des inégalités. Une personne ne maîtrisant pas le code de l'écrit est marginalisée, exclue et peine à exercer des emplois correctement rémunérés. Cette approche de l'illettrisme participe fortement à la construction d'un problème social dont l'opinion publique s'empare officiellement en 1984 lors de la publication de l'étude menée par V. Espérandieu (et al.), « Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre ». L'année suivante le terme « illettrisme » fait son entrée dans le dictionnaire. Le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (désormais GPLI), créé à cette même période, vise à institutionnaliser un ensemble d'actions qui va de la prévention chez l'enfant à la formation chez l'adulte.

La lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans la formation de base car les objectifs de ces actions se rejoignent dans la lutte contre l'exclusion sociale et culturelle, le combat contre les inégalités et l'accompagnement des mutations industrielles. En outre, la conception déficitaire (manque de compétences scolaires) et managériale (l'absence de compétences freine l'entrée dans la vie économique) de la lutte contre l'illettrisme figure également dans le projet des formations dites de base. Selon Y. Johannot (1994), les solutions proposées pour remédier à l'illettrisme sont en majorité des stages de formation et d'insertion professionnelle qui permettent d'allier « la lutte contre l'illettrisme à la lutte contre la non-insertion économique c'est-à-dire contre le chômage » (Johannot, 1994 : 129).

Il convient de distinguer deux phénomènes : l'illettrisme en tant que marginalité et la lutte contre l'illettrisme en tant que processus de réinsertion des adultes (Dumet, 2009). La

---

<sup>25</sup> Nous utilisons le terme « illettré » en référence aux propos de J. Wresinski, mais dans ce travail nous parlerons de personne en situation d'illettrisme. Le phénomène de l'illettrisme étant flou et passager, le terme « illettré » renvoie à une catégorie précise et fermée qui ne correspond pas à la réalité.

<sup>26</sup> L'association Aide à Toute Détresse a pour mission principale de lutter contre la pauvreté.

définition de l'illettrisme se concentre sur une conception déficitaire qui rejoint les actions d'alphabétisation des adultes. C'est pourquoi, au départ, illettrisme et analphabétisme se confondent puisque ces termes font référence à des adultes qui ne savent ni lire ni écrire. Très rapidement on comprend que l'illettrisme permet de distinguer les personnes qui ont été scolarisées, en France ou en français, des personnes non scolarisées, c'est-à-dire en majorité des étrangers :

*« L'illettrisme quant à lui concerne tout autant des populations particulières telles que les tziganes ou autres manouches, des personnes atteintes de déficience intellectuelle, des personnes appartenant à la catégorie ouvrière ou vues sous l'angle de leur appartenance à la population carcérale [...] Les différentes définitions institutionnelles données de l'illettrisme ont pour point commun de définir a minima la population visée par un manque de compétences, de savoirs ou de savoir-faire liées à la lecture et à l'écriture de la langue française. La lutte contre l'illettrisme consiste à enseigner l'écrit ou à sensibiliser à l'écrit les personnes dites en situation d'illettrisme. L'illettrisme est à ce titre le produit typiquement français de l'appropriation du problème de l'analphabétisme fonctionnel. »*

(Dumet, 2009 : 48)

L'absence de maîtrise de l'écrit est souvent considérée comme un handicap, une déficience ou une insuffisance. La connotation péjorative de la notion « illettrisme » conduit à parler davantage de profil illettrisme ou de personnes en situation d'illettrisme. Depuis plus de trente ans, les politiques<sup>27</sup> et les médias s'intéressent à ce problème social. Prenant appui sur différentes enquêtes menées par l'INSEE, lesquelles ont pour objectif l'identification des profils et la mesure de taux des personnes concernées, de nombreux débats sont menés sur les défaillances du système scolaire et les inégalités. La problématique de l'illettrisme tient une place importante<sup>28</sup> dans le champ des formations pour adultes. Les actions mises en place mobilisent également les notions de « savoirs de base » et « compétences de base », lesquelles, nous le verrons ultérieurement, précisent les objectifs de la formation dite de base.

---

<sup>27</sup> En 2013, l'illettrisme est reconnu « Grande cause nationale » par J.-M. Ayrault, alors Premier Ministre.

<sup>28</sup> En 1995, le GPLI clarifie le sens du terme « illettrisme » par la définition suivante :

« On considère comme relevant de situation d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs liés pour les raisons sociales, familiales ou fonctionnelles et n'ont pas pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit de femmes et d'hommes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression. » (GPLI dans Leclercq, 1999 : 31)

Les causes et les conséquences de l'illettrisme sont clairement énoncées dans cette définition, et elles justifient l'intégration aux formations de base. La maîtrise de l'écrit est corrélée à l'échec scolaire et cette absence de maîtrise ou ce défaut d'aisance à l'écrit se révèle être symptomatique de l'exclusion et de la difficulté d'insertion sociale et professionnelle.

### **2.3. Réalité et pragmatisme**

Les réflexions didactiques n'échappent pas à l'influence du contexte économique et politique des années 1970. En effet, la crise économique, la construction européenne et l'installation des populations migrantes sur le territoire constituent la toile de fond des changements de paradigme dans la didactique des langues-cultures. En 1974, le choix de suspendre l'immigration de travail conduit les migrants à s'installer durablement. La réduction et le contrôle des flux migratoires marquent un véritable point de rupture dans la politique française, notamment parce que cela confirme la prise en charge des migrations par les pouvoirs politiques. L'insertion des migrants, notamment par la langue, est de plus en plus discutée.

#### **2.3.1. L'insertion par la formation**

Suite au regroupement familial, l'insertion des migrants préoccupe de plus en plus les politiques, en France et en Europe. À partir de 1975, l'accès à la formation, l'enseignement de la langue et les actions culturelles constituent les principales missions assurées par le FAS, organisme qui devient le financeur principal des actions de formation destinées aux migrants. Les difficultés rencontrées par ces publics sont soulignées dans différents textes<sup>29</sup> rendus publics :

*« Convaincu que la diversité des cultures peut être une source d'enrichissement réciproque pour les sociétés concernées, mais craignant que les difficultés d'ordre éducatif et culturel que rencontrent les migrants puissent aggraver les problèmes sociaux. »*

(Assemblée Parlementaire, 1976)

Dès lors, les actions de formation à dominante linguistique se structurent en même temps que la politique du FAS et le fonctionnement des actions de formation (déconcentration et régionalisation des subventions) évoluent. La conjoncture économique des années 1980 et la diversification des flux migratoires invitent à penser que « l'insertion sociale est conditionnée par deux éléments essentiels : la communication de la langue française orale et écrite, ainsi que celle des codes sociaux » (Dehée, 1994 : 11). L'insertion par la langue est de plus en plus prégnante.

#### **2.3.2. Privilégier la communication**

---

<sup>29</sup> En 1976, un rapport sur « Les travailleurs immigrés », remis au Premier ministre, rend compte de la difficulté que représente la langue pour accéder à l'emploi.

La diversité des publics et des enjeux de l'apprentissage du français conduit les didacticiens à interroger les méthodes<sup>30</sup> en vigueur, et il s'avère que l'emprise de la linguistique appliquée est sévèrement critiquée :

*« Les méthodes ou cours de langues basés sur l'apprentissage de structures isolées par une progression grammaticale rigoureuse non seulement n'auraient pas appris aux étudiants à parler français mais les auraient découragés, voire détournés de cet apprentissage. »*

(Verdelhan, 1982 : 106-7)

Les exercices de manipulation structurale linguistique et l'emploi des phrases mécaniques sont abandonnées au profit de l'acquisition et du développement de la compétence à communiquer dans et par la langue. En réaction, les didacticiens privilégient une approche fonctionnelle de l'enseignement du français opérant des changements dans les objectifs d'apprentissage ainsi que dans les pratiques de formation. Il s'agit de s'appuyer sur des concepts qui se situent à la croisée de la sociologie et de la sociolinguistique afin de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. La communication devient la pierre angulaire sur laquelle repose l'apprentissage des langues. Dès lors, l'accent est mis sur la dimension pragmatique du langage.

Dans sa définition la plus large<sup>31</sup>, la pragmatique désigne l'action et les faits réels. La dimension pragmatique du langage signifie que le langage est action, cela veut dire que le langage ne limite pas à dire, il fait faire et agit sur les autres. La pragmatique serait réduite aux actes de langage (Debono, 2013). Ainsi, dans les théories<sup>32</sup> élaborés par J. Austin et J. Searle l'échange ne se résume pas à une simple transmission d'information (dire, c'est transmettre), mais transforme les relations entre les interlocuteurs (dire, c'est faire, c'est agir sur et avec son interlocuteur et l'environnement). Dans la mesure où la question de l'agir occupe une place de plus en plus importante dans les approches pédagogiques, les actes de parole sont de plus en plus mobilisés :

*« On peut déterminer les besoins langagiers d'apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions : par exemple, demander une information à un employé du guichet de la gare sur l'heure de départ d'un train ou*

---

<sup>30</sup>Il s'agit principalement des méthodes audiovisuelles.

<sup>31</sup>Selon le Trésor de la Langue Française informatisé.

<sup>32</sup> Nous nous référons à l'ouvrage fondateur de J. Austin paru en 1962 : *Quand dire c'est faire* (How do to Things with Words). La notion d'actes de langage sera reprise en 1969 par J. Searle avec la notion de « speech act ».

*adresser une requête à un subordonné dans une usine concernant la fabrication d'une pièce métallique. Dans cette perspective, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à l'acte et aux différents paramètres (statut social et affectif des interlocuteurs, canal (téléphone, face à face), support (écrit ou oral), situation plus ou moins formelle, etc.) qui en commandent la réalisation. »*

(Roulet (1976), cité dans Boyer et al. 2001 :59)

Outre que la langue est clairement identifiée comme un instrument de communication, les actes de parole apparaissent comme des outils permettant de définir les besoins langagiers et, à terme, de déterminer les objectifs d'apprentissage retenus. En d'autres termes, les besoins<sup>33</sup> langagiers répondent à des situations de communication préalablement définies dans lesquelles les apprenants devront utiliser la langue. Cette acception, jugée réductrice par R. Richterich (1985), s'accorde avec la visée pragmatique de l'approche communicative. Pour les adultes migrants, les besoins langagiers, définis en actes de langage, tendent à être élaborés en fonction des situations professionnelles, des obligations sociales et des attentes personnelles des personnes, et cela se poursuit aujourd'hui (Denimal, 2016).

Agir par la communication à des fins d'insertion rend compte d'une dynamique fonctionnelle de l'enseignement qui donne lieu à l'appellation didactique « français fonctionnel ». Résultant des réflexions entreprises par les experts du Conseil de l'Europe sur l'adaptation des offres de formation aux publics migrants, le français fonctionnel définit la langue comme un instrument dont les apprenants vont pouvoir se servir dans les domaines de leurs choix :

*« Le « français fonctionnel » constitue un moyen pour les utilisateurs qui, dans des activités à finalité non-linguistique, ont cependant besoin d'une langue instrumentale, ou plus exactement, de se servir d'une langue (étrangère) comme d'un outil. En termes d'apprentissage, ce que ces utilisateurs ont à maîtriser, c'est avant tout ce qui leur permettra de fonctionner efficacement dans les situations qu'ils visent. C'est-à-dire que le français fonctionnel ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir »*

(Galisson et Coste, 1976 : 231)

Dans cette même dynamique, un nouvel outil voit le jour dans le cadre des projets « langues vivantes » du Conseil de l'Europe : il s'agit d'*Un Niveau-Seuil*. Élaboré en 1976, cet outil recense les actes de langage et leurs réalisations afin de satisfaire les besoins en langue des

---

<sup>33</sup> La notion de besoin langagier sera davantage discutée dans le chapitre 9.

publics apprenants. La prise de position en faveur de la pragmatique est nettement soulignée par les concepteurs de l'outil :

*« Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. [...] Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler, ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant. »*  
(Un Niveau-Seuil, 1976 :18)

Le Niveau-Seuil s'adresse à tous les publics (voyageurs et touristes, étrangers migrants et leurs familles, professionnels et publics scolaires) et porte sur plusieurs domaines (relations familiales, professionnelles, grégaires, civiles et commerçantes ainsi que sur les médias). L'intérêt de cet outil est de pouvoir « déterminer ce que les individus devront être capables de faire langagièrement dans les situations dans lesquelles ils participent » (Cuq, 2003 : 176). Cet inventaire des actes de langage va considérablement influencer sur les pratiques d'enseignement du français, et par conséquent inspirer la majorité des méthodes communicatives. Depuis, la communication ne s'entend plus uniquement en termes d'objectif d'apprentissage, elle devient une démarche et un objet d'enseignement.

### **2.3.3. L'approche communicative**

L'approche dite « communicative » s'est développée dans les années 1980, elle s'appuie sur les actes de langage précédemment évoqués et infléchit la conception de l'enseignement-apprentissage du français, notamment pour les migrants. Rappelons que l'émergence de la dynamique fonctionnelle de l'enseignement et le succès de la pragmatique vise l'acquisition et le développement de la compétence de communication. Les réflexions impulsées par le modèle de communication de D. Hymes<sup>34</sup> (1972) ont contribué à la conception de la langue en tant qu'instrument de la communication évoluant au gré des situations de communication. Ces travaux opèrent un changement dans les pratiques d'enseignement, comme le souligne M. Verdelhan (1982 : 115) : « la compétence de communication donnée comme objectif à la pédagogie du FLE est un comportement de l'individu qui s'adapte aux conditions de la situation de communication ». Développer une aptitude à utiliser la langue en situation et en fonction des normes et des règles qui régissent les différentes situations de communication de

---

<sup>34</sup> Nous nous référons au modèle SPEAKING.

la culture étrangère constitue le but de l'enseignement des langues. Rappelons que la compétence de communication (Moirand, 1982 ; Boyer et al. 2001) se compose d'une :

- Compétence linguistique : les savoirs et les savoir-faire relatifs à la langue (connaissance des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonologiques etc.) ;
- Compétence discursive : les savoirs et les savoir-faire concernant les discours et l'organisation des énoncés (types de textes, genres discursifs) ;
- Compétence référentielle : la connaissance de l'univers auquel renvoie la langue et dans lequel elle circule ;
- Compétence socioculturelle : la maîtrise des règles sociales et des normes d'interaction.

Les dimensions sociolinguistiques et pragmatiques sont effectivement manifestes. Savoir communiquer ne se limite pas à la connaissance de la langue, mais implique la connaissance de règles d'emploi. Il s'agit d'enseigner une compétence à communiquer. Durant vingt années, l'approche communicative a dominé la didactique des langues et a inspiré nombre de praticiens, pour qui la communication demeure essentielle.

L'exploration de cette première période, allant des années 1950 à la fin des années 1980, nous permet de saisir l'enchevêtrement des formations linguistiques pour adultes migrants et des formations pour adultes. Le contexte politique et social de l'époque joue un rôle important dans l'évolution des actions de formation pour adultes. La perspective d'insertion économique est omniprésente et par conséquent, oriente les choix et les politiques en matière de formation. Aussi, la transformation des migrations, imposée par l'État, conduit à repenser l'enseignement du français pour les publics migrants. Couplée à l'insertion économique, l'insertion sociale figure parmi les principales préoccupations sociétales. À la veille des années 1990, la politique d'insertion se renforce, avec la création d'institutions ayant pour mission de (re)définir et de coordonner les choix politiques. Il s'agit du Haut Conseil à l'Intégration<sup>35</sup> (HCI), organe de réflexion, et du Comité Interministériel à l'Intégration (CII), organe de

---

<sup>35</sup> Les missions du HCI sont exprimées dans le décret n°89-912 du 19 décembre 1989, « Ce conseil a pour mission de donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre, sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère. Il contribue notamment à la préparation et au suivi du comité interministériel à l'intégration. Il organise et anime des échanges publics sur les questions d'intégration, sur le plan européen et international. Il anime un réseau de chercheurs et d'établissements publics et privés de recherche sur l'intégration. Il élabore chaque année un rapport qu'il remet au Premier ministre. Ce rapport est rendu public ».

décision. Cette nouvelle décennie donne lieu à des études<sup>36</sup> visant à clarifier et définir la politique d'insertion actuelle. Au-delà de la perspective économique, les formations linguistiques pour adultes migrants vont de nouveau évoluer au gré des orientations nationales et européennes concernant les politiques éducatives, linguistiques et d'immigration.

### **3. Développer les formations linguistiques : 1990-2016**

Les années 1990 marquent un tournant dans les formations linguistiques destinées aux publics migrants. Outre des changements dans le fonctionnement des formations et des structures qui les mettent en place, l'absence<sup>37</sup> de maîtrise de la langue française est la cible des politiques ce qui influe sur l'apprentissage du français.

#### **3.1. Structuration des formations**

Si les actions de formation linguistique des migrants ont évolué au gré de l'institutionnalisation<sup>38</sup> du champ de la formation des adultes, elles se sont également transformées dans les années 1990, quand les dispositifs de formation sont entrés dans la logique de marché. Outre la multiplication des actions linguistiques et la mise en concurrence des structures de formation, les contenus et les approches didactiques se transforment également.

##### **3.1.1. L'entrée dans la logique de marché**

La caractéristique principale de ce système répond à la loi de l'offre et de la demande. Désormais, les organismes de formations sont considérés comme des prestataires de service

---

<sup>36</sup> Les intitulés des premières études dirigées sont clairs : « Pour un modèle français d'intégration » (HCI, 1991), « Conditions juridiques et culturelles de l'intégration » (HCI, 1992). L'idée de s'ancrer dans la réalité sociale conduit le HCI à réfléchir à la prise en compte et au rôle de la différence au sein du processus d'intégration. Le rapport de 1995, intitulé « Liens culturels et intégration », témoigne du souhait de la recherche de la réciprocité entre la société d'installation et les migrants.

<sup>37</sup> L'ouvrage de M. Tribalat, *De l'immigration à l'assimilation* (1996) met au jour les principaux résultats de l'enquête Mobilité géographique et insertion sociale (MGIS). À titre d'exemple, dans le chapitre sur les pratiques linguistiques et la consommation médiatique, il est question d'étudier « l'incidence de la langue française sur la vie sociale » et notamment « les handicaps potentiels que suscitent un défaut de maîtrise du français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (*Ibid.* : 197). La présentation de ces résultats de l'enquête MGIS met en évidence un certain nombre de déterminants de la maîtrise de la langue qui seront mobilisés pour l'organisation des actions linguistiques destinées aux migrants.

<sup>38</sup> Quelques années après la législation sur la formation professionnelle, les deux circulaires du 14 et 21 mai 1975 promulguées par P. Dijoud (en charge du secrétariat d'Etat chargé des travailleurs immigrés) ont amorcé la mise en place d'une nouvelle politique de formation à travers la « Formation à dominante Linguistique ». Il s'agit d'actions socio-éducatives qui s'adressent à l'ensemble des migrants, y compris aux membres des familles des travailleurs migrants.

qui se doivent de répondre à des appels d'offre, c'est-à-dire qu'ils collaborent avec les financeurs avant de mettre en place un dispositif de formation. D'après V. Leclercq (2014) :

*« Le passage de la logique de la subvention à celle de l'appel d'offres et le recours au code des marchés publics, à la fois pour l'État et les Conseils Régionaux, constituent une transformation majeure du secteur de la formation de base à fin des années 1990 »*

(Leclercq, 2014 :19)

Outre ce nouveau fonctionnement, la logique de marché s'accompagne de politiques qui mettent l'accent sur la dimension économique des formations linguistiques. En d'autres termes, la logique de marché ne régule pas simplement le marché des formations, elle fait de l'insertion économique la finalité première de ces formations. Les parcours de formation sont désormais prescrits par les financeurs, qu'ils soient en charge de l'accueil des populations migrantes (OFII) ou de l'insertion économique (Pôle emploi). Les commandes publiques et les cahiers des charges élaborés par les financeurs ne modifient pas uniquement la finalité des formations linguistiques, mais l'organisation de l'ensemble des dispositifs qui deviennent concurrents. Ces décisions, liées aux politiques migratoires et d'insertion, témoignent d'une volonté d'homogénéisation du cadre formatif pour les migrants sur l'ensemble du territoire. Avant de voir comment ces changements ont ébranlé les formateurs<sup>39</sup>, tant dans leur conception des formations que dans l'adaptation à un fonctionnement contraire aux valeurs associatives, il est nécessaire de prendre le temps de revenir sur l'émergence de nouvelles notions qui, à leur tour, vont modifier l'intervention des acteurs d'un point de vue didactique.

### **3.1.2. Les savoirs de base**

Dans les années 1990, la notion « savoir de base » est d'abord employée pour nommer les actions destinées aux publics en situation d'illettrisme. Cette notion permet d'avoir une vision plus globale de la formation de base, et par conséquent permet de ne pas s'axer uniquement sur la maîtrise de l'écrit. Les savoirs de base visent la consolidation des connaissances dans les domaines du calcul, de la communication, de l'écriture et de la lecture. Jusqu'alors, les contenus d'enseignements des formations de base sont peu explicités. Aucune instruction officielle n'a précisément défini les savoirs à transmettre (Leclercq, 2011). Pourtant un rapprochement des actions de formations envers les publics migrants et ceux en situation

---

<sup>39</sup> Nous reviendrons plus longuement sur la manière dont les formateurs se situent par rapport à l'évolution des formations linguistiques dans le chapitre 8. Il s'agira de mettre en regard ces transformations avec leurs pratiques actuelles afin de comprendre leur influence, en particulier sur les processus d'appropriation du français.

d'illettrisme va s'opérer à travers l'élaboration d'un cadre de référence commun qui dessinera plus clairement les contours des actions formatives pour les adultes. Il s'agit du Référentiel de Formation Linguistique de Base (Cueep – Cafoc – FAS, 1990<sup>40</sup>). Ce document vise à élucider les contenus et les objectifs de formation, en particulier sur la communication orale et écrite. La première version est seulement diffusée dans la région Nord-Pas De Calais tandis que la seconde (1995) connaît une diffusion nationale car une des visées de cet instrument est d'homogénéiser les pratiques de formation. Selon V. Leclercq (2014 : 21), le référentiel apporte de nombreux éclairages sur les contenus à enseigner et « la prescription institutionnelle de son usage à l'échelon national illustre parfaitement l'évolution vers le cadre du curriculum de la formation. ». Quelques années plus tard, à l'approche des années 2000, les réflexions menées sur les formations de base (Leclercq, 1996) aboutissent à l'élaboration d'un référentiel des savoirs de base destiné à éclairer les formateurs et les apprenants. Commandé par trois ministères<sup>41</sup>, le référentiel *Former les publics peu qualifiés* (Dartois, 2000) a pour objectif premier de proposer un cadre de référence permettant de formaliser et de décrire les contenus des savoirs de base nécessaires aux adultes. La visée descriptive de ce référentiel permet de se saisir du sens attribué aux savoirs de bases, lesquels sont définis comme :

« [...] ensemble de savoirs instrumentaux ou procéduraux qui permettent :  
– d'entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde ,  
– d'appréhender et de comprendre les choses et les événements ;  
– d'agir sur et avec soi-même, autrui, le monde ;  
– de se développer, de progresser, d'apprendre.»

(Dartois, 2000 : 12)

Dès lors, les savoirs de base ne se réduisent pas à la lecture et l'écriture, mais concernent six autres savoirs nécessaires dans la vie quotidienne. Il s'agit de la communication et de la compréhension (orale et écrite), du raisonnement, du calcul et de l'appréhension du temps et de l'espace. Ces savoirs constituent un ensemble complexe dans la mesure où plusieurs savoirs s'associent en fonction des situations et des actions. Par exemple, lors de la lecture, l'apprenant devra faire appel à des repères spatiaux et temporels. Le référentiel de C. Dartois marque le début d'une série de cadres de référence qui vise à organiser les formations, à définir et élaborer des contenus et à mettre en œuvre des activités pédagogiques et

---

<sup>40</sup> CUEEP et CAFOC (1990) Référentiel de Formation Linguistique de Base, FAS/ Région Nord-Pas de Calais, Villeneuve d'Ascq.

<sup>41</sup> Il s'agit des ministères de l'emploi et de la solidarité ; de l'Éducation nationale et de la Justice.

didactiques. Ces contenus et activités renforcent l'idée de la nécessité d'un apprentissage orienté vers la finalité d'insertion et d'employabilité des personnes. En termes d'appropriation, on se situe davantage dans la perspective de faire sien, de posséder voire de maîtriser la langue, que dans la perspective de *laisser advenir* (Castellotti, 2017 ; Dastur, 2015).

## **3.2. Communication et employabilité**

L'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle est marquée par la volonté de faire des apprenants adultes des acteurs de la formation. Dès lors, l'accent est mis sur la communication et le développement de compétences pour accéder à la vie active. En retraçant les changements survenus depuis une quinzaine d'années nous verrons que l'insertion par la maîtrise de la langue s'est largement imposée et, par conséquent, nous comprendrons pourquoi et comment l'apprentissage du français par les adultes migrants constitue désormais une étape incontournable dans les parcours de ces personnes.

### **3.2.1. Compétences de bases et compétences clés**

Au cours de l'année 2000, le terme « compétence » a supplanté le mot « savoir ». À Lisbonne, lors du Conseil européen, il est acté que « chaque citoyen doit être doté de compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information ». Ce changement terminologique a engendré de nombreuses réactions de la part des chercheurs et des professionnels des formations pour adultes. Le terme « compétence » implique-t-il un changement de paradigme ? Cette question continue d'alimenter les débats autour de l'impact de l'idéologie managériale<sup>42</sup> dans l'éducation (Rastier, 2013). En effet, le mot « compétence » est issu du champ professionnel, en particulier du secteur des ressources humaines. Selon F. Rastier, remplacer le terme « savoir » conduit à penser l'éducation uniquement comme « une préparation à l'emploi et l'homme comme une ressource » (*Ibid.* : 5). La transmission des savoirs serait restreinte et instrumentalisée à des fins socio-économiques :

*« Ce que recouvre la notion de compétence est un processus néolibéral tendant à placer, plutôt que l'éducation au service de l'homme, le petit homme à éduquer au service des besoins de l'économie ».*

(Del Rey, 2010 : 9)

---

<sup>42</sup>Selon F. Rastier l'idéologie managériale repose sur une conception économique du monde social où les objectifs et les méthodes administratives correspondent à celles employées dans les grandes entreprises.

Dans ses travaux sur la notion de compétence en éducation, A. Del Rey (2010, 2012) dénonce la fabrication des élèves « économiquement performants » et rejoint le point de vue de F. Rastier sur la relation entre l'éducation et l'emploi. Outre les idéologies adjointes aux « compétences », les conséquences en termes de pédagogie et de fonctionnement invitent à mieux considérer les controverses. D'un point de vue sémantique, les « compétences de base » diffèrent peu des « savoirs de base » puisqu'elles regroupent les compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture) ; les compétences en calcul ; les compétences cognitives (repérage dans l'espace et le temps, le raisonnement logique et la capacité à apprendre). En outre, les compétences de base s'inscrivent davantage dans une perspective professionnelle, c'est pourquoi elles incluent les compétences en technologies de l'informatique, en langues étrangères et en « esprit d'entreprise ». L'identification des compétences de base est une première étape dans le développement de la formation tout au long de la vie, autrefois nommée éducation permanente. L'intervention de l'Union européenne dans le champ de la formation des adultes donne lieu à l'élaboration d'un socle commun de compétences (2004), où l'on compte huit compétences clés : la communication dans la langue maternelle et en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies ; la compétence numérique ; apprendre à apprendre ; les compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelle.

Il faudra attendre 2006 pour que le Parlement et le Conseil européen s'accordent pour définir les compétences clés, c'est-à-dire :

*« [...] ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. »*

(Journal officiel L 394, 2006 : 4)

Par la recommandation du Parlement et du Conseil<sup>43</sup> européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et la loi<sup>44</sup> relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, les États membres incluent ces compétences dans leurs politiques éducatives. Ces mesures sont le résultat de réflexions menées dans le cadre du programme DéSéCo<sup>45</sup>, porté par l'OCDE en 1997, dont l'objectif est d'élaborer un

---

<sup>43</sup> Conseil n° 2006/962/CE du 18 décembre 2006.

<sup>44</sup> Loi 2009 - 1437 du 24 novembre 2009 qui modifie les articles L.6111-1 et L. 6111-2 du code du travail.

<sup>45</sup> Définition et Sélection des Compétences.

cadre conceptuel visant l'identification des compétences nécessaires à la réussite de chacun et au bon fonctionnement de la société (Vicher, 2012).

Associées aux enquêtes PISA relatives à l'évaluation des difficultés des adolescents et des jeunes adultes, les formations aux compétences clés s'inscrivent en partie dans la prévention de l'illettrisme. Étant donné l'élévation des niveaux de compétences requises pour accéder à l'emploi ou aux formations qualifiantes, les compétences clés concernent également les adultes migrants. L'employabilité des personnes est une des missions premières de l'éducation, quel que soit l'âge des personnes.

### **3.2.2. Perspective actionnelle**

En termes de didactique, la perspective actionnelle succède à l'approche communicative. Ce passage est marqué par le renforcement de la place accordée à l'action et la communication n'est plus uniquement une finalité, elle est un moyen. Il n'est plus question de former un individu afin qu'il puisse communiquer dans des échanges ponctuels, il s'agit de former un acteur social qui communique et agit régulièrement avec d'autres interlocuteurs. Si l'on peut y voir seulement un prolongement de l'approche communicative, on constate que l'action occupe de plus en plus d'espace et qu'elle oriente l'apprentissage. Le CECR, outil principal de cette approche pédagogique (ou plutôt de cette perspective), comporte un objectif double. D'une part, il sert de base commune aux États européens pour préparer les programmes d'enseignement de langues vivantes, les référentiels, les manuels, les examens. D'autre part, il invite les concepteurs de manuels, les enseignants ou les administratifs à faire correspondre les pratiques aux besoins des personnes qui s'engagent dans l'apprentissage de la langue.

Le CECR décrit de manière exhaustive ce que peut faire un locuteur dans une langue étrangère ou seconde :

*« Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »*

(CECR, 2001 : 15)

L'action, le sens et la pragmatique sont au cœur de la perspective actionnelle. Outre une compétence pragmatique, reposant sur « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » (*Ibid.* : 18), la notion-clé de « tâche » s'apparente aux actes de langage :

*« La tâche définit toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné, en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »*

(*Ibid.* : 16)

La notion de « tâche » s'articule à celle de « compétence » que le CECR définit comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (*Ibid.* : 15). Les compétences communicatives langagières se composent d'une compétence linguistique (identique à celle détaillée dans l'approche communicative) ; la compétence sociolinguistique (utilisation des marqueurs linguistiques des relations sociales) et la compétence pragmatique (divisée en compétence fonctionnelle et référentielle). Ces compétences communicatives sont découpées en activités de communication langagière (production, réception) et ceci, en vue de réaliser une tâche. L'importance accordée à l'agir est à mettre en lien avec le nouvel objectif social évoqué par C. Puren (2006) :

*« Dans la perspective actionnelle (PA) émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures [...]. Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer ou informer, mais de travailler en continu avec d'autres en langue étrangère. »*

(Puren, 2006 : 5)

La communication, la formation des citoyens et leur insertion au sein des sociétés dans lesquelles ils évoluent constituent les finalités de l'enseignement-apprentissage dans une perspective actionnelle. La langue demeure un moyen de parvenir à ces fins.

L'approche actionnelle du CECR admet six niveaux de compétence qui « reflètent le parcours classique d'apprentissage des langues dans les cultures éducatives européennes » (Beacco et al., 2014 : 21) : des compétences générales constituant une base (A1-B1) pour l'apprentissage de compétences plus élevées (B2-C2). Les niveaux inférieurs mettent l'accent sur la compétence orale tandis que la compétence écrite est davantage développée dans les niveaux supérieurs. Le CECR reconnaît quatre domaines d'utilisation de la langue, les domaines public, professionnel, personnel et éducatif.

Les publics migrants, et les formateurs qui leur enseignent le français, sont également concernés par la perspective actionnelle et le CECR. Bien que le caractère non-normatif de cet outil soit régulièrement souligné, notamment par les concepteurs, nous verrons<sup>46</sup> plus en détail qu'il est aisé de constater qu'il oriente fortement les pratiques de formation et les certifications en langue.

### **3.3. Renforcer l'intégration linguistique**

Comme nous avons pu le voir précédemment, les années 2000 marquent un tournant dans l'élaboration de politiques linguistiques. La langue française devient une condition préalable à l'insertion (acquisition de la nationalité, obtention de titres de séjour et accès à l'emploi). En 2001, alors que le FAS devient le Fonds d'Action et de Soutien à l'Insertion et la Lutte contre les Discriminations (FASILD), C. Candide, chargée de mission à la Direction de la Formation et de l'Emploi dans cet organisme, déclare :

*« La connaissance de la langue du pays d'accueil constitue une nécessité pour toute personne désireuse de s'intégrer et de réussir son projet professionnel d'insertion. C'est une des conditions nécessaires et indispensables à l'accès à l'autonomie, de l'épanouissement individuel, de l'intégration sociale, culturelle et plus souvent professionnelle. »*

(Candide, 2001 : 108)

Depuis, ce discours figure régulièrement dans les rapports et les recommandations institutionnelles relatifs à l'insertion des migrants en France, et plus largement en Europe. Il ne fait plus aucun doute, l'apprentissage de la langue est la priorité.

#### **3.3.1. Instauration du Contrat d'Accueil et d'Intégration**

L'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle est également marquée par le besoin de réciprocité entre les acteurs, c'est pourquoi les rapports de 2001<sup>47</sup> et 2003<sup>48</sup> analysent les parcours d'insertion et introduisent un nouvel instrument favorisant l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Ainsi, les réflexions émises dans le rapport « Parcours d'intégration » (HCI, 2001) aboutissent à l'instauration d'un contrat d'accueil destiné aux primo-arrivants. Les experts s'inspirent des programmes d'insertion déjà en vigueur dans certains états européens tels que les Pays-Bas. Il

---

<sup>46</sup> Dès le chapitre 3 nous verrons ce que représente le CECR dans les formations linguistiques où nous avons mené notre recherche. La recherche de conformité et de professionnalisme via l'usage de cet outil seront mis en avant à travers les discours des formateurs rencontrés.

<sup>47</sup> Rapport annuel du HCI (2001) : Les parcours d'intégration, *La documentation française*.

<sup>48</sup> Rapport annuel du HCI (2003) : Le contrat et l'intégration : rapport à monsieur le Premier Ministre, *La documentation française*.

s'agit de « proposer à chaque étranger un contrat individuel d'intégration » (*Ibid.* : 40) afin d'améliorer les conditions d'accueil et les parcours d'insertion des personnes. Ce rapport souligne la nécessité de lier l'accueil des étrangers, la politique d'intégration et les actions contre les discriminations. Le renforcement du service public de l'accueil des étrangers transforme en 2005 l'Office des Migrations Internationales (OMI) en l'Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrants (ANAEM), laquelle est en charge d'administrer le contrat individuel d'intégration. Cet engagement réciproque constitue une pièce maîtresse de la politique d'accueil et d'intégration :

*« Un tel contrat, qui symbolisera la première étape du processus d'intégration, répond à un triple objectif. Il doit d'abord permettre d'individualiser le service rendu grâce à une identification des besoins concrets du primo-arrivant. Il sera ensuite l'occasion de formaliser l'ensemble des services et des prestations offertes dans le domaine de l'accueil- notamment en matière linguistique - par l'agence et ses partenaires. Il doit enfin marquer la volonté de l'immigré de s'insérer dans la société d'accueil »*

(HCI, 2001 : 60)

La création d'un contrat d'accueil et d'intégration (CAI) annonce clairement les orientations et les attentes des instances gouvernementales. D'une part, l'État s'engage à apporter des solutions au problème de l'intégration. Le contrat vise à apporter une réponse précise et concrète aux besoins de l'ensemble des migrants, notamment dans le but de promouvoir l'égalité. D'autre part, il assure la mise en marche du processus d'intégration, ou du moins, il témoigne des mesures entreprises à l'égard des personnes migrantes. Au passage notons que l'instauration d'un contrat n'est pas sans rappeler les célèbres travaux philosophiques soutenant l'idée d'une citoyenneté fondée sur la réciprocité du contrat social<sup>49</sup>.

Suite aux événements politiques de 2002, le CAI n'est pas resté à l'état de projet. Lors d'un discours prononcé à Troyes en octobre 2002, J. Chirac, nouvellement réélu, annonce la refonte de la politique d'intégration au moyen d'un « véritable contrat d'intégration comprenant notamment la possibilité d'accéder à des formations et à un apprentissage rapide de notre langue »<sup>50</sup>. Dès janvier 2003, le CII se réunit et met au point un programme de cinquante-cinq mesures dont le CAI représente un instrument essentiel. Après avoir été expérimenté dans quatorze départements, cet outil, qui concerne en priorité les personnes s'inscrivant dans un projet d'installation durable, est adopté et généralisé. Cette même année,

---

<sup>49</sup> Nous nous référons à J.-J. Rousseau. (1762) : *Du Contrat social ou Principes du droit politique*.

<sup>50</sup> Voir plus en détail le discours de J. Chirac : <http://www.veronis.fr/discours/transcript/2002-10-14/Chirac>

la loi du 26 novembre 2003<sup>51</sup> conduit à parler d'intégration républicaine est introduit par, ce qui n'est pas sans renforcer le caractère obligatoire de l'intégration et du respect des principes républicains (Lochak, 2006). Notons que cette loi rend compte du lien entre intégration, droit de séjour et langue :

*« Lorsque la loi le prévoit, la délivrance d'une première carte de résident est subordonnée à l'intégration républicaine de l'étranger dans la société française, appréciée en particulier au regard de sa connaissance suffisante de la langue française et des principes qui régissent la République française. La carte de résident est renouvelable de plein droit, sauf dans les cas prévus par la présente ordonnance »*  
(Article 1113-8, 2003)

L'existence du CAI est officialisée par la loi de cohésion sociale du 18 novembre 2005 puis il devient obligatoire à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2007<sup>52</sup>. Le CAI ne modifie pas uniquement le droit d'entrée et de séjour des personnes, il inclut des formations réservées aux signataires<sup>53</sup>. L'État, par le biais de ce contrat établi aujourd'hui par l'OFII, propose à chaque nouvel arrivant :

- Un entretien individuel destiné à présenter le CAI et à passer un test de français (oral et écrit) ;
- Une formation civique axée sur les droits et les devoirs du citoyen, les valeurs et les institutions de la République ;
- Une formation linguistique adaptée aux besoins de la personne ;
- Une journée d'information « vivre en France » au niveau local ;
- Un bilan de compétence, selon les souhaits de la personne.

En contrepartie les migrants s'engagent à respecter les valeurs de la République, à participer aux formations prescrites et à assister aux entretiens fixés dans le suivi du contrat. Les personnes concernées sont :

- Les bénéficiaires du regroupement de plus de 16 ans ;
- Les membres étrangers de famille française ;

---

<sup>51</sup> Loi n° 2003-1113 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité.

<sup>52</sup> L'article L.311-9 préconise la signature du CAI pour toutes personnes désireuses de s'installer en France. Il vise à instaurer « une relation de confiance et d'obligations réciproques ».

<sup>53</sup> Arrêté du 19 janvier 2007 relatif aux formations prescrites aux étrangers signataires du contrat d'accueil et d'intégration et à l'appréciation du niveau de connaissances en français prévues aux articles R. 311-22 à R. 311-25 du décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au contrat d'accueil et d'intégration et au contrôle des connaissances en français d'un étranger souhaitant s'installer durablement en France et modifiant le code de l'entrée et du séjour et du droit d'asile (partie réglementaire).

- Les réfugiés statutaires et les membres de leur famille ;
- Les réfugiés politiques statutaires et leur famille.

Dans la mesure où le CAI entre en vigueur en 2007, les personnes arrivées sur le territoire avant cette date peuvent, s'ils en font la demande, bénéficier des formations linguistiques. La présence aux formations étant obligatoire, une attestation est délivrée à chaque participant afin de justifier leur démarche d'intégration. Le contenu des prestations offertes aux signataires illustre les nouvelles orientations de la politique d'intégration.

Tous les signataires sont convoqués pour une journée de formation civique. À travers la présentation des institutions françaises, il s'agit de faire comprendre le fonctionnement et l'organisation de l'administration. Cette journée, essentiellement théorique, entend être l'occasion de faire connaître les valeurs républicaines, les droits des citoyens et l'accès à la nationalité. En ce qui concerne la journée de formation « Vivre en France », seules les personnes n'ayant pas connaissance des services publics en place sont sommées de s'y rendre. Il s'agit d'informer le nouvel arrivant sur les démarches et les institutions en matière de santé, de logement et de formation. Selon les termes employés dans la fiche descriptive de l'OFII, cette formation vise ainsi à « faciliter l'insertion sociale au niveau local ».

L'accès à l'emploi reste une des priorités du gouvernement français, c'est pourquoi depuis 2009, un bilan de compétences professionnelles est proposé aux signataires en fin de parcours d'apprentissage de la langue. Il s'agit d'un entretien individuel d'une durée de trois heures qui consiste à valoriser les qualifications et les expériences des personnes, et de les orienter dans le cadre d'une recherche de travail.

La formation linguistique s'adresse aux personnes dont le niveau de connaissance du français est inférieur au niveau A1.1 attesté par le CECR. Au moment de la signature du contrat, le Bilan de Prescription et d'Évaluation Linguistique (BPEL) permet d'estimer le nombre d'heures de formation nécessaires. Par la suite, la personne est dirigée vers un organisme prestataire qui dispense des formations dont la durée varie entre deux cents et quatre cents heures. Cette formation vise l'acquisition du niveau A1.1 certifié par la délivrance d'un diplôme : le Diplôme d'Initiation à la Langue Française (DILF). En vue d'améliorer le dispositif, l'OFII décide en 2010 de soumettre aux signataires deux types de parcours :

- Un parcours DILF<sup>54</sup> destiné aux personnes ayant été très peu ou jamais scolarisées et devant parvenir au niveau A1.1 ;
- Un parcours DELF<sup>55</sup> A1 est prescrit aux personnes ayant été scolarisées dans leur pays d'origine (niveau secondaire ou supérieur) ;
- Un parcours facultatif DILF/DELF est proposé aux signataires peu ou pas scolarisés dont les compétences en français oral sont supérieures au niveau A1.1, et qui souhaitent entreprendre un apprentissage de l'écrit.

L'ensemble de ces textes illustrent le caractère légal de l'apprentissage de la langue. Le CAI marque la première étape du processus d'intégration et figure comme emblématique de la refondation de la politique d'intégration. En ce qui concerne les critères linguistiques, rappelons qu'ils sont définis par rapport aux niveaux de compétences décrits dans le CECR.

### 3.3.2. CECR et publics migrants

Pour les migrants, un niveau spécifique a été mis au point par le Conseil de l'Europe. Il s'agit du niveau A1.1, lequel « permet de valoriser les premiers progrès effectués par les migrants, tout en donnant des indications aux concepteurs de formations et aux évaluateurs » (*Ibid.* : 24). Ce niveau est explicitement relié au CECR, mais de nouveaux descripteurs ont été créés afin d'adapter les situations auxquelles les migrants seront confrontés. Le niveau A1.1 correspond à un niveau intermédiaire à l'intérieur du niveau A1 du cadre européen. D'après M. De Ferrari (2010), la conception d'un référentiel spécifique à un niveau minimal exigé a pour objectif de déterminer un socle de savoirs langagiers nécessaires à la vie quotidienne en France. De plus, cet instrument permet aux formateurs d'avoir un outil qui s'inscrit dans le CECR, et qui prend en compte les caractéristiques et les situations propres à des publics peu ou pas scolarisés. Par ailleurs, le niveau A1.1 est sanctionné par le DILF, niveau minimum exigé par le CAI. Ce diplôme est délivré aux candidats qui obtiennent 50 % des épreuves. Il s'avère que le DILF ne certifie pas pleinement l'atteinte du niveau A1.1 à l'écrit, tant en réception qu'en production, car le barème privilégie la compétence orale. La didacticienne M. De Ferrari (2010) explique que l'inverse peut également se produire :

*« Des personnes peuvent ne pas avoir obtenu le DILF et posséder des compétences au-delà de celles évoquées par le niveau A1.1, ceci à titre d'exemple. Un candidat peut comprendre un texte de 2-3 lignes mais ne pas réussir la tâche cognitive requise »*

---

<sup>54</sup> Diplôme d'initiation à la langue française.

<sup>55</sup> Diplôme d'enseignement à la langue française.

*par l'épreuve validant ladite compétence. La même remarque est valable pour les activités de production écrite, une même personne peut réussir une tâche complexe – laisser un message compréhensible à son employeur pour signaler un dysfonctionnement – et ne pas savoir écrire son nom-prénom sans recopier. »*

(Ferrari, 2010. : 5)

On peut alors s'interroger sur la pertinence de la certification, du moins en termes d'apprentissage. Manifestement, il est parfois difficile de situer les compétences des personnes, ce qui atteste des limites des référentiels. Face à la diversité des profils des migrants, et par conséquent la diversité des projets d'appropriation, le Conseil de l'Europe a aménagé un outil qui accompagne le CECR. Il s'agit du Portfolio d'Enseignement des Langues<sup>56</sup> (PEL), lequel aborde différemment les tâches communicatives indispensables aux migrants. Cet outil permet de considérer le « déjà-là », c'est-à-dire les éléments liés aux parcours, aux projets et à l'histoire de la personne. De plus, il a pour objectif de contribuer à l'autonomie et à la conscientisation de l'apprentissage de la langue. Il comporte trois composantes :

- Un **passport de langues**, qui expose l'identité linguistique de l'apprenant où il est indiqué la/les langue(s) utilisées au quotidien, le niveau de compétence atteint dans sa/ses langue(s) secondes/étrangères (L2), ses expériences linguistiques et les qualifications formelles obtenues ;
- Une **biographie langagière**, qui favorise la réflexion sur l'utilisation de la langue seconde/étrangère et sur la dimension interculturelle de l'apprentissage. Elle rend compte des objectifs fixés, des stratégies mobilisées et de l'autoévaluation ;
- Un **dossier**, qui contient des travaux et des preuves justifiant les compétences acquises et les expériences interculturelles vécues.

La mise au point de cet outil offre la possibilité de porter un autre regard sur l'intégration linguistique des migrants. Cependant, l'usage actuel du CECR pour les migrants tend à aller à l'encontre des principes de l'outil puisque cela conforte l'exigence linguistique imposée par l'État.

---

<sup>56</sup> Le PEL n'a pas été conçu exclusivement pour les publics migrants, il s'adresse à tous les publics. Cependant il existe également pour les adultes migrants : *Le Portfolio des Langues. Apprentissage de la langue du pays d'hôte par les migrants adultes*, Lazenby-Simpson, B. (2012), Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Toutes ces transformations sont liées aux politiques migratoires et d'intégration et à des directives supranationales. En effet, les recommandations françaises et européennes relevant des politiques linguistiques, des politiques de formation ou des politiques d'intégration, influent sur les fonctionnements et les contenus des formations à destination des migrants adultes. À titre d'exemple, la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (Loi n° 2004-391), où la compétence langagière est reconnue comme une compétence professionnelle, illustre l'enjeu que constitue la langue en termes d'insertion sociale et professionnelle, de maintien dans l'emploi ou d'accès à la formation. De la mise en place du CAI à la certification DILF, la volonté de renforcer le volet linguistique de la politique d'intégration des migrants est en cohérence avec les politiques européennes menées en faveur du droit à l'éducation et à la formation pour tous et tout au long de la vie. Indéniablement, le champ de la formation linguistique<sup>57</sup> s'est structuré dans un cadre défini par l'Europe (Vicher, 2012).

### **3.3.3. Poursuivre le renforcement de l'intégration par les formations linguistiques**

Au regard des études comparatives réalisées en Europe, la maîtrise de la langue représente une triple condition déterminant l'entrée sur le territoire, la résidence permanente et l'acquisition de la nationalité. Les enquêtes menées pour le Conseil de l'Europe entre 2007 et 2013 rappellent combien la langue joue un rôle<sup>58</sup> primordial dans les politiques relatives aux migrations et d'intégration. Dès lors, les formations linguistiques représentent des dispositifs appropriés pour favoriser la connaissance du français, et à terme l'insertion. Ainsi en 2011, les nouvelles dispositions réglementaires et législatives pour l'accès à la nationalité impliquent de modifier le contrôle de la connaissance de langue française. Cette réforme est attestée par deux décrets<sup>59</sup> : l'un relatif au niveau d'exigence de connaissance de la langue, l'autre

---

<sup>57</sup> À ce sujet, la revue *Savoirs et Formation Recherches et Pratiques* (n°4/2014), à laquelle nous avons contribué, rassemble plusieurs contributions autour de l'influence de la structuration des formations des adultes, tant sur les contenus didactiques que sur la manière dont les professionnels perçoivent et vivent cette transformation du secteur.

<sup>58</sup> Dès les années 1990, des tests linguistiques sont mis en place Europe. Au départ, ces tests sont employés pour l'accès à la nationalité. Aujourd'hui, au-delà d'une extension dans les autres pays européens, dont la France en 2007, les tests linguistiques sont parfois complétés par un test civique et leur usage concerne d'autres étapes de la migration. La majorité des pays ont durci leurs politiques migratoires et les niveaux de la langue requis tendent à s'élever, selon les pays. Pour déterminer les niveaux à atteindre, les États s'appuient sur le référentiel des langues mis au point par le Conseil de l'Europe, le CECR. Chaque pays décide du niveau de connaissance, et chacun organise les offres de cours (obligatoire, optionnel) selon les exigences ciblées (Extramania & Avermaet, 2010).

<sup>59</sup> Décrets n° 2011-1265 et 2011-1266 du 11 octobre 2011 suite aux nouveaux articles du Code civil issus de la loi du 16 juin 2011.

concernant la création d'un label de qualité délivré par le Ministère de l'Intérieur<sup>60</sup> intitulé « Français Langue d'Intégration » (FLI). En octobre 2012, un référentiel présente les prémices et les objectifs du FLI<sup>61</sup>.

Selon les auteurs du référentiel FLI<sup>62</sup>, il apparaît que nombre de locuteurs étrangers, récemment installés ou non, ne parlent pas ou parlent mal la langue du pays hôte. Dès lors, le FLI viserait à répondre à une demande sociale de la population migrante et concernerait exclusivement l'enseignement-apprentissage du français en vue d'une intégration économique et citoyenne (ou du moins administrative). Il s'agit de compléter les premières directives prises à l'égard de l'intégration linguistique du public migrant. Le FLI se présente à la fois comme une démarche et un cadre de compétences qui « vise l'usage quotidien de la langue et l'apprentissage d'outils d'une bonne insertion dans la société française, y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République » (Référentiel FLI, 2012 : 5). Dans la description du label FLI, les auteurs insistent sur la dimension pragmatique où l'enseignement de la langue s'ancre dans des situations sociales courantes. Le FLI est décrit comme une « langue-horizon », c'est-à-dire une langue qui participe du processus de construction de compétences socio-langagières (*Ibid.* :10). Cette notion entend favoriser l'insertion professionnelle et l'autonomie des personnes, c'est pourquoi l'approche orale est largement privilégiée. Le FLI se définit essentiellement par les finalités et non plus par rapport aux apprenants ou aux situations sociolinguistiques. Le lien entre la langue et l'intégration est explicitement marqué. Les niveaux de compétence décrits ci-dessous en témoignent :

---

<sup>60</sup> Plus précisément : Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration.

<sup>61</sup> Rappelons que des universitaires avaient d'ores et déjà introduit le FLI. Un des objectifs était de légitimer un champ de recherche et d'intervention spécifique, lequel se situe à la croisée de plusieurs problématiques : insertion, immigration, langue. En revanche, le référent « I » n'était pas arrêté, il pouvait s'agir « d'insertion », « d'immersion » ou « d'inclusion ». Aussi, le flou du référent permettait d'interroger les catégorisations du public ainsi que la place et les enjeux de la langue dans les parcours d'insertion. Malgré des points communs, le FLI d'hier et le FLI d'aujourd'hui se distinguent sur la conception de l'insertion/intégration. Manifestement, le souhait de spécifier le champ de l'enseignement-apprentissage de la langue pour les migrants en contexte d'insertion a renforcé la perception politique du processus d'intégration par la langue.

<sup>62</sup> Adami, H., Bergere, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., Verdier, C., Vicher, A. (coord.) (2009).

**Tableau 1** : Mise en regard des niveaux de compétences selon le CECR et le Référentiel FLI

Niveaux de compétence	CECR	FLI
<b>A1.1</b>	Niveau rudimentaire où l'apprenant, souvent peu scolarisé, peut comprendre et utiliser des expressions très simples, familières et quotidiennes.	Première initiation pour des personnes n'ayant pas été scolarisées dans le pays d'origine.
<b>A1</b>	Niveau le plus élémentaire d'utilisation productive de la langue: l'apprenant est capable d'interactions simples (c'est-à-dire qu'il ne se contente pas de répéter des mots ou expressions toutes faites).	Niveau de base de l'intégration, acquis en fin de parcours du CAI ; il permet la pratique <i>a minima</i> de la lecture et de l'écriture.
<b>A2</b>	L'apprenant est capable de se débrouiller dans un éventail d'interactions sociales élémentaires et de mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.	Niveau d'usage courant, nécessaire pour obtenir le statut de résident. Il permet une bonne insertion professionnelle.
<b>B1</b>	L'apprenant est en mesure de poursuivre une interaction et d'obtenir ce qu'il veut dans divers types de contextes, et de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne.	Niveau de l'assimilation. Il permet d'exercer ses devoirs de citoyen et est nécessaire pour acquérir la nationalité française.
<b>B2</b>	L'apprenant peut présenter un argumentaire construit et efficace, il est capable de faire mieux que simplement « se débrouiller » dans le discours social et il a davantage conscience de la langue.	Niveau de l'approfondissement. Il permet de mieux se familiariser avec la culture française.
<b>C1</b>	L'apprenant a facilement accès à une large gamme de discours, ce qui lui permet de communiquer avec aisance et spontanéité.	
<b>C2</b>	L'apprenant communique avec un grand degré de précision, de pertinence et d'aisance.	

Au regard des termes employés, le FLI répond à la demande institutionnelle d'articuler la langue à l'intégration. Une relation univoque s'établit et la compétence linguistique devient le garant de l'intégration. Dès lors, le FLI soulève de nombreuses réactions tant sur le plan politique et idéologique que sur le plan didactique. La revendication de ce lien interpelle car cela renvoie à l'idéologie assimilationniste, et par conséquent à une conception monolingue de la société. La description détaillée du référentiel annonce une approche techniciste de l'enseignement-apprentissage de la langue où le français standard est privilégié. En outre, la vision déterministe alliant la langue à la culture renforce le caractère assimilationniste et nationaliste dans la mesure où l'enseignement des valeurs est indissociable de la langue.

Nombre de formations linguistiques, et notamment les formateurs qui y travaillent, ont été invité à obtenir le label FLI. L'objectif étant de s'appuyer sur le référentiel conçu pour construire et organiser la formation des migrants. L'usage du FLI, ou du moins l'émergence de cette démarche, coïncide avec le renforcement du niveau d'exigence requis pour l'acquisition de la nationalité. La maîtrise du niveau A1.1 est aujourd'hui requise pour l'obtention d'un titre de séjour et depuis 2012 le niveau B1 (oral) est exigé pour l'acquisition de la nationalité. En outre, la loi<sup>63</sup> du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France, qui réforme le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers accédant pour la première fois au séjour en France et désireux de s'y installer, élève les niveaux de langue pour l'obtention des titres de séjour :

- Entrée régulière sur le territoire (titre d'un an) : niveau A1.1 :
- Obtention du titre de séjour pluriannuel : niveau A1 sans certification ou diplôme ;
- Demande de carte de résident : niveau A2 (oral – écrit) avec certification ou diplôme
- Demande de nationalité : niveau B1 (oral).

Au-delà du fait que cette loi atteste de la logique de corroboration entre langue et insertion, et participe pleinement à l'évidence de l'insertion par la maîtrise de la langue, il convient de préciser qu'un nouvel outil a été créé pour favoriser l'accueil des primo-arrivants et améliorer leur parcours d'insertion au sein de la société : il s'agit du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Entré en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 2016, le CIR<sup>64</sup> se substitue au CAI et implique de nombreux changements dans les formations linguistiques et les parcours des adultes migrants.

---

<sup>63</sup>Annexe 8, volume 2.

<sup>64</sup>Dans la mesure où le CIR n'existait pas encore lors de notre recherche, l'appellation CAI est maintenue dans le manuscrit de la thèse.

Si les formations civiques proposées par l'OFII demeurent similaires, il s'avère que les formations linguistiques deviennent de plus en plus intensives et les contraintes augmentent pour chacun des acteurs : les cahiers des charges sont de plus en plus lourds et contraignants pour les structures répondant aux appels d'offre émis par l'OFII (temps de travail accordé aux valeurs de la République, à la vie professionnelle, etc.) ; les apprenants sont soumis à davantage de tests réglementaires de niveau A1 (test de positionnement/test intermédiaire/test final) ; l'assiduité des apprenants est fortement contrôlée sous peine de reporter la délivrance des titres de séjour ; et la progression dans l'apprentissage doit être davantage mesurée. Ces dernières mesures offrent une conception restrictive de la formation linguistique pour les primo-arrivants, mais également de la langue, laquelle doit être immédiatement utile. Dès lors, et nous le verrons plus amplement dans la suite de notre recherche, les projets des adultes migrants qui s'engagent dans les formations linguistiques, y compris celles qui n'obtiennent pas le marché OFII, sont très souvent réduits à l'insertion professionnelle et/ou administrative. Cette lecture des projets, faite par les institutions et les formateurs qui y travaillent, oriente profondément les pratiques d'enseignement-apprentissage. De nouveau, la connaissance de la langue est la condition essentielle d'une bonne intégration, tant administrative que professionnelle. Concernant l'appropriation elle est réduite à la part formative, voire formatante, des formations linguistiques et l'apprentissage du français est alors évident puisqu'il tend à faciliter l'insertion par les titres de séjour.

## Synthèse

Depuis les années 1950, l'accès au savoir, et notamment à la connaissance de la langue française par des publics migrants, a été rendu possible par la mise en place de différentes actions à visée éducative et formative. Toutefois, l'émergence et le développement des formations se sont opérés dans un contexte politique et économique particulier qui a conduit à favoriser l'employabilité et l'insertion. La fin des Trente Glorieuses et la fermeture des frontières font partie des événements majeurs qui ont bousculé les finalités de toutes les formations pour adultes. Cependant, dès les années 1950 l'alphabétisation répondait déjà à un besoin de main d'œuvre ayant un minimum de connaissances de la lecture et de l'écriture. Le désir d'émanciper par le savoir a vite été rattrapé par la nécessité d'insérer professionnellement et socialement. D'ailleurs, les changements d'appellation des formations pour adultes témoignent des orientations induites par l'ensemble des événements et des directives politiques de l'époque. Chacune des formations et des notions qui leurs sont

accolées (savoirs de base, compétences, illettrisme.) ont pour point commun l'exigence de l'insertion professionnelle, linguistique et sociale. Ainsi, peu importe les profils des adultes ((non)scolarisés, migrants, en situation d'illettrisme), l'insertion est à la fois le moteur et la finalité de toute formation pour adultes. Ces vingt dernières années, les mesures prises à l'échelle nationale et européenne en matière de migration, d'intégration et d'éducation aux adultes ont de nouveau renforcé la perspective d'insertion. La mise en place d'outils (tests, certifications, CAI, CIR) conçus à des fins d'intégration (entrée sur le territoire, obtention de titres de séjours, accès à la nationalité) conforte l'évidence de la nécessité pour les adultes migrants d'apprendre le français. L'insertion est une priorité qui occupe de plus en plus de place, au détriment de l'émancipation par le savoir et la langue. La prégnance de cette corrélation transformée en évidence conduit à mettre l'accent sur l'apprentissage dans le sens d'actions conscientes volontaires qui se réalisent en vue de pouvoir communiquer et de s'insérer. Les processus sont rapportés aux résultats, à la maîtrise et la langue est réduite à un outil de communication assurant une insertion réussie. Le choix de revenir sur l'histoire de l'évidence de l'insertion par la maîtrise du français pour des adultes migrants nous a permis de mettre en avant et de comprendre tout ce qui gravite autour des formations linguistiques pour adultes migrants (idéologies, modèles politiques, enjeux, finalités, etc.). L'appropriation étant peu évoquée, voire exclue, nous pouvons imaginer qu'elle se rapporte à l'apprentissage. Dès lors, l'appropriation est à son tour réduite à quelque chose de figé, maîtrisable et évaluable. Si les éléments contextuels présentés dans ce chapitre conduisent à ne pas parler d'appropriation, nous pensons également que la perspective appropriative est ralentie par la perception que l'on a des personnes migrantes et par la catégorisation portée par le terme « migrant » puisqu'elle implique des positionnements politiques et institutionnels en termes de formation.

## Chapitre 2

### Les publics migrants : de qui parle-t-on ?

*Elle avait toujours considéré que son émigration était un malheur. Mais se demandait-elle en cet instant, n'était-ce pas plutôt une illusion de malheur, une illusion suggérée par la façon dont tout le monde perçoit un émigré ? Ne lisait-elle pas sa propre vie d'après un mode d'emploi que les autres lui avaient glissé dans les mains ?*  
(Kundera, 2005 :30)

L'évolution des formations linguistiques nous renseigne davantage sur le durcissement des politiques migratoires et d'insertion que sur les profils et les parcours des adultes migrants, ce que l'on sait avant tout c'est que ces personnes ont un jour immigré. En outre, au cours de notre recherche, des rencontres et des lectures qui la composent, la manière dont les adultes migrants sont perçus et décrits nous a interpellée. Si les histoires tendent à être réduites à la migration et/ou aux parcours scolaires et les projets à l'insertion sociale et professionnelle, nous avons pu remarquer que ce sont les difficultés et les faiblesses de niveau – relatives à la langue, à la littératie et à la qualification – qui sont à l'origine des perceptions, souvent homogènes, des adultes migrants. C'est pourquoi, dans ce chapitre, il nous semble essentiel de revenir sur la construction de ces images, ces préjugés et ces catégorisations afin de saisir leur influence sur la manière d'envisager l'appropriation du français. Pour ce faire, il convient de s'appuyer sur les descriptions produites par les actions linguistiques concernant le public destinataire et de les articuler aux informations issues des différentes enquêtes sur les migrations. Nous verrons que les finalités et les contenus des formations mettent en évidence les spécificités attribuées à ces publics tandis que les enquêtes nationales menées par diverses institutions offrent un autre regard sur les migrations et les migrants, sur lequel nous souhaitons nous appuyer pour la suite de notre recherche. En effet, l'articulation de ces différentes grilles de lecture permettra de mettre en perspective les spécificités attribuées – et banalisées – aux publics migrants, et plus largement de mettre à jour la diversité de leurs profils et de leurs parcours.

## **1. Des spécificités notoires**

Les particularités des publics migrants et des contextes dans lesquels ils viennent apprendre le français ont longtemps été au centre des réflexions didactiques (Ferrari, 2008). La diversité des origines géographiques, des projets, des situations administratives ou des parcours sont autant d'éléments qui renforcent l'idée d'une spécificité des publics qui conduisent à adopter des démarches pédagogiques qui seraient spécifiques. À l'appui des formations mises en place pour les publics adultes, notamment pour les migrants, et des directives politiques prises à leur égard, il est possible de relever à la fois les principales spécificités des publics et des didactiques qui en résultent.

### **1.1. Les typologies des publics**

Régulièrement on peut entendre que les personnes migrantes ont du mal à s'insérer, à parler et à apprendre le français, à écrire, etc., c'est pourquoi la notion de « difficulté » leur est aisément assignée. L'accumulation de ces difficultés donne lieu à des typologies qui révèlent comment les publics migrants sont perçus.

#### **1.1.1. Publics en insertion**

La finalité des formations conduit à penser que les migrants font partie des publics en insertion. Par définition, « en insertion » indique que ces personnes ne sont pas encore insérées dans la société, tant du point de vue économique que social ou linguistique. Éloignées de l'emploi, souvent dans des situations précaires, ces personnes sont perçues comme en marge de la vie de la cité. Parler de « publics en insertion » conduit à faire de l'insertion le principal projet des adultes migrants qui s'engagent en formation, ce qui n'est pas sans conséquence du point de vue des contenus d'enseignement et des modalités d'accès aux formations. Il est vrai que l'insertion administrative et économique est nécessaire et recherchée par la majorité des adultes migrants que nous avons rencontrés. Cependant, concevoir exclusivement les migrants comme des publics en insertion conduit à réduire et homogénéiser les personnes et leurs projets respectifs.

#### **1.1.2. Publics peu scolarisés et peu qualifiés**

Les bénéficiaires des formations pour adultes, et notamment ceux des formations de base, sont régulièrement caractérisés par leur faible niveau de qualification ou de scolarisation (Leclercq, 2007, Leclercq et Dumet, 2012). Cette caractéristique concerne d'autant plus les adultes migrants du fait qu'ils n'ont pas été scolarisés en France et en français, cela explique

en grande partie pourquoi la typologie « publics peu scolarisés et peu qualifiés » apparaît comme allant de soi. Notons que cette typologie rend compte d'une sur-considération du critère scolaire, en particulier parce qu'il est utilisé pour distinguer les publics relevant du FLE, de l'alphabétisation et de l'illettrisme. L'ouvrage de N. Gloaguen-Vernet (2009), sur l'enseignement du français aux migrants, illustre la manière dont la maîtrise de l'écrit et la culture scolaire<sup>65</sup> en tant que culture légitime (Lahire, 2008) permettent de dresser une typologie des publics. Dès lors, on part du principe que les personnes relevant de l'alphabétisation doivent avant tout découvrir les codes de l'écrit en commençant par la graphie. À l'inverse, pour les personnes relevant du FLE, il semble évident que tous maîtrisent un système graphique et possèdent déjà des habitudes d'apprentissage. Ainsi, le simple fait d'avoir été scolarisé présuppose une culture scolaire commune et partagée par les apprenants. Or, nous verrons plus en détail que le critère de scolarisation est insuffisant et exclut la complexité et la pluralité des parcours<sup>66</sup> des apprenants, qu'ils soient « alpha » ou « FLE ». Cette typologie supplémentaire conduit à catégoriser et orienter les publics migrants dans différentes actions spécifiques.

### 1.1.3. Publics en difficulté

La prégnance de la notion de « difficulté » s'allie à une confusion entre des difficultés d'ordre social (emploi, logement, titres de séjour) et des besoins linguistiques (Ferrari, 2008). La complexité des parcours d'insertion et les situations précaires que peuvent traverser certains migrants lors de leur arrivée ou pendant leur installation renforcent l'usage de cette notion. Dès lors, les difficultés seraient propres aux migrants (ils sont en difficulté) et non pas extérieures à eux (ils rencontrent des difficultés). À nos yeux, et comme le souligne fort à propos M. De Ferrari (2008) en adoptant cette conception on favorise l'écueil du misérabilisme :

*« Ce processus d'essentialisation génère souvent des formes de misérabilisme et de fatalisme qui conditionnent le choix de certaines approches pédagogiques pour « eux » puisées dans des démarches infantilisantes voire thérapeutiques. »*

(Ferrari, 2008 : 21)

---

<sup>65</sup> Selon A. Chervel (1998 :5) l'école est un agent d'acculturation, qui vise à modifier les modèles de cultures initiaux des personnes en les adaptant à la culture scolaire, c'est-à-dire à « toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine ». La notion de culture scolaire est approfondie dans la seconde partie de la thèse (chapitre 5).

<sup>66</sup> Le travail de H. Boivin (2016) sur les stratégies d'apprentissage d'adultes migrants engagés dans les formations linguistiques témoigne également des limites du critère de scolarisation.

La réflexion autour du misérabilisme et des difficultés inhérentes aux migrants se retrouve également dans les travaux de M. Morokvasic (2011) sur la mise en visibilité des femmes migrantes. Le plus souvent, parler des migrants, et notamment des femmes, conduit à mettre en avant les problèmes sociaux rencontrés. Par conséquent la visibilité octroyée tend, paradoxalement, à essentialiser et figer leur image. Souligner les difficultés et/ou considérer les publics migrants « en difficulté » renforce la stigmatisation et entretient les stéréotypes auxquels A. Sayad (2006) faisait référence dans ces travaux sur l’immigration :

*« Il est dans le statut de l’immigré (statut tout à la fois social, juridique, politique, et aussi scientifique) et, par suite, dans la nature même de l’immigration de ne pouvoir nommer, de ne pouvoir être saisis et traités qu’à travers les différents problèmes auxquels ils sont associés – problèmes qu’ils faut entendre, ici, au sens de difficultés, d’ennuis, de dommages, etc. »*

(Sayad, 2006 : 16)

Globalement, les publications relatives aux compétences et/ou difficultés des migrants tendent à réduire ces personnes à leurs difficultés, et plus largement à affirmer que les migrants sont en difficulté (linguistique, emploi, scolarisation...). Si l’on s’attarde sur certaines études menées sur les populations migrantes, on constate rapidement que l’accent est mis sur les difficultés linguistiques des adultes migrants, en particulier à l’écrit. À partir des enquêtes mesurant les compétences à l’écrit des populations (IVQ<sup>67</sup>, 2011), on remarque que les « immigrés sont fréquemment *plus* en difficulté à l’écrit, à l’oral et en calcul *que* les non-immigrés » et « *plus encore que* pour les non-immigrés, les difficultés à l’écrit sont accompagnées de difficultés dans les autres domaines » (Le Quentrec-Creven, 2014a :1). L’utilisation du comparatif accentue l’importance des difficultés des publics migrants et, au final, l’auteure révèle que 49% des immigrés enquêtés sont en difficulté dans l’un des domaines de l’écrit (lecture, écriture, compréhension). D’après les travaux de C. Mortamet (2016), à partir des mêmes données d’enquête, ce chiffre n’est pas pertinent puisqu’aucune variable n’est précisée pour le justifier. De plus, en se basant sur le critère de scolarisation hors de France<sup>68</sup>, C. Mortamet indique que « plus de la moitié des personnes non-scolarisées en France n’ont aucune difficulté dans trois domaines de l’écrit en français testés » (*Ibid.* : 295). La notion de « difficulté » est à relativiser car les parcours des migrants sont complexes et une comparaison avec les personnes non-migrantes n’est pas très pertinente si elle se

---

<sup>67</sup> Enquête Information Vie Quotidienne menée par l’INSEE.

<sup>68</sup> Un des critères qui permet de définir l’immigré et de le distinguer de la personne en situation d’illettrisme.

focalise uniquement sur le fait que les publics migrants ont plus de difficultés que le reste de la population.

#### 1.1.4. Catégorisation et stigmates

Ces spécificités définies comme intrinsèques aux publics migrants relèvent d'un processus de catégorisation qui conduit à maintenir les stigmates attribués à ces personnes. Revenons un instant sur ces deux notions pour comprendre comment, et pourquoi, les spécificités assignées aux adultes migrants sont à relativiser.

Si la catégorisation est un procédé usuel qui permet d'organiser la réalité (Bertheleu, 2008), le fait de catégoriser évoque à la fois le contrôle de l'identification, l'homogénéisation et la réduction de l'altérité. En atteste la construction de la catégorie « migrant », laquelle résulte de la production et du maintien des représentations sociales et des stigmates :

*« Rappeler aux immigrés les stigmates par lesquels ils sont dénoncés et se dénoncent comme immigrés (analphabétisme, inculture, inqualification, inadaptation ou mauvais ajustement aux mécanismes propres de la société et à l'économie et de cette société, bref, barbarie au sens primitif du terme). »*

(Sayad, 2006 :63)

D'après le sociologue, ce rappel permanent tend à mettre en perspective l'assignation subie par la personne migrante et le poids des représentations collectives. De surcroît, un tel procédé nous ramène à une logique d'étiquetage (Rudder, 1998), à laquelle les migrants n'échappent pas.

Concernant l'emploi de la notion de « stigmaté », cela renvoie à la volonté d'affecter les autres à une position spécifique. Dans son enquête, le sociologue nord-américain E. Goffman (1975) démontre que le stigmaté correspond à un attribut qui dévalorise la personne, et par extension rejoint l'idée de faiblesse ou de handicap. Depuis son origine, ce terme inventé par les Grecs est destiné à exposer une différence, laquelle est souvent mal perçue et ne permet pas à la personne d'être pleinement reconnue et acceptée par l'ensemble de la société (*Ibid.* : 7). Parmi les trois types de stigmates présentés par E. Goffman figurent les « tribaux » qui regroupent la race, la nationalité et la religion, et se transmettent voire contaminent les membres d'une famille à travers les générations (*Ibid.* : 14). Un des intérêts du travail du sociologue repose sur la mise en lumière des enjeux et des usages des stigmates. D'une part, le stigmaté permet « d'expliquer l'infériorité » (*Ibid.*) de la personne et contribue de cette manière à véhiculer des images qui participent à fonder une « théorie, une idéologie du

stigmaté » (*Ibid.*) qui instaure un rapport entre les personnes. D'autre part, l'usage du stigmaté admet le maintien des catégories figées et « stigmatiques » (*Ibid.* : 15). Ainsi, les réflexions défendues par A. Sayad concernant le poids de la condition du migrant et la marque de la différence rejoignent celles de E. Goffman. La catégorisation et le stigmaté sont le fruit d'une construction sociale, qui semble souvent occultée :

*« Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. Ces points de vue sont socialement produits [...] Certes, un individu peut se voir typé par des attributs permanents. Il est alors contraint de jouer le rôle du stigmatisé dans la plupart des situations sociales où il se trouve, et il est naturel de parler de lui, [...], comme d'une personne stigmatisée que son sort oppose aux normaux. »*

(Goffman, 1975 : 161)

Pour les migrants, ce sont les trajectoires migratoires qui les rendent différents des autres personnes et cela semble suffire à justifier la création d'une catégorie spécifique. La diffusion des stigmates s'opère par les discours, y compris ceux des politiques. À titre d'exemple, sous la présidence de Valéry. Giscard d'Estaing (1974-1981), les nombreuses directives relatives à l'immigration renvoient une image du migrant qui correspond à la description proposée par A. Sayad dans sa définition du travailleur immigré analphabète, inculte et inadaptable. Plus récemment, les nombreux discours sur l'impossible intégration de certains migrants rappellent que les migrations continuent d'être mises en scène, notamment au travers des représentations et des stigmates. Ces procédés établis par la société comportent des risques d'essentialisation et de réduction de l'altérité, comme en témoignent les typologies précédemment discutées.

Les typologies des publics migrants sont le fruit de représentations et de stigmates véhiculés et entretenus par les mesures politiques et éducatives. Ainsi, en maintenant l'idée que les formations linguistiques ont pour finalité première l'insertion de publics en difficulté car peu scolarisés et/ou peu qualifiés, on participe au maintien des spécificités, et les questions relatives à l'appropriation sont toujours associées à l'idée de maîtrise pour communiquer et s'insérer.

## **1.2. Un enseignement du français adapté à ces publics ?**

Pour les publics migrants, il est très fréquent que le français ne soit pas la langue de première socialisation, mais un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage. Du moins, c'est souvent de cette manière que la langue française est envisagée pour ces publics. Au fil de l'évolution des profils et des projets des publics migrants, plusieurs catégories didactiques ont été pensées pour favoriser l'apprentissage du français. Dans la continuité de notre réflexion, il

convient de se demander si ces catégories permettent de proposer des orientations didactiques en fonction des profils des apprenants, ou s'il s'agit seulement d'un simple moyen de les distinguer, et ce au détriment de leurs parcours et de leurs projets. Autrement dit, en quoi la catégorisation, qui induit une différence entre le « nous » et le « eux » (cf. Goffman), peut-elle être pertinente ou au contraire source de confusion pour un questionnement didactique ?

### 1.2.1. Du français langue étrangère au français langue seconde

La didactique du FLE est une discipline qui vise l'enseignement du français à des personnes pour qui le français est une langue étrangère, c'est-à-dire une langue différente de celle de la première socialisation. Dans les années 1980-90, le sigle et l'appellation « FLE » se généralise et caractérise à la fois des situations d'enseignement dans des contextes non francophones et l'enseignement du français aux publics migrants résidant en France. Manifestement, peu importe où l'on vive et quel usage on fait du français, le FLE semble correspondre à ces deux environnements (homo/hétéroglotte). Dans les formations linguistiques, la catégorie FLE rappelle surtout qu'il s'agit d'enseigner le français à des migrants scolarisés. Dès lors, le FLE « n'évoque plus une discipline ou un outillage méthodologique, il devient un moyen de distinguer ceux qui ont été scolarisés de ceux qui ne l'ont pas été » (Ferrari, 2008 : 3). Certes le FLE permet de baliser l'apprentissage du français, cependant de nouvelles réflexions invitent à penser que pour ces publics le français ne peut pas seulement être enseigné comme une langue étrangère, mais comme une langue seconde. Dans les années 1990, parler de FLS pour les adultes migrants suscite des polémiques qui se révèlent intéressantes dans la mesure où elles traduisent un regard porté sur les migrants et leurs particularités.

*« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »*

(Cuq, 1991 : 139)

Effectivement, le FLS conduit au bi-plurilinguisme, ce qui pose question pour les migrants qui doivent s'intégrer *par* et *dans* la langue française. Même si J.-P. Cuq est revenu sur sa position, le débat soulevé par le FLS pour les publics migrants démontre également la rigidité

de ces catégories didactiques qui sous-tendent des enjeux et déterminent l'enseignement du français pour un public.

Le regard porté sur le FLS pour les adultes migrants évolue avec le développement des travaux sur le français langue de scolarisation (FLSCO) pour les élèves nouvellement arrivés. Cependant on observe une volonté de poursuivre la distinction entre le français enseigné aux publics migrants et celui enseigné aux autres publics. À titre d'exemple, en 2002 J.-C. Pochard propose de parler de « français langue seconde hôte » pour désigner l'enseignement du français aux adultes migrants, notamment pour éviter « l'amalgame qui a été souvent fait sous couvert de l'appellation générique « FLE » entre enseignement/apprentissage du français à des étrangers en France et enseignement à l'étranger non francophone » (*Ibid.* : 101-2). À nos yeux, un des principaux intérêts du FLS est qu'il permet de respecter la pluralité des langues et des parcours des personnes, et de désacraliser le critère de scolarisation. Comme le souligne A. Vicher (2008) :

*« C'est aussi aider le formateur à changer son regard sur le public, la représentation qu'il a de lui, de son statut d'apprenant et de ses capacités d'apprentissage. Adopter l'approche FLS, c'est laisser tomber l'attitude discriminante entre ceux qui savent qui comprennent vite (les FLE), et les alphas, privés de notre forme de raisonnement, entre nous, les lettrés et eux, ceux qui ne sont pas de et dans notre monde. »*

(Vicher, 2008 : 40-1)

En outre, le FLS permet de dépasser la fonction communicative et de percevoir le français comme une langue de socialisation qui joue un rôle dans l'identité des personnes migrantes. Comme pour les autres catégories didactiques que nous allons présenter, ces réflexions sur le FLS et les publics migrants rendent compte des regards portés sur ces personnes et de leurs influences sur les pratiques et les finalités de formation.

### **1.2.2. Des objectifs spécifiques à la visée professionnelle**

Pour parler de l'enseignement du français aux migrants, on recourt principalement aux catégories FLE et FLS. Toutefois, il s'avère que le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS) et le français langue professionnelle (FLP) sont également employés.

Apparu dans les années 1980, le FOS a succédé au français instrumental qui s'adressait essentiellement aux publics étrangers étudiants. Selon J.-P. Cuq (2003 : 109), le FOS est « né du souci d'adapter le FLE » à des publics étrangers (vivant en dehors et sur le territoire français) qui souhaitent acquérir ou développer leurs compétences en français à des fins professionnelles ou universitaires. Cette catégorie didactique met l'accent sur un enseignement du français construit sur des objectifs précis identifiés à partir des besoins et des

attentes des publics concernés. Ces derniers se caractérisent également par leur diversité, mais les savoir-faire langagiers dont ils ont besoin et la durée limitée de leur apprentissage tendent à les différencier des traditionnels publics relevant du FLE (Lehmann, 1993 ; Richer, 2008). La majorité des publics relevant du FOS sont déjà insérés dans la vie professionnelle et, selon D. Lehmann (1993 : 113) ils viennent apprendre « DU français et non pas LE français ». Outre une démarche fonctionnelle, on observe deux types d'enseignement du FOS : on procède cas par cas selon les objectifs et les besoins de l'apprenant ou l'on décline l'enseignement en fonction des professions et/ou des disciplines identifiées. Les opinions varient quant aux publics concernés par ces catégories. Par exemple, pour F. Mourlhon-Dallies (2008), le FOS concerne davantage les publics FLE alors que le FLP correspond davantage aux publics migrants qui s'insèrent ou sont insérés dans la vie économique en France. Quoi qu'il en soit, la création de cette catégorie didactique s'appuie sur les caractéristiques des publics destinataires :

*« Le FLP renvoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Ainsi, pour les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie) [...] De fait les publics de Français sur Objectif Spécifique n'utilisent le français que pour des tâches prédéfinies, qui servent d'objectifs aux programmes de formation. »*

(Mourlhon-Dallies, 2008 72-3)

Le FLP permettrait de dépasser l'enseignement du français de spécialité et de favoriser davantage les interactions. Plus concrètement, la reconnaissance de la langue française comme compétence professionnelle et l'inscription de l'apprentissage d'une langue à visée professionnelle dans le code du travail<sup>69</sup>, sont les éléments « déclencheurs » (*Ibid.* : 71) de la catégorie FLP. Toujours selon cette auteure, le FLP s'inscrit dans le continuum FLM, FLE et FLS :

*« En effet, le FLP concerne aussi bien le jeune ingénieur français qui sort de son école et n'a jamais accédé à un emploi, que le migrant déjà confirmé dans son métier mais qui ne l'a jamais pratiqué en contexte français, que l'étranger formé dans son pays et qui y intègre une entreprise française régie selon nos normes et notre culture, dans laquelle le français est la langue de travail. »*

(*Ibid.* : 74-5)

---

<sup>69</sup> « Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. » Article 5 de la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

La catégorie FLP utilisée pour les migrants rappelle une des finalités majeures des formations linguistiques : l'insertion économique. La maîtrise de la langue s'articule fortement aux situations professionnelles et l'acquisition et/ou le développement des compétences langagières se base sur les branches professionnelles ou les métiers visés par les apprenants. L'émergence du FLP est indissociable de la conjoncture économique et des directives politiques qui s'y rattachent. De nouveau, le caractère spécifique des publics et des visées d'apprentissage du français engendre une nouvelle catégorie didactique qui n'est pas sans rappeler les représentations que l'on se fait des adultes migrants.

Comme nous l'avons écrit précédemment<sup>70</sup>, la création du FLI conduit à penser l'apprentissage du français par des migrants dans l'unique perspective de s'intégrer professionnellement :

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

(Vicher, et al. 2011 : 4)

Cette catégorie supplémentaire permet de renforcer la spécificité des publics et des contextes dans lesquels les adultes migrants apprennent le français. L'ensemble de ces catégories met en lumière des enjeux qui ne se limitent pas à la didactique. Souligner la spécificité revient à distinguer les publics migrants des autres publics d'apprenants, et quand bien même tout processus d'apprentissage du français est spécifique, celui des adultes migrants est ramené à l'insertion dans l'emploi. Or, derrière l'étiquette « publics migrants » figurent nombre de parcours et de projets qui ont tendance à être absorbés par la finalité des formations linguistiques qui leur sont destinées.

### **1.2.3. Catégories didactiques et catégorisation des apprenants**

Peu importe la catégorie didactique (FLE/S, FOS, FLP), chacune caractérise les personnes apprenant, les contextes et influe sur l'enseignement du français. Le nombre de catégories créées pour les adultes migrants conforte l'idée qu'elles concernent des personnes dont les différences sont perceptibles. Comme le souligne V. Castellotti (2009), ce sont avant tout les personnes qui sont ciblées par ces catégories didactiques :

---

<sup>70</sup> Voir chapitre 1.

*« Mais dans tous les cas, sont visées les personnes porteuses de différence, c'est à dire qui manifestent, par tel élément de leur histoire, de leur attitude, de leur comportement, un écart par rapport à une norme attendue et jugée seule légitime, de manière dominante, dans l'environnement considéré. »*

(Castellotti, 2009 :111)

En effet, ces catégories renforcent la distinction des personnes et les particularités des contextes d'enseignement. Au final, elles sont surtout utiles aux professionnels qui interviennent auprès des publics migrants. Comme nous l'avons indiqué *supra*, ces catégories permettent de baliser les pratiques des formateurs. Le plus souvent, elles sont appréhendées dans une perspective techniciste (Goï et Huver, 2012) qui ne permet pas de prendre en compte les projets et les parcours des apprenants. D'autres auteurs en didactique, tels que J.-M Defays et S. Deltour (2003), rappellent la nécessité d'interroger la pertinence de ces catégories, notamment pour ceux qui les utilisent comme des évidences :

*« On désigne les langues par le degré de familiarité que l'on entretient avec elles, de la langue maternelle, à la langue étrangère en passant par la langue seconde. Cette nomenclature n'est pas aussi naturelle qu'il y paraît ; elle peut même créer des malentendus, constituer des obstacles dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, elle ne correspond plus aux situations individuelles et sociales souvent plus complexes des apprenants, que ce soit dans un pays francophone ou ailleurs. »*

(Defays et Deltour, 2003 : 27)

Il n'est pas étonnant de voir la complexité être évincée des catégories didactiques ou des typologies des publics dans la mesure où tout processus de catégorisation conduit à enfermer et à faire rentrer le réel dans des cadres. Si la création et la multiplication des typologies et catégories s'expliquent par la volonté de répondre au mieux aux besoins des apprenants, on remarque que les projets et les parcours tendent à être négligés et réduits, en adaptant les contenus et les pratiques d'enseignement. Pour réfléchir à l'adaptation des pratiques et des didactiques il convient de s'intéresser à ces publics en tant que personnes, c'est pourquoi nous proposons de mettre à et/au jour les profils des migrants qui entrent ou sont d'ores et déjà installés sur le territoire. Cette analyse est importante sur le plan didactique, dans la mesure où elle complète la réflexion sur la pertinence des catégorisations fonctionnelles présentées ci-dessus, notamment en termes de formation, et permet d'interroger les conséquences des catégorisations pour penser l'appropriation linguistique.

## **2. Regards sur les migrations et les migrants**

L'évolution des migrations demeure masquée par la catégorisation des migrants, et plus largement par les représentations que l'on a de ces personnes. Dès lors, la tendance est de se focaliser à nouveau sur leurs difficultés, les épreuves que ces personnes traversent et celles qui les attendent après avoir migré. Pourtant, les profils et les parcours des personnes migrantes se sont transformés au fil des années. Au-delà de nouveaux motifs conduisant à émigrer, les migrants des années 1950 ou 1980 diffèrent fortement de ceux d'aujourd'hui.

### **2.1. Visages des migrations du XXI<sup>e</sup> siècle**

De récentes données indiquent que les migrations se sont considérablement diversifiées. La mondialisation et la féminisation des flux migratoires apparaissent comme deux éléments essentiels dans les migrations de ces deux dernières décennies, mais nous verrons également que la mise en évidence de ces nouveaux éléments résulte de la manière dont on souhaite voir et définir les migrants actuels.

#### **2.1.1. La mondialisation des migrations**

De nos jours, les migrations internes dépassent les migrations internationales, c'est-à-dire que les personnes se déplacent principalement au sein d'un pays, entre des régions ou sur le même continent. Dans ses travaux, la politologue et sociologue C. Wihtol de Wenden (2010) indique que le nombre des migrations internes s'élève à 740 millions de personnes contre 214 millions de migrations internationales. L'inégale répartition des migrations est certaine. Désormais<sup>71</sup>, les migrations entre les régions du Sud (61 millions) sont aussi importantes que les traditionnelles migrations allant du Sud au Nord (62 millions). Quant aux migrations Nord-Nord elles sont moindres (13 millions), et le reste est constitué par les migrations Est-Ouest, et plus rarement Ouest-Ouest. La continuité de la mondialisation des flux migratoires s'explique toujours par la recherche du travail et la migration de peuplement.

Selon le rapport du Programme des Nations unies pour le Développement (PNUD) établi en 2009, la mobilité incarne le facteur indispensable au développement humain (Wihtol de Wenden, 2010). Entendons par « mobilité » une vision nouvelle de la migration qui serait exclusivement rattachée à l'économie ainsi qu'à la circulation du capital humain (Pellerin,

---

<sup>71</sup> Chiffres communiqués lors de la discussion avec le géographe P. Gorin : « L'homme, un éternel migrant ? », diffusé le 09/05/2011 et consultable à cette adresse : [www.universcience.tv/video-homme-un-eternel-migrant-3331.html](http://www.universcience.tv/video-homme-un-eternel-migrant-3331.html)

2011). Néanmoins, les flux sont de plus en plus soumis à des contrôles stricts, y compris depuis les pays de départ. L'inégale répartition évoquée conduit à penser que le caractère interne des migrations s'explique en partie par la rigidité de la politique migratoire en vigueur.

Depuis près de 25 ans, et plus précisément au lendemain de la chute du mur de Berlin, la liberté de circulation des personnes, promulguée par les accords de Schengen, accroît les possibilités de quitter son pays pour les européens. Si la délivrance des passeports laisse penser qu'il est facile de traverser les frontières, il s'avère que les politiques de visas des pays d'accueil compliquent l'entrée des personnes. C'est en cela que le paradoxe des migrations prend tout son sens. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les États n'avaient ni délimité leurs frontières ni instauré une politique sécuritaire, il était donc aisé de passer les frontières, mais, à l'inverse de la situation actuelle, il était difficile d'être autorisé à sortir du pays. De nos jours, la migration tend à devenir un droit<sup>72</sup>, toutefois, le droit de choisir le pays d'immigration est de plus en plus incertain. Les pays d'accueil ont quasiment le monopole des politiques migratoires, et par conséquent ce sont eux qui décident des besoins et des migrations.

Les migrations représentent un phénomène complexe qui bouleverse le fonctionnement des sociétés, suscite des actions et des directives politiques, et, est souvent source de conflits :

*« Il oppose des intérêts contraires et dispersés, entre une multiplicité d'acteurs : logiques d'États et de marchés ; conflits d'intérêts entre opinion publique, contrôle des frontières, relations avec les pays de départ, défense des droits de l'homme, besoin de main-d'œuvre, nécessité de rester dans la compétition internationale par le recrutement des plus qualifiés ; contradictions entre besoins de nouveaux venus pour lutter contre le vieillissement des pays d'accueil et sauvegarde de l'État providence, difficultés du vivre ensemble, coût des politiques coercitives et rationalisation des bénéfices de la mobilité. »*

(Wihtol de Wenden, 2010 : 14)

La démographie et l'emploi demeurent les principales raisons qui conduisent l'Europe à s'imposer comme destination première des flux migratoires. À la différence des vagues migratoires antérieures, une des difficultés actuelles réside dans la sélection des migrants : faut-il privilégier l'entrée des élites, et par conséquent penser en termes de concurrence ; ou favoriser l'entrée des populations les moins qualifiées, en sachant que les besoins de main d'œuvre varient ? À ce dilemme s'ajoute une dualité entre migration nécessaire et migration

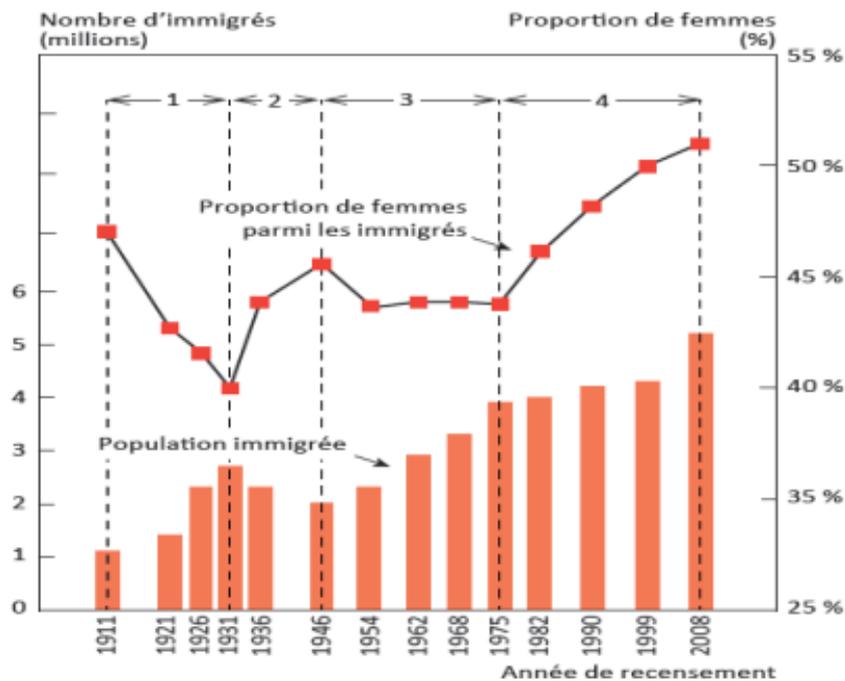
---

<sup>72</sup> C. Withol de Wenden (2013) : « Le droit de migrer est essentiel dans un monde interdépendant », *Libération*, 27 /11/2013.

non-souhaitée, ce qui témoigne de la marchandisation des flux et des enjeux financiers supposés.

### 2.1.2. La féminisation des flux : un phénomène récent ?

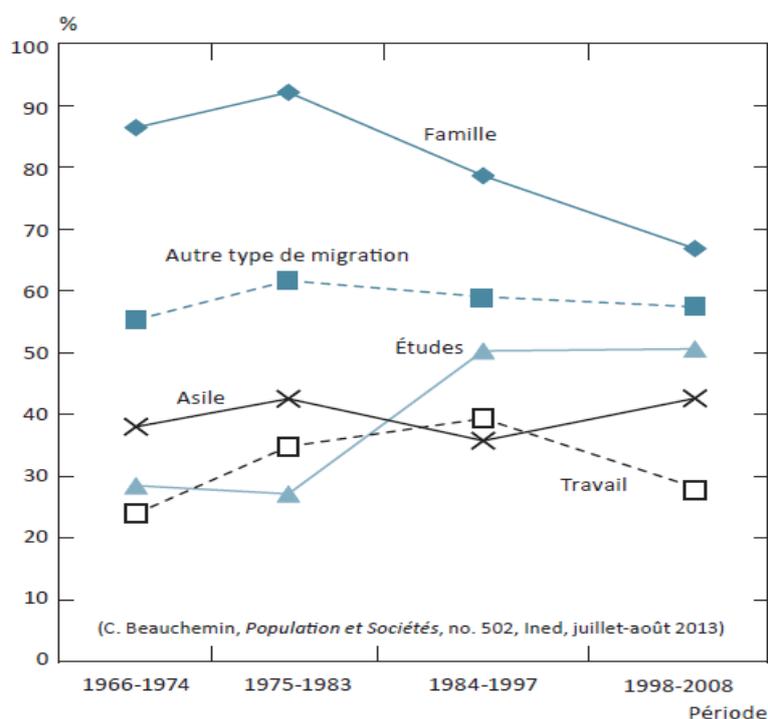
Depuis les années 2000, la présence des femmes dans les migrations est de plus en plus soulignée, sans doute parce que le regroupement familial ne constitue plus l'unique motif de la migration. Au regard des études démographiques et sociologiques menées sur la féminisation des migrations, les femmes constituent 48 % des migrants à l'échelle mondiale, et l'Europe reste la principale destination. En France, on assiste également à une féminisation des migrations, plus de 50 % des migrants sont des femmes. L'enquête Trajectoires et Origines (TeO)<sup>73</sup> conduite par l'INED entre septembre 2008 et février 2009, rend compte de la présence des femmes dans les migrations (figure 1).



**Figure 1 :** Population migrante en France métropolitaine et part des femmes depuis 1911. Source : Insee, recensements de la population de 1911 à 2008. Extrait de Population et sociétés, n°502, juillet-août 2013.

<sup>73</sup> Enquête réalisée par l'Ined. Elle vise à observer « l'impact des origines sur les conditions de vie et les trajectoires sociales, tout en prenant en considération les autres caractéristiques sociodémographiques que sont le milieu social, le quartier, l'âge, la génération, le sexe, le niveau d'études ». Consultable à cette adresse : <http://teo.site.ined.fr>

Un des intérêts de cette étude est qu'elle remet en question l'aspect récent du phénomène de féminisation des migrations puisque la propension de femmes migrantes a toujours existé. Depuis les années 1950, la part des femmes migrantes la plus faible approche les 40 % de l'ensemble de la population migrante. En outre, les données confirment que les migrations varient selon la conjoncture économique et la politique migratoire. Si la loi autorisant le regroupement familial a permis d'amorcer la féminisation des flux, on remarque que ce n'est pas l'unique moteur de la féminisation. Le second schéma de l'enquête TeO (figure 2) permet de saisir la variété des projets migratoires des femmes.



**Figure 2 :** Évolution de la part des femmes dans les différents motifs de migration. Source : Enquête Trajectoires et Origines, Ined-INSEE, 2008. Extrait de *Population et sociétés*, n°502, juillet-août 2013.

Manifestement, le motif du regroupement familial tend à diminuer depuis les années 1980, et d'autres motivations ont animé les projets migratoires des femmes. Il apparaît nettement que le motif ou le projet de réaliser des études en France a quasiment doublé en 40 ans. Outre l'idée du développement de l'autonomie de la femme qui n'entre pas sur le territoire dans le cadre du regroupement familial, on comprend que les femmes sont de plus en plus qualifiées puisqu'elles aspirent à faire et/ou poursuivre des études. Au-delà du possible reflet de la politique migratoire concernant l'entrée sélective des migrants, il convient de souligner que ces données nous conduisent à redéfinir le migrant et à le penser également au féminin. À côté de l'image du travailleur migrant, il convient d'apposer celle de la femme migrante qualifiée

travaillant ou en recherche d'emploi. Ces changements dans les types de migration et les profils des migrants laissent entrevoir de nouveaux projets migratoires.

## **2.2. Les nouveaux visages des migrations et des migrants : approuver ou réfuter ?**

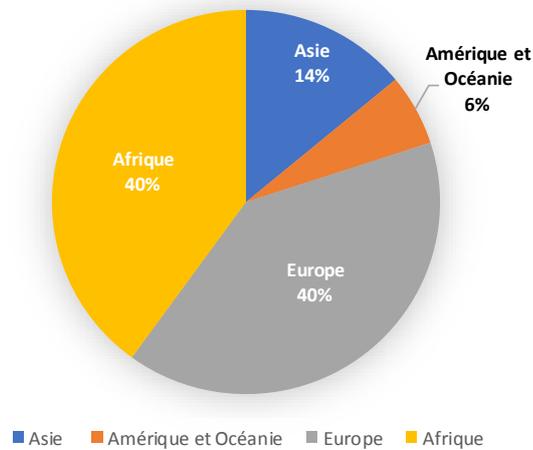
L'élévation des niveaux de diplôme des personnes migrantes qui arrivent et s'installent en France témoigne de la diversification des profils. Dans la mesure où il demeure difficile de tenir compte de ces évolutions, il convient de se demander s'il n'y a pas une volonté de maintenir les stigmates et les spécificités précédemment évoquées.

### **2.2.1. Du glissement des catégories à une diversification des profils**

Les nouveaux pôles d'émigration et d'immigration donnent à voir des glissements de frontières géographiques et de frontières catégorielles, lesquelles sont à l'origine de nouveaux profils de migrants. Les politiques migratoires instituées et la mondialisation des flux brouillent les statuts des pays et modifient les traditionnelles catégories sociologiques de la population migrante. Il est rare de qualifier uniquement une nation comme un pays d'accueil ou d'émigration. De nos jours, tous les pays peuvent avoir différents statuts : accueil, départ et transit. En France, l'exemple de Sangatte puis de Calais témoigne des migrations de transit, et révèle la rigidité de la politique migratoire. Les distinctions entre étrangers et immigrés annonçaient déjà un glissement d'une catégorie juridique à une catégorie économique. Avec la mondialisation, les différences entre les migrations du travail, de regroupement familial et du droit d'asile tendent à s'amenuiser car ce sont des voies légales d'entrée sur le territoire et d'accès au marché de l'emploi. De plus en plus, le critère de durée permettant de dissocier les migrants installés des migrants temporaires semble s'effacer, notamment parce que la double nationalité et les visas à entrée multiple offrent la possibilité de s'installer dans la mobilité.

La diversification des profils des migrants s'explique également par la convention de Schengen, laquelle favorise les migrations intra-européennes, notamment en provenance de l'Europe de l'est. En France, les relations avec les traditionnels pays d'émigration, à savoir les pays du Maghreb, le Portugal et l'Italie, se reconfigurent. Malgré la persistance du « couple migratoire » (Wihtol de Wenden, 2009 : 40) entre la France et les pays méditerranéens, les origines géographiques ainsi que les causes des émigrations et les projets des migrants se diversifient.

Si le recensement de la population de 2013 rend compte d'une plus grande diversité des origines géographiques des migrants (figure 3).



**Figure 3 :** Répartition par origines géographiques de la population migrante en 2013. Source : Insee, 2013. Afrique : Algérie, Maroc et Tunisie ; Asie : Turquie, Cambodge, Laos, Vietnam.

L'enquête TeO permet également de compléter les données concernant la diversification des origines géographiques de la population migrante. Selon les chiffres de l'INSEE, la majorité des migrants est issue du continent africain. Or, la distinction opérée par l'institut ne rend pas totalement compte de la diversité des profils et de leur évolution puisque l'accent est mis sur les pays du Maghreb au détriment du reste du continent. En effet, nous verrons prochainement qu'il est erroné de se limiter à l'Afrique du nord. En revanche, les statistiques élaborées lors cette enquête précisent légèrement les pays d'origine des migrants.

Certes, les migrations africaines sont importantes<sup>74</sup>, notamment chez les femmes (figure 4), mais il s'avère que ces dernières viennent essentiellement d'Europe tandis que les hommes Les hommes sont majoritairement présents dans les courants traditionnels de migration tels que le Maroc, la Tunisie, et plus récemment la Turquie.

---

<sup>74</sup> Pays constituant l'Afrique sahélienne : le Sénégal, le sud de la Mauritanie, la Mali, le Niger, le Soudan, l'extrême sud de l'Algérie, le nord du Burkina Faso, le Cap vert, le centre du Tchad  
Pays constituant l'Afrique guinéenne et centrale : Cameroun, République Centrafricaine, Congo, Gabon, Guinée équatoriale

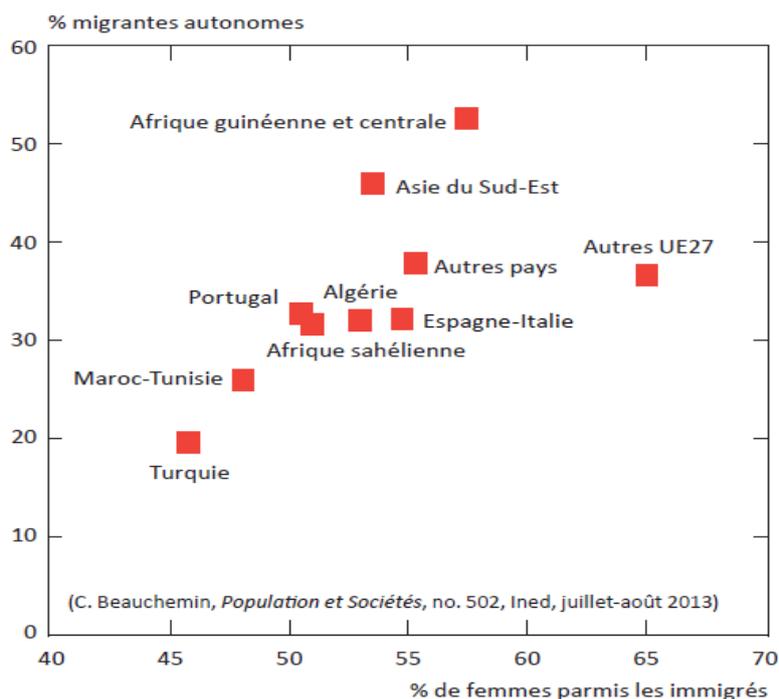


Figure 4 : Part des femmes dans la population migrante et variation des origines. Source : Enquête *Trajectoires et Origines*, Ined-INSEE, 2008. Extrait de *Population et sociétés*, n°502, juillet-août 2013.

