



**HAL**  
open science

# Le FLE émancipateur : introduire les pédagogies critiques dans l'enseignement du français aux adultes migrants

Angélique Picard

► **To cite this version:**

Angélique Picard. Le FLE émancipateur : introduire les pédagogies critiques dans l'enseignement du français aux adultes migrants. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02949058

**HAL Id: dumas-02949058**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02949058>**

Submitted on 25 Sep 2020

**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.



## **Le FLE émancipateur**

**Introduire les pédagogies critiques dans l'enseignement du français aux  
adultes migrants**

**PICARD ANGELIQUE**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

**UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication**  
**Département Sciences du langage & Français langue étrangère**  
**Section Didactique du FLE**

---

**Mémoire** de Master 2 Mention Didactique des langues – 27 ECTS

**Parcours** : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2019-2020





## **Le FLE émancipateur**

**Introduire les pédagogies critiques dans l'enseignement du français aux  
adultes migrants**

**PICARD ANGELIQUE**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

**UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication**  
**Département Sciences du langage & Français langue étrangère**  
**Section Didactique du FLE**

---

**Mémoire** de Master 2 Mention Didactique des langues – 27 ECTS

**Parcours** : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

## Remerciements

La réalisation de ce mémoire, ainsi que celle de l'année de Master 2 n'aurait pas été possible sans le soutien de mon entourage. Ainsi, je tiens à remercier tout particulièrement ma famille qui s'est privée de moments festifs à la maison, avec et sans confinement, surtout mon fils Gabin qui a compris l'importance que ce travail revêtait pour moi, en dépit de son envie permanente de toquer à ma porte pour me faire partager ses humeurs. Je remercie aussi mon compagnon qui a passé de longs moments à m'écouter, à m'inspirer, à m'alimenter intellectuellement, pour enfin percevoir la lumière au bout du tunnel.

Je suis infiniment reconnaissante envers les personnes qui ont accepté de livrer une part d'elles-mêmes au cours des entretiens. J'ai pris conscience que l'on ne parlait pas seulement de leur langue, mais bien aussi de leur identité, de leurs parcours, de leur intimité, parfois accouchée avec l'émotion que l'on n'accorde pas aux inconnus. Vos confidences ne sont pas que des paroles livrées à une analyse de données froidement scientifiques, mais bien le moteur de mes réflexions et de mon ardent désir de contribuer à la lutte contre la déshumanisation du monde.

Enfin, je remercie Diana-Lee Simon d'avoir accepté de m'accompagner dans cette aventure rédactionnelle, de m'avoir encouragée à m'exprimer et surtout à assumer pleinement le message que j'avais envie de passer par cet écrit. Vos paroles rassurantes, mais aussi votre exigence, ont été déterminantes dans l'achèvement de ce mémoire.

## Déclaration anti-plagiat



**Déclaration anti-plagiat**  
Document **à scanner** après signature  
et **à intégrer** au mémoire électronique

### DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PICARD ..... PRENOM : ANGÉLIQUE .....

DATE : 24 mai 2020 .....

Mise à jour mars 2016

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>p.8</b>
<b>Présentation du terrain de recherche</b>	<b>p.10</b>
<b>Première partie : L'intégration linguistique des adultes migrants en France</b>	<b>p.12</b>
<b>1.Des concepts aux politiques linguistiques</b>	<b>p.14</b>
1.1 L'intégration linguistique des migrants en France	p.14
1.1.1 L'intégration : un concept galvaudé, un terrain glissant	p.14
1.1.2 L'intégration linguistique	p.16
1.1.3 L'insécurité linguistique : le nœud gordien des politiques d'intégration	p.18
1.2 Le Cadre européen de l'intégration linguistique des migrants	p.19
1.2.1 Les grandes orientations des résolutions du Conseil de l'Europe	p.19
1.2.2 Le plaidoyer européen pour la diversité	p.21
1.2.3 La remise en question des politiques linguistiques des Etats par le CoE	p.24
<b>2.La formation linguistique des migrants en France</b>	<b>p.24</b>
2.1 La dimension institutionnelle	p.24
2.2 La dimension opérationnelle : témoignage d'un ex-formateur en dispositif OFII	p.27
<b>3.Le cas du Français Langue d'Intégration</b>	<b>p.30</b>
3.1 Emergence du FLI	p.30
3.2 A quels besoins répond le FLI ?	p.32
<b>4. Prendre en compte les besoins des apprenants : témoignage d'une intervenante bénévole</b>	<b>p.34</b>
4.1 Quand volontariat rime avec adaptation	p.36