Outre que les femmes représentent plus de 65 % des migrants issus de l'Europe des 27, les données communiquées par l'étude TeO invite à remettre en question l'image de la femme migrante épouse du travailleur migrant, même si elle tend à persister dans les discours et les imaginaires (Green, 2002).

### 2.2.2. Des migrant·e·s diplômé·e·s

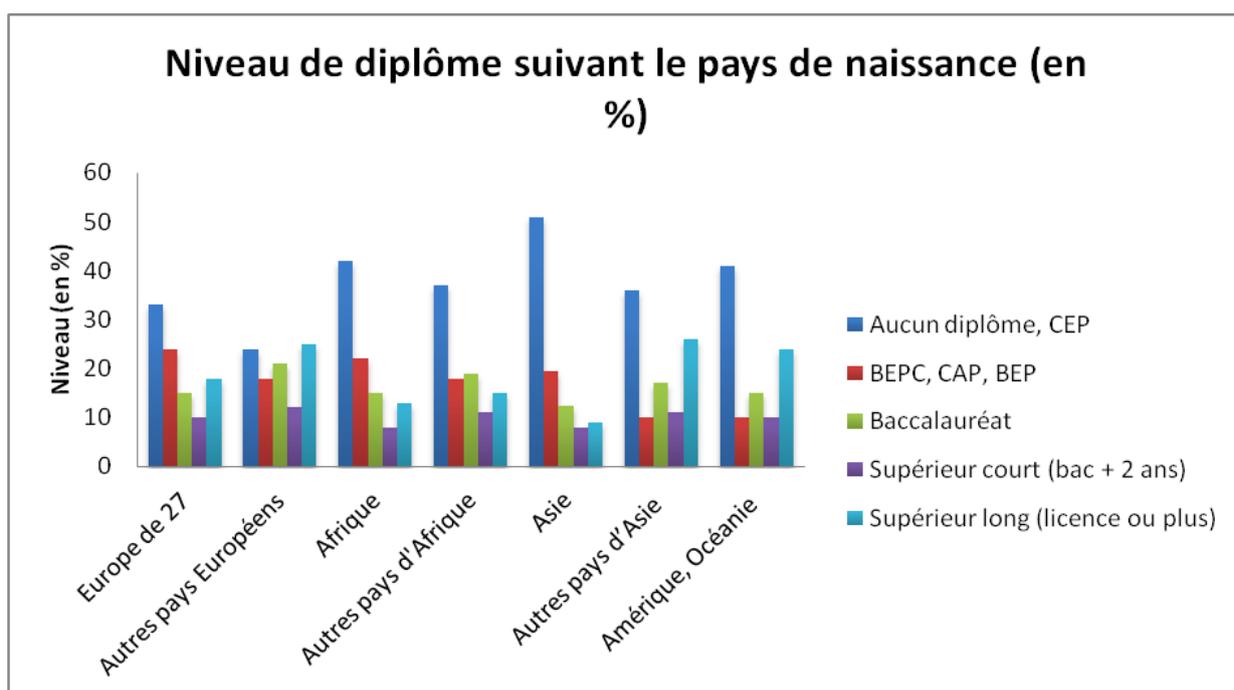
À présent, nous savons que le scénario d'une migration de masse exclusivement masculine et vouée à retourner dans son pays d'origine a été dépassé par la réalité des faits. La diversité des origines géographique et les développements de l'urbanisation et de la scolarisation modifient profondément les visages actuels des migrations :

*« La diversification des profils de migrants accompagne aussi la mondialisation des flux : aux travailleurs masculins, jeunes ruraux et peu qualifiés des années de croissance ont succédé des élites urbaines très qualifiées, des femmes, des mineurs non-accompagnés, des immigrés âgés, des demandeurs d'asile, des migrants pendulaires, des étudiants, des touristes au long terme, les moins qualifiés étant aujourd'hui souvent les sans-papiers, même si nombre d'entre eux sont aussi qualifiés. »*

(Wihtol de Wenden, 2010 : 23)

Les conséquences de la mondialisation sur l'évolution des profils et des parcours des migrants sont manifestes. Le constat de l'évolution dressé par la sociologue des migrations nous invite à retenir deux points essentiels : les niveaux de qualification ainsi que les projets de migration.

En outre, dans les différentes enquêtes menées par l'INSEE, l'ajout des critères de sexe et de catégories socioprofessionnelles révèle de nouveaux profils qui laissent voir un niveau d'étude de plus en plus élevé.



**Figure 5 :** Répartition des niveaux de diplôme selon le pays de naissance en 2008. Source : Insee, 2013. Afrique : Algérie, Maroc et Tunisie ; Asie : Turquie, Cambodge, Laos, Vietnam.

Affirmer que la grande majorité des personnes migrantes, régularisée ou non, est diplômée permet de bousculer les représentations et d'être plus fidèle à la réalité. La rupture avec l'image du migrant précédemment décrite, accompagne la transformation des projets de migration. Les migrations sont liées au développement et les migrants sont connectés au monde, c'est pourquoi ils décident, dans la mesure du possible, de leurs parcours migratoires.

L'imaginaire migratoire continue d'influer sur les motivations des migrants (Wihtol de Wenden, 2002), c'est-à-dire que l'Occident se présente comme le garant d'un avenir meilleur où les biens de consommation et la culture sont accessibles à tous. En outre, l'OCDE assure que les facteurs usuels, tels que la proximité géographique, les relations historiques entre les États et le partage d'une langue commune, justifient l'émigration (Infos migration, 2014).

La volonté de s'installer durablement sur un territoire s'articule désormais à une migration de passage où les étudiants ainsi que les jeunes diplômés peuvent décider d'accroître leurs expériences avant de poursuivre leurs parcours. Des études relevant du champ de la géographie<sup>75</sup> de la population invitent à reconsidérer la migration en tant que projet motivé par l'espoir d'une ascension sociale et par le souhait de nouvelles expériences de vie, et non plus par la misère et la pauvreté. L'auteure de cette recherche, mentionnée par C. Wihtol de Wenden, introduit le concept de « *capital mobilitaire* » qui rend compte de cette décision propre à la personne de circuler, de migrer, de s'installer dans la mobilité selon ses projets. À nos yeux, ces réflexions offrent un regard nouveau sur les migrations, principalement parce qu'elles déconstruisent l'image des migrants miséreux et sans projet. Ces études démontrent à quel point les caractéristiques des premières vagues migratoires sont dépassées. De plus, la notion de projet semble être une ressource possible à exploiter, car elle propose de s'intéresser à la personne dans son entier, de comprendre son parcours, son histoire, son rapport à la migration. Dernièrement, la crise migratoire de 2015 a véhiculé de sombres images des conditions dans lesquelles les migrants migrent, ce qui conduit à relativiser la question du choix de la migration. Au-delà du fait que l'on a tendance à oublier que la crise migratoire n'est pas uniquement du ressort de la population migrante, il s'avère que les images largement diffusées conduisent à dresser un portrait unique des migrants.

### **2.2.3. Des migrants qui nous ressemblent**

La fermeture des frontières, le renforcement des politiques migratoires nationales et européennes sont à l'origine de l'histoire des migrations que nous sommes en train d'écrire actuellement. Les différentes études mentionnées précédemment attestent de la diversification des profils des adultes migrants, mais il semble encore difficile d'admettre cette transformation des migrations. Les médias nous éclairent à ce sujet, et au vu de la situation actuelle, ces derniers nous submergent d'informations sur les migrations. Dès lors, de nouvelles questions surgissent, notamment sur la sémantique. De nos jours, les termes se multiplient pour désigner les migrants et les migrations. Il est possible de relever sept désignations pour définir les migrants et leurs situations : les migrants économiques ; les déplacés environnementaux (ou réfugiés écologiques) ; les étudiants étrangers ; les migrants familiaux (dû au regroupement familial) ; les sans-papiers, les demandeurs d'asile et les réfugiés (Héran, 2016).

---

<sup>75</sup> Thèse de G. Gériani-Sebrigond (2007) citée par C. Wihtol de Wenden (2010 : 28).

La crise migratoire de l'année 2015, régulièrement évoquée par les médias et les politiques, a conduit à remettre en question la terminologie employée pour qualifier les personnes qui migrent. À l'origine de ce débat sémantique figure un journaliste<sup>76</sup> confronté au sujet de l'arrivée massive des migrants sur les côtes méditerranéennes. Dans la mesure où le terme « migrant » ne correspond pas aux parcours des personnes fuyant le conflit syrien, le journaliste a insisté pour que le terme « réfugié » soit utilisé. Rappelons que le terme « migrant » ne possède pas de statut juridique, jusqu'alors il est considéré comme neutre (contrairement à immigré, clandestin, sans-papiers...). En revanche, le terme « réfugié » est pourvu d'une définition<sup>77</sup> adoptée en 1951 lors de la Convention de Genève, laquelle a été signée par 145 États membres des Nations Unies. Une des questions suscitées par ce débat sémantique permet de poursuivre la réflexion sur le rapport aux migrants : s'agit-il d'éveiller une conscience sur la situation actuelle ou d'opérer une distinction entre les migrants économiques et les migrants fuyant les guerres ?

Les réactions de scientifiques et de professionnels intervenant auprès des populations migrantes illustrent les limites des processus de catégorisation d'une part, et les conséquences sur les représentations que nous avons de ces populations d'autre part. Globalement, professionnels et chercheurs se rejoignent pour signaler le risque d'opérer une distinction entre les « bons » migrants et les autres alors que tous ont besoin d'être accueillis et protégés. Les migrations incluent tous ceux qui décident de partir, peu importe les raisons, et les différencier engendreraient de l'exclusion. En outre, il est difficile de les distinguer clairement lorsque certains sont issus de pays où l'instabilité politique et la situation économique conduit à des flux mixtes (Wihtol de Wenden, 2016). Les médias jouent un rôle important car ils alimentent et/ou entretiennent des représentations que chaque citoyen s'approprié, qu'il soit concerné de près ou de loin par les questions migratoires et les migrants. En décembre 2015,

---

<sup>76</sup> D'un journal qatari.

<sup>77</sup> Selon la Convention de Genève (1951) : « Le terme "réfugié" s'appliquera à toute personne (...) qui, craignant d'être persécutée du fait de sa race [son origine], de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. ». En outre, le statut juridique de ce terme induit une démarche administrative importante qui permet d'octroyer ou non le statut de réfugié. Globalement, la personne doit faire une demande d'asile et prouver qu'elle a dû fuir son pays en raison de menaces sérieuses pour sa vie (il faut des preuves). Il est vrai qu'il existe une voie accélérée nommée Prima Facie qui « facilite » les demandes des migrants venus de Syrie, d'Afghanistan, d'Irak et de Libye. Pour autant, plusieurs entretiens ont lieu avant d'accorder le statut de réfugié.

C. Wihtol de Wenden<sup>78</sup> a évoqué la mise en scène des migrants par les médias, ce qui n'est pas sans rappeler les stigmates et les différentes figures attribués aux migrants depuis plus d'un siècle. Nous partageons ici ses propos :

*« Les reportages sur les campements sous le métro de la Chapelle à Paris mettaient en scène des gens laissés dans des conditions indicibles. [...] c'est contre-productif, on donne une image des migrants désastreuse : des gens sales, qui ne travaillent pas... Alors que les sans-papiers n'ont juste pas le droit de travailler. De même à Calais, le fait de laisser cette jungle prospérer, c'est donner l'impression que ces gens profitent de la générosité publique, alors qu'ils ne demandent qu'à travailler ou aller en Grande-Bretagne. On montre un laisser-aller alors qu'ils ont plein de projets, qu'ils ont des réseaux, et que surtout ils ont fait preuve d'une énergie extraordinaire pour quitter leur pays. Il y a une théâtralisation de l'indignité. [...] On inquiète les gens et on ne les informe pas. On ne leur explique pas que les profils des nouveaux migrants ont changé. »*

(Wihtol de Wenden, 2015)

Manifestement, la modification des représentations est un long et laborieux processus qui nécessite d'accepter que les personnes qui migrent sont nos semblables. Peu importe si les profils des nouveaux migrants ont changé, le fond de la question semble toujours porté sur la manière dont les autres sont définis, quelles que soient les périodes de l'histoire. L'argument du temps (la lenteur des processus de reconnaissance, de modification des représentations ou d'acceptation des similitudes et des différences) a également été repris par la plus haute instance de représentation politique.

### **3. Migrations et migrants : des rapports complexes**

Au vu des résistances envers les évolutions des profils et des parcours des migrants, nous souhaitons revenir brièvement sur la manière dont les migrations et les migrants ont été perçus : ces représentations ont en effet influé sur les questions didactiques touchant à leurs compétences en langues et à leurs « besoins langagiers<sup>79</sup> ».

---

<sup>78</sup> Article de presse paru dans Libération, le 4 décembre 2015 : « Nous n'avons pas encore réalisé à quel point ces nouveaux migrants nous ressemblent ». Consultable à cette adresse :

[http://www.liberation.fr/planete/2015/12/04/catherine-wihtol-de-wenden-nous-n-avons-pas-encore-realise-a-quel-point-ces-nouveaux-migrants-nous-r\\_1418406](http://www.liberation.fr/planete/2015/12/04/catherine-wihtol-de-wenden-nous-n-avons-pas-encore-realise-a-quel-point-ces-nouveaux-migrants-nous-r_1418406)

<sup>79</sup> Cette notion sera discutée dans le chapitre 9.

### 3.1. Un problème social en héritage

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le mythe de l'invasion de l'étranger s'est propagé sur tout le territoire, engendrant méfiance, brutalité<sup>80</sup> et multiplication de représentations négatives envers les populations migrantes. Pour réguler cette « invasion », les séjours des migrants sont soumis à des réglementations de plus en plus strictes. Par exemple, une loi<sup>81</sup> de 1931 restreint la durée de séjour, les contrôles des entrées sur le territoire sont de plus en plus pressants et des quotas sont fixés selon les professions<sup>82</sup>. Le cadre politique concernant les migrations ne cesse de se durcir après la Seconde guerre mondiale. La création de l'Office National de l'Immigration (ONI) structure le rôle de l'État quant au droit d'entrer et de séjourner sur le territoire, mais la rigidité des procédures émises par cet établissement contribue à catégoriser les populations migrantes. Si la durée d'autorisation de séjour est un des critères permettant la catégorisation, le travail est la caractéristique principale attribuée aux migrants. Des années 1950 à la fin des années 1970, on parle exclusivement d'immigrés ou de travailleurs immigrés, ce qui signifie que le migrant est avant tout « une force de travail provisoire, en transit, temporaire, donc révocable à tout moment » (Sayad, 2006 : 50). Aujourd'hui, on ne peut assurer que le pléonasme du travailleur immigré soit maintenu, mais il demeure difficilement imaginable de penser que les migrants ne puissent pas contribuer à l'économie. En outre, la connotation définitive et irrévocable du terme « immigré » est encore perceptible, notamment dans la définition proposée par l'Institut national des études démographiques (INED) :

*« La qualité d'immigré est permanente : un individu devenu français par acquisition continue d'appartenir à la population immigrée. C'est le pays de naissance et non la nationalité qui définit la qualité d'immigré. »*<sup>83</sup>

(Ined)

Même si la personne parvient à acquérir la nationalité française, il s'avère difficile de se défaire de l'étiquette imposée par la société. Les migrants sont toujours considérés comme autres, ce qui explique l'accentuation des spécificités et le développement des catégories, y compris didactiques.

---

<sup>80</sup> Nous pensons en particulier au sombre épisode d'Aigues-Mortes (1893).

<sup>81</sup> Loi 84-622.

<sup>82</sup> À titre d'exemple, l'introduction de la restriction pour la fonction publique toujours en vigueur.

<sup>83</sup> Dans la mesure où les démographes sont les premiers à s'intéresser à l'immigration, on suppose que cette définition figure parmi les premières (Noiriel, 2012). Consultable à cette adresse : <http://www.ined.fr/>

Les directives de la Direction de la population et des migrations<sup>84</sup> (DPM) et les circulaires<sup>85</sup> Marcellin-Fontanet font du travail la condition *sine qua non* pour être autorisé à séjourner dans le pays. Ces directives augurent la fin d'une politique d'ouverture, comme en témoigne la loi dite « Bonnet<sup>86</sup> », favorisant les expulsions et les retours des travailleurs. Par conséquent, l'immigration est réduite<sup>87</sup>, puis suspendue avant d'être strictement régulée par l'État. C'est à cette période de l'histoire que le dossier des migrations est instrumentalisé à des fins politiques (Laurens, 2009). Dans les années 1980, lorsque les migrants s'installent durablement, les regards sur ces autres sont rendus visibles. Les médias et le cinéma<sup>88</sup> s'emparent de la problématique des migrations et de nombreux documentaires télévisés retracent les vagues migratoires et discutent de l'installation géographique des immigrés. L'évidence du problème des migrations se prolonge avec la seconde génération, c'est-à-dire avec les enfants issus des migrations. De nouvelles questions se posent au niveau de l'éducation (connaissance du français, échec scolaire, culture d'origine) et les politiques, relayés par les médias se focalisent sur les thèmes de la sécurité et de la délinquance des migrants. À titre d'exemple, certains journaux<sup>89</sup> font des choix éditoriaux qui renvoient à l'idéologie de l'unité et de l'identité nationale et reflètent les mesures politiques prises en matière d'insertion. La fabrication du problème des migrations ne s'explique pas uniquement par le contexte historique, mais également par la mise en discours. Selon A. Sayad, les discours relayés par les médias, et les politiques tendent à mettre en regard l'utilité et les inconvénients des migrations.

Depuis près de quarante ans, les migrations sont régulièrement associées à d'autres difficultés, telles que le chômage, la délinquance ou l'échec scolaire. Si le sociologue A. Sayad souligne

---

<sup>84</sup> En 1966, la création de cet établissement annonce « l'application de la législation et de la réglementation relatives aux conditions d'entrée et de séjour en France des étrangers » Journal officiel du 28 juillet 1966. En d'autres termes, cette instance vise à assurer le bon déroulement des mouvements migratoires, en accord avec les conventions établies avec les États.

<sup>85</sup> Circulaires relatives à la délivrance d'une carte de séjour suite à l'obtention d'un contrat de travail (1972).

<sup>86</sup> Loi de 1980 concernant la prévention de l'immigration clandestine et l'expulsion des personnes en situation irrégulière au titre de menace pour l'ordre public.

<sup>87</sup> D'après Gokalp, C. (1975) : « L'immigration totale des travailleurs permanents et de leur famille a diminué en 1974 : 132 500 personnes, soit 32% de moins qu'en 1972 et 41,4 % de moins qu'en 1973 », « Chronique de l'immigration », Population, 30<sup>e</sup> année, n°4-5, 1975, pp. 889-896.

<sup>88</sup> À titre d'exemple, en 1975 la sortie du film de Yves Boisset « Dupont Lajoie » retranscrit à l'écran la figure de l'étranger, et en particulier celle de l'arabe. Dans ce film, Jean Carmet incarne le rôle de Georges Lajoie, un cafetier parisien qui assassine une jeune femme alors qu'ils sont en vacances dans un camping. Afin de s'affranchir de ce crime, il fera en sorte d'accuser les travailleurs immigrés qui résident sur un chantier. Les stéréotypes abondent et témoignent à la fois des conditions de vie des travailleurs immigrés et des regards que l'on porte sur eux.

<sup>89</sup> Nous nous référons au Figaro magazine, et en particulier à la une du 26 octobre 1985 : « Serons-nous encore français dans 30 ans ? ».

que les conséquences de ces analogies concourent à la construction d'un problème social, nous observons que la mise en avant de ces difficultés et les amalgames qui en résultent sont nuisibles, notamment parce que cela alimente les représentations négatives et aseptisent les réflexions. À ce jour, les spécificités perdurent et s'en détacher semble laborieux.

### **3.2. L'histoire des migrations : une reconnaissance tardive**

Avant de conclure, nous proposons de nous arrêter un instant sur quelques raisons et exemples qui attestent de la difficulté et de la lenteur que représente la remise en question des catégories et des spécificités assignées aux migrants. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> à nos jours, la présence de personnes d'origine étrangère a suscité nombre de débats autour de la nationalité, du vivre ensemble, de l'identité nationale, de l'éducation, de la maîtrise du français, de l'intégration (sociale, professionnelle et linguistique). En ce sens, les migrations sont une véritable préoccupation. Elles interrogent, voire tourmentent, le fonctionnement et les valeurs de la société. Rappelons, qu'il faudra attendre la fin des années 1980<sup>90</sup> pour que les migrations soient considérées comme constitutives de l'histoire de France. Toutefois, la reconnaissance de ce pan de l'histoire s'effectue lentement, en témoigne l'intervention<sup>91</sup> du Président F. Hollande en décembre 2014 lors de l'inauguration de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI)<sup>92</sup>. En s'arrêtant un instant sur quelques extraits de ce discours, on comprend pourquoi les rapports aux migrations et aux migrants sont encore tendus.

Pour reprendre les mots du Président, ce musée a pour objectif de « rendre aux immigrés la place qui leur revient dans le récit national et se donner ainsi les moyens d'aborder de façon **sereine**<sup>93</sup> la question toujours posée de l'immigration. ». Ces premiers mots manifestent clairement les rapports délicats liés à la reconnaissance de ces autres qui composent et participent à la vie de la nation. Au-delà des informations historiques et du rappel des processus d'intégration des populations migrantes tout en maintenant l'unité de la nation, le discours prononcé souligne à plusieurs reprises les controverses et les idées reçues sur les

---

<sup>90</sup> L'ouvrage de G. Noiriel, *Le creuset français* (1988) est un des premiers ouvrages dans lequel est retracée l'histoire de l'immigration en France.

<sup>91</sup> Discours disponible sur le site : <http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-d-inauguration-du-musee-de-l-histoire-de-l-immigration>

<sup>92</sup> Commandé par L. Jospin, ce musée a ouvert ses portes en 2007. En conséquence, sept années se sont écoulées avant l'inauguration présidentielle. Rappelons que la mise en place d'un ministère de l'immigration, de l'intégration et de l'identité nationale sous le gouvernement précédent (2007-2012) avait provoqué la démission de plusieurs chercheurs du comité du futur musée.

<sup>93</sup> Nous soulignons.

migrations. D'emblée, le discours s'ouvre sur le manque de reconnaissance de cette partie de l'histoire :

*« Et pourtant, jusqu'à récemment, l'immigration n'apparaissait que faiblement dans les manuels scolaires. Elle n'était guère présentée comme une chance pour notre récit national et était souvent ignorée des Français y compris même de ceux qui en étaient issus. Elle n'avait pas de lieu de mémoire, pas de lieu pour partager les histoires familiales pour retrouver les récits, pour suivre les parcours qui avaient fait que des hommes, des femmes, des familles étaient venus s'échouer ici en France pour mieux réussir. [...] Sept ans c'est long pour une inauguration officielle. Il fallait qu'elle soit suffisamment réfléchie pour qu'elle puisse avoir lieu aujourd'hui, **comme si l'immigration devait être toujours un sujet difficile dont il vaudrait mieux ne pas parler, ou alors avec certains mots et dans certaines circonstances.** Mais le principal, c'est qu'aujourd'hui ce musée soit là et que la France soit dotée d'une institution destinée à conserver et à mettre en valeur le patrimoine de l'immigration, à montrer, à mesurer l'apport des immigrés et de leurs descendants, leur apport à la Nation. Par le sang versé, par le travail, par le talent, par la réussite. Ce Musée a une double volonté : la reconnaissance de toutes ces origines, de tous ces parcours, de toutes ces nationalités et en même temps, le rassemblement dans un même projet, celui de la France. »*

(Hollande, 2014)

L'intérêt de ce discours réside dans l'explicitation de la conception et du rapport aux migrations et aux migrants. Sans analyser en détail tout le discours prononcé, les propositions de changement de regard envers les autres, et les tensions voire les contradictions entre ce qui est dit et ce qui est fait<sup>94</sup>, nous retenons que les migrations représentent un sujet difficile à aborder. Et, nous supposons que la perception négative des migrations perçues comme un problème social cultivent des rapports conflictuels. L'évolution des regards envers les migrants n'est pas acquise, mais on remarque que les migrations et les migrants restent un sujet d'actualité. Outre la crise migratoire, les migrants et les migrations font l'objet de reportages<sup>95</sup> où les questions relatives aux identités, aux représentations et à la place attribuée à ces autres sont abordées. (S') Interroger (sur) les phénomènes migratoires, en portant un regard quelque peu critique sur les arguments historiques qui justifient la complexité des rapports aux migrations et migrants, laisse à penser que les regards évolueront, peut-être.

---

<sup>94</sup>À titre d'exemples : l'ouverture et la fermeture des frontières, l'utilisation de Frontex.

<sup>95</sup> « Français : qui sommes-nous ? » (8/10/15) ; « Enfin français » (15/10/15) ; « La France et ses immigrés » (29/10/15) ; « Le véritable coût de l'immigration » (13/10/15). Ces reportages mettent en lumière les parcours de vie, les différentes générations de migrations, les processus de naturalisation ou l'éducation.

## Synthèse

Il n'est pas si évident de présenter les publics migrants, leurs parcours et leurs projets car on se heurte rapidement à des catégories qui accentuent les différences avant de les homogénéiser et de renforcer les distinctions entre « nous » et « eux », les migrants. S'arrêter aux actions de formation qui leur sont proposées conduit à accepter les particularités, et par conséquent à autoriser la création d'une typologie essentiellement fondée sur les difficultés intrin- et extrinsèques à ces personnes, difficultés sociales dont la maîtrise de la langue française permettrait de s'affranchir. L'importance accordée aux spécificités participe à la création de catégories didactiques offrant la possibilité de baliser les apprentissages et de s'adapter à ces publics sans que l'on sache vraiment en quoi ces apprentissages peuvent s'inscrire dans leurs parcours. Ainsi, ces catégories et ces spécificités sont réductrices puisqu'elles écartent les évolutions des profils (origines géographiques, scolarité et qualification) et négligent les histoires et les projets des personnes migrantes.

Dans le cadre de notre recherche, il nous a semblé important de retracer la construction et l'évolution des images des migrants afin de comprendre comment, et pourquoi, les représentations concernant les publics migrants se maintiennent, alimentent l'imaginaire collectif et influencent les décisions et réflexions prises à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage du français. D'ailleurs, l'agglomération rouennaise dans laquelle nous avons construit et mené ce travail n'échappe pas au maintien des catégories et au renforcement des directives politiques relatives à l'entrée en formation. En outre, les perceptions des acteurs rencontrés sont également marquées par ces représentations et elles influent tant sur les relations avec les apprenants que sur les pratiques de formation, et par conséquent sur la manière dont les formateurs appréhendent la question de l'appropriation. Ces éléments de compréhension participent pleinement à la construction de notre recherche et aux orientations choisies pour donner du sens à ce que nous avons lu, entendu ou observé. À présent, nous proposons d'axer notre regard sur ce qui se passe à l'échelle de deux quartiers et deux structures de formation situés dans une agglomération normande afin de rendre compte et de discuter de l'organisation des actions mises en place pour les adultes migrants ainsi que des raccourcis effectués dès lors que la problématique de l'illettrisme constitue le fil conducteur des actions de formation destinées aux publics adultes.



## Chapitre 3

# Une recherche dans les formations linguistiques de l’agglomération rouennaise

*Puis la ville apparaissait sur la rive droite, un peu noyée dans la brume matinale, avec des éclats de soleil sur ses toits, et ses mille clochers légers, pointus ou trapus, frêles et travaillés comme des bijoux géants [...] Mais en face, de l’autre côté du fleuve, s’élevaient, rondes et renflées à leur faîte, les minces cheminées d’usines du vaste faubourg de Saint-Sever.*

*Plus nombreuses que leurs frères les clochers, elles dressaient jusque dans la campagne lointaine leurs longues colonnes de briques et soufflaient dans le ciel bleu leur haleine noire de charbon.*

Maupassant, *Bel ami* (1973 [1885] : 245-6)

Dans l’optique de préciser le contexte empirique de la recherche, ce chapitre sera composé de deux parties : I. Formations linguistiques en Normandie ; II. Rencontres entre acteurs et chercheure. La première partie discute l’influence des caractéristiques d’une région sur la mise en place de formation pour adultes tandis que la seconde porte sur les lieux dans lesquels la recherche a été menée ainsi que sur les choix épistémologiques adoptés pour travailler dans ces espaces et avec les personnes rencontrées.

Pour commencer, nous nous appuyerons sur la situation socio-historique et géographique de la région Haute-Normandie<sup>96</sup> afin de comprendre comment elle peut nous éclairer sur la présence de populations migrantes et sur le développement des formations pour adultes. La mise en lumière de ces éléments nous permettra de revenir sur le projet de recherche dans lequel s’inscrit notre thèse, et plus largement cela permettra de mettre en avant les raisons qui nous ont poussée à penser les processus d’appropriation dans les formations linguistiques. En effet, la première partie de ce chapitre est l’occasion de montrer comment les politiques liées à la formation des adultes – dont nous avons précédemment discuté – se mettent en œuvre au sein d’une région. Par la suite, nous nous arrêterons sur la métropole rouennaise, et plus particulièrement sur la situation socio-spatiale des quartiers dans lesquels nous nous sommes rendue pour rencontrer les formateurs et les adultes migrants participant, chacun à leur façon,

---

<sup>96</sup> Depuis janvier 2016, la Haute-Normandie a fusionné avec la Basse-Normandie pour former la Normandie. Dans la mesure où notre recherche s’est déroulée avant la réforme territoriale, nous parlerons de la Haute-Normandie.

aux actions proposées dans deux associations. Il s’agira de présenter l’identité de ces structures associatives ainsi que les formations mises en place. Si ces espaces font partie intégrante de la construction de notre recherche, il convient de la relater plus amplement en explicitant comment, et pourquoi, nous avons choisi de mener cette étude de cette manière.

## **I- Formations linguistiques en Normandie**

### **1. Situation socio-historique et géographique**

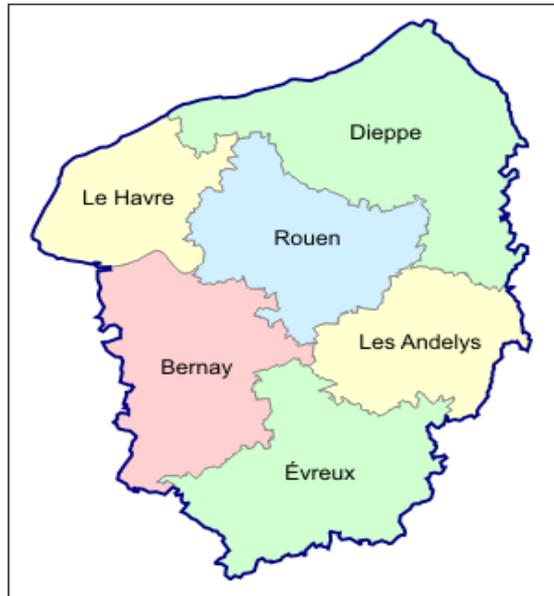
La situation géographique du territoire haut-normand est à l’origine des caractéristiques principales de cette région ouvrière où le passé industriel a rythmé la vie économique. L’identité portuaire et industrielle de la région explique en grande partie les flux migratoires et le développement des structures de formation pour adultes. Le retour historique que nous proposons permettra de voir comment le passé éclaire la situation actuelle des actions linguistiques destinées aux adultes migrants.

#### **1.1. Carte d’identité de la région**

La brève présentation de la région vise à mettre en avant les particularités de l’environnement dans lequel la recherche a été menée.

##### **1.1.1. Caractéristiques principales**

La Haute-Normandie est une région composée des départements de l’Eure et de la Seine-Maritime (figure 6). D’après les estimations réalisées par l’INSEE en 2013, la population s’élève à environ 1 850 000 d’habitants. Les principales communes sont Le Havre, Rouen, Evreux et Dieppe ; l’agglomération rouennaise est la plus densément peuplée.



**Figure 6** : Carte de la Haute-Normandie d’après l’Insee, 2014

La région se distingue par la présence d’une population jeune et par une propension de migrants deux fois plus faible que la moyenne nationale. Selon la dernière enquête réalisée en 2010 par l’INSEE, 4,3 % des Haut-Normands (80 000 personnes) sont des migrants et 0,5 % d’entre eux sont arrivés en France il y a moins de 5 ans. D’un point de vue économique, le taux de chômage régional est supérieur à la moyenne nationale (11,1 % contre 10,3 % au deuxième trimestre 2015)<sup>97</sup>. L’histoire de la région et les aléas économique sont régulièrement mentionnés pour expliquer cette situation. C’est pourquoi un rapide regard sur le passé nous permettra de mieux saisir les caractéristiques régionales.

### **1.1.2. Développement de l’industrie (1850-1945)**

L’estuaire de la Seine constitue un atout majeur de la région Haute-Normandie. L’extension des cités, telles que Rouen ou Le Havre, est due aux activités du commerce maritime fluvial et portuaire qui n’ont cessé de se développer depuis le Moyen-Âge. Si le développement du port du Havre tend à ralentir l’accroissement de Rouen, nommée « la porte de l’Amérique » (Guermond, 2008 : 35), l’industrie du textile au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle permet de donner un nouvel élan aux principales cités de la région. Jusqu’au début du XX<sup>e</sup> siècle, la diversification des activités industrielles, telles que les chantiers navals implantés dans le sud de Rouen (Quevilly) et les usines chimiques, participent à la prospérité des principales villes de la région. Lors de la Grande Guerre, le port de Rouen connaît une intense activité au de devenir le premier port de France. Cette période marque un tournant dans l’histoire des migrations en

---

<sup>97</sup> Selon l’Insee, dernière mise à jour : novembre 2015.

Haute-Normandie, et notamment à Rouen. Les premiers migrants qui débarquent dans les cités portuaires sont des marins ou des dockers qui font escale, et qui parfois décident de s'établir dans la cité ou dans les communes alentour. Le manque de bras à l'usine et dans les champs conduit à mobiliser les travailleurs coloniaux provenant d'Indochine, d'Afrique Occidentale française et du Maghreb. Suite à la crise économique de 1929 et au déclin de l'industrie textile, la majorité de ces travailleurs sont rapatriés et les communautés migrantes proviennent alors de l'Europe (Belges, Espagnols, Polonais, Italiens et Anglais). Ce sont les emplois dans l'industrie et le bâtiment qui motivent leur présence. Il faudra attendre les lendemains du second conflit mondial pour que les flux migratoires reprennent.

### 1.1.3. Du lendemain de la seconde guerre mondiale à nos jours

Le rayonnement du commerce portuaire et industriel est un des arguments à l’origine de la présence de population migrante. Les Trente Glorieuses favorisent l’installation de multiples usines appartenant aux secteurs automobile, pétrochimique, métallurgique, agroalimentaire etc. L’élan économique et les indépendances des colonies donnent un nouveau souffle aux flux migratoires. Les travailleurs migrants ne viennent plus uniquement d’Afrique du Nord, mais également d’Afrique subsaharienne. À titre d’exemple, la population sénégalomauritanienne a considérablement augmenté entre 1960 et 1975<sup>98</sup>. Durant cette période, les Maghrébins, les Portugais et les Turcs figurent parmi les populations les plus présentes en Haute-Normandie. L’essor des industries et l’ouverture de l’usine Renault de Sandouville sont en partie à l’origine du renouveau des flux migratoires. Les offres de travail s’accroissent, et il est aisé de pourvoir des postes sans avoir un niveau de qualification élevé. Le recours à une main d’œuvre étrangère est fréquent, ce qui explique sa présence dans les industries de la région. Au lendemain du choc pétrolier de 1973, le paysage économique est fortement ébranlé, les entreprises perdent énormément d’emplois et les répercussions sur les flux migratoires se font ressentir.

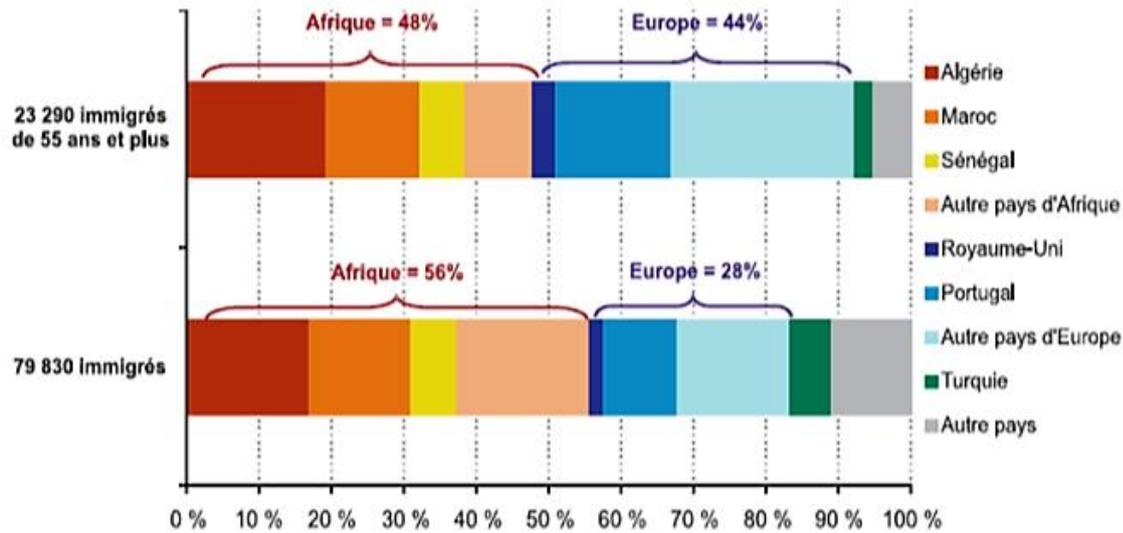
En 1975, la Seine-Maritime est un des départements à avoir accueilli le plus de « rapatriés », environ 1500 harkis et pieds-noirs. La migration étant essentiellement masculine, des foyers<sup>99</sup> sont mis à disposition des travailleurs au début des années 1970. Au cours de cette même décennie, les regroupements familiaux entraînent de nouvelles constructions de logements HLM, notamment dans les communes de l’agglomération rouennaise.

Au cours des années 2000, de nouveaux flux favorisent la diversification des migrations. Bien que les migrations traditionnelles (Maghreb, Afrique noire et Europe du Sud) perdurent, davantage de migrants, dans des proportions relativement faibles, proviennent des pays de l’Est et de la Chine. Le recensement de 2010 confirme que le pourcentage de migrants originaire d’Afrique (du nord, subsaharienne) demeure supérieur à celui des migrants provenant de l’Europe (figure 7).

---

<sup>98</sup> De 1000 à 3200 personnes entre la Haute et la Basse Normandie.

<sup>99</sup> Ces foyers destinés aux migrants ont récemment fait l’objet d’un documentaire écrit et réalisé par M. Gomis (2014). Consultable à cette adresse : <http://www.grandcartdocumentaire.com/around-the-documentary>



**Figure 7** : Répartition des migrants en Haute-Normandie selon leur pays d’origine en 2010. Source : Insee, recensement de population 2010.

Outre l’absence de renouvellement des flux migratoires dans la région, notons également que près de la moitié des populations migrantes installées sur le territoire haut-normand est âgée de plus de 55 ans.

Les migrants qui s’installent dans les pôles urbains, tels que Rouen, s’attachent à travailler dans les principaux domaines d’activités de la région. L’emploi industrialo-portuaire occupe encore une place importante malgré l’essor du secteur tertiaire<sup>100</sup>. Toutefois, la grande majorité des migrants travaille dans les secteurs du bâtiment. Leur présence est supérieure de 70 % à l’ensemble de la population. Au vu de la complexité de la conjoncture économique, les migrants sont doublement exposés à la précarité par la difficulté d’accéder à l’emploi. Outre des périodes de chômage plus longues que les Hauts-Normands, l’exigence de qualification fragilise leur insertion professionnelle. Soulignés par l’INSEE et par les professionnels de la formation rencontrés, les constats relatifs à la précarité des migrants sont en partie à l’origine des politiques éducatives et des dispositifs mis en place.

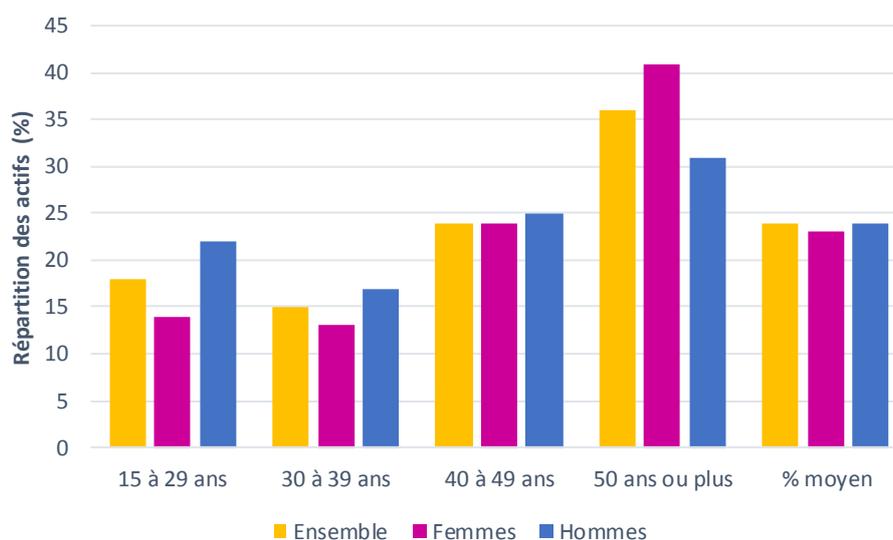
<sup>100</sup> Fin 2011, l’emploi dans les industries est à hauteur de 17.5% contre 12.9% au niveau national ; et le tertiaire occupe 73.2% des emplois contre 78.1% au niveau national.

## 1.2. Une population peu qualifiée

Le fait que les Haut-Normands aient des niveaux de formation inférieurs à d’autres régions constitue une des caractéristiques sur lesquelles s’appuient les instances régionales pour justifier les actions à mettre en œuvre auprès de la population. Or, il convient de revenir brièvement sur les différentes causes qui expliquent ces niveaux de formation afin de voir comment cela influe sur les politiques formatives régionales.

### 1.2.1. Des bas niveaux de formation

Le faible niveau de formation de la population figure parmi les spécificités de la région Haute-Normandie. Selon l’INSEE, un « bas niveau » correspond à un niveau de formation inférieur au CAP ou BEP, ce qui correspond plus précisément à être titulaire du certificat d’étude primaire ou du brevet des collèges, ou bien de ne disposer d’aucun diplôme. Le dernier dossier<sup>101</sup> réalisé sur les faibles niveaux de formation indique qu’en 2011 près de 518000 personnes âgées de 15 ans et plus, hormis les étudiants, ont un bas de niveau de formation. Les données révèlent que plus de 310000 personnes en âge de travailler (15-64 ; exceptés les étudiants) ont un niveau de formation inférieur au CAP. À ce jour, même si la part des actifs avec un bas niveau de formation demeure plus élevée que la moyenne nationale (24 % contre 20 %, soit 199000 personnes), on constate que ce sont surtout les personnes âgées entre 40 et 50 ans ou plus qui ont un niveau de formation plus faible (figure 8).



**Figure 8** : Répartition des actifs Hauts-Normands ayant un bas niveau de formation. Population active de 15 ou plus, hors apprentis. Source : Insee, recensement de population 2010.

<sup>101</sup> Dossier Haute-Normandie n°7, Octobre 2015.

Outre le fait que la part des femmes actives âgées entre 15 et 39 ans est inférieure à celle des hommes (14 % contre 22 % ; 13 % contre 17 %), il convient de tenir compte de l’effet générationnel : l’écart de niveau de formation se réduit désormais pour les jeunes Haut-Normands (>30 ans). S’il est courant que les demandeurs d’emplois<sup>102</sup> aient un niveau de formation inférieur au CAP, on note que 55 % des bas niveaux de formation occupent un poste qualifié. L’absence d’expérience et les faibles niveaux de formations conduisent les moins de 30 ans à occuper des postes non qualifiés, et souvent plus précaires.

Les chiffres issus de cette enquête préoccupent fortement les instances régionales, et certains de nos interlocuteurs<sup>103</sup> ont plusieurs fois évoqué ces données afin d’expliquer l’organisation des actions de formation destinées aux publics adultes, qu’ils soient migrants ou non-migrants. En s’interrogeant fortement sur l’accompagnement des jeunes Haut-Normands, tant du point de vue de l’acquisition de niveaux de formation plus élevés que du point de vue de l’insertion dans l’emploi, la Région façonne les actions à mettre en place. L’absence de qualification est une des lacunes qui constitue à la fois le point de départ et le fil conducteur des actions à visée éducative pour les adultes.

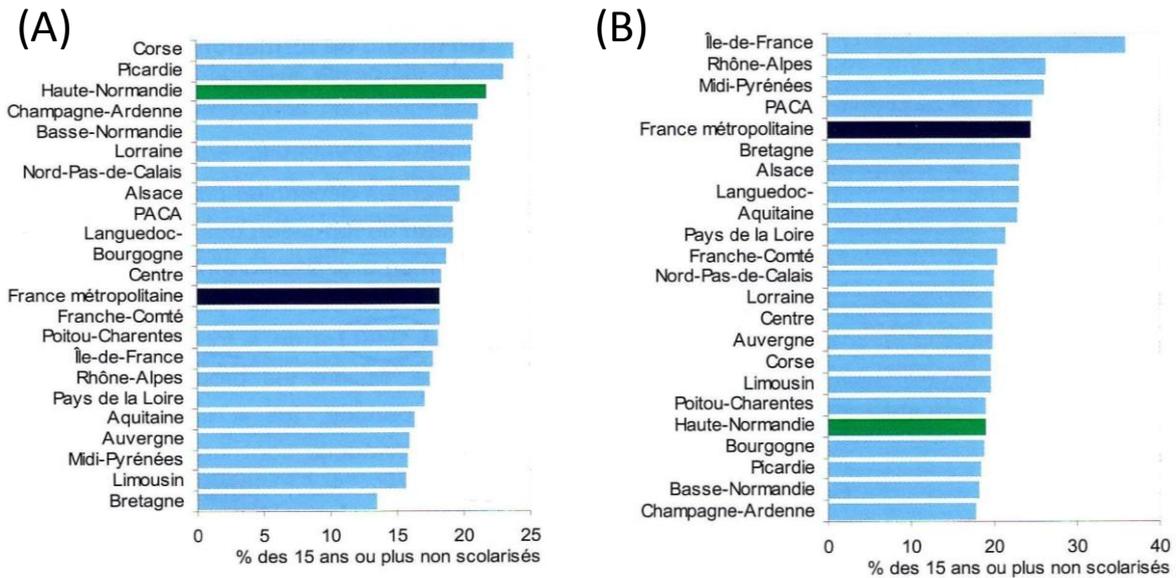
### **1.2.2. Des niveaux de qualification liés aux caractéristiques régionales**

Au fil du temps, les bas niveaux de formation reculent, mais la Haute-Normandie demeure toujours dans le bas des classements relatifs aux taux de diplômés. D’après le recensement de la population de 2009, 21,8 % des Hauts-Normands qui ont fini leurs études déclarent ne pas posséder de diplôme (figure 9A). Ce taux figure parmi les plus élevés de toutes les régions françaises. Seuls 18,9 % de la population recensée possèdent un diplôme de l’enseignement supérieur, chiffre qui corrobore le taux des personnes ayant un bas niveau de formation.

---

<sup>102</sup> En 2011, 21% des personnes de bas niveaux de formation sont au chômage contre 11% pour les diplômés. Les chiffres sont encore plus importants pour les jeunes de moins de 30 ans ,puisque 21% des diplômés sont au chômage, contre 47% pour ceux dont les niveaux de formation sont bas.

<sup>103</sup> Nous faisons référence aux formateurs, mais également aux représentants institutionnels rencontrés en 2012 et 2013.



**Figure 9 :** Répartition des régions de métropole selon la part des non-diplômés (A) ; Répartition des régions de métropole selon la part des diplômés de l'enseignement supérieur Champ : population de 18 à 25 ans (B) Source : Insee, recensement de la population 2009.

Dans l’optique de se saisir des écarts et de leur persistance, les spécificités de la Haute-Normandie sont régulièrement mises en avant dans les discours et études<sup>104</sup> lus et entendus. Les premiers arguments avancés portent sur le passé industriel de la région et ses conséquences en termes de formation et de qualification de la population. En effet, les entreprises et/ou les usines se sont avérées être davantage le lieu d’apprentissage et de développement de compétences et de qualification que les établissements scolaires. En comparaison, l’histoire et les caractéristiques socio-économiques de la Bretagne<sup>105</sup> rendent compte d’un rapport différent à la scolarisation et les niveaux de qualification sont plus élevés. L’industrialisation a permis aux Hauts-Normands d’entrer rapidement dans la vie active sans avoir de qualification particulière. Les Trente Glorieuses ont été une période faste pour accéder à l’emploi sans qualification particulière. Il était aisé d’évoluer et de se spécialiser dans des domaines d’activités propres aux industries et entreprises. Depuis la récession économique, l’expertise acquise dans ces domaines s’est transformée en obstacle, à tel point que de nombreux ouvriers ont dû se reconvertir professionnellement pour trouver un

<sup>104</sup> Nous faisons référence ici au rapport du CESER et à la conférence plénière à laquelle nous avons été conviée au Conseil Régional le 23/09/2013. Le Conseil économique, social et environnemental (CESER) s’est chargé de compléter l’enquête de l’INSEE sur l’illettrisme. Le rapport final du 23 septembre 2013 souligne la nécessité de poursuivre la collaboration entre les partenaires. L’accent est mis sur la nécessité d’outiller les acteurs, mais quelques difficultés persistent, en particulier sur la définition de l’illettrisme, ce qui n’est pas sans poser de problème pour penser l’outillage auquel il est fait référence dans l’étude.

<sup>105</sup> En tant que région voisine, la Bretagne est souvent prise comme point de comparaison.

nouvel emploi. Au passage, notons que ce sont ces besoins de reconversion qui ont conduit la politique de formation professionnelle à devenir un outil de lutte contre le chômage. Dans la mesure où le passé industriel de la région ne peut pas totalement justifier de la persistance des faibles niveaux de formation, les seconds arguments avancés s’appuient sur les champs éducatif et formatif. La Haute-Normandie figure la région où le taux d’apprentissage s’élève à 31,9 % contre 27,9 % à l’échelle nationale. La voie professionnelle est largement privilégiée, au détriment des formations générales, et de nombreux établissements du secondaire proposent des parcours de niveau V et IV. En outre, dans l’étude du CESER fondée sur les données du Rectorat de Rouen, les décrochages scolaires et les retards dans la maîtrise du français à l’entrée en classe de 6<sup>e</sup> apparaissent comme de possibles éléments de compréhension. Les répercussions de ces phénomènes sur la scolarité peuvent *in fine* influencer sur les niveaux de formation des jeunes Haut-Normands. La Haute-Normandie est décrite comme une région accumulant des fragilités économiques qui génèrent une dévalorisation de la formation, voire de l’emploi. En somme, bien que la Région se soit engagée<sup>106</sup> dès les années 1980 à assurer la mise en œuvre d’actions relatives à l’apprentissage et aux formations professionnelles, elle continue d’apparaître comme une région où les niveaux de qualification et les compétences à l’écrit sont fragiles. Dès lors, l’accent est mis sur le besoin de renouer avec la « culture écrite »<sup>107</sup>, ce qui a des conséquences sur la manière d’appréhender les actions destinées aux publics migrants, ces derniers étant souvent vus à travers leurs potentielles difficultés à l’écrit.

### 1.2.3. Impacts sur les difficultés à l’écrit

La dernière enquête IVQ<sup>108</sup> réalisée en 2011 par l’INSEE renforce l’image d’une population faiblement qualifiée et dont les difficultés à l’écrit doivent être remédiées par l’amélioration des actions de formation pour adultes. En Haute-Normandie, près de 86000 personnes âgées

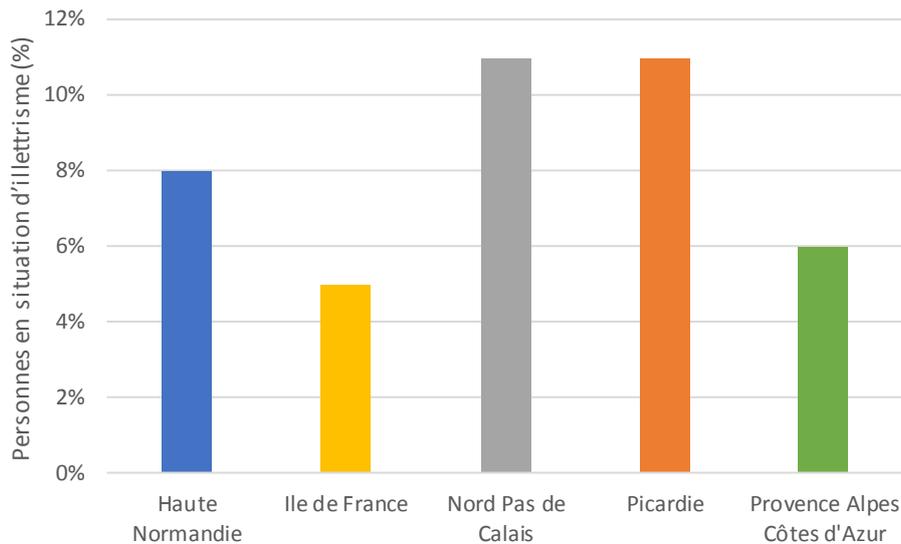
---

<sup>106</sup> La loi du 7 janvier 1983 marque le transfert aux régions des actions d’apprentissage et de formation professionnelle continue. Consultable à cette adresse : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/chronologie/>

<sup>107</sup> Notion employée telle quelle lors de la séance plénière, mais qui sera interrogée dans la seconde partie du manuscrit de la thèse.

<sup>108</sup> Réalisée une première fois en 2004, l’enquête Information et Vie Quotidienne a été renouvelée en 2011-2012 dans cinq régions dont la Haute-Normandie. Cette dernière édition a été conduite auprès de 13750 personnes en France métropolitaine dont 1600 personnes en Haute-Normandie. L’objectif de cette enquête est triple : mesurer le niveau de compétences à l’écrit des adultes dans les tâches de la vie quotidienne ; évaluer la part d’adultes en grande difficulté à l’écrit ; obtenir des chiffres fiables concernant les personnes en situation d’illettrisme ou en difficulté à l’écrit dans leur vie quotidienne. Les épreuves permettent d’évaluer les compétences en lecture, écriture, calcul et compréhension orale en s’appuyant sur des situations du quotidien (écrire une liste de course, lire un programme de télévisions, comprendre les bulletins d’information...). Des informations biographiques permettent également d’éclairer les rapports à l’écrit et les pratiques langagières des personnes enquêtées.

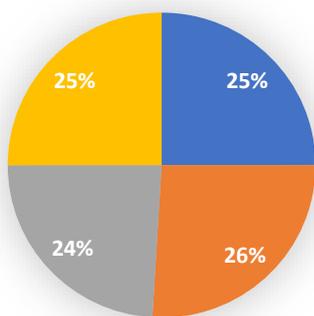
de 16 à 65 ans et scolarisées en France et en français, sont considérées en situation d’illettrisme. Au regard de l’extension d’enquête menée dans les cinq autres régions (Île-de-France, Nord-Pas-de-Calais, Picardie et Provence-Alpes-Côte d’Azur), le pourcentage de personnes en situation d’illettrisme figure parmi les plus élevés, même s’il se rapproche de la moyenne nationale : 8 % de la population régionale contre 7 % à l’échelle nationale (figure 10 et 11).



**Figure 10** : Représentation du pourcentage de personnes en situation d’illettrisme selon les régions. Insee 2012

### En Haute Normandie

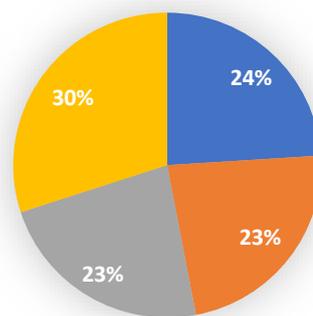
\* sur les 86 000 personnes concernées (8%)



■ <35 ans      ■ Entre 36 et 45 ans  
 ■ Entre 46 et 55 ans      ■ Entre 56 et 65 ans

### Au niveau national

\* sur les 2 500 000 personnes concernées (7%)



■ <35 ans      ■ Entre 36 et 45 ans  
 ■ Entre 46 et 55 ans      ■ Entre 56 et 65 ans

**Figure 11** : Répartition des classes d’âges des personnes en situation d’illettrisme en Haute Normandie et au niveau national. Insee 2012.

Ces chiffres demeurent préoccupants pour les instances régionales, mais l’enquête fournit d’autres informations relatives au genre et à l’âge des personnes identifiées en situation

d'illettrisme. Globalement, une majorité d'hommes est concernée (60 % contre 40 % pour les femmes). Plus de la moitié des Hauts-Normands en difficulté à l'écrit sont en emploi (54 %), parmi eux, la moitié appartient à la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers non qualifiés. Pour compléter les chiffres, précisons que 16 % sont demandeurs d'emploi, 15 % sont inactifs et 15 % sont à la retraite. Outre la problématique de l'illettrisme, l'étude démontre que 19 % des Hauts-Normands ont de fortes difficultés dans au moins un des quatre domaines évalués (contre 18 % en moyenne). Par ailleurs, les classes d'âge les plus élevées (plus de 45 ans) sont davantage concernées par les situations d'illettrisme et les difficultés à l'écrit.

Toutefois, parmi les moins de 26 ans on note que 6 % d'entre eux éprouvent des difficultés à l'écrit (contre 4% en France). À partir de ces données, la Région s'est de nouveau mobilisée autour des questions de repérage, de prévention et de remédiation de l'illettrisme. De surcroît, la problématique de l'illettrisme a été déclarée grande cause nationale<sup>109</sup> en 2013. La Région n'a pas attendu les résultats de l'enquête IVQ (décembre 2012) pour que les situations d'illettrisme figurent parmi les préoccupations majeures sur lesquelles il est impératif de réfléchir et d'agir, et les actions de formation représentent un excellent moyen d'intervention et de remédiation. Comme nous l'avons évoqué *supra*, dans le cadre ce travail, l'illettrisme peut s'apparenter à un filtre à partir duquel certains professionnels perçoivent les publics migrants et les actions qui leur sont proposées. Au début de notre recherche, lors des premières rencontres avec les professionnels de la formation pour adultes intervenant dans la région, nous avons immédiatement été dirigée vers la question de l'illettrisme, comme si le FLE dépendait de cette question. L'examen de l'organisation des dispositifs régionaux rend compte de cette impression.

## **2. Les formations pour adultes en Haute-Normandie**

La Haute-Normandie est une région pionnière en matière de formation pour adultes. Depuis les années 1980, elle œuvre pour l'instauration d'actions visant l'accès aux savoirs fondamentaux. Les premières actions associatives ont été renforcées par des dispositifs prescrits par diverses instances publiques. Dès lors, plusieurs actions de formation sont proposées aux adultes en fonction de leurs profils. La structuration des formations de base a marqué un véritable tournant dans l'organisation de ces dispositifs. La redondance des

---

<sup>109</sup> Le 1<sup>er</sup> mars 2013, J.-M Ayrault, alors Premier Ministre de F. Hollande attribue le label Grande Cause Nationale au collectif « Agir ensemble contre l'illettrisme », fédéré par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

appellations des actions mises en place pourrait nous laisser croire qu’elles sont identiques, or les critères d’accès peuvent varier d’un dispositif à l’autre. Avant de mettre en lumière les profils ciblés dans les formations, nous nous attacherons à observer la manière dont les actions linguistiques destinées aux adultes migrants s’inscrivent dans les formations régionales.

## **2.1. Des formations encadrées**

Au fil des années, les actions de formation destinées aux adultes se sont organisées en se fondant sur un cadre alliant éducation et économie. Cette organisation conduit à réguler les actions et à préciser les modalités d’entrée et les finalités des formations. Par conséquent, on peut se demander si toutes les formations se fondent sur des valeurs identiques.

### **2.1.1. Un engagement de longue date**

Dès 1985, au lendemain du rapport au Premier Ministre sur l’illettrisme en France, la Haute-Normandie s’engage dans l’élaboration d’une politique régionale. Initiée par le GRLI<sup>110</sup>, la première initiative de la Région a été de créer des ateliers de formation de base (AFB). Le projet des AFB s’est rapidement constitué en réseau puisque ces ateliers se sont étendus à d’autres régions dont les Pays de la Loire, le Poitou-Charentes et la Champagne-Ardenne. Le dispositif ABF repose sur cinq grands principes tels que l’accessibilité de tous aux formations ; la mixité des publics (illettrisme, analphabétisme et FLE) ; l’implantation de structures au plus près des lieux de résidence des publics concernés ; l’individualisation de la formation et l’accompagnement social des personnes dans les démarches administratives (santé, titres de séjour, logement). En 1995, ce projet régional, porté par la Haute-Normandie, a été couronné par la création d’un label qualité « AFB ». Les actions se sont multipliées et les partenariats entre les collectivités se sont développés. L’importance accordée à la problématique de l’illettrisme n’a pas cessé de croître, à tel point qu’elle figure actuellement comme la thématique transversale dont dépendent l’organisation des actions de formation et l’identification des publics. Au cours de ces dix dernières années, deux Plan d’Action Régionale en faveur de l’Éducation de Base (PAREB) ont été instaurés. Tous les deux visent à renforcer la prévention, la remédiation et la formation des adultes qui ne maîtrisent pas les savoirs de base. Ces plans sont appuyés par l’intervention du centre de ressources de la

---

<sup>110</sup> Le Groupe Régional de Lutte contre l’Illettrisme est une antenne régionale du Groupe Permanent de Lutte contre l’Illettrisme qui a été créé en 1984. Aujourd’hui, le GPLI correspond à l’ANLCI.

région, le CREFOR<sup>111</sup>, qui collabore étroitement avec l’ANLCL. Depuis 2007, de nombreuses manifestations sur l’illettrisme, et plus largement sur les savoirs de base, ont été mises en place. Qu’il s’agisse de conférences, de cycles de formation destinés aux formateurs ou de l’auto-saisine du CESER, la Région œuvre pour sensibiliser l’opinion publique, faire connaître les dispositifs et accompagner les acteurs des formations.

### 2.1.2. Paysage formatif pluriel

Tel un paysage, le champ des formations pour adultes s’est façonné au fur et à mesure des directives politiques prises à son égard. La Haute-Normandie n’a pas échappé à la structuration des formations qui a eu lieu dans les années 1990. Désormais, on distingue les dispositifs de formation prescrits des autres actions associatives. Lorsque l’on cherche à s’informer sur les actions de formation mises en place dans région, ce sont les dispositifs faisant l’objet de marché qui sont mis en avant, au détriment des actions de quartier. Signe d’engagement auprès des adultes, ces dispositifs sont le fruit de financements et de prescriptions de quatre établissements publics à caractère administratifs : la Région, l’OFII, la Direccte<sup>112</sup> et le Pôle emploi. Au vu des dénominations de certains de ces établissements, la finalité d’insertion est manifeste. Ces dernières années, les dispositifs occupent de plus en plus de place dans le paysage formatif haut-normand. Les données rassemblées dans le tableau ci-dessous (tableau 2) offrent un aperçu de l’influence et de l’affluence des dispositifs en fonction des villes où ils sont mis en œuvre.

**Tableau 2** : Dispositifs institutionnalisés en Haute-Normandie en 2014.

	RÉGION		OFII	DIRECCTE	PÔLE EMPLOI		
	Total	FLE	Total	Total	Total	FLE	ALPHA
<b>Rouen</b>	18	10	7	5	6	4	2
<b>Dieppe/Bresle</b>	1		1	2			
<b>Le Havre</b>	4	1	2	4	4	2	2
<b>Bernay/Pont Audemer</b>	2	2	3	3			
<b>Évreux</b>	3	1	2	2			
<b>Vernon</b>	4		3	2	1	1	
<b>Total</b>	32	14	18	18	11	7	4

<sup>111</sup> Centre de ressources et de formations.

<sup>112</sup> Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l’emploi. Cette administration comprend un pôle économique et emploi qui possède un service dédié à l’accès et au retour à l’emploi par la formation.

Le nombre de dispositifs correspond à la fois au nombre de demandeurs d’emploi nécessitant une formation (reconversion, acquisition/développement de compétences, fins de droits) et à l’investissement des prescripteurs et financeurs. À première vue, ce sont les dispositifs de la Région qui l’emportent d’un point de vue numérique. Cependant, en ôtant ceux destinés aux publics migrants relevant du FLE, on s’aperçoit que les nombres de dispositifs sont équivalents. L’engagement de la Région est important, mais il convient de remarquer que l’OFII est davantage présent sur la totalité du territoire. Dans chaque unité urbaine, même celles où l’on compte le moins de dispositifs, l’OFII est représenté. Quant au Pôle Emploi, l’instauration de dispositifs est encore récente et tous les territoires ne sont pas, par conséquent, encore investis par ce prescripteur. Les dispositifs destinés aux publics relevant du FLE prime sur l’alphabétisation, mais seul ce prescripteur semble encore proposer des actions de formation à ces publics, moins nombreux mais encore présents.

La répartition géographique des dispositifs est inégale puisque Rouen concentre 45 % de la totalité des dispositifs prescrits. Précisons que ce sont les dispositifs de la Région qui engendrent ce déséquilibre. Au final, bien que la problématique de l’illettrisme domine dans les priorités éducatives régionales, les dispositifs de formation pour adultes migrants occupent une place importante.

Les actions de formation ne se limitent pas aux dispositifs des prescripteurs et financeurs, d’autres actions moins visibles permettent de compléter les dispositifs prescrits. Fragilisées par la logique de marché, les actions mises en place dans les quartiers permettent aux adultes migrants d’accéder à l’apprentissage du français ou de le renforcer. Même si les finalités de formation sont identiques, les modalités d’accueil et les pratiques de formation diffèrent et peuvent être plus souples, car elles ne sont pas soumises à des prescriptions particulières. Outre le maintien d’actions pour les publics relevant de l’alphabétisation, davantage d’activités culturelles sont menées avec les apprenants. En raison de la conjoncture économique, les actions de quartier ne peuvent accueillir autant d’apprenants que dans les dispositifs prescrits, mais nous verrons ultérieurement qu’elles jouent un rôle important dans les parcours de formation-insertion.

## **2.2. Fonctionnement**

Le partenariat avec différents prescripteurs de formation donne lieu à la mise en place de plusieurs dispositifs qui, selon les marchés obtenus, peuvent être présents au sein des structures de l’agglomération.

### **2.2.1. Description des dispositifs**

Trois dispositifs aux modalités différentes organisent les formations pour adultes.

#### ➤ Les Compétences Clés

Le projet « compétences clés <sup>113</sup>» existe seulement depuis une dizaine d’années, suite aux mesures prises par les instances européennes et nationales. À l’instar de nombreuses formations, le dispositif Compétences Clés fait l’objet d’un marché. En Haute-Normandie, le dispositif Compétences Clés a d’abord été assuré par la DIRECCTE en 2010. Inscrit dans le PAREB, ce dispositif participe à la prévention et à la lutte contre l’illettrisme. Dans ce cadre, les adultes relevant de l’alphabétisation ou du français langue étrangère ne sont pas concernés. La maîtrise de la langue française, du moins à l’oral, est indispensable. En 2011, le Pôle emploi propose également des formations compétences clés (FCC) destinées aux adultes migrants. Ce dispositif s’adresse à tous les adultes de plus de 16 ans. La majeure partie des participants a le statut de demandeur d’emploi. On observe aussi la présence de jeunes adultes sans emploi sortis du système scolaire et de salariés en insertion, en contrat aidé ou qui viennent de leur propre initiative sans que l’employeur en soit informé. Globalement, il s’agit d’adultes dont les niveaux de qualification vont du niveau VI aux niveaux V bis<sup>114</sup> et V. Le projet de l’apprenant est au cœur de l’organisation de la formation, c’est pourquoi la durée et le contenu des séances sont adaptées et personnalisées au profil de l’apprenant. Pour la Direccte, le volume horaire varie entre 40 et 400 heures à raison de 18 heures au maximum par semaine. Pour le Pôle emploi, il faut compter 35 heures par semaine. La mobilisation des huit compétences s’articule au projet d’insertion professionnelle de l’apprenant.

---

<sup>113</sup> Les compétences clés sont présentées dans le chapitre 1.

<sup>114</sup> Le niveau V bis signifie que la personne a poursuivi ses études pendant au moins une année après la fin de la scolarité obligatoire sans atteindre le niveau V. Le niveau de formation V équivaut au CAP (certificat d’aptitude professionnelle) et BEP (brevet d’études professionnelles).

➤ Renforcer les savoirs de base

Le dispositif Renforcer les savoirs de base (RSB) vise à favoriser l’entrée ou le retour à la vie active par l’acquisition des savoirs de base. Cette formation est destinée à tous les apprenants inscrits comme demandeurs d’emploi. En d’autres termes, sont concernées les personnes en situation d’illettrisme et celles qui relèvent de l’alphabétisation et du français langue étrangère. Deux prescripteurs permettent de mettre en place cette action : la Région et le Pôle emploi. Si les objectifs et les contenus sont similaires, il s’avère que le public éligible et les modalités de formation peuvent différer selon le prescripteur. Dans le cas de Pôle emploi, cette action s’adresse exclusivement aux personnes ayant été – ou non – scolarisées à l’étranger dont la langue d’enseignement n’était pas le français. Il s’agit donc des publics ALPHA et FLE. Ce sont les conseillers des agences qui orientent les demandeurs d’emploi vers les organismes de formation prestataires du dispositif RSB. Les groupes sont constitués avant l’entrée en formation et il n’y a pas de sorties prévues avant terme. La formation se compose de deux modules successifs de 300 heures chacun, dont 70 heures sont réservées à la réalisation d’un stage en entreprise. Le dispositif RSB de la Région se décline en deux options. La première, « lire, écrire, compter », s’adresse aux personnes en situation d’illettrisme, tandis que la seconde concerne le public FLE. Les entrées et sorties permanentes constituent une différence notable avec les dispositifs RSB du Pôle emploi. L’action de la Région est plus souple et permet d’intégrer d’autres apprenants inscrits dans une démarche APP. Tant les formateurs que les apprenants apprécient cette ouverture. La durée de la formation est fixée à six cent heures dont 105 en entreprise à raison de 35 heures par semaine.

La mise en place de ces deux dispositifs regroupés sous une même appellation augmente les possibilités de développer les compétences de base des adultes concernés et de favoriser leur insertion professionnelle.

➤ Formation linguistique OFII

Une des missions premières de l’OFII est d’accueillir les primo-arrivants et de les aider à élaborer leur parcours d’insertion. La formation linguistique est un passage obligé pour tous les signataires du CAI dont le niveau de connaissance en français est jugé insuffisant. Cependant, il n’y a pas de distinction entre le public Alpha et le public FLE, mais on parle de formation dans le cadre ou hors-cadre du CAI. Seules les personnes âgées de plus de 16 ans et installées durablement sur le territoire peuvent prétendre à une formation linguistique dans le cadre du CAI s’ils n’en ont jamais bénéficié. Les adultes migrants qui

peuvent participer à la formation linguistique en dehors du CAI sont en priorité des candidats à la naturalisation, c’est-à-dire des personnes ayant déjà engagé une procédure. Dès lors, ce public est régulièrement orienté par le Pôle emploi et la Préfecture. En outre, il convient d’être âgé de 18 ans au minimum pour les postulants à la nationalité française, et de plus de 26 ans pour les autres publics telles que les personnes en difficulté d’insertion professionnelle faute de maîtrise de la langue, celles qui n’ont pas pu bénéficier d’une formation dans le cadre du CAI et les femmes qui ne sont pas autonomes du point de vue linguistique. Deux parcours sont proposés en fonction de deux niveaux linguistiques : le DILF et le DELF A1. Le parcours DILF concerne les adultes migrants peu ou pas scolarisés. La formation, d’une durée de 300 heures, a pour objectif d’atteindre le niveau A1.1 du CECRL. Le parcours DELF A1, dont le volume horaire est divisé par deux, s’adresse aux personnes ayant été scolarisées. Ces niveaux linguistiques s’ajoutent aux parcours DELF A1<sup>115</sup> et A2 qui figurent également dans la formation hors-CAI. À terme, un examen permet de valider la formation. Les formations OFII auxquelles participent les adultes migrants signent le début d’un (périlleux) parcours de formation-insertion.

### **2.2.2. Orienter les publics vers les formations**

L’identification des publics est une étape cruciale tant dans l’organisation des dispositifs que dans les parcours des adultes. Certes la finalité de l’insertion professionnelle implique que les personnes soient inscrites comme demandeur d’emploi. Si ce critère peut s’entendre comme un premier filtre permettant de sélectionner aisément les personnes autant que de les exclure, il s’avère que trois autres critères sont fréquemment employés lors du procédé d’identification : la nationalité, la scolarisation et la langue qui y était employée.

Savoir si la personne a été scolarisée est une des questions premières puisqu’elle marque le point de départ de l’orientation de la personne. Ces dernières sont automatiquement dirigées vers des actions correspondant à leur parcours scolaire.

Le critère de la langue d’enseignement intervient pour discerner les publics FLE des personnes en situation d’illettrisme. Lorsqu’il s’agit de la langue française, les personnes concernées sont considérées en situation d’illettrisme ou en « remise à niveau ». Le flou qui règne autour de la définition de l’illettrisme ne permet pas de savoir précisément qui est illettré et qui ne l’est pas. Dès lors, il a été décidé d’ouvrir un dispositif supplémentaire pour

---

<sup>115</sup> Ce parcours dure 200 heures.

les personnes qui ont également des difficultés avec les compétences de bases. Au regard des échanges informels et des entretiens réalisés<sup>116</sup>, la différence entre les profils « illettrisme » et « remise à niveau » repose sur la préparation à une qualification. Dans l’optique de faciliter l’identification des publics, le centre de ressources en charge des formations sur la région, le CREFOR<sup>117</sup>, a reproduit sous la forme d’un schéma<sup>118</sup> le processus de repérage. À première vue, guider les personnes vers les actions adéquates ne semble pas compliqué (Figure 11).

---

<sup>116</sup> Nous pensons au responsable du Crefor et à la chargée de mission à l’ANLCI et à la Préfecture. Tous deux interviennent dans la lutte contre l’illettrisme.

<sup>117</sup> Il s’agit du Centre Ressources Emploi Formation.

<sup>118</sup> Paru en 12 dans le guide des formations en Haute-Normandie, schéma intitulé : *Identifier les publics et les dispositifs de formation de base*.

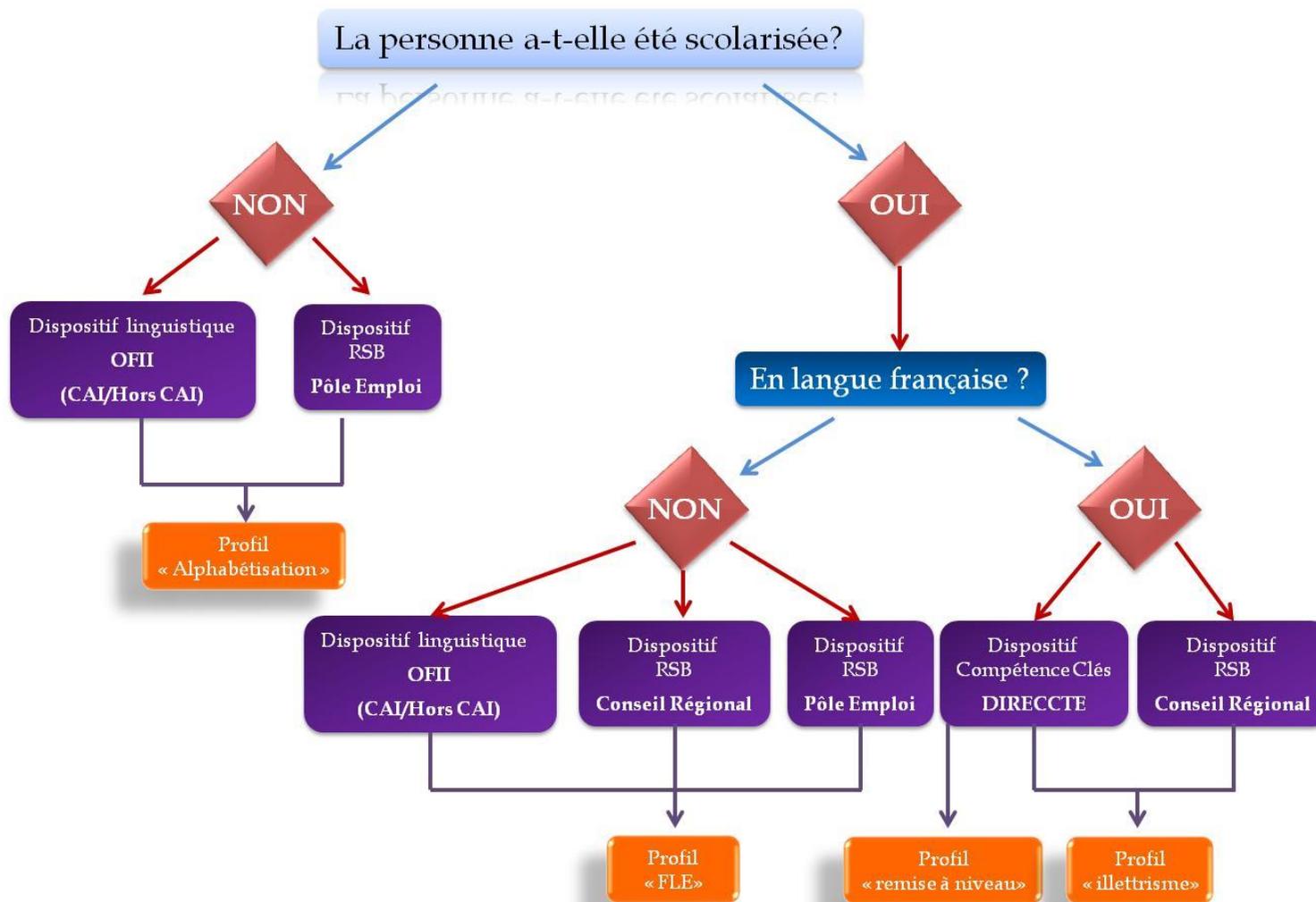


Figure 12 : Procédé d'identification des publics adultes

Ce schéma<sup>119</sup> s’est avéré être un point de départ intéressant pour discuter avec les acteurs des critères mobilisés pour répartir les adultes dans les différents dispositifs. Si ce plan d’orientation des migrants est pratique, car il permet d’agir rapidement en dirigeant les personnes, on note qu’il se base en priorité sur les critères de scolarisation et de la langue d’enseignement. Rien n’indique que la diversité des parcours et des projets soit interrogée, au contraire, un tel schéma laisse à penser qu’il se dégage une volonté d’homogénéiser les publics. En outre, il arrive fréquemment que l’amalgame entre FLE, parcours scolaire faible, difficultés et illettrisme soit commis par certains acteurs. Justifier ces rapprochements entre FLE et « remise à niveau » par le simple fait que les trois profils se situent sur le même plan, y compris sur le schéma ci-dessus, serait trop facile, cependant cela témoigne des limites de ce procédé d’identification.

## Synthèse

L’insertion professionnelle, les faibles niveaux de qualification et les difficultés à l’écrit de la population ont favorisé la mise en place et le développement de formations pour adultes dans la région. Certes les politiques nationales et européennes ont engendré une multiplication des dispositifs de formation pour les migrants, mais l’engagement de la Région pour la formation des adultes est également lié à son histoire. La volonté, voire la nécessité, de réinsérer professionnellement une partie de la population est en grande partie à l’origine des actions permettant d’approfondir ou d’acquérir les savoirs de base. Ériger l’illettrisme comme problématique transversale tend à faire du FLE une question secondaire, du moins dans les discours des acteurs rencontrés, même si les dispositifs de formation linguistique pour les adultes migrants occupent une place importante. À nos yeux, cette absence de distinction nette entre FLE et illettrisme n’est pas anodine, elle démontre que la priorité est avant tout de former, de remettre à niveau, dans la perspective d’insérer les personnes. L’insertion s’affirme comme un point commun entre ces personnes qui viennent apprendre ou apprendre à nouveau la langue. Ce sont ces difficultés d’expression, autant à l’oral qu’à l’écrit, qui sont à l’origine des actions de formation puisqu’elles compliquent l’insertion professionnelle. Au tout début de notre recherche, les professionnels de la formation que nous avons rencontrés nous ont immédiatement dirigée vers la question de l’illettrisme, c’est pourquoi nous avons souhaité comprendre d’où venait cet attachement pour cette problématique autour de laquelle les

---

<sup>119</sup> Voir également le tableau récapitulatif des dispositifs mis en place dans la région. Annexe 7, volume 2

actions mises en place s’organisent dans la région. L’unique distinction entre l’illettrisme et le FLE repose sur le critère de scolarisation, lequel est pragmatique puisqu’il facilite l’orientation dans les actions proposées, mais les parcours des personnes sont évacués, l’essentiel étant qu’elles soient inscrites comme demandeur d’emploi pour accéder aux dispositifs, et à terme s’insérer dans la vie active. Étant donné la finalité commune des actions et des dispositifs de formation, l’illettrisme et le FLE tendent à se confondre, et cela au détriment des adultes migrants dont les difficultés linguistiques et sociales ainsi que les faibles niveaux de qualification apparaissent de nouveau comme une évidence. Si ces éléments participent à la compréhension des formations linguistiques, il s’avère que nous en avons tenu compte dans le choix de travailler avec des formateurs qui évoluent dans des structures différentes, mais qui sont concernées par l’histoire de la région, autant du point de vue des politiques de formation que de l’engagement auprès des migrants.

## **II- Rencontres entre espaces, formateurs et chercheure**

### **1. La métropole rouennaise**

Rouen, chef-lieu de la région et préfecture de la Seine-Maritime, est la ville où s’est bâtie notre recherche. Composée de 70 communes, cette métropole est constituée de quartiers dans lesquels des structures associatives mettent en œuvre diverses actions linguistiques, institutionnelles ou locales. Les caractéristiques de Rouen sont semblables à celle de la Haute-Normandie, tant au niveau des migrations que des niveaux de formation. Le choix d’entrer au sein de deux structures, situées de part et d’autre de la Seine, permet d’interroger plus en détail l’influence des lieux (histoire, migration, engagement social) tant sur les pratiques de formation que sur le rapport aux adultes migrants.

#### **1.1. La situation socio-spatiale**

La mise en exergue d’un extrait de *Bel ami* est fortement appropriée puisqu’elle regroupe les principales caractéristiques sur lesquelles s’appuient les Rouennais pour décrire leur ville : le passage d’un fleuve, un important passé industriel et l’existence de deux rives différentes. Ce dernier élément est essentiel pour celui qui souhaite donner un rapide aperçu de Rouen car, comme l’écrit T. Bulot (1998 : 62), en tant que non-rouennais on « apprend très vite des Rouennais eux-mêmes, et plus largement de ceux qui pratiquent cet espace, que la rive droite

n'est surtout pas identique à la rive gauche <sup>120</sup>». Un bref examen de l’organisation de l’espace urbain dans lequel la recherche a été menée apportera un nouvel éclairage sur les différentes actions observées.

### **1.1.1. Rouen, métropole**

La ville de Rouen, principale aire urbaine de la région, est traversée par la Seine. Outre une séparation topologique commune à de nombreuses villes, cette séparation est avant tout socio-politique. La rive gauche rassemble huit <sup>121</sup> Zones Urbaines Sensibles <sup>122</sup> (ZUS) réparties sur quatre communes de l’agglomération dont Rouen (figure 13). La majeure partie des cités HLM et des friches industrielles y est implantée, et cette rive abrite également la majorité des populations migrantes. En dehors du centre-ville et des monuments historiques qui font la curiosité des touristes et le prestige de la ville aux cent clochers, la rive droite comporte seulement trois <sup>123</sup> ZUS dont une est située à Rouen.

---

<sup>120</sup> Ajoutons que cette célèbre distinction a parfois suscité, de notre part, sarcasmes et incompréhensions vis-à-vis des comportements des rouennais.

<sup>121</sup> Rouen : La Sablière ; Petit-Quevilly : Saint Julien, Quartier Bruyère, ZAC Nobel Bozel ; Saint Etienne du Rouvray : Cité Château Blanc, Cité Hartmann, La Houssière ; Sotteville-lès-Rouen : Quartier Ferdinand-Buisson ; Quartier Gadeau de Kerville.

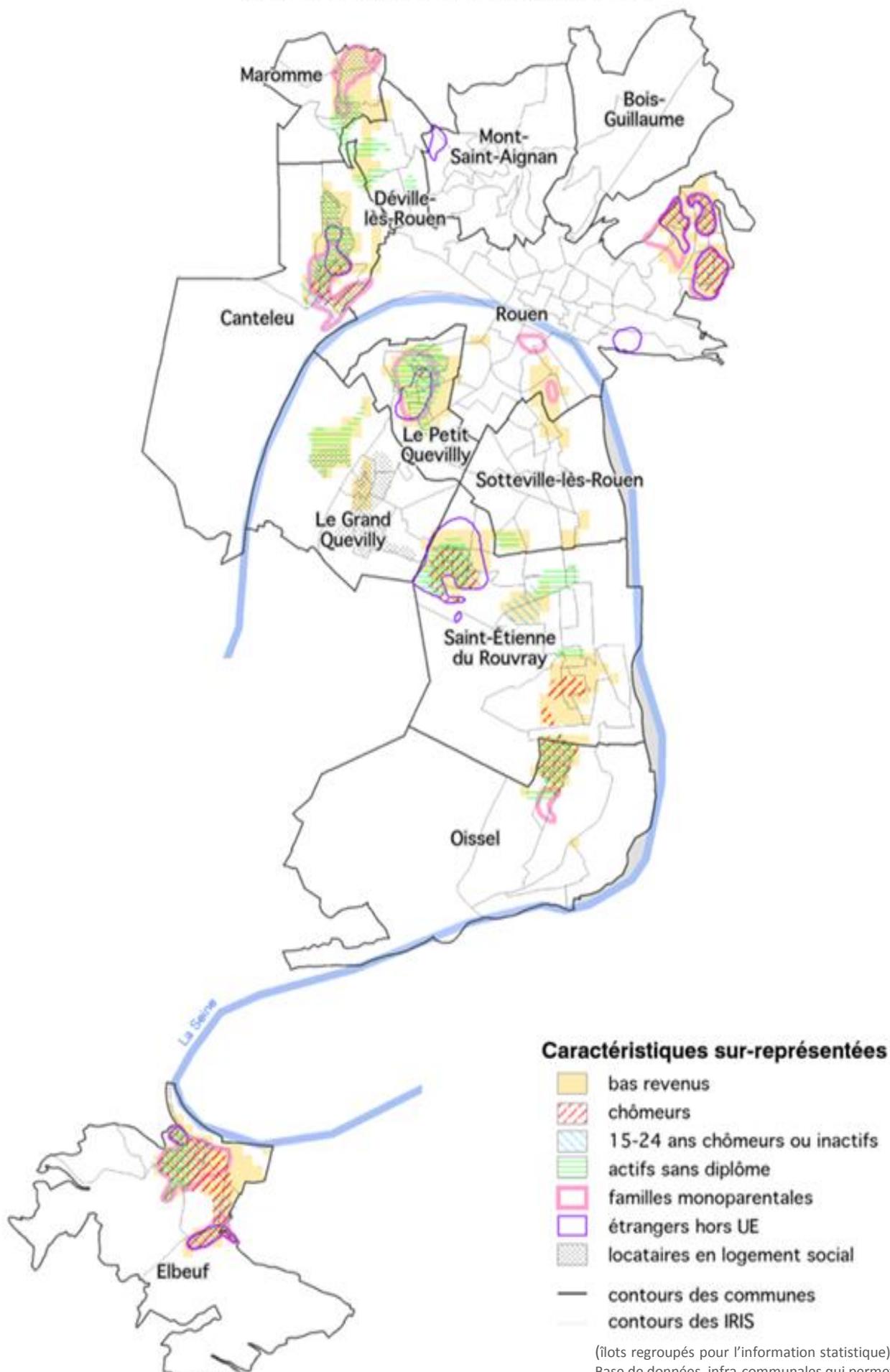
<sup>122</sup> Selon J.-L. Pan Ké Schon (2007 : 24), et conformément aux indicateurs de l’INSEE, les ZUS sont caractérisées par : « Une surreprésentation des chômeurs, des immigrés du Maghreb et d’Afrique subsaharienne, des jeunes en état d’échec scolaire, des ménages aux faibles revenus, ainsi que des familles nombreuses et monoparentales, un sous-équipement en logements neufs : telles sont quelques-unes des principales caractéristiques des zones urbaines sensibles et des conditions de vie de leurs habitants. »

<sup>123</sup> Canteleu : Cité rose et Cité verte ; Rouen : Le Plateau (La Lombardie, La Grand Mare, Les Sapins et Chatelet).

### Métropole Rouen Normandie

## Le cumul des difficultés dans les Zones Urbaines Sensibles

Communes de plus de 10 000 habitants



**Figure 13** : Carte présentant la répartition des difficultés sociales dans la métropole rouennaise

Si la Seine est reconnue comme frontière symbolique entre une rive gauche populaire et prolétaire et une rive droite bourgeoise et riche (Guermond, 2008 ; Bulot, 1998), la division topographique qu’elle induit constitue un héritage pesant qui génère une stigmatisation des habitants, de leurs comportements et de leurs discours<sup>124</sup>. Il est courant d’entendre que la rive gauche et les ZUS de la rive droite (Canteleu, Le Plateau) sont investies par les populations migrantes, qu’elles soient récemment arrivées ou installées depuis plusieurs décennies. La répartition des structures d’accueil et de formation reflète assez bien la disposition spatiale puisque nombre d’entre elles sont implantées et développées sur la rive gauche et les ZUS de la rive droite. Plus précisément, certaines structures de la rive droite ont étendu leurs actions sur la rive gauche afin d’être plus accessibles, plus proches des publics. Notons que les structures de formation les plus influentes sont situées sur la rive droite, cependant d’autres actions linguistiques ont lieu sur la rive gauche. Par « influentes » nous entendons les structures reconnues par les institutions, homologuées centres de formations et dont les actions linguistiques sont financées et prescrites par des établissements publics. Au vu des caractéristiques et de la situation socio-spatiale de la ville, nous avons souhaité mener la recherche dans deux associations situées de part et d’autre de la Seine.

### **1.1.2. Trois quartiers, deux structures de formation**

Les quartiers dans lesquels sont situées les associations où nous nous sommes rendue offrent des caractéristiques singulières. Situées respectivement sur les rives gauche et droite de la Seine, leur implantation dans l’espace urbain diffère sensiblement (figure 14).

---

<sup>124</sup> À ce propos, les travaux de sociolinguistique urbaine menés à Rouen par T. Bulot (1998 : 66) démontrent que les pratiques langagières sont catégorisées en fonction des lieux de résidence des locuteurs : « Les formes français immigration africaine et français immigration maghrébine sont très précisément situées rive gauche, et en miroir les formes français normé et français rouennais courant, rive droite ».

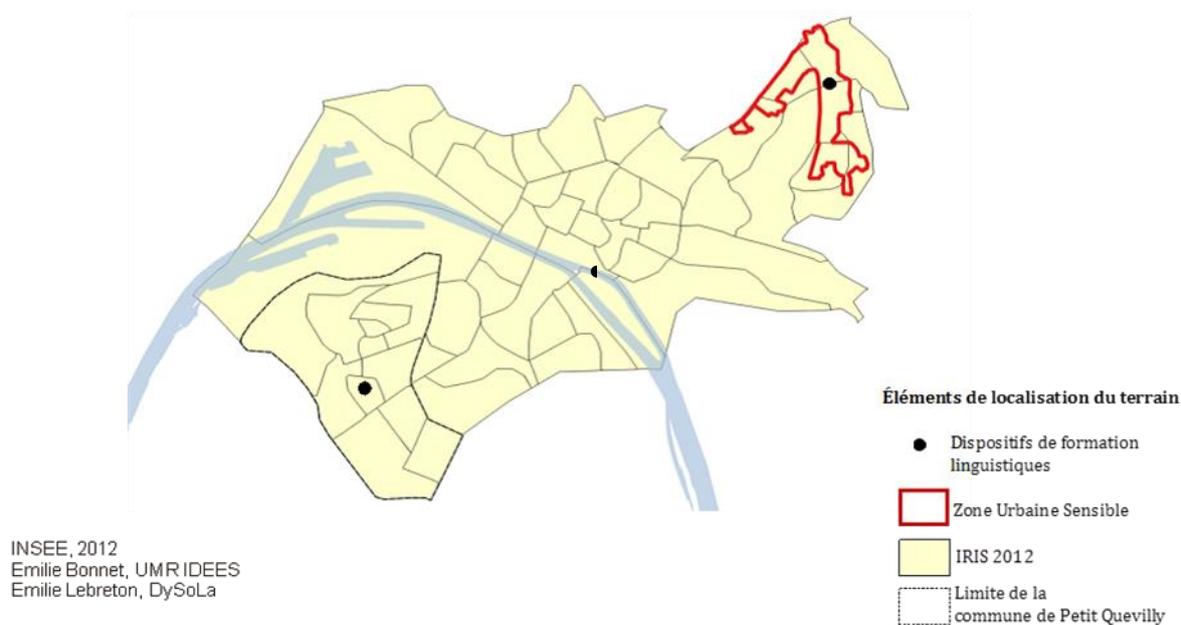


Figure 14 : Cartographie représentant la localisation des structures de formation. Insee, 2012.

### ❖ Les Hauts de Rouen

Le premier quartier se situe au nord-est du territoire, il s'agit de la ZUS Le Plateau. Communément appelé les Hauts de Rouen, il constitue un quartier typique de l'héritage des politiques d'urbanisme des grands ensembles des années 1960. La population qui y réside est jeune et majoritairement féminine (54 % de femmes selon l'Insee en 2006). En outre, 24,6 % de la population du quartier ne possède pas de diplômes ou un niveau inférieur au baccalauréat. Les revenus des ménages sont peu élevés et la part des demandeurs d'emploi est nettement supérieure à celle de la commune (21,7 % contre 11 % en 2012). Du point de vue des migrations, en 2006, 11,3 % des habitants de ZUS étaient étrangers<sup>125</sup>, dont 47,7 % de femmes. Ces chiffres se confirment au regard de la répartition spatiale des populations migrantes sur le territoire de l'agglomération rouennaise en 2012 (figure 15).

---

<sup>125</sup> Selon l'INSEE, une personne étrangère réside en France sans avoir la nationalité française.

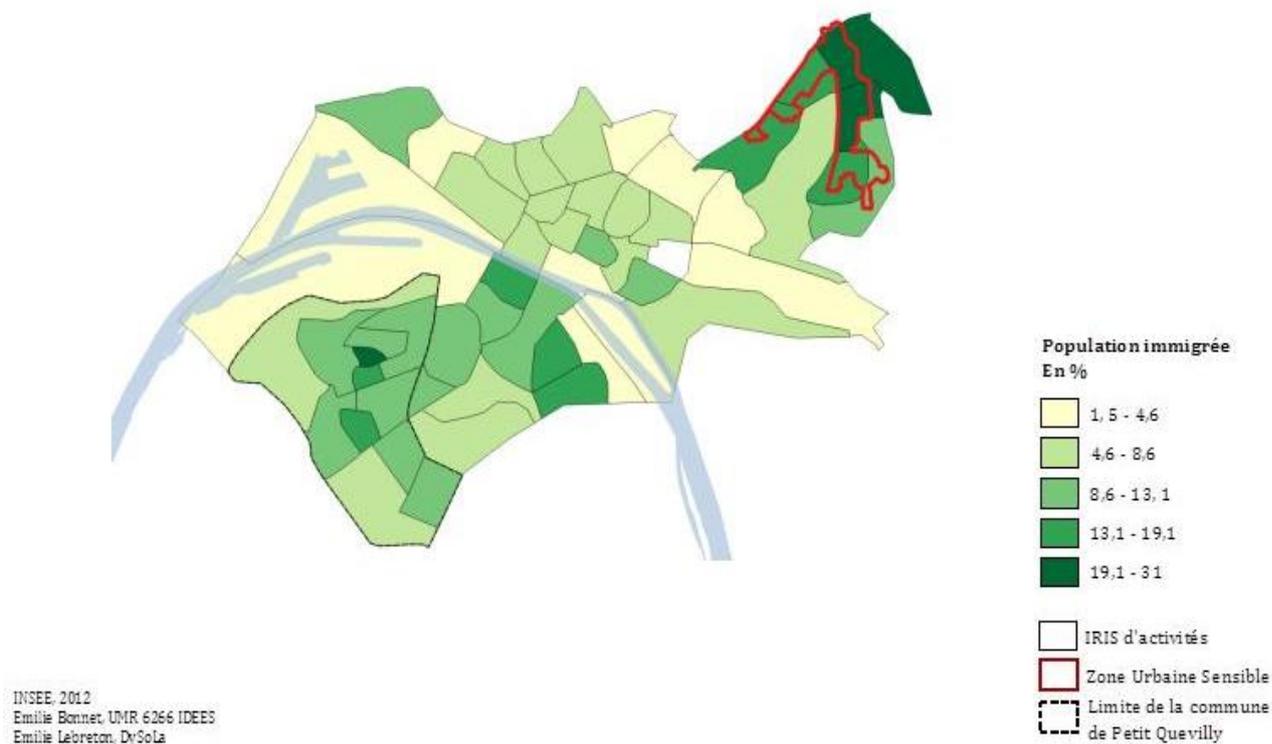


Figure 15 : Répartition de la population immigrée dans l’agglomération Rouennaise

Alors que les îlots de recensement situés au sein de la ZUS peuvent atteindre 31 % de population migrante, la majorité des espaces centraux, situés sur la rive de la droite de la Seine, oscillent entre 1,5 et 8,6 % de population migrante. Les habitants des Hauts de Rouen sont attachés à leur quartier et cela se traduit par un investissement dans les différentes actions menées dans et pour le quartier. Le tissu associatif est dense et les habitants participent aux nombreuses associations ancrées dans l’éducation populaire. L’identité territoriale de ce quartier est forte, comparée aux autres quartiers dans lesquels nous avons réalisé notre travail.

### ❖ Saint Sever

Faubourg populaire de la rive gauche, Saint Sever reste proche du centre-ville, il est considéré comme une passerelle entre les rives de la ville (carte 1). Les usines chimiques et textiles ont laissé leur place à un complexe commercial, le quartier est devenu le deuxième cœur de Rouen<sup>126</sup>. Les administrations telles que l’OFII sont implantées dans ce quartier où vivent entre 8,6 et 13,1 % de personnes étrangères (carte 2). Le quartier n’étant pas classé ZUS, à l’inverse du quartier voisin « Grammont », les données le concernant sont faibles. Lieu de

<sup>126</sup> En référence au titre de l’archive sur l’évolution de Saint Sever. Consultable à cette adresse : <http://www.archivesenligne.fr/chronologie/item/1988-saint-sever>

passage entre les rives, le quartier Saint Sever représente un point de rassemblement pour les adultes qui souhaitent participer aux actions linguistiques. Ici aussi le tissu associatif est dense, le lieu qui accueille les cours de français dispensés par le centre Senghor regroupe près de 70 associations et propose de nombreuses activités (culturelles, éducatives et sportives).

#### ❖ **Saint Julien, Le Petit Quevilly**

Situé dans la commune de Petit Quevilly, ce quartier est en périphérie de la ville, aux abords d’un des axes routiers majeurs de contournement de l’agglomération (Sud 3). À proximité, le Quartier Prioritaire de La Piscine et la ZUS des Bruyères réunissent des caractéristiques très semblables aux quartiers des Hauts de Rouen. L’environnement Quevillais, et plus précisément le quartier Saint Julien, est représentatif des difficultés socio-économiques des communes périphériques de la rive gauche (déindustrialisation, héritage urbain à réhabiliter, etc.). En 2012, la part des demandeurs d’emploi s’élève à 13,4 % (contre 14,9 % à Petit Quevilly et 11 % à Rouen) et la propension de population migrante varie entre 13,1 et 31 % par îlot de recensement. La commune de Petit Quevilly s’engage auprès des migrants depuis les années 1970. Sans avoir été une cité de transit, plusieurs associations ont été chargées d’accueillir et d’éduquer les populations marginales, dont les migrants (Tricart, 1977). De nos jours, les associations de formation et de promotion sociales poursuivent leurs actions dans les quartiers sensibles de cette commune.

### **1.2. Centre La Fontaine**

Un an avant le début de notre thèse, F. Leconte<sup>127</sup> avait mené une recherche dans le centre de formation La Fontaine. Même si les relations établies avec l’équipe pédagogique ont joué en notre faveur, nous avons jugé pertinent de travailler avec les acteurs de ce centre dans la mesure où son fonctionnement permettait de mettre en évidence les enjeux du lien entre langue et insertion et ses répercussions dans le travail des formateurs et dans les processus d’apprentissage et d’appropriation du français.

---

<sup>127</sup> En 2011, Le projet de recherche présenté par F. Leconte a bénéficié d’un premier financement pour démarrer un projet de recherche sur l’appropriation du français par les adultes migrants. En 2012, le projet PALIS a permis de poursuivre le travail amorcé.

### 1.2.1. Identité de la structure de formation

La Fontaine est un centre d’action et de promotion sociales qui intervient depuis 1974 auprès des adultes résidant dans l’agglomération rouennaise. Implantée dans la commune de Petit-Quevilly, cette association de loi 1901 a pour vocation première de gérer une Cité de Promotion Familiale composée de plus de 100 logements. Le passé des cités de transit a conduit le centre La Fontaine à mettre en place un service d’hébergement pour les personnes provenant d’habitat insalubre et dont les situations étaient fortement précaires. En 1985, les premières actions de formation sont mises en place. Il s’agit des ateliers de formation de base (AFB) et des Ateliers de Pédagogie Personnalisée<sup>128</sup> (APP). Deux ans plus tard, le centre de formation est créé. L’objectif est d’accompagner les adultes vers la réinsertion sociale et professionnelle, en particulier par des actions éducatives. Les activités autour du logement, de la prévention et de la formation sont le fruit d’une volonté de répondre à une réalité socio-économique, politique et culturelle. Bien que les activités et les objectifs évoluent au fil du temps, les valeurs et les orientations qui fondent l’identité du centre La Fontaine tentent d’être maintenues. Outre les AFB et l’accompagnement à l’accès, à l’installation et au maintien dans le logement, le centre La Fontaine œuvre depuis 1991 pour le développement de Réseaux d’Échanges Réciproques de Savoirs<sup>129</sup> (RERS). L’année 2006 marque un tournant dans l’organisation des actions de formation. En effet, l’agrément octroyé par le Conseil Régional conduit à multiplier les actions. Au-delà des ateliers de remise à niveau et des savoirs de base, les dispositifs réservés aux publics migrants augmentent. Depuis, le centre La Fontaine n’a cessé de s’adapter à l’évolution des directives régionales, nationales et européennes concernant la formation tout au long de la vie. Si certaines actions ont été mises entre parenthèses, telle que la coordination du RERS, les actions destinées aux demandeurs d’emploi sont devenues prioritaires. Toutefois, l’identité de l’association permet d’ouvrir les actions à d’autres publics volontaires tels que des salariés, des bénéficiaires du RSA<sup>130</sup> ou des personnes de plus de 16 ans sorties du système scolaire, ayant ou non un projet d’insertion professionnelle. L’équipe de formateurs propose des actions variées qui ont pour objectif l’acquisition et le développement de compétences dans différents domaines : français, maths,

---

<sup>128</sup> Développés et pilotés par la Direction Générale de l’Emploi et de la Formation Professionnelle (1985-2007), le réseau national des APP s’est structuré en association en 2007. Depuis 2011, le label APP est créé.

<sup>129</sup> Initiés dans les années 1970-1980, les Réseaux d’Échanges Réciproques de Savoirs sont des projets de mise en circulation des savoirs pour tous. Basés sur un principe d’égalité entre celui qui sait et celui qui ne sait pas (encore), ces réseaux s’emploient à favoriser l’accès aux savoirs de/pour/par tous, en s’appuyant sur la diversité des savoirs de chacun.

<sup>130</sup> Revenu de Solidarité Active.

communication, bureautique, comptabilité, anglais et expression orale et écrite en FLE. La participation à ces cours dépend des dispositifs dans lesquels sont inscrits les adultes. Homologué organisme de formation et prestataire de services, le centre La Fontaine répond plus que jamais aux offres émises par les prescripteurs. Au gré des obtentions de marché, les dispositifs mis en place varient au fil des années.

### **1.2.2. Actions linguistiques et profils des stagiaires**

Les dispositifs du Conseil Régional (Renforcer ses savoirs de base) et de Pôle Emploi (Renforcer ses savoirs de base. Alpha-Fle et Formation Compétences Clés) représentent les dispositifs prescrits les plus importants. Notons que ceux du Pôle Emploi ont augmenté ces derniers temps (2011-2016). Le statut de demandeur d'emploi et la prescription sont obligatoires pour participer à ces actions. Selon les dispositifs, les groupes sont constitués et les dates de la période de formation sont fixées. Le plus souvent, le temps de formation est divisé en deux modules incluant un stage. Au cours de notre recherche, nous avons pu constater quelques changements concernant les dispositifs. À titre d'exemple, le centre La Fontaine ne reçoit plus les apprenants de l'OFII. Ce marché se concentre désormais dans les deux autres structures les plus influentes de la ville.

Toutefois, le centre continue d'accueillir des apprenants volontaires, lesquels peuvent participer aux ateliers APP et s'insérer dans les groupes de la Région. Ancrés dans l'éducation populaire, les ateliers APP reposent sur la personnalisation de la formation et l'accompagnement dans l'acquisition ou la consolidation des savoirs de base et des compétences clés. En outre, ces ateliers visent à faire des apprenants des acteurs autonomes dans leur apprentissage, c'est aussi pourquoi il est possible d'ajuster leurs emplois du temps en fonction des activités proposées aux apprenants des groupes prescrits. Tous les apprenants, exceptés les participants aux ateliers APP, sont considérés comme des stagiaires de la formation professionnelle. Le plus souvent ces deux termes se substituent l'un à l'autre, notamment parce que les actions mises en place s'apparentent à des stages intensifs d'apprentissage du français ou de renforcement des compétences clés. L'objectif de l'insertion économique se manifeste également par la réalisation d'un stage et l'emploi du terme « stagiaire ». Qu'il s'agisse des projets, des parcours ou des pratiques de formation, les différences sont minimes entre les actions des dispositifs mis en place dans cette structure.

Bien que ces actions s'adressent en priorité aux demandeurs d'emploi, les profils des apprenants ne peuvent se résumer à ce statut. En regroupant les informations transmises par

l’équipe pédagogique avec nos observations, nous pouvons donner un rapide aperçu des personnes qui s’inscrivent dans les formations linguistiques du centre La Fontaine. La majorité des apprenants est âgée de moins de 45 ans et les femmes sont deux fois plus représentées. Le plus souvent arrivés en France depuis moins de 5 ans, la plupart d’entre eux participent pour la première fois à une formation en France, mais certains ont déjà suivi une formation linguistique dispensée par l’OFII. Venant de divers horizons, mais surtout du Maghreb et d’Afrique subsaharienne, les apprenants ont été scolarisés dans leur pays d’origine, et le plus souvent ils l’ont été jusqu’au lycée. Avant de discuter plus en détail de ces profils<sup>131</sup>, on peut déjà souligner que la diversité des parcours (migratoires, scolaires, formatifs et linguistiques) reflète la diversification des migrations évoquée précédemment, et par conséquent, rompt avec l’image de migrants peu qualifiés.

### **1.2.3. Rencontres avec deux formateurs**

En novembre 2012, le coordinateur pédagogique avec lequel nous avons pris contact a accepté d’organiser une réunion avec les formateurs FLE afin que nous puissions exposer et discuter du sujet de notre thèse. C’est au cours de cette réunion que nous avons pu rencontrer les deux formateurs qui, en acceptant de travailler avec nous, ont permis de faire évoluer nos questionnements de recherche. Outre l’accueil qu’ils nous ont réservé lors des premières séances d’observation, leurs questions, réactions et nos discussions informelles ont permis de déplacer notre regard sur les formations linguistiques et les processus d’appropriation. Ces multiples rencontres nous permettent de brosser le portrait de ces deux formateurs qui nous ont accompagnée, parfois malgré eux, dans notre réflexion.

#### **❖ Blaise**

Formateur au centre La Fontaine depuis bientôt dix ans, Blaise a toujours souhaité travailler dans l’enseignement. Le projet de devenir professeur des écoles l’a conduit à compléter sa formation universitaire en anglais par des études en sciences du langage. Assistant d’éducation pendant deux années et n’ayant pas été reçu à l’IUFM<sup>132</sup>, Blaise a préféré s’engager dans un DEA qui lui a permis d’aborder successivement les problématiques de l’appropriation du français par des élèves en classe d’initiation et de la communication dans ce type de classe. C’est à l’issue de son parcours universitaire qu’il a fait le choix de se diriger

---

<sup>131</sup> Nous y reviendrons dans le chapitre 4.

<sup>132</sup> Aujourd’hui l’Espé.

vers la formation d’adultes. D’abord formateur en anglais, les responsables pédagogiques de la structure dans laquelle il intervenait lui ont proposé d’intervenir dans les formations linguistiques en français. Si cette proposition s’est révélée être l’occasion de se rapprocher de son projet initial, il a également pu s’appuyer sur ce qu’il avait étudié. Les questions et notions abordées pendant son cursus en sciences du langage continuent de l’interroger, c’est pourquoi il a contacté l’équipe de recherche de l’université, notamment F. Leconte.

Aujourd’hui âgé d’une quarantaine d’années, Blaise se définit avant tout comme un formateur professionnel d’adultes, en charge des publics adultes migrants. Selon les années et les marchés remportés par le centre La Fontaine, il a pu intervenir dans les dispositifs de l’OFII du Pôle Emploi, et s’attache à mobiliser la pédagogie des APP. En 2013, Blaise a obtenu son habilitation FLI, sans enthousiasme. En effet, Blaise porte un regard critique sur les récentes évolutions subies dans le champ des formations linguistiques, en particulier sur la multiplication des dispositifs et des appels d’offre qui mettent en concurrence les structures et excluent une certaine partie des migrants. Depuis notre première rencontre, les interventions de Blaise se sont modifiées, puisque son emploi du temps est partagé entre les dispositifs destinés aux publics migrants et ceux des jeunes adultes en décrochage scolaire.

#### ❖ Sandra

Récemment nommée coordinatrice des actions FLE lors de notre première rencontre, Sandra intervient depuis 2007 comme formatrice dans les dispositifs de la Région et du Pôle Emploi mis en place dans le centre La Fontaine. Son parcours diffère quelque peu de celui de Blaise car Sandra a été comptable avant d’entrer dans le monde des formations linguistiques. Après un parcours universitaire dans la filière LLCE<sup>133</sup> espagnol, elle a repris ses études à Rouen dans le cadre d’un DU<sup>134</sup> FLE. Aujourd’hui âgée d’une quarantaine d’années, Sandra est une formatrice engagée dans diverses actions menées dans différentes associations qui dispensent des cours de français et/ou œuvre pour le développement d’un lien social. À l’instar de Blaise, elle n’est pas toujours en accord avec les directives politiques portées à l’égard des migrants et de l’apprentissage du français, mais elle tente de composer au mieux, et cela pour le bien des adultes migrants qu’elle accompagne. Son engagement l’a conduite à proposer des actions culturelles qui ne se limitent pas à celles véhiculées par le FLI et elle collabore également avec les membres du centre Senghor – dont nous parlerons ultérieurement – pour réfléchir à

---

<sup>133</sup> Langue Littérature et Civilisation.

<sup>134</sup> Diplôme universitaire.

des actions communes ou du moins à des actions qui permettent aux structures et aux acteurs (formateurs et apprenants) de se rapprocher autour d'un projet, par exemple le théâtre ou des sorties dans la région.

### **1.3. Centre Senghor**

Une rencontre avec la documentaliste du pôle « Lutte contre l'illettrisme » du Crefor, qui faisait partie des membres du conseil d'administration du centre Senghor, nous a permis de prendre contact avec une des formatrices, Claudia. Cette rencontre fortuite s'est révélée être le point de départ d'une étroite collaboration qui s'est poursuivie après nos années de recherche à Rouen. Les intérêts de ce centre sont multiples : il s'agit d'une association installée dans un quartier qui a une forte identité et qui accueille de nombreuses familles migrantes, les actions proposées sont variées et ne s'inscrivent pas dans la logique de marché. Cette immersion dans ce centre a vocation à comprendre si, et pourquoi, les enjeux de formation sont identiques au centre La Fontaine, mais également à augmenter notre réflexion sur l'appropriation.

#### **1.3.1. Identité de la structure de formation**

Le centre Senghor est une association de quartier créée à Rouen en 1968. Fondée par six personnes engagées auprès des populations migrantes de l'époque, les premières missions de l'association portent sur l'alphabétisation et la promotion des Africains hébergés en foyers de travailleurs migrants. Au cours des années 1970, la politique du regroupement familial génère des difficultés au niveau de l'accès au logement. Cette problématique conduit les membres de l'association à axer leur intervention auprès des migrants vivant en foyers ou isolés dans des habitats vétustes. En parallèle, les actions éducatives se poursuivent et un fonds documentaire est constitué pour accroître les connaissances des apprenants et des moniteurs sur les questions relatives à la migration, au droit, à la littérature et à la connaissance des pays d'origine. Face à la politique de retour et à la conjoncture économique, les membres de l'association s'attellent à développer les formations professionnelles. Cependant, les deux types d'action proposés reflètent le fonctionnement de la société de l'époque : les actions favorisant l'insertion économique, avec des stages professionnels, sont destinées aux hommes ; tandis que les actions à caractère socioculturel sont réservées aux femmes (ateliers cuisine et couture). Au début des années 1980, les transformations des migrations conduisent l'association à diriger davantage d'actions vers les familles et la seconde génération. Outre

l’apprentissage du français, le secteur socio-éducatif se développe, en particulier pour les jeunes (enfants et adolescents). Dès lors, les actions s’adressent à tous les migrants<sup>135</sup>, sans distinction d’âge, de sexe ou d’origine, pour reprendre les termes de nos interlocuteurs engagés depuis plusieurs années dans cette association. En 1990, le siège du centre Senghor s’installe dans les Hauts de Rouen, notamment pour être au plus près de ses publics. Depuis, les secteurs adulte et enfants se sont considérablement développés. Au fil des opportunités de financement public, les actions se sont diversifiées et les intervenants se sont professionnalisés. Le centre Senghor se caractérise par trois dimensions :

*« Une dimension “centre de formation“, centrée sur l’apprentissage du français langue étrangère à destination de publics adultes migrants de l’agglomération ;  
Une dimension “réussite éducative et scolaire“, dédiée à la réussite des enfants habitant dans les quartiers d’habitat populaire ;  
Une dimension “centre social“ fondé sur l’ancrage sur les Hauts de Rouen et répondant à l’absence de ce type d’équipement sur les quartiers<sup>136</sup> Châtelet et Lombardie. »*

(Projet associatif Senghor, 2013 :4)

Il ne s’agit pas seulement d’accueillir et d’accompagner les publics migrants : cette association de quartier est un acteur important dans l’insertion socioprofessionnelle, l’éducation et la socialisation des adultes migrants, des habitants des Hauts de Rouen et des enfants. La citoyenneté et l’interculturalité sont les deux valeurs ardemment défendues par l’association. Les activités mises en place s’élaborent à partir de ces valeurs. Si l’on place notre attention sur le secteur adulte, l’intégration, en tant que processus alliant reconnaissance et réciprocité, est l’objectif premier des actions proposées. Pour y parvenir, l’association entend prendre en compte les histoires et les parcours des apprenants ainsi que les exigences de la société d’accueil. La connaissance de l’histoire personnelle et des motifs de la migration apparaissent doublement nécessaire. D’une part, cela permet d’envisager les éventuelles difficultés que les migrants risquent de rencontrer (non maîtrise de la langue, absence de connaissance du système éducatif.). D’autre part, cela rend compte des ressources dont dispose chaque apprenant. L’approche globale de la personne est revendiquée par les membres de cette association. D’après le projet associatif et les discours de nos interlocuteurs,

---

<sup>135</sup> L’ouverture à tous les migrants résulte de l’évolution des flux migratoires. Auparavant, le choix de s’adresser aux Africains reflétait une situation qui s’est transformée. Le centre Senghor a toujours été préoccupé par l’accueil et l’accompagnement des populations migrantes, peu importe leurs origines.

<sup>136</sup> Quartiers situés sur le Plateau.

les multiples interventions du centre Senghor visent à favoriser l’intégration des personnes tout en reconnaissant leur parcours et leur savoir « déjà-là ».

Les indications rassemblées dans le tableau ci-dessous (tableau 3) attestent des valeurs et postures soutenues par les membres de l’association depuis sa création. Les objectifs décrits représentent les principales interventions ciblées, et les actions qui en résultent témoignent des dimensions éducatives et sociales du centre. Du reste, on peut observer les divers rôles attribués au centre selon les actions et les objectifs visés.

<b>Objectifs</b>	<b>Actions</b>	<b>Rôles du centre</b>	<b>Postures</b>	<b>Finalités</b>
<b>Comprendre la société d’accueil (attentes, fonctionnement)</b>	Apprentissage du français, de la culture, de l’histoire.	Lieu de formation linguistique.	Prise en compte de la personne dans sa globalité	Intégration sociale et professionnelle, citoyenneté
	Comprendre et se familiariser avec les institutions, les administrations et les codes socioculturels.	Lieu où les migrants décodent la société.		
<b>Lutter contre les dévalorisations</b>	Mettre en lumière les capacités, les compétences, les savoirs et les talents personnels.	Lieu de valorisation des personnes.		
<b>Soutenir et accompagner</b>	Dépasser les difficultés matérielles (emploi, logement, santé).	Lieu d’information, d’orientation, d’accompagnement		
	Travailler sur les « incompréhensions » (décalages des valeurs, modes de vie, vie culturelle, loisirs).	Lieu de socialisation.		
<b>Œuvrer pour le vivre ensemble et l’interculturalité</b>	Faire évoluer les mentalités et lutter contre les préjugés et les discriminations.	Lieu de débats, de rencontres.	Impliquer les personnes dans les échanges.	Donner à voir, comprendre les réalités des migrants.

**Tableau 3** : Interventions du centre Senghor

Cette diversité rend compte des différents maillons qui participent de l’identité du centre Senghor, en particulier du lien indissociable entre l’éducatif et le social. Plus largement, les différents éléments renseignés mettent en évidence la complexité du processus d’insertion des populations migrantes. Les démarches entreprises par les adultes migrants pour comprendre et répondre aux exigences de la société (apprentissage du français) se réalisent à travers des actions de valorisation, d’accompagnement et de socialisation. Notons que l’interculturalité est associée à l’objectif du vivre ensemble, lequel repose sur la lutte contre les préjugés, et plus largement sur une transformation des représentations des migrants. La somme des informations dont nous disposons quant à cette structure associative est révélatrice de la manière dont les actions linguistiques sont investies.

### **1.3.2. Les actions linguistiques**

Le centre Senghor se positionne en amont des autres centres de formation institutionnalisés travaillant avec les prescripteurs. Dans la mesure où les actions sont ouvertes à tous les publics migrants, les membres de l’association présentent le centre comme le premier centre d’apprentissage du français œuvrant pour l’expression orale et écrite, l’ouverture (inter) culturelle et la citoyenneté. À l’heure actuelle, cette structure ne collabore pas avec les prescripteurs de formation. Néanmoins, elle reçoit des apprenants dirigés par le Pôle emploi, les missions locales ou d’autres associations. Rappelons qu’il arrive également que certains apprenants soient orientés par des formateurs intervenant dans d’autres centres, comme La Fontaine. Accueillis par la plateforme linguistique, ils sont ensuite orientés selon leurs projets. Au cours de l’année 2014, le nombre de migrants qui a pu bénéficier des différents ateliers mis en place s’élevait à 224. Parmi la totalité des participants, près de 50 % étaient déjà inscrits l’année précédente. Dans cette structure, la part des femmes est nettement supérieure à celle des hommes (70 % contre 30 % en 2014). La majorité des apprenants a été scolarisée (65 % d’entre eux), mais les actions linguistiques envers les personnes qui n’ont pas été – ou peu – scolarisées sont maintenues. Bien que nombre d’apprenants aient été orientés par un tiers, ils s’engagent volontairement dans la formation. Certains sont en attente d’accès aux formations institutionnelles et il convient de souligner que la majorité est inscrite au Pôle emploi (plus de 60 % en 2014).

Au regard des objectifs du centre, les ateliers linguistiques sont complétés par des ateliers de valorisation ou des ateliers spécifique à l’emploi (48 % des apprenants y participaient en 2014). De surcroît, l’absence de partenariat avec les prescripteurs de formation permet une plus grande marge de manœuvre, autant dans la mise en place d’actions favorisant

l’appropriation du français que dans l’accueil de migrants (régularisés ou non, demandeurs d’emploi ou non). D’un point de vue numérique, les ateliers de valorisation sont davantage fréquentés. L’écriture et le théâtre constituent l’essentiel des activités de ces ateliers, lesquels sont tout aussi importants que l’apprentissage « formel » du français. La grande majorité des actions se déroule à Rouen (85 %) et notamment sur les Hauts de Rouen. Selon les disponibilités des personnes migrantes, le volume horaire varie entre 2 et 5 heures de cours par semaine, et certains n’hésitent pas à se rendre sur les sites des Hauts de Rouen et de Saint Sever pour participer et parfaire leur appropriation du français. Au terme de l’année, nombre d’apprenants quittent les ateliers du centre, notamment pour poursuivre leur parcours de formation-insertion dans les dispositifs prescrits et proposés dans les structures institutionnalisées.

En ce qui concerne les informations relatives aux apprenants, nous pouvons brièvement dire que les profils sont tout aussi variés que ceux du centre La Fontaine. La majorité des apprenants a entre 30 et 50 et ce sont surtout des femmes qui participent aux ateliers linguistiques. Arrivés en France depuis moins de 5 ans, les apprenants viennent principalement du Maghreb, d’Afrique subsaharienne ainsi que du Moyen et Proche-Orient. Dans la mesure où leur situation administrative n’est pas toujours réglée, certains attendent de pouvoir entrer dans d’autres formations, telles que celles proposées à La Fontaine. Enfin, si la majorité a été scolarisée jusque dans le secondaire, il est possible qu’il y ait autant de personnes ayant suivi des études supérieures que des personnes peu scolarisées. L’hétérogénéité des niveaux et des parcours scolaires est nettement plus marquée que dans les dispositifs prescrits, mais contrairement à ces dispositifs, l’hétérogénéité est mise en valeur par Claudia.

### **1.3.3. Rencontres avec une formatrice**

Au sein de cette structure dite de « quartier », nous avons suivi le travail mené par Claudia. Cette formatrice, anciennement enseignante d’anglais en Algérie, intervient depuis 2006 auprès des publics FLE et Alpha. Proche de la retraite, Claudia a souhaité mettre à profit ses compétences d’enseignante de langues dès son arrivée dans l’agglomération rouennaise. Après quelques stages dans cette même structure, elle est devenue salariée de l’association. En parallèle de son travail, Claudia a passé un DU FLE à l’université de Rouen afin de se qualifier davantage, pour être au courant de ce qui se fait en matière d’enseignement du français, notamment pour les migrants. D’après ses propos, la rencontre avec les publics

migrants a été une révélation, et Claudia s’investit depuis énormément pour proposer des ateliers d’ordre culturel et artistique<sup>137</sup>. Dans le quartier des Hauts de Rouen, Claudia a mis en place un atelier d’écriture ouvert à celles et ceux qui sont à l’aise à l’écrit et souhaitent approfondir leur apprentissage du français par le biais d’écritures fictives. En outre, des sessions théâtres sont créées avec des professionnels, et ces trois dernières années, des spectacles écrits avec les apprenant ont eu lieu à Rouen – et même à Avignon ! Ces ateliers complètent les ateliers sociolinguistiques « traditionnels » mis en place de part et d’autre de la Seine. Claudia intervient à la fois dans les Hauts de Rouen et à Saint Sever, et quel que soit l’atelier mis en place, elle collabore régulièrement avec des bénévoles.

Dans le cadre de notre recherche, l’ensemble des actions menées en faveur de l’insertion sociale et professionnelle permet d’interroger plusieurs paramètres tels que l’histoire des structures ou l’implantation dans un quartier. Ces éléments influent autant sur les pratiques de formation que sur les postures des formateurs rencontrés. En outre, les apprenants qui y participent sont parfois sensibles aux identités des structures et à la manière dont elles s’impliquent dans l’appropriation du français et plus largement dans le processus d’insertion.

## **2. Choix épistémologiques**

Au fil des pages, nous avons donné un rapide aperçu de la manière dont nous avons construit notre recherche. À travers la description des éléments contextuels, appuyée par la mobilisation d’auteurs issus de diverses disciplines, nous rendons compte d’une approche interdisciplinaire où différents savoirs s’articulent, et ce dans l’optique d’approfondir la compréhension des phénomènes observés (Blanchet, 2011). À présent, nous proposons de réfléchir en termes de posture et de démarche, et par conséquent de mieux nous situer en tant qu’acteur du champ de recherche (Heller, 2002). Pour commencer, il convient de s’interroger sur ce que représentent à nos yeux les formations linguistiques : peut-on parler de terrain ? Qu’est-ce que cela signifie ? Aussi, il s’agit de discuter de nos choix d’action et/ou d’intervention, si tant est que le chercheur doive agir et/ou intervenir.

---

<sup>137</sup> Écriture de textes lors de la Journée de la femme (8 mars) ; écriture collaborative et théâtre avec des professionnels.

## 2.1. Construire et penser le « terrain »

Souvent considérée comme un allant de soi, la notion de « terrain » est emblématique des sciences humaines et sociales, et notamment de la sociolinguistique. Cette notion occupe une place importante dans la construction de la recherche, notamment parce que nous avons passé beaucoup de temps à nous rendre *sur le terrain* pour y rencontrer *les acteurs du terrain*, ceux qui sont dans l’action, le concret, et avec lesquels nous avons souhaité travaillé. Précisons que la récurrence du terme est avant tout un clin d’œil à notre conception initiale du terrain.

### 2.1.1. Un terrain familial

Dès l’obtention de notre allocation de recherche, nous avons souhaité nous rendre sur le terrain afin d’identifier et de prendre contact avec les professionnels des formations linguistiques intervenant dans l’agglomération rouennaise. À cette période, notre objectif était de sortir des murs de l’université pour rencontrer des personnes susceptibles de nous accompagner dans notre travail. Notre conception du terrain se limitait alors à un espace où notre recherche se chargerait d’une dimension concrète, comme si nous pouvions mettre en marche une nouvelle expérience.

Cette première approche du terrain peut se rapprocher du sens historique du terme lorsqu’il évoque alors une activité militaire<sup>138</sup>. L’idée d’engager un combat peut sembler excessive, pourtant cela correspond aux étapes que nous avons dû franchir pour parvenir à rencontrer certains professionnels<sup>139</sup> des formations, leur exposer notre projet, attendre une réponse favorable avant de planifier les séances d’observation puis, et surtout, construire une relation avec ces acteurs. Pourtant le terrain était dégagé (sans jeux de mots), puisque de précédentes recherches avaient eu lieu dans ces espaces. Nous avons déjà une idée des lieux et des personnes à rencontrer. En outre, précisons que le choix du terrain des formations linguistiques était fortement lié à notre parcours puisque nous avons été formatrice et bénévole en alphabétisation et FLE au sein d’associations orléanaise et lyonnaise. Bien que nous découvrions Rouen, ce « terrain » dans lequel nous voulions mener la recherche était familial. La connaissance du fonctionnement des actions linguistiques destinées aux publics migrants, et les réflexions amorcées lors de nos travaux universitaires étaient également à

---

<sup>138</sup>Selon le Trésor de la Langue française informatisé, en 1155, le terrain signifiait le « lieu où se déroule un combat ». Aussi, les expressions « prendre, gagner du terrain » (1646) et « aller sur le terrain » (1846) font allusion à l’idée de combat et de duel.

<sup>139</sup> Nous faisons référence aux représentants institutionnels et à certains coordinateurs de formation qui interviennent dans d’autres structures et qui, au final, n’ont pas accepté notre présence dans les cours de FLE.

l’origine de notre engouement pour « faire du terrain ». En prenant du recul, nous comprenons que nous ne sommes pas extérieure au terrain. À la dimension spatiale s’ajoute un rapport ancré dans notre histoire. Cette expérience de formatrice est centrale dans notre parcours de jeune chercheure, puisqu’elle marque le point de départ d’intuitions qui nous ont menée à vouloir comprendre et confronter les perceptions des acteurs, à savoir les formateurs, bénévoles et apprenants. Ainsi, nos questionnements sur les tensions induites par l’aspect scolaire, la reconnaissance et la valorisation des connaissances ignorées et la confrontation aux discours sur l’impossible apprentissage du français par des adultes migrants nous ont conduite à poursuivre sur/dans/avec ce terrain, dans le sens de processus de recherche où se construisent les connaissances.

### **2.1.2. Entre héritage et garantie scientifique**

La notion de « terrain » doit sa renommée à d’illustres anthropologues, ethnologues et sociologues, tels que F. Boas, B. Malinowski ou W.I. Thomas. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ces scientifiques ont fortement souligné l’importance du « terrain » dans les diverses enquêtes menées. D’ailleurs, c’est de cette manière qu’ils se sont distingués des missionnaires puisque le terrain est devenu constitutif des méthodes employées (Cefai, 2003). Suite aux prestigieux travaux de B. Malinowski<sup>140</sup>, le terrain s’est transformé en « une norme professionnelle, un rite initiatique du métier d’ethnologue » (*Ibid.*: 31). La nécessité du *field work* est indéniable, il devient indispensable, pour cet anthropologue, de s’immerger dans la vie quotidienne des observés, de maîtriser leurs langues et de faire de la description ethnographique une fin en soi (*Ibid.* :32). Cette conception du « terrain », en tant que laboratoire naturel où la théorie et la pratique s’allient, confère une légitimité qui va s’amplifier avec les méthodes d’enquête de l’école de Chicago.

Les recherches empiriques, caractéristiques principales de ce courant de pensée sociologique, placent le terrain au cœur des dispositifs de recherche. En effet, la première école (1915-1935) entreprend plusieurs réformes dont celles de « se tourner vers le travail de terrain, vers la connaissance de la ville et la résolution de ses problèmes sociaux, vers une sociologie de l’action » (Coulon, 1992 : 18). Cette perspective de recherche est stimulante dans la mesure où elle permet de contribuer à la compréhension et à la possibilité de faire évoluer les choses.

---

<sup>140</sup> Citons entre autres *Les Argonautes du Pacifique occidental* (1922)

À défaut d’une définition plus précise, ce que relate A. Coulon nous permet de percevoir quelques éléments caractéristiques de la notion : le terrain désigne à la fois des espaces géographiques et sociaux ainsi qu’une méthode d’enquête dont la finalité, clairement énoncée, induit un rapport à la recherche. Cette lecture de la notion correspond à l’approche qualitative soutenue par l’école de Chicago selon laquelle les méthodes utilisées (observation, interview, observation participante) visent à prendre en compte les points de vue des acteurs pour mieux comprendre leurs comportements, et non seulement les expliquer. Les sciences du langage se sont à leur tour emparées de la notion de « terrain ». Les travaux<sup>141</sup> menés en sociolinguistique variationniste, en interactionnisme ou en ethnographie de la communication se sont construits par la pratique du terrain, et par conséquent ont participé à sa légitimité. Cependant, cette légitimité ne révèle pas exactement ce que signifie le « terrain », mais permet de comprendre pourquoi le terrain nous apparaît comme fondamental et garant de l’activité de recherche scientifique.

### **2.1.3. De la métaphore spatiale aux relations humaines**

Des travaux plus récents permettent de théoriser davantage le terrain, et par conséquent nous offrent la possibilité de remettre en question le caractère « impensé » du terrain (Robillard et al., 2013). Si l’on s’en tient à la métaphore spatiale, le sens attribué au terrain rejoint les définitions proposées par les dictionnaires<sup>142</sup> : *espace, étendue de terre*. Or, s’écarter de la dimension géographique rend compte d’une notion plus complexe. Les travaux de M. Kilani (1994 : 45-6) sur l’écriture de l’anthropologie offrent un point de vue intéressant puisque l’auteur rappelle que contrairement à ce qui se laisse entendre, le terrain n’est pas « une machine à produire du vrai », ni une entité donnée, « déjà-là », qui est extérieure au chercheur. Ces dernières années, sociolinguistes et didacticiens des langues ont également problématisé la notion de « terrain », comme on peut le lire dans certaines contributions parues dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet et Chardenet, 2011) :

*« La question du terrain de recherche ne se réduit pas à la définition d’un espace géographique. Si ce critère constitue bien souvent une variable déterminante, il faut envisager au moins trois autres critères : un terrain est également un espace temporel,*

---

<sup>141</sup> Nous faisons référence aux travaux fondateurs de W. Labov, D. Hymes, E. Goffman

<sup>142</sup> Dictionnaires : Le Robert (2006), le Trésor de la Langue Française (en ligne : [www.atilf.atilf.fr](http://www.atilf.atilf.fr)), le Larousse (en ligne : [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr))

*social et situationnel (au sens d’une micro-situation d’interactions). Il est nécessaire de prendre explicitement en compte le fait que le terrain n’est pas un « objet » dissocié du chercheur mais que le terrain est un réseau d’interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive [...] »*  
(Blanchet, 2011 : 18)

Manifestement, le chercheur est partie prenante du terrain, il entre en relation avec des autres dans un espace spatio-temporel, et, pour compéter par les propos de J. Billiez (2011) : « le type de rapports du chercheur à ses différents terrains est alors nécessairement intégré à la notion ». En outre, nous comprenons que le fait de mener cette recherche à une époque où les politiques migratoires se durcissent, et où les directives émises envers les formations linguistiques préoccupent les formateurs, intervient dans la construction du terrain. La définition de P. Blanchet illustre ce que nous avons ressenti concernant l’importance des relations à construire et à maintenir dans notre recherche. Plus précisément, la réflexion de M. Agier (2004) sur le métier d’ethnologue reflète la manière dont nous avons appréhendé le « terrain », en tant qu’espace de la recherche où les relations avec les acteurs rencontrés sont capitales :

*« « Faire du terrain », c’est établir des relations personnelles avec des gens qu’on ne connaît pas par avance, chez qui l’on arrive un peu par effraction. Il faut donc les convaincre du bien-fondé de notre présence, du fait qu’ils n’ont rien à perdre même s’ils n’ont pas grand-chose à y gagner non plus, qu’ils ne risquent rien surtout. Les relations peuvent être harmonieuses, amicales avec les uns, conflictuelles avec les autres. »*

(Agier, 2004 : 35)

Ces relations se construisent à partir de nos expériences en tant que formatrice ont fortement contribué à tisser des liens avec les formateurs. Admettre que le « terrain » correspond à un ensemble de relations conduit à tenir compte de la qualité des relations avec les acteurs, c’est-à-dire de considérer leurs opinions. Selon F. Gadet (2003), adopter cette position suppose à la fois « des méthodes susceptibles de tenir compte de l’échange interactif, la prise en compte des souhaits et désirs des observés, et l’acceptation du partage et de l’effet en retour du savoir » (2003 :7). Dans cette perspective, nous considérons le terrain comme un processus où la construction des connaissances est liée à la construction progressive des relations. Le « terrain » est un processus qui se (re)construit dès la première formulation du projet jusqu’à l’écriture du manuscrit.

## 2.2. Recherche et intervention

La recherche se construit au fil des rencontres, des lectures et des questionnements. Si l’évolution est à prendre en compte, il est également nécessaire de s’interroger sur le sens donné à la recherche. Entreprendre un travail doctoral s’inscrit dans un projet professionnel et personnel qui offre la possibilité d’intervenir par la réflexion.

### 2.2.1. Intervenir et s’impliquer

La didactique des langues et la sociolinguistique sont, à juste titre, considérées comme des disciplines d’intervention. Il serait donc aisé de penser que lorsque l’on fait de la recherche, on intervient, de fait. Cependant, l’intervention est plus complexe qu’il n’y paraît car elle soulève de nombreuses questions relatives à la posture et à la responsabilité du chercheur, et plus largement à la conception de la recherche :

*« S’interroger sur la recherche comme intervention, c’est ainsi s’interroger sur son sens social et politique, son projet, les effets qu’elle est susceptible de générer, mais aussi se demander dans quelle position elle met l’Autre, sujet ou objet d’étude, témoin, et dans quelle position elle met, se met, l’auteur de la recherche, le chercheur. »*

(Bretegnier, 2009a :44)

Par définition, « intervenir » signifie : prendre part ou se mêler à quelque chose. Du point de vue du paradigme positiviste, où l’objectivité et la distance au terrain témoignent d’une rigueur scientifique, l’intervention est parfois jugée intrusive (Bretegnier, 2009a). Pourtant ce qui nous intéresse dans l’intervention est l’enchevêtrement de l’action et de la réflexion.

L’intervention conduit le chercheur à s’impliquer, c’est-à-dire à adopter une démarche active et réfléchie qui lui permet de construire la recherche en assumant qu’il est partie prenante. Il est vrai que l’intervention tend à être parfois réduite à un produit, un résultat qui permettrait d’apporter des éléments de réponse, voire des solutions, à une situation problématique. Cette conception met en avant les limites de l’intervention puisque nous reconnaissons que le travail du chercheur n’a pas vocation à décrire ou prescrire les bonnes pratiques<sup>143</sup>. En cela, nous partageons le point de vue de V. Castellotti (2013) :

---

<sup>143</sup> À titre d’exemple, voir l’appel à communication émis par le COE lors du symposium sur *L’intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* (mars 2016). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680449b9>

*« Pas plus que la chercheuse en médecine ne fabrique les médicaments, la chercheuse en didactique n’a pour tâche première de produire des réponses directes et pratiques aux situations concrètes d’enseignement et ou d’apprentissage ; en revanche elle a pour rôle de proposer un certain nombre de réflexions, voire de pistes, situées et argumentées, susceptibles de donner aux praticiens les moyens de faire des choix motivés et de construire leur activité professionnelle en s’appuyant sur les réflexions engagées, les arguments avancés, les critiques formulées, les débats en cours. »*

(Castellotti, 2013 : 77-8)

Dans notre travail, l’intervention-implication menée avec les acteurs des formations linguistiques peut se définir comme un accompagnement par la réflexion, enrichi par les croisements d’interprétation, notamment avec l’expérimentation d’un outil didactique. Au-delà du caractère évident de l’intervention et de la prudence à avoir, nous postulons que l’intervention favorise les échanges entre le monde universitaire et le monde professionnel.

### **2.2.2. L’intervention pour se situer**

La volonté de faire dialoguer deux mondes, universitaire et professionnel, résulte des expériences qui ont forgée l’apprentie chercheuse que nous sommes. Ces deux mondes, dans lesquels nous évoluons différemment, permettent d’enrichir, d’organiser et de faire évoluer nos questionnements de recherche (Elias, 1993). Il s’agit de poursuivre un mouvement de va-et-vient où les interrogations et échanges se font entre nous et le monde. L’intervention, en tant que processus, participe à la construction d’une relation fondée sur le principe dialogique, sur lequel repose cette recherche :

*« (...) nous avons besoin de concevoir l’univers à partir d’une dialogique entre lesquels ces termes, chacun s’appelant l’un l’autre, chacun ayant besoin de l’autre pour se constituer, chacun inséparable de l’autre, chacun complémentaire de l’autre, tout en étant antagoniste avec l’autre. »*

(Morin, 1990 : 189)

Au-delà du souhait de proposer des pistes de réflexions aux praticiens (Castellotti, 2013), s’impliquer et intervenir avec différents acteurs offre la possibilité de réfléchir à la relation entre les deux mondes précédemment mentionnés. Les tensions observées lors de nos expériences s’expliquaient essentiellement par une dichotomie caricaturale entre l’action et la réflexion. Dans leurs travaux, de F. Clerc et S. Tomamichel (2004) discutent également de cette division :

*« L’opposition entre théorie et pratique s’inscrit dans une longue tradition dominante dans la philosophie qui consiste à considérer que la théorie et la pratique constituent deux univers complètement distincts et hiérarchisés. [...] l’action ne trouve son accomplissement que lorsqu’elle est exprimée et rendue intelligible. L’intelligibilité*

*est par hypothèse refusée à la pensée pratique. De ce fait, la pratique se trouve dévaluée et les rapports entre théorie et pratique posés en termes de jugements de valeur. Or loin d’être pensée comme un problème strictement épistémologique, ils apparaissent clairement comme un problème social. »*

(Tomamichel et Clerc, 2004 : 3)

Les éléments annoncés par ces auteurs, tels que la dévaluation de la pratique et l’existence de « deux univers complètement distincts », rejoignent nos observations. Dès lors, adopter une posture impliquée a également pour objectif d’éviter d’accroître un fossé entre le monde professionnel et celui de la recherche. Ainsi, en présentant notre parcours aux acteurs rencontrés et en discutant des attentes de chacun – professionnels et chercheur- et de la manière de travailler ensemble, nous avons élaboré « une stratégie d’adaptation et de négociation progressive » (Payet, 2005 : 172), laquelle a permis de construire une place entre les acteurs intervenant directement auprès des adultes migrants et le monde universitaire. Sans prétendre pallier l’opposition « théorie/pratique » soulignée par F. Clerc et S. Tomamichel, il s’agit d’articuler la réflexion à l’action pour mener au mieux ce travail doctoral. En outre, cette posture a participé à asseoir notre légitimité de jeune chercheur et nous a permis d’assumer la dimension pragmatique de la recherche dans le sens où il s’agit de « faire émerger des dynamiques d’expérimentation et d’action réflexive » (Lavergne, 2007 : 32).

### **2.2.3. La recherche-action : source d’inspiration**

Pour compléter notre réflexion sur la construction de la recherche, nous nous tournons vers la démarche de recherche-action. Il ne s’agit pas uniquement de savoir si l’on se situe dans cette démarche, nous cherchons à mieux la comprendre. Il s’avère que la recherche-action constitue une des approches de recherche qualitative les plus complètes puisqu’elle est à la fois engagée, imbriquée, impliquée et appliquée (Paillé in Mucchielli, 2004). La réflexion sur la recherche-action résulte de la posture de recherche adoptée et de la perspective de développer une « autre manière de chercher » (Mesnier et Missotte, 2003). Les modalités de cette approche permettent de se saisir des potentialités, des enjeux et des questionnements qui découlent de la mise en place d’une telle recherche. Autrefois utilisée pour pallier les conflits interethniques aux États-Unis, la recherche-action se présente comme une nouvelle méthode d’investigation permettant l’amélioration de situations sociales. À cette même époque, dans les années 1940, K. Lewin tente de promouvoir la recherche-action comme une approche scientifique en psychologie sociale (M. Catroux, 2002). Pour ce psychologue spécialisé dans l’étude des dynamiques de groupe et du comportementalisme, l’action est source de

connaissance et de changement. L’expérimentation est fondamentale pour parvenir au changement, et plus précisément à la compréhension d’une situation particulière.

Dans le champ éducatif, la recherche-action est particulièrement appréciée car elle favorise la réflexion critique et l’amélioration des pratiques enseignantes. Toutefois, elle demeure « le parent pauvre de la recherche » (Macaire, 2007 : 94). L’absence de précision et de clarté de l’approche (Lavoie et al, 1996 ; Macaire, 2007) s’ajoute à un projet ambitieux. En ce qui nous concerne, nous émettons quelques réserves sur la définition de la recherche-action dans son sens le plus courant :

*« Il s’agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. »*

(Hugon, Seibel, 1988 : 13)

La visée pragmatique de la recherche-action telle qu’elle apparaît dans la définition ci-dessus tend à réduire la perspective de compréhension au profit de l’action. Nous lui préférons la conception développée par D. Macaire :

*« La finalité de la recherche-action est d’intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n’est pas ici une révolution, il relève plutôt d’une évolution. »*

(Macaire, 2007 : 97)

La complexité et les intérêts induits par ce processus de recherche correspondent davantage à notre conception de la recherche. La conscientisation est une des caractéristiques intéressantes de la recherche-action, elle permet à la fois d’accompagner les praticiens dans un cheminement réflexif et de faire progresser les questionnements de recherche. La mise en œuvre de cette approche entraîne « des formes de réflexivités dans les pratiques » (Bretegnier, 2009a : 9) qui visent à ne pas se limiter à la description. Il s’agit d’interroger et d’explicitier les pratiques professionnelles. Dès lors, il est possible de parler de « recherche-intervention » et de « recherche-expérimentation » (Paillé in Mucchielli, 2004 : 223) dans la mesure où les pratiques et la recherche sur les pratiques font l’objet d’un questionnement réflexif.

Ainsi, le praticien devient à son tour producteur de connaissance. Une relation dialogique s’instaure dans le sens où chercheurs et praticiens éprouvent le besoin de travailler ensemble pour faire avancer les travaux en cours. La collaboration avec les acteurs de la scène éducative est régulièrement mise en avant et c’est en cela que cette démarche coïncide avec

notre conception de la recherche. En s’inspirant de cette démarche nous partageons la conviction d’autres chercheurs, qui croient en l’articulation de la recherche et de l’action dans la mesure où « la théorie sert le praticien et la pratique sert le chercheur » (Lavoie et al., 1996 : 31). Intervenir et s’impliquer présente de nombreux intérêts pour le chercheur et sa recherche, notamment parce que cela permet d’augmenter la compréhension des pratiques observées tout en assumant que cette compréhension relève d’une perception « contextualisée et historisée » (Robillard, 2008 : 31).

## Synthèse

L’angle géographique et historique adopté dans ce chapitre met en lumière les enjeux que représentent, à l’échelle de la région et de la métropole rouennaise, les formations linguistiques pour adultes. Le rapide retour historique que nous avons effectué sur le passé industriel apporte un éclairage sur les origines et le développement des migrations et des politiques éducatives régionales en faveur de la formation des adultes. Les caractéristiques socio-économiques de la métropole, et plus précisément des quartiers dans lesquels nous avons mené notre recherche, invitent à comprendre autrement les rapports aux migrants, à l’apprentissage du français. Si les informations relatives aux publics migrants, n’ont pas vocation à témoigner avec précision d’une réalité, elles font écho à ce qui a été discuté et présenté dans les chapitres précédents. Les formations se transforment et s’adaptent aux directives, les dispositifs et les ateliers se centrent sur les insertions visées (socioprofessionnelle, administrative, citoyenne). Il s’agit d’apprendre le français, de renforcer les savoirs de base, pour communiquer et s’insérer. Au-delà de la finalité première des formations proposées, l’adaptation des structures de formation aux directives politiques s’observe à la fois par la multiplication des dispositifs prescrits et par le recours aux catégories didactiques, notamment celles du FLI (tableau 4). Néanmoins, cette adaptation est partielle, ou du moins elle répond davantage aux exigences politiques qu’aux projets et situations des adultes migrants qui s’engagent dans les formations. Les profils et parcours des migrants ont évolué au point de rompre totalement avec les raccourcis faits à leur égard. Cependant les différentes actions proposées, en particulier les dispositifs prescrits, ne prennent pas en compte les parcours des personnes. À défaut de considérer pleinement les parcours et projets, ces derniers ne se limitant peut-être pas à l’insertion, le recours à des critères est nettement privilégié. Enfin, il convient de rappeler que les structures de formation implantées dans l’agglomération rouennaise veillent à répondre aux directives émises par les

diverses instances politiques en charge des politiques éducatives et de migrations, mais elles omettent de prendre en compte ce qui se cache derrière la catégorie « migrants ». Si cette omission concerne, à première vue, les structures, il conviendra de s'interroger sur ce que pensent les formateurs.

Aussi, à travers ce chapitre nous avons pu expliciter nos choix épistémologiques. Prendre le temps de partager ces réflexions vise à relater la manière dont nous avons investi et construit ce travail, comme si nous proposons de faire visiter les coulisses de la recherche. Chacun des éléments abordés est important pour se saisir des directions choisies, directions qui sont le fruit de notre parcours. Ainsi, ce sont les précédentes expériences et les réflexions amorcées qui orientent la recherche. Le rapport au terrain et les relations qui le fondent sont imprégnés de notre parcours, de ce que nous sommes, en tant qu'acteur de la recherche et être situé dans le monde. Le projet de lier la réflexion à l'action dépasse l'idée d'une volonté ou d'un objectif qui servirait surtout une réflexion personnelle, il vise à comprendre avec les acteurs de la recherche comment, et pourquoi, parvenir à penser en termes d'appropriation dans un contexte où la langue se rapporte à un outil de communication garantissant l'insertion professionnelle.

**Tableau 4** : Synthèse des fonctionnements des deux centres

<b>Centre de Formation</b>	<b>La Fontaine</b>	<b>Senghor</b>
<b>Lieu</b>	Petit-Quevilly	Hauts de Rouen Saint Sever
<b>Date de création</b>	1974	1968
<b>Missions</b>	Accompagnement social : logement, insertion sociale et professionnelle ; Formations	Accompagnement social : logement, insertion sociale professionnelle ; Actions éducatives
<b>Fonctionnement</b>	Partenariat avec prescripteurs Prestataire de services Appels d’offre (Pôle emploi ; Région)	Association de quartier (pas de dispositifs prescrits)
<b>Actions proposées</b>	Renforcer ses savoirs de base (Région) Favoriser l’entrée ou le retour à la vie active par l’acquisition ou le perfectionnement des savoirs de base (lire, écrire, compter, s’exprimer, communiquer en français). 600 heures dont 105 heures en entreprise. (35 heures par semaine) Renforcer ses savoirs de base/Compétences clés (Pôle emploi) Favoriser l’entrée ou le retour à la vie active par l’acquisition ou le perfectionnement des savoirs de base et des compétences clés. Développer leur autonomie dans leur vie quotidienne, sociale et professionnelle. Séquences en entreprise possibles. 300 heures lors du premier module, un bilan pédagogique puis 300 heures pour le second module. (35 heures par semaine).	Ateliers sociolinguistiques (10 à 12 heures par semaine réparties différents sites) Atelier d’écriture (2 heures par semaine) Atelier théâtre (2 heures par semaine sur une période déterminée) Atelier informatique (2 heures par semaine)
<b>Actions observées</b>	Renforcer ses savoirs de base/ Compétences clés (Région et Pôle emploi)	Atelier sociolinguistique (Saint Sever) , Atelier écriture (Hauts Rouen)
<b>Formateurs/formatrices</b>	Blaise : FLE/S/FLI Sandra : FLE/S/ FLI	Claudia : FLE/S/FLI
<b>Publics</b>	FLE ; Alphabétisation Demandeurs d’emploi Salariés Volontaires de plus de 16 ans Bénéficiaires RSA	FLE ; Alphabétisation Volontaires de plus de 16 ans

## Conclusion de la première partie

Le retour historique sur les formations visant l’apprentissage du français permet de comprendre comment, et pourquoi, l’insertion professionnelle et sociale est aujourd’hui la finalité première des formations linguistiques destinées aux adultes migrants. Faire de la maîtrise du français une priorité engendre une conception réduite de l’apprentissage et de la langue : on apprend le français pour communiquer et pour s’insérer dans la société d’accueil. En outre, cela influe également sur la manière de percevoir les adultes migrants, leurs parcours et leurs projets : ce sont des personnes accumulant de multiples difficultés ; ils ont pour unique projet d’accéder à l’emploi ; et par conséquent, il est nécessaire pour eux d’apprendre la langue. Les politiques actuelles menées à l’égard des adultes migrants, tant sur le plan de l’intégration que de la formation, se répercutent sur le paysage formatif d’une région, et plus précisément sur le fonctionnement des centres de formation. La corrélation entre langue et insertion est manifeste et maintenue par les critères d’entrée en formation. De plus, l’appropriation n’est pas envisagée et/ou se confond avec l’apprentissage, tel qu’il est pensé et proposé par les politiques linguistiques et formatives.

En faisant le choix de partir des formations linguistiques et de travailler de concert avec ceux qui y participent, nous proposons de dépasser la perspective d’insertion et d’interroger les parcours, les projets des adultes migrants. Il s’agit de ne pas restreindre la réflexion à une nationalité en particulier, mais de s’intéresser à la personne dans sa globalité, c’est-à-dire de se tourner vers ses expériences, d’interroger et de considérer ses attentes et ses représentations. Comme le souligne E. Morin (2015), il s’agit de reconnaître les autres comme des êtres humains complexes qui eux aussi se situent dans le monde par leurs histoires, notamment leurs histoires de langues (Bretegnier, 2008 ; Castellotti, 2015, 2017). Cheminer vers l’appropriation de la langue nécessite de se tourner vers les acteurs de la recherche, notamment pour comprendre ce que signifie l’appropriation et ce qu’elle implique en termes de pratiques de formation, mais également de rapport aux autres, au savoir et à la langue. C’est à l’appui des observations et des échanges réalisés avec les acteurs pendant cette recherche-intervention, que nous tenterons d’éclairer notre réflexion sur la manière dont on peut penser l’appropriation du français dans ce contexte et pour ces publics dits spécifiques. Face à la prégnance de la question de l’insertion, à la persistance de l’image assignée aux adultes migrants, nous proposerons de revenir plus longuement sur la manière dont nous avons construit cette recherche et de présenter les leviers sur lesquels nous nous sommes appuyée. Ainsi, en confrontant les perceptions des acteurs rencontrés dans deux structures de

formation implantées dans l’agglomération rouennaise, nous explorerons des notions nous permettant de poursuivre notre réflexion sur l’appropriation tout en interrogeant des évidences.

## **Deuxième partie**

### **Confronter les perceptions**

## SOMMAIRE DE LA DEUXIEME PARTIE

<b>Chapitre 4 Produire des observables</b>	<b>150</b>
1. COMPRENDRE AVEC LES AUTRES .....	150
2. COMPRENDRE AUTREMENT : DES ENTRETIENS AUX TRANSCRIPTIONS .....	176
<b>Chapitre 5 Être en formation linguistique pour « apprendre bien le bon français »</b>	<b>199</b>
1. « APPRENDRE BIEN LE BON FRANÇAIS » : REPRESENTATIONS OU EXPERIENCES ? .....	200
2. PERCEPTIONS NORMATIVES ET SCOLAIRES .....	215
3. DES CULTURES AU RAPPORT AU SAVOIR : PRENDRE EN COMPTE LES APPRENANTS .....	228
<b>Chapitre 6 Expérimentation et réflexivité</b>	<b>239</b>
1. S'ENRICHIR PAR L'EXPERIMENTATION.....	240
2. CONSTRUCTION D'OBSERVABLES A TRAVERS UN OUTIL DIDACTIQUE.....	248
3. CHEMIN FAISANT VERS LA REFLEXIVITE .....	254

## Chapitre 4

### Produire des observables

*À mon avis, en révélant la façon dont le savoir se construit, on en augmente la valeur*  
(Heller, 2002 : 10)

*Dans quelle mesure puis-je espérer que les réalités que j’observe soient autres que le produit de mon propre positionnement social, qui, puisqu’il se situe en dehors du groupe visé, doit forcément fausser mes observations ? [...]*  
*Ma tâche est de décider qu’est-ce qui comptera comme données et pourquoi, de saisir les limites des « arguments » que je formule, et de rendre tout cela explicite*  
(Heller, 2002 : 24)

Dans la mesure où la production d’observables est liée à la posture adoptée par le chercheur, il convient de présenter et d’expliquer le choix des outils et des notions mobilisés pour mener la recherche selon la manière dont on l’a pensée et souhaitée. Dans l’optique de comprendre ce qui se passe dans les formations linguistiques en termes de rapports au savoir, au français, à la formation, mais d’étudier également les représentations et les pratiques de formation, nous avons décidé de passer progressivement d’un outil à un autre : observation participante, questionnaires, entretiens. Au-delà d’un retour méthodologique qui illustre le recours et la mise en place de différents procédés permettant de produire des observables, il s’agit d’expliquer ce que nous entendons par « comprendre » avant de discuter des différentes notions et démarches qui nous ont permis de mener ce travail. Cette parenthèse méthodologique et épistémologique propose de prolonger la réflexion sur la construction de la recherche et de réfléchir aux raisons qui nous poussent à produire des observables.

#### 1. Comprendre avec les autres

La compréhension de ce qui se passe et se dit dans les formations linguistiques pour adultes migrants est influencée par nos expériences antérieures et nourrie par les nombreuses rencontres faites avec les apprenants, les formateurs et autres professionnels intervenant dans le champ de la formation pour adultes. Ces rencontres ont donc été précieuses pour notre recherche, et nous leur avons accordé une attention particulière puisqu’il s’agissait de travailler et d’échanger avec les acteurs. Dès lors, nous avons procédé de deux manières pour faciliter les rencontres. D’une part, nous avons effectué des observations dans les cours de français dispensés dans les deux centres de formation présentés précédemment ; et d’autre part, nous avons élaboré un questionnaire. Nous reviendrons sur le choix de ces « outils » et

sur leur intérêt dans notre recherche. En outre, nous rendrons compte des premiers observables produits par l'observation et les questionnaires.

## **1.1. Comment la chercheure comprend-elle ?**

Ce travail est motivé par la volonté de comprendre les processus et les projets d'appropriation du français d'adultes migrants participant à des formations linguistiques, et plus largement comprendre ce qui signifie et implique l'appropriation. Ce projet implique de procéder par étapes, et par conséquent de se poser plusieurs questions : comprendre qui, quand, à partir de quoi et en vue de quoi (Robillard, 2011 :25). Nous proposons d'apporter des éléments de réponses à ces questions qui ont jalonné la construction de notre recherche.

### **1.1.1. Comprendre, porter un regard singulier**

Dans cette étude, la volonté de comprendre se présente à la fois comme un objectif et un moteur dans le sens où il s'agit de produire des connaissances en s'incluant dans le processus de la recherche. En s'engageant à comprendre des processus et des projets nous offrons un regard sur des situations de formation linguistique et cela transforme la conception de la connaissance dans le sens où selon E. Morin (1990) :

*« Le champ réel de la connaissance, ce n'est pas l'objet pur, mais l'objet vu, perçu et co-produit par nous. L'objet de la connaissance, ce n'est pas le monde, mais la communauté nous-monde, parce que notre monde fait partie de notre vision du monde, laquelle fait partie de notre monde. Autrement dit, l'objet de la connaissance, c'est la phénoménologie et non pas la réalité ontologique. »*

(Morin, 1990 : 183)

Si l'on s'arrête un instant sur les propos de E. Morin, il apparaît clairement que nous ne pouvons pas prétendre décrire le monde, mais nous pouvons porter un regard singulier qui « fait partie de notre vision du monde » (*Ibid.*). Comprendre, comme nous l'avons déjà évoqué, c'est percevoir à partir de la manière dont nous nous situons dans le monde. C'est pourquoi, il est possible de lire que comprendre est « une illusion, une imposture » (Merleau-Ponty, 1946 : 38). La référence à la phénoménologie, courant épistémologique où comprendre s'enracine dans ses propres expériences, renforce l'idée d'avoir une vue partielle qui s'appuie sur le vécu de chacun. La construction d'observables et les analyses – lectures, interprétations – présentées sont le fruit de nos représentations et du sens que nous voulons donner. Par conséquent le chercheur n'est pas neutre, il est pleinement impliqué dans la production des connaissances :

« Comprendre quelque chose comme quelque chose signifie d'abord [...] que cette chose acquiert de l'intelligibilité au sein d'une totalité qui lui est préalable. Cela signifie ensuite qu'il n'y a pas de donnée brute sur laquelle viendrait se superposer l'interprétation comprise alors comme la part subjective apporté à un donné objectif. [...] Si l'interprétation est cette médiation originare entre l'homme et le monde, elle est autant subjective qu'objective, et le « sujet » comme l'« objet » sont des moments interdépendants du procès interprétatif qui est premier. »

(Deniau, 2004 : 6)

Un des intérêts de la perspective phénoménologique et herméneutique, où comprendre et interpréter sont indissociables, repose sur la possibilité d'expliquer comment le chercheur comprend. Selon H.-G. Gadamer (1996 [1976]), c'est une des fonctions principales de l'herméneutique que de mettre en lumière les conditions dans lesquelles la compréhension s'élabore. Pour ce faire, l'auteur réhabilite le concept de préjugés dans le sens où « bien plus que ses jugements, ils constituent la réalité historique de son être [de l'individu] » (*Ibid.* :298). Dépasser les préjugés et inclure sa propre historicité sont les deux conditions de la compréhension. Faire le choix de s'historiciser, c'est prendre conscience de l'influence de la société et de son histoire :

« En ce sens s'historiciser, c'est revendiquer sa construction dans le temps, d'une manière qui n'est pas entièrement prédictible, son humanité [...]. S'historiciser pour un chercheur, pour une science, c'est s'humaniser ou l'humaniser en se souvenant de l'étymologie de ce terme : c'est aussi faire des propositions humbles sur ce que peut, sait, faire une science. »

(Robillard, 2007a : 9)

Partir de ses préjugés et de son historicité permet non seulement de donner du sens, mais également de montrer comment on s'est transformé. À travers cette expérience de recherche, les préjugés se modifient et conduisent à comprendre *autrement*<sup>144</sup>. Ainsi, la manière dont nous avons organisé notre réflexion sur l'émergence et le renforcement de la corrélation langue et insertion ainsi que sur les catégorisations des publics migrants<sup>145</sup>, s'insère dans un ensemble, une totalité de sens qui nous est propre.

### 1.1.2. Soit avec les autres

Comprendre se réalise également avec les autres, en particulier avec les différents acteurs rencontrés dans le cadre de notre recherche. Dès le début de ce travail, nous avons souhaité accorder une place importante aux formateurs et aux apprenants, et ce dans l'optique de leur

<sup>144</sup> Selon Gadamer (1996 [1976] : 318), comprendre c'est toujours comprendre autrement.

<sup>145</sup> Cf. Chapitre 1.

donner la parole. Une parole qui permettrait de faire avancer nos questionnements et d'entamer un dialogue, de construire une réflexion. Prendre en compte les points de vue de chacun des acteurs, y compris celui du chercheur, est un des principes de la sociologie compréhensive. Bien que nous partageons l'idée que les acteurs sont « des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important » (Kaufmann, 2007 : 25) et qu'ils participent pleinement à la recherche, nous ne réduisons pas la compréhension à un instrument qui faciliterait « l'explication compréhensive du social » (*Ibid.*). Certes, l'écoute et l'empathie – en tant qu'activités intellectuelles emblématiques de l'approche compréhensive – sont nécessaires, mais ne suffisent pas à comprendre, dans le sens où nous l'entendons. S'il est pertinent de se saisir des rapports altéritaires en jeu, c'est-à-dire de s'interroger sur l'image que l'on a des acteurs, et réciproquement ; il convient aussi d'accepter d'être bousculé et de se questionner. En cela nous rejoignons les propos de P. Paillé et A. Mucchielli (2008 : 71) : « comprendre c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu ». Adopter cette conception de la recherche et de la compréhension conduit le chercheur à reconnaître et revendiquer son humanité pour travailler avec les autres (Robillard, 2008).

### 1.1.3. Décrire pour donner du sens

Ce travail s'inscrit également dans une perspective ethnographique dans la mesure où nous souhaitons comprendre ce qui se passe dans la salle de « classe », c'est-à-dire lors des cours proposés aux adultes migrants : comment enseigne-t-on le français ? Comment le français est-il appris par ces personnes ? La description est donc nécessaire. S'il ne s'agit pas de dépeindre une réalité, il s'agit de donner de la visibilité à ce qui se passe dans les formations linguistiques. Adopter une approche ethnographique vise à renforcer la compréhension en s'appuyant sur le sens construit par les acteurs et reconstruit par le chercheur, l'interprète. Décrire ce qui se passe ne se limite pas à la restitution d'observations, mais à la mise en mot des phénomènes observés, et préalablement choisis :

*« C'est pour cela que l'idée d'une « description » d'un autre est inimaginable : nous n'avons jamais accès à l'autre pur, dégagé de nos expériences, de nos anticipations, de notre "jection" dans le monde, puisque nous construisons de l'intelligible pour vivre avec (et jamais pour simplement le « décrire », ou en « rendre compte »). »*

(Robillard, 2009 : 165)

Nous proposons de décrire et de réfléchir à partir des perceptions des acteurs, de leurs représentations de la formation linguistique, de l'apprentissage du français, des relations

qu'ils entretiennent entre eux (formateurs/apprenants, apprenants/apprenants) et avec la langue française. Mais cette description est couplée à l'interprétation que nous faisons à partir de notre propre histoire.

L'ethnographie participe à forger du sens tant dans la relation aux autres qu'avec soi-même. Plus qu'un appareillage méthodologique visant à « comprendre la vision de l'autre » (Laplantine, 1996 : 47), l'approche ethnographique est :

*« Une façon de se situer face à la réalité, qui par ailleurs est multiple. C'est un engagement dans un paradigme de recherche qui implique des choix, des valeurs, des préférences, et une façon parmi d'autres de se poser en tant que chercheur »*

(Cambra Giné, 2003 : 15)

Cette approche nous permet alors de familiariser les acteurs des formations à notre présence et de nous faire reconnaître en tant qu'observateur. Cette « façon de se situer » dont parle M. Cambra Giné (*Ibid.*), permet de limiter le paradoxe de l'observateur (Labov, 1972), selon lequel il faut voir sans être vu. Privilégier cette approche, où les relations et l'interprétation fondent la recherche, s'accorde avec la perspective herméneutique de notre travail. Il ne s'agit aucunement de faire preuve ou de rechercher la vérité, mais de proposer une réflexion qui se donne pour objectif de contribuer aux recherches en didactique des langues. En outre, les visées et les caractéristiques de l'approche ethnographique ont été une source d'inspiration et de motivation puisqu'elles nous ont permis :

- D'aborder la classe en ce qu'elle est, et non ce qu'elle devrait être ;
- D'approfondir la façon dont les choses se déroulent ;
- De se focaliser sur les perceptions des acteurs et considérés ces derniers comme des protagonistes de la recherche ;
- D'interpréter, donner du sens à partir de ses propres expériences et de ce que nous disent les autres.

Ainsi, s'inscrire dans une perspective herméneutique et ethnographique nous autorise à être une interprète.

## 1.2. Entrer en relation

Produire des observables est lié à notre volonté d’aller à la rencontre de différents acteurs des formations linguistiques, de leur donner la parole et d’échanger avec eux autour de questions qui nous – chercheure et acteurs – interpellent et intéressent. Pour ce faire, nous avons choisi d’entamer la recherche en mobilisant deux « outils » qui ont permis de créer une relation avec chacun des acteurs rencontrés. Ces « outils », qui coïncident avec nos choix épistémologiques, nous ont offert l’opportunité d’être davantage à l’écoute du terrain (Hambye, 2015).

### 1.2.1. L’observation participante : pour quoi faire ?

Débuter la recherche par l’observation s’est présenté comme le meilleur moyen pour construire une relation avec les acteurs, formateurs et apprenants, et trouver notre voix parmi eux. Depuis les écrits de B. Malinowski, passer par l’observation est très courant dans les recherches en sciences humaines. L’observation dite participante est omniprésente dans les manuels d’ethnologie et d’anthropologie, et il s’avère que les sociolinguistes et didacticiens se sont également emparés de cet outil dans leurs études. Globalement, l’observation participante implique d’entrer en contact avec les sujets observés et de participer aux activités de leur vie quotidienne, et ce dans l’optique d’observer, d’écouter et de comprendre (Copans, 1999). L’immersion dans le quotidien des personnes ne correspond pas à notre intention, cependant nous avons été motivée par la possibilité de participer aux activités réalisées dans les formations linguistiques afin de comprendre et écouter ce qui s’y passe, en particulier du point de vue didactique.

Les séances d’observation se sont organisées différemment selon les centres. Pour La Fontaine, nous nous sommes adaptée aux emplois du temps des formateurs, et plus précisément aux plannings des groupes inscrits dans le dispositif de la Région et celui du Pôle emploi. Les groupes étant le plus souvent constitués<sup>146</sup> et les créneaux de formation étant déterminés à l’avance, nous avons pu passer des journées entières, de novembre à décembre<sup>147</sup>, à suivre les apprenants dans leur cours de français<sup>148</sup>. À raison de deux à trois fois par semaine, nous étions présente de 8h45 à 12h15 et/ou de 13h 30 à 17h pour observer

---

<sup>146</sup> Il est possible que certaines personnes relevant du dispositif APP participent aux cours de FLE mis en place dans le cadre du dispositif Région.

<sup>147</sup> Plus précisément, nous avons été présente du 6 novembre au 11 décembre 2012, soit 5 semaines.

<sup>148</sup> Les apprenants suivent d’autres cours pendant leur formation, mais nous avons choisi de concentrer les observations dans les cours de FLE. À l’avenir, il serait intéressant d’aller observer ce qui se passe dans les autres cours qui leur sont proposés, notamment pour voir comment les autres formateurs, non spécialistes du FLE, perçoivent les compétences linguistiques des apprenants et le projet « apprendre bien le bon français ».

les cours dont les intitulés variaient : expression écrite/orale, compréhension écrite/orale, communication, grammaire/vocabulaire. Introduite par les formateurs, nous avons pris place dans la salle soit parmi les apprenants – faute de place pour s’installer sur une table –, et le plus souvent près du formateur, soit sur une table libre située dans le fond de la pièce, mais dans tous les cas nous étions amenée à nous déplacer, comme le faisait d’ailleurs le formateur. En nous présentant comme une étudiante travaillant à l’université sur la manière dont les adultes apprennent le français en France, et qui plus est a été formatrice dans le passé, aucun des apprenants n’a manifesté de réticence à notre présence. Au contraire, plusieurs se sont montrés curieux et nous ont remerciée de l’intérêt porté à leur égard. À plusieurs reprises, certains prenaient la parole pour nous dire que ce que nous faisons était important, autant pour eux (les aider à améliorer leur apprentissage) que pour les autres (dire ce qui se passe dans les formations linguistiques). Le format intensif des formations et l’organisation des séances coupées par une pause nous ont permis de lier facilement avec les apprenants ou du moins d’être reconnue comme une personne assistant aux cours, avec laquelle il est possible de discuter lors des pauses et à laquelle on peut poser des questions lors des cours. Si l’accueil qui nous a été réservé par les apprenants du centre Senghor s’est révélé similaire, le nombre de cours assuré par Claudia dans les Hauts de Rouen<sup>149</sup> ne nous a pas permis d’être aussi présente au cours d’une même semaine. Dans un premier temps, nous avons pu nous rendre uniquement à l’atelier d’écriture, et cela quasiment toutes les semaines de fin janvier à début mai. À l’issue de ces observations, Claudia nous a proposé de venir également, à la rentrée suivante (octobre 2014), dans des cours de FLE mis en place dans le quartier de Saint Sever. En raison de notre emploi du temps, nous avons pu effectuer quelques observations à partir de la mi-février jusqu’au mois d’avril<sup>150</sup>. La petite salle mise à disposition dans le centre culturel implanté dans le quartier nous a amenée à être parmi les apprenants, la formatrice et la bénévole. Toutefois, les consignes d’activités, et plus largement, l’approche mise en œuvre par la formatrice dans cet atelier, nous a offert la possibilité d’observer pleinement les apprenants et de les familiariser à notre présence.

À l’instar de M. Heller (2002), nous ne faisons pas de distinction entre « observation participante », « non participante » ou « participation observante » puisque nous partons du

---

<sup>149</sup> Claudia se chargeait également d’un cours d’alphabétisation le lundi matin, mais avoir rencontré les apprenants et observé le cours, nous avons préféré ne pas poursuivre l’observation des séances et privilégier l’observation de l’atelier d’écriture, lequel réunit des personnes dont les parcours et projets varient beaucoup plus, et dont l’approche nous intéressait davantage.

<sup>150</sup> Soit 8 séances de 3 heures, de 9h à 12h.

principe que tout chercheur participe à la construction des observables. Si la formulation est imparfaite, il n'en demeure pas moins que l'observation participante comporte des avantages et des limites qui alimentent, chacun à leur manière, la recherche. Ainsi, les propos de F. Gadet (2003) correspondent assez bien à notre conception de l'observation :

*« L'observation participante est une posture qui procure d'excellents résultats : les données y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; et c'est un accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes. La durée de l'insertion finit par avoir pour effet d'assouplir la relation enquêteur/enquêté. Cependant, le coût est élevé pour le chercheur, en investissement de sa personne, de son énergie, de son temps ; et elle n'est pas non plus sans poser parfois des problèmes éthiques. »*

(Gadet, 2003 : 3)

Sans rechercher à produire « d'excellents résultats », nous avons pu constater, au fil des séances d'observation, que la régularité de notre présence, parfois quotidienne, a permis aux acteurs d'agir de la manière la plus naturelle possible. Notre présence n'était pas oubliée des acteurs, mais elle devenait familière, habituelle. Il ne fait aucun doute que l'observation des séances a contribué à donner du sens à la recherche dans la mesure où nous avons pu mettre en lien les notes prises lors des observations et les propos des acteurs avec qui nous avons échangé de manière plus ou moins formelle. Pour la chercheuse, il devient plus facile de savoir comment, et pourquoi, orienter la recherche vers des questionnements de plus en plus précis. La relation plus souple entre « enquêteur/enquêté », à laquelle F. Gadet fait référence peut induire quelques questions. En effet, nous avons été sollicitée à plusieurs reprises pour participer pleinement aux activités observées. Il est probable que la durée et la fréquence des observations expliquent en partie ces sollicitations. Dans un premier temps, il s'est avéré délicat de refuser ou d'accepter de venir en aide aux apprenants ou de donner notre point de vue sur les consignes d'une activité. Puis, en s'appuyant sur l'idée que « nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé » (Laplantine, 1996 : 21), nous nous sommes autorisée à intervenir en fonction des requêtes et à expliciter pourquoi nous préférons laisser le formateur répondre aux apprenants ou mener une activité comme bon lui semblait. Ce genre d'expérience est formateur pour l'apprentie chercheuse qui tente de trouver sa voix parmi les interlocuteurs de la recherche et la communauté scientifique, très souvent rigoureuse sur les notions de posture et de démarche. Ainsi, les diverses expériences résultant des séances d'observation démontrent que la relation avec les acteurs est au cœur de

la recherche dans le sens où la relation conduit à observer autrement, selon les échanges et les manières dont chacun se représente l'autre.

### 1.2.2. Le souci de la relation

Mettre en avant la relation est un choix qui repose aussi sur notre conception de la recherche puisque nous avons toujours souhaité accompagner *dans* et *par* la réflexion les acteurs intervenant sur le terrain : il s'agit de ne pas se contenter de faire de l'observation pour produire des observables mais aussi d'en discuter avec les acteurs qui nous ont autorisée à venir les observer. Veiller à construire et à maintenir des relations nous a permis d'établir un lien de confiance et des conditions de travail agréables. Dans son article, F. Gadet (2003) souligne le coût que représente l'observation participante en termes de disponibilité et d'engagement auprès des acteurs. Il est vrai que celle-ci est certes chronophage, mais les apports sont considérables pour la recherche et pour celui qui la conduit. Les échanges, les remarques, les questionnements autour de nos observations et réflexions et les leurs permettent d'enrichir la recherche. Certes, les relations entre les chercheurs et les acteurs ne sont pas dénuées d'un rapport de pouvoir inégal (Heller, 2002 ; Gadet, 2003), qui résulte du processus de recherche et des différences de statut, mais l'important est de savoir ce que le chercheur veut faire avec les acteurs. Par ailleurs, admettre et tenir compte de ce rapport de pouvoir inégal permet de s'interroger plus profondément sur le type de relation que les chercheurs entretiennent avec les acteurs. En s'appuyant sur des études menées par des Britanniques (Cameron et. al, 1993<sup>151</sup>), F. Gadet problématise les relations du chercheur avec les acteurs et leurs incidences sur la recherche.

- Une posture éthique (*ethics*) où la relation aux enquêtés<sup>152</sup> est prise en compte par le chercheur. Ces derniers ne sont plus uniquement perçus comme des informateurs mais comme des acteurs sociaux. Bien que les démarches de recherche soient explicitées, les enquêtés demeurent passifs. Il s'agit de mener une recherche « sur » les enquêtés.

---

<sup>151</sup> Cameron D., Frazer E., Harvey P., Rampton B., Richardson K., 1993, « Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language » dans *Language and Communication* n°13/2, reproduit dans Coupland N., Jaworski A., 1997, *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*, London Macmillian Press Ltd, pp. 145-162.

<sup>152</sup> Dans la mesure où nous reprenons la présentation de F. Gadet nous conservons dans ce passage le terme « enquêté ». En ce qui concerne notre recherche, nous préférons parler d'acteurs ou d'interlocuteurs.

- Une posture de défense (*advocacy*) où le chercheur s’engage à répondre aux requêtes d’une communauté qui a besoin d’être aidée. La recherche s’effectue « sur » et « pour » les enquêtés.
- Une posture de responsabilisation (*empowerment*) où l’échange des savoirs du chercheur et des enquêtés permet de faire évoluer la recherche. Les enquêtés peuvent décider des orientations de la recherche, ce qui incite le chercheur à partager son savoir. Cette conception de la relation entre le chercheur et les acteurs conduit à une recherche « sur », « pour » et « avec » eux.

Ces questionnements sur la posture du chercheur et sur les choix méthodologiques qui en résultent nous ont fortement interrogée tout au long de ce travail. Dès le début nous avons veillé à ne pas mener une recherche « pour » dans le sens de la défense (*advocacy*), au risque d’exclure les acteurs. En effet, nous avons cherché à mener une recherche « avec » et « pour », dans le sens de la responsabilisation (*empowerment*) ou plutôt de l’émancipation<sup>153</sup> des acteurs. Adopter une posture impliquée permet de laisser de la place aux acteurs et à leurs opinions, en ce sens les acteurs contribuent à la recherche. La construction progressive d’une relation dialogique, enracinée dans nos expériences et questionnements antérieurs, s’est révélée être un appui considérable dans l’élaboration de la recherche, notamment pour les pistes didactiques explorées dans la dernière partie de la thèse. Les relations avec les acteurs et les outils et les procédures mis en place pour comprendre qui sont les acteurs et réfléchir à l’appropriation du français se sont progressivement construits au fil de la recherche.

### 1.2.3. Le questionnaire : élaboration et passation

Concevoir et distribuer un questionnaire sociolinguistique nous a semblé approprié pour démarrer notre recherche avec les apprenants. Au-delà de l’obtention d’informations en adéquation avec nos questionnements de recherche, le questionnaire possède l’avantage de « placer l’enquêteur et l’enquêté dans une relation humaine, souple et coopérative » (Boukous, 1999 :24). Dans le cadre de notre étude, l’élaboration d’un questionnaire pour des interlocuteurs ayant des compétences variées en français se révèle être un exercice difficile, dans la mesure où il convient que les thèmes abordés et la formulation des questions soient clairs, concis et compréhensibles. Nous avons dégagé cinq thématiques principales :

---

<sup>153</sup> Les notions d’*empowerment* et d’émancipation seront thématiques ultérieurement, dans la troisième partie de la thèse.

renseignement d'ordre général ; profil ; parcours formatif ; pratiques langagières ; appropriation (figure 16).

1/ Renseignements généraux – Âge – Genre – Composition de la famille
<b>2/ Profil de l'apprenant</b> (migration et scolarisation) – Arrivée en France – Pays d'origine – Parcours scolaire – Apprentissage antérieur du français
3/ Parcours de formation – Orientation dans les actions linguistiques – Stratégies mises en place – Parcours et projets professionnels
4/ Pratiques langagières – Langues parlées et écrites (usages) – Rapport à l'écrit
5/ Vers l'appropriation du français – Pourquoi apprendre le français, stratégies d'apprentissage et déroulement des cours

**Figure 16** : Exemple de thématiques du questionnaire

Les deux premières parties visent à collecter des informations qui rendent compte de la diversité des parcours migratoires et scolaires des acteurs. La troisième partie s'intéresse aux parcours formatifs en France, et plus largement à la place que les apprenants accordent à la formation et à l'apprentissage du français. Les renseignements sur les parcours et les projets professionnels participent à la compréhension de leur engagement dans les actions linguistiques. Le quatrième point a pour objectif de se saisir des pratiques langagières orales et scripturales des apprenants. Enfin, la dernière partie a vocation à interroger – voire à identifier – les éventuels projets d'appropriation.

Pour éviter que ces questions ne fassent écho aux documents administratifs que les apprenants ont été déjà amenés à remplir, et que nous soyons assimilée à un responsable administratif ou à un quelconque enquêteur désireux d'obtenir des informations sur leur présence en formation, nous avons attendu la troisième séance d'observation pour distribuer le questionnaire. En présentant l'objectif du questionnaire, nous avons pu rappeler les raisons de notre présence, notre démarche et les grandes lignes de notre projet. Les quelques mots

prononcés visaient également à préciser qu’il ne s’agissait pas d’évaluer leurs réponses, mais que nous souhaitions comprendre pourquoi et comment ils étaient venus à participer à différentes actions linguistiques.

Le questionnaire a été distribué à trois reprises en fonction des différentes périodes d’observation<sup>154</sup> réalisées pendant la recherche. Regroupées dans le tableau ci-dessous (tableau 5), les dates de passation varient d’une structure à l’autre et le nombre de questionnaires remis dépend de l’accueil de nouveaux apprenants. Par exemple, il est fréquent que les apprenants inscrits au centre Senghor soient présents d’une année sur l’autre, ce qui explique le peu de personnes nouvellement inscrites qui ont pu remettre le questionnaire en octobre 2014.

**Tableau 5** : Apprenants ayant répondu au questionnaire selon le centre de formation

<b>Périodes de passation</b>	<b>La Fontaine</b>	<b>Senghor</b>
<b>Novembre 2012</b>	34	
<b>Janvier 2013</b>		7
<b>Février 2014</b>		10
<b>Octobre 2014</b>		2
<b>Novembre 2014</b>	9	
<b>Total</b>	43	19

Les modalités de passation ont été brièvement discutées avec les formateurs : nous avons trouvé délicat de leur demander d’autoriser les apprenants à répondre au questionnaire pendant l’heure de cours, nous avons donc choisi de les laisser faire comme ils le souhaitent. Lorsque nous avons eu l’occasion d’observer les apprenants remplir le questionnaire, nous avons pu constater l’exercice laborieux et chronophage qu’il représentait. Malgré les réponses à choix multiples proposées pour le parcours scolaire et la simplicité (apparente) des termes utilisés, certains apprenants ont éprouvé des difficultés pour comprendre et remplir ces deux premières parties. Au-delà des degrés de compétence en français, la présence de publics relevant de l’alphabétisation a nécessité l’aide de formateurs

<sup>154</sup> Observations qui dépendent également de l’évolution de nos réflexions et de la disponibilité des formateurs et formatrices pour nous accueillir.

ou de bénévoles. Malgré les limites que comporte un questionnaire, les questions fermées et semi-ouvertes ont permis d’obtenir des premières informations qui ont été précieuses pour mener les entretiens et les observations des pratiques de classe.

#### **1.2.4. Ce que nous révèlent les questionnaires**

Lors du recueil des questionnaires, nous avons constaté que plusieurs questions étaient parfois restées sans réponse, en particulier celles concernant les stratégies d’apprentissage, les projets professionnels ou l’apprentissage antérieur du français. Outre le fait de savoir s’il s’agissait d’une incompréhension ou d’une redondance dans les questions – par exemple sur les autres formations réalisées en France – nous avons noté une grande diversité de réponses qui nous invitait à procéder cas par cas. Cependant, dans un premier temps, nous avons préféré regrouper des réponses sur des questions qui nous permettaient de mieux connaître les personnes qui s’inscrivaient dans les formations linguistiques. Nous souhaitons en rendre compte ici, notamment dans la perspective de souligner la diversité des parcours et pratiques langagières des apprenants rencontrés. La manière dont nous exposons cette diversité, c’est-à-dire au moyen de tableaux et autres figures, a pour objectif de répondre à deux questions, qui concernent autant la chercheuse que les formateurs : comment utiliser ces informations, dont les formateurs ont en partie connaissance ? Doit-on faire feu de tout bois ?

##### **A. Informations générales sur les apprenants**

Parmi les 43 personnes rencontrées au Centre La Fontaine entre 2012 et 2014, les questionnaires relevés indiquent la présence de 14 hommes et 29 femmes. Selon les renseignements fournis, la tranche d’âge la plus représentée est celle des trentenaires. Elle est suivie par la tranche des personnes entre 20 et 29 ans, celle des personnes âgées de plus de 50 ans, puis celle des quadragénaires.

Les actions linguistiques proposées dans ce centre s’adressent majoritairement à un public en recherche d’emploi, il n’est pas étonnant, par conséquent, de constater que les adultes âgés de 20 à 39 ans constituent la majorité du public. Les femmes sont la plupart du temps plus nombreuses que les hommes, à l’exception des quadragénaires.

**Tableau 6** : Répartition des stagiaires selon l'âge et le genre au centre La Fontaine

	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50 ans et +	Non déclaré
<b>Femmes</b>	8	7	2	5	
<b>Hommes</b>	3	5	4	2	
<b>Totaux</b>	11	12	6	7	7

Au centre Senghor, sur les 21 questionnaires qui nous ont été retournés, on compte 18 femmes et seulement 3 hommes. La tranche d'âge la plus représentée est également celle des trentenaires, suit celle des quadragénaires, puis celle des quinquagénaires. Nous comptons également deux jeunes femmes âgées de 20 ans, et cinq femmes ne se sont pas prononcées.

**Tableau 7** : Répartition des apprenants selon l'âge et le genre au centre Senghor

	20-29 ans	30-29 ans	40-49 ans	50 ans et +	Non déclaré
<b>Femmes</b>	2	4	4	3	5
<b>Hommes</b>		2	1		
<b>Totaux</b>	2	6	5	3	5

De nouveau, la représentation numérique des femmes est sans équivoque et, comme pour le centre La Fontaine, les personnes âgées entre 30 et 49 ans sont les plus nombreuses. Nous verrons ultérieurement que la majorité d'entre eux est dans l'impossibilité d'accéder aux actions proposées dans les centres tels que celui de La Fontaine (problèmes administratifs), mais cela n'altère pas leur désir de pouvoir y participer.

### **B. Profils d'apprenants : origine, genre et année d'arrivée**

En 2012, lors de la première passation du questionnaire au centre La Fontaine, on a relevé 16 pays d'origine différents sur les 34 questionnaires recueillis (tableau 8). Au total, on distingue 22 femmes et 12 hommes. L'Algérie, le Sénégal et le Nigéria sont les pays les plus représentés, notamment par la présence des femmes. La majorité des hommes sont issus de l'Algérie, mais il y a autant de femmes que d'hommes. À partir de ces données, on note que l'entrée en France des hommes s'avère plus ancienne que celles des femmes. En effet, trois hommes déclarent être arrivés à la fin des années 1980 et à la fin des années 1990. Pour les femmes, les dates d'entrée les plus anciennes remontent au début des années 2000. On

remarque que la majorité des personnes sont arrivées à partir de l'année 2009, hommes et femmes confondus.

En 2014, les nouvelles personnes rencontrées – 4 hommes et 5 femmes – sont toutes originaires de différents pays. Pour ce groupe, les dates d'entrée en France sont plus récentes puisque la majorité est arrivée en 2013. Sur les deux périodes de passation, seuls l'Algérie, la Turquie, le Maroc, la Roumanie et Madagascar sont à chaque fois représentés. Le maintien de la présence des pays du Maghreb tend à constituer un socle à partir duquel s'organise la diversité : d'une part les apprenants qui viennent de cette région du monde et à laquelle on rattache d'autres pays situés sur le même continent, puis les autres. Si cela ne ressort pas des questionnaires, qui illustrent une diversité des pays d'origine qui suppose différentes langues et différents parcours, il s'avère que c'est très souvent de cette manière que nos interlocuteurs présentent la diversité des pays d'origine. Ajoutons que les nationalités et/ou les régions dont sont issues les apprenants témoignent d'une diversité visible et emblématique des formations linguistiques. Nous verrons ultérieurement que l'usage que nous pouvons faire de ces informations diffère de ce que peuvent en faire les acteurs des formations. S'agit-il de regrouper les pays d'origine pour expliquer les cultures ou les habitudes d'apprentissage et les rapports au savoir, au français, à la formation ? Ou est-il question de dépasser les nationalités et origines, c'est-à-dire de les inclure dans les parcours de personnes inscrites en formation pour éclairer la question des processus d'appropriation linguistique ?

**Tableau 8** : Pays d'origine et année d'arrivée en France selon les dates de passation du questionnaire (2012, 2014) – Centre La Fontaine

Pays d'origine	Genre	Nombre de personnes	Année d'arrivée
<b>Algérie</b>	M	3	2008, 2009, 2010
	F	3 ; 1	2001, 2002, 2011, 2013
<b>Turquie</b>	M	1 ; 1	1987, 2013
	F	1	2011
<b>Liban</b>	M	1	2013
<b>Maroc</b>	M	1 ; 1	2010, 2013
	F	1	2001
<b>Kazakhstan</b>	F	1	2005
<b>Syrie</b>	M	1	2013
<b>Tunisie</b>	M	1	2009
	F	1	2011
<b>Nigéria</b>	F	5	2008, 2009, 2010(2), 2011,
<b>Soudan</b>	M	1	2010
<b>Yémen</b>	F	1	2007
<b>Somalie</b>	M	1	2009
	F	1	2011
<b>Sénégal</b>	M	1	1999
	F	4	2005, 2009, 2011, 2012
<b>Géorgie</b>	F	1	2010
<b>Irak</b>	M	1	2009
	F	1	2009
<b>Kosovo</b>	M	1	2005
<b>Madagascar</b>	F	1 ; 1	2009, 2009
<b>Portugal</b>	F	1	2010
<b>Saint Martin</b>	F	1	2013
<b>Roumaine</b>	F	1 ; 1	2002, 2010
<b>Guinée</b>	M	1	1996

Pour le centre Senghor, la première passation du questionnaire s'est déroulée en janvier 2013, lors de l'atelier d'écriture qui a lieu dans le quartier des Hauts de Rouen (tableau 9). Sept apprenantes nous ont rendu le questionnaire, et, parmi elles, la majorité est originaire d'Algérie. En 2014, nous avons eu la possibilité d'assister à un autre atelier mis en place dans le quartier de Saint Sever. Dans cet atelier plusieurs groupes se côtoient (alphabétisation et FLE), et il n'est pas toujours simple de remplir le questionnaire. Sur les dix questionnaires récupérés, neuf pays d'origine apparaissent. De nouveau, les femmes sont plus nombreuses. On compte huit femmes et deux hommes. Les dates d'entrée diffèrent quelque peu du précédent atelier. Trois femmes déclarent être arrivées au cours des années 1990, les cinq autres semblent être arrivées il y a moins de six ans, et parmi elles une femme est arrivée il y a quelques semaines. Concernant les deux hommes participant à ces ateliers, leur arrivée en France est récente. Au sein de cette structure associative, il est fréquent que les mêmes apprenants soient présents d'une année sur l'autre. Si les dates d'entrée en France sont

relativement récentes, mais certaines (le féminin l’emporte) sont installées sur le territoire depuis près de dix ans.

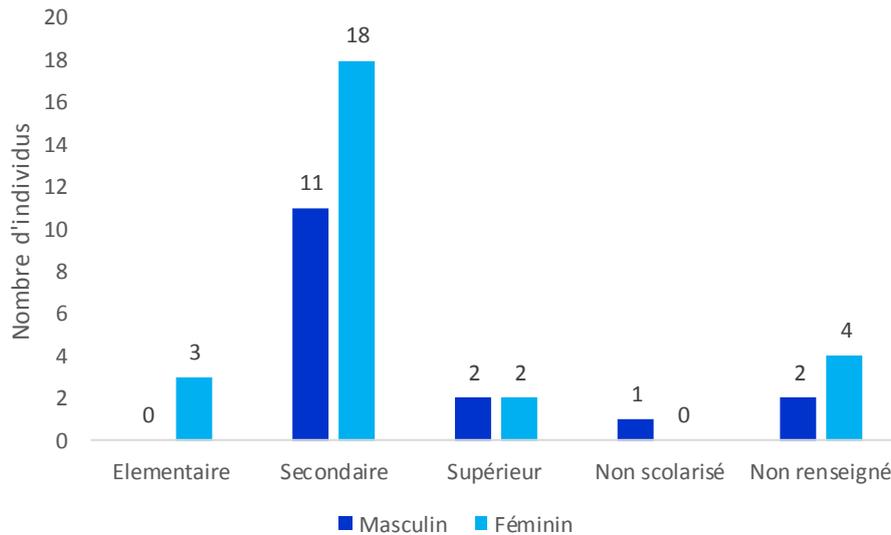
**Tableau 9** : Pays d’origine et année d’arrivée en France selon les dates de passation du questionnaire (2013, *février 2014*, *octobre 2014*) – Centre Senghor

Pays d’origine	Genre	Nombre de personnes	Année d’arrivée
Algérie	F	3 ; <u>1</u>	1989, <u>1990</u> , 2012, 2012
Arménie	F	<u>2</u> ; 1	2008, <u>2008</u> , <u>2011</u>
Iran	F	1	2003
Maroc	F	1	2013
Congo	F	1	2005
Syrie	M	1	2014
Tunisie	F	1	1995
Cambodge	F	1	2014
Guinée Bissau	M	1	2014
Guinée Conakry	F	1	1992
Cuba	F	1	2013
Sénégal	M	1	2012
	F	1	2008
Espagne	F	1	2013

La multitude des provenances engendre des niveaux de scolarisation différents ainsi que des compétences en français qui varient, y compris pour les personnes issues d’un même pays. S’intéresser aux pays d’origine permet de saisir rapidement les motifs de leur venue en France (conflits, problèmes économiques), et laisse imaginer quel peut être leur rapport au français (anciennes colonies). De notre point de vue, ces éléments ne sont pas suffisants, ils tendent à réduire les apprenants alors que leurs parcours sont plus complexes. Néanmoins, la connaissance de la date d’entrée permet de constater que ces actions ne sont exclusivement réservées aux primo-arrivants et que le souhait d’apprendre le français après dix années de séjour sur le territoire interroge la perspective d’intégration par la langue.

### C. Parcours scolaires et parcours formatifs

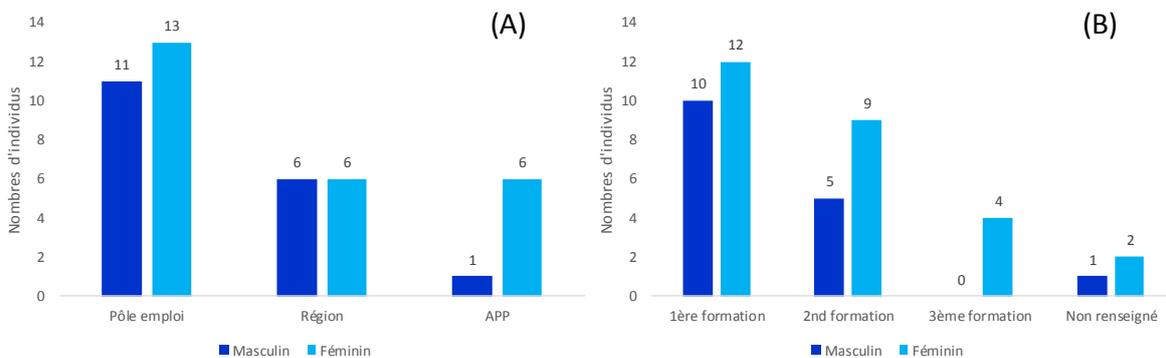
Au regard des informations obtenues par les apprenants du centre La Fontaine, nous constatons que la grande majorité a été scolarisée dans leur pays d’origine (figure 17). Manifestement, quel que soit le niveau (élémentaire, secondaire ou supérieur), les femmes ont bénéficié d’une scolarité toute aussi longue que celle des hommes.



**Figure 17** : Répartition des hommes et des femmes selon les parcours scolaires dans le centre de La Fontaine.

Ces données permettent de rappeler l'évolution de la scolarisation chez les publics adultes migrants, et par conséquent de rompre avec l'image du migrant analphabète (femme et homme confondus). Précisons que seuls dix apprenants déclarent avoir appris le français lors de leur scolarisation.

En outre, il convient de s'arrêter un instant sur les dispositifs proposés par le centre La Fontaine ainsi que sur les parcours formatifs des apprenants rencontrés (figure 18).

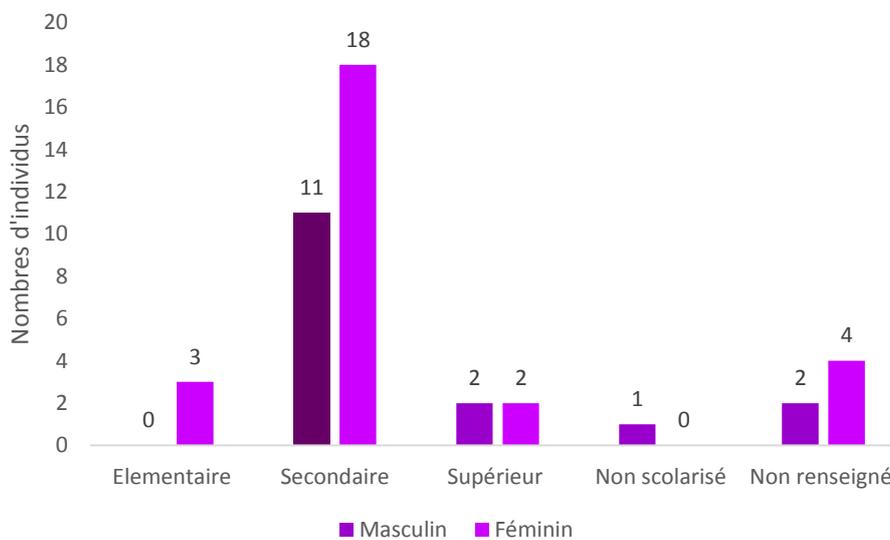


**Figure 18** : Répartition des hommes et des femmes selon les dispositifs de formation (A) et le nombre de formations linguistiques effectuées en France (B) dans le centre de La Fontaine.

Les données sur la répartition des dispositifs (figure 18A) rendent compte d'un nombre d'apprenants plus élevé dans les formations prescrites par le Pôle emploi. L'équilibre selon le genre figure dans les dispositifs soumis à la logique de marché. En effet, les hommes sont beaucoup moins représentés dans les APP, ateliers qui ne sont pas contraints par le critère de demandeur d'emploi ou de projet professionnel. Reposant essentiellement sur le principe du volontariat, nous pouvons supposer que les femmes cherchent à avoir accès aux actions

formatives. En outre, il est intéressant d’observer que les femmes ont tendance à multiplier les actions de formation (figure 18B), contrairement aux hommes. Si la plupart des apprenants réalise leur première formation, plusieurs femmes ont d’ores et déjà suivi une à deux formations. Les questionnaires révèlent que ces formations ont eu lieu dans d’autres associations de l’agglomération, homologuées ou non.

Quant aux adultes migrants participant aux actions mises en place au centre Senghor, ils ont en grande majorité été scolarisés et six d’entre eux déclarent avoir appris le français au cours de leur parcours scolaire (figure 19).



**Figure 19 :** Répartition des hommes et des femmes selon les parcours scolaires des apprenants du centre Senghor

Concernant la participation à d’autres formations il s’avère que seules trois apprenantes ont suivi une formation précédente dans une des structures de la ville, dont une à l’université de Rouen. La majorité des apprenants effectuent leur première formation, mais à la différence du centre La Fontaine, les apprenants peuvent participer à plusieurs ateliers. À titre d’exemple, six personnes déclarent assister aux cours de français et à l’atelier d’écriture. Parmi ces personnes, nous retrouvons deux personnes au centre Saint Sever et dans les Hauts de Rouen. À défaut de cours intensifs, comme c’est le cas à La Fontaine, les apprenants de Senghor cherchent aussi à multiplier les ateliers, et les heures d’apprentissage du français.

À travers ces deux quartiers de l’agglomération rouennaise dans lesquels la formatrice intervient, nous pouvons remarquer que les différences observées lors de la recherche concernent davantage le fonctionnement et les actions proposées aux publics migrants. Ces

derniers, quelle que soit l'association dans lesquelles ils s'inscrivent, ont des profils et des parcours qui souvent se ressemblent, même s'ils demeurent singuliers.

#### **D. Les pratiques langagières orales et littératiées déclarées**

Si chacune des informations transmises par les questionnaires a pour objectif d'enrichir les observations et les entretiens, il s'avère que l'intérêt porté envers les pratiques langagières et les pratiques littératiées diffère quelque peu. D'une part, il s'agit de saisir les répertoires linguistiques des apprenants, leurs représentations des langues et de mettre à jour leur familiarité avec la littératie ; et d'autre part, il s'agit de rendre compte de leur influence dans les processus d'appropriation. La focalisation sur ces éléments permet de ne pas se limiter à la diversité visible (parcours scolaire, formatif, pays d'origine) que l'on retrouve (trop) souvent dans les critères utilisés par nos interlocuteurs pour organiser leurs pratiques de formation et/ou orienter les apprenants dans certaines actions.

Si l'on jette un rapide coup d'œil aux tableaux (10 et 11) qui regroupent les pratiques langagières déclarées par nos interlocuteurs, on s'aperçoit rapidement que leurs répertoires sont pluriels. Il convient de rappeler que la notion de répertoire langagier, introduite par J.-J Gumperz (1971) vise à rendre compte de l'activité linguistique du locuteur. Cette notion, mobilisée en sociolinguistique, est éclairante dans les recherches en didactique des langues puisqu'elle permet de décrire les situations complexes de contacts de langues et de considérer ces dernières comme un ensemble de ressources qui évoluent et se reconfigurent dans le temps. Dans le cadre de notre travail, nous envisageons le répertoire linguistique comme :

*« (...) l'ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. (...) Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques. »*

(Coste, 2002 : 117)

Un des intérêts de l'étude de l'entendue des répertoires linguistiques est de pouvoir saisir la complexité des ressources dont disposent les apprenants, mais également d'étudier la manière dont ils les utilisent. Si le questionnaire ne permet pas de savoir comment la personne a construit son répertoire langagier – auprès de quelles instances, au cours de quelles expériences de vie – cela nous apporte des éléments de réflexion sur la conscience des ressources linguistiques, sur les choix opérés lorsque les personnes indiquent les langues

parlées et/ou écrites, et cela nous renseigne également sur leurs représentations des langues et de leurs pratiques. Ainsi, une personne peut ne pas indiquer parler le français mais déclarer l'écrire ou une autre peut inverser l'ordre des langues mentionnées (je parle malgache et français, mais j'écris en français et en malgache). Si ces informations ont vocation à apporter davantage d'éléments de réflexion à utiliser lors des entretiens, et plus particulièrement pour les biographies langagières, il n'en demeure pas moins qu'elles sont intéressantes pour étudier les rapports au français ainsi que les rapports à l'écrit. La volonté de mettre en lumière la familiarité des apprenants avec la littératie, et cela au moyen de leurs pratiques littératiées, n'a pas pour objectif de rendre compte de leur capacité à lire et à écrire dans d'autres langues que le français. En effet, rappelons que le « le terme de littératie veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif » (Barré-De-Miniac et al., 2004 : 8). Or, en mobilisant la notion de littératie, et plus précisément en examinant les pratiques littératiées, nous souhaitons dépasser la compétence fonctionnelle, qui renvoie à l'acception première de la notion : savoir lire et écrire. Dans la mesure où il s'agit d'observer l'influence de ces pratiques pour penser l'appropriation du français, autrement dit observer la mobilisation (ou non) des ressources composant le répertoire linguistique à des fins d'appropriation, nous optons pour la définition de la notion de littératie proposée par J.-P Jaffré (2004) :

*« La littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps. »*

(Jaffré, 2004 : 30-31)

Les informations recueillies, et rassemblées dans les tableaux ci-dessous (tableau 10 et 11), permettent d'alimenter notre réflexion quant aux rapports à (langue, écrit, apprentissage).

**Tableau 10** : Détails des pratiques langagières orales et écrites – Centre La Fontaine

Pratiques langagières orales	Nombre de locuteurs	Pratiques langagières écrites	Nombre de scripteurs
Arabe-berbère	3	Arabe	2
		Arabe-français	1
Bambara-malinké-français	1	Français	1
Anglais-haoussa-édo	1	Anglais	1
Turc-kurde	1	Turc-français	1
Arabe	4	Arabe-français	1
		Non renseigné	3
Anglais	2	Anglais	1
		Anglais- français	1
Anglais-arabe-maltais-espagnol	1	Arabe-anglais-espagnol	1
Soninké-peul-wolof-français	2	Français	2
Turc-français	2	Turc	1
		Turc-français	1
Arabe-kabyle-français	3	Français-arabe-kabyle	1
		Arabe-français	2
Portugais- français	1	Portugais-français	1
Malgache-français	2	Français-malgache	2
Arabe-français	2	Arabe- français	2
Kabyle-français	1	Français	1
Anglais-arabe-français	3	Anglais-arabe-français	3
Russe-géorgien	1	Russe-français	1
Somali- anglais-arabe-français	1	Anglais-arabe-français	1
Roumain-français	1	Roumain-français	1
Arabe-anglais-« langue africaine »	1	Anglais-arabe	1
Français-soninké	1	Français	1
Soninké	1	Non renseigné	1
Arabe-tchèque-anglais-français	1	Arabe-anglais-français	1
Anglais-français	1	Anglais-français	1
Albanais- serbe- français	1	Non renseigné	1
Kazakh-français	1	Kazakh-français-	1
Roumain-espagnol-français	1	Français-roumain-espagnol	1
Berbère-français	1	Non renseigné	1
Français	1	Français	1
Anglais-créole	1	Anglais	1
Non renseigné	1	Non renseigné	1

**Tableau 11** : Détails des pratiques langagières orales et écrites - Centre Senghor

Pratiques langagières orales	Nombre de locuteurs	Pratiques langagières écrites	Nombre de scripteurs
Lingala- français	1	Lingala	1
Kabyle-arabe-français	1	Arabe	1
Arménien-russe-français	2	Arménien- russe- français	2
Arabe -français	5	Arabe- français	4
		Non renseigné	1
Kurde-perse-anglais-français	1	Kurde-perse-anglais-français	1
Anglais-arabe	1	Anglais-arabe	1
Soninké-wolof-français	1	Non renseigné	1
Cambodgien (khmère ?)	1	Non renseigné	1
Manjak-créole-portugais	1	Portugais	1
Espagnol-français	1	Espagnol-français	1
Arménien-français	1	Arménien-français	1
Espagnol-arabe	1	Espagnol	1
Français-wolof	1	Français	1
Non renseigné	1	Non renseigné	1

Avant de confronter ces informations aux observations, notons que répertorier les pratiques langagières déclarées met de nouveau en lumière la diversité des répertoires linguistiques des apprenants. En outre, cela permet de rappeler qu'être issu d'un même pays ne garantit pas des pratiques langagières identiques, et par conséquent, cela permet d'envisager des parcours et des rapports à l'écrit différents. Ainsi, l'intérêt porté à ces pratiques est double. D'une part, cela incite à dépasser les traditionnels critères retenus pour déterminer les profils des apprenants (parcours scolaires et pays d'origine) ; et d'autre part, cela invite à s'intéresser aux situations sociolinguistiques des pays d'origine et à considérer les usages « ordinaires » de l'écrit ainsi que les répertoires plurilingues et plurilittérariés des apprenants inscrits dans les formations.

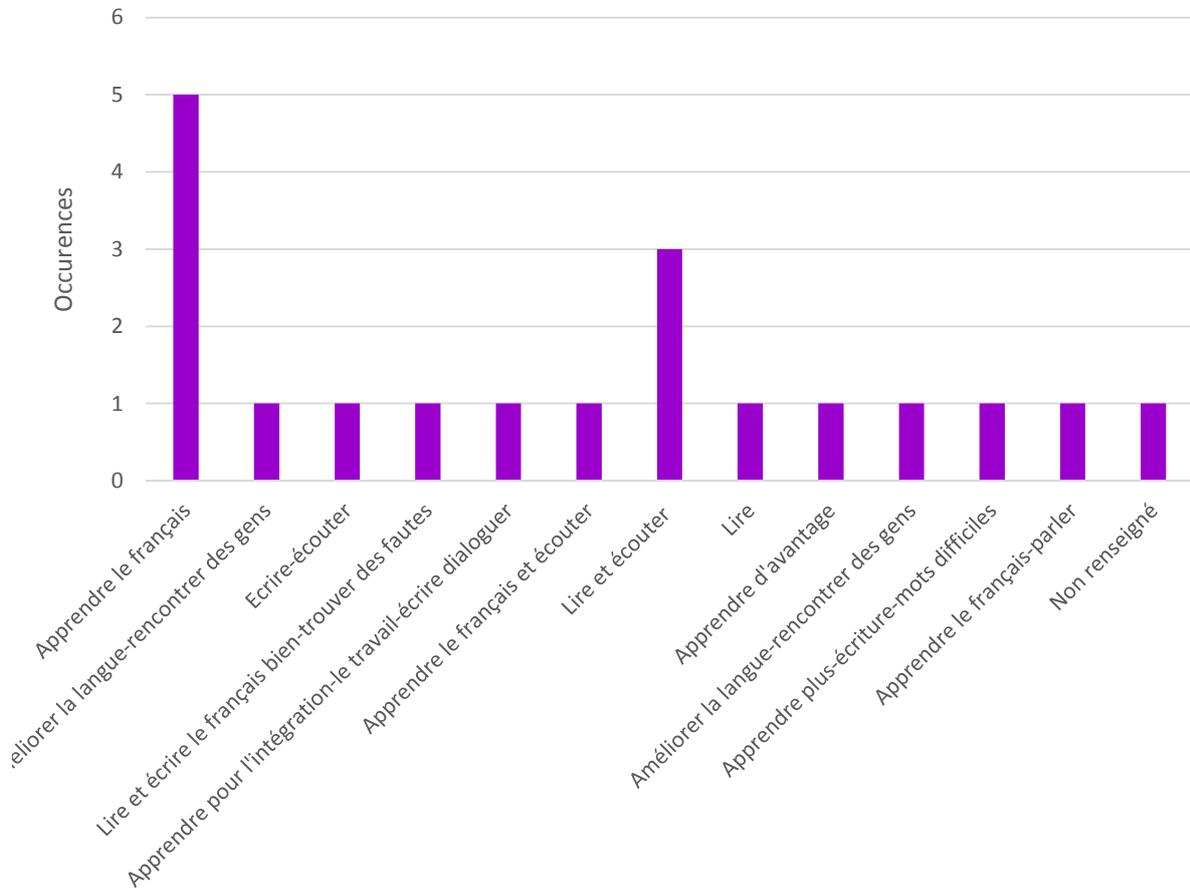
### **E. Des projets d'appropriation ?**

La dernière rubrique du questionnaire vise à nous approcher de la question de l'appropriation, et plus particulièrement des projets d'appropriation. Pour ce faire, nous avons formulé trois questions relatives à leur présence au sein de la structure (pourquoi venir en formation) ; à leurs manières d'apprendre le français (quels moyens/outils utilisés, y compris en dehors du cours) ; au déroulement d'un cours de français. Cette dernière question, peut-être trop ouverte, a suscité quelques réponses exclusivement axées sur l'écriture, la grammaire et la lecture en français. En revanche, il apparaît plus nettement que les cours auxquels les apprenants assistent constituent leur principal moyen d'apprendre le français, même s'il est parfois indiqué que certains recourent aux médias (télévision et radio).

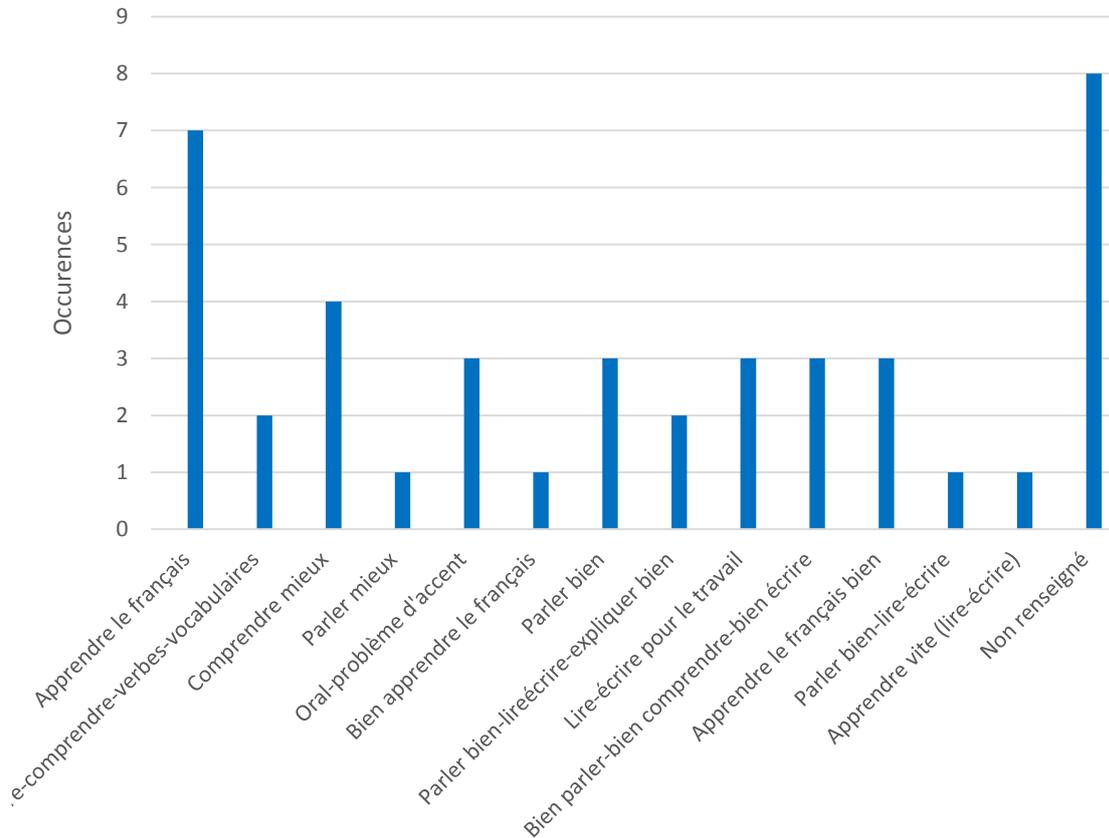
Sans prétendre accéder immédiatement à d'éventuels projets d'appropriation, les apprenants ont précisé les raisons qui les ont conduits à être en formation linguistique. Au-delà de l'apprentissage du français, ils viennent pour faire ou savoir « mieux », « bien », « davantage ». Ces précisions nous intéressent particulièrement car elles permettent aux apprenants de s'exprimer avec leurs mots. En outre, cela permet de s'écarter de l'évidence de l'apprentissage du français pour l'insertion professionnelle. Il ne s'agit pas d'exclure la finalité de l'accès au travail, mais les différentes informations que l'on peut lire nous invitent à explorer les représentations des apprenants vis-à-vis du français, des formations linguistiques, de l'apprentissage du français.

En observant les histogrammes ci-dessous, il apparaît que les occurrences relevées dans les questionnaires correspondent en partie aux profils des apprenants. Ainsi, dans le centre Senghor (figure 20) il y a davantage de personnes qui souhaitent lire et écrire car certaines n'ont pas été scolarisées, ce qui n'est pas le cas au centre La Fontaine (figure 21). Cependant,

on note aussi des points communs entre les apprenants des deux centres, et cela malgré des formulations différentes. On retrouve alors l'idée de vouloir « mieux », « davantage » et « bien » apprendre, parler, comprendre, etc.



**Figure 20 :** Raisons qui motivent les apprenants à venir en formation linguistique selon le nombre d'occurrences relevées au centre Senghor.



**Figure 21** : Raisons qui motivent les apprenants à venir en formation linguistique selon le nombre d'occurrences relevées au centre La Fontaine.

À nos yeux, les récurrences évoquant l'amélioration sont doublement intéressantes : elles représentent une possibilité de réfléchir autrement à l'appropriation du français et invitent à interroger l'existence de points communs entre des apprenants dont les parcours linguistiques, scolaires, migratoires divergent.

Bien que le questionnaire demeure un outil intéressant pour entrer en contact avec les acteurs et permette d'envisager plusieurs pistes de réflexion, il nous a semblé nécessaire de mener des entretiens qui nous permettraient d'approfondir les informations transmises. En outre, il est essentiel de mettre en lien les observables construits afin de donner du sens, notamment parce qu'il y a souvent des différences entre ce qui est dit et ce qui est fait.

## 2. Comprendre autrement : des entretiens aux transcriptions

L'observation participante et le questionnaire constituent une première étape dans les rencontres avec les acteurs. Il s'agit en quelque sorte d'un préalable nécessaire pour échanger plus longuement et en confiance avec nos interlocuteurs. Nous parlerons ici de la manière dont nous avons préparé les entretiens avec les différents acteurs rencontrés lors de la recherche. Outre un retour sur les guides des entretiens et sur leur déroulement, nous reviendrons sur les éléments de réflexion que nous avons retenus pour la suite de notre recherche.

### 2.1. Les entretiens

La mise en place des entretiens a constitué une nouvelle étape dans notre recherche. À la différence du questionnaire ou des conversations spontanées apparues lors de l'observation participante, l'entretien offre la possibilité d'interagir plus longuement et de préciser les réflexions échangées.

#### 2.1.1. La compréhension pour fil conducteur

Saisir les représentations et les rapports aux langues et à la formation, nous a amenée à nous inspirer de l'entretien compréhensif développé par J.-C. Kaufmann (2007). La forme de cet entretien induit un objectif différent des traditionnels entretiens mis en place pour produire des observables. Au-delà du fait de se rapprocher d'une conversation, il s'agit de considérer les interlocuteurs non pas comme « de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important » (Kaufmann, 2007 : 23). Si chacun conserve le rôle qui lui est attribué, la manière d'investir l'entretien se modifie et le ton donné transforme la relation entre le chercheur et l'interlocuteur. Le sociologue J.-C. Kaufmann (*Ibid.*) décrit avec précision le moment où s'opère la transformation de la relation entre les interlocuteurs :

*« Pour atteindre l'information, l'enquêteur doit s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. C'est ensuite que tout se joue : il [l'informateur] doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille [...]. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central. Il n'est pas vaguement interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il est »*

(Kaufmann, 2007 : 48)

Cet extrait met en lumière la complexité et les limites de l'entretien dans la mesure où « tout maître du jeu qu'il est », le chercheur oriente la conversation et l'interlocuteur peut adapter ses réponses par rapport à ce qu'il pense que le chercheur attend de lui. Néanmoins, en proposant d'instaurer une relation différente, l'entretien compréhensif permet aux interlocuteurs de se raconter et d'être écoutés. Il s'avère également que les conditions de l'entretien semblent jouer un rôle important sur la relation, c'est pourquoi nous nous appuyons sur les écrits de P. Bourdieu, en particulier sur le chapitre « Comprendre » dans *La misère du monde* (1993), pour penser à la manière de mener au mieux les entretiens. L'examen des nombreux témoignages recueillis a permis au sociologue d'approfondir la question de la relation d'entretien, dans le sens où il invite à s'interroger sur les effets produits pour les interlocuteurs. Plus précisément, il s'agit de :

*« Essayer de porter au jour la représentation que l'enquête se fait de la situation, de l'enquête en général, de la relation particulière dans laquelle elle s'instaure, des fins qu'elle poursuit, et d'explicitier les raisons qui le poussent à accepter d'entrer dans l'échange. »*

(Bourdieu, 1993 : 1392)

Dans notre cas, nous avons veillé à créer une situation d'entretien dépourvue des contraintes habituelles<sup>155</sup>, afin que l'interlocuteur puisse se livrer davantage, et nous verrons que les conditions prévues sont parfois bousculées lorsque les entretiens se succèdent à la manière d'une enquête menée pour des instituts de sondage, où les interlocuteurs sont sommés de participer. En somme, l'entretien ne se limite pas à produire des observables, il permet également de mettre en avant les relations, le sens et les enjeux qui constituent toute recherche. Au cours de ce travail, personne n'a refusé de participer à un entretien, mais l'enthousiasme ou la volonté de s'exprimer a fortement différé selon les acteurs. Si pour les apprenants l'entretien apparaissait comme la suite logique du questionnaire et de l'observation, pour les professionnels de la formation, essentiellement les représentants institutionnels, la mise en place des entretiens s'est effectuée par étapes. Les thématiques principales de l'entretien ont dû être présentées en amont.

---

155 L'auteur désigne les contraintes temporelles ainsi que le rapport hiérarchique entre le chercheur et les interlocuteurs.

### 2.1.2. Entretiens avec les apprenants

Les premiers entretiens menés se sont déroulés avec les apprenants au sein des structures de formation. Commencer par les apprenants nous a semblé essentiel puisqu'il s'agissait de leur donner la parole et de donner suite à ce que nous avons pu lire dans les questionnaires et avons pu observer dans les cours.

#### A. Guide d'entretien

Ce guide se présente sous la forme d'une liste de questions (figure 22) que le chercheur soumet à l'interlocuteur. Selon les entretiens, toutes les questions n'ont pas toujours été posées car nous avons préféré privilégier la spontanéité des interlocuteurs. Aucun des apprenants ne s'est opposé à l'enregistrement de l'entretien.

Parcours migratoires	Parcours de formation	Parcours d'insertion
Avant et après	Appropriation du français et habitudes d'apprentissage Rapport au savoir Biographie langagière	Orientation dans les dispositifs Projet professionnel

**Figure 22** : Thématique du guide d'entretien pour les apprenants

#### ➤ Parcours migratoires

S'intéresser aux parcours migratoires vise à comprendre la personne dans sa globalité, à travers les différentes expériences qu'elle a traversées. Les aspects spatio-temporels de la migration, *avant et après*, permettent de rendre compte de la complexité de ces parcours et des deux versants qui constituent le phénomène migratoire. En retraçant ces parcours il s'agit également d'éclairer les catégories associées aux migrants. S'agit-il exclusivement de primo-arrivants ? Parmi eux, y a-t-il des demandeurs d'asile ? La France constitue-t-elle une étape ou une finalité dans leurs parcours ?

Cependant, il ne s'agit pas de conduire un récit de migration centré sur l'évènement migratoire (Deprez, 2002 ; Van Der Meulen, 2013). Ces parcours marquent le point de départ de l'entretien, ils nous renseignent sur les interlocuteurs avant d'étudier plus longuement leur parcours de formation, et notamment la place accordée à la langue française.

➤ Parcours de formation

La seconde rubrique de l'entretien vise à rassembler, sous l'étiquette « parcours de formation », les expériences d'apprentissage passées et actuelles. La première partie des questions porte sur la scolarisation, le rapport à l'école et les habitudes d'apprentissage. L'objectif est de savoir comment les langues ont été apprises (où ? quand ? comment ?). Ces questions permettent d'élaborer les biographies langagières des interlocuteurs et mettent en lumière une réalité plurilingue. En outre, N. Thamin et D.-L. Simon (2008) soulignent le double intérêt des biographies langagières « puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues » (*Ibid.* : 5). Ces éléments de réponse sur les pratiques langagières permettent de se saisir de la dynamique du répertoire langagier. Il s'agit d'observer les contacts de langue, de mettre en avant la diversité sans la réduire à un inventaire de pratiques déclarées.

La seconde partie des questions vise à faire émerger les représentations des interlocuteurs quant à l'apprentissage du français, y compris dans le contexte des formations linguistiques. Quelles que soient ses expériences d'apprentissage, chaque interlocuteur a des représentations tant sur l'enseignement de la langue que sur la langue elle-même. La mise en mots de ces représentations nous informe sur les manières dont l'apprentissage peut être investi, mais également sur les contenus didactiques qu'ils préfèrent ou redoutent, et sur les niveaux à atteindre. À travers les expériences linguistiques de chacun, cette rubrique permet d'attester de la pluralité des parcours de vie et d'apprentissage des interlocuteurs.

➤ Parcours d'insertion

Entre la date de leur arrivée et leur présence lors des entretiens, les apprenants ont maintes fois été orientés par différentes instances administratives. Raconter ce parcours, connaître les formations suivies et les organismes fréquentés contribuent à la compréhension de la globalité de leurs parcours. Aussi, cela alimente les réflexions quant à la (re)construction des représentations. Il ne s'agit pas uniquement de mettre en regard les représentations avant et après l'entrée en formation linguistique, mais également depuis qu'ils sont sur le territoire français et qu'ils multiplient les actions de formation. Y a-t-il des pratiques qui se rapprochent de celles qu'ils ont connues autrefois ? Quelles sont les différences, y compris d'un centre de formation à l'autre ? Une des finalités des actions de formation linguistique étant l'insertion socioprofessionnelle, il nous a semblé nécessaire d'interroger les interlocuteurs sur leur projet

professionnel et sur la manière dont ils perçoivent ce projet. Ces questions permettent de diriger l'entretien vers leur conception de l'avenir, en France ou ailleurs. De nouveau, cela nous informe sur la place qu'ils accordent à la formation et à la langue française dans leurs parcours respectifs.

Chacune des questions abordées dans cette rubrique de l'entretien vise à rappeler que les apprenants sont avant tout des personnes dont les parcours sont ponctués d'expériences multiples qui ne se réduisent pas à la migration.

### **B. Déroulement des entretiens**

Si l'élaboration d'un guide nous a permis d'avoir sous la main les thématiques et questions majeures que nous souhaitions aborder, il s'est avéré – sans surprise – que d'autres questions sont apparues en fonction des propos de nos interlocuteurs. Dans la mesure où nous avons souhaité accorder du temps à l'observation des pratiques de classe, c'est après plusieurs semaines d'observation, nous avons proposé aux apprenants de les rencontrer individuellement pour échanger autour de leur apprentissage du français. En raison des entrées et des sorties permanentes ou de l'absence de retour du questionnaire, il n'a pas toujours été possible de s'appuyer sur nos premières informations. Dans la mesure du possible nous avons une petite pièce à disposition pour conduire nos entretiens, sinon nous pouvions organiser un petit espace dans une salle séparée par une fine cloison. Les formateurs ont autorisé que la passation des entretiens se déroule sur les heures de cours.

D'une durée moyenne de 12 minutes, l'entretien, mené en français, s'est révélé être un véritable exercice au cours duquel nous avons pu aider l'interlocuteur à (re)formuler ses propos. Si ces conditions pour mener des entretiens représentaient le meilleur moyen d'inviter les apprenants à participer, l'enchaînement des entretiens a parfois été désagréable. Comment pouvions-nous nous assurer de rester concentrée et attentive aux discours de chacun ? La tâche pouvant déjà être difficile lors d'un même entretien, le fait de passer d'un entretien à l'autre a quelque peu augmenté la difficulté. Ces conditions ont conduit la situation d'entretien à s'apparenter à un espace de parole. À plusieurs reprises, certains ne nous ont pas laissé le temps de poser des questions, ils se livraient très facilement et retraçaient, le plus souvent, leur parcours de vie, et notamment leur parcours migratoire. Il s'est alors avéré difficile de recentrer les échanges autour du guide d'entretien que nous avons préparé, mais cette façon de se raconter s'est révélée intéressante pour comprendre la place qu'occupent le français et la formation dans les parcours de ces personnes.

### **C. Les apprenants : des parcours complexes, et influents ?**

Comme nous l'avons indiqué au préalable, nous avons réalisé 26 entretiens semi-directifs avec des apprenants dont on connaissait d'ores et déjà, pour certains, les grandes lignes de leurs parcours (migratoire, scolaire, linguistique). Globalement, ces entretiens ont permis de mieux saisir la complexité des parcours et d'interroger leur influence sur ce que nous pouvions observer lors des cours de français, notamment du point de vue des stratégies d'apprentissage et des attitudes face aux activités menées par les formateurs. Notre recherche a été profondément nourrie par tous les apprenants rencontrés, c'est pourquoi nous avons souhaité brosser un portrait relativement complet de chacun des interlocuteurs en regroupant les informations essentielles dans le tableau ci-dessous.

Précisons que les entretiens ont d'abord été réalisés en novembre 2012 avec 26 apprenants inscrits dans différents dispositifs de formation du centre La Fontaine. Puis en février 2013, des entretiens ont eu lieu au centre Senghor, mais seulement avec 3 apprenantes.

**Tableau 12** : Synthèse des entretiens avec les apprenants – Centre La Fontaine Groupe La Fontaine – Blaise

Prénom	Seydou	Yussaïbah	Karima	Fatima	Abdel	Abdella h	Elalie	Jacques	Hakima	Hadjila	Amadou	Aysel	Yurdanos	
Âge	29	22	39	50	33	40	36	51	30	54	55	39	29	
Pays d'origine	Français	Yémen	Algérie	Algérie	Algérie	Somalie	Congo	Rwanda	Maroc	Algérie	Sénégal	Turquie	Erythrée	
Parcours Migratoire	2008	2007: Paris, Besançon et Rouen	2001	2005	2008	Kenya, France : 2009	Holland eFrance : 2010	Mayotte, métropole : 2011	2003	2010	1995	1995	Soudan, Lybie, Malte , France : 2009	
Niveau d'études	Non scolarisé	Bac	Non scolarisée	Non scolarisée	Collège	Bac	Bac	Primaire	Non scolarisée	Primaire	Primaire	Lycée	Primaire	
Langues de scolarisation		Arabe, anglais			Arabe, français	Arabe	Français	Kinyarwa nda	Arabe et français	Arabe, français	Français	Turc et français	Tigira, arabe, anglais	
Autres langues : parlées ; écrites	Soninké		Arabe	Arabe		Somali	Lingala, néerlandais	Swahili		Kabyle	Pulaar		Maltais	
Formations linguistiques		2 <sup>e</sup> formation				2 <sup>e</sup> Formation		2 <sup>e</sup> volet de la formation		2 <sup>e</sup> formation	2 <sup>e</sup> formation		2 <sup>e</sup> formation	
Projet après formation	Travailler	Etudier à la fac	Travailler	Travailler	Stage de mécanique	Travailler à la mairie, aux espaces verts	Aide à domicile	Travailler	Travailler	Travailler	Travailler	Travailler	Couturière , femme de ménage ou cuisinière	Travailler
Projet appropriation	Parler bien, lire et écrire	Améliorer la compréhension	Besoin de tout comprendre	Savoir lire et écrire bien	Se remettre à niveau	Apprendre à parler bien et écrire	Se remettre à niveau, vite	Parler bien	Savoir lire , écrire et parler	Pour bien apprendre et comprendre	Lire , écrire , parler et écrire	Bien parler, bien comprendre et bien écrire	Apprendre le français bien	

**Tableau 13** : Synthèse des entretiens avec les apprenants – Centre La Fontaine Groupe Région – Sandra ; Centre Senghor (violet)– Claudia

Prénom	Djemila	Joanna	Leïla	Tarshini	Rachida	Maja	Kalima	Cristina	Burhan	Awad	Olga	Keira	Nora
Âge	22	21	31	30	23	45	30	39	57	30	36	25	48
Pays d'origine	France	Portugal	Tunisie	Sri Lanka	Maroc	Irak	France	Roumanie	Turquie	Soudan	Russie	Algérie	Maroc
Parcours migratoire	5 ans en France, Sénégal jusqu'en 2012	Hollande, France en 2010	2011	2007	2006	2009	2010	1998, définitif en 2002	1987	Malte, France en 2010	Ukraine, France en 2010	2011	2009
Niveau d'étude	Maternelle à Rouen , scolarisée jusqu'en 4ème au Sénégal	Collège	Collège	Collège	Bac	Bac +2	Bac +3	Bac +3	Collège	Lycée	Bac	Supérieur	Collège
Langues de scolarisation	Français	Portugais , Anglais et Français	Arabe, français	Anglais	Arabe	Arabe, anglais	Arabe, français	Roumain, français, anglais	Turc, français	Arabe, anglais	Russe, français	Arabe, français	Arabe, français
Autres langues parlées, écrites	<u>Soniké</u> , wolof , pulaar			Tamoul	Arabe		Kabyle			Espagnol, maltais	Ukrainien	Kabyle	
Formations linguistiques			2 <sup>e</sup> formation			3 <sup>e</sup> formation		2 <sup>e</sup> volet de formation	3 <sup>e</sup> formation	2 <sup>e</sup> formation	2 <sup>e</sup> formation	2 <sup>e</sup> formation	
Projet après formation	Aide aux personnes âgées, une autre formation sera nécessaire	Femme de ménage ou caissière	Travailler, continuer en formation	Femme de ménage ou caissière	Couturière	Travailler auprès d'enfants, poursuivre dans formation qualifiante	Travailler avec des enfants	Travailler dans la vente ou continuer dans formation qualifiante		Travailler		Continuer les études	Travailler
Projet appropriation	Mieux parler français, l'accent du Sénégal dérange	Parler français	Apprendre le français bien	Apprendre bien le français	Prendre l'habitude de parler bien	Apprendre bien, avoir un bon niveau	Parler bien, parler mieux	Améliorer l'écrit	Apprendre mieux et plus	Parler français et d'écrire bien	Bien parler , écrire Bien expliquer et étudier la littérature , la culture	Comprendre et parler	Apprendre bien

Avant d'interroger plus en détail les propos tenus par les apprenants lors des entretiens, il convient de revenir sur les informations délivrées et regroupées dans le tableau ci-dessus afin de rendre compte de leur rôle dans la construction de notre réflexion. En effet, les parcours de vie sont complexes dans le sens où ils sont tissés de multiples expériences. À la différence du questionnaire, l'entretien permet de discuter plus longuement des parcours migratoires, et par conséquent de ne pas les réduire à uniquement à une date d'arrivée sur le territoire. Ces parcours sont marqués par des étapes dans d'autres pays ou régions françaises dans lesquels nos interlocuteurs ont pu développer leur répertoire linguistique, et parfois être au contact du français. Par exemple, Elalie a dû apprendre le néerlandais dans des formations linguistiques mises en place en Hollande, et elle s'emploie aujourd'hui à se remettre au français, langue officielle du pays où elle a grandi et qu'elle a appris à l'école. Les rencontres, les choix et les évolutions qui ont eu lieu au cours de leurs projets migratoires font également partie des parcours et peuvent influencer sur les projets d'appropriation, lesquels recouvrent les représentations de la formation linguistique et les rapports au français et à l'apprentissage. À l'instar d'Elalie, plusieurs apprenants rencontrés lors des entretiens manifestent ce retour au français, cette langue apprise pendant la scolarité et dont on ne garde pas nécessairement un bon souvenir. Il s'agit alors, d'après ce qui nous a été rapporté par nos interlocuteurs, de se remettre à niveau, de renouer avec un apprentissage antérieur qui n'a pas toujours donné satisfaction. En ce sens, plusieurs apprenants ont effectué des comparaisons avec un apprentissage antérieur du français autant pour souligner les similitudes que les différences. Ces dernières étant axées sur ce que l'on pourrait nommer le français de France ou le français authentique dans la mesure où l'on apprend en France avec des locuteurs français. D'autres comparaisons ont eu lieu avec l'apprentissage de l'anglais, langue souvent jugée plus facile à apprendre et sur laquelle il est possible de s'appuyer pour apprendre le français. Ce sont donc les langues apprises dans le cadre scolaire qui sont le plus évoquées, les langues premières apparaissant comme éloignées du français ou apprises « naturellement » dans l'enfance. D'une manière générale, le projet de venir en France pour retrouver de la famille et des amis et/ou pour trouver un emploi et démarrer une nouvelle vie conduit à percevoir les formations linguistiques comme une opportunité d'apprendre, vite et bien, pour réussir. C'est notamment le cas d'Awad – qui a entendu pour la première fois du français au cours des quatre années qu'il a passé à Malte, et qui par la suite a décidé de suivre et rejoindre des amis qui avaient des contacts en France – pour qui la formation et l'apprentissage du français est bénéfique, nécessaire et à renouveler dès que possible pour bien parler, bien écrire et avoir l'emploi qu'il souhaite. Ces entretiens permettent donc d'aborder différemment la question de l'insertion

professionnelle, dans la mesure où nos interlocuteurs l’inscrivent dans un projet de vie plus large où l’apprentissage du français est par un désir de compréhension et d’amélioration des compétences linguistiques, à l’oral comme à l’écrit, autant pour soi que pour le travail. Les apprenants rencontrés articulent l’insertion et l’apprentissage sans le réduire, comme nous avons pu le lire et l’entendre, à la seule perspective d’insertion professionnelle. La formation linguistique ne représente pas (ou très peu) une contrainte, mais c’est un passage incontournable, un tremplin dans leur parcours d’insertion. Ces informations sur leurs ressentis et perceptions des formations nous éclairent sur les récurrences observées concernant le souhait d’apprendre et comprendre « bien, mieux, davantage ». En outre, les apprenants sont souvent enclins à multiplier les formations pour atteindre le « bien parler » dont on leur parle tant à l’extérieur des formations, autant les employeurs que les conseillers du Pôle emploi, et auquel ils aspirent pour trouver un emploi rapidement ou pour exercer dans un domaine professionnel visé et/ou qui se rapproche du métier qu’ils ont quitté en émigrant. Cependant, on remarque également un enthousiasme similaire pour des personnes dont les projets professionnels demeurent indéterminés. À leurs yeux, l’important est d’être autorisé ou de s’autoriser à prendre le temps d’aller en formation pour pouvoir apprendre et comprendre ce que l’on sait comme ce que l’on ne sait pas encore. C’est souvent le cas de femmes et d’hommes qui n’ont pas eu l’occasion d’avoir une longue scolarité, et qui sont parfois installés en France depuis plus d’une dizaine d’années.

Ce rapport à la formation et à l’apprentissage du français s’est révélé important dans les entretiens<sup>156</sup>, de telle manière qu’il nous a semblé possible d’associer les parcours (migratoires, scolaires, linguistiques) aux projets (appropriation, professionnel) des personnes – sans pour autant les limiter à des variables explicatives – et de les percevoir comme une dynamique permettant de penser l’appropriation. Par conséquent, il s’agit de partir de la personne, de ses expériences et représentations, de ce qu’elle projette en termes d’apprentissage du français, et cela pour éviter de se restreindre aux parcours scolaires et aux répertoires linguistiques. Certes, ces derniers influent sur les stratégies d’apprentissage mises en place pour apprendre et comprendre « bien, mieux, davantage », mais en partie seulement. De nouveau, il s’agit de mettre en relation des observables sans chercher impérativement afin de comprendre ce que signifie et implique l’appropriation de langues. Ces premiers entretiens

---

<sup>156</sup> Nous reviendrons plus amplement sur ces entretiens dans le chapitre suivant (chapitre 5).

nous ont donc permis de concentrer davantage l’observation et la réflexion sur le rapport au français, et plus largement à la formation linguistique et à l’apprentissage.

### 2.1.3. Entretiens avec les professionnels de la formation

Dans le cadre de notre recherche, il nous a semblé intéressant de rencontrer les personnes qui intervenaient auprès des adultes migrants afin de connaître leurs points de vue sur les formations linguistiques proposées, et plus largement sur l’apprentissage du français par ces publics jugés spécifiques. Notre idée était de ne pas nous limiter aux formateurs, mais d’échanger avec des professionnels qui exerçaient dans d’autres institutions en tant que représentants institutionnels, coordinateurs, chargés de mission, managers de formation. Dans l’optique de mieux comprendre le paysage formatif haut-normand, nous avons débuté nos rencontres avec une personne en charge des formations dans la région. C’est au cours de ce premier échange que nous avons été orientée vers d’autres professionnels responsables de formations pour des adultes, nécessitant de développer les savoirs de base et/ou d’apprendre le français. Au total, entre 2012 et 2014, 8 entretiens ont pu être réalisés avec des personnes exerçant au sein d’institutions différentes des structures de formation dans lesquelles nous avons mené notre recherche (tableau 14). Outre une prise de contact plus difficile, du moins avec certaines personnes, la présence de l’enregistreur a davantage été négociée et les thématiques abordées ont dû être explicitées à l’avance, par courrier électronique.

**Tableau 14:** Synthèse des entretiens avec les professionnels de la formation

<b>Période de passation de l’entretien</b>	<b>Professionnels</b>	<b>Lieu</b>
<b>Novembre 2012</b>	Responsable des formations pour adultes à la Région	Conseil Régional
<b>Décembre 2012</b>	Responsable de la DIRECCTE	DIRECCTE
	Blaise – Formateur à La Fontaine	Centre La Fontaine
	Sandra - Formatrice à La Fontaine	Centre La Fontaine
<b>Janvier 2013</b>	Coordinatrice pédagogique à Césaire	Siège de l’association
	Responsable OFII	OFII
	Responsable Chargée de mission « Lutte contre l’illettrisme » Préfecture/ANLCI	Préfecture
<b>Mars 2013</b>	Responsable du pôle « Lutte contre l’illettrisme » CREFOR	Préfecture
	Coordinateur pédagogique au centre La Fontaine	Centre La Fontaine
<b>Avril 2013</b>	Claudia - Formatrice à Senghor	Centre Senghor
<b>Mai 2013</b>	Formatrice à Molière	Centre Molière
<b>Juin 2014</b>	Manager de formation	AFPA

## A. Guides d'entretien

Ces entretiens visent à nous éclairer sur plusieurs sujets attachés à la formation linguistique autant sur l'image des publics engagés dans les dispositifs que sur les pratiques de formation mises en place. La formation linguistique constitue le point de rencontre des différents guides d'entretien élaborés pour les professionnels. Les entretiens avec tous les professionnels, y compris les formateurs des structures La Fontaine et Senghor, ont pour objectifs communs d'interroger :

- leur positionnement face au contexte actuel des formations linguistiques ;
- le rôle qu'ils attribuent à la langue française ;
- la place qu'ils accordent aux parcours migratoires, linguistiques, formatifs et d'insertion ;
- leur point de vue sur les catégories (migrants, illettrés, FLE/FLS, alphabétisation...).

Il nous a semblé intéressant de mettre en regard les discours de chacun lorsqu'il s'agit de discuter du fonctionnement et de l'évolution des formations linguistiques. En effet, le représentant de l'OFII ne se positionne pas de la même façon que le coordinateur pédagogique. Aussi, tout le vocabulaire sur les catégories ou les relations entre le centre de formation et les prescripteurs<sup>157</sup> ne sont pas perçus de manière identique selon les interlocuteurs. L'idée est d'identifier et de discuter des convergences et des divergences. En fonction des rencontres, nous avons tenté de faire référence aux propos tenus par les uns et les autres pour évoquer un positionnement différent, et tenter de voir comment l'interlocuteur qui était en face de nous pouvait ou non l'expliquer.

En outre, nous avons étudié leurs missions respectives au sein de leurs établissements. À titre d'exemple, les formateurs et coordinateurs pédagogiques étaient invités à retracer leur parcours professionnel et à raconter leurs pratiques de formation tandis que les représentants institutionnels nous relataient les actions qu'ils pouvaient mettre en place pour optimiser les formations linguistiques, notamment pour l'accueil et l'orientation des adultes auprès desquels ils interviennent.

---

<sup>157</sup> Rappelons que les prescripteurs sont : la Région, le Pôle emploi, la DIRRECTE, et l'OFII.

## B. Déroulement des entretiens

La littérature sur les entretiens compréhensifs rappelle que le rapport de force entre les protagonistes tend à s'effacer dès lors que l'interlocuteur interrogé comprend qu'il est détenteur d'un savoir recherché. Manifestement, ce rapport de force subsiste avec les professionnels de la formation. L'emploi du terme « professionnel » est symptomatique. Il s'agit de personnes qui interviennent régulièrement sur les questions de formation linguistique pour adultes, migrants ou non. À travers les connaissances et les expériences accumulées pendant plusieurs années, ces professionnels ont le pouvoir de nous éclairer sur nos questionnements de recherche. Il ne s'agit ni de caricaturer ces interlocuteurs, ni de les comparer aux apprenants ou de signaler une absence de collaboration. Il s'agit de montrer une situation d'entretien différente où la dichotomie théorie/pratique tend à refaire surface. En effet, il s'avère plus difficile de « briser la hiérarchie » dont parle JC. Kaufmann (1996). Pour mener à bien ces entretiens, nous avons accepté le rôle que certains nous avaient assigné, à savoir celui de l'universitaire quelque peu déconnecté de la « réalité de terrain ». Tout au long de ces entretiens, il nous a semblé nécessaire de recomposer ce rôle un peu trop vite attribué à la jeune chercheuse.

Chacun de ces entretiens illustre la dynamique de la double appartenance où se succèdent plusieurs changements rapides de casquettes, en fonction de nos questions et des réponses des interlocuteurs. Si les représentants institutionnels se sont évertués à promouvoir les instances dans lesquelles ils officient, les formateurs et coordinateurs pédagogiques ont profité de ce temps de parole pour exprimer leur point de vue sur leur environnement de travail. Avec ces interlocuteurs le ton donné aux entretiens a oscillé entre la bienséance et la remise en question de nos questions et/ou réflexions. Avec les coordinateurs et les formateurs, les échanges étaient en revanche moins empreints d'un rapport hiérarchique, la parole nous a semblé plus libre et les personnes n'ont pas hésité à avoir un regard plus critique sur les formations linguistiques, notamment sur leur évolution.

Si nous n'avons pas pu exploiter tout le contenu des entretiens, les propos des interlocuteurs ont apporté et confirmé de nombreuses pistes de réflexion. Conjugués aux observations, les entretiens permettent également de tisser un lien avec les observables et toutes les informations relevées lors de diverses lectures.

### **C. Des professionnels des formations pour adultes : regards sur les formations linguistiques pour migrants**

La majorité des entretiens nous ont permis d'augmenter nos connaissances quant au fonctionnement des formations linguistiques, et par conséquent de décrire avec précision le paysage formatif haut-normand. Comme nous l'avons évoqué précédemment<sup>158</sup>, la question de l'illettrisme a souvent été abordée dans ces rencontres, puisqu'il s'agit d'une problématique transversale aux actions de formation menées dans la région. Ce détour, ou ce passage obligé par l'illettrisme, nous aura permis de comprendre comment, et pourquoi, les formations pour les migrants s'imbriquent facilement avec les remises à niveau destinées aux personnes en situation d'illettrisme. En effet, la préoccupation principale est l'insertion professionnelle par la formation, et cela vaut autant pour des adultes migrants que pour des adultes scolarisés en France et en français. Malgré les réserves de certains professionnels à l'égard de leur fonction et des instances dans lesquelles ils exercent, la nécessité de former des adultes pour favoriser le retour ou « la mise en emploi » a été soulignée à de multiples reprises. Au-delà d'un acte nécessaire et positif (voire salubre) pour les personnes engagées en formation, plusieurs représentants ont admis que la finalité d'insertion professionnelle et le fonctionnement actuel des formations répondaient davantage à des politiques publiques qu'aux projets des apprenants. Pour nos interlocuteurs<sup>159</sup>, il ne s'agit pas d'instruire mais de former une main d'œuvre qui, après avoir acquis et développé des compétences pragmatiques pourrait être demandeuse de savoirs.

Ce point de vue sur les formations rejoint ceux des coordinateurs pédagogiques, qui ont porté un regard assez critique sur l'évolution des politiques de formation ainsi que sur l'injonction d'intégration faite aux publics migrants. Au vu du renforcement des politiques d'intégration et du caractère obligatoire de l'apprentissage du français, ces échanges n'ont rien de surprenant, du moins à première vue car nous avons été interpellé – peut-être naïvement – par la facilité à en parler, sans nécessairement émettre de critique, comme l'on davantage fait les coordinateurs. Chacun n'étant pas concerné de la même façon par les directives institutionnelles et leurs conséquences en termes de contenus des formations, les perceptions divergent. La prégnance du contexte politique s'est nettement moins retrouvée dans les

---

<sup>158</sup> Dans la première partie de la thèse, notamment les chapitres 1 et 3.

<sup>159</sup> Nous faisons référence aux entretiens menés avec les personnes travaillant à la DIRECCTE, au CREFOR et à l'ANLCI.

entretiens réalisés avec les trois formateurs avec lesquels nous avons régulièrement travaillé pour cette recherche.

En revanche, la rencontre avec une formatrice exerçant dans la structure de l'agglomération rouennaise qui remporte le plus d'appels d'offre<sup>160</sup> nous a permis de voir que ses conditions de travail différaient. En effet, l'obligation d'apprendre le français (CAI), la pression quant aux résultats à atteindre lors des certifications et la mise en œuvre du FLI engendrent des tensions<sup>161</sup> qui ne sont pas propices à l'apprentissage de la langue. En revanche, les décalages entre les attentes des apprenants et le contenu proposé par les formateurs nous auront permis d'établir un lien avec nos observables. Le souhait de ne pas seulement apprendre à communiquer en français mais à faire de la grammaire s'est retrouvé également chez les apprenants suivant les formations OFII.

Ce sont ces différentes perceptions, et le regard des formateurs sur ces décalages, qui nous ont conduite à rencontrer la manager des formations de l'AFPA. Nous avons souhaité connaître le contenu des tests d'entrée en formation qualifiante afin de mieux comprendre pourquoi certains apprenants estimaient ne pas avoir le niveau exigé en connaissance du français. Manifestement, l'écrit occupe une place importante (compréhension, conjugaison, reconstruction de phrases) et est à l'origine de la sélection en formation<sup>162</sup>. Si cet entretien a mis en lumière l'exigence requise en français scolaire et normé, il a également mis en avant le cloisonnement entre les formations pour les adultes, notamment pour les migrants, et nous a incitée à approfondir notre réflexion sur le projet d'apprendre « bien, mieux, davantage ». En somme, chacun de ces entretiens a nourri nos questionnements et a pleinement participé à la création d'un outil didactique dont nous parlerons ultérieurement.

Avant de discuter de ces entretiens, et pour clore cette parenthèse sur la construction de la recherche, il nous semble nécessaire de présenter les derniers « outils » qui ont permis de nourrir notre réflexion et de proposer notre interprétation de ce qui a été vu, lu et écouté à plusieurs reprises.

---

<sup>160</sup> Depuis 2012, ce centre de formation est le seul de l'agglomération à dispenser les formations OFII.

<sup>161</sup> Lors de notre entretien, la formatrice nous a indiqué qu'elle souhaitait rejoindre une autre structure où les conditions de travail sont moins rudes et les valeurs auxquelles elle adhère (accompagnement, écoute de la personne) sont encore préservées. Précisons que l'entretien a eu lieu dans les locaux du centre, mais la formatrice n'était pas très à l'aise, à tel point que nous avons simulé un entretien pour faire un stage. C'est également à cette occasion qu'elle nous a, prudemment, remis le livret du formateur FLI.

<sup>162</sup> Cette rencontre a donné lieu à un article co-écrit avec F. Leconte (2016) : Des formations linguistiques pour adultes migrants aux formations professionnelles : un parcours semé d'embûches ? », *Études normandes*, Rouen.

## 2.2. S'imprégner pour interpréter

L'interprétation des observables s'effectue de manière progressive au moyen de différents « outils » et « exercices » qui poussent le chercheur à s'interroger sur ce qu'il veut faire des observables, et plus largement sur la manière de mener sa recherche. Dans l'optique de rendre compte de la manière dont nous avons interprété les observables, nous proposons de revenir sur l'exercice de la transcription et sur l'intérêt qu'il représente pour notre recherche.

### 2.2.1. Transcrire

De prime abord, la transcription peut apparaître uniquement comme un exercice long et fastidieux dont la finalité est d'entreposer des informations sous une forme écrite. Au fur et à mesure des transcriptions, l'exercice prend une autre dimension car il devient indispensable d'opérer des choix pour être le plus lisible possible, tout en veillant à préserver les traces de l'oralité. Consciente de l'imperfection intrinsèque à cette « image de l'oral » (Cicurel, 2011) que nous tentons de restituer, nous avons néanmoins décidé d'adopter des conventions de transcription qui nous permettent de mieux saisir les représentations de chacun des interlocuteurs :

*« La fidélité absolue étant de l'ordre de l'improbable, il convient d'adopter une position pratique et de se contenter d'une fidélité relative, conçue non plus par rapport au document de départ, à l'amont de la recherche, mais en tenant compte de la nature des faits recherchés, de l'aval en quelque sorte ; selon les objectifs poursuivis, l'accent en termes de fidélité devra être mis sur telle ou telle composante de la communication, plus ou moins importante selon les cas. »*

(Maurer, 1999 :158)

Ainsi, les hésitations, les pauses, les chevauchements, les emphases et les ruptures/reprises de parole sont autant d'indices de contextualisation qui nous renseignent sur l'état d'esprit des interlocuteurs et sur leurs intentions. Il ne s'agit pas de retranscrire les traces de l'oralité pour être le plus précis et fidèle possible, mais d'enrichir la compréhension des propos des interlocuteurs. Dans la perspective d'observer la récurrence de thèmes et de saisir le sens de la mise en mots, les entretiens ont été retranscrits dans leur totalité. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la présence d'autres langues que le français a été soulignée par l'usage de l'italique. La difficulté principale à laquelle nous nous sommes confrontée concerne la transcription des structures syntaxiques erronées, maladroitement et propres à l'oral. Il est vrai que les discours ont parfois été ponctués d'apocopes de syllabe, certains prononcent « p'tit » pour « petit » ou « fin » pour « enfin » ou encore « 'ya » pour « il y a » ; les

négations ne sont pas toujours employées et le « ouais » et le « nan » ont tendance à supplanter le « oui » et le « non ». Aussi, en fonction des compétences en français des interlocuteurs, la construction syntaxique s'est parfois avérée laborieuse et empreinte d'erreurs. Selon la sociolinguiste L. Mondada (2002), transcrire ces structures syntaxiques en l'état induit un risque de catégorisation de l'interlocuteur :

*« L'enjeu catégoriel se glisse au sein même des représentations de ce qu'est la « langue » et des conceptions de la langue (du système, de la grammaire et de la norme, aussi bien que de leur inscription écrite par l'orthographe) et montre que les écarts normatifs sont immédiatement interprétés (par les auteurs et les lecteurs des transcriptions) en termes catégoriel. »*

(Mondada, 2002 : 60)

Dans notre cas, réduire les écarts normatifs aurait entraîné une réécriture importante des propos formulés par les apprenants. En outre, cela n'aurait pas permis d'illustrer la diversité de la compétence en français. Nous aurions pu également opter pour une transcription phonétique, mais le manque de lisibilité nous a conduit à privilégier une transcription orthographique adaptée. À l'oral, les tournures et les maladroites ne concernent pas uniquement les interlocuteurs. Nous nous sommes aperçue que notre manière de parler comportait des ellipses, des apocopes et de nombreux tics de langage qui ont rendu les écoutes désagréables (« d'accord », « très bien », « okay »). Dès lors, la transcription reflète la relation instaurée avec l'interlocuteur (plus ou moins familière), le tutoiement est régulièrement utilisé avec les formateurs mais le vouvoiement est très souvent maintenu avec les apprenants et les responsables institutionnels. Aussi, la transcription rend compte de nos intentions, parfois de notre insécurité face aux questions ou aux réponses des interlocuteurs. À titre d'exemple, il y a de nombreux chevauchements de parole lors des entretiens, et ces derniers illustrent la gêne ou la bienveillance que nous avons envers les interlocuteurs. Notre prise de parole apparaît essentiellement lorsqu'une question trop compliquée ou mal formulée les oblige à réfléchir à leur réponse et à choisir leurs mots. Nous avons eu tendance à trop vouloir les guider et les aider dans leur formulation, mais heureusement nombre d'entre eux ont osé nous couper la parole pour répondre avec leurs mots. Pour désigner ces interlocuteurs, nous avons décidé de les nommer en utilisant des prénoms factices proches de leurs prénoms. En ce qui concerne nos propos, nous avons conservé l'initiale de notre prénom *E*. Précisons que les interactions sont numérotées dans les transcriptions. Nous avons donc adopté les conventions suivantes (tableau 15) :

Tableau 15 : Convention de transcription

Signes	Fonctions	Exemples
<b>CONCENTRATION</b>	Insistance, emphase	c'était un moment de <b>CONCENTRATION</b> avant l'émotion
<b>euh</b>	Hésitation marquée par « euh »	il fait sur euh comment dire/
<b>+</b>	Hésitation non marquée, différente d'une pause	oui j'ai lu après je me suis retournée sur la première + préposition
<b>,</b>	Reprise subite de la parole suite à une rupture dans la construction syntaxique	c'est pas, c'est difficile un peu
<b>.../...</b> <b>...//...</b> <b>...///...</b>	Pause courte, moyenne et longue	c'est pas, c'est difficile un peu/ mais ça va aller/ j'espère mes problèmes de// à écrire
<b>?</b>	Intonation interrogative	quelles attentes eux ils pouvaient avoir?
<b>!</b>	Intonation exclamative	je vois ça!
<b>XXXX</b>	Passage inaudible	il a besoin d'un XXXX
<b>[...]</b>	Interruption du tour de parole par un interlocuteur	il est venu pour [...] c'était pour me dire
<b>(...)</b>	Caractéristiques paraverbales visibles et audibles données par l'interlocuteur	(murmure)
<b>:, ::, :::,</b> <b>concen-</b> <b>« discours »</b>	Allongement de syllabes Mot tronqué Discours rapporté Lecture de texte, consigne	je trouve :, concen- (concentré) A. m'a dit « quelque fois ça arrive:, il y a des petites fautes comme ça »
<b><i>Italique</i></b>	Intervention en langue étrangère	<i>what do you have</i>
<b><u>Blaise</u></b>	Remplacement des vrais prénoms des interlocuteurs	
<b>[j]</b>	Transcription phonétique si mot inexistant	ils nous ont cha[j]é
<b>SONIA23</b>	Interlocuteur et numéro de tour de parole	
<b>E29</b>	Enquêteur et tour de parole noté	

### 2.2.2. Vers l'interprétation des observables

Si l'on s'appuie sur l'idée que « l'interprétation repose rarement sur la seule imagination, [puisqu'] elle est argumentée, reliée à une grille d'analyse » (Kaufmann, 2007 : 92), on peut s'interroger sur la pertinence de la transcription des entretiens. Consciente que toute réalité est construite et que le chercheur offre une perception partielle, nous ne prétendons pas non plus que la transcription serve de preuve ou d'illustration. La transcription est une interprétation et se prêter à cet exercice nous a permis d'opérer des retours réflexifs sur la construction de la recherche. Dans les faits, transcrire implique d'écouter, de lire et de reconstruire la parole. Cette conception nous semble quelque peu réductrice dans le sens où elle exclut ou diminue des moments importants constitutifs de notre parcours de chercheuse. Il ne s'agit pas seulement d'accorder de la valeur aux témoignages des acteurs et d'en extraire le sens (Paillé et Mucchielli, 2008), mais de vouloir en être instruit. Transcrire permet de céder la parole aux interlocuteurs et lire à plusieurs reprises ce qu'ils nous ont raconté permet à nouveau d'interpréter, parfois différemment. En s'imprégnant des entretiens, nous avons pu relever les occurrences et les contradictions que nous avons ensuite regroupées par thèmes. Ce procédé peut se rapprocher de l'analyse de contenu décrite ici par P. Chardenet (2011) :

*« L'analyse de contenu focalise sur la notion de thème qui constitue une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire un énoncé (expression, phrase ou phrase composée), sous lequel un vaste réseau de formulations singulières peuvent être affectées. Le thème est identifié par le réseau et noté présent chez un sujet qui dégage une densité, et absent chez un autre. (...). L'énoncé pris tel qu'il est n'est pas questionné dans sa forme ou seulement de façon secondaire. »*

(Chardenet, 2011 : 82)

Repérés en grande partie selon nos questionnements, le choix et l'agencement des thèmes enrichissent la réflexion. Par exemple, nous avons accordé plus d'importance au thème regroupé sous l'étiquette « français normé » (« bon français », « fautes », « bien parler ») ; lequel renvoie aux rapports au savoir et/ou au français, aux représentations du français et/ou de la formation en France ; parce que différents points de vue des interlocuteurs (apprenants et formateurs) nous interpellaient et pouvaient être mis en regard avec nos observations. L'interprétation est un processus qui s'alimente par les observables produits au cours de la recherche. Outre la transcription, la lecture des comptes rendus d'entretiens ou de rencontres et des notes ethnographiques permet de nous replonger dans les observations et les échanges avec les acteurs. Ce retour est précieux pour restituer le déroulement de l'observation et des entretiens (lieu, date, durée, contexte, imprévus, attitudes), et plus largement celui de notre

recherche (impressions, choix, intuitions, lectures, pensées). Si le croisement des observables produits participe, d'une manière ou d'une autre, à comprendre qui sont les acteurs des formations linguistiques, quels sont leurs parcours et leurs projets, il nous semble nécessaire de mobiliser un autre outil d'interprétation très souvent exploité en sciences humaines : les représentations.

### 2.2.3. Les représentations... et les pratiques ?

Issue de la sociologie durkheimienne, la notion de représentation désigne « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1993 : 36). Ainsi, les représentations permettent de construire une interprétation du monde qui nous entoure. Pour les sociolinguistes<sup>163</sup> et les didacticiens, cette notion permet de se saisir de la complexité des pratiques langagières ainsi que des rapports aux langues et à l'apprentissage. Dans notre cas, il s'agit également de comprendre comment nos interlocuteurs se représentent la langue française, l'apprentissage et la formation. En s'appuyant sur la définition de D. Moore (2006), nous nous dégageons du doute « de la possibilité d'atteindre vraiment » les représentations (Blanchet, 2007 :43) :

*« Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. »*

(Moore, 2006 : 185)

L'objectif n'est pas de parvenir à une vérité, mais de comprendre les représentations individuelles et collectives que les interlocuteurs mobilisent pour donner du sens à ce qu'ils perçoivent et à ce qu'ils font. Dès lors, nous partons du principe que les représentations permettent (seulement) de s'approcher d'une réalité (construite) et qu'elles ne sont « ni fausses ni justes ni définitives » (Castellotti et Moore, 2002 : 21). Nous retenons que les représentations sont constitutives des processus d'apprentissage et d'appropriation des langues, notamment parce qu'elles permettent de prendre en compte « l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres » (*Ibid.* : 9). Ces facteurs peuvent être le résultat d'une expérience ou du parcours de la personne. En effet, la perspective

---

<sup>163</sup> Dans l'ouvrage dirigé par M.-L. Moreau, N. Guenier définit les représentations comme « une forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels » (1997 : 246).

sociocognitive de la notion de représentation témoigne des dynamiques identitaires et altéritaires en jeu. Les représentations contribuent fortement à la construction de soi et de l'autre et c'est pourquoi elles sont pertinentes dans notre recherche.

Étudier les représentations conduit également à s'intéresser au « déjà-là », et notamment aux préconstruits culturels (croyances, stéréotypes, clichés, convictions) qui participent à l'élaboration d'une grille de lecture du monde (Py, 2004) qui influe sur l'apprentissage des langues.

Toutefois, il nous semble nécessaire de mettre en relation les représentations avec les pratiques observées afin de ne pas limiter la compréhension de nos observables. Dans le sens courant, les pratiques se réfèrent aux actions réalisées de manière concrète, et notre attention se porte surtout sur les pratiques de formation. L'observation des pratiques complète les représentations exprimées dans les discours des interlocuteurs. Il s'agit de soulever des contradictions et d'accéder à la part d'incertitude inhérente aux représentations. En outre, la mise en lien des représentations et des pratiques permet de rendre compte des distorsions produites lors des discours. Les interlocuteurs disent-ils ce qu'ils pensent faire ou ce qu'ils pensent que le chercheur veut entendre ? En termes de didactique, examiner le lien entre les représentations et les pratiques permet l'étude de l'influence des représentations sur les pratiques. Ces notions participent à la compréhension et à l'interprétation du chercheur, lesquelles résultent également de ses propres représentations. Pour P. Blanchet, l'interprétation du chercheur repose sur :

*« La représentation qu'il s'est lui-même construite des représentations qu'il a suscitées et/ou qu'ils lui ont été communiquées selon les modalités de sa recherche, en quelque sorte de la représentation au carré mais selon deux types partiellement distincts de connaissance : une (méta-) représentation scientifique de représentations ordinaires »*

(Blanchet, 2007 : 50-1)

En somme, les représentations et les pratiques sont des éléments essentiels dans notre recherche dans la mesure où elles nous permettent de construire et partager la perception d'une réalité.

## Synthèse

Indéniablement, la production d'observables est liée à la posture impliquée dans le sens où nous avons articulé notre volonté de comprendre à la volonté de céder la parole à d'autres que nous. Revenir sur la manière et les raisons qui nous ont poussée à mobiliser différents outils et notions ne permet pas seulement de retracer la construction de la recherche, cela complète le cheminement réflexif du chercheur qui explicite et assume les choix et les directions prises dans la suite de son travail. Si le recours à divers outils a pour objectif premier de dégager du sens, notamment en mettant en regard les observables produits, il reflète également l'avancée dans la réflexion et l'affirmation de la place et de la posture du chercheur dans son étude. Les choix méthodologiques présentés ne sont pas exempts de notre perception de la recherche, des acteurs et de ce que l'on souhaite interroger, comprendre et mettre en avant. L'élaboration du questionnaire et des guides d'entretien témoigne de l'orientation que nous souhaitons donner à la recherche. Aussi, nous avons décidé de toujours transcrire en fonction de notre compréhension pour apporter plus de matière à la recherche et donner la possibilité d'aller puiser des informations, d'aller et venir entre ce qui se dit et se fait. De cette manière, pour reprendre les propos de J.-C. Kaufmann (2007), « la parole en or » de nos interlocuteurs ne sert pas de caution ou de preuve, elle enrichit précieusement la recherche. Pour poursuivre notre travail, nous nous appuierons sur ce que nous avons compris de ces échanges avec les acteurs rencontrés.

**Tableau 16** : Synthèse des informations relatives aux profils des apprenants

		Centre de formation	
		La Fontaine	Senghor
<b>Genre</b>	Femmes	29	18
	Hommes	14	3
<b>Âge</b>	20-29 ans	11	2
	30-39 ans	12	6
	40-49 ans	6	5
	50 et +	7	3
<b>Pays d'origine</b>	Afrique du nord	12	6
	Afrique subsaharienne	18	5
	Moyen et Proche Orient	6	5
	Asie	1	1
	Amérique centrale		1
	Caucase	1	
	Antilles néerlandaises	1	
	Europe	4	1
<b>Années d'arrivée</b>	Années 1980	1	1
	Années 1990	2	3
	Années 2000	19	5
	Années 2010	21	10
<b>Parcours scolaire</b>	Élémentaire	3	5
	Secondaire	29	6
	Supérieur	4	5
	Non scolarisé	1	3
<b>Dispositif fréquenté</b>	Région	12	
	Pôle emploi	24	
	APP	7	
<b>Parcours formatif en France</b>	1 <sup>er</sup> formation	22	
	2 <sup>nd</sup> e formation	14	
	3 <sup>e</sup> formation	4	

## Chapitre 5

# Être en formation linguistique pour « apprendre bien le bon français »

*Apprendre fait sens à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres*  
(Charlot, 1997 :85)

Ce chapitre vise à mettre en lumière un des éléments clés de notre recherche pour penser l'appropriation de la langue et poursuivre le questionnement des évidences relatives à l'apprentissage du français par les publics migrants. En effet, nous proposons de partir d'une des récurrences apparues dans les observables : « apprendre bien le bon français ». Si cette formulation n'est pas apparue telle quelle dans les propos des apprenants, elle est la quintessence de ce qui nous a été donné à voir et à entendre jusqu'ici. Interprétée comme le signe d'un projet d'appropriation, la récurrence de vouloir « apprendre bien le bon français » est intéressante à plusieurs titres dans notre travail, notamment parce qu'elle nous permet de construire un lien entre nos questionnements et ce que nous disent les acteurs de la recherche. Outre la possibilité de comprendre ce que signifie s'approprier et apprendre une langue, il est également possible de questionner les informations relatives aux profils des apprenants (parcours scolaires, répertoires linguistiques, pratiques littéraires, représentations) et de saisir les usages qui en sont fait. Afin de rendre compte de l'intérêt et de la pertinence du choix de partir de la récurrence observée, nous nous appuyons sur les entretiens menés avec des apprenants et les formateurs. De cette manière, il s'agira de confronter leurs perceptions pour construire du sens et enrichir notre réflexion. Plus précisément, l'objectif est triple :

- Comprendre ce que signifie « apprendre bien le bon français » pour les apprenants ;
- Discuter des perceptions des formateurs ;
- Proposer notre lecture de ce projet d'appropriation.

Pour ce faire, nous commencerons par revenir sur des entretiens menés avec onze apprenants afin de comprendre si « apprendre bien le bon français » reflète un projet, s'inscrit dans des expériences ou relève de *simples* représentations. Ce retour sur les entretiens, étayé par des notes ethnographiques, ne vise pas à collectionner les opinions, mais à questionner ce qui nous est raconté, confié, pour savoir qu'elle place accorder aux représentations et expériences. Nous chercherons par la suite à discuter des perceptions des formateurs, c'est-à-dire à interroger le regard qu'ils portent sur le projet « apprendre bien le bon français ». Ce

questionnement donnera lieu à l'étude des notions de norme linguistique et de forme et culture scolaire. Au regard de la réflexion menée, l'examen de deux notions associées à notre travail nous permettra de dessiner les orientations de cette recherche.

## **1. « Apprendre bien le bon français » : représentations ou expériences ?**

Si les informations accumulées jusqu'ici nous permettent d'envisager la question de l'appropriation à partir d'un angle particulier : le projet d'apprendre et de comprendre « bien, mieux, davantage », il est nécessaire d'interroger ce que cela signifie pour les apprenants. Par conséquent, il convient également de savoir s'il s'agit de simples représentations nourries par les imaginaires collectifs ou si ces représentations résultent d'expériences personnelles. Ce questionnement nous permettra de rappeler que les représentations constituent une source de connaissance et d'interprétation qu'il convient de prendre au sérieux.

### **1.1. Apprendre, apprendre bien, « apprendre bien le bon français »**

Pour comprendre ce que signifie « apprendre bien le bon français » nous avons retenu dix entretiens menés avec onze apprenants. Ces derniers, comme bon nombre de leurs collègues, désirent apprendre le français avant de travailler, mais la manière dont ils s'expriment permet de renverser quelques évidences concernant l'apprentissage du français par ces publics. Au-delà du fait d'être plus à l'aise à l'oral, ces apprenants explicitent davantage leurs perceptions et leurs attentes de la formation linguistique et ils n'hésitent pas à souligner les écarts entre ce qu'ils souhaitent apprendre et comprendre et ce qui leur est proposé par les formateurs. Dès lors, s'appuyer sur ces entretiens permet d'approfondir notre réflexion sur les projets d'appropriation et de rendre compte que les apprenants ont en commun le projet d'apprendre « bien, mieux, davantage », et cela malgré des parcours différents.

#### **1.1.1. Réaliser ses projets**

À l'exception d'Olga, apprenante du centre Senghor, les dix autres apprenants sont orientés par des prescripteurs de formation. Cependant, leur présence n'est pas exclusivement due à une injonction, ils désirent se remettre à niveau et renforcer leur compétence en français avant de décrocher un emploi. Tous font régulièrement des demandes pour entrer et poursuivre leur apprentissage du français dans les structures de formation. Dès lors, le passage par la formation linguistique, est souvent considéré indispensable pour parler, écrire et comprendre bien. En revenant sur les entretiens menés avec les apprenants, il apparaît clairement que

l'apprentissage du français s'inscrit dans un processus d'insertion et répond à un projet de vie qui ne peut être réduit à l'insertion professionnelle.

À titre d'exemple, pour Awad, Leïla, Yussaïbah, l'apprentissage du français dans des formations linguistiques est motivé par des projets en lien avec l'emploi et la poursuite des études.

LEILA151 : j'aime bien 'prendre français pour travailler / sans parler tu fais rien en France / j'travaille quoi / même l'entreprise elle prend pas quelqu'un qui parle pas français / elle fait quoi avec lui / il faut 'prendre français pour trouve travail / pour vivre il faut prendre français / même c'est pas pour le travail c'est tout partout / même t'as rendez-vous avec chirurgien / t'as rendez-vous avec quelqu'un tu comprends rien / c'est pas tous les jours tu trouves quelqu'un à côté de toi pour accompagner / faut apprendre français

Entretien avec Leïla<sup>164</sup>, le 27 novembre 2012.

*Leïla a étudié jusqu'au lycée. Bien qu'elle m'ait dit ne pas parler le français avant de venir en France, l'échange a été beaucoup plus facile entre nous qu'avec d'autres personnes. Arrivée d'Algérie en 2011 pour suivre son conjoint, Leïla a connu plusieurs épreuves qui l'ont conduite à être reconnue comme travailleur handicapé et à se retrouver dans un foyer de femmes. Elle n'a pas bénéficié d'une formation OFII, on lui a dit que ce n'était pas la peine d'apprendre le français, mais elle n'était pas de cet avis. Pour Leïla, il faut apprendre bien le français, elle estime avoir besoin d'aide à l'écrit. Cependant, ce n'est pas sa première formation, elle a passé deux mois dans une autre structure de l'agglomération et elle ne compte pas s'arrêter tout de suite car elle fait encore des fautes. Elle envisage de poursuivre pour entrer au Greta puis avoir un métier. (Mardi 27 novembre 2012)*

Apprendre le français pour travailler est très fréquent, toutefois comme le dit Leïla c'est pour « tout partout ». Avoir été au contact du français pendant l'enfance, à l'école et en dehors, n'implique pas nécessaire de savoir parler ou écrire comme Leïla le laisse entendre. Le besoin d'apprendre le français s'illustre également par son parcours une fois en France. C'est elle qui a fait le choix de faire une remise à niveau même si lors de son passage à l'OFII on lui avait dit : « tu parles français ».<sup>165</sup> Recevoir un avis négatif sur la nécessité de suivre une formation ou obtenir une certification en langue n'entrave pas le choix des apprenants à poursuivre en formation pour « apprendre bien », et ne plus « faire de fautes ». Si c'est un choix lié à un projet personnel, comme Leïla qui souhaite entrer en formation qualifiante, il nous semble que cela reflète également une conscience de ce qui est attendu dans et par la

---

<sup>164</sup> Annexe 1, entretien n 3, volume 2.

<sup>165</sup> Voir entretien Leïla, tour de parole 102- 106.

société en matière de compétences linguistiques. C'est ce que nous observons dans les propos d'Awad qui relate tout le cheminement accompli depuis l'obtention du DILF à son arrivée au centre La Fontaine :

[AWAD24] et après c'est fini / an exam / to group c'est fini / [B]asé exam jusqu'à 2 personnes / après demandé besoin to parler français encore / said oui / après demander la formation education autre école 115 heures / parti abril / abril [AWAD84] : oui to parler français après autre / moi travaillé encore / après moi parlé pôle emploi après pôle emploi donné un 'ti peu paper à la La Fontaine / La Fontaine madame XXX parlé « tu n'as pas chance maintenant tu reviens september / 3 septembre » [AWAD114] non difficile pour moi to écrire / to parler / j'ai besoin parler to écrire for the cuisine / tu écris un ti peu service de cuisine / j'ai besoin besoin parler avec service / écrire et après message et après the paper / je ne sais pas / cuisine a besoin vite vite travail because midi to 2 heures travail vite

Entretien avec Awad<sup>166</sup>, le 27 novembre 2012

*Awad ne m'a pas laissé le temps de poser une troisième question, il s'est empressé de me raconter tout son parcours jusqu'en France, où il est arrivé en février 2010 après avoir quitté le Soudan puis Malte. À plusieurs reprises il a remercié la France de l'avoir aidé et accueilli, ce à quoi je ne m'attendais pas. Il m'a expliqué avoir suivi la formation de l'OFII et obtenu son DILF, mais pour lui c'était loin d'être suffisant. Il l'a constaté facilement, en particulier parce que ses employeurs lui ont dit qu'il ne parlait pas et n'écrivait pas assez bien pour se faire comprendre. C'est d'ailleurs son ancien patron qui a rédigé une lettre pour qu'il puisse effectuer à nouveau une formation linguistique. Selon Awad, il a encore besoin de savoir bien écrire pour travailler comme cuisinier. J'imagine qu'il a aussi besoin de comprendre le vocabulaire. Pour lui, ses difficultés sont en partie dues au fait qu'il mélange toutes les langues qu'il a apprises au lycée (l'anglais, l'arabe) puis lors de son parcours migratoire : le maltais et l'espagnol, qu'il pratique avec sa compagne. Son enthousiasme pour parler de son parcours et de son besoin d'apprendre encore, comme il l'a répété, se retrouvent dans les cours. Il fait partie de ceux qui posent le plus de questions, il prend le risque de répondre, le plus souvent avec le sourire, et n'hésite pas à solliciter Sandra pour corriger les erreurs. Pour Awad, il est aussi difficile de parler en français que d'apprendre le français, c'est pourquoi il souhaite faire beaucoup de formations. (Mardi 27 novembre 2012).*

De nouveau le parcours formatif d'Awad est intéressant à étudier car à travers le besoin de multiplier les formations nous comprenons l'enjeu que représente l'apprentissage du français. Réussir un examen n'est pas suffisant et nous pouvons imaginer que ce n'est pas uniquement le fait de décrocher un emploi qui permettra à Awad de savoir s'il a encore besoin d'apprendre. En effet, les autres langues qui composent sont répertoires peuvent donner lieu à une comparaison des compétences et donner à la personne le sentiment de savoir s'il doit

---

<sup>166</sup> Annexe 1, entretien n°2, volume 2.

encore apprendre et aller en formation linguistique. Dans cet extrait, Awad met également en évidence la complexité des parcours formatifs en France, en particulier la possibilité d'apprendre davantage.

Le besoin de prendre des cours ou d'apprendre le français peut être aussi lié à des projets étudiants. Certes, passer par la formation linguistique avant de poursuivre des études supérieures est moins fréquent, mais ils rappellent la nécessité de parfaire ses compétences linguistiques avant d'entrer à l'université. À la différence d'Awad ou de Leïla, Yussaïbah<sup>167</sup> souhaite mettre l'accent sur l'oral, notamment sur la compréhension. La formation linguistique est de nouveau une étape qui renforce les moyens d'apprentissage mis en place au quotidien. Dans la mesure où apprendre le français se rapporte à la nécessité de ne plus faire d'erreur, à écrire et à parler bien, la formation représente la possibilité d'être aidé et corrigé par des personnes, qui au-delà de leurs compétences en français, sont des professionnels de la formation.

*Yussaïbah est très réservée, et plutôt discrète en cours, j'ai d'ailleurs été agréablement surprise qu'elle accepte l'entretien. En France depuis 2007, Yussaïbah a été orientée par la Mission Locale. Titulaire d'un baccalauréat, elle souhaite poursuivre ses études à l'université de Rouen, mais pour cela elle déclare avoir besoin de bien parler. Bien qu'elle ait obtenue le DILF, elle estime devoir continuer car elle ose peu parler. Elle met donc l'accent sur l'oral plus que sur l'écrit. Comme elle me l'a indiqué, et comme j'ai pu le voir en cours, elle s'appuie sur l'anglais, ce qui l'aide dans son apprentissage. Ses réponses étaient courtes, elle ne cherchait pas à les développer, à tel point que j'ai pensé à écourter l'entretien pour son confort. Au final, elle s'est détendue lorsqu'elle a évoqué son intérêt pour les films et ses sorties hebdomadaires au cinéma pour mieux comprendre le français. En quittant la pièce, une fois l'enregistreur coupé, Yussaïbah s'est excusée de ne pas avoir parlé davantage de peur de faire des fautes de français et de se tromper dans les réponses. Le comportement de Yussaïbah lors de l'entretien correspond à celui qu'elle adopte dans les cours. Armée d'un dictionnaire anglais-français, de son crayon à papier, elle corrige activement tout ce que le formateur lui suggère, puis s'excuse. (Vendredi 7 décembre 2012)*

Parmi les apprenants, certains n'hésitent pas à demander des exercices supplémentaires pour pouvoir se remettre à niveau et renforcer ce qu'ils apprennent pendant leur formation. Même si leurs travaux ne sont pas toujours corrigés, l'important est de pratiquer et de s'entraîner à l'aide de supports élaborés et choisis par des formateurs. Pour Kalima<sup>168</sup>, enseignante d'arabe en Algérie, le recours à de tels supports est indispensable, mais ne semble pas totalement être

---

<sup>167</sup> Annexe 1, entretien n°5, volume 2.

<sup>168</sup> Annexe 1, entretien n°4.

assumé en cours. Pour cette personne, mais également pour d'autres, apprendre le français dans une structure de formation vise aussi à réaliser un stage professionnel.

*Kalima a à peu près le même profil que Yussaibah, j'entends par là qu'elle est discrète et je crains qu'elle se soit sentie obligée de venir à ma rencontre. Arrivée d'Algérie en 2010, Kalima a aujourd'hui le projet de s'installer en France et de trouver un emploi qui n'est pas trop éloigné de sa profession d'enseignante. Outre sa licence de littérature et de langue arabe, elle a eu l'occasion d'apprendre le français lors de sa scolarité. Selon elle, ce qu'elle revoit aujourd'hui en formation correspond à ce que l'on a pu lui enseigner. Son problème, pour reprendre ses termes, c'est qu'elle ne parvient pas à parler, plus précisément à parler bien. Elle s'est donc engagée en formation pour parler mieux, même si cela lui permet aussi de réaliser un stage. Kalima fait partie de ces quelques apprenants qui demandent à faire des exercices supplémentaires chez eux, notamment de la grammaire. Dans son sac, elle a déposé un Bescherelle tout neuf, mais elle le sort timidement pour y jeter un œil quand elle estime en avoir besoin. (Mardi 27 novembre 2012)*

En outre, le projet d'apprendre le français bien est associé à des savoirs d'ordre culturel. Il est vrai qu'Olga est la seule à s'être exprimée sur la volonté de lire de la littérature. Il est vrai que son profil diffère quelque peu car c'est une musicienne professionnelle d'origine ukrainienne. Au-delà de souligner la diversité des projets et de ce que signifie « apprendre bien le bon français », il s'agit de rappeler que derrière les apprenants il y a des personnes, des histoires et pas uniquement des parcours scolaires, migratoires ou professionnels ou encore des projets professionnels.

E39 : très bien d'accord / c'est votre ami qui vous a conseillé de venir ici

OLGA40 : parce que je ne peux parler / parler bien / je veux parler bien / je veux lire je veux écrire

(...)

E49 : d'accord / et // vous avez besoin de quoi / vraiment ? parler écrire c'est ça ?

OLGA50 : oui parler écrire / je veux lire Victor Hugo / je veux lire grands livres

E51 : oui / les gros livres la littérature

OLGA52 : oui littérature parce que je dois / non je veux la vie la culture

Entretien avec Olga<sup>169</sup>, le 19 mars 2013

*Je me rappelle avoir vu Olga acquiescer lorsque j'ai demandé aux apprenants de Senghor s'ils souhaitaient faire un entretien. Elle a été la seule à accepter sans hésitation. Olga fait partie des apprenants que l'on remarque très vite, elle est vive et curieuse et prend la parole, pose des questions précises sur le fonctionnement de la langue et fait la moue à chaque explication. Arrivée d'Ukraine en 2010, Olga a bénéficié d'une formation OFII, mais sur les conseils d'un ami elle a souhaité apprendre le français dans les cours dispensés par Claudia. Il faut dire qu'elle ne veut*

---

<sup>169</sup> Annexe 1, entretien n°10, volume 2.

*pas seulement apprendre bien pour parler et écrire bien, elle veut étudier la littérature (elle cite Victor Hugo) et la culture. Comme une autre de ses collègues de formation, Olga écrit chez elle des textes qu'elle retourne à la formatrice ou à la bénévole présente pour qu'ils soient corrigés et les recopient à son tour dans un cahier soigneusement tenu dans lequel figure des tableaux de conjugaison et des listes de vocabulaire. J'imagine que ce cahier lui permet d'avoir ce qu'elle recherche, c'est-à-dire d'avoir des explications qui lui permettent à son tour d'expliquer bien. (Mardi 29 mars 2013)*

Malgré des parcours différents – y compris scolaires –, les apprenants rencontrés sont souvent à l'origine de leur parcours formatif. S'ils sont influencés par leur vécu et par ce qu'on leur dit, ils souhaitent avant tout apprendre le français pour réaliser leurs projets (professionnel, étudiant) comme ils l'espèrent.

### **1.1.2. Une opportunité d'apprendre pour soi**

D'une manière générale, pour chacun des apprenants rencontrés, apprendre le français par les formations proposées au centre La Fontaine représente la possibilité de pouvoir apprendre dans de bonnes conditions. En effet, les formations leur semblent toujours prometteuses. De nouveau, s'inscrire en formation linguistique n'est pas exclusivement lié à une perspective d'insertion professionnelle. Pour Aysel, Yurdanos, Karima et Amadou, apprendre le français offre à la fois la possibilité d'approfondir leur apprentissage de langue et de pouvoir « lire, écrire, parler bien » comprendre.

YURDANOS126 : non c'est pour le OFII c'est terminé là-bas / mais après l'a fait examen(...)

YURDANOS128 : voilà / c'est mieux / après je viens ici écouter beaucoup personnes à centre La Fontaine c'est bien c'est mieux pour tout le monde aide ici /c'est mieux j'aime bien ici moi (rires)

E129 : vous préférez le centre La Fontaine parce que dans l'autre centre c'était moins bien ? c'était quoi qui était moins bien ?

YURDANOS130 : c'est là-bas moi je connais rien

E131 : vous connaissiez rien ?

YURDANOS132 : oui parce que c'est pas aide moi beaucoup / c'est ça / c'est le problème / c'est ça / ici ça va (...)

YURDANOS198 : l'importante c'est réfléchir bien / c'est ça (...)

YURDANOS202 : oui je veux parce que c'est moi j'ai habité dans les *appartments* / je touche je vois les / comment appelle / les factures(...)

YURDANOS204 : (rires) c'est ça pour moi c'est ça c'est dur / je voulais un p'tit peu plus / un p'tit peu plus c'est ça / c'est important c'est obligatoire

Entretien avec Yurdanos<sup>170</sup>, le 7 décembre 2012

---

<sup>170</sup> Annexe 1, entretien n°7, volume 2.

*C'était la première fois que je rencontrais Yurdanos, elle était absente lors des précédentes séances d'observation. Elle m'a semblé bien connaître le fonctionnement de la formation, et ce n'était pas du tout surprenant pour elle de faire un entretien avec une personne qu'elle n'avait jamais vu auparavant. Souriante et à l'aise pendant notre échange, elle m'a expliqué que c'était au sein de cette formation qu'elle avait fait, pour la première fois, une phrase en français. Après être partie d'Erythrée, elle a passé plusieurs mois entre le Soudan et Malte puis elle est arrivée à Rouen en 2009. Yurdanos en est à sa troisième session de formation, je parle de session car elle entame le second volet de la formation à La Fontaine. Elle m'a expliqué que la formation OFII était de moins bonne qualité. Ce n'est pas tant qu'elle ne comprenait rien à cette époque, mais elle a trouvé plus d'aide ici. Elle m'a dit qu'elle voulait encore prendre des cours car l'écriture, les verbes sont des choses difficiles. À deux reprises, elle est revenue sur la nécessité de suivre des formations et plus précisément de « prendre le cours bien » car pour elle est obligé de le faire, ne serait-ce « parce que c'est important de réfléchir bien ». (Vendredi 7 décembre 2012)*

L'obligation d'« apprendre bien » se charge à nouveau d'un sens particulier qui traduit un projet personnel et un rapport intime à la langue. En mentionnant l'importance de bien réfléchir, Yurdanos permet d'allier apprentissage, réflexion et compréhension. Il ne s'agit plus d'être seulement présent en formation, mais de participer pleinement en cherchant à comprendre, en réfléchissant, en donnant du sens à ce que l'on comprend. Ce que nous livre Yurdanos quant au souhait d'apprendre pour soi et de se sentir obligé de le faire car « on ne comprend pas », figure également dans d'autres entretiens, comme ceux menés avec Amadou et Karima.

Ces deux apprenants, qui comprennent tout à l'oral mais qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à lire et à écrire, insistent sur l'importance d'apprendre et de savoir pour eux. Installés en France depuis plusieurs années – 11 ans pour Karima et 17 ans pour Amadou – tous deux manifestent une soif de mieux savoir car ils parlent mal et ne comprennent pas ou peu ce qu'ils écrivent.

AMADOU60 : oui / pour alphabet c'est bien

E61 : oui

AMADOU62 : pour deux lettres / trois lettres / c'est pour rentrer là (désigne sa tête) / moi c'est pour rentrer là / c'est pas pour comme ça / moi c'est pour rentrer là pour connaître pour explique / pour euh XXX l'alphabet ya deux lettres trois lettres

E63 : et ça c'est un peu plus difficile

AMADOU64 : oui plus difficile / on apprend pour nous / pour le faire / pour connaître pour savoir / pour bien savoir le France / je connais rien / j'ai pas travail/

Entretien avec Amadou<sup>171</sup>, le 7 décembre 2012

---

<sup>171</sup> Annexe 1, entretien n°8, volume 2.

Au-delà de leurs difficultés respectives et de l'attente qu'ils ont dans les cours de français, leur détermination à venir apprendre en ayant comme objectif premier l'envie de comprendre interpelle, notamment après qu'ils aient passé autant d'années en France.

KARIMA84 : oui / oui / je reste ici pour comprendre tout

E85 : vous avez besoin de comprendre

KARIMA86 : oui / j'ai besoin comprendre

E87 : d'accord

KARIMA88 : j'écris un p'tit mot sur la tête j'suis contente / je dis « ah c'est bien / c'est bien je continue » / mais je comprends pas / j'suis dégoutée / oh je comprends pas (rires)

(...)

KARIMA92 : entrer la tête c'est pas possible / j'ai dit « c'est pas possible c'est dur » / j'ai fait comme t'à l'heure j'ai fait ça ça ça ça j'comprends tout de suite là / avec la bouche oui / pas avec la tête / après il a resté juste « roi » c'est tout / je connais « roi » c'est tout / les autres je connais pas (rires) / il est parti

E93 : D'accord

KARIMA94 : ah laisse tomber c'est dur / quand même je continue j'm'en fous je continue même je comprends pas je continue / je débrouille / il faut.

Entretien avec Karima,<sup>172</sup> le 7 décembre 2012

La manière dont ils sollicitent les formateurs et se comportent de manière studieuse – pour reprendre le terme du formateur – nous renvoie à l'entretien mené avec Aysel, jeune femme turque qui a attendu que ses enfants grandissent pour entrer en formation et enfin prendre le temps d'étudier.

AYSEL72 : je veux tous les jours / parce que tous les deux jours tous les semaines tous les jours j'ai venu ici

E73 : ouais

AYSEL74 : tous les jours je veux demander à la CAF si ya pas de place ya pas de place

E75 : ouais

AYSEL76 : bien parler bien écrire / bien compris

E77 : d'accord

AYSEL78 : je veux tout ça

E79 : d'accord

Entretien avec Aysel<sup>173</sup>, le 7 décembre 2012

*Arrivée en France en 1995, Aysel entame pour la première fois aujourd'hui une formation en français. Très concentrée pendant les cours, elle s'emploie à surligner en rose toutes les erreurs soulignées par le formateur et jette régulièrement un œil au précis grammatical d'un ancien manuel de français qui appartenait à son fils. Lors de l'entretien, Aysel est revenue sur l'attente pour pouvoir entrer en formation. Elle m'a*

---

<sup>172</sup> Annexe 1, entretien n°9, volume 2.

<sup>173</sup> Annexe 1, entretien n°6, volume 2.

*expliqué avoir un jour pris la décision d'apprendre le français, c'est à partir de là qu'elle s'est rendue tous les jours à la CAF pour demander s'il y avait des places en formation. Elle a eu l'occasion de travailler un peu, mais qu'elle ne parlait pas beaucoup. À présent, comme elle le dit si bien, elle veut bien parler, bien écrire, bien comprendre. Elle veut tout ça. (Vendredi 7 décembre 2012)*

Pour ces apprenants, la formation est une véritable opportunité pour apprendre et comprendre le français, cette langue qu'ils côtoient depuis plusieurs années sans pouvoir la parler, l'écrire et la « comprendre bien », comme ils disent. Ce sont leurs expériences de vie en France qui les ont conduits à se décider à apprendre le français et pas de n'importe quelle manière puisqu'ils tendent à s'outiller et à être attentifs à tout ce qui ne correspond pas au « bien parler, bien écrire ». En repensant à ces personnes, nous nous rendons compte, à nouveau, qu'ils ont en commun ce même projet du « bien et mieux », même si le niveau de scolarisation varie d'une personne à l'autre.

Ces apprenants s'engagent pleinement dans la formation, et rares sont ceux qui osent porter de vives critiques sur ce qui leur est proposé dans la mesure où ils complètent eux-mêmes leur apprentissage et partagent l'idée que ces formations linguistiques sont positives et essentielles dans leur parcours d'insertion. C'est en ce sens que nous voyons se dessiner des projets d'appropriation qui se composent des représentations, des attentes, des besoins, lesquels donnent à voir une relation personnelle à la langue. En réunissant tous ces entretiens et nos observations nous comprenons que derrière l'idée « apprendre bien le bon français » se trouve un projet non extérieur aux apprenants. Certes, ils sont influencés par les personnes qu'ils rencontrent (employeurs, conseillers Pôle emploi, etc.) ou leurs expériences antérieures, mais il n'en demeure pas moins qu'ils sont attachés à ce projet. Pour notre recherche, partir de ce projet pour penser l'appropriation du français nous permet de poursuivre notre réflexion sur le renversement des évidences quant à l'apprentissage du français par des migrants participant à des formations linguistiques. Outre la perspective d'insertion professionnelle, nous sommes intéressée par un rapport à la langue qui dépasse le simple fait d'apprendre à communiquer pour travailler. Ils sont *en mesure de*<sup>174</sup> juger ce qui est suffisant ou non et s'attachent à apprendre et comprendre « bien, mieux, davantage » pour eux-mêmes.

---

<sup>174</sup> L'expression ne nous donne pas entière satisfaction, mais elle permet de mettre en avant l'idée de pouvoir, de savoir, d'être capable. En outre, cette expression nous permet de poser la question de pouvoir dans le sens du droit, de l'autorisation. Par exemple, au-delà de reconnaître les apprenants comme des êtres capables, les autorise-t-on à avoir des projets autres que ceux qu'on leur attribue ?

### 1.1.3. Des formats de travail variés, mais insuffisants pour « apprendre bien » ?

À première vue, si l'on regarde ce que proposent les formateurs lors des séances observées, on peut aisément dire que tous œuvrent pour que l'apprentissage du français se déroule dans les meilleures conditions. Au sein du centre La Fontaine, Blaise et Sandra conduisent leurs cours de façon similaire. Si Blaise privilégie le travail en autonomie alors que Sandra articule davantage le collectif à l'individuel, tous deux prennent le temps de passer voir chaque apprenant pour répondre à leurs questions et aider ceux qui sont bloqués par les activités proposées. Selon les publics (alpha, FLE), les activités sont élaborées à partir des manuels FLE, de la méthode Lettris<sup>175</sup> ou des ressources figurant sur l'Internet et s'organisent selon les compétences recommandées par le CECR. En procédant en deux temps, travail en autonomie puis mise en commun, ces formateurs veillent à donner la parole à tous les apprenants et s'attachent à créer des discussions à partir de leurs diverses expériences (migratoires, culturelles, linguistiques et professionnelles). Ils estiment œuvrer avant tout pour donner les clés qui permettront aux apprenants de poursuivre au mieux leur parcours de formation-insertion, et *in fine* de réaliser les projets qui les ont conduits en formation, à savoir apprendre le français, acquérir/renforcer les savoirs de base et s'insérer socio-professionnellement.

Au sein du centre Senghor, Claudia, qui anime certains ateliers sociolinguistiques (ASL) « traditionnels », pour reprendre ses mots, et l'atelier d'écriture, s'engage à accueillir des publics FLE et Alpha afin de favoriser les rencontres, de créer une cohésion et de valoriser tous les apprenants. De nouveau, les séances s'organisent en deux temps, en fonction des publics et des objectifs fixés. Rassemblés autour d'activités issues de manuels FLE ou de documents authentiques, Claudia s'assure de travailler les compétences du cadre européen avec chacun des apprenants. Le travail en autonomie s'articule à la correction individuelle, selon les requêtes des apprenants. En revanche, les bénévoles qui accompagnent Claudia assistent davantage les apprenants. Chargées des personnes relevant de l'Alpha, les bénévoles des ateliers traditionnels, enseignantes<sup>176</sup> à la retraite, travaillent soit à partir d'une ardoise permettant de lire et d'écrire des mots, soit à partir de livres de lecture davantage destinés au jeune public découvrant les rudiments de la lecture. L'atelier d'écriture mis en place dans les Hauts de Rouen, entend compléter les cours « traditionnels de FLE » par la création de textes

---

<sup>175</sup> Méthode éditée par Nathan dont la direction pédagogique est assurée par A. Bentolila et C. Bouthier.

<sup>176</sup> Anne-Marie, enseignante de mathématiques à la retraite, se charge d'un groupe d'Alpha/Post-alpha composé essentiellement de femmes. Quant à Marianne, elle s'occupe d'une jeune femme récemment arrivée en France et qui n'a jamais été scolarisée.

de fiction ou d'autofiction propres aux apprenants. Plus précisément, il s'agit d'écrire sur des problématiques en lien avec les parcours migratoires. À titre d'exemples, les thématiques peuvent être l'exil, le voyage, la vie « ici et là-bas », les rencontres culturelles... Le plus souvent, les activités individuelles s'associent aux activités collectives. Ces séances, souvent menées avec une bénévole<sup>177</sup>, sont exclusivement réservées à l'acte d'écriture, c'est-à-dire que la syntaxe ou l'orthographe sont peu revues et amendées avec les apprenants, mais sont mises au propre par les intervenantes. L'essentiel est d'écrire. Il se dégage de la part de la formatrice une volonté de mettre les apprenants sur le devant de la scène et de les valoriser, notamment les femmes<sup>178</sup>. Pourtant, aux yeux des participantes de cet atelier, le plaisir et l'implication suscités par ces activités ne semble pas suffire, comme l'explique Eva: « écrire, c'est bien, mais c'est pas comme ça que j'apprends à écrire bien le français<sup>179</sup> ». Cela rejoint les propos tenus par d'autres apprenantes du centre La Fontaine concernant l'insuffisance de ce qui est proposé pour avoir le niveau requis dans les formations qualifiantes.

En effet, au fur et à mesure des formations et de l'absence d'accomplissement de leurs projets initiaux, il est possible d'avoir un regard plus critique sur les formations linguistiques et plus particulièrement sur ce qui est mis en place pour « apprendre bien le bon français ». Pour Maja – arrivée d'Irak en 2009 en tant que réfugiée politique – et Cristina – installée en France depuis 2002 après plusieurs allers-retours en Roumanie – la formation linguistique est un tremplin qui permet d'avoir une chance de réussir à mener à bien ses projets. Cependant, elles mettent également en évidence un décalage entre ce qui leur est proposé en formation et ce qui leur est demandé pour entrer en formation qualifiante. Ce qui nous intéresse particulièrement dans leurs propos est le recul qu'elles ont sur leur parcours formatif car cela nous permet de mieux saisir ce que peut également vouloir dire « apprendre bien le français ».

---

<sup>177</sup> Michelle, enseignante d'histoire géographie à la retraite, accompagne bénévolement la formatrice et les apprenants. Précisons que Michelle est très engagée dans l'accompagnement et l'apprentissage du français (réseau RESF). Elle a soutenu un Master 2 au sein du département FLE de l'université de Rouen. En outre, elle effectue régulièrement des remplacements dans des établissements scolaires accueillant des adolescents primo-arrivants, elle intervient également à l'Alliance Française de Rouen et au Centre de langues de l'Université

<sup>178</sup> Étant donné la forte présence des femmes, les héros deviennent volontiers des héroïnes. Par exemple, un récit collectif relatant les péripéties de la vie d'une femme venue s'installer dans le quartier s'est construit avec tous les portraits et les anecdotes de chaque participante.

<sup>179</sup> Ce bref échange avec cette participante ne résulte pas d'un entretien mais d'une conversation informelle lors de l'observation de cet atelier le 19 mars 2013.

- CRISTINA143 : des formations pour pouvoir réussir / ça c'est quelque chose bien  
MAJA144 : mais moi je sens pas je suis prête pour entrer / pour refaire le test autre fois / non  
E145 : Non ?  
MAJA146 : c'est niveau plus élevé et il y a des conjugaisons j'ai pas vu / par exemple le passé simple le futur antérieur je connais pas / il y a un phrase qui passe c'est « il fut » j'ai pensé c'est le verbe faire je savais pas c'était le verbe être / quand j'ai vu à le Bescherelle chez moi j'en ai un Bescherelle je regarde c'était le verbe être / je connais pas  
E147 : ouais  
MAJA148 : en plus il y a un verbe il faut conjuguer / il faut euh il faut / s'il est conjugué on met à l'indicatif je connais pas / par exemple c'est un exemple mais il y a beaucoup de choses comme ça / et il y a un phrase quand j'ai lu j'ai dit « vrai ou faux » j'ai dit « c'est vrai » / mais c'est un piège je connais pas / en maths j'ai passé bien j'ai 17 sur 20 mais l'autre  
E149 : ça a pas marché ça arrive / et vous avez quoi comme matière / vous avez français des maths aussi  
MAJA150 : français maths et logique dans le test / français maths compréhension conjugaison / mais c'est pas le même chose ma formation pour faire un formation comptable c'est pas la même chose que pour faire formation en bâtiment non / c'est pas le même niveau / c'est pas le même test  
E151 : donc vous ça vous manque de maîtriser un peu plus ? de savoir plus en français ?  
CRISTINA152 : la grammaire  
MAJA153 : le grammaire et le vocabulaire aussi

Entretien avec Cristina et Maja, le 24 novembre 2012.

*Lorsque je leur ai proposé de faire un entretien je me rappelle que Maja était pressée de me donner son avis sur la formation. Elle était déjà venue me voir dans la cour du centre pour me demander pourquoi on mettait les gens comme elle dans ce type de centre et pas à l'Alliance Française.*

*Le lendemain de l'entretien, j'ai assisté à une vive discussion amorcée par Cristina avec l'ensemble des apprenants et la formatrice. Elle a exprimé sa lassitude de ne pas avancer tout en prenant le soin de ne pas incriminer ses collègues qui débutent leur apprentissage et qui vont forcément progresser. La tension était palpable et les mots de la formatrice concernant les propos déplacés de Cristina m'ont interpellée. (27 novembre 2012)*

Au-delà de l'expérience de Maja sur son échec au test d'entrée à l'AFPA, l'entretien a donné lieu à une discussion autour des niveaux de français dans les formations linguistiques, de l'absence de mise en difficulté des apprenants et de l'absence de progression. Il faudrait apprendre davantage de grammaire et de conjugaison, or cela ne semble pas possible dans la formation qu'elles suivent. À leurs yeux il s'avère compliqué d'accéder à un niveau de français plus élevé dans la mesure où elles sont rarement mises en difficulté. Pour Cristina, il

lui semble qu'on demande beaucoup aux apprenants pour accéder aux formations et qu'en retour on leur donne peu, ou du moins pas assez. Certes, elles ont été orienté par un conseiller pôle emploi, mais ses besoins n'ont jamais été réellement identifiés car on lui demande souvent de faire la même chose et de répondre aux mêmes questions. Ayant parfois le sentiment d'être « prise pour des gamines », pour reprendre l'expression de Cristina, ces deux apprenantes arrivent à la conclusion que ces formations linguistiques représentent une opportunité pour ceux qui débutent dans l'apprentissage ou pour faire des stages en entreprise. Les propos de ces apprenants, associés à ceux d'autres apprenants, permettent de préciser ce que signifie « apprendre bien le bon français » et témoignent de perceptions construites à partir d'expériences antérieures et alimentées par des représentations relatives à l'apprentissage du français de et en France.

## **1.2. Prendre au sérieux les représentations, les imaginaires et les expériences**

Dans la mesure où les représentations sont souvent reléguées par les formateurs au rang de mythe ou de fantasme, il est essentiel de revenir sur cette notion afin de mettre en lumière les éléments de compréhension qu'elle met à disposition, notamment pour éclairer le projet « apprendre bien le bon français ». Convaincue de sa pertinence pour notre recherche, nous profiterons de ce rapide retour sur cette notion largement mobilisée dans les travaux de sociolinguistique et didactique pour nous positionner sur deux autres notions qui permettent de mettre au centre de la réflexion le lien entre les expériences, les rapports au savoir et aux langues, et l'appropriation du français.

### **1.2.1. Représentations et imaginaires**

Déclarer apprendre le bon français et/ ou apprendre bien peut sembler être une évidence puisque les adultes rencontrés se sont engagés dans une formation. Aussi, arriver en classe muni de cahiers, de stylos de différentes couleurs, de Bled/Bescherelle ou de tableaux et autres fiches de conjugaison et de grammaire, peut donner l'impression de sérieux, d'application ou de nostalgie, éveillée par un retour à l'école. Il en va de même lorsque l'on remarque les demandes de correction et d'explicitation du fonctionnement de la langue. Or, si l'on met en lien tous ces éléments on peut penser qu'ils reflètent les images et les croyances qu'ont les apprenants concernant l'apprentissage du français dans le cadre des formations linguistiques en France, et sans doute au-delà de ce cadre. Selon la lecture de ces images, il est possible de mobiliser deux notions : les représentations et les imaginaires, en particulier

les imaginaires linguistiques. Si ces deux notions relèvent de l'idéal, de ce qui n'est pas concret, elles sont pourvues d'une fonction interprétative et organisatrice du sens social et humain (Godelier, 2006) qui influence les rapports aux langues. Le rôle des représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues a largement été discutée, comme le rappelle B. Py (2004) en s'appuyant sur les travaux de didacticiennes (Matthey, 1997 ; Moore, 2001 ; Castellotti et Moore, 2002) :

*« [elles interviennent] soit sous la forme de croyances vernaculaires précritiques, soit sous la forme de connaissances linguistiques acquises dans un cadre institutionnel, notamment de type scolaire ou universitaire. »*

(Py, 2004 : 15)

En partant du principe que les informations obtenues dans le questionnaire, explicitées lors des entretiens semi-directifs et mises en perspective à partir des observations, nous ont permis de nous approcher des représentations des apprenants, nous pensons que ces dernières sont révélatrices des images qu'ils se sont forgées au gré de leurs parcours. Même si elles peuvent sembler ordinaires et caricaturales, les représentations sont interprétables comme des indices qui témoignent des compétences « déjà-là » et orientent les conduites des apprenants (le matériel apporté par certains, leur application, leurs questions). En outre, prendre au sérieux les représentations est important dans l'appropriation des langues car elles conduisent à repérer et à accorder plus de place aux stratégies des apprenants, à la manière dont ils mobilisent leurs ressources linguistiques, notamment pour passer d'une langue à l'autre et gérer la distance entre leur système propre et d'autres systèmes (Castellotti et Moore, 2002). Cependant, comme l'indique F. Leconte<sup>180</sup> (2017), « vu la diversité des migrations aujourd'hui, les représentations des langues ne sont plus toujours « socialement élaborées et partagées » et évoluent lors des parcours migratoires. Les représentations relèvent alors d'un rapport personnel qui s'est (re)construit au fil du temps. C'est l'aspect personnel, intime et ancré dans l'histoire de la personne qui nous conduit à explorer la notion d'imaginaire linguistique. Certes, penser en termes d'imaginaires permet de rappeler que la langue constitue un imaginaire collectif auquel peuvent être attachés les apprenants rencontrés, mais cette notion permet également de rendre compte de la complexité des rapports aux langues que se construisent les personnes. Par exemple, ceux qui sont issus des anciennes colonies peuvent avoir un imaginaire linguistique nourri par l'histoire du français dans leur pays. Dès

---

<sup>180</sup> L'article, « Diversité des appropriations des adultes migrants », est issu d'une communication réalisée lors du colloque qui s'est tenu à Tours en juin 2016 *Diversité linguistique, culturelle, appropriations et réceptions*. L'article étant sous presse, il nous est impossible de préciser la page.

lors, apprendre le français de France et sur le territoire est imprégné d'un imaginaire particulier, lié à un passif historique. Pour A.-M. Houdebine (2002 : 11), la notion d'imaginaire linguistique ne permet pas seulement d'évoquer le rapport aux langues, elle permet d'insister sur « les « sentiments linguistiques » des sujets, leur valorisation des formes dites de prestige ou leur dévalorisation de leur parler » et de renvoyer à la subjectivité des locuteurs vis-à-vis de leurs langues. Ces sentiments linguistiques et les rapports aux langues permettent de souligner le processus de construction dans lequel le personnel et le collectif interviennent. Il s'agit de ne pas se limiter à voir « des formes de connaissance socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces » (Py, Moore : 2008 : 272), mais à se rappeler que les personnes construisent des rapports aux langues à partir de leurs histoires. Étant donné que la notion de représentation est davantage utilisée par nos interlocuteurs, nous choisissons de la conserver, mais en lui incluant les dimensions de l'imaginaire linguistique que nous venons d'énoncer. En effet, il compte à nos yeux que ces deux notions permettent de considérer les points de vue des apprenants et de partir de leur personne. De surcroît, prendre au sérieux les représentations et les imaginaires constituent un terreau qui se révèle encore plus fertile lorsqu'il est associé à d'autres notions qui visent à échapper aux raccourcis conduisant à parler de fantasmes, d'idéaux ou d'images erronées.

### **1.2.2. Des représentations aux expériences**

Dans la continuité de ses travaux, D. Jodelet (2006) propose de mettre en lien les notions de représentation et d'expérience afin de voir comment chacune participe à l'élaboration du sens et permet de comprendre comment la personne perçoit et se situe dans le monde. L'expérience comporte deux dimensions : la connaissance et l'éprouvé, le vécu. La connaissance est créée par les sens et l'expérience est source de connaissance. Outre la dimension vécue, qui renvoie en partie à « un état que le sujet éprouve, ressent de manière émotionnelle » (2006 : 13 [247]) l'expérience contient une dimension cognitive qui permet de penser le lien avec les représentations dans le sens où l'expérience :

*« favorise une expérimentation du monde et sur le monde et concourt à la construction de la réalité selon des catégories ou des formes qui sont socialement données [...] Les termes dans lesquels on va formuler cette expérience et sa correspondance avec la situation où elle émerge vont emprunter à des pré-construits culturels et à un stock commun de savoirs qui vont donner sa forme et son contenu à cette expérience, elle-même constitutive du sens que le sujet donne aux événements, situations, objets et personnes meublant son environnement proche et son monde de vie. En ce sens, l'expérience est sociale et socialement construite. »*

(Jodelet, 2006 :14 [248])

Il y a une réciprocité entre l'expérience et les représentations. Si ces dernières apportent les ressources et les outils pour interpréter « ce dont on fait l'expérience » (*Ibid.* : 28 [262]), l'expérience enrichit les représentations. Il s'agit de donner sens au vécu et de comprendre comment le sens se produit à partir de représentations comme ressources interprétatives. Ainsi, les expériences migratoires, linguistiques, scolaires et professionnelles des apprenants participent à la (re)construction des représentations des langues et des imaginaires. Le plus souvent, les migrants ont été, avant leur venue en France, au contact de multiples langues – officielles, nationales, véhiculaires, vernaculaires, d'enseignement – parmi lesquelles peut figurer le français. Notons aussi que certains viennent des anciennes colonies françaises et qu'ils ont parfois une compétence certaine en français à leur arrivée. Dès lors, l'apport de ces expériences influe également sur ce que peut signifier « apprendre bien le bon français ». En effet, la distinction entre le français enseigné comme discipline scolaire, parfois lointaine, et le français enseigné, parlé en France dans et en dehors des centres de formation, a été souligné par certains des apprenants (Cristina, Kalima, etc.).

En conséquence, ce qui est déclaré ou qui nous est confié témoigne des interprétations de chacun des apprenants, de la manière dont ils perçoivent le monde et se situe dedans, et aussi de leurs expériences. Indéniablement, il est question de tenir compte de ce qui vaut pour l'autre et d'en partir pour augmenter et enrichir les réflexions. Mettre en lien les représentations, les imaginaires et les expériences vise aussi à interroger autrement ce que les formateurs ont tendance à percevoir comme des représentations erronées, qui font souvent obstacle à l'apprentissage ou, du moins, qui génèrent un sentiment d'insatisfaction.

## **2. Perceptions normatives et scolaires**

Lors des échanges avec les formateurs, les termes « norme » et « scolaire » ont été invoqués pour expliquer les attentes, les représentations et les rapports à l'apprentissage des apprenants. Plus que de simples termes, les formateurs les ont employés pour illustrer les incompréhensions et les décalages entre ce qui est attendu par les apprenants et ce qui est proposé lors de la formation ou des ateliers. Dans l'optique de comprendre ce qu'ils mettent derrière ces termes, et d'explicitier la connotation négative qu'ils leur attribuent, il convient de commencer par les définir. En nous appuyant sur nos observables, et plus particulièrement sur les entretiens semi-directifs menés avec les trois formateurs avec lesquels nous avons travaillé pendant cette recherche, nous interrogerons les perceptions des formateurs quant à l'apprentissage du français, des formations linguistiques et des apprenants qui y participent.

## **2.1. Les normes**

Les propos des apprenants concernant le projet d'apprendre « bien, mieux, davantage » font écho à l'image du bon français et de cette idée de norme dont nous parle nos interlocuteurs, en particulier Blaise. A priori, c'est la norme qui justifierait l'emploi des termes « correct », « beau », « fautes » et qui conduirait certains apprenants à penser ne pas avoir un niveau assez élevé en français. La norme à laquelle se réfèrent les formateurs s'avère unique, illusoire et contraignante. À notre tour, nous souhaitons préciser comment nous percevons cette notion qui fait débat au sein de la didactique des langues. Explorer les différents types de norme nous invite à mettre en regard et à interroger les diverses perceptions des acteurs sur ce que « la norme, le français » représente dans l'apprentissage de la langue.

### **2.1.1. Entre illusion et contrainte**

Questionner la notion de norme nous ramène aux écrits d'A.-M Houdebine sur l'imaginaire linguistique (2002), lorsqu'elle place au cœur de sa réflexion les évaluations, souvent négatives, des locuteurs à l'égard de leur parler et les classe selon les fictions puristes (bon français, français correct), esthétisantes (beau français) et pragmatiques (communicable et compréhensible). Ces évaluations s'effectuent au regard des normes linguistiques existantes et véhiculées par différents médiums. La notion de norme, souvent considérée comme malaisée et mal définie, rend compte à la fois des règles de la langue qui ont été établies par les grammairiens et des rapports aux langues entretenus par les locuteurs. D'après les travaux de linguistes et de sociolinguistes francophones, on peut distinguer les normes objectives, faisant référence aux règles combinatoires du système partagées par les membres d'une communauté, ce qui relève du normal (Rey, 1972) et qui sous-tend les habitudes linguistiques (Moreau, 1997) ; des normes subjectives et prescriptives qui alimentent les processus d'évaluation. Dans notre cas, nous souhaitons mettre l'accent sur les normes dites subjectives, qui se situent sur « le terrain des attitudes et des représentations » (Moreau, 1997 : 222), lesquelles permettent d'établir un lien avec les normes prescriptives et fantasmées. Pour autant, nous n'excluons pas le fait que les normes relèvent d'une construction politique, sociale et idéologique (Baggioni, 1976). En effet, ce n'est pas tant les normes qui posent questions, c'est l'imposition d'une norme spécifique et exclusive qui dévalue les variations et alimente l'imaginaire du « bon français ».

Les normes prescriptives reconnaissent une variété de la langue et l'impose comme étant LA norme, le modèle à rejoindre, notamment pour être identifié comme un locuteur légitime. Ces

normes relèvent de l'intervention normative sur les langues (être en conformité) et rejoignent le concept de LA « norme légitime », défini par P. Bourdieu (1982) comme LA norme dominante qui identifie le « bien parler ». Diffusées par les institutions, notamment scolaires, ces normes renvoient à l'idéal puriste connexe aux réflexions sur la langue nationale et se confondent avec le français standard, d'où le passage du pluriel au singulier. Les normes prescriptives entretiennent des rapports complexes avec les normes dites subjectives dans le sens où elles conditionnent en partie les valeurs qui sont rattachées à la langue. Les normes subjectives, nommées également évaluatives, se rapportent aux représentations des locuteurs. Ainsi, en déclarant souhaiter « apprendre bien le bon français », les apprenants manifestent une conception de la langue nourrie des normes prescriptives et subjectives (évaluatives). Pour les formateurs, les représentations des apprenants peuvent trouver leur origine dans les normes fantasmées, fictives, lesquelles concernent la manière dont les locuteurs conçoivent la norme. En l'occurrence, pour les apprenants, il s'agit de bien parler et écrire, c'est-à-dire d'être en conformité avec les règles et d'user de la norme de référence, du français standard. Le plus souvent, ils se réfèrent à la grammaire, à la conjugaison et à l'orthographe. Il en est de même pour les formateurs, du moins concernant les activités et les règles d'usage auxquelles se réfèrent les apprenants pour évoquer la norme, mais ils associent également la norme à un niveau de langue soutenu, dépourvu d'erreurs. La norme, au singulier, se rapproche alors de la maîtrise du français, ce qui relève d'un mythe pour nos interlocuteurs et se révèle parfois inutile pour les apprenants auprès desquels ils interviennent. Nous ajoutons que les perceptions normatives des apprenants résultent de leurs expériences et des interprétations des discours reçus ou entendus. À titre d'exemple, les propos de deux apprenantes (Maja et Cristina) sur les difficultés d'entrée en formation qualifiante, faute de préparation ou de travail plus approfondi sur la grammaire et la conjugaison, rappellent que leurs représentations sont construites au gré des expériences antérieures et alimentés par les représentations collectives. D'après nos observations, il se dégage une exaltation de la langue normée par les apprenants et, dans le même temps, un rabaissement de celle-ci par les formateurs. Sans vouloir strictement opposer nos interlocuteurs, il s'agit de discuter des perceptions des formateurs envers la norme, notamment pour comprendre la place qu'elle occupe dans leurs pratiques.

### 2.1.2. Un mythe qui s'explique et se négocie

De prime abord, les réserves des formateurs rencontrés quant à la norme peuvent se traduire par la crainte d'infantiliser, de déclasser et de porter un jugement de valeur d'ordre moral ou social, conduisant à dire « tu parles mal » ou « ce n'est pas du bon français » (C. Marcellesi, 1976 : 8). L'échange avec Blaise a été plus développé, et le présenter ici vise à donner davantage d'éléments de compréhension sur la manière dont il perçoit la norme et les requêtes des apprenants vis-à-vis de celle-ci. Au cours de la discussion sur le rôle des formations linguistiques dans les processus d'insertion, Blaise explique accorder plus d'importance à la confiance et à l'accompagnement des apprenants qu'à une éventuelle maîtrise du français inatteignable.

BLAISE52 : non 'ya pas de maitrise // encore une fois ça dépend des personnes / 'ya des personnes qui vont avoir aussi / qui ont été relativement scolarisées / scolarisées assez longtemps / qui ont cette idée de norme / 'fin le français effectivement / ils ont cette idée du bon français du beau français et ils vont demander ça / ces personnes qui demandent ça du coup bah effectivement on va travailler des notions de grammaire masculin-féminin, pluriel-singulier / tout ce qui est conjugaison mais jamais je leur ferai // ils me sortent par exemple / prenons un exemple très simple / ils vont sur internet ils regardent un tableau de conjugaison / même l'autre jour y'en a une qui m'a sorti ça / le verbe être okay / elle regarde et 'ya le passé simple passé antérieur subjonctif imparfait même de l'impératif passé « aie été » tu dis bah ça ça sert à quoi / moi je l'ai jamais utilisé / impératif passé j'pense que / j'sais pas, personnellement j'en vois pas l'usage / elle voulait qu'on fasse ça / bah non on va faire ça présent imparfait passé composé futur si vous voulez on en fera d'autres / mais ça sera déjà les principaux / et oui y a cette notion effectivement de norme du français qui est très marquée / si y a des personnes par exemple qui veulent rentrer à l'Afpa là en revanche on va travailler la conjugaison parce que c'est les tests parce que ça fait partie des objectifs / s'ils ne travaillent pas ça autant qu'ils aillent dans un mur ça sera pareil / donc leur faire comprendre ça / essayer de faire comprendre plus comment fonctionne une langue ce qui n'est pas facile non plus / comment fonctionne le français / effectivement qu'ils fassent des erreurs sur le masculin-féminin dans 10 ans ils en feront encore donc euh ça c'est normal / je veux dire c'est le plus stupide en français qui soit / par contre qu'ils aient un minimum de repères qu'ils comprennent

Entretien avec Blaise<sup>181</sup>, le 11 décembre 2012

Avant de questionner l'évidence du lien établi entre la scolarisation et la norme, il convient de s'interroger sur le rapport que Blaise entretient avec la norme. Ce rapport influence ses choix quant à l'enseignement de la langue normée et des savoirs linguistiques. Pour « ceux qui

---

<sup>181</sup> Annexe 2, entretien n°1, volume 2.

demandent » la norme, Blaise s'accorde à faire travailler des notions de grammaire. Formulé de cette manière, on pourrait penser que la grammaire est exclue des cours qu'il propose. Il est vrai que l'accent y est mis sur des situations de communication (expression, compréhension) et le vocabulaire, mais des points de grammaire sont développés pour appuyer les règles qui régissent la communication. Aussi, on peut s'interroger sur les choix des notions à travailler : sont-elles plus essentielles que d'autres parce qu'immédiatement utiles ? En outre, sa première réaction quant à la conjugaison est encore plus arrêtée : « tout ce qui est conjugaison mais jamais je leur ferai ». Lorsqu'il développe ses propos, on comprend qu'il refuse seulement de travailler des modes de conjugaison : ils ne sont pas primordiaux à ses yeux puisque lui-même en fait peu usage. Si les modes auxquels il se réfère sont effectivement moins employés, surtout à l'oral, il s'avère qu'ils constituent une marque de connaissance de la langue qui, au-delà d'une fonction identitaire ou de légitimité (parler, écrire la langue du groupe majoritaire) est fortement appréciée par d'autres organismes de formation proposant des formations qualifiantes.

Si les cas de Maja et Cristina sont peut-être moins courants – le besoin d'avoir un niveau plus élevé en conjugaison se rattache au projet d'entrer dans une formation qualifiante – il s'avère que nombre d'apprenants partagent le projet d'apprendre et comprendre, notamment en faisant de la grammaire ou de la conjugaison. D'ailleurs, en précisant que les choses sont radicalement différentes pour ceux dont le projet est de s'inscrire dans une formation qualifiante – la conjugaison et la grammaire sont travaillées – nous comprenons que Blaise est amplement conscient de l'exigence des tests d'entrée. Sa conception de la norme nous interroge : elle est considérée utile dès lors qu'elle sous-tend des enjeux particuliers pour les apprenants, et elle s'avère circonscrite à la conjugaison. Même si cela demeure insuffisant pour les apprenants, Maja et Cristina le manifestent clairement, ce n'est pas une priorité pour Blaise ni pour les autres formateurs rencontrés.

Effectivement, Blaise préfère opter pour la compréhension du fonctionnement général en distribuant « un minimum de repères » dont les apprenants doivent faire l'expérience. Associée au caractère « normal » de faire des fautes, idée qui sera thématiquée ultérieurement, le rapport qu'entretient Blaise à la norme rejoint son positionnement professionnel concernant ce qu'il juge le plus important dans la formation auprès de ces publics, et plus largement, le contenu d'enseignement qu'il entend proposer. S'il n'est pas question de maîtrise de la langue, il se trouve que la distinction qu'il opère entre les personnes et les projets qu'elles expriment nous questionne : on pourrait en déduire que différents français ou niveaux de

français sont enseignés uniquement en fonction du regard et de l'importance que l'on accorde à tel ou tel projet ou en fonction des parcours scolaires des apprenants. Or, selon les types de norme mentionnés *supra* et en partant du principe que les représentations et les expériences sont à prendre au sérieux, il apparaît que les apprenants tendent à être réduits et perçus à travers des projets dont on ne peut pas garantir la certitude, notamment au vu des contraintes pour s'inscrire en formation puisque le simple fait qu'ils soient envoyés par les prescripteurs ou qu'ils entrent en formation ne signifient pas qu'ils aient tous le projet<sup>182</sup> de s'insérer dans la vie économique. S'attacher à donner accès à la langue normée en fonction de potentiels projets conduirait à opérer une sélection parmi les apprenants. En outre, ne pas mettre à portée de main la norme de référence, le français scolaire et normé dont il est question, alimente notre réflexion sur l'appropriation. À nos yeux, le caractère prescriptif est largement présent et tend à exclure la possibilité de voir la norme – ou plutôt les normes – comme un élément pertinent dans le processus d'apprentissage, et plus largement pour l'appropriation. Rappelons que la norme, en tant qu'ensemble de pressions linguistiques et sociales, intervient dans la construction des connaissances linguistiques (Py, 1993), elle permet de dépasser l'idée que la langue est uniquement un outil de communication. La réflexion développée par C. Marcellesi sur le sens de l'attitude normative dans l'enseignement du français au sein de l'institution scolaire est éclairante :

*« Or s'agit-il d'enseigner la grammaire uniquement pour apprendre l'orthographe à l'enfant, pour lui apprendre à « bien » écrire, et subsidiairement à « bien » parler, ou pour le doter d'un instrument qu'il aura appris à faire fonctionner, qui lui permettra de s'exprimer en toutes occasions, en toutes situations, instrument de libération pour un individu inséré dans les luttes qui, dans notre société, opposent les classes entre elles. Apprendre à parler, faire fonctionner la langue, c'est déjà se libérer (ou du moins c'est s'en donner le moyen, c'est se doter d'une arme) »*

(C. Marcellesi, 1976 : 9)

Cette auteure permet questionner la place de la norme dans nos vies et celles des autres, en l'occurrence les apprenants, et souligne ce que l'on peut en faire en la concevant autrement. Il est fort intéressant de voir que l'enseignement de la grammaire, de la conjugaison ou de l'orthographe peut s'entendre aussi comme un moyen de doter les apprenants d'un instrument leur permettant de s'exprimer et de se libérer. Dès lors, il s'agirait de dépasser ses représentations et son propre rapport à la norme en la percevant comme un outil

---

<sup>182</sup> À l'occasion des entretiens nous avons pu rencontrer des apprenants qui avaient formulé un projet professionnel pour entrer en formation.

d'émancipation qui offrirait aux apprenants la possibilité d'être pleinement équipé pour s'approprier la langue, et cela quel que soit le projet ou le parcours scolaire de la personne. Adopter cette conception, et par conséquent s'éloigner de celle des formateurs, permet de ne pas renvoyer le projet « apprendre bien le bon français » à une illusion, des représentations et à des décalages. Cependant, cela implique de travailler avec les formateurs, et plus précisément d'interroger leurs pratiques.

Si pour les formateurs, notamment Blaise, « l'idée de norme » – et non pas le rapport à –, résulte des projets d'insertion des apprenants, il apparaît que la scolarisation joue également un rôle important.

## **2.2. Le scolaire**

Le français scolaire ou tout simplement le scolaire sont mis en évidence par les formateurs pour rendre compte des comportements des apprenants et des décalages suscités entre ce qu'ils attendent et ce qui leur est proposé dans les formations. Globalement, le scolaire est aussi contraignant et gênant que le « bon et beau français » dont parlait Blaise parce que cela ne correspond pas à ce que les formateurs souhaitent mettre en place ni aux valeurs d'accompagnement qui caractérisent leur identité professionnelle. S'ils s'appuient sur les parcours scolaires pour étayer leur argumentation, nous verrons que cette demande du scolaire excède les expériences de scolarisation. Pour ce faire, nous reviendrons sur le rapport personnel que chacun entretient avec le scolaire et nous mobiliserons les notions de forme et culture scolaire afin de rendre compte de l'influence d'un phénomène sociétal.

### **2.2.1. Tensions et contradictions**

Pour expliquer la demande d'enseignement de la langue normée, les formateurs se réfèrent aux parcours scolaires des apprenants, et notamment à leur niveau. Il est vrai que l'institution scolaire peut apparaître comme garante de l'enseignement des normes, et plus souvent d'une seule norme. En outre, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe font partie des activités dispensées à l'école. Rappelons qu'en France, l'école a joué un rôle important dans l'institution de la langue, faisant du français standard le socle de l'apprentissage scolaire. Ainsi, dans la mesure où aujourd'hui la majorité des adultes migrants qui s'engagent dans les formations linguistiques a été, il n'est pas étonnant que les formateurs rapprochent la demande de la norme à la scolarisation, bien que tous les apprenants n'aient pas bénéficié d'une longue scolarité. D'ailleurs, la recherche du scolaire et/ou du français normé concerne

également les apprenants inscrits dans le centre Senghor, parmi lesquels il y a des personnes qui ont été peu scolarisées. Lors de notre entretien, Claudia n'a pas à proprement parler employé le terme « norme », mais elle a fait référence à « l'enseignement académique ». Si cette formulation rappelle l'école, elle renvoie aussi à la nécessité d'être en conformité avec les normes et les usages. La perception qu'elle a de cet enseignement rejoint sensiblement le point de vue de Blaise concernant le « bon et beau français » :

CLAUDIA19 :ouais les objectifs ce sont toujours les mêmes / que voilà c'est l'enseignement c'est pas vraiment l'enseignement mais c'est l'apprentissage de la langue + voilà dans un / par le biais de / avec + des outils / on essaie de sortir un peu de / 'fin de l'enseignement académique et de mettre / faire en sorte que les personnes s'approprient aussi leur apprentissage / (...)

CLAUDIA35 : alors je te cache pas que ce que j'ai remarqué c'est que les migrants quand ils viennent certains + aiment BIEN qu'il y ait justement cet enseignement ACADEMIQUE / contextualisé surtout parce qu'ils ont des projets et ils aiment bien quand c'est vraiment / surtout contextualisé et que c'est ça la différence et c'est pour ça que je voulais revenir avec l'atelier d'écriture où c'est un atelier un peu différent / un peu voilà on joue avec les mots on est ouvert sur la culture le théâtre etcetera et donc certains / PAS TOUS / quand je leur conseille parce que quand je vois leur niveau je leur dis voilà « il existe un atelier qui voilà qui a une ouverture plus littéraire et tout » donc j'essaie un peu (rises) un peu de le vendre parce que voilà ils peuvent pas s'inscrire tout seul donc j'essaie de les motiver et certains voilà ils décrochent vite parce que c'est pas dans leur intérêt parce que ils sont dans un projet qui comment dire / dans un projet / ils sont dans une situation où ils sont par exemple ils veulent leurs papiers ils veulent chercher du travail ils sont pas dans cette ouverture / bah je dirai pas d'esprit mais ils sont pas / voilà ils ont pas le TEMPS // à consacrer à la littérature ou le théâtre ou etcetera // voilà

E36 : ils ont peut-être des attentes un peu plus [...]

CLAUDIA37 : ouais un peu plus plus [...]

E38 : plus précises

CLAUDIA39 : plus précises plus contextualisées parce que dans les autres ateliers on travaille sur / avec des thèmes plus précis des contextes un peu de la vie quotidienne etcetera et c'est plus concret et quand il faut un peu partir j'sais pas moi étudier un texte littéraire des choses comme ça ou faire du théâtre ou c'est un peu différent mais on a des personnes très fidèles / c'est qui sont voilà qui voient l'intérêt d'apprendre AUTREMENT que / que par des supports voilà liés à l'enseignement fondamental ou des choses comme ça / mais la plupart je te cache pas qu'ils cherchent cet enseignement là un peu académique quelque part que moi je // j'essaie de mettre de côté mais de toute façon nous on est pas dans cette démarche d'enseignement académique nous on est une association comment dire d'éducation populaire // voilà on est différent / on fonctionne différemment (...)

Entretien avec Claudia<sup>183</sup>, le 18 avril 2013.

La perception et la réaction de Claudia vis-à-vis de ce qu'elle nomme « l'enseignement académique », met en lumière la complexité des actions mises en place pour les adultes migrants dans le sens où il est difficile de trouver un équilibre entre ce que ces derniers imaginent, souhaitent faire et ce qu'il leur est offert. Si l'on revient sur « l'enseignement académique » ou « fondamental », il apparaît clairement, et à deux reprises, que Claudia désire s'en écarter, notamment parce que cela ne correspond pas à la démarche dans laquelle s'inscrit l'association. Manifestement, le choix ou la tentative de sortir de cet enseignement est lié à la volonté de favoriser l'appropriation de l'apprentissage par les apprenants. Nous pourrions donc penser qu'il y a une incompatibilité entre l'« enseignement académique », plus largement un enseignement scolaire d'un français scolaire et normé, et l'appropriation, dans le sens où on resterait dans un enseignement superficiel, « traditionnel <sup>184</sup>» qui impliquerait moins les apprenants. Cependant, Claudia ne va pas jusqu'au bout de la question de l'enseignement académique et se tourne vers les apprenants dont les projets sont plus ancrés dans le concret et qui recherchent un enseignement pragmatique, lié à la perspective d'insertion économique et/ou administrative. Dès lors, l'intérêt de faire apprendre « autrement » ne fait pas toujours l'unanimité. Sans vouloir exclure cette possibilité, qui expliquerait en partie les réactions des apprenants vis-à-vis de cet atelier, Claudia rappelle également l'attachement à un enseignement calqué sur le modèle scolaire. Jouer avec les mots ou s'ouvrir à la littérature ne serait pas un projet partagé par les apprenants.

En outre, en se rapportant au « fonctionnement » différent de l'association, on peut lire qu'il y a une volonté de se distinguer de l'institution scolaire, voire des autres centres de formation implantés dans l'agglomération rouennaise. La création de l'atelier d'écriture en témoigne. Comme ça a été le cas pour Blaise, tenter de s'écarter de ce que les apprenants recherchent afin de les conduire vers un autre contenu ou un autre format d'enseignement, laisse à penser que ce refus est en partie lié aux rapports que les formateurs ont avec l'institution scolaire, l'autre partie étant liée à leur identité professionnelle<sup>185</sup>. Pour se saisir des rapports des formateurs, voire de leurs résistances à l'égard du scolaire et de l'institution scolaire, nous distinguons trois éléments de réflexion :

---

<sup>183</sup> Annexe 2, entretien n°3, volume 2.

<sup>184</sup> Claudia emploie régulièrement ce terme pour se référer aux ateliers socio-linguistique qu'elle mène en parallèle de l'atelier d'écriture qu'elle a mis en place au sein de la structure.

<sup>185</sup> Les questionnements autour de l'identité professionnelle des formateurs sont approfondis dans la troisième partie de la thèse, en particulier dans le chapitre 8.

- L'école étant reconnue comme le lieu par excellence où se transmettent les savoirs légitimes (Audigier, 2008), les autres dispositifs d'enseignement et de formation sont minorés ;
- La relation asymétrique entre « l'instructeur », supposé savant et compétent, et « l'instruit », supposé ignorant, ne correspond pas à la vision des formateurs (Maulini et Perrenoud, 2005 :147) ;
- L'absence ou l'insuffisance de prise en compte des savoirs des apprenants et la possibilité de s'ouvrir à d'autres démarches didactiques vont à l'encontre de ce que les formateurs proposent, en particulier Claudia.

La volonté de relativiser, sinon de rompre, avec un enseignement conventionnel, semblable à celui qui est dispensé dans l'institution scolaire, nous invite à aborder d'une autre manière ce que les formateurs mettent derrière « l'enseignement académique/fondamental » et la « norme ». L'argument du scolaire, comme celui de la norme, rend davantage compte des rapports que les formateurs ont avec ces notions. L'appui sur les parcours scolaires ou les représentations de ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'être scolarisés plus longtemps que d'autres est peu probant car les tensions induites par le projet « apprendre bien le bon français » trouve sa source dans les rapports que chacun entretient avec la formation, la langue voire l'appropriation. Au-delà d'un rapport personnel, il s'avère que ce que les formateurs nomment « scolaire » fait écho à deux notions qui soulignent combien le scolaire ne se limite pas à l'enceinte de l'école ou des formations, et par conséquent renforce les requêtes des apprenants, les tensions et les contradictions entre ce que chacun souhaite faire.

### **2.2.2. Forme et culture scolaire**

Mode de socialisation hégémonique, la forme scolaire révèle un mode de transmission des savoirs et de socialisation fondé sur la planification, la codification et le respect de règles. Définie par les sociologues comme une forme sociale (Vincent et al., 1994 ; Lahire, 2008), c'est-à-dire comme « un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet » (Maulini, Perrenoud, 2005 : 149), la forme scolaire ne se limite pas à la mise en place d'un espace-temps voué à l'apprentissage, elle dépasse le cadre de l'école et s'étend à toute la société, à tel point que l'on peut aisément parler de relations sociales « pédagogiques » (Vincent et al., 1994: 16). La prégnance de l'école – au sens de forme scolaire – s'observe autant dans les actions menées par les travailleurs sociaux, dont les pratiques sont calquées sur

le mode scolaire, que dans la construction du phénomène de l'illettrisme. Dans leurs travaux sur la forme scolaire de l'éducation de base, O. Maulini et P. Perrenoud (2005) distinguent huit traits distinctifs de la forme scolaire, lesquels sont regroupés dans le tableau 17. Selon les auteurs, « pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que » (*Ibid.* :151-2) :

**Tableau 17:** Les caractéristiques de la forme scolaire

Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Le formateur a pour mission de partager son savoir dans le but de favoriser son appropriation par l'apprenant, lequel se doit de chercher à comprendre, à écouter, à travailler « bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable ».
Organisation centrée sur les apprentissages	L'appartenance à une organisation structurée qui a la charge de faire apprendre et s'oriente vers la formation témoigne de la présence de la forme scolaire.
Pratique sociale distincte et séparée	Les interactions entre les acteurs doivent être considérées comme une pratique sociale spécifique, qui se déroule dans un lieu spécifique.
Curriculum et planification	L'apprentissage doit être planifié.
Transposition didactique	Les savoirs enseignés et appris font l'objet d'une organisation, d'une codification, d'une transposition didactique en mesure de garantir la transmission « et l'assimilation ».
Temps didactique	La formation et l'apprentissage s'effectue sur la durée, avec un découpage didactique.
Discipline	Les disciplines intellectuelle et corporelle sont jugées requises et favorables à l'apprentissage, lequel se fait avec de la volonté et des efforts.
Normes d'excellence	La référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation vise à définir et mesurer la progression des apprentissages.

D'après ces éléments, la forme scolaire est effectivement présente au sein des formations linguistiques pour migrants dans lesquelles nous sommes intervenue. À notre avis, ce n'est pas tant la présence de la forme scolaire qui contrarie les formateurs, mais les excès qu'elle induit. Qualifiée de « dénominateur commun » par O. Maulini et P. Perrenoud (*Ibid.* : 150), la forme scolaire s'apparente à un repère avec lequel il n'est pas toujours aisé de composer puisqu'elle influe sur la manière dont on classe et on juge les autres. Ainsi, la sélection qui s'opère à l'entrée des formations linguistiques à partir des critères de scolarisation conduit nécessairement à l'exclusion de certaines personnes, ce qui est loin de satisfaire les formateurs. Si la forme scolaire, en tant que mode de socialisation, rassure, elle crée des

inégalités et peut conduire à l'aliénation (Maulini et Perrenoud, citant Illich<sup>186</sup>). De cette manière, on s'éloigne des valeurs<sup>187</sup> et des démarches de formation auxquelles aspirent les formateurs.

Plus qu'une forme, l'obsession ou l'exigence du scolaire s'entend également en termes de « culture ». Phénomène identifié et défini par A. Chervel (1998 : 33), la culture scolaire correspond à « toute cette partie de la culture acquise à l'école qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine ». Selon cet auteur, les contenus d'enseignement/apprentissage, qui contribuent à la construction et au développement de la culture scolaire, résultent d'une demande sociale. L'exemple de l'orthographe et de la grammaire sont des exemples majeurs sur lesquels A. Chervel s'appuie pour expliquer le phénomène de culture scolaire. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'orthographe est une discipline centrale de l'institution scolaire et elle devient également « un vecteur de la sélection sociale » (Wynants, 1997 : 140). Source de distinction sociale, la conformité linguistique, alliée à la volonté d'affirmer une langue nationale unique et accessible à tous, érige l'orthographe en norme sociale. L'orthographe, la grammaire ou la lecture ne sont pas des savoirs qui se limitent à la sphère scolaire. De nouveau, on assiste à une pédagogisation des savoirs qui se répercute sur la société. Les questions liées à l'illettrisme ou à l'échec scolaire, en sont un exemple éclatant dans la mesure où les pouvoirs publics et les médias en ont fait une problématique sociétale.

Mobiliser les notions de forme et culture scolaire, vise à rappeler que la société est marquée et imprégnée par des éléments propres au fonctionnement du système. Aussi, et surtout, ces notions permettent de remettre en question les perceptions des formateurs quant aux requêtes, aux comportements et aux représentations des apprenants. À ce stade de la recherche, les formateurs semblent avoir une vision binaire de la culture scolaire – plurielle ou inexistante – et réduite à son utilité pour expliquer les facilités et les difficultés des apprenants face à l'apprentissage du français et aux savoirs dispensés dans les formations. Ce détour par ces notions met en avant le pouvoir du scolaire comme « institution planétaire » (Maulini et Perrenoud, 2005 : 150) garantissant le développement des sociétés et des individus qui les composent, et en tant que mode de socialisation supposant la constitution de savoirs légitimes et nécessaires pour évoluer dans les sociétés actuelles. Dans notre recherche, souligner la porosité des savoirs et des contenus scolaires a pour objectif de mettre en avant les valeurs, les

---

<sup>186</sup> Les auteurs se réfèrent à l'ouvrage « Une société sans école » publié en 1970.

<sup>187</sup> Nous reviendrons plus précisément sur ces points dans le chapitre suivant.

normes et les rapports qui se constituent au sein des sociétés dans lesquelles évoluent les personnes (Reuter, 2012).

Pour donner plus de matière à notre réflexion, nous livrons ici un extrait d'un compte rendu<sup>188</sup> d'une rencontre qui s'est tenue à Rouen en 2011, et au cours de laquelle la question de l'orthographe est discutée entre des apprenants et des formateurs. Précisons que ce qui en ressort nous a fortement influencée dans la poursuite de notre réflexion sur la place à accorder à l'enseignement du français scolaire et normé pour penser l'appropriation.

*« Une formatrice : Je travaille beaucoup avec des stagiaires d'origine maghrébine. Vous parlez bien le français. L'écriture est difficile parce qu'il faut faire bouger sa main. C'est comme lorsque vous faites les dessins sur les mains, avec le henné.*

*Malika : Non, ce n'est pas le problème : je sais écrire l'arabe mais pas le français. Les dessins au henné n'ont rien à voir avec l'apprentissage des conjugaisons : la langue française est difficile. Je traduis les mots à ma façon. Pendant longtemps je n'ai pas osé dire que je ne savais pas écrire. Aujourd'hui, je sais que je ne suis pas seule.*

*La même formatrice : Ne dites pas que vous ne savez pas écrire mais que vous faites des fautes d'orthographe.*

*Samuel : Même si je suis français, j'ai les mêmes problèmes que la dame. Avant d'entrer en formation, j'avais un mauvais niveau ; depuis que je suis en formation, on me dit que je fais des progrès. Moi, je ne trouve pas parce que j'ai du mal à m'exprimer en français. On m'a souvent reproché d'écrire comme je parle.*

*Un coordinateur pédagogique : Ce problème, c'est un problème pour vous ou pour les autres ? Après tout, qu'est-ce que ça peut faire si vous écrivez une lettre avec des fautes mais qu'on soit capable de lire ?*

*Un apprenant : Mais non, cela a de l'importance pour les CV ou pour une lettre de motivation. Cela compte pour les patrons.*

*Le coordinateur pédagogique : Ce qui compte, c'est l'image qu'il y a autour des difficultés d'orthographe !*

*Le même apprenant : C'est vous qui le dites.*

*Le coordinateur pédagogique : « Il faut que tout le monde sache écrire de la même façon, il faut que jamais on ne fasse de faute ». Mais si vous lisez le journal, vous verrez des coquilles mais cela n'empêche pas de le lire.*

*L'apprenant : Mais ce n'est pas la même chose lorsque l'on se présente pour un emploi.*

*Le coordinateur pédagogique : C'est nous-mêmes qui nous imposons de ne pas faire une seule faute d'orthographe. Mais cela n'influence en rien la valeur de la personne elle-même.*

*Malika : Mais, Monsieur, si je fais des fautes dans le carnet d'absence de mes enfants, que diront les professeurs ?*

*La formatrice : Mais une personne qui fait une faute sur une lettre peut faire mieux son travail que celle qui ne fait aucune faute. C'est un choix arbitraire, mais il est vrai qu'il existe. »*

Extrait compte-rendu,  
« Droit et accès à l'éducation de base pour tous tout au long de la vie » Rouen 2011.

---

<sup>188</sup> Rencontre autour du « Droit et accès à l'éducation de base pour tous tout au long de la vie ». Nous avons fait le choix de retirer les patronymes des personnes, mais nous précisons que le coordinateur pédagogique a travaillé au centre La Fontaine jusqu'en 2013. Il fait donc partie des acteurs avec lesquels nous avons pu échanger.

Cet extrait a particulièrement retenu notre attention car il offre la possibilité de mettre en regard les différentes perceptions et rapports à la langue, au savoir et à la formation des adultes. Bien que les échanges soient axés sur l'orthographe, ils permettent d'enrichir la réflexion sur ce que peut vouloir dire « apprendre bien le bon français ». Une rapide lecture nous conduit à observer deux (op)positions entre des apprenants qui manifestent une conscience de la pression sociale induite par la maîtrise de l'orthographe et des formateurs qui tentent de désacraliser l'orthographe et de dédramatiser les fautes, en les rapportant à la possibilité de se faire comprendre et d'être aussi compétent d'un point de vue professionnel. Si notre objectif n'est pas de dire qui a tort et qui a raison, nous considérons qu'il est insuffisant de relativiser l'importance octroyée à l'orthographe, en tant que norme sociale. En outre, il ne s'agit pas non plus de prôner un enseignement du français standard, homogène qui exclurait ou reléguerait au second plan la variation et les compétences « déjà-là » des apprenants. Il s'agit de tenir compte de l'impossibilité d'exclure les normes et les valeurs incorporées par les personnes, que ce soit au sein ou au dehors de l'institution scolaire. Dans cette perspective, il est essentiel de réfléchir en termes de rapports à, et non plus exclusivement en termes de de représentations erronées car influencés par la norme, le scolaire ou encore la culture et / ou les cultures d'apprentissage.

### **3. Des cultures au rapport au savoir : prendre en compte les apprenants**

La notion de culture est régulièrement mobilisée par les formateurs pour rendre compte des comportements, de la diversité des parcours – migratoires et d'apprentissage –, et du projet « apprendre bien le bon français ». Argument éclairant, voire évidence, les cultures permettent de souligner autant les différences et les habitudes culturelles propres aux apprenants. À titre d'exemple, il est courant d'entendre que les russophones, ou les apprenants originaires d'Europe de l'est, exigent de faire beaucoup de grammaire tandis que les arabophones, et plus largement les personnes venant d'Afrique subsaharienne ou du Maghreb, vont préférer faire de l'oral et sont moins exigeants à l'écrit (grammaire, conjugaison, correction des travaux). D'une manière générale, la notion de culture offre la possibilité de tout expliquer. Dans le cadre de notre recherche, interroger cette notion nous permet de préciser notre positionnement face à celle-ci qui, sous couvert de prendre en compte les apprenants, comporte de nombreuses limites. Après un rapide retour sur l'évidence des cultures ou des habitudes et différences culturelles nous explorerons une notion qui correspond davantage à la manière dont nous concevons la prise en compte des apprenants, la diversité de leurs parcours et leurs

projets, et qui contribue de plus à donner de sens au projet « apprendre bien le bon français », et plus largement à notre réflexion sur l'appropriation : il s'agit de la notion de rapport au savoir.

### **3.1. Cultures : se défaire des pièges**

Outre la référence aux cultures pour expliquer ce que signifie « apprendre bien le bon français » pour les apprenants, la notion de culture d'apprentissage séduit et fait sens pour nombre de formateurs et autres professionnels de formation. Or, l'intérêt porté aux habitudes et environnements culturels conduit rapidement à classer et différencier les personnes à partir de critères se rapportant à ce que l'on entend par culture. Le recours à cette notion n'est pas réservé aux formateurs, nombre de recherches ont eu lieu sur la prise en compte des cultures afin de valoriser les ressources des apprenants et, dans une perspective didactique, améliorer les pratiques de formation.

#### **3.1.1. Fausses évidences**

D'un point de vue terminologique, la notion de culture recouvre diverses acceptions. Dans le sens commun, la culture, au singulier, renvoie principalement à une forme de développement intellectuel (« l'homme cultivé »), tandis qu'au pluriel, la notion renvoie à une différenciation d'ensembles ayant des caractéristiques communes, le plus souvent regroupées autour des critères ethniques, de nationalité ou des manières de penser et de faire propres à un groupe social. En outre, on distingue la culture au sens anthropologique et sociologique, c'est-à-dire celle de l'homme qui appartient à une culture, qui est intégré dans une culture, qui partage et acquiert l'ensemble des savoirs, des croyances, des institutions, des pratiques et des valeurs qui règnent dans une société. Inspirée des travaux de l'anthropologue britannique B. Tylor, la notion de culture implique de reconnaître et respecter les différences (Cuhe, 1996). Sans retracer la totalité de l'évolution de la notion, et en se rapportant à l'usage que nos interlocuteurs en font, on constate que l'accent est principalement mis sur les différences. Or, concevoir les cultures comme des entités à part entière et distinctes les unes des autres nous conduit à remettre en question le culte voué à la culture, notamment dans la mesure où la notion permet d'expliquer voire de justifier ce que sont, font et disent les autres, ceux de cultures différentes (ElHaji, 2013). Dès 1969, E. Morin dénonce le piège de la culture, ce mythe qui est en fait une « évidence, mot qui semble un, stable, ferme, alors que c'est le mot piège, creux, somnifère, miné, double, traître » (Morin, 1969 : 5). Cette notion puissante, donnant l'impression de pouvoir tout expliquer, induit à la fois valorisation et dévalorisation.

En outre, l'emploi de cette notion conduit à enfermer, déterminer et distinguer les personnes. Dans ses écrits sur les conséquences culturelles de la globalisation dans une ère postcoloniale, l'anthropologue A. Appadurai (2001 [1996]) décrit son malaise pour employer la notion de culture, dans la mesure où la forme substantivée tend à se rapporter à un objet et à se rattacher « au contexte discursif de la race » (*Ibid.* :40). Il ajoute :

*« Parce qu'il renvoie à une substance mentale, il semble que le substantif culture privilégie le genre de partage, d'accord et de liens abstraits où des faits inégalement documentés, ainsi que des styles de vie pour le moins hétérogènes, sont sommés de produire un sens univoque. Avec une telle démarche, on évite à bon compte de porter attention aux conceptions du monde et aux activités propres aux individus marginaux ou dominés. »*

(Appadurai, 2001 : 41)

Si nous partageons ses réserves et son opinion concernant l'absence d'attention aux « conceptions du monde », nous sommes plus circonspecte quant à la valeur heuristique qu'il accorde au terme de « différence ». Bien que ce terme permette de souligner les ressemblances, ce qui nous interroge réside dans le risque d'en dresser un inventaire, et par conséquent d'assigner les personnes à ce que les autres perçoivent de leurs cultures. De plus, comme le souligne M. Abdallah-Preteille dans ses réflexions sur l'interculturel, le risque est de se concentrer sur les différences et les ressemblances, sans aller plus loin :

*« Le jeu dialectique entre similitudes et différences cautionne, par focalisation sur l'un ou l'autre des termes, des attitudes et des discours souvent antagonistes sinon contradictoires. Nier la différence revient à prôner un discours identitaire et accentuer la différence contribue à enfermer autrui dans une altérité infranchissable synonyme, au niveau sociologique, d'un rejet. »*

(Abdallah-Preteille, 1996 : 61)

Penser en termes de différence rejoint les limites de la notion de culture dans la mesure où elles induisent une logique de classification et de spécification où les uns (nous) décident de ranger les autres (eux). Dès lors, il devient autant nécessaire de dépasser une utilisation de la notion de culture dans une compréhension simpliste que de s'affranchir d'une approche différentialiste. Les réflexions menées par F. Jullien (2008 ; 2012) sont particulièrement éclairantes puisque le philosophe rappelle que les différences permettent l'identification et la distinction entre les uns et les autres :

*« L'établissement de différences suppose que je m'arroge une position de surplomb, ou du moins d'extériorité, à partir de laquelle c'est moi qui « range » entre le même et l'autre, l'identique et le différent, et qui compare. Or, quelle est cette extériorité – dont je bénéficierais (où la situer ?) et d'où je puisse ainsi mettre tout à plat, devant*

*moi, et comparer ? Car j'appartiens bien moi-même à une culture. [...] Cet étiquetage des différences culturelles, auquel on se livre d'ordinaire, peut-il échapper à l'ethnocentrisme ? »*

(Jullien, 2012 : 27-8)

Continuer à répertorier les différences à partir des caractéristiques d'une culture va à l'encontre d'une perspective de compréhension et entrave la rencontre et la relation avec les autres. En outre, cela instaure un rapport de pouvoir et un processus de catégorisation. Pour contrer ce processus, F. Jullien propose de substituer la notion de différence par celle d'écart. Il s'agit de ne plus concevoir les autres comme une catégorie figée et élaborée à partir de données géographiques, linguistiques, scolaires ou historiques. À l'inverse de la différence, qui incarne le rangement, l'écart représente le dérangement puisqu'il vise à mettre en regard – et non à comparer – et ouvre à la réflexivité. L'auteur ajoute que « par l'espace ouvert, il [l'écart] permet un dévisagement réciproque de l'un par l'autre : où l'un se découvre lui-même en regard de l'autre, à partir de l'autre » (*Ibid.* : 33), et, partant, les repères de chacun sont modifiés. Renoncer à la notion de différence permet d'appréhender autrement les cultures, et les relations entre les acteurs contribuent à reconnaître et mobiliser les expériences et les ressources plurielles des apprenants. Ce détour par la notion de différence complète l'idée que la culture ne peut être perçue comme une justification ou une excuse, et que les particularités des personnes peuvent se concevoir autrement, dans une perspective dynamique, de mise en tension.

### **3.1.2. Prendre en compte l'environnement culturel**

L'intérêt porté aux cultures est toujours motivé par la recherche de compréhension et le souci de reconnaissance des autres. Dans le champ de la didactique, des chercheurs ont souhaité s'intéresser plus particulièrement aux modes de transmission des savoirs, lesquels sont culturellement marqués et varient d'une société à l'autre (Leconte et Mortamet, 2005 ; Beacco et al, 2005). L'objectif est double, il s'agit de comprendre et de s'appuyer sur les parcours migratoires et scolaires des apprenants afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, les notions de culture d'apprentissage et de culture éducative sont régulièrement mobilisées, notamment dans le cadre d'un projet international (CECA<sup>189</sup>) visant à « montrer en quoi les cultures d'enseignement-apprentissage sont tributaires des cultures sociétales »

---

<sup>189</sup> Cultures d'Apprentissage et Cultures d'Enseignement.

(Carette et al, 2011 : 23). Pour étudier l'environnement culturel des apprenants, six traits définitoires proposés par F. Cicurel (2003) ont été retenus :

- Les modalités de transmission : rôle de l'écriture, de la mémoire, etc. ;
- Les normes relationnelles : les règles sociales régulant la parole, les postures corporelles ;
- L'organisation des activités didactiques : à partir de quelle méthodologie, dans quel contexte les activités sont mises en place ;
- Les formes d'appropriation : recours à la mémoire, démarche de découverte des règles qui régissent la langue, etc. ;
- Les modèles de référence des professeurs et des apprenants ;
- Les systèmes d'évaluation.

Mis en place dans une dizaine de pays, les premiers résultats du projet laissent apparaître des explications culturalistes qui, de plus, tendent à généraliser et figer les comportements observés. Selon F. Carton (2012), l'écueil du culturalisme est inévitable malgré une conception non-homogénéisante de la notion de culture :

*« Chaque chercheur sait que la pureté culturelle, identitaire, linguistique n'a pas de sens. Il connaît les biais d'interprétation de l'approche culturaliste et différentialiste et s'efforce de les éviter (ne pas préconcevoir l'autre ; repousser les généralisations à partir de quelques cas ; être conscient des préjugés ; savoir mettre au jour ses propres présupposés ; expliciter en tant que chercheur ses critères et ses concepts). Cependant, ce positionnement du chercheur évolue vers des analyses catégorisantes, sous l'effet des interlocuteurs, du protocole lui-même, des collègues, des autres chercheurs. »*

(Carton, 2012 : 17)

Manifestement, les dérives culturalistes sont inévitables et les apprenants sont considérés comme autres à travers leurs différences linguistiques et culturelles (Gohard-Radenkovic, 2009). L'étude des cultures éducatives ou d'apprentissage semble porter trop d'attention aux cultures au détriment des apprenants et de leur singularité. Selon M. Abdallah-Preteille (2010), ce type d'étude conduit à « une connaissance par identification » (*Ibid.* :14) alors qu'il serait préférable « d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles, qui sont ambiguës car elles sont manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques » (*Ibid.*).

Bien que les travaux portés par J.-C. Beacco et al. (2005) et F. Leconte et C. Mortamet (2005) interrogent la pluralité des conditions de transmission du savoir et l'influence des cultures

éducatives sur l'enseignement-apprentissage, les usages et les interprétations qui en sont faites par nos interlocuteurs nous conduiraient à privilégier le terme « habitude », ne serait-ce que pour éviter et limiter les catégorisations. À travers ses travaux sur la variation, L. Dabène (1990) démontre que les habitudes d'apprentissage s'inscrivent dans des pratiques culturelles qui construisent des représentations et des rapports aux langues. Si le terme est plus neutre, il n'en demeure pas moins que les habitudes d'apprentissage peuvent être perçues comme « un obstacle, une entrave au processus d'enseignement et d'apprentissage » (Bouvier, 2003 : 401). Prendre en compte l'environnement culturel des apprenants implique de penser au pluriel, et de dissocier ce qui relève du culturel – l'organisation sociale et politique, les finalités de l'éducation, les traditions, l'histoire etc. – de ce qui relève de l'individuel, c'est-à-dire des représentations et des stratégies d'apprentissage construites par les apprenants (Cortier, 2005).

Adopter cette perspective permet de s'attacher à déployer et mobiliser les ressources, les expériences linguistiques et culturelles et offre la possibilité de prendre en compte la construction des histoires de langues, « des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s) » (Bretegnier, 2009b :40).

En somme, s'en tenir à l'argument de la culture exclut les expériences, les manières de percevoir et d'entretenir des rapports à la forme scolaire, à l'apprentissage, et plus largement au monde.

### **3.2. Se diriger vers les rapports au savoir**

Partir des apprenants, de leurs parcours et projets nous conduit à explorer la notion de rapport au savoir. Cette notion, dont la citation de B. Charlot mise en exergue de ce chapitre donne un rapide aperçu, offre la possibilité de lier les réflexions menées concernant le projet « apprendre bien le bon français », et notamment les normes et la formation scolaire. En partant de l'importance accordée à l'écrit au sein des formations et des séances observées, nous reviendrons sur la définition de la notion « rapport au savoir » et sur l'intérêt qu'elle représente dans le cadre de notre recherche.

### 3.2.1. La prégnance des savoirs scripturaux

Si l'on repart de nos échanges avec les formateurs, ces derniers font l'hypothèse que le projet de vouloir « apprendre bien le bon français » exprime également un besoin d'être rassuré et valorisé, en particulier par l'écrit. Le désir de « faire de l'écrit », « d'écrire », de « copier », associé au sentiment de n'avoir rien fait s'il n'y a pas eu d'écrit lors d'une séance, est à rapprocher de la recherche de la forme scolaire en tant que forme de socialisation « tramée par des pratiques d'écriture et supposant la constitution de savoirs scripturaux » (Lahire, 2008 :24). Moyen de communication sacralisé par un grand nombre de sociétés, l'écrit est également un support d'apprentissage et un « véhicule privilégié de savoir et de la culture » (M. Dabène, 1991 :15). L'écriture permet de matérialiser la langue, et par conséquent de la rendre visible et durable. La permanence de la parole, associée à sa spatialisation, participe à la mise en ordre des connaissances et favorise le développement d'une pensée logique (Goody, 1979). L'institution scolaire ainsi que les structures intervenant dans le champ de formation pour adultes s'inscrivent dans cette conception de valorisation de l'écrit. L'écrit ne se résume pas à un simple moyen de communication, il offre la possibilité de développer le raisonnement, l'esprit critique et permet d'accéder à la pensée abstraite. La conception de J. Goody fait de l'écrit une « technologie de l'intellect » (1994 : 227) qui « instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore » (*Ibid.* :264). Entrer à l'école, comme en formation linguistique, signifie accéder à l'écrit ou plutôt à « l'ordre du scriptural<sup>190</sup> » (Peytard, 1970 repris par Dabène, 1991). D'ailleurs, l'organisation des dispositifs linguistiques pour adultes migrants s'effectue autour de l'écrit. Outre l'alphabétisation, qui atteste de la nécessité de savoir lire-écrire, décoder un message écrit, savoir calligraphier puis orthographier et savoir encoder un message oral à l'écrit ont longtemps été les objectifs premiers des actions destinées aux publics migrants.

Au-delà de la sacralisation de l'écrit, des pratiques et des usages, la mise en confiance évoquée par Claudia nous conduit de nouveau à nous diriger vers la notion de « rapport à » dans le sens où cela permet de se saisir des valeurs affectives, cognitives, sociales et culturelles que les apprenants entretiennent avec l'écrit. À l'appui des travaux de sociologues,

---

<sup>190</sup> Précisons que Peytard choisi d'employer le concept d'ordre scriptural plutôt que celui de langue écrite, il le définit alors comme « celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture » (1970 : 37). Quant à Dabène, il ajoute que « l'ordre scriptural impose l'écriture en tant qu'usage ritualisé de la langue, même dans les écrits les plus familiers » (1991 : 14).

dont nous parlerons plus tard, C. Barré-de-Miniac (2000) propose une définition du rapport à l'écrit qui met en avant l'intérêt du concept en didactique. Elle écrit :

*« Cette notion suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écrit, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Apprendre comment est fabriqué cet objet est une chose. Et la connaissance des règles de fonctionnement de la langue est certes indispensable à qui veut l'utiliser. Mais s'agissant de l'écrit, outil symbolique, inscrit si profondément dans l'histoire individuelle de chaque scripteur autant que dans l'histoire collective de la société et des groupes auxquels il appartient, son usage balbutiant [...] autant qu'expert [...] ne peut être compris que situé dans le réseau complexe des dimensions marquantes de ces histoires individuelle et collective. A l'histoire il convient d'adjoindre le présent des situations de l'écrit, tel qu'il peut être vécu, perçu, [...] compris, analysé plus ou moins consciemment par le scripteur. Globalement donc, le rapport à l'écrit désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écrit, à son apprentissage et à ses usages. »*

(Barré-de-Miniac, 2000 : 13)

Le rapport à l'écrit permet donc d'inclure des facteurs qui ne se rapportent pas exclusivement à l'expérience scolaire. Plus largement, il permet de comprendre l'influence collective et individuelle. D'après cette auteure, le rapport au savoir correspond également au « déjà-là » et un des objectifs de l'enseignement est de le faire évoluer. La conception défendue par C. Barré-de-Miniac est également présente dans les travaux de M. Dabène lorsque ce dernier propose « un modèle didactique de la compétence scripturale » (1991). Cette compétence, considérée comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même constituée de savoirs linguistiques et sociaux, se construit à partir de trois sources : « l'appris » réalisé essentiellement à l'école ; « l'acquis » effectué au contact de la langue ; « l'hérité » issu des représentations collectives et individuelles. (Dabène, 1991).

Dans le cadre de notre recherche, penser en termes de rapport au savoir, dont l'écrit est un pivot (Charlot, 1997), apporte plusieurs éléments de compréhension concernant le français normé et la forme scolaire. De plus, cela éclaire également les déstabilisations ou les décrochages qui ont lieu dans l'atelier d'écriture du centre Senghor. Rappelons que l'atelier mis en place par Claudia se présente comme une alternative au modèle scolaire, où l'écrit est appréhendé autrement. S'il s'agit de rompre avec la pression scolaire (les corrections en rouge, les annotations négatives vis-à-vis de l'orthographe, de la syntaxe, de la ponctuation...) et de (re)donner le goût d'écrire (Lafont-Terranova, 2009), nous observons qu'à travers la création d'une relation de confiance couplée à la valorisation des apprenants, il est avant tout

question de contourner le risque d'infantilisation. Jusqu'ici, il nous semble que les préoccupations des formateurs envers les apprenants sont manifestes, mais les rapports au savoir, à l'écrit ou à la formation des apprenants sont fortement relégués au second plan. Nous verrons que la volonté de miser principalement sur la centration de l'apprenant et sur son accompagnement dans son parcours d'insertion tend à exclure les processus d'écriture, la réécriture et la transformation des productions écrites, qui sont des actes participant à l'appropriation linguistique.

### **3.2.2. Le rapport au savoir**

Le concept de rapport au savoir permet de partir des apprenants et de leurs histoires. Outre le lien de parenté avec les représentations, le rapport au savoir permet de passer d'une lecture « en négatif » à une lecture « en positif » (Charlot, 1997 : 33). Il ne s'agit plus d'axer son attention sur ce qui manque, ou d'établir des liens de causalité pour expliquer ce qui est différent ou ne fonctionne pas comme on le pense, il s'agit de s'attacher aux expériences des apprenants et à leur interprétation du monde (*Ibid.*). Ainsi, derrière les apprenants se trouvent des personnes, ou plutôt, pour reprendre les mots de B. Charlot, « un sujet confronté à la nécessité d'apprendre et à la présence dans son monde de savoirs de divers types » (*Ibid.*). Selon l'auteur, un sujet est :

- Un être humain qui ne se réduit pas à l'ici et maintenant, il est porté par ses désirs ;
- Un être social inscrit dans des rapports sociaux ;
- Un être singulier qui a une histoire, qui interprète le monde et fait sens dans ce monde.

Adopter ce point de vue permet d'outrepasser l'image figée que l'on se fait des publics migrants, souvent réputés faiblement scolarisés et littéraciés, et qui ne cessent de se confronter à des difficultés sociales. Aussi, cela permet d'aller au-delà des savoirs, des contenus, de leurs utilités sociales ou des compétences à développer pour s'insérer dans la société. Les apprenants entretiennent des rapports au savoir : ils attribuent des valeurs, et ont des opinions et des conceptions.

Dans ses travaux sur la théorie du rapport au savoir, B. Charlot rappelle que la condition humaine soumet l'individu, être à la fois social et singulier, à l'obligation d'apprendre. L'individu doit être éduqué et s'éduquer pour entrer dans cette condition humaine. Selon cet auteur, naître implique d'apprendre car c'est de cette manière que le sujet se construit, devient au monde, se l'approprie et y participe. Dès lors, le savoir ne peut se réduire à un contenu intellectuel ou à l'accumulation de savoir-faire et de savoir-être, le savoir ne peut se définir

que parce que l'on entretient avec lui un rapport. Se situant à la croisée de la sociologie, de la psychologie, de la philosophie et de l'anthropologie, le rapport au savoir correspond à :

*« L'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir — par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation »*

(Charlot, 1997 : 94)

Pour B. Charlot, le rapport au savoir est aussi le rapport à l'apprendre. Cependant, apprendre recouvre diverses acceptions : il peut autant s'agir d'acquérir un savoir, de maîtriser une activité que d'entrer dans des formes relationnelles. Ces figures de l'apprendre relèvent d'un rapport épistémique au savoir où ce dernier est considéré comme un objet que l'on peut s'approprier à différents moments, dans différents lieux et avec l'aide des autres. Ce savoir-objet prend forme à travers le langage, en particulier à l'écrit, qui lui donne une existence et le distancie du sujet. Le processus épistémique, qui résulte du rapport d'objectivation-dénomination, constitue à la fois un savoir-objet et un sujet conscient qu'il sait. La langue normée en est exemple parmi d'autres. Toutefois, le rapport au savoir est également identitaire car acquérir un savoir c'est faire partie de la communauté de ceux qui savent, c'est entrer dans un rapport avec l'autre, et donc avec soi, tout rapport à l'autre étant rapport à soi. Cette dimension implique de s'interroger sur qui l'on est pour soi, pour les autres et quelle image l'on cherche à donner en accédant aux savoirs. Cette perspective est intéressante dans notre recherche car l'on comprend qu'« apprendre bien le bon français » ce n'est pas seulement vouloir accéder à la langue normée, c'est aussi communiquer, partager le monde, vivre des expériences et construire sa place.

## Synthèse

Partir des apprenants et prendre au sérieux ce qu'ils disent lors de nos rencontres, et plus largement dans les cours de français observés, nous permet d'enrichir et d'avancer dans la réflexion que nous menons sur l'appropriation linguistique par des adultes migrants. En revenant sur les entretiens, nous avons pu observer que « apprendre bien le français » est un projet partagé par des apprenants dont les parcours et les projets divergent. Alimenté par les représentations, les imaginaires et les expériences, ce projet renvoie à apprendre la grammaire et la conjugaison, et plus largement à la possibilité de comprendre, d'être encadré, et de

réaliser ses projets. Annoncée en introduction du chapitre comme un des éléments clés de notre recherche, la récurrence d'« apprendre bien le bon français », interprétée comme le signe d'un projet d'appropriation, fait apparaître des discordances entre les apprenants et les formateurs. Ce sont ces discordances, ces décalages qui participent notre réflexion sur l'appropriation. En effet, comme nous l'avons souligné, les points de vue des formateurs ont aiguisé notre curiosité et nous ont amenée à discuter des notions mobilisées pour expliquer ce que signifie « apprendre bien le bon français ». Le va-et-vient entre les perceptions des acteurs de la recherche cela alimente notre réflexion quant à leur conception de la formation linguistique, de la langue et de son apprentissage. En outre, cela nous invite à poursuivre le questionnement sur l'image que nos interlocuteurs ont de ces publics, qui, souvent et malgré eux, sont assignés à être différents et à avoir pour principal projet l'insertion sociale et professionnelle. Les réticences des formateurs à l'égard de LA norme, associée à la volonté de justifier cette demande par les cultures, les parcours scolaires ou les conceptions idéalisées du français et de son apprentissage, tend à évincer les représentations, les expériences et les rapports au savoir. Se tourner vers chacune de ces notions, dont celle de rapport à, offre la possibilité de renverser les évidences, notamment la priorité de l'insertion et l'explication par les parcours migratoires, scolaires et professionnels.

Dans l'optique de poursuivre le travail amorcé avec nos interlocuteurs et d'approfondir notre réflexion, nous avons choisi de proposer un outil didactique nous permettant de questionner le rôle et la place de la langue normée, autant dans les pratiques de formation que dans les processus d'appropriation de la langue.

## Chapitre 6

# Expérimentation et réflexivité

*S'il fallait définir brièvement « réflexivité », je risquerais donc : production radicalement écologique et historicisée de sens et d'intelligibilité après expérenciation, par catégorisation et articulation d'influences et de facteurs, de manière complexe et altéritaire*

(Robillard, 2007b : 121)

Ce chapitre a vocation à présenter l'expérimentation mise en place pour approfondir notre réflexion concernant l'appropriation du français par des adultes migrants. S'inscrivant dans la continuité de notre recherche, le choix de proposer une expérimentation s'explique par la volonté d'étudier et d'interroger plus en détail les pratiques des formateurs, de questionner les rapports à la langue normée des acteurs de la recherche en introduisant de nouveaux exercices. Contrairement à ce que l'on entend par « expérimentation », il ne s'agit pas de mettre en place une expérience visant à vérifier les hypothèses avancées. En effet, notre démarche est plus nuancée. Le sens que nous accordons à « expérimentation » se rapproche de celui d'expérenciation défini par D. de Robillard (2007 : 32) où « l'expérience (générique) oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérenciation (participation, parité) ». En outre, l'expérimentation à laquelle nous nous référons correspond avant tout à une proposition de projet permettant que les intérêts de la chercheuse et ceux des acteurs « se rencontrent et que ces derniers so[ie]nt en mesure de s'investir dans la recherche en contribuant à la construire de manière à la fois légitime et éthique » (Moore et Castellotti, 2011 : 118). Ce projet, mis en place entre octobre 2014 et février 2015, compte trois phases menées successivement :

- L'élaboration et l'expérimentation d'un outil didactique ;
- L'enregistrement filmique de cours habituels et de séances d'expérimentation de l'outil ;
- La réalisation d'entretiens d'explicitation avec les apprenants et des entretiens inspirés de l'autoconfrontation avec les formateurs.

L'élaboration d'un livret d'exercices vise à approfondir nos questionnements de recherche et offre la possibilité de (se) confronter (aux) les perceptions de chacun des interlocuteurs, et la création d'un tel outil permet de réfléchir à des pistes didactiques. Avant de discuter des perspectives didactiques, il convient de revenir sur les raisons qui ont conduit à l'élaboration

de l’outil et sur la manière dont nous avons pu le mettre en place dans chacune des structures de formation.

## **1. S’enrichir par l’expérimentation**

En proposant d’expérimenter un outil à visée didactique, nous souhaitons compléter les observations, les entretiens et les échanges informels qui avaient nourri notre réflexion. Nous souhaitons également poursuivre le travail engagé avec les formateurs afin de confronter les points de vue et de proposer des leviers pour penser l’appropriation du français par des adultes migrants. Néanmoins, mettre en place cette expérimentation a impliqué une préparation et suscité des questionnements sur les procédés, les objectifs et les implications épistémologiques de chaque acteur.

### **1.1. Observer ou vérifier ?**

Comme nous l’avons indiqué *supra*, l’expérimentation induit l’idée de vérification ou la démonstration de preuves. Il est vrai que le projet de création d’un outil didactique a été motivé par le souhait de dépasser à la fois l’argument des représentations pour expliquer les différents besoins et attentes et celui des cultures d’apprentissage pour justifier des manières d’apprendre et/ou des rapports à la langue normée. Outre l’intérêt pour la chercheuse et sa recherche, la mise en place d’une expérimentation se doit d’être construite en fonction des interlocuteurs, de leurs requêtes et questionnements respectifs.

#### **1.1.1. Un outil : pour quoi faire ?**

Par définition, un outil correspond à un objet fabriqué pour obtenir, accomplir ou agir sur quelque chose. Du point de vue didactique, un outil peut être défini comme « un dispositif matériel ou un artefact » utilisé dans des situations d’enseignement et d’apprentissage (Reuter, 2007 : 151). La dimension instrumentale et techniciste sont souvent mises au premier plan. À nos yeux, il convient d’ajouter qu’un outil construit dans une perspective didactique représente un levier qui nous permet de remettre la question de l’appropriation du français au centre des réflexions, et par conséquent de s’écarter des questions relatives à la finalité et aux missions des formations linguistiques : l’insertion par l’apprentissage du français, apprendre le français pour communiquer de façon basique. Pour notre étude, l’élaboration d’un outil didactique consiste à répondre à un objectif double : construire des observables et proposer des exercices qui invite à réfléchir aux questions de norme, de forme scolaire, d’erreurs. Il s’agit d’allier perspective de recherche et pistes didactiques afin de percevoir autrement les

discordances entre les apprenants et les formateurs. Les intérêts majeurs de cette expérimentation résident dans la possibilité de mettre en lumière les objectifs de notre étude : réfléchir à l'appropriation du français au regard des pratiques de formation mises en place ; valoriser et prendre en compte les parcours et les projets des adultes migrants participant aux actions de formations linguistiques. Globalement, il s'agit d'observer les représentations et les comportements de nos interlocuteurs, formateurs et apprenants, face à de nouveaux exercices. Nous verrons plus en détail la fabrication et les visées de cet outil, notamment en termes de réflexivité.

### **1.1.2. Le recours au médium vidéo : pouvoirs et intérêts**

L'introduction de ce nouveau médium d'observation vise à renforcer notre réflexion sur l'appropriation du français. Plus précisément, il s'agit, au regard de ce qui a déjà été relaté et discuté dans ce travail, d'enrichir nos observations et d'approfondir nos questionnements concernant le rôle et la place à accorder à la norme linguistique légitime pour s'approprier la langue. Les enregistrements vidéo se sont réalisés en deux temps, en fonction de nos objectifs : prendre le temps de mieux observer ce qui se passe lors des séances de formation ; saisir des instants de vie de classe qui seront discutés avec les formateurs.

Au départ nous avons associé la caméra à des yeux supplémentaires qui nous auraient permis d'accéder à ce qui nous aurait échappé malgré les observations et les notes ethnographiques retranscrites dans nos carnets. À ce stade de la recherche nous nous sommes demandée si nous avons assez observé – voire mal observé – et si la technologie audiovisuelle nous permettrait de voir autrement. Finalement, lorsque le matériel a été disposé dans la salle, nous nous sommes vite rendue compte que nous la caméra était dirigée sur les mêmes phénomènes observés auparavant. Dans le cadre des nouvelles observations, nous avons continué à nous appuyer sur une grille d'observation relativement classique et inspirée des travaux à visée ethnographique inscrits dans le projet CECA (Carette et al., 2011 ; Moore et Sabatier, 2012) : Si la finalité et les contextes éloignés de cette étude diffèrent de notre recherche, l'examen mené sur la pluralité des conditions de transmission des savoirs offre un cadre d'observation intéressant. Bien que nous ne partagions pas exactement la même conception des cultures d'apprentissage, les critères retenus pour décrire les pratiques d'enseignement et d'appropriation de la langue nous ont semblé pertinents.

Outre la description de la disposition spatiale, des pratiques d'apprentissage (activités, modes de travail, support), des pratiques d'enseignement (consignes, temps de parole, organisation

du cours) et de l'ambiance générale qui se dégage du cours, nous avons ajouté quatre éléments :

- La place de l'oral et de l'écrit : Comment l'oral et l'écrit sont-ils répartis dans les activités ? De quels types d'écrits s'agit-il ? À quel(s) moment(s) les apprenants et le formateur écrivent-ils ? S'agit-il davantage de compréhension ou d'expression ? Comment l'oral est-il sollicité (activités, prises de parole spontanées) ?
- Réflexions d'ordre métalinguistique : Y-a-t-il des activités qui favorisent la réflexion sur la langue, lesquelles ? Comment se déroulent les corrections des activités ? Comment les erreurs sont-elles appréhendées ?
- Les habitudes d'apprentissage : Quelles sont les stratégies mises en place ? Sont-elles vraiment le reflet d'une culture éducative ? Comment les formateurs perçoivent-ils ces habitudes ?
- Les contacts de langue : Quelles sont les langues employées ? Quand ? Pourquoi ? Ces échanges visent-ils uniquement à comparer et/ ou à traduire ? Quelles sont les alternances de langues les plus fréquentes ? Quelles sont les réactions des formateurs ?

Si les travaux relevant du projet CECA utilisent le médium vidéo pour décrire la réalité des pratiques d'enseignement, d'appropriation et les interactions, nous maintenons l'idée que le recours à un tel médium vise à augmenter notre réflexion. En effet, si la caméra représente sans aucun doute des yeux supplémentaires, l'ajout de critères d'observation rappelle que le regard est clairement orienté et qu'il ne peut être réellement différent s'il n'est pas confronté à d'autres. Rappelons que ces observations filmées ont également vocation à être utilisées lors d'entretiens d'autoconfrontation. La parole étant donnée à l'interlocuteur, l'accent est mis sur une lecture dialogique interprétative. En outre, dans la mesure où ce sont les interprétations des interlocuteurs qui nous intéressent, l'enregistrement vidéo demeure un matériau supplémentaire sur lequel on peut s'appuyer pour échanger avec les formateurs. Cette conception de l'utilisation d'un tel médium rejoint le point de vue de P. Blanchet (2011) sur le fait que les recherches ethnographiques motivées par la compréhension relèvent du principe de significativité et non du principe de représentativité :

*« La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel "reflète le réel" mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition). »*  
(Blanchet, 2011 : 57)

Nous verrons que le choix des séquences filmiques n'a pas entravé la parole des interlocuteurs dans la mesure où ces derniers ont été invités à discuter d'un point qui a pu les interpeller lors de la séance de l'expérience de l'outil. En outre, nous précisons par avance que ces observations filmées visent à rendre compte de la complexité des phénomènes observés et qu'elles ne seront pas généralisées. Si l'introduction du médium vidéo offre au chercheur une impression de pouvoir, dans le sens de légitimité et de possibilité de poursuivre la recherche, l'intérêt de l'observation filmique réside principalement dans l'interprétation, la réflexivité et la confrontation des points de vue avec nos interlocuteurs.

## **1.2. Mise en place de l'expérimentation**

Suite aux premières rencontres, discussions et observations réalisées dans les deux structures de formation, nous avons élaboré le projet de réaliser une expérience que nous avons présenté et soumis par deux fois aux professionnels avec lesquels nous travaillions depuis plusieurs mois. Pour des raisons logistiques, il n'a pas été possible de mettre en place ce projet dès le printemps 2014. Dès lors, dès la rentrée de cette même année il a été nécessaire de soumettre à nouveau notre projet afin d'obtenir l'accord des responsables de chacune des structures et des formateurs qui y travaillent.

### **1.2.1. Exposé et réception du projet**

La rédaction du projet s'est révélée être l'occasion de préciser et de rappeler notre démarche et les visées de notre recherche. L'accord des formateurs n'étant pas suffisant, ce projet a dû être soumis aux directeurs des structures. Nous avons jugé nécessaire de mettre en avant les intérêts que représentait un tel projet pour les formateurs et les apprenants. Outre le rappel de notre recherche et du travail déjà effectué, l'accent a été mis sur les objectifs et les bénéfices du projet.

Ce travail de recherche devrait permettre de :

- Mieux comprendre ce qu'est un cours de français (FLE, Alphabétisation) pour adultes migrants. Autrement dit, il s'agit de rendre compte de sa mise en place, de son organisation, mais également de présenter les migrants qui y participent, et de comprendre le métier de formateur FLE/Alpha ;
- Connaître les représentations sur la langue, la norme, l'oral et l'écrit, l'apprentissage du français en France ;
- Se saisir des attentes et des besoins de ce public ;
- D'apporter des éléments de réflexion et des pistes didactiques aux formateurs.

Extrait du projet soumis, septembre 2014.

Par cette proposition de projet, nous avons souhaité souligner l'opportunité que représentait la collaboration entre professionnels et universitaire. Si cela peut s'apparenter à de la stratégie visant à recevoir la bénédiction des professionnels, il s'agit avant tout de rappeler l'importance du principe dialogique sur lequel se fonde ce travail doctoral. La crainte d'un refus s'est rapidement envolée lors de l'exposé oral du projet. En effet, la présentation détaillée du calendrier (tableau 18) et de l'usage des séances filmées a permis d'anticiper les éventuelles résistances de la part des encadrants (coordinateur et directeurs) avec lesquels nous avons peu discuté.

Tableau 18 : Calendrier initial du projet d'expérimentation

	<i>Observations filmées</i> A raison de 4 séances maximum	<i>Élaboration et expérimentation de l'outil</i> 1 séance filmée avec chaque formateurs	<i>Retour sur l'expérimentation avec les formateurs et les apprenants</i>
<b>Senghor</b>	Septembre/ octobre 2014	Octobre 2014	Novembre 2014
<b>La Fontaine</b>	Novembre/décembre 2014	Décembre 2014/janvier 2015	Janvier 2015

Si le projet s'est déroulé selon les étapes fixées, le calendrier a été adapté aux disponibilités des formateurs, et notamment des groupes auprès desquels ils sont intervenus. En effet, pour les acteurs du centre La Fontaine les dates ont été décalées de quelques semaines car un nouveau groupe démarrait la formation. Les différentes phases du projet ont permis d'enregistrer à la fois les séances habituelles, construites par les formateurs, et la séance d'expérimentation, où l'outil didactique a été introduit. Les observations filmées en amont de la séance avec l'outil ont également permis aux interlocuteurs de s'habituer à la présence de la caméra. En effet, procéder par étape nous a permis d'entrer en contact avec nos interlocuteurs pour instaurer une relation de confiance et de rappeler qu'il s'agissait de travailler de concert pour répondre aux questions de chacun, et à terme enrichir la réflexion menée tout au long de cette recherche. Si ce projet a été bien accueilli par tous les interlocuteurs, il s'avère que la manière de le mener a quelque peu différé selon la structure de formation.

### 1.2.2. Expérimentation au centre Senghor

En septembre 2014 nous avons repris contact avec Claudia et les apprenants inscrits dans le cours qui se déroule à Saint Sever, de 9 à 12 heures. Le format de ce cours nous a semblé plus approprié que l'atelier d'écriture car les activités se rapprochent de ce que nous avons souhaité proposer dans l'outil didactique. Une des principales difficultés pour notre projet a été l'entrée et la sortie permanente des apprenants : il n'a pas été évident d'obtenir des informations concernant leurs parcours et profils, mais nous pouvons affirmer que l'âge des onze personnes présentes lors de l'expérimentation variait entre 19 et 56 ans et que leur parcours scolaire et formatif en France était tout aussi varié (tableau 19).

Tableau 19 : Profils des apprenants présents lors de l'expérimentation (septembre-octobre 2014)

	Année d'arrivée	Âge	Nationalité	Parcours scolaire	Formation antérieure en France	Pratiques langagières déclarées
<b>Adama</b>	2012	33 ans	Sénégalaise	Elémentaire		Français Wolof
<b>Nuria</b>	2013	39 ans	Espagnole	Collège		Espagnol Arabe Français
<b>Marta</b>	2008	39 ans	Arménienne	Supérieur	Secours populaire, ASTI	Arménien Français
<b>Samira</b>	1985	46 ans	Algérienne	Elémentaire		Berbère Français
<b>Alima</b>	2013		Syrienne	Supérieur		Arabe Anglais Français
<b>Abbad</b>	2013		Syrienne	Supérieur		Arabe Anglais
<b>Halim</b>	2014	19 ans	Marocaine	Lycée		Berbère Français
<b>Chris</b>		56 ans	Nigériane	Collège		
<b>Manel</b>		40 ans	Tunisienne			
<b>Salma</b>	2014	50 ans	Iranienne			
<b>Mirela</b>	2013	25 ans	Roumaine			

L'absence d'informations relatives aux parcours des personnes présentes s'expliquent par leur arrivée le jour de l'expérimentation de l'outil. En effet, les cinq dernières personnes figurant dans le tableau n'étaient pas encore venues depuis la reprise des cours, nous ne les connaissions pas. Le projet, bien accueilli par les apprenants enthousiastes d'apprendre bien et de faire moins de fautes en français, a été brièvement présenté à ces nouvelles personnes. Au vu de la fréquence de la séance (une fois par semaine) la dynamique du groupe n'est pas la

même que lorsqu'un groupe est constitué et se côtoie au quotidien, comme c'est le cas pour la structure La Fontaine. Cela se répercute sur la création d'une relation de confiance. À titre d'exemple, sur les onze apprenants ayant expérimenté l'outil, seuls quatre ont participé aux entretiens : trois ont refusé d'échanger avec nous et quatre ne sont pas revenus avant plusieurs mois, selon Claudia. Si l'accueil réservé à l'outil n'a posé aucun problème – cela a été perçu comme un travail supplémentaire – la présence de la caméra, en particulier pour les nouveaux apprenants, a posé des difficultés. La caméra n'a pas pu être installée de manière fixe, nous avons dû nous déplacer et axer l'observation sur les personnes dont nous avons l'autorisation. Précisons que cela n'a pas empêché de saisir et sélectionner quelques séquences et d'en discuter avec Claudia, mais les conditions se sont révélées différentes avec l'autre groupe d'apprenants de La Fontaine.

### **1.2.3. Expérimentation au centre La Fontaine**

Au sein de cette structure, l'expérimentation s'est déroulée avec Blaise et Sandra. En suivant leur conseil, nous avons débuté les observations au début du mois de décembre 2014 car un nouveau groupe entrant en formation. Le fait que le groupe soit déjà constitué a permis de contourner la difficulté des entrées et sorties permanentes. Inscrits dans le dispositif « Compétences clés » prescrit par le Pôle emploi, les apprenants commençaient à se découvrir et à tisser des liens. Au total, douze adultes étaient présents et, évidemment, chacun avait un parcours différent (tableau 20). Âgés entre 20 et 55 ans, ils ont été scolarisés dans leur pays d'origine à l'exception de deux personnes, dont l'une<sup>191</sup> d'entre elle a appris à lire et écrire en dehors de l'institution scolaire, mais lors d'une formation linguistique. Parmi ces douze apprenants, on compte dix pays différents : Monténégro, Roumanie, Liban, Syrie, Tunisie, Algérie, Turquie, Maroc, Kazakhstan, Saint Martin (île). Si ces pays d'origine laissent deviner une diversité linguistique, il s'avère que les parcours révèlent des pratiques langagières encore plus variées. Aussi, quatre d'entre eux ont déjà suivi une formation depuis leur arrivée.

---

<sup>191</sup> Il s'agit de Zouhair.

Tableau 20: Profils des apprenants présents lors de l'expérimentation (Décembre 2014- janvier 2015)

	<b>Année d'arrivée</b>	<b>Âge</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Parcours scolaire</b>	<b>Formation antérieure en France</b>	<b>Pratiques langagières déclarées</b>
<b>Mirana</b>	2009	30 ans	Malgache	Collège		Malgache Français
<b>Zouhair</b>	2013	<40 ans	Marocaine	Non scolarisé	Formation OFII	Berbère Français
<b>Elena</b>	2010	20 ans	Roumaine	CAP (Rouen)		Roumain Français Espagnol
<b>Ludmila</b>	2005	53 ans	Kazakh	Scolarisée	Formation (autre centre non mentionné)	Kazakh Russe
<b>Tarek</b>	2013	28 ans	Syrienne	Lycée	Formations (OFII + autre dispositif non mentionné)	Arabe
<b>Sonia</b>	2013	31 ans	Franco-algérienne	Lycée		Français Arabe
<b>Amir</b>	2014	33 ans	Libanaise	Supérieur (Etats-Unis)		Anglais Arabe
<b>Kedra</b>	2013	20 ans	Saint Martin (néerlandaise)	Lycée		Anglais Créole
<b>Fatih</b>	2012	26 ans	Turque	Collège	Formation OFII	Turc Anglais Français
<b>Malika</b>		50 ans	Tunisienne			Arabe Français
<b>Elif</b>		52 ans	Turque			Turc
<b>Ivan</b>	2009	40 ans	Monténégrine	Non scolarisé		Serbo-croate

Déjà installés en France depuis plusieurs années ou récemment arrivés sur le territoire, tous nous ont réservé un accueil chaleureux et nous ont fait part de leur enthousiasme vis-à-vis de notre projet. En effet, plusieurs d'entre eux ont souligné la nécessité de montrer qui ils étaient, mais ils voulaient surtout savoir comment améliorer leur apprentissage du français. Au début, deux personnes ont refusé d'apparaître face caméra puis au fil des séances une seule personne a souhaité ne pas être filmée. Afin de rassurer les apprenants et pour illustrer plus précisément ce qui nous intéressait en recourant à du matériel vidéo, nous nous sommes engagée à leur présenter des extraits vidéos. La présentation, qui a eu lieu à la fin du mois de janvier 2015, a été l'occasion de discuter à nouveau des points abordés lors des entretiens avec tous les interlocuteurs, en particulier la demande de correction individuelle fortement exprimée par certains et discutée par d'autres.

Pour chaque apprenant des deux structures, le recours à la caméra a suscité quelques réserves, mais globalement le projet d'expérimentation a bien été reçu et les exercices proposés ont donné lieu à plusieurs échanges, y compris entre les interlocuteurs.

## **2. Construction d'observables à travers un outil didactique**

Destiné aux apprenants et aux formateurs, l'outil didactique que nous avons élaboré a pris la forme d'un livret d'exercices. En s'appuyant à la fois sur les précédents documents utilisés lors des séances observées ainsi que sur les productions des apprenants, nous avons choisi de conserver le format des activités habituelles et d'introduire deux exercices. Ces derniers sont au cœur de notre réflexion puisqu'ils offrent la possibilité de discuter des rapports aux normes, et plus largement des rapports au savoir et à l'apprentissage du français dans le cadre des formations linguistiques.

Deux semaines avant les séances d'expérimentation, une version relativement aboutie du livret a été transmise aux formateurs. Tous ont validé cette version sans émettre de commentaires particuliers, à l'exception de Sandra qui nous a informée qu'elle s'était inspirée de l'exercice de la cacographie pour le faire avec un autre groupe, à partir des erreurs relevées dans leurs productions. Le jour de la passation, nous avons fait le choix de ne pas trop diriger les formateurs puisque nous voulions observer comment ils s'approprieraient cet outil. Ils avaient pour principale consigne d'expliquer qu'il était important d'indiquer l'ordre des exercices en les numérotant. De cette manière, il était possible de discuter des choix des exercices lors des entretiens d'explicitation. Pour le reste, chacun était libre de conduire la séance comme il le souhaitait. Cette liberté nous a permis de constater que tous n'avaient pas réellement étudié l'outil, mais tous ont su improviser à leur façon. Précisons que l'une des passations de l'outil s'est déroulée quelque peu différemment<sup>192</sup>.

L'objectif de cet outil est triple : donner aux apprenants l'occasion de réaliser des exercices permettant de réfléchir et travailler sur « le bon français » (orthographe, grammaire et conjugaison) ; inviter les formateurs à réfléchir leurs pratiques, et nous permettre de saisir la manière dont tous les interlocuteurs s'emparent de l'outil proposé.

---

<sup>192</sup> La séance a été perturbée par un mouvement de grève des transports, ce qui a occasionné des retards. De surcroît, une erreur s'est glissée lors de l'impression (mauvaise version et mots manquants), ce qui a renforcé l'improvisation de la part de la formatrice.

## 2.1. Des exercices familiaux

Le choix de maintenir des exercices régulièrement donnés aux apprenants s'explique à la fois par le souci de ne pas rompre avec les séances habituelles et par la volonté de permettre aux formateurs d'observer ce qui se passe avec ce type d'exercices familiaux. Au regard de ce qui a été fait lors des séances précédentes, nous avons choisi de partir sur de la compréhension écrite et sur la construction de phrases.

### 2.1.1. La compréhension écrite

Associée à la lecture, la compréhension écrite occupe une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif premier de cette activité est de guider l'apprenant vers le sens d'un écrit. Il s'agit d'être en mesure de comprendre : de quoi, de qui parle le texte ; où, quand le récit se déroule. Les orientations communicative et fonctionnelle de l'activité sont fortement présentes. Dans le CECR, les réflexions autour de la réception – regroupant lecture et compréhension – mettent l'accent sur la dimension pragmatique, laquelle ne manque pas d'être soulignée dans les activités faites en cours. Il s'agit de lire et comprendre en vue de pouvoir communiquer, s'exprimer, être autonome etc. À titre d'exemple, l'apprenant lit autant pour s'orienter, suivre des instructions, pour son plaisir personnel que pour comprendre une information globale, détaillée voire se saisir de l'implicite du discours (CECR, 2001). La compréhension n'est pas immédiate, elle est progressive : lecture de mots, de phrases avant de les associer pour y donner du sens. Comprendre nécessite de produire des réponses aux questions posées. En effet, la réception et la production vont souvent de pair. À nos yeux, l'objectif n'est pas tant de construire du sens, mais d'être capable d'expliquer ce qui a été lu. Le repérage des indices textuels permet d'attester de la compréhension du message et c'est également ce que nous avons proposé dans le livre d'exercices qui constitue l'outil didactique élaboré. Dans la mesure où l'activité de compréhension écrite vise à découvrir du lexique et des éléments de grammaire, nous nous sommes appuyée sur ce qui a été abordé lors de nos observations ainsi que sur les productions des apprenants. Ainsi, nous sommes partie sur une thématique similaire en ajoutant des éléments différents, propres à ce que chacun des formateurs avait abordé en cours (tableau 21).

**Tableau 21:** Construction de l'activité de compréhension écrite en fonction du contenu des séances observées

<b>Les loisirs</b>	
<b>Exprimer ses goûts et opinions</b>	
<b>Blaise</b>	Accepter/refuser Phrases interrogatives et exclamatives Laisser un message vocal Présent
<b>Sandra</b>	Phrases interrogatives et exclamatives Présent ; futur et futur proche Présenter ses bonnes résolutions
<b>Claudia</b>	Présent Verbes d'action, verbes d'état

Pour cet exercice nous avons cherchions savoir : si les apprenants recouraient à la L1 ; s'ils reformuleraient ou recopiaient les mots clés extraits ; et, pourquoi ? Il s'agissait également de s'interroger sur les regards des formateurs sur ces réponses qui étaient censées refléter la compréhension des apprenants.

### **2.1.2. La construction syntaxique ou remettre les mots dans l'ordre**

Le second exercice est bien connu et apprécié des apprenants, notamment pour son aspect ludique. Veiller à construire une phrase syntaxique correcte constitue un modeste défi qui semble parfois s'apparenter au jeu du casse-tête chinois, selon ce qui nous a été rapporté par certains d'entre eux. De nouveau, nous nous sommes inspirée des travaux menés par et avec les formateurs. L'idée étant de revoir du vocabulaire, des tournures de phrases ou des expressions qui ont été discutées lors des séances précédentes. Le défi, pour les apprenants, réside dans la construction d'une phrase correcte, qui sonne français. Ce type d'exercice peut sembler être dénué de sens, dans la mesure où les phrases peuvent être créées au hasard dans l'unique but de construire des phrases syntaxiquement justes. De ce point de vue, la création de phrases isolées et décontextualisées peut se rapporter aux traditionnels exercices structuraux introduits dans les années 1970. Bien que les procédés (répétition, substitution, permutation, transformation) et la finalité (autonomisation, habitudes linguistiques) diffèrent, les dimensions techniciste et pragmatique permettent de percevoir une approche identique. Cependant, cet exercice offre la possibilité d'étudier la structure de langue et de recourir à un métalangage, du moins c'est ce que nous avons cherché à observer. L'attachement des apprenants à cet exercice nous a interrogé, d'autant plus si on le mettait en lien avec la demande d'apprendre bien le bon français. Si l'apprenant ne crée pas sa propre phrase, ce qu'il élabore à partir des éléments proposés rend compte de sa compréhension de la structure

syntactique. En outre, l'ordre des mots invite à réfléchir aux catégories, aux fonctions grammaticales, à un métalangage qui soit explicité par les formateurs ou par les apprenants. Par conséquent, en proposant cet exercice il s'agissait d'observer les stratégies des apprenants et de voir comment les formateurs intervenaient.

L'emploi de ces deux exercices familiers témoigne de la permanence d'activités grammaticales que l'on peut qualifier de traditionnelles. Sans prétendre que les deux autres exercices faisant partie de l'outil proposé soient novateurs, on remarque qu'ils sont très peu présents voire inexistantes. Le point commun de ces exercices, familiers et inédits, est qu'ils comportent une dimension réflexive qui, à nos yeux, mérite d'être exploitée.

## 2.2. Exercices inédits

Les prochains exercices présentés ci-dessous ne sont pas ou très peu mobilisés dans les séances. D'une certaine manière, à la différence des exercices précédents, ils représentent un test, un essai, et par conséquent sont au cœur de notre expérimentation.

### 2.2.1. La cacographie

De fait, la cacographie désigne « (une) orthographe incorrecte, (une) faute d'orthographe<sup>193</sup> » et d'un point de vue pédagogique elle fait partie des exercices relevant de la didactique de l'orthographe. La cacographie vise à « corriger des formes graphiques erronées, qu'il s'agisse de ses propres fautes ou de celles qui (sont) proposées délibérément » (Chervel, 2006 : 308). Dans son ouvrage sur *l'Histoire de l'enseignement du français*, A. Chervel (*Ibid.*) opère un retour historique sur cet exercice impopulaire lors de son invention au XVIII<sup>e</sup> siècle et qui a fait l'objet de polémiques au siècle suivant. Présentée en 1803 sous forme de manuel à l'attention des enseignants et des élèves, la cacographie constitue une « didactique énergique » (*Ibid.* : 309) où l'orthographe et le bon usage sont travaillés. Pourtant, l'usage de cet exercice est vivement critiqué. À ce propos, A. Chervel écrit :

*« On relève d'abord le caractère exceptionnel en pédagogie d'un exercice qui prétend enseigner le vrai à partir du faux, la connaissance à partir de l'erreur, du monstrueux : songerait-on à enseigner le latin à partir de solécismes et des barbarismes ? [...] Si enseigner des formes graphiques, c'est d'abord les montrer à l'élève pour qu'il s'imprègne de leur image, alors l'exercice cacographique est contre-productif, puisque l'élève qui ignore l'orthographe des mots risque, au lieu de*

---

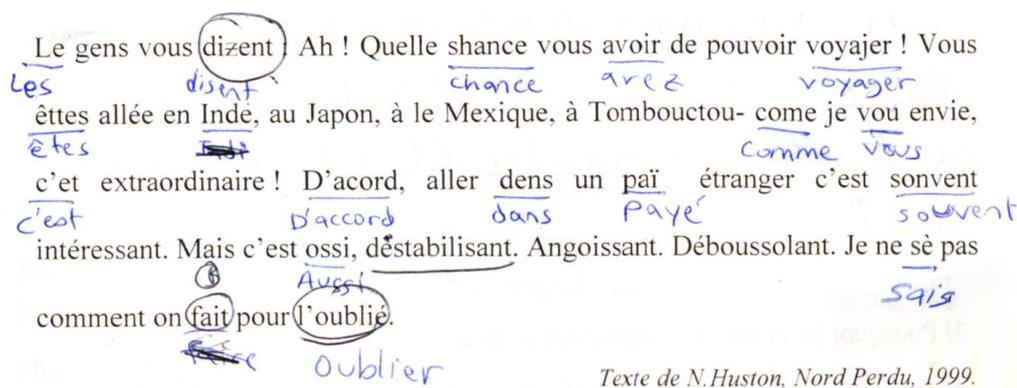
<sup>193</sup> Voir la définition du Trésor de la Langue Française Informatisé. <http://atilf.atilf.fr/>. Dernière consultation, le 24 janvier 2017.

*réagir correctement contre les fautes, de retenir es formes imprimées que le recueil d'exercices lui met sous les yeux. »*

(Chervel, 2006 : 309 -10)

Face aux critiques, les exercices de cacographie sont remaniés et intégrés à ceux de la grammaire, c'est-à-dire que la rectification des formes erronées se réalise à partir des règles grammaticales ou lexicales apprises en amont. Dès lors, la cacographie devient l'exercice de français favori des écoles. Quelques décennies plus tard, la crainte de provoquer des erreurs va conduire à la suppression de la cacographie, et ce au profit d'autres exercices comme la dictée, les exercices à trous ou de transformation (mettre au pluriel, accorder selon le genre). Ces exercices, toujours en vigueur, rappellent le rôle pionnier de la cacographie tant dans les exercices de français que dans l'instauration de l'orthographe comme discipline scolaire. En discutant de la naissance de l'exercice de l'orthographe, A. Chervel s'appuie sur les réflexions de F. Buisson<sup>194</sup> pour souligner l'intérêt premier que représente la cacographie à savoir la possibilité de rompre avec la monotonie des exercices traditionnels d'apprentissage du français. Sans le savoir, c'est également ce que nous avons recherché dans notre étude.

En ce qui concerne notre recherche, cet exercice a offert la possibilité d'interroger les rapports à la langue normée, au « bon français » évoqué par nos interlocuteurs, mais également d'observer l'attention portée aux erreurs. À partir des productions écrites des apprenants, nous avons introduit de nombreuses erreurs dans un extrait de texte littéraire d'auteurs. La consigne était de retrouver les erreurs.



Outre les formes graphiques erronées, A. Chervel mentionne que le succès de la cacographie repose sur l'intérêt que suscite l'exercice chez les apprenants. En effet, ces derniers développent le sentiment d'être créatif en trouvant et rectifiant les erreurs. La curiosité et la satisfaction s'associent au fait que les apprenants deviennent actifs. En proposant cet exercice,

<sup>194</sup> Plus précisément, il évoque le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de l'auteur, F. Buisson.

nous souhaitons également de donner aux apprenants la possibilité d'être dans une situation d'expert ou du moins révéler leur compétence. Aussi, cet exercice visait à proposer aux formateurs d'aborder différemment la norme linguistique et de discuter des erreurs pendant le cours.

### 2.2.2. De l'expression écrite à l'écriture

Le second exercice consiste à faire écrire les apprenants à partir d'une brève consigne leur demandant de faire part de leur point de vue autant sur l'apprentissage du français que sur ce qu'ils éprouvent face à la langue et à la « culture ». Si les thématiques sont loin d'être originales, l'exercice l'est davantage dans le sens où l'expression écrite est très souvent négligée dans les cours traditionnels et lorsque des activités ont lieu elles sont orientées par la dimension communicative : on écrit *pour*. Le plus souvent, il s'agit de produire à l'écrit un message qui s'inscrit dans une situation de communication et répond au schéma de la communication (destinataire, fonction, moyen, circonstance). Un des objectifs est de faire acquérir ou de développer la compétence de communication écrite, laquelle est constituée de cinq composantes : linguistique, référentielle, socioculturelle, cognitive, pragmatique. En outre, la volonté d'être fidèle à une réalité sociale conduit à rechercher l'authenticité dans les écrits demandés aux apprenants : écrire une carte postale, remplir des formulaires, rédiger des rapports, écrire une liste de course, etc. Notons que ces activités sont également mentionnées dans le CECR (2001 : 51). Partant de cette approche de l'écrit, la langue demeure un outil de communication et d'insertion.

En proposant cet exercice, nous avons souhaité dépasser la dimension communicative pour se diriger vers la dimension réflexive qu'offre l'écriture. Il s'agissait d'inviter les apprenants à se positionner comme scripteurs, voire comme auteurs. Dans cette perspective, les réflexions de J. Goody (1979) sont éclairantes, notamment en ce qui concerne ce qu'il nomme la technologie de l'intellect : il considère que l'écriture délivre des outils qui permettent de développer conjointement la pensée réflexive et l'esprit critique. Dès lors, la conception de l'écrit ne se réduit pas à l'intention de communiquer avec l'autre, mais aussi avec soi. C'est ce que précise J. Goody :

*« La différence ne se situe pas tellement au niveau de la pensée ou des mentalités ; elle est surtout dans les moyens matériels de communication, qui servent non seulement dans la communication avec autrui mais aussi lorsqu'un individu « se parle à lui-même » : calcul mental ou discours intérieur »*

(Goody, 1979 : 51)

À travers les quelques lignes produites par les apprenants, nous voulions observer à la fois la manière dont les apprenants mettaient en forme leur pensée et la clarifie ; et le comportement des formateurs envers les apprenants pour les guider dans cet exercice (relectures, reformulations, corrections ou non). C'était également l'occasion de voir si pour ces derniers l'essentiel était la pratique – la compétence en usage – ou l'accès à une norme linguistique légitime. De plus, l'exercice d'écrit, (trop) peu proposé aux apprenants et souvent réservé aux ateliers d'écriture, offrait la possibilité de ne pas dissocier les activités exclusivement linguistiques des activités d'ordre culturel, ou pour le moins liées aux expériences plurielles des apprenants. À nos yeux, cet ultime exercice alliait réflexivité, valorisation des parcours et des projets, et émancipation des apprenants dans le sens où l'on permettait de les laisser faire.

Outre la réalisation des exercices, la façon dont ils ont été perçus et appréhendés nous intéressent fortement, c'est pourquoi se diriger vers la verbalisation des actions s'est révélé nécessaire.

### **3. Chemin faisant vers la réflexivité**

La réflexivité ne constitue pas une énième étape de notre travail, elle le ponctue en permanence. Cependant, nous avons souhaité la mettre davantage en avant dans cette partie de la recherche en proposant d'inviter nos interlocuteurs à avoir une posture réflexive. Dès lors, nous avons fait le choix de recourir à la verbalisation pour réfléchir sur leurs actions, et ce au moyen de deux types d'entretien : l'explicitation et l'autoconfrontation.

#### **3.1. Réflexiver par la verbalisation**

Entreprendre un retour réflexif avec nos interlocuteurs s'effectue par l'accompagnement dans la mise en mot de leurs actions et de leurs perceptions sur ces dernières. Ces processus, réflexivité et verbalisation, visent à faire dialoguer les acteurs de la recherche, y compris le chercheur, pour acquérir et enrichir la réflexion développée dans ce travail.

##### **3.1.1. Retour sur la réflexivité**

La réflexivité est centrale dans notre recherche, plus qu'une thématique nous la concevons comme une démarche permettant de produire des connaissances, lesquelles participent pleinement à la réflexion que nous construisons depuis le début de notre étude. Souhaiter mettre en évidence ce que révèlent les représentations et la manière dont elles influencent les pratiques et les postures des formateurs, d'une part ; et les rapports au savoir et à

l'apprentissage des apprenants, d'autre part ; relève d'une démarche réflexive. En effet, nous appuyons sur les expériences socialement et historiquement situées de chacun des acteurs impliqués dans cette recherche, y compris le chercheur. L'objectif n'est pas de développer une compétence mais une posture réflexive, dans le sens où elle n'est pas extérieure, elle est incarnée par la personne qui propose et partage ses interprétations en s'appuyant sur son histoire, ses expériences et sur la manière dont il se situe au monde (Robillard, 2009 ; Castellotti, 2009). En réfléchissant sur leur action, il s'agit de faire prendre conscience aux acteurs de leur implication et de son origine, et d'interroger les valeurs par lesquels ils se définissent et mobilisent pour mener bien ce qu'ils font, tant du point de vue de l'enseignement que de l'apprentissage. Ainsi, la réflexivité permet d'accorder une place importante aux interprétations de tous les acteurs et de les mettre en regard. Créer du sens avec les autres et soi correspond à ce que D. de Robillard nomme « altéro-réflexivité » (2007a, 2009) :

*« On peut décrire l'expérenciation altéro-réflexive comme une interaction fondée sur une bonne connaissance de comment on se construit face à la construction de l'autre (dans un processus contextualisé, historicisé) qui permet à chacun, d'échanger pour conserver, transformer et articuler ce qu'on a appris grâce à l'autre à reconnaître comme le prioritaire en renonçant ensemble et/ou en transformant ensemble une partie de ce qu'on a appris ensemble à considérer comme secondaire en fonction d'un projet de vivre ensemble sans lequel rien de tout cela n'est possible [...] Il ne s'agit donc ni d'un marchandage où l'on essaie de faire une « bonne affaire » sur le dos de l'autre, ni d'une partie de poker où chacun joue ses cartes dans un duel face à l'autre. »*

(Robillard, 2007a : 41-2)

Cette conception de la réflexivité, à laquelle nous souscrivons, permet à la fois de dégager des enseignements, de créer et transformer du sens à partir de ce que chacun perçoit. Cela rejoint également la perspective compréhensive, fondée sur des bases herméneutiques, et le principe dialogique qui oriente notre travail. Partir de l'outil didactique permet d'ouvrir un espace réflexif où la création de sens passe par des processus interprétatifs pleinement assumés. Cependant, la réflexion sur l'action a nécessité la verbalisation des acteurs de l'expérimentation.

### 3.1.2. Verbaliser les actions

La verbalisation permet de revenir sur un événement existant et passé. Par définition, « verbaliser » signifie « exprimer quelque chose au moyen du langage »<sup>195</sup> et la verbalisation repose sur un processus dialogal qui vise à conscientiser les actions. Ces dernières sont souvent considérées des connaissances autonomes, opaques, notamment pour celui qui la réalise (Mouchet, 2016). Un des objectifs, et une des difficultés majeures, est d'accéder au sens caché de l'action. Pour P. Vermersch (2006), on distingue les actions matérielles (déplacements dans l'espace), les actions matérialisées (dessiner, écrire, lire un texte), et les actions mentales (penser, décider), lesquelles sont nettement moins visibles car elles sont intériorisées. Chacune de ces actions nous intéresse et est au cœur des processus de verbalisation régulièrement partie dans le champ des sciences humaines, et plus largement dans les métiers de la relation (Vermersch, 2012). L'action est privilégiée pour tenter de comprendre ce que la personne a fait et la verbalisation permet de retracer son cheminement et déroulement. En partant de l'action vécue, la verbalisation accorde une place importante à la subjectivité. Sans prétendre parler d'introspection ou de psychophénoménologie, comme le fait P. Vermersch (2012) lorsqu'il revient sur la manière dont il est parvenu à la mise en place des entretiens d'explicitation, la verbalisation, comme la réflexivité, met en avant le point de vue de la personne sur son action/ ses actions. Il s'agit de solliciter la personne, de l'autoriser pleinement à livrer ses pensées, et c'est ce qui est intéressant lorsque l'on mène une recherche impliquée défendant un travail *avec* les interlocuteurs.

En outre, mettre en œuvre la verbalisation et la réflexivité, en tant que démarches et processus, nécessite de mettre en place un dispositif, et plus précisément de mener deux types d'entretiens avec chacun des interlocuteurs : apprenants et formateurs.

### 3.2. Recueillir la verbalisation ou ouvrir un espace réflexif

Le point commun des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation réside dans la verbalisation des actions passées. Au-delà d'une méthode de recueil des perceptions et discours, ces entretiens représentent un moyen de mettre en place un espace réflexif où les interlocuteurs livrent leurs interprétations de ce qu'ils ont fait lors de l'expérimentation de l'outil didactique.

---

<sup>195</sup> Selon la version informatisée du dictionnaire le Trésor de la Langue Française.

### 3.2.1. Les entretiens d'explicitation

Le plus souvent, l'entretien d'explicitation est présenté comme une technique originale permettant de recueillir des verbalisations. Or, ce type d'entretien, développé par P. Vermersch (2006, 2012), a avant tout pour objectif d'aider à la mise en mots du vécu relatif à une action passée. Selon cet auteur, il doit toujours s'agir d'une action vécue, et par conséquent ni imaginée ni anticipée :

*« Son utilisation se situe à posteriori, une fois l'activité qui fera l'objet de l'explicitation réalisée. Son objectif est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire la suite de ses actions matérielles et/ou mentales »*

*(Vermersch, 1991 : 63)*

Ce type d'entretien implique de guider les interlocuteurs vers un moment passé spécifié par « un acte de rappel lié au fait de retrouver le détail de la mémoire du vécu » (Vermersch, 2012 :1). Dès lors, pour les faire conscientiser sur leur action, il convient de favoriser les reformulations pour accéder à des informations détaillées et par la suite créer du sens. Dans son ouvrage *Explicitation et phénoménologie* (2012), P. Vermersch explique que la démarche d'explicitation répond à la volonté d'accéder à l'expérience de la personne en prenant en compte la subjectivité, et pas seulement les comportements. Le lien établi entre explicitation et phénoménologie conduit l'auteur à rappeler l'imperfection de la subjectivité. Pour ce faire, il énumère les doutes et questionnements émis par nombre de chercheurs concernant les verbalisations issues de l'entretien d'explicitations. Ces questions nous ont également traversées l'esprit, et ont parfois été posées lors des exposés de nos travaux :

*« Peut-on faire confiance à ce que dit le sujet ? Ce qu'il dit est-il vrai ? Peut-on le prouver ? Comment être sûr que ce qu'il dit est vrai ? Qu'il décrit avec exactitude ce qu'il s'est vraiment passé ? Est-ce qu'il n'invente pas ? Peut-on valider ce qu'il dit ? »*

*(Vermersch, 2012 : 68)*

Pour répondre à ces questions l'auteur évoque le scepticisme, en ce qui nous concerne nous faisons davantage appel à l'argument d'une vérité subjective et ajoutons que ces questions sont tout aussi valables pour le chercheur. En outre, ces entretiens participent pleinement à l'enrichissement de la réflexion car si certaines intuitions sont confirmées, de nouvelles apparaissent et font évoluer les perceptions de chacun des acteurs.

Pour P. Vermersch, pionnier dans cette démarche de recherche, l'explicitation est une activité réflexive qui requiert de la rigueur dans la mesure où une des principales difficultés est de veiller à toujours ramener l'entretien vers le vécu de l'action. Non seulement il est conseillé de favoriser l'expression du déroulement temporel, mais il convient également d'initialiser

l'entretien en proposant de revenir sur des points précis avant de formuler des relances. À partir des conseils de P. Vermersch, nous avons établi un guide d'entretien favorisant la description et le détail des actions. Ainsi, nous avons d'abord privilégié les questions exprimant les « quoi ? où ? comment ? quand ? » avant d'utiliser le « pourquoi ? ». Il s'agit de la réflexion et d'éviter l'explication immédiate conscientisée :

Je vous propose de revenir sur (un exercice en particulier, ce que vous avez dit précédemment, ce que vous avez souligné, etc.)  
 Par quoi avez-vous commencé ?  
 Qu'avez-vous fait ensuite ?  
 Par quoi avez-vous terminé ?  
 Quel exercice vous a le plus intéressé ?  
 Que s'est-il passé quand ça s'est mal passé ?  
 Comment avez-vous compris la question ?  
 Comment saviez-vous que c'était difficile ?  
 Comment saviez-vous qu'il fallait s'y prendre de cette manière ?  
 Comment saviez-vous que vous ne savez rien ?  
 C'est plus facile/difficile que quoi ? Comment le savez-vous ?  
 Qu'est-ce que vous pensez de (ce que vous avez fait, cet exercice, des corrections) ?

**Figure 23:** Guide pour l'entretien d'explicitation avec les apprenants

Au total nous avons pu réaliser treize entretiens d'explicitation avec les apprenants des deux structures confondues. La passation des entretiens diffère amplement des premiers entretiens réalisés au début de notre recherche. Et pour cause, la relation et les objectifs sont différents : il s'agit de s'appuyer sur les travaux qu'ils ont produits et de discuter de ce qu'ils ont fait, perçu et ressenti. La relation créée au fil des séances et ce qui s'est passé lors des entretiens diffère de ce que J.-C. Kaufmann (2007) écrit sur la « parole en or » de l'apprenant, il ne s'agit plus seulement de produire des connaissances mais des connaissances réflexivées.

### 3.2.2. Au-delà d'une technique d'entretien, une discussion approfondie

Les entretiens d'explicitation permettent aux acteurs de la recherche de donner suite à l'expérimentation : pour les apprenants, il s'agit de revenir sur le travail réalisé lors des deux dernières séances, et en ce qui nous concerne, il s'agit de ne pas rester aux observations ou de nous limiter à la lecture des livrets d'exercices. À la lecture des livrets, nous avons remarqué que la grande majorité des apprenants avait fait les exercices en suivant leur ordre d'apparition et nous avons pu lire les annotations faites dans diverses langues (anglais, russe, turc). Parmi les exercices, c'est l'expression écrite qui a retenu notre attention car cela nous permettait de poursuivre la réflexion entreprise sur le rapport à l'apprentissage du français.

En lisant chacune des contributions, l'idée d'apprendre le français pour travailler est peu apparue. Certes, certains ont mentionné le caractère obligatoire de l'apprentissage (Zouhair, Fatih, Malika) ou plutôt la nécessité de devoir parler et écrire en français pour affronter le quotidien et travailler. Cependant, l'idée d'apprendre « mieux, bien, davantage » s'est retrouvée à travers les précisions des apprenants sur les raisons de leur présence dans la formation et de leur engagement dans l'apprentissage du français : apprendre à faire des phrases correctes (Sonia, Adama) et à faire de la conjugaison – car c'est important pour eux, pour chercher et trouver du travail – (Ludmila), apprendre du vocabulaire et progresser (Amir, Tarek), faire moins de fautes, comprendre, pratiquer (Nuria, Elena, Samira, Kedra) et qu'on leur explique les choses (Elif, Mirana). Si la formation à laquelle ils participent – autant au centre La Fontaine qu'au centre Senghor – représente une opportunité, les apprenants écrivent que ce n'est pas suffisant et qu'ils font des efforts, « le nécessaire » selon Kedra, pour savoir parler, écrire et comprendre. Ces efforts pour aller vers le « mieux, bien, davantage » passe par plusieurs moyens (radio, télévision, cinéma, rencontres) et par des « exercices » complémentaires, parfois en ligne, qui permettent de comprendre les mots en vérifiant dans le dictionnaire, etc.

Les quelques lignes rédigées par chacun des apprenants ont donc fait écho aux entretiens réalisés les années précédentes : au-delà d'un projet d'insertion professionnelle, la majorité, quel que soit la durée de leurs parcours scolaire ou leurs connaissances en langues (y compris dans les langues premières), fait part d'un projet centré sur « apprendre bien le bon français ». Aussi, la lecture de ces livrets, appuyée par les observations et l'enregistrement vidéo, a permis de mettre en lien ces éléments de compréhension sur le rapport à l'apprentissage du français, et sur l'investissement des apprenants, avec les pratiques des formateurs, et

notamment leurs pratiques de correction. La majorité des apprenants a bénéficié, à un moment de la séance, d'un temps de correction avec les formateurs. Sur les livrets, nous avons pu constater des corrections : mots barrés, annotations, reformulations, rappels de règles, flèche. Les corrections apportées par les formateurs se sont révélées différentes selon les personnes : la correction était plus fine et discutée avec les apprenants à l'aise à l'écrit (Alima, Adama, Amir, Elena, Kedra et Mirana), tandis que le sens était privilégié pour les autres apprenants. Autrement dit, si l'idée était compréhensible il n'y avait pas ou peu de remarques : le fait d'avoir trouvé la réponse dans le texte, d'avoir identifié une erreur dans l'exercice de cacographie, d'être parvenu à mettre des mots dans l'ordre pour construire une phrase ou d'avoir rédigé quelques lignes pour l'expression, semblait déjà important. Par conséquent, l'inexactitude des réponses, des phrases ou des modifications apportées dans l'exercice de la cacographie nous est apparue comme secondaire. Avant de tenter d'aborder la question des corrections avec les formateurs, les entretiens d'explicitation ont permis de questionner les apprenants sur les exercices du livret et d'en savoir davantage sur ce qu'ils avaient écrit concernant leur apprentissage du français.

Pour le centre Senghor, les entretiens ont eu lieu au retour des vacances de la Toussaint, le jeudi 6 novembre 2014, soit 15 jours après l'expérimentation. Seulement quatre personnes ont accepté de participer, les autres apprenants qui avaient participé ont décliné la proposition en expliquant ne pas être capable de discuter en français. Pour les deux premiers entretiens, qui ont duré une dizaine de minutes, nous nous sommes installée dans une salle de la Maison Saint Sever qui accueille plusieurs associations. Par la suite, nous avons été contrainte de prendre place sur le palier, plus précisément dans un recoin où nous nous sommes installée autour d'une table. Bien qu'il y avait peu de passage, les conditions n'étaient pas optimales

*De retour des vacances, Claudia m'a avertie que certains apprenants ne reviendraient pas. Manifestement c'est souvent comme ça, ils essaient puis font une pause et certains reviennent plus tard dans l'année. Elle est rarement prévenue, mais elle semble s'y être habituée. Après avoir introduit le contenu et le déroulement de la séance, Claudia m'a laissée prendre la parole pour leur proposer de discuter ensemble des exercices faits lors de la dernière séance. Les quatre personnes qui ont accepté de se prêter au jeu sont celles avec qui j'ai le plus échangé. **Nuria** a tout de suite levé pour la main pour commencer en premier, cela ne m'a pas étonnée car on a eu l'occasion de discuter à plusieurs reprises de son apprentissage du français lors des précédentes séances d'observation ; **Alima** a également accepté mais elle a prévenu qu'elle ne parlait pas bien le français et que cela risquait d'être compliqué ; **Samira**, qui suit régulièrement les cours de Claudia et qui est soucieuse de vouloir m'aider, à son tour, a également accepté. (7 novembre 2014).*

*Adama étant absent le jour des entretiens d'explicitation, j'ai eu l'occasion de le rencontrer le mardi 18, lors de l'atelier d'écriture auquel il assiste depuis le printemps 2014. En se dirigeant vers la salle il a dit être content de me parler car il avait besoin de parler de lui avant, de raconter pourquoi il ne voulait plus faire de fautes. J'ai alors changé ce qui était prévu, les premières minutes de l'entretien ont porté sur lui puis, comme prévu, on a parlé des exercices et la discussion a beaucoup tourné autour de l'envie d'écrire le « français normal ». (21 novembre 2014)*

Pour le centre La Fontaine, les entretiens ont eu lieu le jeudi 22 janvier 2015 dans la salle informatique située dans un bâtiment annexe du siège du centre de formation. Le fait d'avoir passé plusieurs semaines ensemble, d'avoir filmé les séances et d'avoir soumis une activité a engendré un sentiment de réciprocité puisqu'il s'agissait de discuter de leurs productions. Ce temps d'échange leur a aussi permis de faire le point sur leur avancée, mais l'exercice s'est révélé un peu plus difficile car cela supposait d'entreprendre un retour réflexif, et par conséquent d'explicitier en français les manières dont ils avaient procédé : stratégies, ordre des exercices, comment ils savaient telle ou telle chose, etc.

*La façon dont les choses se sont passées m'ont fait sourire puisque les apprenants étaient amusés de la situation. Blaise m'a proposée de m'installer dans cette salle avant d'envoyer un des apprenants à ma rencontre. Il y avait donc une certaine mise en scène de l'entretien et un peu de suspense pour savoir qui oserait passer en premier. Curieusement, je n'ai pas été surprise par l'ordre de passage. **Kedra** est arrivée, le sourire aux lèvres et enthousiaste à l'idée de converser. Même si j'avais passé en revue les questions à poser, et les tournures à éviter (privilégier le comment au pourquoi), je me suis souvent appuyée sur les livrets d'exercices pour guider la discussion qui a duré une quinzaine de minutes en moyenne. Puis à tour de rôle, les personnes les plus à l'aise dans la formation, et aussi les plus curieuses de savoir ce que je pensais de leurs travaux, se sont présentées : **Mirana, Amir, Elena et Sonia**.*

*Les autres personnes sont venues avec plus d'appréhension, la crainte de ne pas comprendre mes questions ou d'être évalué, je ne sais pas exactement. Néanmoins, nos échanges se sont bien déroulés et l'atmosphère s'est vite détendue. **Elif** est arrivée en me faisant signe que son cœur battait fort, et le sourire qu'elle affichait m'a fait sourire. Après l'avoir rassurée, l'entretien a démarré et on a pu aborder, avec quelques difficultés, la manière dont elle a travaillé les exercices. Je crois qu'elle pensait que je voulais vérifier son travail, elle tenait à relire les réponses, comme si je la corrigeais. Ce type de difficultés s'est retrouvé avec d'autres apprenants : **Fatih et Zouhair**. Et pour finir, **Ludmila** est arrivée alors qu'au début de la matinée elle avait dit qu'elle ne souhaitait pas participer. Ludmila est la seule personne ayant refusé d'apparaître dans le champ de la caméra. Plutôt sur la défensive au début de nos observations, j'ai remarqué qu'elle s'était ouverte aux autres au fur et à mesure des séances. Outre les exercices, nous avons beaucoup discuté de son rapport au français, de ses craintes de perdre sa langue, le kazakh, et de la nécessité de comprendre, de réfléchir et d'écrire pour parler de soi. **Ivan, Tarek n'ont pas souhaité faire l'entretien et être enregistré en raison de leur niveau de langue, et Malika était absente**. (22 janvier 2015)*

Les entretiens ont donc permis de mieux comprendre le point de vue des apprenants en approfondissant ce qu'ils avaient évoqué dans les livrets. De nouveau, la question des fautes a largement été discutée. Au-delà de la crainte de faire des fautes, nos interlocuteurs ont souligné l'importance de ne plus en faire et surtout de les voir pour les comprendre et les corriger. Dès lors, ce livret semble avoir été apprécié, notamment parce qu'il représentait un défi à relever, « un challenge » pour reprendre le terme d'Amir. L'exercice de cacographie et l'expression ont donné lieu à plus de discussion pour la simple raison qu'ils ont permis de rendre compte de leurs connaissances et de leurs progrès. Repérer des erreurs, les corriger, ont offert la possibilité de réfléchir, de se questionner et de reconnaître qu'ils savent et peuvent expliquer eux-mêmes ces erreurs. Toutefois, pour certains cela a soulevé des difficultés dans la mesure où ils ont constaté ne pas pouvoir se rendre compte des erreurs. L'expression a suscité du plaisir car il était plus facile d'écrire à partir de leurs phrases et de leurs mots. Raconter ce que l'on pense, ce que l'on aime, ce que l'on met en place pour apprendre le français, écrire bien et comprendre a de nouveau été mis en avant par la majorité des apprenants. En partant de ce qui avait été écrit, la question de l'obligation d'apprendre pour soi a ressurgi. Certes, la finalité est de travailler, mais il est aussi question de savoir écrire correctement, comme les Français, de pouvoir lire des livres, de s'intégrer comme l'a souligné Adama.

Outre la verbalisation des actions, des manières de procéder pour faire les exercices, ces entretiens nous ont donné la possibilité de compléter notre lecture des livrets et nos observations. Au terme de ces échanges, notre questionnement sur le rapport à la langue normée, et plus précisément sur l'accès à la norme standard, s'est quelque peu modifié. S'il s'agit d'accéder à la norme, il s'agit également de prendre en compte les productions des apprenants, de partir de ce qu'ils font, de ce qu'ils écrivent et de discuter des erreurs dans l'optique de faire réfléchir, de construire du sens, et de leur donner les moyens d'être armé comme le disait C. Marcellesi (1976) pour les laisser construire leur place et les laisser s'approprier la langue.

Les entretiens d'explicitation n'ont pas influé sur les choix des extraits vidéos qui ont servi de support aux entretiens inspirés de la méthode d'autoconfrontation.

### 3.2.3. Les entretiens d'autoconfrontation

La verbalisation des actions peut également s'effectuer au moyen d'entretiens d'autoconfrontation. La méthode de l'autoconfrontation est principalement employée dans le champ de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Theureau, 2010 ; Clot, 2000). Cet entretien spécifique tend à être employé dans le champ éducatif, notamment parce qu'il apporte des connaissances sur les activités des enseignants. C'est ce que nous expliquent F. Yvon et R. Garon (2006) après avoir recouru à la méthode de l'autoconfrontation. Selon ces auteurs, cette méthode permet d'approfondir l'analyse des conflits et des tensions inhérentes à ces professions :

*« Mais du point de vue scientifique, ce sont ces conflits continuels contenus dans l'activité qui sont l'objet d'une explicitation. L'activité enseignante est faite de conflits, d'épreuves partagées face auxquelles les professionnels mobilisent des stratégies différentes. En identifiant ces conflits, en les révélant aux yeux des professionnels et des chercheurs, on met en évidence de quoi sont faits les métiers de l'éducation : quelles contradictions, quelles tensions, quels dilemmes, quels obstacles ? Ces conflits sont les sources des dynamiques professionnelles : si tout était résolu d'avance, il n'y aurait pas développement des pratiques et pas de développement des sujets eux-mêmes. Nous soutenons donc que l'identification des conflits de l'activité contribue à enrichir la connaissance des métiers, et des métiers éducatifs en particulier. »*

(Yvon et Garon, 2006 : 70)

Ainsi, les entretiens d'autoconfrontation permettent aux acteurs, en l'occurrence aux formateurs, de revenir sur leurs actions en visionnant les séances filmées de l'expérimentation de l'outil didactique. Souvent, le recours à ce type d'entretien est motivé par le souhait d'accéder à l'envers de l'action, à ce qui n'est pas visible à l'image, c'est-à-dire aux émotions et aux perceptions que l'acteur a du public auprès duquel il intervient (Cicurel et Narcy-Combes, 2014). De nouveau, il s'agit de solliciter le point de vue de l'acteur en lui proposant de se remettre en situation, de commenter l'action et de lui donner du sens. L'objectif est de faire émerger des savoirs et d'encourager la réflexivité. Selon les travaux discutant de l'autoconfrontation dans le domaine de la didactique des langues (Cicurel, 2013 ; Cicurel et Narcy-Combes, 2014), ces entretiens permettent de rendre l'acteur observateur de soi. Un des intérêts est de vouloir se saisir des interprétations des formateurs, et plus précisément de comprendre quel sens ces derniers attribuent à ce que font les apprenants et leurs intentions :

*« Le visionnement du filmage lui permet de se voir tel qu'il est avec les autres. Sans doute ne faut-il pas exclure une part de reconstruction de l'action, mais la verbalisation épouse le mouvement d'une pensée qui est un va et vient entre ce qui s'est passé et ce que cela provoque au moment de l'autoconfrontation. En regardant le filmage de son action, ce qui est souvenir enfoui est réactualisé et reprend vie. Montent alors à la conscience des savoirs cachés, des motifs sur lesquels il n'a pas le temps ni l'habitude de s'étendre, des savoirs qui ne portent pas seulement sur la langue mais aussi sur la représentation qu'il a des apprenants, sur l'image de soi, sur les croyances, sur le métier, sur la gestion des imprévus, sur la rationalité ou la spontanéité de l'action. »*

(Cicurel et Narcy-Combes, 2014 : 355)

S'il convient de distinguer reconstruction de l'action et construction de sens, il demeure que la verbalisation des actes offre la possibilité au formateur d'être en réflexion. En outre, concernant « les croyances, sur le métier », cela renvoie à l'identification des savoirs en didactique des langues : les savoirs savants diffusés par la recherche ; les savoirs d'expertises divulgués dans la communauté enseignante ; les savoirs expérientiels issus de l'observation (Beacco, 2011 ; Perrenoud, 2001). Lors des entretiens, ce sont à ces savoirs que les formateurs sont confrontés, et qu'ils prennent conscience de leur manière d'agir. Sans aller jusqu'à l'étude de l'agir professoral, l'autoconfrontation se présente comme l'occasion d'accéder à l'idée que les formateurs se font de l'enseignement, en particulier dans les formations linguistiques : comment conçoivent-ils les notions de langue, de culture, d'insertion ?

Dès lors, nous avons proposé à nos interlocuteurs de discuter en deux temps de l'expérimentation de l'outil didactique. Avant le visionnage des extraits vidéos sélectionnés, nous leur avons demandé de nous faire part de leur ressenti général sur l'expérimentation, sur la manière dont ils avaient appréhendé l'outil et ce qui avait pu les interpeller. Concernant aux extraits vidéos ils ont été choisis en fonction de nos questionnements : l'implication de chacun dans la séance (stratégies, déplacements, concentration), les corrections (individuelles et /ou collectives), les négociations entre apprenants et avec les formateurs.

*Après avoir passé en revue les 3 heures d'enregistrement de l'expérimentation mise en place avec chaque formateur. J'ai choisi 2 extraits qui durent entre 5 et 10 minutes et quelques photos qu'ils peuvent commenter. Parmi les extraits, je me suis attachée à sélectionner des moments qui reflètent le déroulement habituel des cours et des moments qui m'ont davantage interpellée, notamment les corrections individuelles, plus longues que d'habitude.*

*Ainsi, pour **Blaise** j'ai sélectionné ces extraits :*

***Extrait 1** : Blaise passe voir les apprenants et s'arrête plus longuement voir ce que font Ludmila et Elif. Il discute avec cette dernière de l'exercice de compréhension, et*

*plus particulièrement du sens du texte et des réponses à formulées. La vidéo se termine quand Blaise explique de nouveau à Fatih la principale consigne : indiquer l'ordre des exercices.*

**Extrait 2 :** *Blaise corrige le travail d'Amir depuis une dizaine de minutes. Ils discutent de la syntaxe en recourant à l'anglais. Pendant ce temps, les autres apprenants travaillent individuellement*

*Pour Sandra j'ai choisi ces deux passages :*

**Extrait 1 :** *Sandra est avec Mirana puis elle discute plus longuement avec Amir. Les « couples » habituels s'entraident (Fatih et Kedra ; Elif et Ludmila), Amir leur vient en aide grâce aux recherches qu'il fait dans son mobile.*

**Extrait 2 :** *au retour de la pause, Malika demande une correction collective, ce qui suscite une discussion avec le reste du groupe. La correction individuelle l'emporte, Sandra s'installe en bout de table et corrige le travail de Malika, qui lui demande une note (qu'elle n'aura pas). Amir se déplace pour être corrigé puis c'est au tour de Kedra. Pendant ce temps, les autres apprenants poursuivent leur tâche, sollicitent leurs collègues ou recourent, pour certains, à leurs mobiles, notes ou dictionnaires.*

*Après avoir décidé d'une date pour rencontrer Claudia, j'ai sélectionné les extraits suivants :*

**Extrait 1 :** *penchée sur le travail d'Adama, Claudia lui donne des indications pour améliorer ses réponses Par la suite, elle corrige Alima.*

**Extrait 2 :** *Claudia corrige collectivement l'exercice de la cacographie, elle oriente beaucoup les apprenants sur les erreurs à repérer.*

Il convient de préciser que nous nous sommes essentiellement inspirée de cette méthode car nous n'avons pas pu la suivre à la lettre. Il s'est révélé difficile de planifier ces entretiens avec les formateurs. Leur emploi du temps étant extrêmement chargé, il n'a pas été évident de se rencontrer en dehors des cours. S'il a été possible de rencontrer Blaise et Sandra un mois après l'expérimentation, il nous aura fallu attendre près de six mois pour convenir d'une rencontre avec Claudia. Au-delà d'un manque de temps, elle avait déjà émis des réserves pour des entretiens, surtout pour l'enregistrement. La spécificité de l'entretien ajoutait une difficulté puisqu'il s'agissait de s'observer.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retour sur l'observation filmique et l'expérimentation du livret : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qu'est-ce que tu en as pensé ?</li> <li>– Comment as-tu ressenti l'ambiance qui se dégageait ?</li> <li>– Qu'est-ce qui t'as interpellé dans le déroulement de la séance ?</li> <li>– Comment as-tu appréhendé ce livret d'exercices ?</li> <li>– Comment as-tu trouver les exercices ?</li> <li>– Quelles différences as-tu observé ?</li> <li>– Que penses-tu des démarches mises en place par les apprenants ?</li> </ul> </li> <br/> <li>2. Discussion à partir des extraits : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qu'est-ce que tu remarques ?</li> <li>– Plus largement, que penses-tu du groupe ? de leurs productions ? de cette formation pour s'appropriier le français ?</li> </ul> </li> </ol> |
|---|

**Figure 24:** Guide pour l'entretien d'autoconfrontation

Au final, chacun des formateurs est parvenu à verbaliser et expliciter ses actions, avec plus moins d'aisance et d'envie. Bien que les échanges réguliers que nous avons eus tout au long de notre recherche nous aient permis de construire une relation de confiance, il s'est avéré plus délicat d'avoir la même impression de réciprocité dans la production de connaissance que nous avons pu avoir avec les apprenants. La création de l'outil a davantage été appréciée que l'observation de ses propres pratiques, notamment parce que les éléments choisis par nos soins suscitaient d'être dans une posture interprétative et réflexive critique. Toutefois, leurs points de vue ont enrichi notre réflexion sur l'appropriation du français par ces publics et dans un contexte où la spécificité est régulièrement mise en avant pour justifier des pratiques et des approches didactiques.

## Synthèse

La relation de confiance et l'espace de manœuvre que nous accordés les formateurs et les apprenants a permis de mettre en œuvre une expérimentation qui a permis de rencontrer autour d'un outil didactique. Certes, les conditions n'ont pas toujours été optimales, mais nous sommes parvenue à construire du sens dans l'échange et la confrontation avec les acteurs de la recherche. Cette expérimentation, et les entretiens qui ont suivi, ont permis de « co-construire un espace d'interprétation et ainsi, d'ancrer la recherche dans l'action, notamment didactique » (Moore et Castellotti, 2011 : 119). L'introduction de nouveaux exercices a bien été accueillie et a offert la possibilité de diversifier et décloisonner les activités, mais également de partir des travaux des apprenants. En outre, le livret d'exercices proposé nous a également permis d'avancer dans notre questionnement sur le rôle et la place accordée à la norme linguistique dans les pratiques de formation, et plus largement dans l'appropriation de

la langue. En articulant les observations, la lecture des livrets aux entretiens, nous sommes rendue compte que ce passage vers la norme passe par la prise en compte des erreurs des apprenants. Certes, des corrections ont lieu, mais nous verrons, grâce aux entretiens d'autoconfrontation, qu'il est nécessaire de revenir sur cet acte pour de nouveau croiser les perceptions et comprendre ce que « apprendre bien le bon français », s'approprier une langue, faire des erreurs et les corriger signifie et implique.

## Conclusion de la seconde partie

Au gré des échanges avec les acteurs de notre recherche, ce sont les réactions des formateurs quant aux discours des apprenants qui ont attisé notre curiosité. Très vite, travailler avec les formateurs à partir des représentations des apprenants s'est révélé être un passage obligé pour mener à bien notre réflexion. Comment réfléchir à l'appropriation linguistique sans discuter de ce que pensent, font et disent ceux qui sont en charge « d'une mission d'intervention pédagogique et d'accompagnement proche avec les publics » (Leclercq, 2005 : 106) ?

Les représentations des apprenants, souvent jugées erronées par les formateurs, ne se limitent pas à de simples images du français et de son apprentissage, elles s'ancrent dans les expériences, les histoires et les projets de ceux qui, contraints ou volontaires, participent aux actions qui leur sont proposées. Or, les formateurs ne semblent pas avoir cette lecture, c'est pourquoi ils mobilisent des notions qu'ils avancent comme des arguments pour justifier des représentations, des requêtes ou des critiques des apprenants. Derrière ce que rejettent les formateurs, en particulier les normes et la forme scolaire, figurent des *rappports* à qui reflètent la manière dont les personnes se situent dans le monde. Jusqu'à présent nous pensons que les réticences exprimées s'expliquent en partie par le contexte des formations linguistiques, fortement orienté sur l'insertion et sur un besoin de communication immédiat, mais il n'est pas impossible que les caractéristiques de l'identité de la profession de formateur jouent aussi un rôle. Si la création de l'outil didactique et l'expérimentation menée a vocation à approfondir la réflexion concernant l'appropriation du français par des adultes migrants, c'est également un levier qui, à travers des exercices permettant la mise en avant de la norme, de la forme scolaire ou de l'écrit, vise à faire réfléchir les formateurs sur leurs pratiques et représentations des apprenants. En effet, il s'agit d'inviter les formateurs à porter un regard différent sur ce que disent les apprenants au cours des formations, et par conséquent reconsidérer les expériences, les parcours et les projets. En outre, pour la suite de notre réflexion, il est question d'entrevoir la possibilité de placer l'insertion, l'apprentissage, et plus largement l'appropriation, au même niveau. En d'autres termes, rendre les projets d'insertion, d'apprentissage et d'appropriation compatibles. Partir de l'idée que l'on peut s'insérer autant que l'on peut « apprendre bien le bon français » dans les formations linguistiques vise à éviter d'imposer aux apprenants un projet qui n'est pas le leur, même si l'on pense qu'il est bon pour eux. Ainsi, lorsque nous évoquons la nécessité d'attacher de l'importance à ce que disent les apprenants nous rejoignons l'idée de prendre en compte et de valoriser la personne dans sa globalité et surtout de laisser les apprenants s'appropriier le français.

## **TROISIEME PARTIE**

### **Proposer des orientations**

## SOMMAIRE DE LA TROISIEME PARTIE

<b>Chapitre 7 Détourner ou se confronter à l'incontournable</b>	<b>271</b>
1. POURQUOI, ET COMMENT, PARLER DES ERREURS ?	272
2. POURQUOI, ET COMMENT, CORRIGER LES TRAVAUX DES APPRENANTS ?	283
<b>Chapitre 8 Repenser l'urgence et l'essentiel</b>	<b>303</b>
1. PRAGMATISME, EMPLOYABILITE ET INSERTION	304
2. ANCRER LE SOCIAL ET L'ACTION DANS LES FORMATIONS LINGUISTIQUES	316
<b>Chapitre 9 Laisser les adultes migrants s'appropriier le français</b>	<b>329</b>
1. OSER LES RENVERSEMENTS	330
2. PENSER (L')APPROPRIATION	343

## Chapitre 7

# Détourner ou se confronter à l'incontournable

*L'écart positivement envisagé est ce qui permet de se décentrer et d'aller vers les autres.*  
(Delamotte-Legrand, 2006 : 41)

Dans ce chapitre nous proposons de revenir sur ce que nous comprenons et retenons des différents entretiens menés avec les acteurs qui ont fait l'expérience de l'outil didactique élaboré dans le cadre de cette recherche. L'objectif est de poursuivre notre réflexion sur les représentations et les rapports au savoir, à l'apprentissage, et en particulier à la langue normée en tant que repère, base commune offrant la possibilité aux apprenants de les laisser s'approprier la langue, et par conséquent de mener à bien leurs projets respectifs. En nous appuyant sur les productions des apprenants ainsi que sur les entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation nous discuterons du choix et/ou du besoin de détourner ou de se confronter à ce que nous nommons « l'incontournable » : les normes, les erreurs, les corrections, la réécriture. Ces notions, et les actes qui en découlent, sont au cœur de ce chapitre. D'une part, ils nous permettent de maintenir un lien avec notre réflexion sur le projet « apprendre bien le bon français » ; et d'autre part, ils correspondent à ce qui a été mis en avant lors des entretiens avec et par les formateurs et les apprenants. En effet, nous verrons les rapports des formateurs et des apprenants à ces notions (normes, erreurs, corrections) diffèrent fortement. Si, à première vue, cela peut sembler aussi caricatural que sans intérêt, nous verrons que dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de relever que les tendances sont quelque peu inversées, c'est-à-dire que les apprenants sont demandeurs de la langue normée et ont une conception positive des erreurs et des actes correctifs, tandis que les formateurs sont beaucoup plus réservés et mal à l'aise avec ces notions et les pratiques qu'elles induisent. En tentant de faire dialoguer les apprenants et les formateurs, les notions d'erreur, de correction et d'évaluation seront explicitées avant de discuter des multiples intérêts et potentialités qu'elles représentent pour penser l'appropriation et renverser des évidences concernant l'apprentissage du français par des adultes migrants inscrits dans des formations linguistiques.

## **1. Pourquoi, et comment, parler des erreurs ?**

Lors des entretiens invitant à revenir sur l'expérimentation de l'outil didactique, les apprenants ont mobilisé à maintes reprises les termes « fautes » et « erreurs ». Certes, les exercices proposés avaient vocation à étudier les rapports à la langue normée : recours à la cacographie et observation des corrections réalisées par chacun des acteurs. Cependant, la présence de ces termes, et d'autres formulations s'y rapportant, étaient d'ores et déjà dans les productions de certains apprenants. Chacun à sa façon, en particulier dans les lignes réservées à l'expression écrite, a exprimé son désir et/ou son besoin de ne plus faire de fautes, de parler et de comprendre mieux, « comme les Français ». Avant de revenir sur ces moments d'échange, lesquels ont donné lieu à une réflexion plus profonde sur les erreurs, et en particulier sur la manière dont chacun les perçoit et les appréhende, il convient de définir les notions « erreur » et « faute ». En nous appuyant sur littérature scientifique, notamment en didactique du français et des langues, nous verrons que le regard des didacticiens sur les accidents, les ratés et les emplois incorrects des apprenants diffère de celui des formateurs rencontrés.

### **1.1. L'omniprésence des fautes et des erreurs : entre répulsion et curiosité**

Pendant la verbalisation des entretiens, les interlocuteurs ont substitué les termes « faute » et « erreur » comme s'il s'agissait de synonymes. Pourtant, les acceptions diffèrent et comptent dans la manière dont on peut traiter les erreurs et les fautes.

#### **1.1.1. De la faute à l'erreur**

Une faute renvoie à un manquement à une règle et caractérise une action considérée comme mauvaise. Selon plusieurs auteurs qui se sont penchés sur ce terme (Charmeux, 2012 ; Marquilló-Larruy, 2003) cette définition est empreinte d'une conception biblique évoquant le péché originel et souligne la culpabilité de celui qui commet une faute. La lourde connotation péjorative de ce terme a conduit les pédagogues et les didacticiens à opter pour le terme « erreur », lequel est culturellement moins marqué, plus neutre et désigne autant les faits mauvais et interdits que les accidents ou les réussites partielles (Catach, 1995). L'erreur traduit l'errance, l'écart ou la déviation que l'on fait sur le chemin que l'on parcourt. Ce changement terminologique permet de dépasser une conception binaire, c'est-à-dire de moins raisonner en termes de bon ou mauvais, et par conséquent, permet de réfléchir à ce que l'erreur peut révéler dans l'apprentissage. Le passage d'un terme à l'autre est intéressant car il

annonce une autre perception sur le fait de se tromper, de ne pas être en conformité avec des règles établies. Cependant, nous rejoignons Y. Reuter (2007, 2012) lorsqu'il écrit que la notion d'erreur, qui occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage, reste floue malgré la distinction proposée avec la notion de « faute ». Il précise sa pensée en mentionnant l'absence de consensus dans le repérage des erreurs et l'importance qui leur est attribuée. En effet, d'une discipline à l'autre, et pour les enseignants d'une même discipline, l'identification et l'importance accordée à telle ou telle erreur peut différer : l'erreur orthographique peut être immédiatement relevée dans une dictée, relativisée dans une rédaction et ne pas l'être du tout dans un devoir de mathématiques. Dans notre cas, l'alternance régulière que font nos interlocuteurs entre « fautes » et « erreurs », démontre non seulement que la distinction n'est pas claire, mais surtout que ces notions désignent ce qui demeure incorrect, non conforme au « bon français », et qui est par conséquent un signe de difficulté. La vision négative des erreurs et la nécessité de les supprimer témoignent de perceptions et de pratiques qu'il convient d'interroger. Outre un choix terminologique – à la différence de Y. Reuter<sup>196</sup> nous maintenons le terme « erreur » – ce sont les pratiques de formation, souvent axées sur le résultat et laissant peu de place à la réflexion, ainsi que les rapports à l'erreur, et plus largement à la langue normée, qui nécessitent d'être discutés avec les formateurs.

### **1.1.2. L'erreur comme écart à la norme**

Une erreur est toujours relative à une norme. En adoptant cette conception, l'erreur tend à se rapprocher de la faute en tant « qu'injure au bon usage [...] comme une « mauvaise herbe à extirper », une atteinte au système de la langue et une carence » (Cuq et Gruca, 2003 : 103). Dès lors, on parle essentiellement de la norme au singulier, la norme prescriptive, de référence imposée permettant de définir ce qui est acceptable ou non, et par conséquent que nous rapprochons des pressions extérieures, linguistiques et sociales évoquées par B. Py (1993). Il n'y a rien d'étonnant à ce que l'erreur se rapporte à la norme, c'est d'ailleurs pourquoi nous avons introduit l'exercice de la cacographie. En outre, lorsque l'on parle d'erreur et de norme on peut également se référer à la notion d'écart langagier. Selon R. Delamotte-Legrand (2005 ; 2006), l'écart se rapproche facilement de la notion de faute puisqu'il est « proche du

---

<sup>196</sup> Dans ses différentes contributions sur la notion d'erreur, Y Reuter choisit de parler de dysfonctionnement pour établir un lien plus étroit avec le fonctionnement, c'est-à-dire que l'accent est mis sur la compréhension des erreurs, des écarts et tend à s'éloigner d'une vision restrictive axée sur ce qui est faux et localisable dans une production (Reuter, 2007).

faux pas ! » (2005 : 142) et traduit une différence qui pose un problème d'apprentissage. Au-delà d'une dimension descriptive, l'écart se charge d'un aspect évaluatif dans le sens où il renvoie à des jugements linguistiques (bien dire, mal dire) de qualité et de légitimité. Métaphore renvoyant autant aux aspects spatiaux statiques et dynamiques (distance, déplacement) que moraux (chute, déviance), la notion d'écart désigne l'absence de conformité mais pas l'inacceptable. Si la notion d'écart semble laisser plus de place à la variation que la notion d'erreur, il s'avère que ces deux notions sont essentielles à l'appropriation linguistique dans la mesure où elles produisent du sens, des différences d'interprétation, participent à la construction « d'une personne langagière en tant qu'être de parole unique » (Delamotte-Legrand, 2005 : 147) et favorisent l'altérité. Cependant, la notion de norme est tout aussi essentielle : dans ses travaux sur l'acquisition de la langue seconde (1993 ; 2000), B. Py souligne qu'il y a toujours des pressions normatives dès lors que l'on entreprend de communiquer : les attentes, les évaluations et les ajustements qui en résultent permettent la communication. Plus précisément, il écrit :

*« La confrontation à une norme qu'on a le sentiment d'enfreindre fait partie de l'expérience fondamentale de tout apprenant, et joue un rôle sans doute déterminant. La norme est le pôle magnétique de l'apprentissage : elle permet à l'apprenant de s'orienter, tout en lui laissant la liberté de choisir un autre but qu'un respect scrupuleux à son égard. Elle est un des ressorts qui assurent l'évolution de l'interlangue vers la langue cible, donc l'apprentissage. L'affaiblissement de ce ressort, voire sa disparition, provoque des phénomènes de fossilisation ou de pidginisation. Son action est étroitement liée à l'existence d'un processus conversationnel de convergence, processus (facultatif) qui conduit les interlocuteurs vers un consensus sur les moyens linguistiques appropriés et légitimes hic et nunc. »*  
(Py, 2000 : 80)

L'erreur, l'écart et la norme font pleinement partie de l'apprentissage et il peut sembler curieux de le rappeler lorsque l'on sait que différents auteurs, chercheurs en didactique pour la majorité, mettent en avant l'intérêt que représentent ces notions depuis les années 1970 :

*« L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice, un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre. »*  
(Porquier, 1977 : 28)

La conception positive des erreurs conjuguée à l'importance du rôle de la norme dans l'apprentissage repose sur un fait aussi simple qu'évident : les apprenants sont en formation pour apprendre, s'approprier et produire du sens. En ce qui concerne notre travail, ce dernier élément nous permet d'éclairer notre réflexion sur la nécessité de laisser apprendre et

s'approprier le français par des adultes migrants. Les échanges autour de ces notions, nés des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation, témoignent de nouveau des potentialités qu'elles représentent et de la nécessité d'en discuter avec les acteurs des formations.

## **1.2. Des obstacles au plaisir de l'obstacle**

Les différentes conceptions brièvement évoquées dans les réflexions autour du changement terminologique relatif à la notion d'erreur donnent un avant-goût des diverses manières d'appréhender les erreurs, qu'elles fassent l'objet d'exercices ou qu'elles soient commises par les apprenants. Si pour nos interlocuteurs l'erreur provoque autant le trouble que le plaisir, en théorie elle constitue un outil « prodigieux » pour apprendre et s'approprier la langue.

### **1.2.1. Des perceptions diamétralement opposées : les formateurs, l'erreur et les autres**

De manière spontanée ou guidée par nos questions, nos interlocuteurs ont fait part de leurs appréhensions concernant deux exercices en particulier : l'expression et la cacographie, à cause de l'obstacle que représentent les erreurs à leurs yeux. En se penchant un instant sur les propos de nos trois interlocuteurs, on constate aisément que les apprenants ont créé la surprise en franchissant l'obstacle tant redouté. Par exemple, Claudia évoque dans l'extrait ci-dessous le souci de ne pas créer une confusion, à l'origine des critiques qui ont conduit à l'abandon de l'exercice de cacographie (Chervel, 2006).

« C : Là j'étais sceptique//j'ai dit avec des fautes// « est ce que ça va ? est-ce qu'ils vont trouver les fautes ou est-ce que je vais pas encore créer une confusion quoi »/ tu vois mais bon/ non / au contraire// en plus les fautes tu vois/ il faut qu'ils les trouvent quoi [...] Tu vois par exemple on aurait pu montrer la faute et oui leur dire corriger là// tu vois/peut-être pour ce niveau-là/ j'aurais dit « tiens je vais peut-être leur montrer la faute et attendre la correction »

Entretien avec Claudia, le 21 mai 2015

L'incertitude et la préoccupation manifestées par cette formatrice tendent à orienter ses pratiques. En effet, les risques éventuels liés à cet exercice inédit ont conduit à envisager autrement l'intervention. En proposant de montrer aux apprenants où sont les erreurs dans le texte, il s'agit de chercher à ne pas les mettre en difficulté. Certes, Claudia n'est pas intervenue, comme elle l'a évoqué lors de l'entretien, mais cela nous renseigne à nouveau sur les rapports, les représentations des formateurs vis-à-vis des publics migrants. Nous avons laissé le choix aux formateurs d'intervenir comme ils le souhaitent, et si Claudia était intervenue comme elle le laisse entendre dans cet extrait, nous aurions sans nul doute fait la

même lecture : ce n'est pas tant l'erreur qui interroge mais les réactions des apprenants face aux erreurs, et on en revient par conséquent à l'image des apprenants qu'ont les formateurs. Au-delà de la crainte de mettre en difficulté les apprenants, les formateurs peuvent douter de la capacité des apprenants à réaliser l'exercice et craindre qu'ils refusent de le faire :

BLAISE144 : je suis plus surpris par leur niveau j'pensais pas qu'ils arriveraient aussi bien à/ à produire à rédiger euh et à s'y lancer / j'pensais qu'il y en aurait peut-être qui seraient bloqués ou qui n'oseraient qui ne voudraient pas le faire euh là non (bruit) tout le monde y ait allé même les personnes les plus en difficultés Zouhair j'me rappelle plus trop ce qu'il a fait

(...)

E156 : tu pensais à des blocages par rapport à quoi ?

BLAISE157 : par rapport à l'écrit / ne pas la peur de faire des fautes la peur de pas avoir les mots 'fin c'était vraiment ça

E158 : d'accord

BLAISE159 : comme on a souvent 'fin c'est typique aussi des francophones les personnes ont fait écrire quelque chose ils vont pas vouloir là/ ils y sont allés ils ont écrit/ c'était intéressant

Entretien avec Blaise<sup>197</sup>, le 17 février 2015

Dans cet extrait, où il est question de l'exercice d'expression, Blaise mentionne clairement qu'il s'attendait à ce que « la peur de faire des fautes » engendre un refus de participation ou une paralysie. Nous pouvons imaginer que cette représentation s'appuie sur certaines expériences précédentes, par exemple avec un public d'apprenants francophones plus prudents ou réticents à l'idée de se lancer dans l'écriture. Mais il se réfère peut-être tout autant au rapport qu'il a lui-même à ce type d'exercice, qui nécessite manifestement du lexique et une certaine compétence grammaticale. En partant de cette idée, on comprend qu'il soit surpris, mais ce qui nous interpelle avant tout, c'est l'image qu'il a des apprenants auprès desquels il intervient depuis quelques mois. Pour exprimer son étonnement, il parle de leur niveau, de leur capacité à réussir et à entreprendre une activité que lui-même aurait pu appréhender en veillant à ne pas faire d'erreur. À nos yeux, Blaise découvre les potentialités d'un public souvent (trop) perçu à travers les difficultés qu'il accumule. Cela témoigne également d'une volonté d'être bienveillant, de préserver ces personnes d'autres difficultés c'est-à-dire de les maintenir dans une zone de confort en proposant des activités qui seraient plus sécurisantes. Pourtant, comme nous l'avons dit précédemment, ces personnes viennent en formation pour apprendre, développer leurs compétences en français. Les propos de Sandra rejoignent les perceptions de ses collègues :

---

<sup>197</sup> Annexe 6, entretien n°1, volume 2.

SANDRA240 : 'fin euh plus difficile pour / c'était l'exercice avec des fautes

E241 : d'accord

SANDRA242 : des erreurs d'orthographe

E243 : oui oui

SANDRA244 : tout simple- (rires) parce qu'il faut déjà avoir euh:, / oui voilà une bonne cons- une bonne conscience et puis avoir un recul euh / un recul et puis une bonne connaissance des règles orthographiques et grammaticales

Entretien avec Sandra<sup>198</sup>, le 20 février 2015

En évoquant les difficultés et ce que présuppose la cacographie en termes de connaissance de la langue, la formatrice pointe du doigt ce que savent, finalement, les apprenants. De cette manière, nous comprenons que, contrairement à ce que les formateurs pouvaient imaginer, les apprenants sont suffisamment conscients et armés pour prendre le risque de se lancer, de s'aventurer au-delà de ce que l'on croit qu'ils sont en mesure de faire (Astolfi, 2003). Précisons que Sandra a repris cet exercice pour un groupe ayant un niveau supérieur en français, or il s'avère que cela fonctionne également pour ceux qui débutent en français ou dont les parcours scolaires sont moins longs, en témoigne les exercices des apprenants et leur propos sur cet exercice qui permet de réfléchir.

L'étonnement des formateurs tend à révéler – voire à confirmer – une minoration de l'acte d'apprendre et la négligence de l'importance des erreurs et de la confrontation à la norme en tant que « pôle magnétique de l'apprentissage » (Py, 2000 :80). Contrairement à ce qui était attendu par les formateurs, l'obligation induite par les exercices proposés de trouver les erreurs et de les corriger montre que les apprenants ont envie de voir, d'expliquer et de comprendre les erreurs. Ainsi, ces adultes peuvent et veulent aller plus loin que ce que l'on imagine, détermine pour eux. Cela fait écho aux précédentes rencontres avec des apprenantes, qui mettaient en avant le décalage entre une exigence plutôt faible dans l'apprentissage des savoirs, du français et une exigence élevée en dehors de la classe. En effet, il semble que l'on oublie trop souvent que les apprenants possèdent des connaissances et un « déjà-là » qu'ils mobilisent. Ainsi, en explicitant leurs appréhensions et conceptions vis-à-vis des erreurs, les formateurs laissent échapper leurs représentations des apprenants, et plus largement celles de la formation, en tant qu'espace où évoluent, apprennent et se rencontrent des publics désignés comme porteurs de difficultés linguistiques et sociales.

---

<sup>198</sup> Annexe 6, entretien n°2, volume 2.

### 1.2.2. Des perceptions diamétralement opposées : les apprenants, l'erreur et le savoir

Faire des erreurs est évident pour les apprenants, c'est d'ailleurs ce qui explique leur présence en formation. Par conséquent, un de leurs objectifs est de ne plus en faire, ou d'en faire moins, et pour cela il convient de distinguer les erreurs. Comme nous l'avons évoqué, l'objectif ou la volonté de ne plus faire de fautes se retrouve également dans certaines productions des apprenants, les autres apprenants évoquent davantage une envie de progresser. Les entretiens d'explicitation ont donné lieu à de riches échanges avec les apprenants. La discussion avec Adama a été particulièrement intéressante car d'emblée il est revenu sur les raisons qui l'ont conduit à venir au centre Senghor : parler et écrire correctement.

ADAMA3 : euh je m'appelle Adama / je suis d'origine sénégalais // j'étais au j'étais au Sénégal durant 81 jusqu'à 2012 / donc je viens d'arriver ici en France à l'année 2012 /// et je suis venu ici parce que là-bas on galère un peu pour pour pouvoir s'en sortir // donc à mon arrivée ici en France euh j'ai vu que il me faut des des des il me faut des choses quoi / comme gen- de app- apprendre un peu la langue française et pouvoir écrire / et pouvoir lire correctement

E4 : qu'est-ce que t'entends par correctement ?

ADAMA5 : correctement ça veut dire euh me mett- arriver d'une façon à pouvoir m'exprimer comme les Français quoi / parce que je suis en France c'est pas au Sénégal on parle pas wolof ici par exemple (...)

ADAMA29 : j'aime bien parce que / ils me font faire des exercices que / j'ai besoin moi comme je suis là pour pouvoir écrire normal correctement / donc ils me font faire des exercices comme genre de faire des phrases / de construire des phrases des phrases et ça j'avais du mal à le faire /donc là je commence à trouver les solutions grâce à centre Senghor / et j'aime bien aussi les systèmes que vous<sup>199</sup> nous faites / travailler quoi / d'écrire sur la tableau et / nous faire réfléchir pour pouvoir trouver les fautes / ça aussi j'aime bien / donc j'aime bien continuer avec centre Senghor (...)

ADAMA43 : parce que / par exemple il y a des écritures que je faisais avant // si quelqu'un à jeter coup d'œil ;; // il va rigoler quoi / mais grâce à centre Senghor maintenant / je dis pas que je fais pas des fautes mais je fais des fautes mais peu quoi donc c'est ça qui prouve que je commence à améliorer (...)

Entretien avec Adama<sup>200</sup>, le 18 novembre 2014

Pour Adama, parler, lire et écrire correctement signifie à la fois s'exprimer comme les Français et sans faire de fautes. Ce besoin d'apprendre, de comprendre, et d'écrire « normal » s'ancre dans un projet de compréhension, mais également dans un projet d'insertion sociale et

---

<sup>199</sup> Adama se réfère à la cacographie, mais il fait également référence à une séance de l'atelier d'écriture (2014) au cours de laquelle nous avons suggéré à Claudia de proposer un exercice de réécriture collectif où certaines phrases des apprenants seraient « mises au tableau ».

<sup>200</sup> Annexe 4, entretien n°4, volume 2.

professionnelle. Manifestement, les exercices proposés lui conviennent car cela lui permet de constater une amélioration et de prendre confiance en lui. Si l'exercice de cacographie lui permet de réfléchir, nous ajoutons que pour Adama, la participation aux deux ateliers (« traditionnels » et écriture) lui permet de compléter son apprentissage. Dès lors, cela rejoint la possibilité – voire la nécessité – de décloisonner les activités et d'articuler la réflexion de la langue, l'exercice linguistique, à l'écriture.

Lors de nos échanges, qu'ils recourent directement ou non aux termes « erreur » ou « faute » les apprenants nous expliquent avoir le besoin de vérifier, par différents moyens (internet, dictionnaires papiers, Bled, formateurs ou personne tierce, etc.), que ce qu'ils écrivent est bon, et sonne français.

SONIA32 : comme ça quand je fais texte ici j'fais des fautes (montre l'exercice) / quand j'veux écrire un texte comme ça / j'écris / tout ce qu'il y'a dans ma tête j'écris (tourne les pages) / je sais qu'il y a des fautes mais je l'écris

Entretien avec Sonia<sup>201</sup>, le 22 janvier 2015

Ce court extrait nous permet d'illustrer le rapport décomplexé et la dédramatisation manifestés par les apprenants qui sont beaucoup plus appliqués et curieux que bloqués par les erreurs qui pourraient ponctuer leurs travaux. À l'instar de Sonia, d'autres apprenants déclarent avoir peur de faire des fautes, mais cela ne les empêche pas d'écrire. Dans la mesure où ils estiment être tous dans la même situation, à savoir apprendre le français en tant qu'étranger, cela crée un environnement rassurant. Dans l'extrait qui suit Samira témoigne de l'aspect positif à faire des fautes :

SAMIRA38 : oui / comme ça j'ai peur de faire les fautes si j'écris en stylo // après c'est trop tard de faire marche arrière (rises)

E39 : après qu'est-ce que vous avez choisi ? alors justement l'exercice d'écriture / alors pourquoi cet exercice ? qu'est-ce que

SAMIRA40 : cet exercice / donc

E41 : pourquoi en numéro 2 ?

SAMIRA42 : en numéro 2 parce que ça j'écris ce que je fais // donc voilà / ça me aide de écrire ce que je fais pour apprend (...)

E45 : euh donc oui / si on revient là-dessus / vous aimez bien écrire ce que vous faites ?

SAMIRA46 : oui / même si il y a des fautes mais

E47 : parce que vous ça vous semble important ?

SAMIRA48 : euh oui / ça me réveille un peu de 'prendre les mots

E49 : d'accord/ et vous faites ça souvent ?

---

<sup>201</sup> Annexe 4, entretien n°9, volume 2.

SAMIRA50 : oui / je le fais souvent / de temps en temps quoi / par contre il y a des fautes / et il faut quelqu'un qui me corrige et après moi il faut que je le copie comme la personne qui l'a écrit et voilà

Entretien avec Samira<sup>202</sup>, le 6 novembre 2014

Faire des fautes permet d'avancer dans son apprentissage et d'enrichir ses connaissances « ça réveille », comme dit Samira, mais elle précise tout de même qu'il est nécessaire pour elle d'être corrigée. C'est par l'écrit, la prise de risque dont parle J.-P. Astolfi (2003), qu'ils vont pouvoir développer leurs compétences et s'améliorer. L'attention et l'implication des apprenants dans les exercices qu'ils réalisent témoignent de l'importance qu'ils accordent à leur formation de français et du rapport qu'ils ont à l'erreur, et plus largement à la langue normée. Si cela n'est pas flagrant pour Samira, il s'avère que les échanges conduits avec Sonia ou avec Adama rappellent les enjeux induits par les erreurs, notamment en termes d'insertion sociale. Par exemple, Sonia précise que si des erreurs apparaissent dans ses écrits, notamment dans les messages (sms), l'image renvoyée aux destinataires sera plutôt médiocre, car elle donnera l'impression de ne pas avoir fait attention. Quant à Adama, la maîtrise du français fait partie de l'intégration donc faire des fautes tend à rappeler que tu ne parles pas ni écrit correctement, et cela influe sur l'intégration. Il se dégage une conscience certaine de la pression sociale liée à l'orthographe, au « bon et beau français ». Dès lors, ne pas donner accès à la norme conduit à *maintenir à l'écart* ces apprenants, pourtant curieux de savoir, de savoirs scolaires et de compréhension de la langue. À travers les propos de Sonia, auxquels nous associons ceux des autres apprenants rencontrés au cours de la recherche, nous comprenons fort bien que ce sont les personnes elles-mêmes qui sont en jeu. Il s'agit non seulement des images qu'elles véhiculent aux autres, mais de l'image qu'elles ont d'elles-mêmes. Ainsi, l'erreur et la langue normée sont à mettre en lien avec les questions de reconnaissance et de valorisation de soi par soi et par les autres.

En outre, l'idée de progression est très souvent liée à la notion d'erreur, dans le sens où l'on comprend que les apprenants l'assimilent à un indice, un repère qui témoigne de leur avancement dans leur parcours. À ce propos, le discours d'Elena est éclairant :

ELENA61 : mais j'écris des lettres j'envoie des lettres / j'écris sur une feuille blanche / et après je vais voir sur internet si j'ai des fautes ou pas

E62 : d'accord

ELENA63 : parce que je veux pas une lettre avec des fautes / voilà

---

<sup>202</sup> Annexe 4, entretien n°4, volume 2.

E64 : alors dans ce petit livret qu'est-ce que vous avez préféré, qu'est-ce qui vous a le plus intéressé comme exercice ?

ELENA65 : pour moi c'est juste le texte que j'ai écrit voilà

E66 : d'accord

ELENA67 : parce que j'avais besoin / comme ça je vois si / si c'est bien ou pas / mais + c'est juste le texte

Entretien avec Elena<sup>203</sup>, le 22 janvier 2015

Au-delà de l'illustration du souhait de ne plus faire de fautes, de vérifier si ce qui est écrit est correct, y compris en dehors de la formation, il s'agit clairement d'un besoin de faire le point sur son avancée dans l'apprentissage. Dès lors, ce qu'elle évoque fait écho à l'idée de trace et à la notion d'interlangue, où l'on constate l'intériorisation des règles de grammaire par les apprenants ainsi que le système transitoire qu'ils mettent en place. Il s'agit d'observer le processus, la construction qui est en train de se faire, mais l'erreur peut également s'entendre ici comme les « cailloux blancs » (Catach, 1995), qui jetés sur la route, permettent à la fois de pouvoir s'y retrouver et d'observer le chemin parcouru. En attribuant une fonction de repère, l'erreur se charge d'une dimension heuristique dont les apprenants ont manifestement une plus grande connaissance : ils s'inscrivent davantage dans une démarche où, par la recherche de vérification et de rectification, ils s'attachent également à s'interroger sur les raisons de l'erreur. De cette manière, ils développent une conscience plus réfléchie des faits et utilisent l'erreur pour construire leurs connaissances ; ils élaborent une sorte de « matériel d'explication » qui leur est propre (Ducard, 1995). En somme, les apprenants appréhendent positivement les erreurs et les perçoivent comme un outil pour apprendre, ce qui rejoint les réflexions développées par J.-P. Astolfi (2003]) concernant l'erreur comme un « prodigieux » outil pour enseigner.

### 1.2.3. L'erreur comme levier

L'ouvrage de J.-P. Astolfi sur la notion d'erreur, *L'erreur un outil pour enseigner (ibid.)*, est fort éclairant pour toutes les personnes qui s'intéressent à la question et à l'expérience de l'enseignement, car l'auteur expose les potentialités des erreurs. D'une conception négative de l'erreur, il amène les lecteurs à mesurer la chance qu'elle représente pour l'enseignant et l'apprenant. Prenant comme point de départ les modèles constructivistes – où pourvue d'un statut positif, l'erreur apparaît, voire est provoquée, dans l'enseignement – il s'appuie conjointement sur les travaux du philosophe G. Bachelard et du psychologue J. Piaget pour

---

<sup>203</sup> Annexe 4, entretien n°8, volume 2.

démontrer comment l'erreur, en tant qu'indice d'obstacle, doit être considérée comme un instrument de connaissance dont dispose la personne pour élaborer son savoir, comprendre et interpréter le monde. Par la typologie des erreurs qu'il constitue – des erreurs autant issues des habitudes scolaires, de l'incompréhension d'une consigne que des démarches adoptées ou de la complexité du contenu – il invite à dépasser l'analyse pour se diriger vers l'interprétation. Adopter ce positionnement permet d'être plus ouvert et d'éviter de penser uniquement en termes de traitement de l'erreur sans tenir compte de ce que pensent et disent les apprenants vis-à-vis des erreurs qu'ils font ou qu'ils observent ailleurs, comme par exemple dans l'exercice de cacographie. Parmi les potentialités de l'erreur figure la transformation des regards sur les apprenants, la langue, l'enseignement et les représentations. Effectivement, pour J.-P. Astolfi, l'erreur ne se résume pas à un outil, elle offre la possibilité d'aller plus loin que la technique en s'attardant sur les représentations. C'est ce point en particulier qui nous intéresse car cela permet de placer les apprenants au centre, de considérer ce qu'ils pensent et d'en partir pour mieux travailler ensemble. Aussi, c'est une manière pour les enseignants de se rendre compte de la diversité des représentations et de déplacer son propre regard. L'auteur propose différents procédés pour prendre en compte les représentations. Selon lui, il convient de :

- Toutes les entendre afin de ne pas en sélectionner certaines au détriment d'autres ;
- Chercher à les comprendre car elles ne sont pas toujours fortuites et méritent amplement d'être étudiées ;
- Les identifier, les comparer et de les discuter afin de décentrer les points de vue et dépasser la logique du vrai et du faux et/ou du bon et du mauvais ;
- Les considérer en permanence pour observer leur évolution.

Les formateurs rencontrés estiment très difficile et parfois fastidieux de s'appuyer sur les représentations. Pourtant, les représentations sont un outil précieux dont la prise en compte est bénéfique pour les acteurs, leur relation, et plus largement pour l'appropriation de la langue. Tout comme l'erreur, les représentations des apprenants sur l'erreur – ou sur la formation, le savoir, le français – participent de l'apprentissage. Par conséquent, dans une perspective appropriative, mobiliser et provoquer les erreurs et les représentations a pour vocation d'autoriser les apprenants à prendre le temps de construire leur savoir, c'est-à-dire de faire des expériences, de tâtonner, d'échanger entre pairs pour comprendre ce qui va ou ne va pas, et pourquoi. La conception de l'erreur, et la manière dont J.-P. Astolfi et d'autres chercheurs proposent de la mobiliser (Charmeux, 2012 ; Marquilló-Larruy, 2003 ; Reuter, 2012), conduit

à définir l'apprendre à travers les possibilités d'agir et de transformer le monde. Véritable repère pour les apprenants et les formateurs, les erreurs, dans le cadre de notre recherche sont rapidement associées à l'évaluation, ce qui soulève de nouvelles questions quant à la reconnaissance, l'évaluation et la manière d'appréhender ce que font les apprenants.

## **2. Pourquoi, et comment, corriger les travaux des apprenants ?**

Les perceptions négatives et positives des erreurs entraînent nécessairement une remédiation qui peut s'effectuer au moyen, notamment, de deux actes, à savoir la correction et/ou l'évaluation. Aussi, nos interlocuteurs les investissent différemment : pour les formateurs, la correction peut consister à l'indication d'une erreur, il n'y pas nécessairement une visée évaluative, tandis que pour les apprenants la correction suscite la vérification, la rectification, et à terme, elle permet d'écrire correctement et comprendre. Les actes de correction et d'évaluation sont source de tension dans les pratiques de formation observées. Dans l'optique de mieux en comprendre les raisons, il convient de clarifier les enjeux et les représentations induites par l'emploi de chacun de ces termes. Un bref retour sur les changements terminologiques et sur ce qu'ils révèlent vise à rendre compte de l'image qui demeure associée à ces notions. En se focalisant sur les observations des pratiques de classe, notamment lors de l'expérimentation de l'outil, nous verrons comment la persistance d'une image usée et pesante des notions de correction et d'évaluation influe sur les pratiques des formateurs, mais nous verrons également comment ces derniers s'adaptent au besoin de correction exprimé par les apprenants.

### **2.1. Corriger, évaluer : des actes équivalents ?**

Parmi nos interlocuteurs, certains demandent fortement à être corrigés tandis que d'autres envisagent d'évaluer des travaux. La différence semble mince entre les termes mobilisés, mais l'emploi de ces deux termes induit des perceptions différents sur un acte qui, à première vue, semble similaire. Dès lors, des tensions et des incompréhensions émanent même si chacun a en commun la volonté d'améliorer l'apprentissage en favorisant la compréhension de ce qui est transmis et appris pendant la formation.

#### **2.1.1. Des notions malaisées**

De nos jours, il est plus fréquent de parler d'évaluation que de correction, en grande partie parce que l'évaluation touche plusieurs domaines de la société car, en apparence, ce terme peut désigner « un contrôle de normes de qualité dans un processus productif [...] » ou « une

épreuve standardisée pour comparer les compétences scolaires des élèves » (Martucelli, 2010 : 28). Dans le cadre de notre recherche, l'évaluation se rapporte à l'insertion sociale et professionnelle des apprenants. Il est donc évident pour les formateurs de devoir évaluer les niveaux et les compétences langagières des personnes auprès desquelles ils interviennent. L'évaluation est omniprésente, tant au début de la formation qu'à la fin. Pourtant, en conservant une approche techniciste de la notion, l'évaluation induit une action corrective qui vise à contrôler, vérifier, examiner. Il y a donc un lien qui réunit ces actes, même s'il est possible d'évaluer sans corriger.

Jusqu'à la fin des années 1980, la notion de correction a dominé les champs de notre étude – éducatif et formatif. La littérature portant sur l'acte de correction des travaux des apprenants, notamment sur leurs copies (Delforce, 1986, Veslin et Veslin, 1992, Marquilló-Larruy, 1997), met en avant la conception négative de cet acte. La correction renvoie à l'action de remettre droit, de ramener à la règle et sous-tend une idée de rigueur, voire de rigidité. En outre, la correction désigne également la peine et le châtement<sup>204</sup>. Ces différentes acceptions, associées à un « rigorisme normatif » (Marquilló-Larruy, 1997 : 143), donnent lieu à une notion insatisfaisante puisqu'elle renvoie à la fois à l'idée d'une norme unique et induit l'idée d'une bonne correction pour améliorer ses pratiques, et surtout éliminer les écarts à la norme. Par conséquent, cela rejoint une perception négative des erreurs, et cela va à l'encontre des réactions des apprenants et de nos questionnements quant à la prise en compte des erreurs. Selon M. Marquilló-Larruy (1997), le recul du souci de correction de la part des formateurs s'explique par l'accentuation mise sur la perspective communicative. Il est vrai que nos interlocuteurs se réfèrent régulièrement à la nécessité de communiquer, mais ce n'est pas l'unique raison permettant de saisir leur réserve vis-à-vis de la correction. Il s'avère que l'évaluation a également une connotation assez négative puisque ce terme définit un jugement de valeur, une mesure, une appréciation, oscillant entre approximation et précision d'une part ; objectivité et subjectivité d'autre part. Le point de vue techniciste, abordé plus haut, rapproche l'évaluation de la correction en tant qu'actes faisant émerger les bonnes pratiques nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage. Outre le fait de rattacher ces actes à une dimension essentiellement méthodologique, l'évaluation et la correction ont une mauvaise réputation auprès des acteurs intervenant dans les champs éducatif et formatif. L'étude des représentations autour des actes évaluatifs et correctifs témoigne des perceptions négatives

---

<sup>204</sup> Voir les définitions du Trésor de Langue Française informatisé.

des enseignants, formateurs et apprenants. Corvée pour les uns, couperet de la note pour les autres, l'évaluation autant que la correction véhicule des sentiments de crainte, d'angoisse et d'inutilité. Comme le soulignent E. Huver et C. Springer (2011 : 280), « tout acte d'évaluation a une incidence sociale forte, dans la mesure où il touche la personnalité de l'individu (apprenant comme enseignant) et donc son développement. », il est alors possible que ce soit pour cela que les formateurs craignent de mettre en difficulté les apprenants, de les insécuriser ou de les infantiliser. Il est courant de lire qu'une attitude normative (Defays et Meunier, 2015) suscite un sentiment d'incompétence ou d'illégitimité, or nous pensons que l'absence d'une telle attitude – ou du moins une considération des productions et des éventuelles erreurs – peut également engendrer de pareils sentiments.

Cependant, ce n'est pas seulement « le vécu négatif » (Veslin et Veslin, 1992 : 22) qui nous interpelle, mais le fait que l'on substitue aisément deux actes qui induisent des pratiques différentes : l'évaluation n'implique pas forcément de correction. La source des tensions annoncées *supra* se trouverait dans cette différence, c'est du moins une des hypothèses que nous formulons. Estimer un niveau, juger la compréhension d'exercices, diffère des rectifications et des amendements que l'on peut faire sur les travaux des apprenants.

Bien que cela dépende de la manière dont on conçoit l'évaluation – conception mécaniste où les appréciations et les notes sont privilégiées au détriment de la prise en compte des erreurs – la correction induit davantage une intervention de la part des formateurs (annotations, stylo de couleur différente), qui donne davantage satisfaction aux apprenants, à défaut de satisfaire les formateurs. Si ces actes demeurent aussi flous que malaisés, il semble que cela est dû à une vision partielle des potentialités offertes par la correction et/ou l'évaluation, et plus largement des rapports à l'erreur et à la norme. En somme, ce ne sont pas tant les termes, mais les retours sur les travaux réalisés – donc les manières d'investir et de se représenter les actes correctifs et évaluatifs – qui nécessitent d'être interrogés et discutés pour éclairer notre questionnement sur l'appropriation du français.

### **2.1.2. Des corrections mécaniques et individualisées**

D'une manière générale on remarque que les comportements des formateurs correspondent à ce qu'ils font d'ordinaire : ils barrent, annotent et rectifient ce qui ne convient pas. Tous passent régulièrement voir les apprenants pour regarder « comment ils se débrouillent »<sup>205</sup>,

---

<sup>205</sup> Nous reprenons les mots de Claudia.

s'ils comprennent la consigne ou s'ils ont besoin d'aide. C'est d'ailleurs ce que nous relatent également les apprenants :

LUDMILA44 : oui / après / aussi / voilà aussi c'est une faute aussi mais Sandra m'a dit aussi

E45 : donc Sandra est venue pour vous aider un petit peu à [...]

LUDMILA46 : oui oui

E47 : à mettre les phrases dans l'ordre oui

LUDMILA48 : après j'ai corrigé devant « nous » / elle m- elle me donne un p'tit XXX devant

E49 : devant quoi?

LUDMILA50 : devant des « ou quoi? »/ devant / ah

E51 : devant où / oui

LUDMILA52 : oui / deuxième question j'ai oublié déjà

E53 : elle vous a posé une question pour vous aider à savoir où mettre [...]

LUDMILA54 : oui oui oui elle me donné oui / oui pour aide / pose question / c'est ça / pour XXX

Entretien avec Ludmila<sup>206</sup>, le 22 janvier 2015

Outre l'explicitation et l'aide mise en œuvre par Sandra, son intervention illustre que les formateurs ont conscience du désir des apprenants de voir leurs erreurs et les rectifier. À titre d'exemple, les sollicitations ; les brouillons, les premiers jets au crayon à papier ; le recours aux correcteurs (gomme, correcteur blanc) et/ou à différents supports (cahiers, classeurs, dictionnaires papiers et électronique, Bled) ; les interactions entre apprenants pour discuter des exercices, des formulations ; sont autant d'éléments visibles qui mettent en avant des projets, des représentations et des rapports au savoir (erreur, apprentissage, formation, langue) possédés par les apprenants. Pourtant, des résistances pour corriger apparaissent :

CLAUDIA101 : quand je passe pour le montrer la faute / donc ils gomment et / ce qu'ils aiment pas voir leur faute / et pi ça je leur ai expliqué que la faute c'est important l'erreur est importante tu vois / que tu vois / parce que cet exercice c'était ça au fait / parce que j'ai expliqué un peu le concept c'est que ce truc-là / et puis on a pris / je voulais pas qu'ils le gardent je voulais bien qu'ils voient leurs fautes et cetera pi qu'un moment donné / quand je leur redonne un autre on va faire la comparaison tu vois / c'était ça l'idée / donc ça je pense que après voilà il faut que + certains ce / n'aient pas voir les fautes mais d'autres personnes tu vois je pense que c'est comme ça aussi / il y a l'habitude scolaire tu vois il y aussi ça / c'est à dire que / il y en a qui / après tout ça ça change parce que dans ce groupe il y a des personnes qui sont qui n'ont pas jamais été scolarisées pour eux la faute c'est un peu euh [...]

E102 : ça peut faire peur

CLAUDIA103 : ça peut faire peur oui / donc la couleur le rouge et tout / c'est un peu

---

<sup>206</sup> Annexe 4, entretien n°13, volume 2.

E104 : là tu as pris vert hein

CLAUDIA105 : oui j'ai pris vert oui j'aime pas le rouge (rires) j'ai dit « vert ça fait moins peur et / ça fait moins scolaire ça fait moins tu vois accusé »

E106 : oui oui

CLAUDIA107 : une faute nan nan c'est vert / tu vois c'est une petite faute / je barre et pi à côté tu fais tu corriges et puis voilà

Entretien avec Claudia<sup>207</sup>, le 21 mai 2015

Les résistances de Claudia pour corriger relèvent surtout de la perception négative qu'elle a de cet acte. La justification de la couleur du stylo et la brève explication sur ce qu'évoque le rouge rappellent à la fois les craintes et angoisses liées à l'acte de correction et l'incidence forte provoquée sur les acteurs. Pour autant, on peut se demander si le choix de barrer – même en vert – et de demander à l'apprenant de corriger seul réduit les craintes anticipées par Claudia. En outre, ce mode de correction nous invite à penser qu'en agissant de cette manière, c'est la formatrice qui est mal à l'aise face à l'acte correctif. Le type de correction mis en place relève d'une correction mécanique, dans la mesure où l'on substitue le faux par le juste. Certes, procéder par annotation renvoie à une évaluation formative où les productions écrites sont considérées comme un élément majeur dans le processus d'apprentissage. Cependant, les annotations faites sur les travaux relevés sont essentiellement d'ordre verdictif ou injonctif. La dimension explicative, compréhensive est écartée, ce qui ramène la correction à l'acte de « remettre droit » [rectifier] et de sanctionner.

Ces corrections mécaniques se font de manière individuelle car, selon nos interlocuteurs, il est extrêmement difficile voire impossible de faire des corrections collectives, étant donné l'hétérogénéité des niveaux, de l'avancée dans le travail, des représentations et des attentes de chacun. Par exemple, Claudia explique que les différents niveaux des apprenants ne lui permettent pas de mettre en place des corrections collectives pour les types d'exercices proposés dans l'outil. En effet, parmi les personnes présentes lors de l'expérimentation, certaines débutaient dans l'apprentissage du français, c'est pourquoi il a lui semblé préférable de corriger de manière individuelle. Lors des autres séances observées, le moment collectif est réservé à l'activité orale. Pour les activités écrites, la compréhension d'un texte peut faire l'objet d'une discussion collective, mais s'il y a une correction des écrits, elle demeure individuelle. Dès lors, les corrections effectuées auprès de chacun des apprenants ne nécessitent pas d'être reprises avec le groupe, c'est du moins le point de vue de Claudia. À nos yeux, l'argument de l'hétérogénéité des niveaux est discutable, d'autant plus que cette

---

<sup>207</sup> Annexe 6, entretien n°3, volume 2.

formatrice a apprécié la possibilité de faire participer l'ensemble du groupe pour expliciter les erreurs à retrouver dans l'exercice de cacographie. La correction proposée a été fortement approuvée par les apprenants, bien que Claudia souligne avoir été contrainte, puisqu'elle n'agit pas de cette façon d'habitude. Il s'avère que le comportement de Blaise se rapproche sensiblement de celui de Claudia. Selon lui, l'absence de correction collective s'explique par un manque de temps et une trop grande hétérogénéité, autant dans les niveaux que dans les représentations et les attentes des apprenants concernant l'acte de correction. Pour résumer, tous ne font pas les mêmes erreurs, certains préfèrent les corrections individuelles et il n'est pas toujours pertinent de corriger de manière collective des activités telles que l'expression écrite. Au final, Blaise aura fait une correction collective de l'exercice de cacographie après avoir surpris les apprenants en train de le reproduire au tableau pendant une pause déjeuner.

Si ces formateurs ne sont pas convaincus de la nécessité de corriger toutes les activités réalisées de manière collective, il apparaît que les apprenants confortent cette idée. En effet, lors de l'observation filmique réalisée avec Sandra, une discussion a eu lieu sur les pratiques de correction lorsqu'elle a entrepris de corriger une apprenante, Malika. Cette dernière a demandé à ce que l'activité soit corrigée collectivement et la formatrice en a profité pour sonder le groupe. Plusieurs sont intervenus pour expliquer qu'il était préférable de corriger en individuel car cela permet de voir les erreurs ; les écrits étant trop variés, il n'était pas possible de procéder à une correction collective<sup>208</sup>. Bien que Malika soulignait que c'était mieux pour la compréhension, Amir illustre ses propos par l'exemple du QCM<sup>209</sup>, exercice qui implique de bonnes ou de mauvaises réponses. Cet exemple est éclairant car il s'accorde avec les perceptions et les arguments des formateurs qui estiment que le plus compliqué, c'est l'absence de bonnes ou de mauvaises réponses. Effectivement, les exercices de l'outil invitent à s'écarter d'un système binaire où il y aurait une seule solution. Face à l'extrait vidéo, l'interprétation de Sandra a totalement différé de la nôtre puisque l'accent a été mis sur le comportement scolaire de Malika, « moins adulte »<sup>210</sup> et qui aurait par conséquent davantage besoin de repères. En somme, chaque formateur, mais cela vaut également pour certains apprenants, exclut l'idée que la correction collective soit un temps de réflexion, une activité d'apprentissage à part entière. D'ailleurs, l'attention concédée principalement à la forme, c'est-à-dire que les corrections s'effectuent en fonction de la norme, atteste de la réduction

---

<sup>208</sup> Voir extrait vidéo : Sandra-extrait2

<sup>209</sup> Questionnaire à choix multiples.

<sup>210</sup> Propos de Sandra durant l'entretien.

voire de l'évincement de la réflexion ou de l'explicitation de ce qu'écrivent et construisent les apprenants. On est de nouveau dans une correction mécanique où l'échange avec les apprenants est restreint.

Si nos trois formateurs affirment la nécessité d'un dialogue entre pairs et avec le formateur, ils rapportent les actes de correction au besoin d'autoévaluation par l'apprenant. Manifestement ce type d'évaluation se présente comme une panacée, dans la mesure où elle répondrait davantage à ce que les apprenants recherchent et à ce dont ils auraient besoin pour compléter leur apprentissage. L'intérêt des formateurs pour l'autoévaluation se présente alors comme une nouvelle entrée, dans le sens où cela alimente notre réflexion quant à la prise en compte des travaux des apprenants, leurs représentations et à la reconnaissance de l'activité de correction dans les processus d'appropriation linguistique.

### **2.1.3. Arrêt sur le CECR**

Jusqu'à présent nous avons mobilisé des travaux rendant compte de la nécessité de corriger et nous avons également discuté des rapports aux erreurs et à la correction. Cependant, nous souhaitons nous arrêter un court instant sur ce que propose le cadre européen, outil référence sur lequel s'appuie nos interlocuteurs. Le chapitre 6 du référentiel, intitulé « Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues », comporte un paragraphe sur les erreurs et les fautes. Si les propositions relatives à l'utilisation des erreurs correspondent à ce que nous proposons dans la suite de chapitre, le choix laissé aux utilisateurs du référentiel concernant les attitudes envers les erreurs et les mesures à prendre nous interroge davantage. Certes, le CECR n'est pas un outil prêt à l'emploi, mais l'énumération des possibilités de concevoir les erreurs et de les prendre en compte peut influencer sur les perceptions de nos interlocuteurs

*« Plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, par exemple :*

- a. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage*
- b. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement*
- c. les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques*
- d. les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.*

*Les mesures à prendre eu égard aux fautes et erreurs de l'apprenant peuvent être :*

- a. toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant*
- b. la correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs*

- c. toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par exemple, en séparant l'objectif de correction de celui d'aisance)*
- d. les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun*
- e. les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître*
- f. on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication*
- g. les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées. »*  
(CECR, 2001 : 118)

Si nous comprenons amplement le procédé choisi par les auteurs du référentiel pour rendre compte de la diversité des attitudes et des mesures, nous sommes plus circonspecte face à l'éventail des propositions qui ne permettent pas de savoir clairement ce qu'il *doit* ou *devrait* se faire. Sans chercher à prescrire de bonnes pratiques, il apparaît difficile de savoir pour quelles mesures opter : faire disparaître les erreurs, les ignorer, les corriger mais seulement *si* ou les expliquer *en temps opportun*. S'il revient à l'utilisateur, en l'occurrence aux formateurs, de composer en fonction de leur perception, il nous semble qu'à aucun moment ces propositions envisagent de partir des apprenants, de leurs attitudes et des mesures qu'ils souhaiteraient prendre. En outre, les erreurs étant souvent rapportées aux niveaux de compétences, ce sont donc des éléments de repère qui, en précisant s'il s'agit d'erreurs élémentaires ou plus sérieuses, ne permettent pas aux formateurs de les percevoir autrement. Associées à la conscience de la langue – qui est mentionnée dans le CECR et par nos interlocuteurs – les erreurs ne renverraient pas nécessairement à un niveau de compétences et pourraient par l'identification et la discussion, permettre le développement de la compétence sociolinguistique. Ainsi, les perceptions et comportements de nos interlocuteurs peuvent également résulter de ce qui est proposé dans le CECR.

## **2.2. Diversifier les retours sur les erreurs**

Évaluer, corriger, sont des actes et notions qui demeurent insatisfaisants et imprécis étant données les diverses acceptions qu'ils recouvrent. Pourtant, l'évidence de ces actes ne rend pas les pratiques plus faciles. Faute de temps et d'outil clé en main, les actes correctifs et évaluatifs tendent à être réduits à une simple action technique qui prend peu de temps et qui a le plus souvent pour objectif de mesurer le chemin parcouru par les apprenants au cours de leur formation. Manifestement, l'autoévaluation semble être pour les formateurs le moyen le plus pertinent et le plus approprié pour traiter la question de la correction et de la prise en compte des erreurs par les apprenants eux-mêmes. La réflexion qu'ils développent lors de nos

échanges offre de nouvelles perspectives relatives à l'apprendre et à l'appropriation. D'une volonté commune de vouloir satisfaire les apprenants naît une réflexion qui dépasse la dimension technique des pratiques de formation.

### **2.2.1. De l'hétéro- à l'auto-évaluation**

Jusqu'à présent, c'est l'hétéro-évaluation qui est en vigueur dans les formations observées, c'est-à-dire que ce sont les formateurs qui sont en charge de sélectionner ou de tolérer les erreurs et de reconnaître les réussites des apprenants. Selon les modalités et les moments où les formateurs évaluent, on distingue trois types d'évaluation :

- Initiale (ou diagnostique) : évaluation qui a lieu en amont de la formation, il s'agit de déterminer les niveaux des apprenants afin de les orienter dans les groupes ou les cours adéquats ;
- Formative : évaluation qui s'effectue tout au long de la formation et qui permet d'informer les formateurs et les apprenants des objectifs atteints ou à atteindre ;
- Sommative : évaluation réalisée en fin ou en cours de formation (bilan étape, mi-parcours) elle a pour fonction de mesurer les compétences acquises par les apprenants.

À ces types d'évaluation, il convient d'ajouter les évaluations certificatives qui ne cessent d'avoir plus de poids dans la reconnaissance institutionnelle des résultats atteints par les apprenants engagés dans l'apprentissage de la langue. Basée sur l'échelle descriptive du CECR, l'évaluation certificative atteste des niveaux de compétences garantissant une légitimité et une validation des acquis. Au-delà des certifications, le recours au CECR pour l'évaluation est très fréquent pour être en conformité avec ce qui est attendu à l'extérieur des formations en termes de compétences linguistiques. Globalement, les formateurs déclarent articuler chacune des évaluations présentées, mais il leur semble nécessaire d'allier ces hétéro-évaluations à l'auto-évaluation.

Proposer de passer de l'hétéro-évaluation à l'auto-évaluation permet de réfléchir à plusieurs questions : Qui évalue ? Qui est évalué ? Qu'est-ce que l'on évalue ? Quand, et pour quoi faire ? Pour les formateurs, il s'agit que les apprenants se rendent compte par eux-mêmes de ce qu'ils peuvent et savent faire en corrigeant leurs erreurs. L'intention d'autonomie est manifeste. Or, il est réducteur d'associer autoévaluation et autocorrection, notamment parce que les apprenants font déjà preuve d'autonomie. Selon O. et J. Veslin (1992) un apprenant autonome :

*« Il est conscient que c'est lui qui apprend, que son rôle est d'être actif ; il repère ce qu'il à faire pour réussir ; il repère ce qu'il sait faire ; il repère ce qu'il ne sait pas faire ; il fait des essais ; il utilise les remarques précises de son enseignant ; il est conscient de ce qu'il doit conserver dans les essais suivants ; il est conscient de ce qu'il doit modifier dans les essais suivants ; il demande de l'aide quand il ne sait pas comment modifier quelque chose, ou quand il ne comprend pas ce que quelque chose veut dire, pour tout cela... il se réfère aux outils à sa disposition »*

(Veslin et Veslin, 1992 : 118)

En effet, les apprenants s'y reprennent à plusieurs fois, mettent en place des stratégies, relisent et rectifient leurs travaux. Les apprenants étant déjà *en mesure de* porter un regard critique sur ce qu'ils réalisent, nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'une grille d'autoévaluation. Selon J.-J. Bonniol et M. Vial (1997), les outils proposés, tels que les grilles, confortent l'idée que l'évaluation permet avant tout de mesurer les compétences.

*« Ces modèles veulent, au travers de l'acte d'évaluation, armer l'évaluateur pour qu'il puisse affirmer les résultats de ses évaluations : ses jugements. Il travaille donc à construire ses outils, des outils fiables qui permettront de « réellement » mesurer. Par là, on construit la figure emblématique de l'évaluateur objectif, externe, expert. « On donnait à l'évaluation une centration instrumentale ». Se propage l'image de l'évaluateur détenteur des attributs du juge, porteur de la parole vraie, parce qu'assuré de ses techniques scientifiques - un remake du jugement dernier. »*

(Bonniol et Vial, 1997 : 95)

Bien que nos interlocuteurs, en particulier Sandra, suggèrent de co-construire une grille en négociant les critères et les items avec les apprenants, le besoin de recourir nécessairement à un outil tend à exclure toute possibilité de partir de ce qui se passe déjà en formation. En outre, concevoir l'autoévaluation de cette manière réduit la dimension réflexive inhérente à ce type d'évaluation. Dans leurs travaux sur la correction, O. Veslin et J. Veslin (1992) démontrent que l'autoévaluation ne correspond pas à une note ou à un autobilan visant à valider les acquis en cochant des cases. Selon ces auteurs, l'autoévaluation correspond à :

*« Une verbalisation sur ce qu'on a voulu réaliser, sur ce qu'on est en train d'essayer, ce qu'on fait, sur la façon dont on s'y prend, sur les actions dont on prend conscience sur ce qu'on remarque en comparant ce qu'on a fait à la norme de référence, sur ce qu'on conservera ou qu'on essaiera de modifier par la suite. Cela revient à s'exprimer explicitement, de façon préciser, sur soi en face de la tâche, dans le passé, dans l'actuel, dans le futur. »*

(Veslin et Veslin, 1992 : 120)

Nos interlocuteurs ont une vision partielle des actes correctifs et évaluatifs. Bien qu'ils soient soucieux de pouvoir valoriser et de reconnaître les apprenants et les travaux que ces derniers réalisent, ils ne prennent pas le temps d'explicitement les erreurs, sans doute pour éviter de porter

un jugement sur les travaux effectués. Nous imaginons alors qu'il est plus facile de former les apprenants à avoir un regard plus critique sur leurs propres travaux. La définition proposée *supra* met en avant le dialogue de soi à soi qui s'opère lorsque l'on s'autoévalue, toutefois, le retour réflexif induit par l'autoévaluation se réalise également à partir des échanges avec les pairs et les formateurs. Comme l'ont souligné certains des apprenants, ils ne peuvent pas tout le temps voir où sont leurs erreurs, c'est pourquoi ils sollicitent le formateur. L'autoévaluation ne relève pas uniquement de la formalisation des réussites, mais aussi de la construction du sens. L'élaboration d'un outil prêt-à-l'emploi peut être intéressante, d'autant plus si les apprenants y participent, mais cela ne peut pas remplacer les échanges qui ont lieu entre les acteurs. S'autoévaluer revient à accorder plus de place à la subjectivité et l'on sait qu'il y a certaines limites dans la mesure où l'apprenant peut s'évaluer en négatif. Un des intérêts que comportent la correction et l'évaluation est la possibilité de se confronter aux regards des autres, notamment car cela permet de construire une image de soi. Dès lors, suggérer de passer de l'hétéro- à l'autoévaluation ne garantit pas nécessairement une meilleure satisfaction et un meilleur repérage des besoins et des progrès. L'idéal, le « top » pour reprendre les propos de Blaise, est de partir des erreurs des apprenants, autrement dit, il convient de privilégier le paradigme holistique (Huver et Springer, 2011).

### 2.2.2. Des alternatives à explorer

L'idée de s'écarter du paradigme mécaniste pour se diriger vers le paradigme holistique, où la prise en compte des erreurs et la réflexivité sont mises en avant, implique une évaluation alternative. Selon E. Huver et C. Springer (2011), ce type d'évaluation présente des qualités intéressantes :

*« elle est négociée socialement par les acteurs impliqués dans l'acte de formation ; elle suppose un jugement et une interprétation collective qui ne peuvent être imposés et figés ; elle ne peut être déterminée de manière technocratique et descendante et n'a de sens que dans le cadre d'une forte contextualisation et intégration au processus d'enseignement et d'apprentissage ; elle est de ce fait dynamique et suit le cheminement individuel et collectif dans le cadre d'expériences d'apprentissage ; enfin, elle relève de l'éthique et doit pouvoir garantir les droits des apprenants, citoyens et acteurs sociaux, dans le respect de leur personnalité. »*

(Huver et Springer, 2011 : 208-9)

L'évaluation alternative permet de revoir les places accordées aux formateurs, qui accompagnent l'apprentissage, et aux apprenants, considérés comme évalués et évaluateurs. La logique éthique de ce type d'évaluation octroie non seulement une place centrale à la réflexivité, et par conséquent à la subjectivité, mais également une place importante à la prise

en compte des interprétations et des parcours expérientiels des apprenants. Plusieurs chercheurs en didactiques proposent des pistes qui invitent les formateurs à corriger autrement, pour paraphraser O. et J. Veslin (1992). À titre d'exemple, il est autant possible de pointer des réussites et des erreurs précises que d'effectuer des feedbacks c'est-à-dire des actions en retour qui visent « à faire de l'inégalité de compétences la source d'enrichissement » (Marquilló-Larruy, 1997 : 153). Il s'agit de solliciter les apprenants et de faire de l'activité de correction un moment d'apprentissage, une activité de communication à part entière. La réflexion et l'échange sont de rigueur et participent pleinement à l'appropriation de la langue, c'est pourquoi il est jugé pertinent d'encourager les interprétations et les négociations pour donner du sens. Dans cette perspective, le concept d'étayage – développé par J. Bruner, inspiré par les travaux de L. Vygotsky – est souvent rapproché des actes évaluatifs et correctifs puisqu'il représente l'ensemble des interventions d'assistance et de guidage interactif. La démarche de négociation dans les corrections est à portée des formateurs et de ce qu'ils cherchent à mettre en œuvre. En effet, adopter cette démarche permet de conjuguer l'autoévaluation à des conduites guidées et réfléchies (Miguel-Addisu<sup>211</sup>, 2015) et surtout d'inclure et d'admettre que les temps de correction participent à la compréhension, à la construction de sens, et plus largement à l'appropriation. Cependant, il semble que c'est à ce niveau que se situe, en partie, une des difficultés pour les formateurs rencontrés. Au cours de nos échanges, il apparaît que nos interlocuteurs sont conscients de la nécessité de dépasser la dimension techniciste en valorisant les apprenants :

E117 : et toi après tu reprends ce genre de de petits euh écarts à la norme justement que tu peux constater ?

BLAISE118 : reprendre pour les travailler avec eux ?

E119 : oui

BLAISE120: bah c'est c'est / j'pense que c'est le plus important mais euh pas de manière globale c'est à dire on aurait très bien pu j'aurais bien aimé faire ça j'avais commencé à noter des choses par exemple *Elif* quand elle avait mis "il est mal" au lieu de "il est malade" ou "il a mal" je sais plus parce que c'est des choses qui sont significatives et qui / pour leur montrer 'fin c'est des choses qui faut exploiter c'est ce que j'pense qu'il y a de plus riche mais c'est ce qui prend le plus de temps et euh;, c'est dommage quoi

E121 : oui

BLAISE122 : c'est dommage mais pour autant euh par moment j'arrive à rebondir dessus faut que j'arrive à me rappeler et puis parce que c'est là aussi où on capte plus leur attention quand on parle de leur truc c'est (bruit)

---

<sup>211</sup> Les travaux du groupe PEON (Pratiques et Enseignement de l'Orthographe en Normandie) s'attachent notamment à étudier les pratiques des enseignants face à l'exercice de la dictée.

E123 : ouais

BLAISE124 : tout de suite ils + sont plus actifs c'est pas la question d'être actif mais ça ils vont ça va être beaucoup plus parlant / pour eux

E125 : d'accord oui oui / de partir de leurs productions pour euh / ça fait écho quoi

BLAISE126 : ça serait le top quoi / c'est idéal hein mais euh ouais faut noter (bruit) faut noter pour s'en rappeler puis pouvoir exploiter

Entretien avec Blaise<sup>212</sup>, le 17 février 2015

Pour ce faire, ils suggèrent de partir des productions. Or, on observe que l'objection de la gestion du temps surgit à nouveau, mais cela ne relève pas de l'impossible comme le démontre Sandra en soumettant un exercice de cacographie à un autre groupe.

SANDRA368 : ouais ouais (rires) / oui mais oui mais partir de leur de leurs écrits 'fin de leurs phrases c'est pour ça que + la dernière fois avec l'autre groupe j'avais mis en place ça / en partant de leurs phrases pour que euh ils + j'vois bien qu'il y a un lie- il faut pas se couper de leurs productions / qu'elles soient orales ou écrites

Entretien avec Sandra<sup>213</sup>, le 20 février 2015

De nouveau, il ne s'agit pas, en proposant de faire autrement, de faire davantage de corrections de type mécanique, mais de les substituer par une activité qui s'intéresse aux écrits et aux erreurs des apprenants. Chacune des pistes énoncées illustre la possibilité de mettre en place ou de modifier les pratiques actuelles, tout en sachant que nos interlocuteurs sont conscients ou tentés de renouveler leur approche de l'évaluation et/ou de la correction. Si de nombreuses questions restent en suspens (la gestion du temps, l'aspect scolaire, l'éloignement du pragmatique, une relation aux apprenants), il convient de remarquer qu'une ouverture apparaît, dans la mesure où les exercices proposés alimentent les réflexions et favorisent le passage d'une conception statique du savoir à une conception dynamique. À partir des échanges avec les formateurs, l'idée de s'appuyer sur les productions écrites et les erreurs des apprenants s'associe à la réécriture. Nouvelle proposition qui ne vient pas seulement s'ajouter à celles énoncées ci-dessus mais qui marque un point de départ dans le sens où les regards sur les pratiques évoluent et nous laissent croire qu'il est possible de penser la formation linguistique autrement, dans une perspective appropriative.

---

<sup>212</sup> Annexe 6, entretien n°1, volume 2.

<sup>213</sup> Annexe 6, entretien n°2, volume 2.

### 2.3. Construire du sens et du savoir

En s'intéressant aux erreurs et aux productions des apprenants, notamment à l'écrit, des activités réflexives se mettent en place. Si l'écrit est souvent perçu comme un outil permettant d'apprendre, d'accéder au savoir, il s'avère que c'est aussi un moyen, un moment d'actualisation et de confrontation des savoirs. Dès lors, à la communication s'allie la réflexion, et par conséquent le savoir et les compétences se transforment.

#### 2.3.1. Prise en compte des écrits et réécriture

Les savoirs scripturaux sont prégnants dans les séances de formation observées et l'on sait que l'écriture offre l'opportunité de s'exprimer, d'élaborer sa pensée et d'en être l'auteur. Si l'écrit est omniprésent, l'expression écrite l'est peu. Faute de temps ou jugée non prioritaire, l'expression de soi est déconnectée des séances ordinaires, mais peut être centrale dans les ateliers d'écriture. Outre le fait de s'engager comme scripteur et producteur de savoir, l'expression écrite invite à remettre au cœur de l'apprentissage une dimension, un aspect tellement évident qu'on parvient à l'omettre : la compréhension, et plus précisément la volonté de comprendre et de se faire comprendre. Agréablement surpris par la prise de risque des apprenants, les formateurs ont souligné l'importance de leur capacité à se faire entendre avec leurs mots, et par conséquent à communiquer. Or, à nos yeux, un nouveau danger semble poindre – danger qui peut être relativiser en se rappelant que Sandra propose de partir des productions<sup>214</sup> – puisque l'accent est mis sur les capacités et le texte tandis que les erreurs et la langue sont relégués au second plan. C'est en ces termes que Sandra exprime l'intérêt de l'exercice d'expression :

SANDRA250: et euh non production production libre c'était intéressant parce que justement euh on n'en fait pas on a pas trop l'occasion d'en faire et euh surtout si euh de les + de les voir à plusieurs moments à plusieurs étapes de cette activité justement / et euh + c'est comment leur faire comprendre que ce qu- ce qu'est le plus important en fait / dans l'écrit / c'est c'est ça / c'est euh peut-être leur montrer euh après on a fait un / je leur ai pas mon- encore / tiens c'est rigolo l'ann- la semaine dernière ils étaient en éval' / éval' fin de premier module et on a fait un + une éval' type delf

E251 : d'accord

SANDRA252: pour qu'ils connaissent un peu / donc un peu plus formel et il y a cette grille de production donc j'ai pas encore donné les résultats / et du coup est-ce que c'est pas le moment aussi d'introduire cette grille d'éval' euh ;, au niveau du A1 A2

---

<sup>214</sup> Voir supra (2.2.2)

euh du cadre européen / qu'est-ce qu'on évalue et qu'est-ce qu'on valorise à votre niveau / on va valoriser euh la capacité à communiquer « voyez vous êtes pénalisé sur la grammaire et sur l'orthographe » // assez peu / par rapport à ce que vous vous croyez qu'il faut absolument maîtriser l'orthographe euh les les règles d'accord / est-ce que leur présenter cette grille pour qu'ils comprennent que le plus important c'est réussir à se faire comprendre / euh avoir quelque chose de cohérent euh ::, avoir les bons éléments à la place bien sûr 'fin voilà au niveau de la syntaxe mais après que tout ce qui est euh fautes 'fin oubli:, d'accord etcetera c'est secondaire PAR RAPPORT à leur stade c'est qu'est-ce qu'ils doivent retenir de ça

Entretien avec Sandra<sup>215</sup>, le 20 février 2015.

En outre, cela rejoint nos précédentes observations des ateliers d'écriture menés par Claudia dans lesquels la centration est essentiellement mise sur la mise en confiance et la valorisation de la personne. Pour reprendre les travaux de J. Laffont-Terranova (2009) et de M. Niwese (2010 ; 2014), la centration sur le sujet-écrivain – où il y a un accompagnement dans le processus d'écriture et un intérêt pour le rapport à l'écriture – et la centration sur le texte – où de l'importance est accordée à la fonction poétique, à la réécriture et à la transformation du texte – sont évincées. Dans cette perspective, on semble s'éloigner de la possibilité de « traiter la production comme un moment d'apprentissage » (Veslin et Veslin, 1992 : 50) ou de revenir sur les productions réalisées. Pourtant, contre toute attente<sup>216</sup>, le projet de réécriture est envisagé :

CLAUDIA225 : c'est un travail quand même de synthèse quelque part des fautes qui / reviennent et refaire un exercice ça c'est quelque chose qui faut que ce soit fait quoi / que ce soit récurrent / parce que c'est vrai que le mardi après-midi voilà il y a le jeu d'écriture l'exercice d'écriture et cetera on relit / et je pense que c'est ce qui manque c'est justement on donne pas de l'importance à + à la réécriture / je pense qu'il faut que je travaille là-dessus c'est vrai que c'est plus la dimension / l'approche euh création que je vise / mais eux ils ont demandeurs aussi de ça / je trouvais que c'est /ce que j'ai remarqué aussi c'est que les apprenants / bon ils aiment bien acquérir tu vois apprendre du vocabulaire et cetera ça c'est quelque chose mais ils aiment aussi savoir un peu 'fin avoir des cours de grammaire tu vois quelque chose que je ne fais pas parce que j'aime pas faire ça / euh mais ils aiment bien / ils sont attirés par euh parce qu'ils arrivent à un niveau à un moment donné où ils ont envie d'avoir ça quoi

Entretien avec Claudia,<sup>217</sup> le 21 mai 2015

Dès lors, s'ouvre la perspective de valoriser les apprenants à travers leurs compétences en prenant en compte leurs écrits et en s'attardant sur les aspects syntaxiques et grammaticaux

---

<sup>215</sup> Annexe 6, entretien n°2, volume 2.

<sup>216</sup> Il s'agissait de notre dernier entretien avec les formateurs et jusqu'alors ce type de pratiques n'avait pas encore été proposé et nous pensions qu'il ne le serait pas.

<sup>217</sup> Annexe 6, entretien n°3, volume 2.

souvent jugés secondaires et rébarbatifs par les formateurs. Dans cette optique, une dimension dynamique est conférée à l'écrit. Contrairement à l'acte de correction qui peut mettre exclusivement l'accent sur les aspects normés de la langue, la réécriture consiste à améliorer ce qui a été écrit :

*« Un enseignement qui privilégie la seule correction a toute chance d'obéir à un modèle transmissif, cumulatif, cloisonné, itératif, fondé sur l'accomplissement d'un programme ; un enseignement qui met en avant la réécriture se conforme au contraire à un modèle appropriatif, spiralaire, articulé, cyclique, fondé sur la réalisation d'un projet. »*

(Bessonnat, 2000 :7)

Selon cet auteur, la réécriture implique des échanges et s'inscrit plus fortement dans le processus d'appropriation de la langue. À l'appui des premières versions des écrits, on imagine aisément que des échanges et des négociations ont lieu. Il s'agit d'un acte conscient que nous rapprochons de la correction au sens d'action en retour. Par cet acte, le texte produit devient un support de construction de sens et d'autoévaluation. Outre la réflexivité induite par ce type d'acte correctif, la réécriture invite à décroiser les activités – écriture et grammaire, pour reprendre les termes de la formatrice – et favorise le développement des compétences linguistiques et pragmatiques.

### **2.3.2. (Ré)concilier la compétence pragmatique et linguistique : par la réflexivité ?**

La mise en œuvre de telles activités réflexives sur la langue conduit rapidement nos interlocuteurs à parler de grammaire. Or, il ne s'agit pas ici de raisonner uniquement en termes de règles de grammaire et de la manière dont elles seraient enseignées aux apprenants. L'approche défendue de la grammaire, ou du moins expérimentée avec les acteurs de la recherche, fait écho à de précédents travaux de linguistique réalisés dès les années 1970 (Besse, 1974 ; Arditty, 1987), où il est question d'amener les apprenants à (re)formuler, étayer leurs visions et leurs interprétations du fonctionnement de la langue étrangère. Selon ces auteurs, les manipulations et extériorisations des conceptions du système linguistique (entendu au sens large comme l'ensemble de règles qui régissent la langue) permettent à la fois de développer chez les apprenants une sensibilité métalinguistique et de conceptualiser les règles à partir de leurs intuitions, des interactions et des réflexions collectives et individuelles. Il s'agit de conférer à la grammaire un autre rôle, celui de participer à l'appropriation, c'est-à-dire de mettre en avant le raisonnement et l'intériorisation du fonctionnement de langue (Chiss, 2011). C'est, en quelque sorte, la conclusion à laquelle

arrive Claudia en observant à nouveau la correction de l'exercice de cacographie qu'elle a proposée lors de l'expérimentation :

CLAUDIA135: bah écoute pas mal (rires) / je trouve que non non c'est intéressant / franchement c'est une expérience / HYPER intéressante de / de voir un peu comment ils / ils sont attentifs ils cherchent et pi ah ouais / non mais je / la correction comme ça / de manière collective que chacun / tu vois 'ya de l'interaction je trouve que / et pi euh leur curiosité aussi ils essaient ils trouvent / il 'ya des connaissances aussi / et pi voilà t'as pas besoin de faire de la grammaire tu vois / tu vois c'est assez euh / j'trouve que c'est bien

E136 : c'est vivant peut-être un peu

CLAUDIA137 : c'est vivant et puis t'as des / voilà c'est de la grammaire du vocabulaire voilà / toutes les XXX de la langue de manière / naturelle pi ils essaient de trouver des fautes / et je trouve qu'ils savent pas mal de choses quoi

E138 : oui / je crois que

CLAUDIA139 : c'est pas mal / ils essaient un peu de voir tu vois ils font leur / comment on appelle ça / ils ont leur grammaire à eux quoi / leurs règles de grammaire qui qui sont déjà tu vois dans leurs je pense qu'ils ont déjà leur / ils font des connexions comme ça quand ils font des fautes / 'fin aussi / on en parle

E140 : bien sûr / oui oui

CLAUDIA141 : on en parle tellement que tu vois / il y a des

E142 : ça se met en place

CLAUDIA143 : il y a de l'appropriation / on sent que voilà il y a des choses qui sont là c'est bon / ça permet d'avancer

Entretien avec Claudia, le 21 mai 2015.

Il ne s'agit pas de faire de la grammaire pour faire de la grammaire, mais d'inviter à une réflexion sur la langue qui participe au développement d'une conscience linguistique, de l'interlangue, et qui, pour le formateur, rend compte des connaissances et favorise l'appropriation. Dans cette optique, la grammaire n'est pas un simple outil permettant de connaître des règles mais un moyen de favoriser des pratiques réflexives. Cette approche tend à se rapprocher de l'activité d'observation réfléchie de la langue présentée dans les programmes de l'Éducation nationale de 2002 et 2008. Cependant, dans le cadre de notre travail, l'accent est mis sur le pôle descriptif et non sur le pôle prescriptif. L'objectif est de s'appuyer sur les textes et d'encourager les apprenants et les formateurs à étudier leurs productions en évitant de se cantonner à contrôler la justesse et la conformité des écrits. L'appel aux connaissances linguistiques des apprenants et à une grammaire contrastive figure dans les textes mis à disposition des formateurs, tel le CECR. Pourtant, au regard de nos observations, la compétence pragmatique semble être privilégiée au détriment de la

compétence linguistique. De nouveau<sup>218</sup>, la priorité est de mettre en pratique, et par conséquent d'axer la formation sur les actions et la dimension fonctionnelle de la langue afin de pouvoir communiquer de manière sensée et juste. Contrairement à l'idée selon laquelle c'est par la connaissance du fonctionnement du système que l'on s'approprie la langue (Beacco, 2010), nous pensons que pour nos interlocuteurs c'est également par la pratique et l'entraînement aux activités orales et écrites qu'ils peuvent s'approprier la langue. À travers cette conception se dégage une nette dissociation entre compétence pragmatique et linguistique. Dès lors, les activités réflexives abordées avec l'outil et suggérées par les formateurs se révèlent être des moyens d'articuler ces compétences. Ces activités se révèlent être des propositions pour s'approprier ou, comme le dit Sandra, des temps d'appropriation où l'on fixe ce qui a été vu, mais avec plaisir :

SANDRA72 : mais voilà des p'tits des p'tits moments comme ça où on retrouve ce genre d'exercice euh pour fixer un peu l'écrit qui a été vu et pour qu'ils reprennent aussi / 'fin voilà ce temps d'appropriation qu'on a pas dans tu sais les séances un peu collectives « aller on fait de l'oral » ou on fait un atelier socioculturel euh là on se fait plaisir parce qu'il y a pas les entraves 'fin y a pas de contraintes donc c'est la prise de parole plaisir c'est comme la lecture plaisir 'fin tu vois / mais là y'a du coup des euh c'est balisé / ça fait du bien

Entretien avec Sandra, le 20 février 2015

Si favoriser l'appropriation peut s'effectuer de diverses façons : en rendant l'apprenant acteur de son apprentissage, en partant de ses écrits ou en éveillant une conscience linguistique par « la capacité à réfléchir sur la langue » –y compris en faisant des détours pas les autres langues – (Moore, 2006 : 228) ; cela se fait également avec les formateurs, et plus précisément par les activités qu'ils proposent. Dès lors, dans le cadre de notre étude, il nous semble nécessaire de poursuivre la réflexion en questionnant davantage les conceptions de nos interlocuteurs vis-à-vis de leurs missions au sein des formations linguistiques.

---

<sup>218</sup> La mise en avant de l'approche pragmatique et fonctionnelle a été discutée dans la première partie, notamment le chapitre 1 et 2.

## Synthèse

L'entrée par les notions de norme, d'erreur et de correction rend compte des différentes perceptions des acteurs de la recherche. L'intérêt est double, d'une part cela permet aux formateurs d'opérer un retour réflexif sur leurs perceptions, leurs ressentis afin qu'ils puissent se rendre compte de leurs représentations et de l'importance qu'elles ont dans leurs pratiques ; d'autre part ces échanges autour des erreurs, et des craintes qu'elles soulèvent pour les formateurs, offrent la possibilité d'admettre et d'accepter que les apprenants ont des perceptions différentes, qui les motivent à voir en l'erreur, non pas un obstacle, mais un véritable levier qui rend l'apprentissage stimulant. Pourtant, comme nous l'avons déjà souligné dans les chapitres précédents, les formateurs sont soucieux du bien-être des apprenants. Ils cherchent à valoriser les personnes et à satisfaire les besoins repérés. Cependant, il y a une différence entre encourager les apprenants à formaliser leurs réussites et prendre le temps de revenir sur leurs productions, leurs erreurs pour les accompagner dans l'amélioration de leurs travaux. La confrontation à la norme, la prise en compte des erreurs et les actes évaluatifs et corrections sont des éléments incontournables dans le processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue. Nombre de travaux en témoignent et nombreuses sont les pistes didactiques proposant d'aborder autrement les pratiques de correction. Des réserves persistent pourtant et l'on remarque aisément que l'accent demeure mis sur la perspective communicative et la compétence pragmatique au détriment de la réflexion sur la langue et son fonctionnement. Ces prudences – voire réticences – à l'égard de ce que l'on peut nommer compétences linguistiques, mais qu'il convient d'élargir à la prise en compte des productions des apprenants, s'expliquent par la persistance de perceptions négatives ou brouillées. Certes, porter un regard sur ce que font les autres et sur leurs compétences linguistiques est un acte conscient qui a une incidence sur les personnes. Aussi, l'explicitation des erreurs ou du fonctionnement de la langue peut sembler complexe et peut rappeler une approche traditionnelle axée sur la grammaire. Néanmoins, ne pas prendre le temps de considérer les travaux réalisés et de discuter des erreurs ou simplement répondre aux questions que certains apprenants se posent sur le fonctionnement de la langue n'exclut pas le risque de maintenir à l'écart les apprenants, et par conséquent de ne pas légitimer ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Rappelons que le plaisir, le défi et la volonté de donner du sens sont recherchés par la majorité des apprenants rencontrés, c'est pourquoi ils attachent de l'importance au « bon et beau français ». En outre, cette entrée par les notions discutées dans ce chapitre illustre les différences conceptions de l'apprendre qui se jouent dans les

formations linguistiques et combien ces conceptions influent sur les pratiques. Si l'erreur, la norme ou les actions en retour sont inévitables, elles constituent pour les apprenants des outils essentiels qui leur permettent de s'exprimer en tant qu'auteur et producteur de savoir. Néanmoins, il revient aux formateurs d'accompagner les apprenants dans la construction de sens et de les autoriser à mettre en œuvre leurs projets, en particulier celui de l'appropriation.

## Chapitre 8

# Repenser l’urgence et l’essentiel

*À force de sacrifier l’essentiel pour l’urgence, on finit par oublier l’urgence de l’essentiel*  
(Morin, 2004)

Nous avons jusqu’ici mis en évidence les différentes conceptions des formateurs et des apprenants concernant l’apprendre, c’est-à-dire ce que peut vouloir dire apprendre le français et ce que cela implique dans les représentations et les pratiques. Au vu du précédent chapitre, et des pistes didactiques à mettre en place, nous pourrions croire (naïvement) que le travail réalisé avec les acteurs de la recherche suffirait à faire prendre conscience aux formateurs de la nécessité d’autoriser les apprenants à s’approprier la langue en les accompagnant dans leurs projets. Or, en revenant sur les premières réactions des formateurs quant aux souhaits des apprenants d’« apprendre le bon et beau français », on se demande si les réserves et les résistances face à la langue normée ou à l’acte de correction, ne s’ancrent pas plus profondément dans le rapport qu’ils ont au métier de formateur ainsi qu’à la formation linguistique pour adultes migrants. En effet, dans la perspective de se diriger vers une didactique de l’appropriation, il convient de discuter de la manière dont les formateurs rencontrés se situent par rapport à l’évolution de leur profession, d’une part ; et à l’évolution du champ des formations pour adultes, d’autre part. Aussi, en nous intéressant à ce qu’ils pensent de la corrélation entre langue et insertion il s’agit d’éclairer notre réflexion sur ce qui est mis en place lors des séances, ce qui est privilégié. Il s’agit de savoir si nos interlocuteurs s’opposent, composent ou relativisent les directives institutionnelles et les préconisations didactiques, et de comprendre pourquoi. Ces regards, voire ces prises de position, influent autant sur la conception de la langue à enseigner que sur les relations avec les apprenants ; complètent notre réflexion sur les conceptions de l’apprendre et de la langue à enseigner ; et donnent à réfléchir aux pistes à développer pour que les formateurs autorisent et accompagnent l’appropriation. Après avoir présenté les évolutions de la profession de formateur et du secteur dans lequel il intervient, nous discuterons des choix faits par nos interlocuteurs pour maintenir les missions et les valeurs initiales des formations, et nous mettront en avant les limites de ces choix dans une perspective appropriative de la langue.

## 1. Pragmatisme, employabilité et insertion

La structuration des formations linguistiques et le renforcement des politiques faisant de la langue une condition majeure de l’intégration ont profondément modifié les fonctionnements des associations proposant aux publics migrants d’apprendre et de développer leurs compétences en français. En ce qui concerne notre recherche, nous avons illustré la multiplication des dispositifs prescrits et l’augmentation de prérequis d’ordre administratif pour pouvoir y participer<sup>219</sup>. Cependant, les transformations ne touchent pas uniquement les structures de formation, mais aussi directement les formateurs par les missions qu’ils mènent et les valeurs qu’ils soutiennent. En effet, la professionnalisation marque un premier tournant dans l’évolution du métier de formateur et elle induit des répercussions dans les pratiques auprès des publics engagés dans les formations. Depuis une quarantaine d’années, les formateurs ont été amenés à s’adapter aux diverses directives relatives à la formation linguistique. Or, si la réalité des formations linguistiques s’impose aux formateurs, ces derniers opèrent des choix et définissent des priorités, lesquelles influent dans leurs pratiques et leurs postures. Ces choix traduisent autant leurs rapports à la dimension pragmatique de l’enseignement de la langue que leurs conceptions de l’employabilité et de l’insertion des publics migrants.

### 1.1. Des changements pesants et tenaces

Des années 1970 à nos jours, de nombreux changements ont eu lieu pour nos interlocuteurs. L’adaptation n’a pas toujours été évidente puisque des valeurs et des missions fondatrices ont été bousculées.

#### 1.1.1. Transformation de la profession, évolution des missions

Depuis la fin des années 1970, le secteur des formations pour adultes s’est considérablement développé<sup>220</sup>, notamment par la professionnalisation des formateurs. Dans le sens commun, la professionnalisation décrit le fait de rendre professionnelle une activité, cependant cette définition est à préciser. En France, à la différence des pays anglo-saxons, la profession repose sur le modèle des corps d’état<sup>221</sup>, c’est-à-dire que l’État organise et coordonne les

---

<sup>219</sup> Voir le chapitre 3.

<sup>220</sup> Voir le chapitre 1.

<sup>221</sup> Selon C. Dubar, P. Tripier et V. Broussard (1998 [2015] :22), le terme « corps » renvoie à une notion théologique (le Corps du Christ) et la profession est en ce sens un serment. En outre, le terme « état », sans

groupes professionnels. Selon R. Wittorski (2008 : 12), l’enjeu majeur de la professionnalisation réside dans « la mise en reconnaissance de soi dans l’environnement à des fins de conquête d’une meilleure place dans une hiérarchie étatique ». La professionnalisation relèverait alors d’une lutte politique visant à conquérir et contrôler les places, et non d’une lutte de pouvoir économique, comme c’est le cas dans les pays anglo-saxons. L’usage qui est fait du terme professionnalisation renvoie au besoin de faire évoluer les activités des organisations, et à terme de faire évoluer les professionnels. Cette évolution requiert de passer à des logiques de résultats et de production, adaptée à la demande, ainsi qu’à la décentralisation des responsabilités. La professionnalisation tend à s’associer, voire à se confondre, avec le processus d’institutionnalisation des activités, c’est-à-dire que les groupes professionnels perdent de leur pouvoir sur leur activité. Cette définition rend compte d’un processus plus complexe qu’il n’y paraît, en particulier pour ceux que l’on nomme aujourd’hui « formateurs ».

Dans les années 1960, la formation des professionnels est pensée comme « un principe d’action pour associer le personnel à la modernisation des entreprises » (Laot, 2005 :21). À cette époque, il est question de former des salariés à tour de rôle pour qu’ils puissent diffuser à leurs pairs les savoirs acquis. Ces « formateurs occasionnels » (Lescure, 2008 : 92) ne travaillent pas à plein temps en tant que formateurs, ils retournent travailler au sein de leur industrie afin de maintenir un lien avec les pratiques et les techniques propres à leur activité. Jusque dans les années 1970, les acteurs associatifs qui s’impliquent dans la formation des migrants, résistent à la professionnalisation (Leclercq, 2007). En effet, ils se montrent méfiants face la possibilité d’adopter le fonctionnement du système scolaire aux adultes, et par conséquent de reproduire « les mêmes méthodes, les mêmes rigidités (notamment les programmes, les niveaux...) et les mêmes inégalités dans le rapport savoir/pouvoir » (Wittorski, 2008 : 22). Si la loi de 1971, relative à la formation professionnelle, n’a pas ôté la méfiance vis-à-vis d’une forme scolaire inadaptée aux adultes, il s’est avéré difficile de juger de la possibilité de professionnaliser le champ de l’éducation pour adultes.

---

majuscule, désigne une catégorie juridique correspondant à un emploi qualifié ». À l’inverse, sans état fait référence aux emplois sans qualification et sans appartenance à une communauté professionnelle.

Ainsi, en s’interrogeant sur la nécessité de professionnaliser l’alphabétisation, D. François (1976) rend compte de la situation d’un secteur d’activité principalement porté par des associations :

*« La formation des alphabétiseurs pose, en elle-même, des problèmes complexes liés, principalement, à la confusion qui règne, dans la situation actuelle, en ce qui concerne le statut de l’alphabétisation [...] Qui alphabétise ? Qui est alphabétisé ? Où ? Comment ? Il s’agit souvent de bénévolat mais parfois aussi d’activité professionnelle à temps plein ou à temps partiel, parfois d’un second métier exercé, le plus souvent, le soir. Et les problèmes de rétribution en sont compliqués à l’extrême. Dans ces conditions, la discussion reste ouverte sur les formes que doit prendre l’activité d’alphabétisation : faut-il la professionnaliser ? Ce qui impliquerait que soit établi un cursus de formation, des modalités de contrôle des connaissances adaptées, voire des diplômes spécialisés. Quelle est la qualification nécessaire d’un alphabétiseur ? (les enseignants en formation initiale ne sauraient, sans doute, en revendiquer le monopole mais l’ouverture à des non-enseignants, qui connaissent souvent mieux les problèmes de l’entreprise, ne doit pas être improvisée). »*

(François, 1976 : 113-4)

La possibilité de former les « alphabétiseurs » implique de redéfinir le cadre dans lequel évoluent les actions de formation. De surcroît, la professionnalisation implique des modifications dont l’explicitation et la formalisation des savoirs professionnels fédérés autour de démarches et de méthodes. Les années 1980 annoncent un tournant dans le champ de la formation linguistique : la professionnalisation des acteurs intervenant auprès des adultes migrants devient urgente et les résistances des acteurs s’affaiblissent. Les travaux menés par L. Porcher et al. (1982) sur les besoins langagiers des travailleurs migrants mettent en évidence la nécessité de constituer un corps professionnel spécifique rassemblé autour de démarches et de méthodes d’enseignement :

*« Il s’impose la nécessité d’une formation pédagogique [...] centrée sur le modèle de pédagogie par objectifs, sur la notion de centration sur l’apprenant et ses implications, sur les problèmes de linguistiques posés par l’apprentissage d’une langue étrangère : approches fonctionnelle et notionnelle, sur les problèmes inter-culturels »*

(Porcher et al., 1982 : 96)

Depuis, la professionnalisation des formateurs occupe une place importante ne serait-ce parce qu’il est aujourd’hui difficile de voir une activité échapper à « l’universitarisation » des formations professionnelles, qui visent à développer les compétences professionnelles des individus, et ce dans la perspective d’exercer une activité économique précise (Wittorski, 2008). Outre les exigences requises en termes de compétences et d’expertise, la professionnalisation des formateurs – rythmée par les directives régionales, nationales et

européennes – se répercute également sur les profils et les conditions de travail des formateurs. Au cours des années 1980, les animateurs socioculturels en charge des publics adultes migrants ont été amenés à suivre des modules de formation spécifiques à l’enseignement du français pour ces publics. Désormais, pour prétendre à un poste de formateur, la qualification en FLE (ou FLI) est exigée. S’il est possible de commencer sans qualification préalable, le formateur sera amené à se former en parallèle, car depuis les années 2000 les cahiers des charges requièrent « qu’un certain quota de formateurs possède la « maîtrise FLE » » (Leclercq, 2012 :187). Sans compter que la professionnalisation des bénévoles est de plus en plus abordée.

Si l’on jette un rapide coup d’œil à l’étude chiffrée de E. Lescure (2005), on note que le nombre de formateurs a augmenté de 410% entre 1983 et 2002. Selon cette étude, les formateurs sont plus âgés (la moyenne d’âge est passée de 38,5 à 42,3 ans), la profession s’est féminisée (23% en 1983 contre 49% en 2002) et les formateurs sont de plus en plus qualifiés (bac +2 à bac +5). Outre l’évolution des profils, le processus de professionnalisation a fortement modifié les activités menées par les formateurs. La mission d’enseignement s’associe à des tâches administratives qui occupent de plus en plus de place dans les emplois du temps des formateurs. Dans ses travaux, V. Leclercq (2005) met en avant :

*« La large palette des activités : face-à-face pédagogique en groupe, accompagnement individualisé, accueil, orientation, aide au projet, évaluation diagnostic, évaluation-bilan, conception de supports, suivi personnalisé... »*

(Leclercq, 2005 : 109)

Désormais, les missions oscillent entre le développement des savoirs de base, de l’employabilité et l’accompagnement individuel et socioculturel. L’auteure ajoute que parmi les formateurs, certains n’acceptent pas toujours le « brouillage des missions entre l’intervention ciblée dans le temps et l’espace, l’accompagnement social et le soutien moral » (*Ibid.*). Ce « brouillage », dû aux évolutions socio-économiques du champ de la formation pour adultes, rompt avec la dimension socio-caritative. Le développement et la formation de citoyens est relégué au second plan, au profit de l’employabilité.

L’oscillation et la multiplication des missions complexifient le processus de professionnalisation :

*« Comment professionnaliser un métier aux contours mouvants ? Comment constituer un fonds commun de normes et de valeurs partagées, alors que persiste une instabilité dans la définition du sens de l’action éducative et une hétérogénéité dans les pratiques et les représentations des formateurs concernant la formation, l’école, les publics en situation précaire ? »*

(Leclercq, 2005 : 111)

Le renforcement du cadre institutionnel des formations linguistiques pour migrants a fortement influé sur la professionnalisation du métier de formateur, bien que paradoxalement les traits définitoires de cette profession restent mouvants et ne permettent pas d’assurer l’identité<sup>222</sup> d’un groupe professionnel. D’autant plus que la professionnalisation varie également selon les régions dans lesquelles évoluent les formateurs. Si en Haute-Normandie les formations destinées aux formateurs sont nombreuses, d’autres régions n’investissent pas ces questions de la même manière. L’absence de coordination aux échelles régionale et nationale peut constituer un frein à la professionnalisation, et plus largement à la reconnaissance et à la légitimité de cette profession souvent précarisée et dévaluée (Laot, 2005 ; Leclercq, 2005 ; Vadot, 2014). L’évolution de la profession est un fait, et le « brouillage » des missions est éclairant pour se saisir des discours et des pratiques de nos interlocuteurs.

### **1.1.2. Bouleversement des fonctionnements, des valeurs fragilisées**

Quelle que soit la structure dans laquelle les formateurs exercent, tous portent un regard critique sur l’évolution subie ces vingt dernières années. Couplé à la structuration des actions de formation, le renforcement législatif relatif à la maîtrise du français a bousculé le fonctionnement initial des dispositifs, notamment rouennais. La concurrence en est un des aspects le plus visible, ne serait-ce parce que certaines associations de quartier ont dû fermer leurs portes. Si la professionnalisation des acteurs représente un réel intérêt, la mise en concurrence des structures de formation rompt avec les valeurs initiales des actions de formation. La logique de marché correspond à un dispositif politique qui profite aux associations les plus importantes au détriment de la qualité de la formation, et cela va à l’encontre du mouvement associatif et militant sur lequel s’est fondé le champ de la formation

---

<sup>222</sup> Il arrive que certains formateurs estiment être moins bien considérés que les professeurs alors que leurs activités semblent similaires.

pour migrants (Leclercq, 2012). Aux yeux des professionnels, la concurrence tend à réduire la formation linguistique à une équation selon laquelle on exige un enseignement de qualité à moindre coût. Ce ressenti résulte de la comparaison avec ce qui était proposé avant la structuration des formations. En outre, l’imposition d’un tel fonctionnement bouscule les pratiques et les conditions de travail.

Pour les acteurs du centre La Fontaine, la contrainte majeure réside dans l’obligation de « rentrer dans des cadres »<sup>223</sup> (Lebreton, 2014), c’est-à-dire de se soumettre à des critères qui peuvent conduire à l’exclusion. Cette injonction concerne autant les apprenants que les formateurs. En raison de l’imposition du statut de demandeur d’emploi, l’accueil spontané de tous les migrants désirant s’inscrire en formation linguistique n’est plus possible. Le fait de ne plus accueillir toutes les personnes souligne la sélection qui s’opère entre les migrants. Il ne s’agit plus de migrants au sens large, autrement dit d’individus ayant migré et désireux ou nécessitant d’apprendre le français, mais de personnes d’ores et déjà inscrites dans un projet professionnel, lequel est plus ou moins validé par des conseillers de Pôle emploi. Outre l’exclusion des jeunes, des femmes et des personnes dont la situation n’est pas encore régularisée, l’absence d’un accueil pour tous rompt de nouveau avec les missions et les valeurs initiales des actions de formation, complexifie les parcours des adultes migrants et renforce la conception d’un parcours de formation intrinsèquement lié à l’insertion professionnelle et aux titres de séjour (obtention et renouvellement). La perspective d’insertion professionnelle n’est pas récente, mais c’est aujourd’hui une contrainte majeure à laquelle il est difficile d’échapper, étant donné que les financements qui font vivre les structures de formation ont pour objectif l’insertion économique.

Si les conséquences sont manifestes pour les adultes migrants, il s’avère qu’il y a aussi de nombreuses répercussions sur les conditions de travail des formateurs. Ces derniers se sentent sollicités en permanence pour des tâches qui dépassent leurs compétences premières. Au-delà du temps et de l’énergie consacrés à la rédaction de rapports et de projets de formation en adéquation avec les appels d’offre émis par les prescripteurs, certains financeurs mettent à rude épreuve la qualité des actions, notamment en termes d’implication et de relation avec les apprenants.

---

<sup>223</sup> Nous reprenons ici la réflexion menée dans un de nos articles sur l’évolution des formations linguistiques à Rouen. (Lebreton, 2014)

Lors du premier entretien avec Blaise, à un moment où il était question d’un travail collaboratif entre et avec les différents prescripteurs de formation, il déclare :

BLAISE149 : j’pense qu’il ‘ya un suivi c’est le minimum / le ministère de la formation professionnelle, ‘fin de l’emploi et de la formation professionnelle / donc c’est peut-être à eux de voir comment on fait pour ça quoi / moi je sais pas j’té dis j’suis soldat / j’suis exécutant, j’suis technicien (rires) /// bah oui j’suis sur le terrain mais au-dessus de moi ce qui se passe / bah ‘ya Michel ‘ya XXX ‘ya les grands / moi je fais ce qu’on me demande et puis / j’fais signer et puis voilà

E150 : c’est vrai qu’il y a cet aspect politique et cet aspect de marché qui est très prégnant

BLAISE151 : ah oui ah oui (rires) / on peut s’entretuer entre nous puis se faire des sourires le lendemain / c’est le monopoly quoi / moi j’achète ça / tac

Entretien avec Blaise<sup>224</sup>, le 11 décembre 2012

Le sentiment de devenir un technicien de formation linguistique, un simple exécutant contraint de répondre aux exigences émises par le fonctionnement des formations prescrites s’explique aussi par la succession de vagues d’apprenants submergeant les dispositifs et qui empêchent les formateurs de les suivre et de savoir ce qu’ils font et deviennent après la formation. Ce sentiment, qui n’est pas partagé par tous nos interlocuteurs, rejoint la réflexion de Claudia quant à la transformation des formations linguistiques en usines où l’on cherche à faire apprendre le français. Bien qu’épargnée, elle souligne que l’évolution des formations a de sévères répercussions sur la connaissance des publics et des quartiers dans lesquels les formations ont lieu. Exercer au centre Senghor lui permet de s’impliquer pleinement avec des apprenants qui vivent dans les quartiers où les locaux de l’association sont implantés et clairement identifiés par les habitants. En revanche, les formateurs des centres adhérant à la logique de marché interviennent dans des structures qui regroupent des apprenants venant des quatre coins de l’agglomération, et dont l’implantation géographique permet une identification différente, moins marquée. Cette différence de localisation, et plus précisément d’identité du quartier (Bonnet<sup>225</sup> et Lebreton, 2016), influe à la fois sur les relations entre les acteurs, sur les pratiques des formateurs et en particulier sur la manière dont ils les

---

<sup>224</sup> Annexe 2, entretien n°1, volume 2.

<sup>225</sup> Au cours de notre thèse, les nombreuses discussions avec Émilie Bonnet, Docteure en géographie, nous ont conduit à questionner l’influence des actions linguistiques sur l’exercice de la citoyenneté. Ce questionnement a donné lieu à une communication présentée lors des 9èmes rencontres franco-italiennes de géographie sociale organisées à Toulouse. LEBRETON, E., BONNET, E. (2016) : « Actions linguistiques et citoyenneté : regards croisés sur le parcours des migrants à Rouen ».

appréhendent. Le suivi, la création du lien social et la convivialité sont moins intenses car ils sont limités dans le temps.

Toutefois, pour éviter que les valeurs sociales et humaines ne s’effacent, le réseau d’entraide envers les migrants se maintient. Il est fréquent que les formateurs, en particulier nos interlocuteurs, communiquent entre eux pour orienter vers d’autres structures les personnes qui souhaitent entrer au plus vite dans un apprentissage du français. Cette collaboration rappelle les valeurs, les missions et l’engagement des structures et des formateurs envers leurs publics d’apprenants. C’est une façon de sortir des cadres imposés et de ne pas rompre totalement avec les pratiques d’accueil et d’accompagnement auxquelles sont attachés nos interlocuteurs. Malgré les regards critiques sur les contraintes liées au contexte des formations linguistiques, largement influencé par les directives politiques, les formateurs parviennent à composer, à s’arranger du mieux qu’ils peuvent, seuls ou avec leurs collègues. Sortir du cadre imposé est un choix et certaines contraintes ou évolutions sont manifestement davantage tolérées voire soutenues.

## **1.2. Une réalité qui s’impose**

Au fur et à mesure, les directives émises envers les adultes migrants et leur apprentissage du français se sont installées dans les formations linguistiques. Malgré les résistances et la méfiance à l’égard des discours ambiants sur la corrélation entre langue et insertion, nos interlocuteurs semblent avoir appris à – ou décidé de – composer avec les décisions imposées par l’extérieur. Désormais, la finalité d’insertion est une évidence qui non seulement constitue une réalité, mais une perspective nécessaire pour laquelle il convient d’agir.

### **1.2.1. (Dés)accords et urgence de l’essentiel**

À l’unanimité, les formateurs rencontrés s’accordent sur le caractère obligatoire de l’apprentissage du français, et par conséquent, sur l’inévitable inscription des adultes migrants dans les structures de formation. Tous déclarent aisément, avec plus ou moins d’amertume, que les formations linguistiques actuelles ne visent plus à apprendre le français pour la langue, mais pour accéder à l’emploi. S’il arrive que certains de nos interlocuteurs déplorent que leurs pratiques soient exclusivement rapportées à l’insertion sociale et professionnelle, notamment lorsque, comme Blaise, ils s’emploient à travailler sur la rédaction de curriculum vitae, il est fréquent que tous critiquent vivement le rapprochement entre l’apprentissage du français et l’insertion par/pour les papiers. Outre le fait que la délivrance des titres de séjour et

l’acquisition de la nationalité soient conditionnées par la maîtrise de la langue, la mise en œuvre de cette politique provoque chez les apprenants une insécurité qui préoccupe et ennuie les formateurs. Pour Sandra, la corrélation entre langue et insertion, et l’insécurité qui en résulte, ne concerne pas toutes les actions menées :

SANDRA70 : (...)ils sont rémunérés dans le cadre de la région pendant quelques mois / ils sont pris en charge ils vont faire des progrès ils vont travailler leurs projets / ‘ya une rémunération ‘fin ça les valorise / c’est pas lié, ‘fin y a pas comme ça l’épée de Damoclès au-dessus de leur tête « attention t’as intérêt à super bien bosser et d’être à l’heure etc. parce que sinon tu vas pas avoir tes papiers » / donc c’est beaucoup plus intéressant de travailler dans le cadre des dispositifs région / alors j’suis pas trop intervenue, oui quelque fois ponctuellement pour remplacer mes collègues qui intervenaient dans le cadre de l’OFII du DILF là y avait ouais / ce côté politique et puis surtout intervenant dans une association on a l’impression des fois que les valeurs d’une association ne se retrouvent pas forcément dans ces prédictives et dans ces / et puis y avait des choses un peu / un peu, on a peur on a toujours peur du flicage quoi / on se dit « est-ce que ça va être du flicage » et puis c’est vrai, /on est tellement loin de la réalité / de leurs exigences

Entretien avec Sandra<sup>226</sup>, le 11 décembre 2012

Le recourt à l’allégorie de l’épée de Damoclès, suspendue au-dessus de la tête des apprenants, témoigne de la pression qu’ils peuvent ressentir. En outre, le « flicage » auquel Sandra fait allusion est également présent dans les discours de ses collègues. Soumis à un engagement assidu et contrôlé, les apprenants dont la participation est irrégulière ou dont les progrès sont faibles peuvent rencontrer des obstacles dans leur parcours d’insertion, au sens juridico-politico-administratif. Ce sont davantage les apprenants qui pâtissent du « flicage », même si les contrôles inopinés auprès des formateurs illustrent également leurs conditions de travail et les tensions qui peuvent s’y créer. Par conséquent, il n’est pas étonnant que nos interlocuteurs dénoncent les limites d’une conception de la connaissance du français et de la citoyenneté par l’équation imposée entre langue et insertion. Toutefois, comme nous l’explique Sandra, cette insécurité concerne exclusivement un dispositif, celui de l’OFII. C’est le contrôle et l’insécurité qui en résulte qui est le plus gênant, la finalité économique ne l’est pas puisqu’elle constitue une réalité avec laquelle chacun est sommé de composer. Les éventualités de réduire et d’instrumentaliser les formations à des fins utilitaristes sont clairement pointées du doigt par plusieurs de nos interlocuteurs, mais il convient de se rendre à l’évidence et de faire avec pour pouvoir faire avancer les formations linguistiques et agir auprès des personnes présentes.

---

<sup>226</sup> Annexe 2, entretien n°2, volume 2.

En discutant du rôle et du poids des formations proposées aux migrants Sandra rappelle combien l’insertion par la langue est une question éminemment politique :

E59 : du coup l’objectif de ces formations c’est que les projets aboutissent

SANDRA60 : bah là / les, c’est beaucoup plus simple de parler du dispositif région parce que les objectifs sont clairs / c’est un accès à l’emploi favoriser l’accès à l’emploi favoriser l’entrée en formation qualifiante / donc ça c’est beaucoup plus clair en termes d’objectifs / les actions pôle emploi devraient aussi être claires c’est-à-dire pour favoriser la recherche de travail et donc euh ;; c’est bien pour ça que ça a été mis en place // les actions DILF c’était pour l’accès à la carte de séjour / mais c’est, d’abord, c’est au niveau du terme et du court terme / j’ai l’impression qu’il y a des dispositifs et puis c’est vraiment assez récents là / le DILF le FLI c’est des objectifs à court terme c’est-à-dire je veux avoir mon DILF je veux avoir mon DELF je veux avoir mon DELF B1 pour pouvoir m’intégrer par les papiers / et les actions région c’est déjà des gens qui ont des papiers puisqu’ils sont au pôle emploi / ils ont quand même soit une carte de séjour soit une carte de nationalité française pour certains et eux c’est vraiment à long terme c’est comment, comment s’insérer professionnellement / ça c’est plus le dispositif région (...)

E69 : et puis y a plusieurs dispositifs comme ça / toi tu penses que c’est intéressant que ça sert à quelque chose

SANDRA70 : bah oui ça répond à une réalité sociale / bah socioéconomique en tout cas / ‘ya une préoccupation c’est l’intégration, une meilleure intégration linguistique des migrants donc on voit que tout le monde prend la relève et que c’est surtout super lié politique / on le sait bien, on le voit bien donc euh ;; après nous ce qu’on fait sur le terrain on oublie un peu si s’est récupéré politiquement / pas on oublie, sur le terrain on voit que c’est positif pour les stagiaires / voilà / parce que là ils apprennent le français dans de bonnes, y a une très bonne ambiance d’apprentissage / en général ils sont ravis / le DILF / je dirais pas ça du public DILF OFII c’est encore différent parce que là ‘ya des heures à faire / ‘ya des passations et c’était lié à l’obtention de la carte de séjour /

Entretien avec Sandra<sup>227</sup>, le 11 décembre 2012

À défaut d’avoir précisé l’idée de récupération politique, on note que les orientations formulées en termes d’apprentissage ne sont pas remises en question. En abordant ce qui passe en cours, entre formateurs et apprenants, on pourrait croire à une liberté totale des actions, en particulier pour tous ceux qui sont engagés dans des dispositifs différents de celui de l’OFII. Cependant, les autres dispositifs sont également inscrits dans une perspective d’insertion professionnelle. L’urgent et l’essentiel sont d’agir et d’œuvrer avant tout pour les apprenants. Cet aspect de la réalité sur laquelle s’appuient nos interlocuteurs pour expliquer leurs choix et leurs pratiques conduit à faire de l’insertion et de l’employabilité les versants positifs d’une réalité qui demeure emplie de contraintes. Dès lors, il n’y a pas vraiment lieu de se poser plus de questions sur ces finalités, dans la mesure où elles offrent une perspective

<sup>227</sup> Annexe 2, entretien n°2, volume 2.

encourageante, valorisante et appropriée à ces publics en difficulté sociales et linguistiques. Pour nos interlocuteurs, l’insertion professionnelle permet de contribuer à l’amélioration des parcours des apprenants et des situations précaires dans lesquelles certains se trouvent. Cette perspective conforte l’idée de s’ancrer dans le concret et l’utile en sachant que les approches communicatives et actionnelles confortent également la dimension pragmatique.

### 1.2.2. Être en conformité avec les préconisations didactiques

Il semble que les formateurs soient rattrapés et absorbés par le contexte politico-administratif et l’urgence qu’il crée pour les adultes migrants. Si les actions linguistiques en sont tributaires, il est aisé de penser qu’il n’y a pas ou peu d’issue possible pour contrer ou réduire l’homogénéisation des finalités et des pratiques de formation. À plusieurs niveaux (accueil et fonctionnement actuel), les perspectives d’insertion oppressent les formations linguistiques et l’ensemble des acteurs qui les composent. L’oppression, observée et ressentie par nos interlocuteurs, est entretenue à la fois par le fonctionnement du champ des formations et par les formateurs eux-mêmes. Si certains estiment être dans l’impossibilité d’insuffler de nouvelles pratiques et de partager leurs réflexions avec leurs supérieurs – entendons les directeurs des structures de formation et les prescripteurs –, d’autres s’accommodent du cadre qui leur est proposé, ne serait-ce parce qu’ils en ont besoin. Dans l’optique de répondre aux exigences politico-administratives et de ne pas entraver les parcours d’insertion des apprenants, les formateurs s’attachent à satisfaire les objectifs définis – essentiellement utilitaristes – en s’appuyant principalement sur le CECR. De cette manière, ils peuvent élaborer leurs séances et établir une progression dans leur enseignement. Leur conception de la formation linguistique et leur positionnement vis-à-vis du contexte actuel n’excluent pas la rigueur et la conformité aux outils et démarches en vigueur. Dénominateur commun utilisé par tous les formateurs, le référentiel européen des langues est nécessaire, comme l’indique Claudia :

CLAUDIA39 (...) voilà on est différent / on fonctionne différemment et pi voilà on est plus / après notre référence le cadre commun européen des langues là-dessus (rires) voilà nos cours ils sont quand même balisés par le cadre européen et pi c’est ça aussi notre objectif c’est de / voilà c’est de travailler aussi en lien avec une progression dite conventionnée quelque part et c’est important qu’on égare pas les personnes qui nous font confiance aussi quand même voilà / on est, on est assez / voilà, là-dessus c’est très important pour nous que notre référent soit le cadre européen (...)

(Entretien avec Claudia<sup>228</sup>, le 18 avril 2013)

---

<sup>228</sup> Annexe 2, entretien n°3, volume 2.

Le CECR est une référence partagée par les formateurs, peu importe les ressources qu’ils mobilisent dans leurs séances. Dans la mesure où il n’y a pas de méthode spécifique – parce que non hybride – s’appuyer sur ce cadre permet de cibler les objectifs, de déterminer les besoins et de « baliser » les séances. Manifestement, les formateurs ont besoin de repères pour consolider leurs pratiques et mener à bien les parcours d’insertion et de formation des apprenants. Bien qu’il soit communément admis que le CECR ne propose pas « de solutions toutes faites » (Little, 2008 : 12), il permet de structurer les contenus didactiques et d’harmoniser les niveaux de compétences. Le plus souvent, la grille de compétences apparaît comme un outil intéressant, même si elle peut être adaptée ou remaniée, elle demeure un outil clé en main. Malgré la différence dans le fonctionnement des structures, on comprend qu’il est préférable d’avoir en commun un outil garantissant le professionnalisme et qui permet d’être en adéquation avec les directions – voire les directives – énoncées en termes de didactique, et dont l’approche actionnelle se rapproche des finalités des formations. Dans les structures dont les dispositifs sont prescrits, les préparations aux certifications en langue (DILF, DELF) ne permettent pas aux formateurs d’envisager de prendre de la distance avec le cadre européen. En outre, l’appui sur le CECR démontre que les formateurs intervenant dans diverses structures ne peuvent pas se satisfaire de bonnes intentions et/ou d’un savoir lire-écrire, ce sont des professionnels pourvus de responsabilités. Pour mener à bien les missions dont ils ont la charge, ils s’emploient à articuler les quatre types de savoirs qui fondent le métier de formateur (Leclercq, 2005) : les savoirs théoriques relatifs à l’enseignement-apprentissage, au cadre des formations, aux objectifs ; les savoirs pratiques qui concernent les procédures d’accueil, le positionnement ; les savoirs empiriques issus des expériences des pratiques (construction de scénario, canevas d’action) ; les savoirs qui relèvent des attitudes et des comportements à adopter avec les apprenants. Au-delà d’un gage de rigueur et de professionnalisme, le CECR demeure un « outil d’intervention » (Coste, 2006 :43) qui marque « le point de départ de l’analyse des besoins » (Beacco et al. 2014 :26), ce qui rassure et séduit fortement nos interlocuteurs soucieux d’accompagner au mieux les apprenants dans leurs projets. Si pour la majorité de nos interlocuteurs, la mise en place du CECR marque une rupture positive dans l’évolution des pratiques de formation, certains estiment nécessaire de sortir du cadre pour ne pas scléroser les pratiques, mais la vision utilitariste reste peu interrogée. Le plus souvent, l’accent mis sur la pragmatique renvoie à la finalité d’autonomie dans la vie quotidienne, et plus largement à la nécessité de communiquer pour pouvoir s’insérer dans la société et entrer dans la vie active. Il s’agit non seulement de rendre l’apprenant acteur de son apprentissage, mais également de le rendre compétent en français

pour qu’il réussisse à s’insérer. Effectivement, autant les objectifs que les besoins définis mettent l’apprenant au centre de l’apprentissage, ce qui rejoint les missions et valeurs initiales des acteurs associatifs, lesquels s’engagent à agir pour le bien-être des apprenants. La dimension utilitariste profite, d’une certaine manière, à l’apprenant et s’associe à une visée humaniste de la formation linguistique. De plus en plus, au cours de la recherche, nous avons eu l’impression que la dimension pragmatique faisant du français un outil, un moyen pour communiquer et devenir autonome et s’insérer dans la société d’accueil, s’est transformée en fer de lance, notamment parce que cela ne met pas un terme aux valeurs et missions premières des formateurs.

## **2. Ancrer le social et l’action dans les formations linguistiques**

Au-delà de l’identité professionnelle, les formateurs rencontrés expriment un profond attachement à la dimension sociale de leur profession. Incontestablement, ils accordent une grande importance à l’accompagnement, à la valorisation et à l’autonomie. En un sens, cet attachement peut s’apparenter à une manœuvre, une compensation face aux directives institutionnelles allant à l’encontre des missions et valeurs fondatrices de leur métier. L’influence de ces missions est manifeste, c’est-à-dire que nos interlocuteurs sont amenés à faire des choix dans leurs pratiques, ces choix présentent des limites, en particulier lorsqu’il s’agit d’intervenir auprès des adultes migrants engagés dans les formations linguistiques. Défendre un ancrage social et s’attacher à faire passer l’humain avant tout – entendons les relations, le souci de l’autre, le dialogue – est louable, et il paraît par conséquent peut défendable de s’y opposer. Or, rappelons que face à l’idée que les apprenants souhaitent « apprendre le bon et beau français » nos interlocuteurs se sont peu interrogés sur ce que pouvait représenter, pour les apprenants, la dimension linguistique. En se demandant si l’articulation ou le rééquilibrage souhaités entre les dimensions sociales et linguistiques de l’apprentissage du français pour ces publics – car il ne s’agit jamais d’exclure –, il s’agit de comprendre si malgré tout, il n’y a pas un choix de priorités. Le souhait initial, motivé par des valeurs et des convictions héritées d’une identité professionnelle, ne risque-t-il pas de conduire à la superposition et la hiérarchisation des dimensions ? Au vu des précédents chapitres, et plus largement de la recherche menée, cette substitution, d’une dimension à l’autre, n’est-elle pas contre-productive ?

## 2.1. Des choix affirmés

Nos interlocuteurs n’ont pas seulement hérité de missions et de valeurs qui constituent leur identité professionnelle, ils ont souhaité les préserver car elles permettent de ne pas rompre avec la dimension humaine qui se joue dans les formations linguistiques pour adultes migrants. Ces choix, érigés en priorité, se répercutent sur plusieurs de leurs conceptions et plus largement sur la manière dont ils investissent la formation et interviennent auprès des publics.

### 2.1.1. « Le linguistique a encore trop de poids <sup>229</sup> »

Désireux d’assurer leurs missions et de prendre en compte la personne dans sa globalité, nos interlocuteurs soulignent, à plusieurs reprises, la nécessité de considérer les préoccupations d’ordre social qui encombrant le quotidien des adultes migrants. Dès lors, les formateurs rappellent la présence de dimensions linguistiques et sociales qui constituent leur intervention, et plus largement caractérisent les actions linguistiques menées à l’égard des migrants. D’après nos échanges avec les formateurs, l’écoute et la communication sont au cœur de la formation et correspondent à ce que recherchent les apprenants. C’est ce besoin d’échanger autour des préoccupations de chacun qui rappelle l’existence d’éléments « hors linguistique », lesquels se rapportent au social, à la relation, à la « rencontre »<sup>230</sup>. Pourtant, il semble que les progrès ou besoins qui ne relèvent pas du linguistique soient moins pris en compte, voire omis, alors qu’ils sont tout aussi importants. À ce propos, la réflexion de Sandra est intéressante car elle illustre la complexité de la posture du formateur intervenant dans les formations linguistiques :

SANDRA100 : (...) ‘ya pas que des progrès linguistiques / j’ai beaucoup de stagiaires qui sont tellement perturbés par les contraintes du quotidien les factures à payer la précarité du logement que de toute façon la progression linguistique elle va être un peu freinée par tous ces parasites / c’est normal / et du coup leurs problématiques on est obligé d’en tenir compte et aussi des fois on les aide par rapport à ça / donc le formateur ici n’est pas que formateur linguistique il est aussi référent / et n’importe lequel y a pas que, chaque / moi je discute avec Zohra ou avec d’autres collègues des fois ils vont faire, ils vont prendre quelques minutes sur leur pause pour aider ou répondre à un besoin hors linguistique d’un stagiaire (...)

Entretien avec Sandra<sup>231</sup>, le 11 décembre 2012

<sup>229</sup> Expression extraite de l’entretien mené avec Sandra le 11 décembre 2012.

<sup>230</sup> Quelques tours de parole plus tard, Sandra insiste sur les rencontres qui s’opèrent lors des formations, nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

<sup>231</sup> Annexe 2, entretien n°2, volume 2.

Effectivement, il convient de dépasser la dimension linguistique dans le sens d’une finalité unique et détachée du quotidien et des obstacles qui ponctuent certains parcours d’apprenants. Considérer la dimension sociale permet aux acteurs de : comprendre que l’absentéisme n’est pas le reflet d’un manque de volonté, mais le signe de démarches administratives ; se rendre compte des répercussions des difficultés rencontrées par les publics migrants sur leur implication, leur motivation, leur apprentissage. Dès lors, les apprenants se sentent moins en faute et davantage compris tandis que les formateurs sont amenés à voir sous un autre angle les situations et les comportements des apprenants. Pour Sandra, qui inclut ses collègues dans ses propos, il semble évident de devoir tenir compte des motifs qui altèrent l’apprentissage de la langue. Faire l’impasse sur les situations des apprenants et évincer les difficultés auxquelles ils sont confrontés revient à se déconnecter des réalités vécues par les acteurs des formations linguistiques. Les propos de Sandra mettent en évidence la complexité des missions dont les formateurs ont la charge, ou du moins, ils mettent en lumière une posture héritée de « l’aide sociale » dont parle Claudia.

CLAUDIA71 : oui / on a / je sais pas comment ça se passe dans les centres de formation je pense que c’est pareil que nous c’est des personnes HUMAINES comme nous qui sont sensibles / on travaille pas avec /c’est des êtres HUMAINS c’est des gens qui voilà / on prend l’ensemble de la personne donc forcément quand on voit une personne et qu’on la voit pas on en envie de savoir pourquoi elle est pas venue forcément la personne se livre et elle raconte et ‘ya beaucoup de choses qui sont dites et heureusement parce qu’on peut les aider et nous aussi on a cet / dans l’association on a aussi tout ce côté aide sociale qu’on ne fait pas mais on le fait quelque part car si on le fait et si on peut pas le faire on les oriente vers des associations compétentes comme RESF qui nous a beaucoup aidé en fait on a aussi des bénévoles qui font partie d’RESF Amnesty international et des personnes tout simplement bénévoles qui viennent nous aider / moi-même personnellement j’ai cette sensibilité pi je, j’accompagne les personnes et donc on a beaucoup de personnes qui ont été aidées par RESF qui ont été / oui qui ont été aidées elles et leur famille par Amnesty International etcetera et d’autres pi d’autres personnes qu’on peut pas accompagner qui sont orientées vers des associations comme le Secours Populaire ou +

Entretien avec Claudia<sup>232</sup>, le 18 avril 2013

La sensibilité et l’engagement de la formatrice, soutenue par la structure dans laquelle elle intervient, complète l’idée que le formateur intervenant dans ces associations auprès de ces publics ne peut se résoudre à se contenter uniquement de la dimension linguistique, dans la

---

<sup>232</sup> Annexe 2, entretien n°3, volume 2.

mesure où avant d’être des apprenants inscrits en formation linguistique, ce sont des adultes, qui plus est des migrants, qui accumulent souvent des difficultés linguistiques et sociales. Ainsi, le formateur est aussi une personne repère, digne de confiance, qui vient en aide, c’est un « référent » pour reprendre le terme employé par Sandra. L’adoption de cette posture et l’intérêt porté à tout ce qui ne relève pas du linguistique laisse imaginer que les situations – précaires et parfois (très) délicates – des apprenants sont plus urgentes que le renforcement ou le développement des compétences en français. Cela rejoint aussi l’idée selon laquelle la dominante linguistique des objectifs et des compétences visées laisse peu de place à la dimension sociale, pourtant au cœur des formations. Cependant, la mise en regard avec nos observations et avec les différents échanges avec chacun des acteurs de la recherche, nous conduit à interroger les potentielles dérives liées à la volonté d’équilibrer les dimensions linguistiques et sociales. En s’appuyant sur notre expérience, on observe que le choix de mettre davantage l’accent sur les difficultés et les préoccupations sociales des apprenants – en sachant que la conception pragmatique et utilitariste n’est pas remise en question – inverse peu les tendances actuelles, c’est-à-dire qu’il n’y a pas de réel contre-pied pris à l’encontre des préconisations dominantes. Rappeler la présence de deux dimensions fondamentales dans les formations linguistiques est essentiel, mais le risque de tomber dans l’écueil inverse existe, c’est à dire privilégier la dimension sociale, sous couvert d’être une association<sup>233</sup> intervenant en FLE ou en alphabétisation depuis de nombreuses années auprès des publics migrants. D’autant plus que ce que nos interlocuteurs entendent par social est présent à travers leurs postures et pratiques. Au final, est-ce vraiment le linguistique qui est trop lourd ou la manière dont on conçoit cette dimension, autrement dit ce que l’on met derrière ? Personnellement, nous avons déjà des éléments de réponse, car la réflexion développée tout au long de ce travail nous invite à penser que seul un travail réflexif avec les formateurs à propos des conceptions de la langue, du français, pourra non seulement autoriser et mener à l’appropriation, mais également conduire à ce que les formateurs eux-mêmes visent : à savoir l’autonomie comme émancipation en devenir et l’insertion dans la société. En attendant, nos interlocuteurs continuent de miser sur ce qu’ils doivent faire en tant que formateur, être là pour « aider, pour accompagner, pour orienter » (Blaise, 2012).

---

<sup>233</sup> Sandra ajoute que le fait d’être une association implique de ne pas se baser exclusivement sur l’entrée linguistique des formations.

### 2.1.2. Accompagner les apprenants

L’accompagnement, le soutien, le suivi sont des termes régulièrement employés par les professionnels de la formation. Ces termes, issus du vocabulaire des travailleurs sociaux, renvoient à une relation fondée sur l’interaction avec les autres, en tant que partenaires des actions réalisées (Trémintin, 2007). Les formations pour adultes ont fortement contribué à la création d’un lien étroit entre la vie des adultes et leur accompagnement. Il s’agit, dans un souci humaniste, de venir en aide à l’adulte, souvent déficitaire, et de cheminer à ses côtés tout en étant à son écoute. Plus largement, l’accompagnement est un choix et un enjeu de société qui renvoie à « l’humanisation de l’homme » (Le Bouëdec, 2007 : 98) et à la construction du « vivre ensemble ». Du point de vue des formations linguistiques, valoriser et accompagner les adultes vise à conserver un lien avec la dimension socio-caritative des premières actions destinées aux publics migrants. Selon nos interlocuteurs, la relation d’accompagnement et la relation d’aide se confondent car toutes deux reposent essentiellement sur la confiance. S’il s’agit d’instaurer une relation de confiance entre les formateurs et les apprenants, il est surtout question d’œuvrer pour que les apprenants aient confiance en eux, en leurs compétences et en leurs capacités. Dès lors, faire en sorte que les apprenants se sentent bien et en confiance est à la fois la mission première et la clé pour favoriser l’apprentissage :

E47 : les formations linguistiques pour toi ça participe justement à cette intégration sociale dont on parle

BLAISE48 : sociale ouais / professionnelle autant que possible c’est pas évident quoi / encore une fois moi j’suis un niveau en dessous entre guillemet / ‘fin le public est moins autonome / moi ce que je recherche c’est vraiment l’autonomie // donc ouais sociale que les gens ils parlent français / qu’ils fassent des fautes tout ça je m’en fiche / qu’ils sachent écrire ou lire c’est pas la priorité mais c’est encore une fois qu’ils se sentent bien parce que pour parler avec les autres / pour parler avec les personnes qui sont dans la salle avec eux / pour parler avec moi ça il y a pas de problème / pour parler avec les gens dans la cours et puis après parler avec leurs voisins parler dans la rue / qu’ils aient confiance en eux / parce que sans ça ils apprendront pas / ils apprendront pas la langue

Entretien avec Blaise<sup>234</sup>, le 11 décembre 2012)

En mettant l’accent sur la confiance, ciment de la relation d’accompagnement et de la relation d’aide, Blaise met en avant les choix qu’il opère dans sa pratique et dans sa posture de

---

<sup>234</sup> Annexe 2, entretien n°1, volume 2.

formateur. Si l’empathie et l’engagement avec les autres sont essentiels, il s’avère que ce qu’il énonce traduit avant tout l’image qu’il a des apprenants et des souhaits qu’il émet pour eux.

À la différence de la relation d’aide, l’accompagnement implique de s’inscrire dans une démarche d’explicitation et de réflexion critique sur la situation, c’est-à-dire qu’il convient de voir avec les accompagnés, en l’occurrence les apprenants, ce qu’ils pensent de la formation et des relations qui se nouent. Or, cet aspect de l’échange avec les apprenants est souvent rapporté en fonction de l’interprétation des formateurs, ce qui laisse peu de place à ce que perçoivent et ressentent les apprenants, du moins en termes de savoir, d’apprentissage et d’appropriation. Outre les notions proposées pour expliquer le projet « d’apprendre le beau et bon français » – représentations, idéalisation de la langue, forme scolaire, cultures – les entretiens inspirés de l’autoconfrontation et d’explicitation ont mis en lumière la difficulté à savoir précisément ce que la personne souhaite bien que son comportement en cours laisse transparaître de la satisfaction.

Le maintien et le développement de l’accompagnement, basé sur une relation de confiance, apparaît comme un moyen d’agir *pour* et *avec* les apprenants. Selon J. Foucart (2009 :20), l’accompagnement représente un dispositif « de bienveillance » basé sur l’efficacité et le concret dans la mesure où « l’accompagnement renvoie à une conception pragmatique pensée dans l’action ». L’évidence de l’agir est écrasante, et par extension, l’action se charge de bienveillance, ce qui renforce l’idée d’agir *pour*, de se soucier des apprenants et de les considérer dans leur globalité en tant que personne. Cependant, la notion d’accompagnement, aussi noble soit elle, est pourvue de paradoxes qui font écho au « brouillage » des missions des formateurs.

Le point de vue de Blaise sur la confiance et le bien-être des apprenants primant sur l’apprentissage de la langue et des savoirs de base est amplement partagé par les deux formatrices qui, sans le formuler de façon identique, s’attachent<sup>235</sup> également à ce que les apprenants (re)prennent confiance en eux. De nouveau, face à l’accumulation des difficultés sociales – migration subie, absence d’emploi et de qualification, précarité du logement ou de la situation juridique et administrative, non maîtrise du français – l’accompagnement fondé sur la relation de confiance est perçu comme indispensable à l’apprentissage du français. La bienveillance des formateurs et l’attachement à la confiance sont importants, mais elle conduit à instaurer et hiérarchiser des priorités. Dans cet extrait, les choix de Blaise sont tellement

---

<sup>235</sup> À titre d’exemple, c’est ce que propose Claudia à travers le théâtre et l’atelier d’écriture.

clairs que l’on s’aperçoit que les deux dimensions évoquées précédemment ne semblent pas pouvoir s’articuler. Étant donné les limites temporelles des sessions de formation, en particulier pour les formations prescrites où Blaise et Sandra interviennent, un choix doit s’imposer et il s’avère que ce qui relève du linguistique (lire, écrire, faire des fautes) ne peut pas être le seul à occuper le devant de la scène. Dès lors, le linguistique ne serait pas totalement mis en œuvre, il se ferait en fonction des projets d’insertion, du besoin d’autonomie et de ces autres éléments se rapportant à la vie sociale que les formateurs identifient en travaillant auprès des apprenants. Par cette étude, nous avons invité les formateurs à faire évoluer leurs conceptions de la norme, des erreurs, etc., cependant, pour se saisir de l’influence de leurs missions il nous semble nécessaire de questionner l’agir.

## **2.2. Interroger l’agir**

Dès qu’il s’agit d’enseignement ou d’apprentissage de la langue, l’agir s’impose car il garantit une dynamique, une efficacité et surtout un bénéfice pour les apprenants dont on pense que la langue est capitale dans leurs parcours d’insertion. Pour nos interlocuteurs, la question de l’agir est une évidence qui englobe toutes les missions et valeurs de leur profession. Fondé sur la bienveillance et le bien-être, il semble difficile d’imaginer que le fait d’agir *pour* et *avec* les apprenants comportent des limites.

### **2.2.1. (Ré)agir avant tout**

Les raisons d’agir sont nombreuses : faire face aux situations des apprenants, les aider à améliorer leur quotidien, favoriser leur insertion, faciliter leur parcours, les préparer aux certifications et/ou aux tests d’entrée dans les formations qualifiantes, les rendre acteur de leur apprentissage, les former en tant que citoyen, etc. Chacun de ces motifs conduit les formateurs à œuvrer coûte que coûte pour l’insertion sociale et professionnelle, même s’ils estiment ne pas devoir se limiter à cette finalité. Selon G. Leclercq (2000), l’agir ne se réduit pas à la mise en œuvre et la production de finalité, c’est avant tout un choix politique. Par conséquent, agir permet de proposer une solution efficace et appropriée aux difficultés et besoins des apprenants. Il s’agit de faire et de faire faire. L’agir est, pour les formateurs, caractéristique de leur métier, à tel point que bien souvent ils estiment être pris *dans* et *par* l’action. Dans la mesure où ils sont en première ligne, ils précisent que ce qu’ils mettent en place, la manière dont ils agissent est fortement guidée par la réalité et l’urgence des situations de vie des apprenants et de leurs besoins en formation. Parfois évoqué pour souligner la différence avec notre travail de chercheur, l’agir fait partie de la réalité et de l’urgence auxquelles sont

confrontés quotidiennement les formateurs. À titre d’exemple, la présentation des publics inscrits dans les cours de Claudia rend compte de la corrélation entre l’apprentissage et la délivrance des titres de séjour, ce qui fait de l’apprentissage du français un enjeu important. Il peut donc être malvenu (et trop facile) de porter un regard critique sur l’agir.

CLAUDIA69 : mais voilà on a des personnes qui sont en activité des personnes des personnes qui sont en recherche d’emploi / des personnes qui sont dans le projet de travailler et des personnes qui simplement viennent pour leur plaisir personnel / ou aussi pour être à l’aise dans leur vie de tous les jours avec enfants etcetera / mais ‘ya aussi des personnes qui sont + un peu + un peu (grimace) / mais ça c’est vraiment le contexte / ils sont dans l’obligation d’apprendre pour avoir leurs papiers / pour renouveler parfois leurs récépissés ils obtiennent un récépissé et pour le renouvellement parfois ils l’ont pas et faut qu’ils + faut qu’ils fassent preuve d’un niveau en français parce que voilà ‘ya un entretien à la préfecture et il faut que cet entretien il soit FLUIDE pour que les personnes puissent renouveler ou acquérir / leurs documents administratifs et pi voilà ‘ya tout un panel d’objectifs et de projets

Entretien avec Claudia<sup>236</sup>, le 18 avril 2013

Pour nos interlocuteurs, l’action, qui est autant un moyen qu’un but, est à la fois évidente et essentielle. D’une part, elle permet de respecter les projets<sup>237</sup> et les besoins des personnes ; d’autre part elle constitue un élément clé de leur identité professionnelle (en accompagnant, on agit) ; et surtout elle coïncide avec les démarches pédagogiques et didactiques actuelles. En termes de formation, et plus précisément d’enseignement et d’apprentissage, l’action est fondamentale. Depuis longtemps considérées comme un mécanisme de construction des connaissances, la recherche et la valorisation de l’agir sont importants pour les formateurs. Les approches didactiques, gouvernées par la pragmatique, en témoignent : conjuguées aux compétences, les tâches visent à faire agir dans le but de former un acteur social. Agir est donc perçu comme un acte éminemment positif. Le fait que l’action se double d’une valeur éthique se révèle intéressant puisque cela conforte l’idée que la volonté d’agir complète les valeurs et postures largement défendues par les formateurs. Cependant, en occupant le devant de la scène, l’action tend à désavantager la réflexion, qui est davantage perçue comme une activité passive. Outre l’insertion sociale et professionnelle, nos interlocuteurs ajoutent que l’une des finalités majeures pour laquelle ils agissent est l’autonomie des apprenants.

---

<sup>236</sup> Annexe 2, entretien n°3, volume 2.

<sup>237</sup> Les projets étant réduits à ceux de l’insertion, nous expliciterons notre conception des notions de projet et de besoin.

### 2.2.2. Agir pour une (certaine) autonomie

L’autonomie des apprenants, très souvent recherchée par nos interlocuteurs, recouvre trois acceptions :

- L’indépendance dans les actes de la vie quotidienne (les rendez-vous à la préfecture, à l’école ou chez le médecin, sont les exemples les plus courants) ;
- La prise en charge de l’apprentissage par la personne (travailler en autonomie, être responsable, apprendre à apprendre) ;
- L’indépendance face aux savoirs et aux situations de communication (savoir lire, écrire ; communiquer à l’oral).

Ces acceptions définissent l’autonomie comme une capacité d’agir par soi-même en étant responsable de ses choix et de ses actes. Être autonome c’est avant tout ne plus dépendre des autres. Pour illustrer l’idée de s’affranchir d’une relation de pouvoir entre ceux qui savent et peuvent ; et ceux qui ne savent pas et sont limités dans leur pouvoir d’agir, nos interlocuteurs mobilisent les travaux du pédagogue brésilien, Paulo Freire (1974 ; 2006 [1991]). Dans la mesure où ce dernier a cherché à renverser la relation dominant-dominé (opresseur-opprimé) au moyen de l’alphabétisation des adultes, il n’est pas étonnant que les formateurs fassent référence aux actions du célèbre pédagogue. À titre d’exemple, la prise de position contre une conception mercantile de l’éducation qui, basée sur l’efficacité et l’efficience, engendre la sélection, l’exclusion et l’injustice, fait écho à nombre de valeurs auxquelles sont attachées les formateurs. Toutefois à travers leurs discours et attitudes, les formateurs semblent s’inspirer particulièrement de certains principes fondateurs de la pédagogie freirienne : l’idée de conscientiser les savoirs et de donner la parole aux « opprimés » ; la possibilité de doter toutes les personnes des savoirs nécessaires à l’individu ; la volonté de créer une relation moins inégale et le fait de « sentir avec empathie et compassion les problèmes des personnes et des sociétés du monde » (Araújo-Freire, 2013 : 18). Dès lors, les formateurs rencontrés font le choix de partir de la réalité concrète, du vécu des apprenants et des difficultés quotidiennes afin de les rendre acteurs de leur apprentissage, conscients de leur savoir et de leurs compétences. La dimension affective, liée à au caractère social, humain et militant des formations et éprouvée par nos interlocuteurs, apparaît alors comme un moyen d’œuvrer contre la dévalorisation et le sentiment d’infériorité exprimés par les apprenants, car ces derniers affirment régulièrement « ne rien savoir » ou « ne pas pouvoir apprendre ». Les formateurs insistent fortement sur les capacités de chacun et sur la richesse des expériences et des compétences développées par les apprenants au cours de leurs parcours respectifs. Il s’agit

de conjuguer action et valorisation pour mener à l’autonomie. Au-delà du fait que ce sont surtout les expériences migratoires qui sont mises en avant, il nous semble que nos interlocuteurs font abstraction des limites de la notion d’autonomie.

À nos yeux, la conception freirienne tend à se rapprocher de la notion d « empowerment » et s’éloigne de la notion d’émancipation, notamment l’émancipation intellectuelle. Hérité des luttes sociales, l’empowerment renvoie au pouvoir d’agir par la participation et par la prise en charge de ses capacités par la personne pour transformer les rapports de domination (Bacqué, 2013, 2015). Dans le champ de l’éducation, l’empowerment offre une perspective dynamique et s’opère par la mise en place d’une pédagogie active où la valorisation est primordiale<sup>238</sup>, notamment parce qu’il s’agit de faire réussir. Bien que ces réflexions sur la recherche de l’autonomie (au sens de dépendance, de responsabilité et de pouvoir agir), de la liberté et de la confiance des apprenants se veulent innovantes, un rapide saut en arrière nous ramène aux discours des philosophes et pédagogues des Lumières, tels que Condorcet. Préoccupé par l’inégalité, l’exclusion et leurs conséquences en termes de participation à la citoyenneté, Condorcet soulignait le risque de dépendance individuelle et collective pour ceux qui ne savent pas, y compris les adultes<sup>239</sup>. Au final, le point commun de ces approches est d’agir pour le bien-être des personnes, de les élever en les rendant conscients de leurs droits et de leurs capacités. Or, cette bénévolence ne permet pas d’avoir un regard critique sur ce qui est proposé, et par conséquent renforce une conception restreinte de l’autonomie comme émancipation en devenir.

Le regard porté ici peut sembler (trop) critique et facile, mais, sans vouloir le justifier, il s’inscrit dans la continuité de notre réflexion enrichit par nos diverses expériences de recherche et de terrain<sup>240</sup>. S’emparer de la question de l’autonomie sans interroger pleinement la notion conduit à faire l’impasse sur les savoirs et les compétences que l’on choisit d’enseigner. Bien que la question soit posée par P. Freire<sup>241</sup> (cité par Lenoir et Ornelas Lizardi, 2007), l’évidence de la conception utilitariste laisse peu de place à de telles questions.

---

<sup>238</sup> Nos propos s’appuient en partie sur une émission de radio : « L’empowerment, une pédagogie innovante » <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/l-empowerment-une-pedagogie-innovante>

<sup>239</sup> Voir le chapitre 1.

<sup>240</sup> Ici, l’emploi du terme « terrain » ne nous satisfait pas, mais il permet de renvoyer à notre expérience de formatrice, celle qui autrefois était en première ligne, au quotidien.

<sup>241</sup> Il est fait référence à l’ouvrage *Pedagogía de la esperanza* (2005 [1992]) où P. Freire écrit : « El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué » (2005 : 105). Autrement dit, qui choisit les contenus pour qui et de quoi sera fait l’enseignement, au profit de quoi, contre qui et quoi.

Pourtant, certains pédagogues (Meirieu, 1999) et sociologues (Lahire, 1999, 2001) n’ont pas manqué de souligner l’imposture de l’autonomie dans le sens où devenue « un critère d’accès à la citoyenneté » (Lahire, 1999 : 293), l’autonomie est utilisée pour valoriser voire imposer la maîtrise de l’écrit. En d’autres termes, sans la maîtrise des savoirs de base et/ou de la langue, la personne demeure opprimée et exclue. Dans cette perspective, on s’éloigne de l’idée d’agir librement et de choisir par soi-même. On peut alors se demander s’il n’y a pas une injonction à l’autonomie, en sachant que de cette manière cela conduit à maintenir un contrôle social et à une dépendance. En outre, la question de l’autonomie met en avant les contradictions sous-tendues par l’accompagnement, dans le sens où l’on accompagne les apprenants pour favoriser leur autonomie. Comme le souligne A. Bruneau (2015 : 310) : « n’est-ce pas antinomique de viser l’autonomie tout en développant les dispositifs d’accompagnement ? »

Selon M. Paul (2007 : 2015), l’accompagnement, en tant que concept et paradigme, concerne essentiellement des publics dits « en difficulté » soumis à une injonction d’autonomie et considérés comme incapables d’être pleinement les auteurs de leurs projets. Au-delà du risque de contrôler les projets des apprenants et de les substituer aux projections des formateurs, les apprenants continuent d’être perçus à l’aune de leurs difficultés (sociales et linguistiques) et leur incapacité. Notons que la notion d’empowerment est régulièrement employée pour des publics non seulement soumis ou minorés, mais défavorisés et en grande précarité.

Le maintien d’une conception partielle de l’autonomie, comme de l’accompagnement ou de l’insertion et de l’employabilité, augmente la possibilité de passer à côté de ce qui semble essentiel aux yeux des apprenants, et par conséquent d’agir et/ou de penser pour eux, tout en étant bienveillant. L’exemple de la langue normée, de la prise en compte des erreurs ou des actions en retour, en témoigne. Aussi, notre contribution rend compte des possibilités de transformer les regards des formateurs en travaillant de concert avec eux, en les accompagnant ou plutôt en « errant » avec eux.

## Synthèse

Ce chapitre rend compte de la manière dont les conceptions de l’apprendre, mais également les rapports à la langue normée et les regards portés sur les publics migrants, s’ancrent dans l’identité professionnelle des formateurs. Face au brouillage des missions dont ils ont la charge et contraints par des directives politiques qui bousculent leurs valeurs, nos interlocuteurs ont décidé de se rattacher à ces dernières afin de travailler du mieux possible, en étant au plus près de ce qui les motivent et les animent : la bienveillance, le souci de

l’autre, le dialogue, l’accompagnement. Ces choix conduisent à construire leurs actions sur la dimension sociale des formations et à *doser* le linguistique, composant considéré trop lourd, notamment parce qu’il ne rend pas visible les situations et les obstacles auxquels sont confrontés les adultes migrants. La visée économique des formations étant présente depuis les années 1970, il semble évident que l’insertion, et de plus en plus la cohésion sociale, fassent partie des finalités des formations. Malgré le durcissement des politiques et des conséquences pour chacun des acteurs, même à des degrés différents, les formateurs rencontrés souhaitent ne pas se couper de la réalité et s’engagent à la prendre en compte afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants. Si leurs réactions face à la réalité peuvent induire des démarches nécessaires et précieuses à la formation linguistique des adultes migrants (relation de confiance, valorisation, humanisation), cette réalité peut également freiner la possibilité de les mettre pleinement en pratique. L’exemple de la valorisation par la prise en compte des productions écrites montre que tout n’est pas valorisé, et par conséquent que la personne n’est pas autant considérée dans sa globalité que l’on peut imaginer, elle serait alors davantage reconnue à travers ses expériences migratoires et ses difficultés linguistiques et sociales, son projet d’insertion et son besoin d’autonomie, mais peut-être moins comme un apprenant voire *un appropriant*. La réflexion menée autour du « bon et français », et de ce qu’elle représente pour chacun des acteurs, associée à la discussion sur la manière dont les formateurs appréhendent les questions d’insertion et d’employabilité, nous amène à proposer des orientations qui rejoignent les préoccupations de nos interlocuteurs : favoriser un passage qui mène à prendre au sérieux l’appropriation.



## Chapitre 9

### Laisser les adultes migrants s'approprier le français

*S'approprier, faire sien et, plus que cela, faire soi (car ici on est dans l'ordre de l'être et non pas de l'avoir)*

(Sayad, 1995 : 78)

L'urgence de l'insertion, l'essentiel de la communication, la nécessité de maîtriser le français, l'accumulation des difficultés des publics spécifiques que représentent les adultes migrants, sont autant d'évidences, de présupposés et de contraintes qui maintiennent à l'écart – ou du moins réduisent – la question de l'appropriation linguistique. Pourtant, lors des derniers échanges avec nos interlocuteurs, l'attention s'est peu à peu portée sur le fait que les apprenants souhaitent et pouvaient s'approprier, « se poser dans la langue » pour reprendre les termes de Sandra. Il devient donc possible de penser l'appropriation pour ces publics qui s'engagent dans les formations linguistiques. Outre les outils et les méthodes, il convient de réfléchir davantage aux conceptions que l'on a des langues et des adultes migrants. Il s'agit d'allier le comment au pourquoi afin d'être en mesure de proposer quelques orientations qui offrent la possibilité d'envisager plus sérieusement l'appropriation. Rester au stade de propositions et d'orientations vise à éviter les injonctions et les nombreux écueils mis en lumière dans cette recherche : l'accompagnement et l'autonomie en sont l'exemple. Contrairement aux évidences associées à l'apprentissage du français par ces publics au sein des formations linguistiques, il s'agit de revenir sur les intérêts qu'il y a à penser et à prendre au sérieux l'appropriation dans le sens de transformation de soi à travers la langue. Face aux résistances révélées tout au long de ce travail, nous choisissons d'axer les orientations sur les conceptions des langues et des apprenants. Pour oser raisonner en termes d'appropriation, il est nécessaire d'oser renverser les conceptions actuelles. C'est pourquoi nous reviendrons sur la persistance de ces conceptions qui maintiennent – voire condamnent (?) – les apprenants à être des acteurs qui se contentent, malgré eux, de faire pour faire. Puis, nous proposerons de penser en termes de projets et de relation pour laisser les apprenants des formations linguistiques s'approprier la langue.

## **1. Oser les renversements**

Entreprendre de déplacer des éléments, de les permuter ou de les opposer peut s'avérer délicat et par conséquent entraîner des résistances. Pourtant, ces renversements s'avèrent utiles pour se diriger vers l'appropriation linguistique, et surtout permettre aux apprenants de s'approprier le français, qu'ils sont souvent contraints de devoir maîtriser. Les mouvements que nous proposons ici, et qui supposent des choix, concernent essentiellement les langues. Ces dernières sont désormais perçues comme des instruments de communication. Et pour les publics migrants, le français est automatiquement rapporté à l'insertion, tant administrative que professionnelle. Il s'avère que cette conception, concentrée sur l'action et l'utile, est alimentée par une notion emblématique de la didactique : les besoins. Interroger et bousculer ces conceptions et notions constitue une étape importante pour penser et permettre l'appropriation du français, notamment pour des publics migrants.

### **1.1. Remettre en question la doxa praxéologique**

La prégnance de l'approche actionnelle et la perspective d'employabilité concourent à faire de l'action la priorité des formations linguistiques destinées aux adultes migrants, et plus largement de l'apprentissage des langues. Érigée en doxa, l'action influe sur les conceptions des langues et s'entretient par le maintien d'une notion phare en didactique des langues. Proposer de s'en défaire vise à envisager autrement l'appropriation du français, et surtout à l'autoriser.

#### **1.1.1. Sortir d'une conception utilitariste**

D'après les travaux de V. Castellotti (2014, 2015, 2017), les conceptions des langues influent sur la manière dont on envisage leur enseignement, et par conséquent elles orientent les processus d'appropriation. Jusqu'à présent – disons d'une manière générale – la conception utilitariste domine largement, c'est-à-dire que les langues sont perçues comme des moyens d'expression et/ou de communication. Souvent considérées comme des versions différentes d'une même réalité, les langues étrangères permettent donc d'échanger des informations, d'agir et de se comprendre (Castellotti, 2017). Cette conception des langues réduites à un instrument est largement diffusée dans les formations linguistiques. En revenant<sup>242</sup> sur l'évolution de ces formations depuis les années 1970, il est apparu que les visées

---

<sup>242</sup> Voir chapitre 1.

économiques, mêlant insertion et employabilité, se sont affirmées. Dès lors, influencées par le contexte économique et politique – national et européen – les approches didactiques ont mis l'accent sur la dimension pragmatique du langage. À la création d'outils<sup>243</sup> visant à agir par la communication à des fins d'insertion professionnelle – l'insertion sociale se rapportant surtout à l'emploi – se sont ajoutées des directives politiques faisant du français la condition nécessaire à la réussite des projets professionnels d'insertion<sup>244</sup> des migrants, et plus largement de leur intégration dans la société d'installation. La logique de communication étant dominante, il s'agit avant tout de faire faire des activités en vue d'obtenir un résultat, lequel est mesurable. La conception utilitariste des langues s'est donc renforcée ou du moins est devenue évidente et incontournable, notamment pour les publics migrants : la langue doit leur permettre de s'insérer. Mettre l'accent sur la dimension fonctionnelle, pragmatique, conduit à percevoir les langues comme des systèmes linguistiques stables et homogènes que l'on mobilise pour réaliser des actions déterminées. Dans le cas de l'enseignement du français aux adultes migrants, mais pas uniquement pour ces publics, il s'agit du français standard. Selon D. de Robillard (2007a ; 2008), cette perception réduite des langues relève d'une perspective technolinguistique qui conduit à s'interroger essentiellement sur le *comment*, c'est-à-dire sur les outils et les méthodes pour atteindre un résultat et déterminer des niveaux et des besoins en langue. Cette perspective occulte la dimension ontologique des pratiques, des usages et des représentations, autrement dit elle écarte la possibilité de concevoir les langues comme « expérience du monde (perception-interprétation-relation) » (Castellotti, 2017 : 90). Comme le soulignent ces auteurs, il ne s'agit pas tant d'exclure ou de nier l'existence des conceptions technolinguistiques et ontologiques, mais de « choisir ce qui est premier » (*Ibid.*) :

*« Dans une perspective didactique, on peut sans doute argumenter qu'une langue, c'est tout cela (à la fois un code, des usages, une relation), simultanément ou alternativement. Il ne s'agit pas, cependant, d'en faire une « mixture » mais bien de choisir ce qui est premier, ce qui oriente l'ensemble du processus et ce qui ne fait, secondairement, qu'en réaliser certains aspects. »*

(Castellotti, 2017 : 90)

Faire passer au premier plan l'expérience, et non plus le signe, permet d'être dans une démarche réflexive où les locuteurs, par les relations qu'ils entretiennent avec les autres,

---

<sup>243</sup> Nous faisons référence au Niveau Seuil.

<sup>244</sup> Nous reprenons ici la formule employée par C. Candide en 2001. La citation complète figure dans le chapitre 1(3.3).

construisent et laissent advenir le sens. Ce renversement de priorités dans les conceptions des langues se rapporte à la posture herméneutique adoptée dans ce travail dans la mesure où, par les échanges avec nos interlocuteurs, nous avons reconstruit du sens. En termes d'appropriation linguistique, il s'agit de considérer les apprenants comme des personnes qui interprètent et élaborent du sens à partir de leurs histoires et selon leurs projets. Il ne s'agit plus d'imposer de l'extérieur des besoins motivés par l'idée que la langue se limite à un outil de communication, mais de laisser une place aux expériences, aux parcours et aux interprétations. Renverser les conceptions peut sembler être un projet ambitieux et/ou prescriptif, mais à notre échelle il s'agit d'amener *au moins* les formateurs à prendre conscience de ces différentes conceptions. Pour ce faire, il convient d'interroger une des notions phares de la didactique des langues, à savoir les besoins langagiers.

### 1.1.2. Remettre en question les besoins

Depuis quelques années<sup>245</sup>, les réflexions menées sur l'insertion des publics migrants s'intéressent à nouveau aux besoins langagiers. Ces derniers sont jugés essentiels pour proposer des formations sur mesure et respectueuses des projets de chacun, c'est pourquoi il importe de mieux les identifier. Il s'avère que cet élan pour une « préoccupation ancienne du Conseil de l'Europe » (Extramiana, 2012 : 6), ne se retrouve pas uniquement dans les travaux institutionnels inscrits dans le projet ILMA<sup>246</sup> (Van Avermaet, Gysen, 2008 ; Little 2012 ; Beacco et al., 2014), mais également dans les discours des professionnels des formations linguistiques. Le procédé d'identification est séduisant car il est pragmatique et se veut bénéfique pour les apprenants. Cependant, la notion de besoin est beaucoup plus ambivalente qu'il n'y paraît, notamment parce le caractère indispensable du terme annonce d'ores et déjà la dimension utilitariste de la notion ; et cela n'est pas sans conséquence sur les processus d'appropriation. Les travaux menés par R. Richterich (1979 ; 1985) sont fort éclairants pour souligner l'ambivalence de cette notion incontournable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Selon cet auteur, l'ajout de l'adjectif qualificatif « langagier » démontre que les besoins langagiers répondent à des situations de communication préalablement définies dans lesquelles les apprenants devront utiliser la langue :

---

<sup>245</sup> La réflexion développée ici s'appuie en grande partie sur un de nos articles : « Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification », dans F. Leconte (2016) : Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations, Riveneuve : Paris.

<sup>246</sup> Ce projet sur l'Intégration Linguistique des Migrants Adultes est mis en place par le Conseil de l'Europe.

*« Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage »*  
 (Richterich, 1985 : 92)

Cette acception, jugée réductrice par R. Richterich, s'accorde avec la visée pragmatique de l'approche communicative. En somme, il faut (toujours !) être capable d'agir par la communication à des fins d'insertion. Depuis le Niveau Seuil (1976), les réflexions menées sur les formations des adultes par le Conseil de l'Europe ne permettent pas d'établir clairement une distinction entre les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage. Dans cette optique, identifier les besoins langagiers permet uniquement de construire l'apprentissage et les contenus à apprendre. Or cette volonté « louable et justifiée » (Richterich, 1979 : 55) d'adapter les formations aux besoins est à interroger, car la procédure d'identification demeure (toujours !) incertaine. En effet, dans son ouvrage *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, R. Richterich (1985) démontre à plusieurs reprises la complexité de l'analyse des besoins, qui oscille entre la prise en compte de « ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire [...], et le risque d'imposer des besoins attribués par des spécialistes ou par les institutions » (*Ibid.* : 95). L'affirmation de la finalité de l'insertion linguistique et socioprofessionnelle a augmenté le risque de répondre à des besoins qui dépassent ceux des apprenants et se confondent « avec les demandes des entreprises, des pouvoirs publics et des administrations, et plus largement des instances de la société qui organisent les échanges langagiers » (Guernier, 2012 : 91). Les récents travaux des experts en linguistique et didactique œuvrant au Conseil de l'Europe témoignent (toujours !) de la difficulté à trouver un équilibre entre les besoins jugés nécessaires pour et par les migrants eux-mêmes, dans la mesure où les besoins langagiers se rapportent aux « situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'ils soient capables de gérer » (Beacco et al., 2014 : 19). Les trois questions capitales proposées par P. Van Avermaet et S. Gysen (2008) illustrent également l'écueil induit par la notion de besoin : « Pourquoi les migrants désirent-ils apprendre la langue du groupe majoritaire ? », « Quelles compétences les apprenants doivent-ils acquérir ? », « Comment encourager les apprenants en langues à acquérir les compétences qu'ils sont censés acquérir ? » (Van Avermaet, Gysen, 2008 : 2). Au final, nous comprenons que l'identification des besoins vise avant tout à spécifier les domaines d'utilisation de la

langue, les types d'activités et les objectifs. Certes, nous pouvons y voir une volonté d'accorder de l'attention aux besoins des adultes migrants, mais l'ambivalence de la notion et les dérives qu'elle induit demeurent, en témoignent les propos de D. Little :

*« Si notre objectif est d'encourager l'intégration des migrants, alors il conviendrait que nous nous efforcions d'élaborer et d'appliquer des programmes de langues qui aident ces derniers à acquérir le répertoire de communication dont ils ont besoin, et ce, le plus rapidement possible. Il nous faudrait nous assurer qu'ils ne perdent pas de temps à apprendre des choses qui ne leur seront pas utiles, et qu'ils puissent immédiatement mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans leurs interactions quotidiennes avec la communauté d'accueil »*

(Little, 2008 : 11)

Outre que cet extrait renvoie au questionnement initial, à savoir : « Qui identifie, pour qui, pour quoi, où, quand, comment ? » (Richterich, 1979 :56), il souligne la dimension utilitariste qui conduit à (trop) rapporter les besoins langagiers à la visée pragmatique de l'approche communicative, et par conséquent à prôner l'idée qu'il faut surtout être capable d'agir par la communication à des fins d'insertion.

Dans le cadre de cette recherche, en invoquant la question des besoins et la nécessité de les identifier pour être plus efficace et mieux agir, les formateurs rappellent la complexité et les dérives associées à la volonté de bien faire, d'agir pour les autres, et plus particulièrement pour des publics migrants. Nos interlocuteurs déterminent des besoins linguistiques et des besoins non linguistiques :

- La compréhension de la société d'accueil, son fonctionnement, ses attentes ;
- L'assurance des besoins matériels (logement, agent/emploi, santé, etc.) ;
- La construction d'une vie familiale et sociale épanouie.

Les besoins langagiers n'apparaissent pas de prime abord, ils sont dissous dans des besoins d'ordre social et sociétal. Cette observation renvoie à l'analyse décrite par M. de Ferrari (2008) : elle déclare qu'il existe une confusion entre les difficultés d'ordre social et les besoins langagiers. De nouveau, on tend à s'éloigner des besoins qui émanent des adultes migrants pour privilégier des besoins primordiaux aux yeux des formateurs. Le flou dans lequel se retrouvent les formateurs pour identifier les besoins nous semble entretenu par les experts du COE qui confortent l'idée selon laquelle :

*« L'objectif est de permettre aux migrants d'utiliser la langue de la communauté hôte pour communiquer de façon basique. Ce qui importe est de faire passer leurs messages et non que leurs phrases soient correctes sur le plan grammatical ou qu'ils arrivent à parler sans accent au bout de quelques semaines ou de mois de cours. »*

(Little, 2008 : 12)

Ces propos font écho à ce que nous avons pu entendre tout au long de la recherche, et plus particulièrement à nos débuts : « ce qui importe est de » communiquer, s'insérer, sortir de chez soi, travailler, être présent, etc. Nous retrouvons l'idée de l'urgence et de l'essentiel évoquée par les formateurs, mais également une forme d'injonction implicite, laquelle oriente profondément les postures des formateurs, leurs pratiques et entrave la possibilité de penser en termes d'appropriation dans le sens de transformation, de laisser advenir à soi. En effet, penser en termes de besoins influe sur l'apprentissage de la langue dans la mesure où les actions conscientes et guidées – constitutives du processus –, sont axées sur la communication. Par conséquent, « le bon français » auquel font référence les apprenants est clairement exclu, puisqu'il n'est pas nécessaire que leurs phrases soient correctes. Outre l'ambivalence de la notion de besoin, qui nécessite d'être subordonnée à celle de projet (Castellotti, 2017), la prégnance de la dimension pragmatique rappelle le choix d'un enseignement d'un français adapté à la spécificité des publics migrants.

### **1.1.3. Maîtriser le français : du prétexte au leurre**

La maîtrise de la langue française est un des axes prioritaires des politiques éducatives et formatives puisqu'elle apparaît comme une promesse de réussite et vise à réduire les inégalités. Cette vision de la maîtrise de la langue est aujourd'hui largement diffusée et admise par les institutions et les individus, si bien que cela renforce l'idée que l'absence de maîtrise est un frein important à l'insertion des personnes, tant du point de vue de la socialisation que de l'entrée dans la vie professionnelle. Par conséquent, automatiquement considérée comme un atout, la maîtrise du français permet de légitimer la mise en place des formations linguistiques pour les adultes migrants. Condition ou clé de l'insertion, la maîtrise du français est indispensable pour ces publics. De nombreux travaux ont d'ores et déjà démontré que la maîtrise de la langue est non seulement un mythe hérité du monolinguisme (Castellotti, 2010 ; Hambye et Romainville, 2014), mais qu'elle est instrumentalisée par les pouvoirs publics qui, en rendant obligatoire l'apprentissage du français, en font « un gage de loyauté linguistique et citoyenne » (Lucchini, 2012 : 95). La corrélation entre la langue et les titres de séjours ainsi que la passation de tests témoigne des aspects idéologiques et politiques de la maîtrise de la langue. Il s'agit d'accéder à des degrés de maîtrise définis en fonction de la finalité d'insertion professionnelle et/ou administrative. Dans tous les cas, on s'écarte de l'idée d'une maîtrise du français scolaire ou de la variété sociale scripturale scolaire dont parle B. Lahire (1993). Récemment, dans les derniers travaux du COE (Beacco, et al. 2014), les experts dénoncent l'exigence faite aux migrants de faire preuve d'un haut degré de

maitrise du français. D'une part, cette prise de position permet de souligner plus clairement la distinction entre l'intégration et l'assimilation par la langue ; et d'autre part, cela s'accorde avec la volonté du COE de prendre en compte la pluralité des apprenants en mobilisant leur répertoire linguistique. Cependant, la dimension pragmatique est toujours présente dans la mesure où les besoins, par exemple, même s'ils ne peuvent être définis « en dehors des intéressés ou même à leur place » (Beacco, 2014 : 31), tendent à se rapporter à la vie professionnelle. Si l'on revient aux propos tenus par D. Little (2008) quelques années plus tôt, on peut imaginer que lui aussi, en tant que membre expert au COE, s'attache à ne pas imposer une maitrise du français, où il serait demandé aux adultes migrants de parler sans accent et de construire des phrases grammaticalement correctes. Toutefois, avoir pour seul objectif la communication basique est une proposition extrême puisqu'elle induit le risque de maintenir les adultes migrants à la marge de la société. On passe d'emblée d'un haut degré de maitrise à un bas degré qui serait tout aussi suffisant, du moins dans un premier temps. Or, il convient de se demander si ces écarts ne sont pas qu'une apparence dans le sens où quelle que soit la maitrise – haut ou bas degré –, la communication, selon des situations déterminées, l'emporte sur la construction de phrases conformes à la norme linguistique. Derrière la maitrise de la langue il semble également se cacher la nécessité de savoir communiquer de façon basique, afin de pouvoir s'insérer plus facilement. De cette façon, maitriser signifie communiquer, et le français dont il est question est un français basique, standard sans pour autant mettre l'accent sur la forme normée. La lecture que nous faisons de la maitrise de la langue rejoint l'idée de flou ressenti par nos interlocuteurs, dans la mesure où l'entrelacs des catégories didactiques (FLE, FLS, FOS et FLP) conduit à mettre l'accent sur l'essentiel et l'urgent, donc sur l'action. Au-delà du fait que la maitrise du français soit un prétexte et un leurre, il nous semble que cette idée influe sur la manière de penser l'appropriation autrement que par la possession attestée par des niveaux, des degrés de maitrise ou des certifications, et sans lien direct avec l'insertion professionnelle.

La vision techniciste de la langue et de son apprentissage s'allie à la conception utilitariste, ce qui amène à privilégier la question du comment au détriment de la question du pourquoi. Le recours à la notion de besoin, et l'importance accordée au procédé d'identification qui en résulte, illustre fort bien la volonté d'agir, de l'efficacité et du résultat.

## 1.2. La diversité comme horizon

Introduire la diversité dans une réflexion sur l'appropriation linguistique peut s'entendre comme un renversement dans le sens où il s'agit de rompre avec l'homogénéité et le « parti pris monolingue » (Grosjean, 1984<sup>247</sup>). Cette rupture consiste à mettre la diversité au cœur des réflexions didactiques, et au-delà. Pourtant, l'intention de mettre une distance un enseignement « fantasmatique » du français (Blanchet, 2009 :166) pour « réorienter les pratiques de formation et les propositions d'actions sociales et éducatives » (Abdallah-Preteuille, 2003 :19) nécessite d'être pensée pour éviter d'apparaître comme une nouvelle doxa.

### 1.2.1. Pluralité et diversité : de nouvelles évidences ?

Nous savons désormais que le monolinguisme mène à l'essentialisation de la langue et la convertit en un instrument de pouvoir qui conduit à la dévalorisation et à l'exclusion de locuteurs dont les pratiques linguistiques sont plurielles. Affirmer et reconnaître l'existence et les atouts de la pluralité et de la diversité linguistique et culturelle constitue une étape importante dans la recherche d'un nouveau paradigme qui permettrait de contrer l'idéologie monolingue assurée par le modèle républicain (Blanchet et Coste, 2010). Proches sémantiquement, les termes « pluralité » et « diversité » sont fréquemment substitués. Si la pluralité tend à définir une situation dans laquelle des phénomènes langagiers et culturels se rencontrent et se juxtaposent, la diversité caractérise davantage les relations, les interprétations et les tensions liées à ces phénomènes pluriels.

Ce sont les phénomènes migratoires et la mondialisation qui ont renforcé l'idée de sociétés plurielles où les individus sont également pluriels. Les travaux de B. Lahire (1998), s'appuyant sur ceux de M. Halbwachs, mettent en lumière la pluralité des socialisations dans des contextes pluriels. La pluralité et la diversité caractérisent autant la société que l'individu :

*« La notion de pluralité, qu'elle soit intra-individuelle ou inter-individuelle est une des conditions du fonctionnement, tant de la personnalité d'un individu que d'un système social. »*

(Abdallah-Preteuille 1996 : 67)

---

<sup>247</sup> Cité dans Billiez 2013 : 22.

Dès lors, la diversité est au cœur des fonctionnements sociétaux et individuels, elle est « inévitable » (Blanchet et Coste, 2010 : 11), notamment parce qu'elle est visible à travers :

*« La cohabitation de plusieurs communautés porteuses de langues aux usages hiérarchisés au sein d'un même territoire ; des mouvements et regroupements de populations, volontaires ou non ; de l'existence de groupes ethniques ou minorités linguistiques, culturelles ; du voisinage de régions situées en zone frontalière. »*

(Gohard-Radenkovic, 2010 : 62)

En termes de didactique, le passage du mono- au bi- puis au pluri-linguisme s'est effectué par de nombreux travaux, lesquels ont fortement contribué à transformer la diversité en « atout ». Depuis près de quatre décennies, les pratiques linguistiques et culturelles des personnes migrantes sont appréhendées à travers le bilinguisme (et plus tard, le plurilinguisme). Si au préalable, l'attention accordée aux langues dites d'origine de ces personnes consistait à expliquer les erreurs faites en français, cette attention s'est déplacée vers une prise en compte et un enseignement de ces langues qualifiées de composantes des répertoires linguistiques. La mise en place des ELCO<sup>248</sup>, à la fin des années 1970, témoigne de la volonté de se diriger vers la diversité linguistique et culturelle. Bien que ces dispositifs maintiennent un lien avec une perspective d'intégration en France et un éventuel retour dans le pays d'origine, ils ont participé à l'évolution de la perception de la diversité. Ce premier pas, contestable mais finalement constructif, s'est prolongé par la valorisation et l'institution du plurilinguisme en tant qu'atout. Le contexte européen et les enjeux de la mondialisation ont également influé sur la nécessité de dépasser la conception problématique de la diversité, et peu à peu les difficultés liées au bi- et pluri-linguisme se sont transformées. Toutefois, rappelons que pour les migrants, la diversité et le plurilinguisme seraient empreints d'une double réduction liée à leurs langues et à la nécessaire maîtrise du français. C'est pourquoi A. Bretegnier (2014a), décrit une « pluralité inégalitaire » lorsqu'elle se réfère au développement du plurilinguisme dans les actions linguistiques destinées aux publics migrants. La reconnaissance inégale des langues et la prégnance de l'idéologie monolingue et de la visée d'intégration atteste d'un plurilinguisme de « seconde zone ».

De nos jours, la diversité a investi les sphères médiatiques et politiques. Motivées par l'accueil, la reconnaissance et la compréhension des pratiques linguistiques et culturelles des citoyens, les sociétés européennes s'engagent à promouvoir « une culture politique qui

---

<sup>248</sup> Enseignements de langue et culture d'origine.

valorise la diversité » (COE, 2008 :26) et revendiquent « le respect des droits de l'homme comme fondement de la gestion de la diversité » (*Ibid.* :33). La diversité apparaît comme porteuse de valeurs humanistes où la tolérance et l'ouverture aux autres permettent d'effacer les discriminations et les stigmatisations. Ainsi, ériger la diversité linguistique et culturelle en atout se révèle intéressant à plusieurs titres :

- Renforcer la déconstruction de l'unité en inversant les difficultés ;
- Favoriser la décentration en sensibilisant au pluriel et au divers ;
- Amorcer la mobilisation des ressources linguistiques et culturelles des apprenants ;
- Rendre compte des enjeux induits par la reconnaissance du pluriel.

Néanmoins, s'en tenir à affirmer que la diversité linguistique et culturelle est incontestable, nécessaire et enrichissante à tous points de vue, tend à offrir une vision angélique et simplifiée – voire simpliste. La mise en place de la diversité « volontariste que l'on érige en doxa » (Castellotti, 2010 : 185) favorise « une juxtaposition d'entités linguistiques clairement différenciées » (*Ibid.*), et par conséquent réduit la diversité à un amas d'homogénéités exposées séparément dans une vitrine. Ce constat est également partagé par M. Abdallah-Preteuille :

*« L'hétérogénéité est ainsi appréhendée par découpage en plusieurs unités présentées comme homogènes mais qui, finalement, sont des homogénéités artificielles, construites a priori et donc arbitraires. »*

(Abdallah-Preteuille, 2012 :19)

Il semble que l'on assiste à une mise en scène de la diversité qui se fonde sur un inventaire de ressemblances et de différences, à l'appui de critères catégorisants tels que la culture, la nationalité et la scolarité. Selon A. Gohard-Radenkovic (2009), la nécessité de gérer et de catégoriser la diversité linguistique et culturelle est due à la persistance d'une conception négative et suspecte. La catégorisation binaire entre « nous » et « les autres » perçus dans leurs différences, relève d'une conception culturaliste. Les travaux sur les cultures d'apprentissage et d'enseignement illustrent bien cette tendance à réifier la pluralité/diversité. En outre, cette conception juxtapositive et homogénéisante donne lieu à des démarches didactiques de type comparatif entraînant des malentendus voire des impostures (Beacco, 2000 ; Dervin, 2008). Prendre en compte la diversité nécessite de dépasser la conception d'une collection d'entités qui est « simplement vue comme le morcellement "quantitatif" d'un grand tout » (Robillard, 2008 :18), et par conséquent admettre que penser au pluriel représente « une révolution intellectuelle beaucoup plus vaste » (*Ibid.*). Cette « révolution intellectuelle »

passer par une réflexion plus approfondie sur les postures des chercheurs dans leur manière d'appréhender la diversité. Il conviendrait de rompre avec la conception d'une « diversité de façade » pour se diriger vers celle des « diverses diversités » (Dervin, 2009) en privilégiant le dialogue et la relation avec tous les acteurs sociaux. Dans cette perspective, la diversité est perçue comme une dynamique qui permet de ne plus figer les acteurs à travers des différences et des images préconçues.

### **1.2.2. Penser la diversité**

Les études menées sur la diversité linguistique ont apporté de nombreuses connaissances sur le plurilinguisme des migrants, notamment à travers les représentations et les rapports aux langues qui illustrent à nouveau les inégalités, les stigmatisations et les hiérarchies entre les langues (Castellotti, 2010). S'il s'est agi de lutter contre la dévalorisation des langues (Leconte, 1997) et de démontrer que la diversité n'est pas intrinsèquement liée aux échecs scolaires, les travaux de recherche ont mis en lumière que la diversité peut devenir un objet de savoir et une précieuse ressource dans les processus d'appropriation. Dès lors qu'il s'agit de présenter la possibilité d'appréhender la diversité linguistique et culturelle, on se réfère au plurilinguisme et à la compétence plurilingue. Bien que ces notions soient abondamment employées depuis les années 1990, il nous paraît nécessaire d'évoquer dans un premier temps ce que ces notions sous-tendent : les expériences ignorées, le « déjà-là », l'existant. Chacun de ces termes renvoie aux connaissances et aux pratiques langagières acquises au cours des parcours de vie des personnes, que ce soit à l'école ou au-dehors. La perspective de prendre en compte la diversité implique de s'intéresser et de mettre en évidence les expériences langagières de l'apprenant. Ces expériences sont encore souvent ignorées par les institutions éducatives, en particulier l'école. Par ignorer, nous entendons à la fois :

- L'absence de connaissance de l'existence, des pratiques et des valeurs des connaissances langagières, et plus largement de la diversité linguistique et culturelle ;
- Le refus de ne pas vouloir connaître, et par conséquent l'indifférence et l'exclusion des connaissances langagières des apprenants.

Outre le souhait de démontrer que ces expériences ne sont pas des obstacles, il s'agit de les valoriser, notamment à travers la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette notion, liée à la construction européenne, a émergé dans un contexte historique favorable au développement du plurilinguisme. La perspective de former des citoyens européens interagissant avec et au travers de plusieurs langues (et pas uniquement en anglais) a permis de repenser le rapport à

la diversité. Apparue sous la plume de D. Coste, la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne :

*« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »*

(Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12)

Cette première définition marque le point de départ des réflexions quant à la possibilité de transformer les expériences linguistiques et culturelles en compétences. Dans cette optique, cette compétence plurielle est avant tout celle de l'acteur traversé par la diversité. Les auteurs de la présente définition bousculent à la fois les conceptions de la langue et du plurilinguisme. D'une part, ils s'opposent à une vision additive des langues ainsi qu'au mythe du parfait bilingue, autrefois pensé comme monolingue dans deux langues. D'autre part, ils revendiquent la variabilité des usages, la capacité à puiser dans le « déjà-là », et laissent poindre la dimension identitaire de la notion. Ce changement de perspective où les « finalités fonctionnelles et instrumentales » (Cavalli et al., 2009 : 8) sont fortement enrichies par la prise en compte de la globalité des expériences qui constitue l'apprenant. En 2001, les auteurs du CECR ont repris en grande partie cette définition, ce qui explique son importante diffusion. L'intérêt majeur de la compétence plurilingue et culturelle repose sur la possibilité d'articuler les expériences « déjà-là » au projet d'appropriation « en construction » (Castellotti, Moore, 2011). Dès lors, il est question de s'intéresser à la manière dont les apprenants construisent, organisent et reconfigurent le faisceau de compétences dont ils disposent (Perregaux, 2004 ; Castellotti, Moore, 2005 ; Beacco et Cherkaoui Messin, 2010). Outre l'évolution des répertoires linguistiques, il est indispensable de savoir si les apprenants ont conscience de la valeur de leur répertoire. C'est pourquoi nous rejoignons V. Castellotti et D. Moore (2008) à propos de la nécessité de faire prendre conscience aux apprenants des expériences plurielles qui les traversent. Dans leur ouvrage sur la compétence plurilingue, ces auteurs précisent que :

*« Développer la compétence plurilingue requiert pour le locuteur la conscience de son plurilinguisme et des valeurs que ses ressources linguistico-culturelles prennent en situation. Il lui permet de tracer le contour de ses identités plurielles au moyen d'un retour réflexif sur ses expériences. »*

(Castellotti et Moore, 2008 : 19)

La conception défendue par ces didacticiennes sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, et plus largement sur la diversité, permet d'interroger l'évidence du plurilinguisme et de l'identité plurilingue portée par chacun d'entre nous. Valoriser les expériences des apprenants représente un travail ambitieux qui doit se réaliser avec les apprenants. À titre d'exemple, certains des apprenants rencontrés ont évoqué l'idée de ne plus penser dans telles langues, ou de moins traduire. L'absence d'appui sur les langues des apprenants ne permet pas de prendre conscience de leur compétence plurilingue.

En matière de réflexion sur le plurilinguisme des migrants, les travaux d'A. Bretegnier (2009b, 2013) sont particulièrement intéressants car ils remettent question l'évidence de la diversité et du plurilinguisme. Dès lors, peut-on affirmer que « les formations linguistiques des migrants relèvent de l'éducation plurilingue » (Beacco, 2008 :5) ? Du point de vue des approches didactiques, A. Bretegnier (2009b) parvient à montrer que la confrontation des regards sur la diversité permet de mobiliser les expériences linguistiques et culturelles des apprenants et de considérer la manière dont ces derniers élaborent leurs histoires de langues c'est-à-dire les « relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s) » (*Ibid.* :40). En outre, à l'appui des approches biographiques et des approches plurielles, la chercheuse démontre que l'introduction d'activités plurilingues :

*« donne aussi aux apprenants l'occasion d'explicitier et / ou de prendre conscience de la diversité de leurs compétences, de les mobiliser dans le travail, de se positionner comme experts de leurs langues » et permet de « déplacer l'accent de l'apprentissage d'une « langue-cible », à la construction plus large de ressources plurielle .»*

(Bretegnier, 2013 : 308)

C'est en ce sens que la diversité est un support intéressant puisqu'elle permet de remettre en question l'idéologie monolingue et l'injonction d'intégration par la langue ; elle propose d'autre part de réfléchir autrement aux processus d'appropriation du français. Ainsi, la conception d'une diversité dynamique et interprétative favorise la confrontation des expériences et instaure une relation altéritaire où d'autres facteurs permettent d'appréhender autrement les processus d'appropriation linguistique :

*« Parmi ceux-ci, on retiendra plus particulièrement, en matière d'apprentissage ou de compréhension, l'histoire entretenue avec / contre les pays (ou régions) et les locuteurs concernés et les dimensions linguistiques et culturelles qui les traversent, les représentations de cette histoire et des relations qu'elle entraîne, le(s) projet(s) d'appropriation, les besoins et attentes tels qu'ils sont perçus par les principaux intéressés. »*

(Castellotti, 2014 :181)

La diversité linguistique et culturelle constitue à la fois le point de départ et l'arrivée d'une didactique fondée sur la relation où les apprenants sont reconnus dans leur globalité au moyen de leurs expériences.

## **2. Penser (l')appropriation**

Les orientations présentées reposent sur les conceptions que l'on a des apprenants, de leurs projets et de leurs histoires. Il s'agit de tenter de ne plus agir pour eux, ni de penser pour eux, mais de travailler avec eux, à partir de ce qu'ils sont : des personnes à part entières. Pour ce faire, il convient de penser en termes de projets et de rencontres. Ce nouveau déplacement de perspectives nécessite de définir les notions de projet, de personne et de rencontre. Revenir sur les limites et les avantages qu'elles recouvrent conduit à rendre compte des paradoxes et des écueils qui persistent, mais qui sont à considérer si l'on veut penser et permettre l'appropriation.

### **2.1. Favoriser les projets et leur articulation**

Évident pour les apprenants, le projet d'insertion se veut rassurant pour les formateurs, en particulier pour ceux qui interviennent dans les actions linguistiques régies par le marché. Guider et œuvrer pour l'insertion sociale et professionnelle fait amplement partie des missions attribuées aux formateurs d'adultes. Le projet d'insertion est donc fortement apprécié et apparaît régulièrement dans les discours des formateurs. Or, qu'est-ce qu'un projet ? Cette question, simple en apparence, est essentielle à la réflexion puisqu'elle appelle à avoir un autre regard sur ces projets évoqués en permanence. Le projet d'apprendre peut également sembler évident, les adultes migrants venant en formation pour apprendre le français, apprendre à le parler, à l'écrire, à le lire. Néanmoins, ce projet provoque parfois de vives réactions chez les formateurs.

#### **2.1.1. Quel(s) projet(s) ? Pour qui ?**

Depuis la philosophie des Lumières, le terme « projet » témoigne de la « capacité de l'homme à faire l'histoire et, à travers elle, de son profond désir de se réaliser lui-même en se voulant créateur » (Boutinet, 1990 : 29). De nos jours, la notion de projet se présente comme un nouveau paradigme offrant la possibilité de cerner les intentions de chacun. Alliant accompagnement et efficacité d'action, le projet se charge d'une connotation positive. Avoir un projet c'est aspirer à devenir, à être ou à faire quelque chose qui se révèle différent. Pour reprendre les termes de J.-P. Boutinet, un projet est un « avatar d'un désir » exprimant le

« non-encore-être » (*Ibid.* :7), c'est-à-dire une sorte de moteur visant à stimuler et surtout à donner du sens à son parcours, à son histoire. Quel que soit le projet, l'enjeu existentiel est présent, ce qui signifie que la dimension phénoménologique se conjugue à la dimension praxéologique. Toutefois, cette notion est pourvue des mêmes limites que la notion d'accompagnement. Effectivement, J.-P. Boutinet prévient des dangers de manipulation des projets, particulièrement dans le cadre des formations pour adultes où « il faut distinguer les projets individuels de formation (diversement motivés) des projets portés par des institutions (entreprises, administrations ou organismes de formation) » (*Ibid.* : 192). Dès lors, il s'avère possible que le projet d'accompagnement se substitue à l'accompagnement du projet. En d'autres termes, le projet du professionnel prendrait le pas sur celui de l'apprenant. Si ce dernier se retrouve dessaisi de son projet, c'est en grande partie à cause d'une posture paternaliste du formateur qui souhaite œuvrer *pour* ; d'où la nécessité de ne pas raisonner uniquement en termes d'action et d'efficacité.

Pour des adultes migrants engagés dans l'apprentissage du français, le premier projet auquel on peut penser est celui de l'insertion sociale et/ou professionnelle. Lié à leur présence dans les formations, ce projet supposé conduit à reléguer au second plan le projet de formation – apprendre de la langue, des savoirs, etc. Immédiatement attribué à chaque apprenant, le projet d'insertion a l'avantage, pour les formateurs, d'être un point commun à tous les participants et d'être sensé et utile – pour ne pas dire essentiel et urgent. La formation étant éminemment rapportée à la finalité d'insertion, le projet de formation est réduit à la communication. Pourtant, les apprenants manifestent avoir d'autres projets, lesquels sont tout à fait compatibles avec l'insertion. Les considérer revient à penser au pluriel, et par conséquent à abandonner l'idée que les apprenants ont des projets identiques ou homogènes. S'il est indéniable que les formateurs rencontrés agissent avec bienveillance et se soucient de bien faire, il convient de rappeler que sous couvert d'invoquer l'intérêt de l'apprenant, on finit par oublier ce qui l'intéresse (Meirieu, 1999 [1987]). Envisager le projet d'apprendre ou de s'approprier la langue invite à penser le projet comme une expérience. Certes, il ne s'agit pas d'imposer un nouveau projet qui correspondrait davantage à ce que nous souhaitons pour les publics migrants, mais de lui accorder une nouvelle place. Percevoir le projet d'apprendre ou la diversité des projets conduit à comprendre que l'essentiel et l'urgence ne se limitent pas à ce qui est important en apparence, à ce qui est visible, accessible et que l'on peut résoudre avec efficacité. Ajoutons que l'essentiel est propre à chacun puisqu'il est profondément lié à

l'être et à son rapport au monde. (S')Ouvrir à d'autres projets permettait, à nouveau, de se distancier de la vision utilitariste de la langue et de son apprentissage.

### **2.1.2. Pour des projets de compréhension : apprendre et s'approprier**

Parler de projets de compréhension permet de regrouper l'apprentissage et l'appropriation autour d'un objectif commun auquel les apprenants sont attachés. Rappelons que ces derniers souhaitent « apprendre bien le bon français », comprendre et se rendre compte de leurs erreurs. Les échanges et les observations ont montré que les motivations et objectifs des apprenants ne se limitent pas à pouvoir communiquer de façon basique ou d'apprendre un français fonctionnel ou professionnel ; c'est pourquoi nous avons cherché à créer des conditions permettant d'ouvrir ou de laisser advenir d'autres projets : apprendre et s'approprier, et inversement. Ces deux projets offrent aux apprenants la possibilité de saisir la langue et de la transformer. Cependant, le projet d'apprendre soulève encore des questions. Pour les formateurs, il s'agit de craintes relatives à l'infantilisation, à la relation, à l'insécurité, à l'évaluation-sanction. Apprendre tend à se dissocier de la finalité des formations par ce que cela implique en termes de manières de faire, d'aborder les choses. En effet, apprendre renvoie à la construction de compétences, à l'écrit, à la mémorisation de connaissances qui finissent par s'accumuler, alors qu'apprendre le français pour des publics migrants nécessite de redoubler d'attention sur la dimension pragmatique, sur la communication. En matière de travaux en didactique, la perspective d'apprendre conduit à maintenir une logique de résultats, d'objectifs et de motivations qui négligent les processus. Or, nous voyons dans le projet d'apprendre, l'envie et la possibilité de laisser les apprenants s'emparer de la langue et notamment des règles qui la régissent afin d'en faire l'expérience. À nos yeux, le projet d'apprendre peut se révéler plus profond, dans le sens où apprendre recouvre une acception plus large, ancrée dans la compréhension, l'expérience et l'historicité. La réflexion de P. Meirieu illustre avec justesse ce qu'« apprendre » pourrait dire :

*« Car apprendre, c'est comprendre, c'est-à-dire prendre avec moi des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à mon univers et construire ainsi des systèmes de représentations de plus en plus performants, c'est à dire qui m'offrent de plus en plus de possibilités d'action sur ce monde. À me réfugier sans cesse en moi-même je n'y trouverai même pas les moyens de me comprendre car je suis du monde autant que de moi-même et je ne peux résoudre mes problèmes que si je me comprends dans le monde »*

(Meirieu, 1999 [1987] : 38-9)

Cette acception, souvent omise, se rapproche du sens que nous accordons à l'appropriation, en tant que processus qui dépasse l'apprentissage (construction de compétence) et l'acquisition (démarche inconsciente, découvrir et mémoriser connaissances), et offre la possibilité de construire son propre rapport à la langue en donnant du sens et en transformant. Les travaux de V. Castellotti (2014 ; 2017) sont également forts éclairants pour se saisir des enjeux et des intérêts que comportent le projet d'apprendre, de s'approprier :

*« Si on prend au sérieux une orientation fondée sur une dynamique d'appropriation, telle que j'essaie de la définir, cela conduit à envisager le processus comme une transformation des personnes, « traversées par » la pluralité et en relation / confrontation à l'altérité ; dans ce cas, on se situe dans une perspective nécessairement « plurielle », qui mise sur la diversité de ces personnes, qui la « mobilise ». Cette orientation appropriative met aussi en jeu les personnes « dans leur entier », dans la mesure où elle mobilise leur expérience, réflexivée, dont on ne peut a priori, comme je l'ai précisé ci-dessus, « découper » les parties qui seraient plus pertinentes que d'autres. Dans ce cas, la perspective est nécessairement diverse et plurielle, qu'on le veuille ou non, qu'on en soit plus ou moins conscient, parce qu'on s'engage, on se « projette », avec toute son histoire, et pour des enjeux que je qualifierai « d'essentiels » ou « d'existentiels » »*

(Castellotti, 2017 31)

La perspective appropriative explicitée par l'auteure, et à laquelle nous souscrivons, permet d'articuler la volonté exprimée par les formateurs de prendre en compte les apprenants et l'idée de partir de ce qui les intéressent. Ce projet, compatible avec l'insertion, rejoint également la perspective d'émancipation dont parlent les formateurs car il laisse aux apprenants la possibilité de (se) transformer. Encore une fois, il s'agit de renverser et de hiérarchiser les conceptions et les priorités afin que les formateurs puissent appréhender autrement leurs pratiques et plus largement concevoir autrement la formation linguistique et l'apprentissage de la langue.

## **2.2. Entrer en relation avec**

Parmi les leviers à actionner pour favoriser l'appropriation du français, figure l'engagement des acteurs, apprenants et formateurs. L'engagement auquel nous faisons référence concerne autant la langue, l'apprentissage que les relations entre les acteurs. En partant de l'idée que l'appropriation engendre une confrontation à l'altérité, nous proposons de revenir sur deux éléments essentiels, à savoir la rencontre par le dialogue et la prise en compte des apprenants en tant que personnes à part entière.

### Rencontrer et dialoguer

Pour nos interlocuteurs, les formations linguistiques apparaissent comme des espaces favorisant les rencontres entre les adultes migrants. La dimension spatio-temporelle à laquelle ils font référence donne effectivement la possibilité aux apprenants de créer des liens, de se découvrir voire de « s'appriivoiser ». Ces rencontres participent du processus de socialisation où chacun se construit dans la relation aux autres par l'intériorisation de normes et de valeurs. Il s'avère que cette construction, ces moments de rencontres dont les formateurs parlent, repose avant tout sur la présence de personnes venant d'horizons différents, tant culturels que linguistiques. De cette manière, les rencontres se limiteraient au fait de se croiser et de se retrouver ensemble dans une structure associative pour apprendre le français. La perspective appropriative permet de dépasser cette conception, et notamment d'y inclure la langue en tant qu'expérience du monde. Il ne s'agit plus d'être les uns à côté des autres pour faire ensemble, mais d'être les uns avec les autres pour entrer en relation à partir des expériences linguistiques et culturelles de chacun. Dans cette perspective, on retourne au sens étymologique du mot « ren-contrer » qui indique à la fois faire face et venir au contact de l'autre (Dastur, 2013). La rencontre, qui s'opère à travers l'apprentissage d'une nouvelle langue, devient une expérience dans la mesure où les apprenants (re)construisent du sens en se confrontant aux interprétations des autres. La langue et le dialogue sont donc indispensables pour comprendre ce qui est compris par les autres et par soi-même. Dans ses travaux sur l'expérience de la rencontre, notamment en tant que réalisation de soi, la philosophe F. Dastur fait part de l'importance de la langue et des mots pour faire émerger le sens et faire surgir le monde. Sa réflexion rejoint celle de M. Merleau-Ponty quant au rôle crucial que joue le dialogue avec les autres :

*« Dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de la discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur. Il y a là un être à deux, et autrui n'est plus ici pour moi un simple comportement dans mon champ transcendantal, ni d'ailleurs moi dans le sien, nous sommes l'un pour l'autre collaborateurs dans une réciprocité parfaite, nos perspectives glissent l'une dans l'autre, nous coexistons à travers un même monde. Dans le dialogue présent, je suis libéré de moi-même, les pensées d'autrui sont bien des pensées siennes, ce n'est pas moi qui les forme, bien que je les saisisse aussitôt nées ou que je les devance, et même, l'objection que me fait l'interlocuteur m'arrache des pensées que je ne savais pas posséder, de sorte que si je lui prête des pensées, il me fait penser en retour. C'est seulement après coup, quand je me suis retiré du dialogue et m'en ressouviens, que je puis le réintégrer à ma vie, en faire un épisode de mon histoire privée, et qu'autrui rentre dans son absence, ou, dans la mesure où il me reste présent, est senti comme une menace pour moi. »*

(Merleau-Ponty, 1946 : 412)

Cette conception du dialogue invite à repenser la langue comme un outil de communication qui permet de développer sa pensée, de se comprendre les uns et les autres et donne accès aux choses c'est-à-dire laisse apparaître le monde. La relation de réciprocité et le bon déroulement des échanges dont parle l'auteur favorisent le tissage et la transformation puisqu'il s'agit de construire du sens à partir de ce qui est dit par les interlocuteurs. Les réflexions des deux philosophes rappellent que la transformation s'opère *par* et *avec* les autres, c'est d'ailleurs pourquoi M. Merleau-Ponty voit l'absence de l'autre comme une menace. En ajoutant que l'autre permet de se délivrer, on comprend que le dialogue permet également de se révéler à soi. Dans le cadre de notre recherche, les dialogues entre apprenants leur permettent de négocier le sens, mais il s'avère que le formateur reste souvent en dehors. Dès lors, prendre en compte les productions des apprenants – et partir de leurs erreurs ou tout simplement de ce qu'ils racontent – s'avère être un point de départ possible pour dialoguer, échanger les points de vue, faire évoluer les conceptions de chacun, et donner la possibilité de donner du sens. Selon F. Dastur (2013), les rencontres mettent en jeu l'estime de soi en tant qu'être autonome, nous y voyons donc l'occasion de donner la parole aux apprenants afin qu'ils puissent apprendre et s'approprier le français en mobilisant leurs expériences et en se confrontant à celles des autres. Il s'agit de favoriser pleinement les rencontres et de les penser comme une dynamique qui influe sur l'apprentissage de la langue dans le sens où les apprenants se saisissent d'éléments qu'ils incorporent. Cette perspective démontre que l'approche actionnelle n'est pas totalement exclue, au contraire les apprenants agissent, ils font et peuvent s'exprimer sur pourquoi et comment ils le font. Les transformations induites par l'expérience de la rencontre où l'on entre en relation et où l'on s'altérise conduisent à agir sur le monde, et par conséquent à tendre vers l'émancipation.

### **2.2.1. Des personnes à part entière : c'est-à-dire ?**

Tout au long de cette recherche nous avons privilégié le terme « apprenant » pour désigner une partie des acteurs avec qui nous avons travaillé. Inscrits dans des formations linguistiques, encadrés par des formateurs, engagés dans des processus d'apprentissage, ces apprenants ont pour spécificité première d'être des migrants. Depuis les années 1950 à nos jours, les personnes migrantes ont fait couler beaucoup d'encre : discours de politiques, textes législatifs, articles de presse, articles scientifiques et littérature. Globalement, il en ressort que ces personnes accumulent des difficultés et qu'elles sont contraintes de fournir plus d'efforts pour les dépasser. En réponse aux images dévalorisantes, différents auteurs (chercheurs, journalistes, etc.) se sont employés à rappeler – statistiques et/ou témoignages à l'appui – que

ces personnes nous ressemblent : elles sont diplômées, plurilingues, parfois francophones et cherchent à s'installer dans une nouvelle société pour y vivre. En somme, ce sont des personnes. À première vue, le terme peut sembler vide et simplement utilisé dans un élan humanitaire, bienveillant et compassionnel (Agier, 2016). Il s'agit d'humaniser en rendant compte de la présence, derrière la catégorie juridique, derrière ces images figées, d'êtres que l'on peut voir comme des autres « comme soi-même », c'est-à-dire qu'il y a une identification réciproque (Ricœur, 1997 ; 2005°). Or, ce qui nous semble primordial en parlant de personnes « à part entière », est de considérer ces autres avant tout comme des êtres pensant, agissant et capables parce qu'ils (s)ont des histoires. Pour reprendre les propos de P. Ricœur (1997, 2004) et plus particulièrement ceux de G. Gusdorf (1963 : 25) « chaque homme a une histoire, ou plutôt chaque homme est une histoire ». Entendons par histoire, une construction faite à partir d'éléments, du passé et du présent, de traces personnelles qui s'enchevêtrent dans « les histoires innombrables de nos compagnons d'existence » (Ricœur, 2005 : 1). Ces histoires ne se limitent pas aux migrations, au fait d'avoir émigré et immigré, l'appropriation du français en fait également partie. En participant aux formations linguistiques, ces personnes viennent avec leur histoire dans le but de poursuivre leur construction, et cela s'effectue par les rencontres et les dialogues qui ont lieu. Ces dialogues permettent aux apprenants de se constituer comme des sujets, des êtres autonomes qui ont la capacité d'intervenir, de réfléchir, d'interpréter. Considérer les apprenants de cette façon conduit à les considérer comme des êtres capables, présents dans le monde et qui peuvent le transformer. Dès lors, il s'agit de leur « parler comme à des hommes » (Rancière, 1987) afin qu'ils puissent faire et transformer, voire qu'ils puissent « s'assumer comme un être social et historique, comme un être pensant, transformant » (Freire, 2013 : 58). Dans cette perspective, il n'est plus seulement question de penser les apprenants comme des acteurs qui agissent pour agir, qui apprennent de la langue, mais qui agissent pour comprendre, pour transformer. Nous proposons alors de parler d'émancipation intellectuelle, comme le fait J. Rancière en reprenant l'expérience de Jacotot, ou mobiliser la notion d'agentivité qui permet aux apprenants de faire « l'expérience d'être l'auteur de, d'être agent et non agi » (Bertheleu, 2013 : 22). Considérer les apprenants, adultes migrants, comme des personnes à part entière a selon nous moins vocation à renverser les relations asymétriques entre dominants et dominés que de se défaire d'une assignation à une catégorie réductrice. Par conséquent, cela rejoint la délicate – mais non moins nécessaire – question de la reconnaissance des apprenants comme des êtres, entiers, pluriels et singuliers.

## Synthèse

Favoriser l'appropriation dans les formations linguistiques ou laisser les apprenants s'approprier la langue implique d'effectuer plusieurs renversements, c'est-à-dire de permuter les priorités. D'une conception techniciste où la langue demeure un instrument de communication visant à communiquer pour s'insérer dans la vie professionnelle, il convient de passer à une conception ontologique où l'expérience et l'être sont mis en avant. De cette manière il s'agit de rompre avec l'idée de maîtrise, largement véhiculée depuis de nombreuses années, pour la subordonner à l'idée de laisser advenir à soi. Ce passage vers l'appropriation conduit à remettre en question l'action, sans l'exclure ou la nier, il s'agit de la conjuguer à la réflexion, au cheminement. Par conséquent, il ne s'agit plus d'accompagner pour viser tel objectif mais d'accompagner sans avoir déterminé par avance le chemin à suivre. Ces changements impliquent de ne plus raisonner en termes de besoin, mais en terme de projets, lesquels varient selon les apprenants et peuvent être pluriels. Relatés de cette façon, les renversements et orientations que nous proposons au terme de ce travail peuvent s'apparenter à de nouvelles préconisations. Or, il s'agit avant tout de mettre en lumière les écueils, les paradoxes et les ambivalences de notions qui tiennent un rôle important dans les formations linguistiques destinées aux migrants, ne serait-ce parce que les formateurs les mobilisent pour construire leurs pratiques. Qu'il s'agisse des besoins, des projets, de l'accompagnement ou de la diversité, le risque de faire pour – mais pour faire le bien – est omniprésent. Dans cette perspective, les apprenants sont écartés et leurs points de vue ne sont pas considérés. La perspective appropriative, et les renversements des évidences qu'elle induit, a l'avantage de laisser le choix aux apprenants car l'appropriation est éminemment personnelle. L'idée n'est pas tant d'imposer ou de contrôler, mais de laisser faire en mettant en œuvre des conditions favorables, respectueuses des personnes, de ce qu'elles font et de ce qu'elles comprennent. Pour ce faire, il devient nécessaire de les reconnaître en tant que personnes capables d'agir par elles-mêmes à partir de ce qu'elles savent et interprètent.

## Conclusion de la troisième partie

En proposant des orientations nous avons donné suite au travail mené avec les acteurs de la recherche. La mise en lumière des réflexions issues des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation a permis d'approfondir notre questionnement sur le rôle et la place de la langue normée, tant dans les pratiques de formation observées que dans les processus d'appropriation. En effet, l'appui sur les regards et discours des apprenants et des formateurs a permis de mieux comprendre les pratiques, les projets, et les rapports aux langues, aux normes, aux erreurs. Le projet d'apprendre bien le bon français c'est de nouveau chargé d'autres significations, ou du moins de significations plus précises : être en conformité avec la norme de référence, comprendre, identifier les erreurs, trouver sa place, progresser. Dès lors, ce retour réflexif nous a permis à notre tour de réfléchir à des pistes didactiques et de proposer des alternatives aux actes de correction et d'évaluation. À partir des observations et des échanges avec les acteurs nous avons tenté de mettre en avant une première possibilité d'action didactique qui viserait à prendre en compte les projets des apprenants et réduirait les discordances entre ce qu'ils veulent apprendre et ce qui leur est proposé : il s'agit de partir des apprenants, de leurs écrits et de leurs mots afin de ne pas rompre avec ce qu'ils produisent. Cette proposition conduit également à favoriser la réécriture, et plus largement à décroquer les activités menées pour donner du sens et laisser les apprenants s'approprier. Si le retour réflexif entrepris avec les formateurs a permis de les inviter à interroger leurs représentations et leurs pratiques, de notre côté cela a engendré de nouvelles questions relatives à l'identité professionnelle des formateurs, qui se fonde sur leurs histoires et leurs représentations de la profession et des formations linguistiques. L'attachement aux valeurs et missions initiales – souvent avec ardeur et un enthousiasme communicatif – semble ne pas permettre d'interroger les limites des notions convoquées et des pratiques qui en résultent. Accompagner, œuvrer pour l'autonomie, mettre l'accent sur la dimension sociale peut se faire, sans en être pleinement conscient, au détriment des projets des personnes « accompagnées ». Si la réflexion est à poursuivre ultérieurement avec les formateurs, ce détour par ces questions a permis d'interroger ou plutôt de proposer des renversements de conceptions qui sont autant de propositions d'orientation qui visent à penser l'appropriation, notamment dans le contexte des formations linguistiques et pour ce public dit spécifique.

## **Conclusion générale**

Arrivée au bout de ce travail d'écriture, nous pouvons maintenant proposer une synthèse réflexive de cette recherche doctorale au cours de laquelle nous avons tenté de penser l'appropriation dans un contexte et pour un public souvent jugés spécifiques : les formations linguistiques pour les adultes migrants. Comme nous l'avons écrit en introduction, ce travail prend racine dans notre expérience de formatrice, mais c'est par le (long) processus d'écriture que nous avons donné du sens à notre réflexion. Une réflexion qui n'est pas figée, reste discutable mais qui a vocation à contribuer à la pensée collective. À l'image de la recherche que nous avons menée avec les acteurs des formations linguistiques, nous nous sommes efforcée de nous autoriser à devenir auteure, de laisser advenir notre pensée « quand bien même elle est inscrite dans des filiations, enjeux, courants épistémologiques ou autres » (Goï, 2014 :156). Par cette synthèse réflexive nous souhaitons mettre en avant les points saillants de notre thèse, mais également les questionnements et les limites qui pourront être transformés en pistes de recherche.

### **Penser l'appropriation, penser aux processus**

Le point de départ de ce travail a été de prendre en compte ce que disent et ressentent des adultes migrants participant à des cours de français mis en place dans deux structures associatives implantées dans l'agglomération rouennaise. D'après les premiers observables produits au début de la recherche, il est ressorti que quel que soient les origines géographiques et les parcours (migratoires, scolaires, linguistiques) de ces personnes - dont la majorité a, au minimum, été scolarisée jusqu'au collège - nos interlocuteurs souhaitaient « apprendre bien le bon français ». À première vue, il semblait évident d'entendre que ces adultes venaient en formation pour apprendre le français. Cependant, au fur et à mesure des entretiens et des échanges informels avec ces adultes, nous avons jugé nécessaire de conserver à l'esprit la récurrence du « bon français » et du « apprendre bien ». Ce sont les observations des pratiques de classe ainsi que les entretiens réalisés avec les formateurs qui nous ont conduite à prendre au sérieux et à développer cette représentation partagée autour de l'apprentissage du français dans de telles structures. La faible prise en compte des productions écrites et le peu de corrections, associés à des réactions et des arguments qui ont attisé notre curiosité, nous ont conduite à élaborer un outil didactique composé d'exercices familiers et inédits offrant la possibilité de lier les représentations des apprenants et des formateurs sur ce que peut signifier « apprendre bien le bon français » à la question de l'appropriation linguistique par ces publics. En d'autres termes, il a été décidé d'explorer les rapports à la langue normée, à l'apprentissage et à la formation linguistique. Pour ce faire, la mobilisation des notions de

norme et d'erreur s'est révélée éclairante pour rappeler - à l'instar d'autres travaux emblématiques en sociolinguistique et didactique des langues et du français (Astolfi, 1997 ; C. Marcellesi, 1976 ; Py, 1993 ; 2000) - leur rôle fondamental dans l'apprentissage et la nécessité de s'y confronter, autant afin d'être armé pour s'exprimer que pour comprendre le fonctionnement de la langue et permettre l'appropriation. Au-delà de la possibilité de s'écarter d'une logique de résultats à atteindre pour mettre au premier plan les processus, le recours à ces notions par et avec nos interlocuteurs a permis de se diriger vers des conceptions différentes des langues et des rapports qu'ils peuvent avoir avec ces dernières. Comme nous l'avons suggéré dans la dernière partie de la thèse, ce cheminement amène à dépasser les dimensions utilitariste et techniciste de la langue et de l'apprentissage pour s'orienter vers l'appropriation, c'est-à-dire vers ce qui n'est pas quantifiable, notamment parce que ce n'est pas immédiatement visible mais incorporé et éminemment personnel.

En outre, la mobilisation de ces notions et de ce qu'elles impliquent dans les pratiques de classe nous ont permis de souligner l'intérêt d'allier la production à la compréhension. Il ne s'agit pas de produire pour produire, et ce dans l'optique de communiquer pour faciliter l'insertion, mais de produire et de comprendre. Ainsi, la prise en compte des erreurs et des productions des apprenants s'avère être un moteur, dans la mesure où la verbalisation et l'explicitation permettent de ne pas réduire la compréhension au décodage mais bien de donner du sens. Une des visées de cette démarche est d'offrir aux apprenants la possibilité d'établir des liens avec les langues qui composent leur répertoire linguistique, lequel est souvent pluriel. Sans nier la perspective fonctionnelle, nous avons choisi de redonner une place capitale au sens, qui participe pleinement à l'appropriation et favorise la transformation. Si les formateurs ont montré leur conscience de la nécessité de créer du sens - ne serait-ce que pour avancer dans l'apprentissage - il s'est avéré que les conditions proposées ne permettaient pas suffisamment sa construction. Par exemple, les corrections mécaniques et individualisées observées ne favorisent pas la négociation du sens et la confrontation à ce que les autres comprennent. Un des contre-arguments qui nous ont été plusieurs fois adressés affirme que la correction n'induit pas nécessairement une volonté de comprendre. Certes, mais en observant les comportements des apprenants et leurs stratégies d'apprentissage il est d'ores et déjà possible de se rendre compte qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils font, ce qu'ils disent ou écrivent. Outre le recours aux dictionnaires, Bled et tableaux de conjugaison, les mots soulignés et les traductions annotées dans les marges ou sur leurs cahiers personnels témoignent d'une démarche de compréhension. Les différentes alternatives de correction

proposées dans ce travail ont pour objectif de favoriser les questionnements, de partir de ce qui n'est pas compris pour le comprendre. Comme dit précédemment, les requêtes de correction des apprenants et leur souhait de connaître leurs erreurs traduisent une volonté de conformité avec la norme et d'écrire ou de parler correctement. Cependant, lors des entretiens d'explicitation, nous avons pu observer que pour nombre d'entre eux ; il s'agit aussi de réfléchir, de se saisir du fonctionnement de la langue. Au-delà de la prise en compte des productions et de l'accent sur la compréhension, les réflexions sur les actions en retour, notamment par la réécriture, permettent aussi de rappeler que l'écriture est un processus et qu'il ne s'agit pas uniquement d'écrire pour communiquer ou être évalué, mais de (ré)écrire pour communiquer avec soi et s'approprier la langue.

L'introduction de l'outil didactique a constitué une première étape dans ce travail. Les entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation ont permis d'éclairer la réflexion. En effet, les séances filmiques n'ont pas donné lieu à la captation de moments de retour ou de correction « alternatifs », c'est-à-dire selon les alternatives que nous proposons. Toutefois, cela a permis d'inviter les formateurs à réfléchir à ces questions d'erreur, de correction et de langue normée dans la mesure où certaines de leurs représentations ont été bousculées. Contrairement à ce qu'ils pensaient, les apprenants ont osé prendre le risque d'écrire malgré les éventuelles erreurs et autres difficultés que les formateurs, eux-mêmes, redoutaient.

Ce travail aura permis aux formateurs – avec lesquels nous avons travaillé - de se rendre compte que les apprenants sont capables, qu'ils peuvent et souhaitent se confronter à la langue, aux erreurs et qu'ils éprouvent du plaisir à le faire. Comme l'écrit fort à propos P. Meirieu (1999 [1987] : 81) : « on peut éprouver du plaisir dans la difficulté en se coltinant avec la complexité dont on découvre lentement les clés. ». Des adultes migrants peuvent apprendre et s'approprier, mais encore faut-il les y autoriser, telle est la volonté profonde qui a animé notre recherche. Dès lors, la posture ou le sentiment d'être expert en pouvant se corriger, identifier ses erreurs ou celles des autres, s'est aussi avéré être l'occasion de renverser la logique du système explicateur dont parle J. Rancière (1987) en retraçant l'aventure intellectuelle de J. Jacotot :

*« Le tour propre à l'explicateur consiste en ce double geste inaugural. D'une part, il décrète le commencement absolu : c'est maintenant seulement que va commencer l'acte d'apprendre. D'autre part, sur toutes les choses à apprendre, il jette le voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever. [...] Il y a, dit-il, une intelligence inférieure et une intelligence supérieure. La première enregistre au hasard des perceptions, retient, interprète et répète empiriquement, dans le cercle étroit des*

*habitudes et des besoins. C'est l'intelligence du petit enfant et de l'homme du peuple. La seconde connaît les choses par les raisons, elle procède par méthode, du simple au complexe, de la partie au tout. C'est elle qui permet au maître de transmettre ses connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et de vérifier que l'élève a bien compris ce qu'il a appris. »*

(Rancière, 1987 : 16)

D'après ce que nous avons pu observer, les corrections ou explications, même si elles nous ont semblé survolées, maintiennent les formateurs dans une posture de supériorité. Ce sont eux qui détiennent le savoir et en sont les garants. Or, en donnant aux apprenants la possibilité d'explicitier, de partager leurs compréhension et incompréhension, et de voir de quoi ils sont capables. Le regard des formateurs sur ce qu'il convient d'apprendre - en dehors des cahiers des charges des prescripteurs - les conduit à se détourner de ce que souhaitent les apprenants et à écarter leurs histoires, leurs projets et leurs expériences d'appropriations antérieures. Convaincue du rôle crucial des formateurs pour penser l'appropriation telle que nous la concevons, nous avons apporté quelques éléments de réponse sur leurs choix de priorités et leurs rapports à la formation linguistique, à la langue qui est enseignée et aux publics migrants.

### **Penser les missions des formateurs de formations linguistiques**

Tout au long de cette recherche, nous avons travaillé avec trois formateurs intervenant dans des structures dont les différences de fonctionnement sont intrinsèquement liées à l'évolution des formations linguistiques. Depuis de nombreuses années, ces associations œuvrent auprès des populations migrantes et leur proposent des cours de français. À travers un retour historique sur la structuration des formations et la professionnalisation du métier de formateur, nous avons souligné combien le bousculement des valeurs de ces associations et le durcissement des politiques migratoires se sont également répercutés sur des formateurs dont l'identité professionnelle demeurait floue et mouvante. Face aux réactions de ces interlocuteurs vis-à-vis de la langue normée, nous avons souhaité comprendre comment ils percevaient la formation linguistique, se situaient face aux prescriptions institutionnelles et aux démarches didactiques en vigueur. Ce détour s'est révélé nécessaire dans notre réflexion puisque nous pensons aujourd'hui que les missions dont les formateurs sont en charge influent fortement sur la manière de penser l'appropriation des langues.

Dès leur émergence, les formations linguistiques se sont trouvées à la croisée d'autres types de formations destinées aux adultes : formation professionnelle, alphabétisation, illettrisme

puis savoirs de base. Le point commun de ces formations est l'insertion ou la réinsertion des adultes dans la société, et plus précisément dans la vie économique. L'insertion a toujours fait partie des finalités des formations linguistiques et les formateurs qui y travaillent aujourd'hui continuent de s'engager à favoriser l'insertion des apprenants par l'apprentissage du français. Depuis une quinzaine d'années, la formation linguistique étant devenue une obligation et le français la condition d'une intégration réussie, les finalités d'insertion et d'employabilité se sont renforcées. Sans adhérer aux directives institutionnelles, les formateurs et les structures dans lesquelles ils interviennent ont à leur tour concentré leurs actions sur l'insertion professionnelle et la maîtrise du français. Ces deux éléments, qui constituent les finalités principales des formations, décrivent une réalité devenue une priorité. Les formateurs ayant pour mission d'agir et d'accompagner les apprenants, la dimension linguistique a été reléguée au second plan au profit de la dimension sociale. On aura compris que l'accès à la langue normée et la prise en compte des erreurs ne font pas partie des premières préoccupations. Aux valeurs initiales favorisant la relation d'aide et l'action pour des publics accumulant des difficultés sociales et linguistiques, s'ajoutent des démarches didactiques qui prônent également l'action pour s'insérer de manière efficace et rapide, selon les niveaux et les besoins déterminés. Dans la mesure où les formateurs souhaitent être en conformité avec la perspective actionnelle, et plus particulièrement avec le CECR - autant par professionnalisme que par souci d'atteindre les niveaux requis pour les certifications et/ou la délivrance des titres de séjour - il demeure difficile de remettre en question l'agir et d'envisager une perspective appropriative, où la conception utilitariste et techniciste de la langue cède la place à une conception ontologique où les expériences sont pleinement considérées. Par ailleurs, la réflexion menée dans ce travail nous a conduite à proposer quelques renversements de conceptions et de notions.

### **Renverser pour transformer**

Lorsque nous avons entrepris cette recherche doctorale, nous savions qu'il serait nécessaire d'interroger et de renverser plusieurs évidences tant le contexte, le public et les pratiques de formation sont jugés spécifiques. La première des évidences qu'il a fallu interroger, et surtout dépasser est celle de l'intégration par la langue. À plusieurs reprises, nous avons souligné que les politiques migratoires et d'intégration n'ont cessé de se durcir. D'une certaine manière, ces politiques ont fini par prendre en otage les formations linguistiques et les acteurs qui y travaillent. Le terme « otage » peut sembler excessif, mais au vu des contraintes auxquelles sont soumis les structures et les acteurs (formateurs et apprenants) nous pensons qu'il

correspond (malheureusement) à la situation actuelle. Désormais, l'apprentissage du français étant obligatoire pour de nombreux primo-arrivants, les formations linguistiques ne sont plus un droit mais un devoir. Certes, la logique de corroboration entre le niveau de langue et l'obtention des titres de séjour est dénoncée par nos interlocuteurs. Cependant, comme nous l'avons écrit plus haut, l'insertion et l'employabilité manquent de remise en question et demeurent des préoccupations majeures des formateurs. À leur tour, ils font de la maîtrise de la langue et de l'autonomie des éléments essentiels de l'apprentissage. Outre les leurres et les écueils de ces notions dont nous avons discuté dans ce travail, la conception restrictive des formations linguistiques et de la langue persiste. La seconde évidence concerne ces publics dits « spécifiques ». En effet, nous avons ajouté que les représentations sur les adultes migrants et les stéréotypes qui leurs sont accolés constituent un frein pour penser l'appropriation et pour placer la langue au cœur de la réflexion. D'un bout à l'autre de notre travail, nous nous sommes attachée à souligner la diversification des migrations, afin de rompre avec une vision dévalorisante et dépassée de migrants peu qualifiés, faiblement littératisés et accumulant des difficultés sociales et linguistiques. Il s'avère que la diffusion de cette représentation est également maintenue par les dispositifs de formation mis en place, y compris dans la région Normandie, qui a fait de l'illettrisme un axe transversal qui atteint toutes les actions mises en œuvre. En ce sens, la manière dont on se représente les populations migrantes continue d'être véhiculée. Selon P. Hambye et A.-S Romainville, la permanence de ces images stéréotypées, qui peuvent apparaître comme des descriptions appropriées de la réalité, repose sur une idéologie :

*« [...] c'est notamment parce qu'ils [les stéréotypes et idées reçues] s'organisent souvent en un système de représentations qui peut avoir une fonction proprement idéologique au sens où il permet d'établir des rapports en apparence logiques entre ces représentations et de les articuler de manière à ce que ce système puisse « [...] faire reconnaître la vision du monde qu'[il] promeut comme conforme à la réalité. » (Lipiansky 1991 : 58). La cohérence qui se dégage alors du système des stéréotypes et des idées reçues leur permet de fonctionner dans les discours argumentatifs de façon d'autant plus indiscutable à première vue, tout en autorisant les locuteurs qui les mobilisent à tirer des conclusions non fondées à partir de constats objectifs (Romainville 2010 : 66). »*

(Hambye et Romainville, 2014 : 14)

Ces images conduisent à invisibiliser les personnes et à les assigner à des catégories réductrices. Aussi, cela conduit à négliger et réduire leurs expériences, c'est-à-dire tout ce qui renvoie à leur parcours biographique, mais en particulier leurs appropriations antérieures, à ce qu'ils ont pu éprouver, interpréter et qui les ont transformés (Castellotti, 2017 ; Jodelet, 2006).

Parmi les autres évidences à renverser et à interroger figurent les notions de besoin, d'accompagnement et d'autonomie. S'il est apparu nécessaire de subordonner les besoins aux projets, il s'est avéré que l'important, au-delà des notions et de la terminologie, ce sont les usages qui en sont fait. C'est pourquoi, en travaillant de concert avec les formateurs, nous avons avant tout cherché à stimuler la réflexion : en partant de leurs pratiques pour interroger, bousculer, leurs représentations, les évidences sous-jacentes et ce que cela induit pour les apprenants. Dès lors, ces renversements de conceptions, de notions ou de pratiques de formation passent par une autre relation entre les acteurs. Une relation qui invite à poser un autre regard sur ce que les apprenants font et sur ce qu'ils sont, à savoir des personnes à part entière qui ont des histoires et des projets dont ils sont les auteurs. C'est pourquoi nous avons tenté, le temps d'une séance basée sur l'outil didactique créé pour cette recherche, de rendre les apprenants acteurs et auteurs.

### **Limites et pistes de recherche**

Ces renversements, que nous croyons profondément nécessaires, sont à percevoir comme des orientations fondées sur une expérience de recherche. Si nous le précisons, c'est pour éviter à notre tour de tomber dans l'écueil que nous souhaitons mettre en avant dans ce travail : penser pour les autres, même si cela est fait avec bienveillance. Cette idée, ou plutôt cette crainte, explique notamment pourquoi nous nous sommes rapidement détournée de la notion de cultures d'apprentissage. Associée à la volonté de prendre en compte et à l'objectif d'améliorer les pratiques de formation, la notion de cultures d'apprentissage, définie par F. Leconte et C. Mortamet (2005), ne correspondait pas à la manière dont nous pensions mener notre travail. Outre le caractère réifiant de la notion (Boivin, 2016 ; Leconte, 2017), mobiliser cette notion nous amenait à ne pas mettre en lumière ce qui nous questionnait le plus. Cependant, en nous concentrant sur les rapports à la langue normée et à la prise en compte des productions des apprenants, nous n'avons pas trouvé le temps d'étudier le « déjà-là » auquel F. Leconte et C. Mortamet font référence dans leurs travaux sur les cultures d'apprentissage. Les ressources linguistiques des apprenants auraient pu être davantage étudiées et mobilisées pour éclairer leur influence dans les processus d'appropriation. Les traductions et les interactions dans d'autres langues que le français pourraient donner lieu à une autre réflexion avec les formateurs sur ce que s'approprier veut dire. Bien que nous ayons amené les formateurs à adopter une posture réflexive, il aurait fallu poursuivre ce travail pour discuter ensemble des renversements de conceptions que nous avons proposés. Dans le cadre de notre recherche, une rencontre donnant lieu à une confrontation de points de vue aurait été

intéressante pour réfléchir aux missions qui fondent leur profession. Qu'est-ce qu'être formateur ? Comment se déroule les processus d'appropriation et d'apprentissage ? Comment, et pourquoi, prendre en compte les erreurs ? Pourquoi dépasser la conception utilitariste et techniciste de la langue et de l'enseignement-apprentissage pour se diriger vers l'expérience ? Plus largement, ces questions pourraient être investies dans des formations destinées aux acteurs qui interviennent déjà – ou qui envisagent de le faire – dans des formations linguistiques ou dans des ateliers socio-linguistiques.

D'un point de vue théorique, les limites de ce travail sont liées au cheminement qui a été le nôtre. Réfléchir à l'appropriation à notre manière nous a conduit à mobiliser différentes notions qui auraient pu à elles seules faire l'objet d'une thèse (les normes, l'écriture, les rapports aux erreurs, etc.). Outre que le procédé adopté a permis d'alimenter notre réflexion et nos propres questionnements - enrichis par les rencontres, les observables produits, et des lectures autres que didactiques – la mobilisation et l'articulation de ces multiples notions sont nécessaires pour penser l'appropriation et proposer des orientations. Ainsi, le travail dont nous rendons compte offre des pistes de recherche et des perspectives didactiques qui ont pu être mises à l'épreuve auprès des acteurs de formations.

### **Une recherche trans-formatrice**

Avant de poser momentanément la plume, il convient de souligner que le parcours expérientiel que représente la thèse a également permis de faire évoluer notre conception de l'enseignement dispensé aux adultes, en particulier au regard de notre expérience de formatrice. À l'instar des formateurs rencontrés, les idées défendues par Condorcet et P. Freire ont longtemps fait partie de nos principales références, notamment parce qu'elles ont marqué le champ de l'éducation des adultes. Nous pensons également que la volonté de rendre accessible les savoirs de base et les connaissances nécessaires pour comprendre et transformer le monde suffirait à permettre de se diriger vers des formations linguistiques (trans)formatrices. Bien que ces auteurs parlent d'émancipation généralisée des esprits ou de reconnaissance des apprenants comme des êtres pensants et transformants, nous nous sommes aperçue que ce qu'ils proposaient se rapprochait d'une conception normalisatrice de l'émancipation, où les contenus d'enseignement sont établis en fonction de ce qui est pensé comme nécessaire voire suffisant pour ces personnes. En limitant leurs expériences à leur vie quotidienne, la perspective fonctionnelle des savoirs et de la langue prime sur la dimension expérientielle, où les histoires et les projets sont pris en compte. Par conséquent, conserver ces

références nous aurait conduite à maintenir des formations formatantes, où l'accès aux savoirs pour tous est instrumentalisé et souvent réduit à l'employabilité. Nous avons dès lors décidé de procéder autrement, et c'est ce dont nous rendons compte dans ce travail. Le temps de cette recherche nous avons adopté, sinon privilégié, le point de vue des apprenants. Selon les travaux de G. Gusdorf (1963) sur la pédagogie de la pédagogie, l'intérêt de cette démarche est double. D'une part, elle conduit à se rendre compte que ce que les apprenants recherchent par l'acquisition d'un savoir « est un moyen d'action, l'équipement indispensable à celui qui veut affronter la vie, puis plus particulièrement telle ou telle vie » (Gusdorf, 1963 : 26-7) ; et d'autre part, elle renforce l'idée selon laquelle le formateur doit guider les personnes apprenant dans le sens qui leur conviennent le mieux. C'est ce que nous avons proposé en partant des récurrences observées sur « apprendre bien le bon français » et des diverses remarques concernant l'absence de grammaire ou de conjugaison. Enfin, contrairement à ce que les formateurs et nous-mêmes pensions, il ne s'agit plus de donner les clés du savoir mais d'éveiller les consciences. Se déclarer pour des formations linguistiques (trans)formatrices, et réfléchir à leur mise en place, nécessite de concevoir l'émancipation de la façon suivante : « que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage » (Rancière, 1987 :33). C'est la possibilité de décider qui est à retenir ici. Par la langue normée, les erreurs ou les actes de correction, nous avons avant tout souhaité réunir et organiser des conditions favorables pour mettre en avant les processus et laisser les apprenants s'approprier. C'est notamment avec les formateurs qu'il conviendrait d'envisager des formations linguistiques (trans)formatrices et de penser l'appropriation du français par les adultes migrants, car ce sont les regards qu'ils posent sur les personnes, les langues, les processus, les fondements de leur profession qui leur permettront de mettre en perspective la réalité qu'ils décrivent, et à leur tour de transformer le monde. Terminer par ces quelques lignes, dans lesquelles on peut déceler des notes d'optimisme voire d'utopie, permet de mettre en avant nos convictions et la suite que nous souhaiterions donner à cette aventure de recherche.

## **Bibliographie**

- AGIER, M. (2016) *Les migrants et nous*, Paris : CNRS Editions.
- AGIER, M. (2004) *La sagesse de l'ethnologue*, Paris : L'Œil neuf.
- AUROUX, S. (2013) « Le mode d'existence de la langue », *La linguistique*, 2013/1, vol.49, 11-33.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2012). « Quelle anthropologie pour quel enseignement ? », dans DERVIN, F., FRACCHIOLLA, B., *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues*, Berne : Peter Lang, 19-34.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010) « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Recherches en Education*, 9, 10-17.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Economica.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991) « Langue et identité culturelle », *Enfance*, vol. 44, 4, 305-309.
- APPADURAI, A. (2001 [1996]). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Petite bibliothèque Payot.
- ARDITTY, J. (1987) « Reprises (répétitions et reformulations) : le jeu des formes et des fonctions », *Encrages*, 18 /19, 45-68
- ASTOLFI, J.-P (2003 [1997]), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur.
- AUDIGIER, F. (2008) « Formes scolaires, formes sociales : un point de vue de didactiques des sciences sociales – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté », *Babylonia*, mars 2008, 8-13.
- BAGGIONI, D. (1976) « Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la norme », *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, 32-44.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C., RISPAIL, M., (2004), *La littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écriture*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BEACCO, J.-C., LITTLE, D., HEDGES, C. (2014) *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO, J.-C (2011) « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans BLANCHET, P., P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Editions des Archives contemporaines/AUF, 31-40.

BEACCO, J.-C., CHERKAOUI MESSIN, K. (2010) « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues de France », *Langue française*, 167, 95-111.

BEACCO, J.-C. (2010) *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.

BEACCO, J.-C., CHISS, JL., CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. (éds.) (2005) *Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.

BEACCO, J.-C (2008) *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO, J.-C (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.

BERTHELEU, H. (2008) « Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus », *Glottopol*, 11, 23-33

BESSE, H. (1974) « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, 47, 115-128.

BILLIEZ, J. (2013) « Chemin faisant vers le plurilinguisme », dans BIGOT, V. et al., *Le plurilinguisme, 20 ans après*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 19-23.

BILLIEZ, J. (1985) : « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne des migrations internationales*, vol.1 2,95-105.

BLANCHET, P, CHARDENET, P. (dirs.) (2011) « Index notionnel et factuel », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Editions des Archives contemporaines/AUF.

BLANCHET, P., COSTE, D. (2010) « Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle ». Paris : L'Harmattan.

BLANCHET, P. (2011) « Nécessité d'une réflexion épistémologique », dans BLANCHET, P, CHARDENET, P, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines/AUF., 9-20.

BLANCHET, P. (2009) « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique -- contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », *Cahiers de Linguistique*, 35 (2) ,165-183.

BLANCHET P. (2007), « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans *Carnets de l'Atelier de sociolinguistique*, 1. Consulté le 25 février 2015 à l'adresse <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article47>

BONNIOL, J.-J. et VIAL, M. (1997) « Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires », Bruxelles : De Boeck Université.

BOUCHER, M. (2000) *Les théories de l'intégration. Entre universalisme et différentialisme. Des débats sociologiques et politiques en France : analyse de textes contemporains*, Paris : L'Harmattan.

BOUCHER, M. (2007) « Les théories de l'intégration à l'épreuve de la régulation sociale », *Vie sociale*, 2, Eres, 27-43.

BOUKOUS, A. (1999) « Le questionnaire », dans CALVET, LJ., DUMONT, P. *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, 15-24.

BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L. (1975) « Le fétichisme de la langue », vol 1, 4. 2-32.

BOURDIEU, P. (1993) « Comprendre », dans BOURDIEU, *La misère du monde*, Paris : Seuil, 1389-1447.

BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.

BOURGEOIS, E., NIZET, J. (2005 [1997]) *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : PUF.

BOUTINET, J.-P (1990) *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.

BOUTINET, J-P, DENOYEL, N. et al. (2007) *Penser l'accompagnement adulte*, Paris : Presses universitaires de France,

BOUVIER, B. (2003) « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 132, 399-414.

BOYER, H. (2012) « Idéologie sociolinguistique et politiques « intérieures » », *Synergies*, Pays germanophones, 5,93-105.

BOYER, H. (2003) *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris. : L'Harmattan.

BOYER, H, BUTZBACH, M., PENDANX, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : Clé International.

BRETEGNIER, A. (2014) « Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? », dans CANDELIER, M. *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de M. Candelier*, Rennes : PUR, 159-165.

BRETEGNIER, A. (2013) « Formation linguistique des adultes : vers une didactique des langues en relation », dans BIGOT, V., et al. (Dir) : *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, Paris : Archives Contemporaines, 301-310.

BRETEGNIER, A. (2011) « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 35-63.

BRETEGNIER, A. (2008) « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherche intervention », *Glottopol*, 11, 70-80.

BRETEGNIER, A. (2009a) « La recherche-intervention sociolinguistique : un champ à construire et à légitimer », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 3, 1-19.

BRETEGNIER, A. (2009b) « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », *Carnet d'Ateliers Sociolinguistiques*, 4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne. Consulté le 13 avril 2014 à l'adresse : <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article66>

BRUNEAU, A. (2015) *Apprendre le français, s'approprier, s'intégrer au féminin dans le Val-de-Marne*, Thèse de doctorat, sous la direction de D. de Robillard, soutenue le 10 novembre 2015, Université François Rabelais de Tours.

BUDACH, G., BARDTENSCHLAGER, H. (2008) « Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion », *Glottopol*, 11, 148-170.

BULOT, T. (1998) « Rive gauche, rive droite ou les représentations de l'espace urbain à Rouen », *Études Normandes* 1, 59-71.

BYRAM, M. (2006) *Langues et identités*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CALINON, A.-S. (2013) « L'« intégration linguistique » en question », *Langage et société*, 2013/2, 144, 27-40.

CAMBRA-GINÉ, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier/LAL.

CANDIDE, C. (2001). « Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit », *VEI-Enjeux*, 125, 108-117.

CANUT, C. (2008) *Une langue sans qualité*, Limoges : Lambert-Lucas.

CARETTE E., CARTON F., VLAD M., (dirs.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CARTON, F. (2012) « Des usages du mot culture dans la recherche CECA », *Mélanges Crapel*, 34, 13-21. Consulté le 15 septembre 2016 à l'adresse <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/13-22.pdf>

CASTELLOTTI, V. (2017) *Pour une didactique de l'appropriation*, Diversité, compréhension, relation. Paris : Didier.

CASTELLOTTI, V. (2015) « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », dans HUVER, E., BEL, D., (Dir.) *Prendre la diversité au sérieux en didactique des langues*, Paris : L'Harmattan, 245-282.

CASTELLOTTI, V. (2014) « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », *Glottopol*, 23, 173-190.

CASTELLOTTI, V. (2013) « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? dans Beacco, J.-C. (Dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris : Didier, 74-98.

CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2011) « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept », dans BLANCHET, P., CHARDENET P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 241-252.

CASTELLOTTI, V. (2010) « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, 181-207, Consulté le 14 septembre 2015 à l'adresse [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti\\_Cahiers-Acedle\\_7-1.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf)

CASTELLOTTI, V. (2009) « Construire l'intégration en désintégrant les catégories », *Le français aujourd'hui*, 164, 109-114.

CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2005) « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans BEACCO J.-C. et al. (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, 107-132.

CASTELLOTTI V., MOORE, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CATACH, N. (1995) « L'erreur : des cailloux blancs sur notre route ? », *Liaisons-Heso*, 25/26, 139-147.

- CATANI, M. (1973) *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, Paris : Téma formation
- CATROUX, M. (2002) « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 21, 3, 9-19.
- CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A., VAN DE HEN, PH. (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CEFAÏ, D., (Dir.). « Postface- L'enquête de terrain en sciences sociales », dans CEFAÏ, D. (Dir) *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte---Mauss, 465-481.
- CHARDENET, P. (2011) « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] », dans BLANCHET, P, CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*, Paris : Éditions des Archives contemporaines, 77-91.
- CHARLOT, B. (1997) *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- CHARMEUX, E. (2012) « Ne pas faire de l'erreur un échec », *Les Cahiers pédagogiques*, 494, 12-13.
- CHERVEL, A. (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz.
- CHERVEL, A. (1998) *La culture scolaire : une approche historique*, Paris : Belin.
- CHEVALIER, J.-C. (2003) « La France et l'Europe : monolinguisme et plurilinguisme », *La société japonaise de didactique du français*, 31, 1-8.
- CHISS, J.-L (2011) « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, 5, 129-138.
- CICUREL, F. (2011) « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » dans BLANCHET, P, CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*, Paris : Archives contemporaines, 323-336.
- CICUREL, F., NARCY-COMBES, J.-P (2014) « Quelle complémentarité entre les savoir d'action et les savoirs théoriques ? Quelques significations à attribuer à l'action

enseignante ? », dans AGUILAR, J., BRUDERMANN, C., LECLÈRE, M., *Langues et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris : Riveneuve, 347-370.

CICUREL, F. (2013) « Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue », dans LAROUSSE, F., PENLOUP, M.-C., *Identités langagières. Mélanges offerts à Régine Delamotte*, Mont Saint Aignan : PURH, 91-100.

CICUREL, F. (2003) « Figures de maîtres », *Le français dans le monde*, 326, 32-34.

CLERC, F., TOMAMICHEL, S. (2008) : « Quand les praticiens deviennent chercheurs », *Recherches et éducations*, n°8. Consulté le 14 novembre 2014 à l'adresse

<http://rechercheseducations.revues.org/2997>

CLOT, Y. (2000) « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », dans Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 133-156

COCHY, C., LHOTE, G., CANDIDE, C., ROGER, S. (2007) : « Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants. Une priorité mise en œuvre par la DPM, l'ANAEM et l'ACSE », *VEI-Enjeux*, 151, 139-143.

CONDORCET (1791) *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Edition électronique, UQAC, Canada. Consulté le 1<sup>er</sup> décembre 2015 à l'adresse <http://classiques.uqac.ca>

CONSEIL DE L'EUROPE (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre Européen de Référence pour les Langues*, Didier. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

COSTA-LASCOUX, J. (2006) « L'intégration « à la française » : une philosophie à l'épreuve des réalités », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 22, 2, 105-125.

COSTA-LASCOUX, J. (2004) « Les échecs de l'intégration, un accroc au contrat social », *Pouvoirs*, 111, 2004/4, 9-27.

COSTE, D. (2006) « Le Cadre Commun de Références pour les Langues : traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours ». *Synergies Europe*, 1,40-46.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COPANS, J (1999) *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris : Armand Colin.

CORTIER, C. (2005) : « Cultures d'enseignement/ cultures d'apprentissages : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *Ela*, 140, 475-489.

COULON, A (1992) *L'école de Chicago*, Paris : Presses Universitaires de France.

CUCHE, D. (1996 rééd.2010) *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2003) *Dictionnaire de didactique du FLE/S*, Paris : CLE International.

CUQ, J.-P. (1995) « Le FLS : un concept en question », *Tréma*, 7, 3-11.

CUQ, J.-P. (1991) *Le français langue seconde*, Paris : Hachette.

DABÈNE, L. (1990) « Pour une didactique de la variation », dans DABÈNE, L., CICUREL, F. et al., *Variations et rituels dans la classe de langue étrangère*, Paris : Hatier, 7-21.

DABÈNE, M. (1991) « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, 4, 9-21.

DARTOIS, C. (2000) *Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base, Démarche Référentielle de repérage des compétences*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Paris.

DASTUR, F. (2013) « L'expérience de la rencontre », *L'information psychiatrique*, vol. 89, 6, 443-451.

DEBONO, M. (2013) « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences, alternatives. », dans CASTELLOTTI, V (Dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME et Intercommunications, 423-447.

DEHÉE, R. (1994) « La politique de formation du FAS », *Hommes et Migrations*, 1177, 10-15.

DEFAYS, J.-M., DELTOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Sprimont : Mardaga.

DEFAYS, J.-M., MEUNIER, D. (2015) « « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! ». Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de FLE », *Pratiques*, 167-168. Consulté le 6 février 2017 à l'adresse <http://pratiques.revues.org/2752>

DEL REY, A. (2012) « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. », vol. 73, 1, 7-21.

DEL REY, A. (2010) *L'école des compétences. De l'éducation à la fabrication de l'élève performant*, Paris : La Découverte.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2006) « Écarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité, altérité », dans HÉLOT, C. et al. *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'autre*, Francfort : Peter Lang

DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2005) « Mal dit – bien dit – inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation », *Repères*, 31, 141-159.

DELFORCE, B. (1986) « Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Études de communication*, 21-52.

DENIAU, G., (2004) *Gadamer*. Paris : Ellipses.

DENIMAL, A. (2016) « L'insertion sociale des adultes migrants vue par les manuels de FLE : quelles représentations de la socialisation ? », dans Leconte, F. *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve, 149-189.

DEPREZ, J. (2002) « La langue comme « épreuve » dans les récits de migration », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 39-52.

DERVIN, F. (2009) « Diversité de façade et désir d'engouffrement dans les mobilités estudiantines en Finlande : Illustrations à partir des représentations sur l'anglais lingua franca », dans *Théma* (CNRS Université de France-Comté), *Colloque Mobilité et immobilité*

*des jeunes en formation ou en phase d'insertion professionnelle : représentations et réflexivité, Besançon, 4-6 septembre 2008.*

DEWITTE, P. (2003) *Deux siècles d'immigration en France*, Paris : La Documentation française.

DHUME, F., HAMDANI, K. (2013) « Vers une politique française de l'égalité, Rapport du groupe de travail "Mobilités sociales" dans le cadre de la "Refondation de la politique d'intégration" », *Rapport au ministre de l'Emploi, du travail, de la formation professionnelle et du dialogue social, et à la ministre déléguée à la réussite éducative*, Paris : La Documentation française.

DUCARD, D. (1995) « Pour une didactique de l'erreur », *Liaisons-Héso*, 25/26, 133-138.

DUMET, T. (2009) *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*, Thèse de doctorat, Lille.

DURKHEIM, E. (1893) *De la division du travail social*, Consulté le 20 septembre 2015 à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/classiques>

ELHAJI, M. (2013) « Le culte à la Culture : évolution, révolution et régression », dans, DERVIN, F. (éd.) *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*, Paris : L'Harmattan, 19-46.

ELIAS, N. (1993) *Engagement et distanciation*, Paris : Fayard.

ESPERANDIEU, V. et al. (1984) : *Des illettrés en France. Rapport au Premier ministre*, Paris : La Documentation française.

EXTRAMIANA, C. (2012) *Apprendre la langue à des fins professionnelles. Éléments de problématique et démarches didactiques*, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe,

FABRE, M. (1994) *Penser la formation*, Paris : PUF.

FERRARI (de), M., LAURENS, V., BRULEY, C. (2016) « Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour

didactiser l'immersion », dans *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve, 115-148.

FERRARI (de), M. (2010) « Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte. Du niveau A1.1 au niveau A1. Un référentiel en cours d'expérimentation ». Consulté le 07 décembre 2013 : <http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Du-niveau-A1.1-au-niveau-A1.pdf>

FERRARI (de), M. (2008) « Penser la formation linguistique des migrants. Nommer autrement pour faire différemment », dans « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », *FoDLM Recherches et applications*, 44, Clé International, 20-28.

FOUCART, J. (2009) « L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle », *Pensée plurielle*, 22, 13-27.

FRANÇOIS, D. (1976) « Réflexions sur la formation des moniteurs d'alphabétisation de travailleurs immigrés », *Langue française*, 29, 108-115.

ARAÚJO FREIRE, A.M (2013) « La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France », dans FREIRE, P. (Dir.), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse : Érès, 13-21.

FREIRE, P. (2006 [1991]), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse : Érès.

FREIRE, P. (1996 [1964]) *L'Éducation, pratique de la liberté*, Paris : Les éditions du Cerf

FREIRE, P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero.

GADAMER, H.-G., (1996), *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris : Seuil.

GADET, F. (2003) « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », *Texte !* Consulté le 15 avril 2014 à l'adresse [http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet\\_Principes.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html)

GALISSON, R., COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette,

GARDIN, B. (1976) « Pour un enseignement du français aux travailleurs immigrés », *Langue française*, 29, 3-16.

GLOAGUEN-VERNET, N. (2009) *Enseigner le français aux migrants*, Paris : Hachette.

- GOÏ, C., HUVER, E. (2012) « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », *Revue Le Français aujourd'hui*, 176, 21-35.
- GODELIER, M. (2006) « Imaginaire et symbolique », dans MESURE, S., SAVIDAN, P., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Presses Universitaires de France, 590-592.
- GOFFMAN, E. (1975) *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Paris : Éditions de Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2009) « Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? », *Cahiers de l'Apliu*, 2, 10-23.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2010) « De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation », dans THESEE, G. et al. (eds.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*, Paris : L'Harmattan.
- GOODY, J. (1979) *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Éditions de Minuit.
- GRAWITZ, M. (1988) *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- GREEN, N. (2002) *Repenser les migrations*, Paris : PUF.
- GUERMOND, Y. (2008) *Rouen, la métropole oubliée ?* Paris : L'Harmattan.
- GUERNIER, M.-C. (2012) « Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définition, conception et références ». *Lidil*, 45, 73-92.
- GUSDORF, G. (1963) *Pourquoi des professeurs ? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris : petite bibliothèque Payot. Consulté le 4 janvier 2017 à l'adresse [http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf\\_georges/pourquoi\\_des\\_professeurs/pourquoi.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/pourquoi_des_professeurs/pourquoi.html)
- HAMBYE, P. « L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? », *Langage et société*, vol. 154, 4, 83-97.
- HAMBYE, P., ROMAINVILLE, AS (2014) *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*, Bruxelles : EME et Intercommunications.

HASAN, A. (1997) « La formation tout au long de la vie. Les implications pour la politique éducative », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16,35-47.

HELLER, M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris : Didier.

HÉLAN, F. (2016) « La question migratoire d'hier à aujourd'hui », *Sciences Humaines*, 277, 38-41.

HOUDEBINE, A.-M. (2002) « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique », dans Houdebine-Gravaud A.-M. (éd.), *L'imaginaire linguistique*, Paris : L'Harmattan, 9-21.

HUGON, M. A., SEIBEL, C. (1988) *Recherches impliquées recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael

HUVER, E. (2016) « Technicisation, contrôle, preuve en évaluation. De quelques questions transversales à partir d'usages évaluatifs pour des publics adultes migrants », dans Leconte, F. (Dir), *Adultes migrants, langues, insertions sociales. Dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve, 191-224.

HUVER, E., SPRINGER, C. (2011) *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris : Didier.

JAFFRÉ, J.-P (2004) « La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans BARRÉ-DE-MINIAC, C. et al., *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan, 21-41.

JODELET, D. (2006) « Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales » dans HASS, V., *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, Rennes : Les Presses universitaires de Rennes, 235-255.

Consulté le 10 décembre 2016 à l'adresse :

[http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet\\_denise/place\\_experience\\_processus/place\\_experience\\_processus.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus.html)

JODELET, D. (1993) *Les Représentations sociales*, Paris : PUF.

- JOHANNOT, Y. (1994) *Illettrisme et rapport à l'écrit*, Grenoble : PUG
- JULLIEN, F. (2012) *L'écart et l'entre*, Paris : Galilée.
- JULLIEN, F. (2008) *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris : Fayard.
- JULLIEN, F. (2007) « Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement », dans BOUTINET, J-P, DENOYEL, N. et al, *Penser l'accompagnement adulte*, Paris : Presses universitaires de France, 209-226.
- KAUFMANN, J.-C (2007 [1996]) *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- KILANI, M. (1994) « Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie », *Communications*, 58, 45-54.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009) *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- LAHIRE, B., (2008) *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B (2001) « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, vol. 135, 151-161.
- LAHIRE, B. (1999), *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE, B. (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- LAOT, F. (2005) « Les formateurs ont-ils jamais existé ? », *Éducation Permanente*, 164, 13-26.
- LAPLANTINE, F. (1996) *La description ethnographique*, Paris : Nathan.

LAURENS, S. (2009) *Une politisation feutrée. Les hauts fonctionnaires et l'immigration en France (1962-1981)*, Paris : Belin.

LAVERGNE, C, de (2007) « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, Hors-Série 3, 28-43.

LAVOIE, L., MARQUIS, D., LAURIN, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

LE QUENTREC-CREVEN, G. (2014) *Les compétences des immigrés. Infos migrations*, 65, Département des Statistiques, des Études et de la Documentation.

LEBRETON, E., LECONTE, F. (2016) : « Des formations linguistiques pour adultes migrants aux formations professionnelles : Un parcours semé d'embûches ? », *Études normandes*, 2, 47-55.

LEBRETON, E. (2016) : « Des besoins langagiers à la formation linguistique : Enjeux et limites des processus d'identification », dans Leconte F. *Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve, 89-114.

LEBRETON, E. (2014) : « Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché » *Savoir et Formation-Recherches et Pratiques*, 4, 92-103.

LECLERCQ, G. (2014) « Les évolutions politiques et institutionnelles de la formation de base : impacts sur les organisations de travail et les pratiques professionnelles des intervenants », *Savoir et Formation-Recherches et Pratiques*, 4, 15-27.

LECLERCQ, V., DUMET, T. (2012) « Pour une lecture sociologique des contenus d'enseignement et des programmes. Le cas de la formation d'adultes peu scolarisés et peu qualifiés », *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? »*, 1-18. Consulté le 11 août 2013 à l'adresse <https://www.hepl.ch/>

LECLERCQ, V. (2011) « Formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique, dans MANGIANTE, J.-M. (Coord.), *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 173-196.

LECLERCQ, V. (2007) « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs*, 14, 8-55.

LECLERCQ, V. (2005) « La professionnalisation du formateur spécialisé en éducation de base », *Éducation Permanente*, 164, 105-118.

LECLERCQ, G. (2000) « Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, 2, 243-262

LECLERCQ, V. (1999) : *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris : ESF éditeur.

LECLERCQ, V. (1996) « La formation de base des adultes », *Éducatives*, 8, 13-59.

LECONTE, F. (2016) « Uniformisation des politiques linguistiques, diversité des appropriations langagières », dans Leconte, F. (Dir.), *Adultes migrants, langues, insertions sociales. Dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve, 19-53.

LECONTE F., MORTAMET C. (2005) « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », *Glottopol*, 6, 22-58.

LECONTE F., (1997). *La famille et les langues. Étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*, Paris, L'Harmattan.

LESCURE, E. (de) (2011) « De la « seconde chance » à la « sécurisation des parcours professionnels » : les ambivalences du développement de la formation continue. », *Regards Sociologiques*, 41, 6-13.

LESCURE, E. (de) (2008). « Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000) », dans LAOT, F. F., LESCURE, E. (de) (Dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris : L'Harmattan, 89-109.

LIMAGE, L., JEANTHEAU, JP. (2009) « Alphabétisation, littératie (littéracie), illettrisme, littérisme... des mots pour identifier des situations et organiser l'action publique et pédagogique », *Savoirs et Formation- Recherches et Pratiques*, 1, 10-22.

LITTLE, D. (2012) *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Portfolio européen des langues : introduction*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

LITTLE, D. (2008) *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

LODGE, A. (1997) *Le français : histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris : Fayard.

LOCHAK, D. (2006) « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », *Cultures et conflits*, 64,131-147.

LUCCHINI, S. (2012) « De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? », dans CONTI, V. et al. (Dirs.), *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*, Neuchâtel : Délégation à la langue française, 87-110.

MAALOUF, A. (1998) *Les identités meurtrières*, Paris : Grasset.

MACAIRE, D. (2007) « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-120.

MARCELLESI, C. (1976) « Norme et enseignement du français », *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, .1-10.

MARTUCCELLI, D. (2010) « Critique de la philosophie de l'évaluation », *Cahiers internationaux de sociologie*, 128/129, 27-52.

MARQUILLÓ-LARRUY, M. (2003) *L'interprétation de l'erreur*, Paris : Clé International.

MARQUILLÓ-LARRUY, M (1997) « Corriger des écrits en « clace daqueie » : quelques propositions pour une diversification des actions en retour », dans BOYZON-FRADET, D., CHISS J.-L. (Dirs) (1997) *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Paris : Nathan, 142-175.

MATTHEY, M. (1997) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.

MAULINI, O., PERRENOUD, P. (2005) « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions » 147-168. Consulté le 12 décembre 2016 à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/files/2914/1572/5502/Pages\\_de\\_147\\_FOREDU\\_INT\\_Maulini.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/files/2914/1572/5502/Pages_de_147_FOREDU_INT_Maulini.pdf)

- MAURER, B. (1999) « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans CALVET, L.J., DUMONT, P. *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, 149–166.
- MEIRIEU, P. (1999) *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- MERLEAU-PONTY, M. (1946) *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- MERLIN-KAJMAN, H. (2011) « Vaugelas politique ? », *Langages*, 2011/2, 182, 111-122.
- MESNIER, P.-M., MISSOTTE, P. (Dir.) (2003) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan.
- MIGUEL-ADDISU, V. (2015) « Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ? », *Glottopol*, 26, 112-126.
- MIZUYABASHI, A. (2011) *Une langue venue d'ailleurs*, Paris : Gallimard.
- MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- MOUCHET, A (2016) « Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action », *Savoirs*, vol. 40, 1, 9-70.
- MONDADA, L. (2002) « Pratiques de transcriptions et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.
- MOORE, D., SABATIER, C. (2012) *Une semaine en classe en immersion française au Canada : le projet CECA au Canada*, Grenoble : PUG.
- MOORE, D., CASTELLOTTI, V. (2011) « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme » in BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines, 118-132.
- MOORE, D., PY, B. (2008) « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales », dans ZARATE G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 271-279.

MOORE, D., CASTELLOTTI, V. (Dir.) (2008) *La compétence plurilingue : regards francophones*, Fribourg : Peter Lang.

MOORE, D. (2006) *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

MOORE, D. (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

MOREAU, M.-L. (éd.) (1997) « Représentations linguistiques », dans MOREAU, M.-L. *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège : Mardaga, 246-264.

MORIN, E (2015) *Penser global*, Paris : Laffont.

MORIN, E. (1990) *Science avec conscience*, Paris : Fayard.

MORIN, E. (1969) « De la culturanalyse à la politique culturelle », *Communications*, 5-38.

MOROKCASIC, M. (2011) « L'(in)visibilité continue », *Cahiers du genre*, 51, 25-47.

MORTAMET, C. (2016) « Compétences à l'écrit des populations scolarisées hors de France », dans Leconte, F. *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve, 281-314.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

MUCCHIELLI, A. (Dir.) (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin.

NIWESE, M. (2014) « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe », *Pratiques*, 161-162. Consulté le 23 juillet 2016 : <http://pratiques.revues.org/2063>

NIWESE, M. (2010) « L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

NOIRIEL, G. (2007) *L'identification. Genèse d'un travail d'État*, Paris : Belon.

NOIRIEL, G. (2005) « Avant-propos », Dans Ferry, V. et al. (/s.dir), *20 ans de discours sur l'intégration*, Paris : L'Harmattan.

NOIRIEL, G. (1988) *Le creuset français*, Paris : Seuil.

PAILLÉ, P., MUCCHIELLI, A. (2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

PAUL, M. (2015) « L'accompagnement : de la notion au concept », *Éducation Permanente*, 205, 21-29.

PAUL, M. (2007) « L'accompagnement ou la traversée des paradoxes », dans BOUTINET, J-P, DENOYEL, N. et al, *Penser l'accompagnement adulte*, Paris : Presses universitaires de France, 251-274.

PERREGAUX, C. (2004) « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour aussi développer la langue commune », *Repères*, 29, 147-166.

PERRENOUD, P. (2001) « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Les Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45. Consulté le 28 août 2014 à l'adresse [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html)

POCHARD, J.-C. (2002) « Le français langue seconde hôte. Un cas limite de FLS », dans MARTINEZ, P. (Dir.), *Le français langue seconde*, Paris : Maisonneuve et Larose, 101-131.

PORCHER, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

PORQUIER, R. (1977) « L'analyse d'erreurs. Problèmes et perspectives, » *Etudes de linguistique appliquée*, 25, 23-43.

PUREN, C. (2006) : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.

PY, B. 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE*, 12, 77-97.

PY, B., (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 154, 6-19.

PY, B. (1993) « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 9-24.

RASTIER, F. (2013) *Apprendre pour transmettre*, Paris : PUF.

REUTER, Y. (2012) « Panser l'erreur », *Les Cahiers pédagogiques*, 494, 57-59.

REUTER, Y. (2007) « Erreur-dysfonctionnement », dans REUTER, Y. et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 95-100.

REUTER, Y. (2007) « Outils », dans REUTER, Y. et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 151-156.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B. et al., (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

REY, A. (1972) « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, 16, 4-28.

RICHTERICH, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette.

RICHTERICH, R. (1979) « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le français dans le monde*, 149, 54-58.

RICCEUR, P., (1997) *Soi-même comme un autre*, Paris : Points essais.

RICCEUR, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance : trois études*, Paris : Stock.

ROBILLARD, D., (de), DEBONO, M., RAZAFIDIMANDIMBIMANANA, E., TENDING, M.-L. (2013), « Le sociolinguiste est-il (sur) son terrain ? Problématisations d'une métaphore fondatrice », dans *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(1), 29-36.

ROBILLARD, D, (de) (2011) « Les vicissitudes et tribulations de « comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures », dans BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dirs.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines/AUF, Paris, 21-29.

ROBILLARD, D., (de) (2009), « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? » dans

ROBILLARD, D., (de), (dir.), (2009), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* Rennes : PUR, 153-175.

ROBILLARD, D., (de). (2008) *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan.

ROBILLARD, D., (de) (2007a) « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, (1). Consulté le 13 avril 2015 à l'adresse [http://www.u-picardie.fr/Lesclap/IMG/pdf/robillard\\_CAS\\_no1\\_cle0ae31c.pdf](http://www.u-picardie.fr/Lesclap/IMG/pdf/robillard_CAS_no1_cle0ae31c.pdf)

ROBILLARD, D., (de) (2007b) « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition « régulier » / « séculier », dans BRETEGNIER, A. (éd.), *Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité*, Paris : L'Harmattan.

RUDDER (De), V. (1999) : « Identité, origine, étiquetage », *Journal des anthropologues* Consulté le 8 décembre 2014 à l'adresse <http://jda.revues.org/2997>

SAYAD, A. (2006 [1999]) : *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité : 1. L'illusion provisoire*, Paris : Raisons d'agir.

SAYAD, A. (1995) « La lecture en situation d'urgence », dans SEIBEL, B. (Dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde édition, 65-98.

SCHNAPPER, D. (2008) « Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen », *Questions d'Europe*,90. Consulté le 1<sup>er</sup> juillet 2014 à l'adresse

<http://www.robert-schuman.eu/fr/questions-d-europe/0090-integration-nationale-et-integration-des-migrants-un-enjeu-europeen>

SCHNAPPER, D. (2007) *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris : Gallimard.

SCHNAPPER, D. (1998) *La relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris : Gallimard.

SCHOR, R. (1999) « La gestion de l'immigration sous la IIIème République », *Cahiers de l'Urmis*, 7-14.

SCHWARTZ, B. (1968) « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, vol. 4, 32-44.

TANGUY, L. (2008) « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue », *Formation emploi*, 101, 23-40.

TÉMIME, E. (1999) *France, terre d'immigration*, Paris : Gallimard.

THAMIN, N., SIMON, DL. (2009) « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières » », *Carnet d'Ateliers Sociolinguistique*, 4, 1-10.

THEUREAU, J. (2010) « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2, 287-322.

TRÉMINTIN, J. (2007) « Réflexion sur l'accompagnement et la responsabilité », *Lien social*, 828. Consulté le 07 décembre 2016 à l'adresse : <http://www.lien-social.com/Reflexion-sur-l-accompagnement-et-la-responsabilite>

TRICART, J.-P. (1977) « Genèse d'un dispositif d'assistance : les « cités de transit » », *Revue française de sociologie*, 18, 601-624.

VADOT, M (2014) « Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel des formations de base », *Savoirs et Formation – Recherche et Pratiques*, 4, 104-124.

VAN AVERMAET, P., GYSEN, S. (2008). « Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins », Strasbourg : Conseil de l'Europe.

VAN DER MEULEN, K (2013) *Dynamiques identitaires et langagières en contexte migratoire*, Thèse de doctorat, sous la direction de M. Matthey, soutenue le 5 décembre 2013, Université de Grenoble III.

VERDELHAN, M. (1982) « Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère », *Langue française*, 55, 1982, 105-117.

VERMESRCH, P. (2012) *Explicitation et phénoménologie*, Paris : PUF.

VERMERSCH, P. (2006 [1994]) *L'entretien d'explicitation*, Paris : Broché.

VERMERSCH, P. (1991) « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, 52 bis – 53, 63-70.

VICHÉ, C. (2009) « La diversité du vécu des cours d'alphabétisation à Toulouse et à Barcelone », *VEI-Diversité*, 153, 23-26.

VICHER, A. (2008) « Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : Un choix politique et didactique », *Synergies Sud-Est européen*, 1, 31-44.

VICHER, A (2012) « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombées des travaux internationaux des vingt dernières années », dans ADAMI, H. et LECLERQ, V. (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 197 -236.

VICHER, A., ADAMI, H., BERGERE, A., ETIENNE, S., LAMBERT, P., POIRIER, G., VERDIER, C. (2011) *Le référentiel FLI*, Paris : DAIC.

VINCENT, G. (Dir.) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.

VESLIN, O., VESLIN, J. (1992) *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Paris : Hachette.

WALTER, H. (1988) *Le français dans tous les sens*, Paris : Robert Laffont.

WEIL, P. (2000) « Populations en mouvement, État inerte », dans FAUROUX, R., SPITZ, B., *Notre État, le livre vérité de la Fonction publique*, Paris : Robert Laffont, 413-433.

WITORSKI, R. (2008) « La professionnalisation », *Savoirs*, 17, 11-38.

WIHTOL DE WENDEN, C (2016) *Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*, Paris : Eyrolles.

WIHTOL DE WENDEN, C (2010) *La question migratoire au XXI<sup>e</sup>. Migrants, réfugiés et relations internationales*, Paris : Presses de Sciences Po.

WIHTOL DE WENDEN, C. (2009) *Atlas mondial des migrations*, Paris : Autrement.

WIHTOL DE WENDEN, C. (2003) « Regards sur l'intégration. Les politiques d'intégration menées en France. Le contrat d'accueil et d'intégration », *Actes du colloque du 5 juillet 2003*. Paris : CLP.

WIHTOL DE WENDEN (2002) « Motivations et attentes de migrants », *Projet*, vol. 272, 4, 46-54.

WYNANTS, B. (1997) *L'orthographe, une norme sociale : la construction sociale et les transformations de l'orthographe française*, Liège : Mardaga.

YVON, F., GARON, R. (2006) « Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée », *Recherches qualitatives*, vol.26 (1), 51-80.

## Liste des principaux acronymes utilisés

**AFB** : Atelier Formation de Base

**AFPA** : Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

**APP** : Atelier de Pédagogie Personnalisée

**ANAEM** : Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrants

**ANLCI** : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

**ASL** : Atelier Sociolinguistique

**CAI** : Contrat d'Accueil et d'Intégration

**CECR** : Cadre Européen Commun de Référence des langues

**CESER** : Conseil économique, social et environnemental

**CII** : Comité Interministériel à l'Intégration

**CIMADE** : Comité Inter-Mouvements Auprès des Evacués

**CIR** : Contrat d'Intégration Républicaine

**COE** : Conseil de l'Europe

**CREFOR** : Centre Ressources Emploi Formation

**DILF** : Diplôme Initial de Langue Française

**DIRECCTE** : Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi.

**DPM** : Direction des Populations et des Migrations

**FAS** : Fonds d'Action Sociale

**FLE** : Français Langue Étrangère

**FLI** : Français Langue d'Intégration

**FLP** : Français Langue Professionnelle

**FLS** : Français Langue Seconde

**FOS** : Français sur Objectif(s) Spécifique(s)

**GPLI** : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme

**GRLI** : Groupe Régional de Lutte contre l'Illettrisme

**HCI** : Haut Conseil à l'Intégration

**IVQ** : Information Vie Quotidienne

**OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques.

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

**OMI** : Office des Migrations Internationales

**ONI** : Office National de l'Immigration

**PAREB** : Plan d'Action Régionale en faveur de l'Education de Base

**PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

**PNUD** : Programme des Nations unies pour le Développement

**RMI** : Revenu Minimum d'Insertion

**RSA** : Revenu de Solidarité Active

**RSB** : Renforcer ses Savoirs de Base

**ZUS** : Zones Urbaines Sensibles

# Table des tableaux

Tableau 1 : Mise en regard des niveaux de compétences selon le CECR et le Référentiel FLI .....	65
Tableau 2 : Dispositifs institutionnalisés en Haute-Normandie en 2014. ....	110
Tableau 3 : Interventions du centre Senghor.....	131
Tableau 4 : Synthèse des fonctionnements des deux centres .....	145
Tableau 5 : Apprenants ayant répondu au questionnaire selon le centre de formation.....	161
Tableau 6 : Répartition des stagiaires selon l'âge et le genre au centre La Fontaine.....	163
Tableau 7 : Répartition des apprenants selon l'âge et le genre au centre Senghor .....	163
Tableau 8 : Pays d'origine et année d'arrivée en France selon les dates de passation du questionnaire (2012, 2014) – Centre La Fontaine.....	165
Tableau 9 : Pays d'origine et année d'arrivée en France selon les dates de passation du questionnaire (2013, février 2014, octobre 2014) – Centre Senghor.....	166
Tableau 10 : Détails des pratiques langagières orales et écrites – Centre La Fontaine.....	171
Tableau 11 : Détails des pratiques langagières orales et écrites - Centre Senghor .....	172
Tableau 12 : Synthèse des entretiens avec les apprenants – Centre La Fontaine Groupe La Fontaine – Blaise .....	182
Tableau 13 : Synthèse des entretiens avec les apprenants – Centre La Fontaine Groupe Région – Sandra ; Centre Senghor (violet)– Claudia .....	183
Tableau 14: Synthèse des entretiens avec les professionnels de la formation .....	186
Tableau 15 : Convention de transcription .....	193
Tableau 16 : Synthèse des informations relatives aux profils des apprenants .....	198
Tableau 17: Les caractéristiques de la forme scolaire.....	225
Tableau 18 : Calendrier initial du projet d'expérimentation .....	244
Tableau 19 : Profils des apprenants présents lors de l'expérimentation (septembre-octobre 2014).....	245

Tableau 20: Profils des apprenants présents lors de l'expérimentation (Décembre 2014- janvier 2015) .....	247
Tableau 21: Construction de l'activité de compréhension écrite en fonction du contenu des séances observées .....	250

## Table des figures

Figure 1 : Population migrante en France métropolitaine et part des femmes depuis 1911. Source : Insee, recensements de la population de 1911 à 2008. Extrait de <i>Population et sociétés</i> , n°502, juillet-août 2013. ....	82
Figure 2 : Évolution de la part des femmes dans les différents motifs de migration. Source : Enquête <i>Trajectoires et Origines</i> , Ined-INSEE, 2008. Extrait de <i>Population et sociétés</i> , n°502, juillet-août 2013. ....	83
Figure 3 : Répartition par origines géographiques de la population migrante en 2013. Source : Insee, 2013. Afrique : Algérie, Maroc et Tunisie ; Asie : Turquie, Cambodge, Laos, Vietnam. .....	85
Figure 4 : Part des femmes dans la population migrante et variation des origines. Source : Enquête <i>Trajectoires et Origines</i> , Ined-INSEE, 2008. Extrait de <i>Population et sociétés</i> , n°502, juillet-août 2013. ....	86
Figure 5 : Répartition des niveaux de diplôme selon le pays de naissance en 2008. Source : Insee, 2013. Afrique : Algérie, Maroc et Tunisie ; Asie : Turquie, Cambodge, Laos, Vietnam. .....	87
Figure 6 : Carte de la Haute-Normandie d'après l'Insee, 2014 .....	99
Figure 7 : Répartition des migrants en Haute-Normandie selon leur pays d'origine en 2010. Source : Insee, recensement de population 2010. ....	102
Figure 8 : Répartition des actifs Hauts-Normands ayant un bas niveau de formation. Population active de 15 ou plus, hors apprentis. Source : Insee, recensement de population 2010. ....	103
Figure 9 : Répartition des régions de métropole selon la part des non-diplômés (A) ; Répartition des régions de métropole selon la part des diplômés de l'enseignement supérieur Champ : population de 18 à 25 ans (B) Source : Insee, recensement de la population 2009.	105
Figure 10 : Représentation du pourcentage de personnes en situation d'illettrisme selon les régions. Insee 2012. ....	107
Figure 11 : Répartition des classes d'âges des personnes en situation d'illettrisme en Haute Normandie et au niveau national. Insee 2012. ....	107

Figure 12 : Procédé d'identification des publics adultes .....	116
Figure 13 : Carte présentant la répartition des difficultés sociales dans la métropole rouennaise .....	121
Figure 14 : Cartographie représentant la localisation des structures de formation. Insee, 2012. ....	122
Figure 15 : Répartition de la population immigrée dans l'agglomération Rouennaise.....	123
Figure 16 : Exemple de thématiques du questionnaire .....	160
Figure 17 : Répartition des hommes et des femmes selon les parcours scolaires dans le centre de La Fontaine. ....	167
Figure 18 : Répartition des hommes et des femmes selon les dispositifs de formation (A) et le nombre de formations linguistiques effectuées en France (B) dans le centre de La Fontaine. ....	167
Figure 19 : Répartition des hommes et des femmes selon les parcours scolaires des apprenants du centre Senghor.....	168
Figure 20 : Raisons qui motivent les apprenants à venir en formation linguistique selon le nombre d'occurrences relevées au centre Senghor. ....	174
Figure 21 : Raisons qui motivent les apprenants à venir en formation linguistique selon le nombre d'occurrences relevées au centre La Fontaine. ....	175
Figure 22 : Thématique du guide d'entretien pour les apprenants .....	178
Figure 23: <b>Guide pour l'entretien d'explicitation avec les apprenants</b> .....	258
Figure 24: Guide pour l'entretien d'autoconfrontation .....	266

# SOMMAIRE DES ANNEXES

## (Volume 2)

ANNEXE 1 : Entretiens avec les apprenants (2012-2013)	4
ANNEXE 2 : Entretiens avec les formateurs (2012-2013)	53
ANNEXE 3 : Extraits outil didactique	91
ANNEXE 4 : Entretiens d'explicitation (2014-2015)	95
ANNEXE 5 : Supports – entretiens d'autoconfrontation	192
ANNEXE 6 : Entretiens d'autoconfrontation (2015)	195
ANNEXE 7 : Les dispositifs de formation en Haute-Normandie	246
ANNEXE 8 : Extraits de textes officiels (2016)	248



# Table des matières

<u>REMERCIEMENTS</u>	<u>5</u>
<u>RESUME</u>	<u>7</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>8</u>
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	<u>11</u>
<u>PREMIERE PARTIE INTERROGER DES EVIDENCES</u>	<u>21</u>
<b>Chapitre 1 L'apprentissage du français par des adultes migrants en France</b>	<b>23</b>
1. RETOUR SUR DES EVIDENCES ANCREES : HISTOIRE ET POLITIQUE	24
1.1. L'idéologie monolingue : émergence et imposition	24
1.1.1. Une lente imposition du français (XIVe – XVIIe siècles)	24
1.1.2. Idéologie, langue nationale et identité : croyances et limites	26
1.2. Insertion, intégration et langue française	28
1.2.1. Retour sur une notion	29
1.2.2. Retour sur un modèle politique qui s'est imposé à d'autres	29
1.2.3. Intégration, migration... tensions	32
1.2.4. Insertion et langue = intégration linguistique ?	33
2. MISE EN PLACE DES ACTIONS LINGUISTIQUES : 1950 – 1989	35
2.1. L'alphabétisation	35
2.1.1. Lire, écrire et former le citoyen	36
2.1.2. Alphabétiser pour émanciper	37
2.1.3. Alphabétiser pour intégrer	38
2.2. De l'éducation à la formation	40
2.2.1. L'éducation des adultes	40
2.2.2. Les formations de base : nouveau paradigme ?	41
2.2.3. L'illettrisme	43
2.3. Réalité et pragmatisme	45
2.3.1. L'insertion par la formation	45
2.3.2. Privilégier la communication	45
2.3.3. L'approche communicative	48
3. DEVELOPPER LES FORMATIONS LINGUISTIQUES : 1990-2016	50

3.1.	Structuration des formations	50
3.1.1.	L'entrée dans la logique de marché	50
3.1.2.	Les savoirs de base	51
3.2.	Communication et employabilité	53
3.2.1.	Compétences de bases et compétences clés	53
3.2.2.	Perspective actionnelle	55
3.3.	Renforcer l'intégration linguistique	57
3.3.1.	Instauration du Contrat d'Accueil et d'Intégration	57
3.3.2.	CECR et publics migrants	61
3.3.3.	Poursuivre le renforcement de l'intégration par les formations linguistiques	63
	SYNTHESE	67
	<b>Chapitre 2 Les publics migrants : de qui parle-t-on ?</b>	<b>69</b>
1.	DES SPECIFICITES NOTOIRES	70
1.1.	Les typologies des publics	70
1.1.1.	Publics en insertion	70
1.1.2.	Publics peu scolarisés et peu qualifiés	70
1.1.3.	Publics en difficulté	71
1.1.4.	Catégorisation et stigmates	73
1.2.	Un enseignement du français adapté à ces publics ?	74
1.2.1.	Du français langue étrangère au français langue seconde	75
1.2.2.	Des objectifs spécifiques à la visée professionnelle	76
1.2.3.	Catégories didactiques et catégorisation des apprenants	78
2.	REGARDS SUR LES MIGRATIONS ET LES MIGRANTS	80
2.1.	Visages des migrations du XXI <sup>e</sup> siècle	80
2.1.1.	La mondialisation des migrations	80
2.1.2.	La féminisation des flux : un phénomène récent ?	82
2.2.	Les nouveaux visages des migrations et des migrants : approuver ou réfuter ?	84
2.2.1.	Du glissement des catégories à une diversification des profils	84
2.2.2.	Des migrant·e·s diplômé·e·s	86
2.2.3.	Des migrants qui nous ressemblent	88
3.	MIGRATIONS ET MIGRANTS : DES RAPPORTS COMPLEXES	90
3.1.	Un problème social en héritage	91
3.2.	L'histoire des migrations : une reconnaissance tardive	93
	SYNTHESE	95

<b>Chapitre 3 Une recherche dans les formations linguistiques de l'agglomération rouennaise</b>	<b>97</b>
I- FORMATIONS LINGUISTIQUES EN NORMANDIE	98
1. SITUATION SOCIO-HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE	98
1.1. Carte d'identité de la région	98
1.1.1. Caractéristiques principales	98
1.1.2. Développement de l'industrie (1850-1945)	99
1.1.3. Du lendemain de la seconde guerre mondiale à nos jours	101
1.2. Une population peu qualifiée	103
1.2.1. Des bas niveaux de formation	103
1.2.2. Des niveaux de qualification liés aux caractéristiques régionales	104
1.2.3. Impacts sur les difficultés à l'écrit	106
2. LES FORMATIONS POUR ADULTES EN HAUTE-NORMANDIE	108
2.1. Des formations encadrées	109
2.1.1. Un engagement de longue date	109
2.1.2. Paysage formatif pluriel	110
2.2. Fonctionnement	112
2.2.1. Description des dispositifs	112
2.2.2. Orienter les publics vers les formations	114
SYNTHESE	117
II- RENCONTRES ENTRE ESPACES, FORMATEURS ET CHERCHEUR	118
1. LA METROPOLE ROUENNAISE	118
1.1. La situation socio-spatiale	118
1.1.1. Rouen, métropole	119
1.1.2. Trois quartiers, deux structures de formation	121
1.2. Centre La Fontaine	124
1.2.1. Identité de la structure de formation	125
1.2.2. Actions linguistiques et profils des stagiaires	126
1.2.3. Rencontres avec deux formateurs	127
1.3. Centre Senghor	129
1.3.1. Identité de la structure de formation	129
1.3.2. Les actions linguistiques	132
1.3.3. Rencontres avec une formatrice	133
2. CHOIX EPISTEMOLOGIQUES	134

2.1.	Construire et penser le « terrain »	135
2.1.1.	Un terrain familier	135
2.1.2.	Entre héritage et garantie scientifique	136
2.1.3.	De la métaphore spatiale aux relations humaines	137
2.2.	Recherche et intervention	139
2.2.1.	Intervenir et s’impliquer	139
2.2.2.	L’intervention pour se situer	140
2.2.3.	La recherche-action : source d’inspiration	141
	SYNTHESE	143
	CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	146
<b>DEUXIEME PARTIE CONFRONTER LES PERCEPTIONS</b>		<b>148</b>
<b>Chapitre 4 Produire des observables</b>		<b>150</b>
1.	COMPRENDRE AVEC LES AUTRES	150
1.1.	Comment la chercheure comprend-elle ?	151
1.1.1.	Comprendre, porter un regard singulier	151
1.1.2.	Soi avec les autres	152
1.1.3.	Décrire pour donner du sens	153
1.2.	Entrer en relation	155
1.2.1.	L’observation participante : pour quoi faire ?	155
1.2.2.	Le souci de la relation	158
1.2.3.	Le questionnaire : élaboration et passation	159
1.2.4.	Ce que nous révèlent les questionnaires	162
2.	COMPRENDRE AUTREMENT : DES ENTRETIENS AUX TRANSCRIPTIONS	176
2.1.	Les entretiens	176
2.1.1.	La compréhension pour fil conducteur	176
2.1.2.	Entretiens avec les apprenants	178
2.1.3.	Entretiens avec les professionnels de la formation	186
2.2.	S’imprégner pour interpréter	191
2.2.1.	Transcrire	191
2.2.2.	Vers l’interprétation des observables	194
2.2.3.	Les représentations... et les pratiques ?	195
	SYNTHESE	197
<b>Chapitre 5 Être en formation linguistique pour « apprendre bien le bon français »</b>		<b>199</b>

1.	« APPRENDRE BIEN LE BON FRANÇAIS » : REPRESENTATIONS OU EXPERIENCES ?	200
1.1.	Apprendre, apprendre bien, « apprendre bien le bon français »	200
1.1.1.	Réaliser ses projets	200
1.1.2.	Une opportunité d'apprendre pour soi	205
1.1.3.	Des formats de travail variés, mais insuffisants pour « apprendre bien » ?	209
1.2.	Prendre au sérieux les représentations, les imaginaires et les expériences	212
1.2.1.	Représentations et imaginaires	212
1.2.2.	Des représentations aux expériences	214
2.	PERCEPTIONS NORMATIVES ET SCOLAIRES	215
2.1.	Les normes	216
2.1.1.	Entre illusion et contrainte	216
2.1.2.	Un mythe qui s'explique et se négocie	218
2.2.	Le scolaire	221
2.2.1.	Tensions et contradictions	221
2.2.2.	Forme et culture scolaire	224
3.	DES CULTURES AU RAPPORT AU SAVOIR : PRENDRE EN COMPTE LES APPRENANTS	228
3.1.	Cultures : se défaire des pièges	229
3.1.1.	Fausse évidence	229
3.1.2.	Prendre en compte l'environnement culturel	231
3.2.	Se diriger vers les rapports au savoir	233
3.2.1.	La prégnance des savoirs scripturaux	234
3.2.2.	Le rapport au savoir	236
	SYNTHESE	237
	<b>Chapitre 6 Expérimentation et réflexivité</b>	<b>239</b>
1.	S'ENRICHIR PAR L'EXPERIMENTATION	240
1.1.	Observer ou vérifier ?	240
1.1.1.	Un outil : pour quoi faire ?	240
1.1.2.	Le recours au médium vidéo : pouvoirs et intérêts	241
1.2.	Mise en place de l'expérimentation	243
1.2.1.	Exposé et réception du projet	243
1.2.2.	Expérimentation au centre Senghor	245
1.2.3.	Expérimentation au centre La Fontaine	246
2.	CONSTRUCTION D'OBSERVABLES A TRAVERS UN OUTIL DIDACTIQUE	248
2.1.	Des exercices familiaux	249

2.1.1.	La compréhension écrite	249
2.1.2.	La construction syntaxique ou remettre les mots dans l'ordre	250
2.2.	Exercices inédits	251
2.2.1.	La cacographie	251
2.2.2.	De l'expression écrite à l'écriture	253
3.	CHEMIN FAISANT VERS LA REFLEXIVITE	254
3.1.	Réflexiver par la verbalisation	254
3.1.1.	Retour sur la réflexivité	254
3.1.2.	Verbaliser les actions	256
3.2.	Recueillir la verbalisation ou ouvrir un espace réflexif	256
3.2.1.	Les entretiens d'explicitation	257
3.2.2.	Au-delà d'une technique d'entretien, une discussion approfondie	259
3.2.3.	Les entretiens d'autoconfrontation	263
	SYNTHESE	266
	CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE	268
	<b>TROISIEME PARTIE PROPOSER DES ORIENTATIONS</b>	<b>269</b>
	<b>Chapitre 7 Détourner ou se confronter à l'incontournable</b>	<b>271</b>
1.	POURQUOI, ET COMMENT, PARLER DES ERREURS ?	272
1.1.	L'omniprésence des fautes et des erreurs : entre répulsion et curiosité	272
1.1.1.	De la faute à l'erreur	272
1.1.2.	L'erreur comme écart à la norme	273
1.2.	Des obstacles au plaisir de l'obstacle	275
1.2.1.	Des perceptions diamétralement opposées : les formateurs, l'erreur et les autres	275
1.2.2.	Des perceptions diamétralement opposées : les apprenants, l'erreur et le savoir	278
1.2.3.	L'erreur comme levier	281
2.	POURQUOI, ET COMMENT, CORRIGER LES TRAVAUX DES APPRENANTS ?	283
2.1.	Corriger, évaluer : des actes équivalents ?	283
2.1.1.	Des notions malaisées	283
2.1.2.	Des corrections mécaniques et individualisées	285
2.1.3.	Arrêt sur le CECR	289
2.2.	Diversifier les retours sur les erreurs	290

2.2.1.	De l'hétéro- à l'auto-évaluation	291
2.2.2.	Des alternatives à explorer	293
2.3.	Construire du sens et du savoir	296
2.3.1.	Prise en compte des écrits et réécriture	296
2.3.2.	(Ré)concilier la compétence pragmatique et linguistique : par la réflexivité ?	298
SYNTHESE		301
<b>Chapitre 8 Repenser l'urgence et l'essentiel</b>		<b>303</b>
1.	PRAGMATISME, EMPLOYABILITE ET INSERTION	304
1.1.	Des changements pesants et tenaces	304
1.1.1.	Transformation de la profession, évolution des missions	304
1.1.2.	Bouleversement des fonctionnements, des valeurs fragilisées	308
1.2.	Une réalité qui s'impose	311
1.2.1.	(Dés)accords et urgence de l'essentiel	311
1.2.2.	Être en conformité avec les préconisations didactiques	314
2.	ANCRES LE SOCIAL ET L'ACTION DANS LES FORMATIONS LINGUISTIQUES	316
2.1.	Des choix affirmés	317
2.1.1.	« Le linguistique a encore trop de poids »	317
2.1.2.	Accompagner les apprenants	320
2.2.	Interroger l'agir	322
2.2.1.	(Ré)agir avant tout	322
2.2.2.	Agir pour une (certaine) autonomie	324
SYNTHESE		326
<b>Chapitre 9 Laisser les adultes migrants s'appropriier le français</b>		<b>329</b>
1.	OSER LES RENVERSEMENTS	330
1.1.	Remettre en question la doxa praxéologique	330
1.1.1.	Sortir d'une conception utilitariste	330
1.1.2.	Remettre en question les besoins	332
1.1.3.	Maîtriser le français : du prétexte au leurre	335
1.2.	La diversité comme horizon	337
1.2.1.	Pluralité et diversité : de nouvelles évidences ?	337
1.2.2.	Penser la diversité	340
2.	PENSER (L')APPROPRIATION	343
2.1.	Favoriser les projets et leur articulation	343

2.1.1. Quel(s) projet(s) ? Pour qui ?	343
2.1.2. Pour des projets de compréhension : apprendre et s'appropriier	345
2.2. Entrer en relation avec	346
Rencontrer et dialoguer	347
2.2.1. Des personnes à part entière : c'est-à-dire ?	348
SYNTHESE	350
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	351
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	<u>352</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>362</u>
<u>LISTE DES PRINCIPAUX ACRONYMES UTILISES</u>	<u>389</u>
<u>TABLE DES TABLEAUX</u>	<u>391</u>
<u>TABLE DES FIGURES</u>	<u>393</u>
RESUME	405
ABSTRACT	405

## **Résumé**

Cette thèse propose de penser l'appropriation du français par des adultes migrants en questionnant notamment la place et le rôle de la langue normée dans ce processus. À ce jour, la finalité affichée des formations linguistiques est l'insertion sociale et professionnelle : la priorité n'est pas de savoir faire des phrases grammaticalement correctes, mais d'utiliser la langue pour communiquer. La recherche menée dans deux structures de formation met en relief une discordance entre les formateurs, qui s'accordent à privilégier les besoins de communication immédiats, et les adultes migrants, qui souhaiteraient « apprendre bien le bon français », un français normé et scolaire. Si l'étude des rapports à la langue normée, et plus largement à l'apprentissage et à l'écrit, permet de mettre en évidence ces décalages, elle permet également de s'interroger sur ce que signifie et implique l'appropriation d'une langue. Cette thèse tente de démontrer que la norme linguistique est un repère, une base qui permet aux apprenants d'adhérer à la langue, de s'y confronter, de la transformer voire de la transgresser.

Mots-clés : appropriation, adultes migrants, rapports aux langues, insertion, normes linguistiques, formation linguistiques, didactique des langues.

## **Abstract**

This PhD thesis offers a reflexion on how can be considered the French language acquisition process by adult migrants dealing with the official standard language. So far, the main purpose of language training programs aimed at migrants is their social and professional integrations. They do not learn how to make a correct grammatical sentence but how to use basic language to communicate. The research study carried out in two training organizations underlined the fact that there is a discrepancy between trainers, who are focused on essential communication needs, and adult migrants who would like « apprendre bien le bon français », a standard and academic French. Even if the study of standard spoken and written French reveals some divergences, it also allows to focus on what does exactly involve language acquisition. Thus, this PhD thesis emphasizes the linguistic standard as a benchmark, a basis for migrant adults who want to learn, transform, accede to the initial language.

Key words: appropriation, linguistics norms, integration, adults migrants, didactics of languages.