4.2 Une démarche collective et démocratique	p.37
4.3 Quand l'humanisme fait loi	p.38
4.4 Langue orale et citoyenneté en ligne de mire	p.39

**Deuxième Partie : Parcours de migration, biographie langagière et apprentissage du français** **p.40**

**1. Des besoins linguistiques et socioculturels divers et variés** **p.42**

1.1. Les attentes des apprenants	p.42
1.2. Comprendre l'administration française	p.45
1.3. Insécurité linguistique et classes sociales	p.50

**2. Une mosaïque de parcours et de stratégies d'apprentissage** **p.52**

2.1. L'apprentissage du français dans le pays d'origine	p.52
2.2. Entrer en formation linguistique lorsqu'on est migrant	p.54

**3. Un rapport à langue nécessitant des réponses ciblées** **p.57**

3.1. Chaque langue à sa place, une place pour chaque langue	p.57
3.2. Le français, langue utilitaire pour une faible utilité	p.61

**Troisième partie : Les Pédagogies critiques pour l'émancipation des opprimés** **p.64**

**1. Enjeux, finalités et place des pédagogies critiques** **p.65**

1.1 Concepts et modèles théoriques : Emanciper pour faire société	p.67
1.1.1. Freire et sa Pédagogie des Opprimés	p.67
1.1.2. Autres courants issus des pédagogies critiques	p.70



1.1.3. La pédagogie décoloniale	p.71
1.2. Les expérimentations pédagogiques inspirées de Freire	p.73
1.2.1. Les ateliers de Méthodologie en Anthropologie Sociale Critique (M.A.S.C.)	p.73
1.2.2. La démarche de Croisement des Savoirs	p. 75
<b>2. Applications possibles dans l'apprentissage linguistique</b>	<b>p.76</b>
2.1 Partir des besoins des apprenants	p.77
2.2 Quelles thématiques pour quels besoins ?	p.79
2.3 Des outils d'Education Populaire pour le FLE aux migrants	p.81
2.3.1 Le récit de vie	p.81
2.3.2. Petite histoire, Grande Histoire	p.82
2.4 Le théâtre selon Augusto Boal	p.84
<b>3. Freins et leviers pour une mise en œuvre réaliste</b>	<b>p.85</b>
3.1 Les freins potentiels de l'introduction d'une telle démarche	p.85
3.2 Les leviers	p.87
<b>Conclusion</b>	<b>p.89</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p.91</b>
<b>Sitographie</b>	<b>p.94</b>

## Introduction

En France, les personnes en situation de migration se voient proposer de signer un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), dont l'une des composantes réside dans la formation linguistique. Cette dernière vise à atteindre un niveau minimal en langue française, afin de se construire une première compréhension de l'environnement d'accueil, notamment en matière de travail, de vie quotidienne et de cadre institutionnel. Les formations ont donc été développées en ce sens, jusqu'à constituer un domaine de recherche à part entière, le Français Langue d'Intégration. Cet enseignement très ciblé a pour but d'intégrer les attendus du CIR, particulièrement en matière d'adhésion aux valeurs et principes de la République. Or, les difficultés se multiplient, tant en termes de résultats que d'assiduité des apprenants dont les priorités et l'intérêt se situent dans la survie au quotidien, jusqu'à menacer leur santé mentale. Ainsi, les intervenants, parfois professionnels, souvent bénévoles, se heurtent à des situations d'hétérogénéité telles, que les contenus et méthodes proposées ne conviennent pas aux apprenants qui parfois se heurtent à l'échec, jusqu'à quitter leur cursus de formation. Au-delà de ces dispositifs, la langue utilitaire parvient difficilement à transformer l'essai. Les classes populaires restent souvent cantonnées à un niveau de savoir de base, alors que subsiste l'insécurité langagière, parfois pour de nombreuses années. Si la gestion des dispositifs de formation peut être mise en cause, on peut supposer que les contenus traduisent encore trop souvent la mise en scène d'un quotidien aseptisé, joué par les représentants de classe moyenne/supérieure, dont les enjeux du quotidien et les sujets de conversation ne touchent guère l'intérêt des migrants des classes populaires précarisées. Par ailleurs, ce type de formation linguistique, tant dans ces thématiques que ces approches, tend vers le versement de savoirs prêts à être ingurgités, répondant peu aux besoins individuels des apprenants, ignorant leurs parcours antérieurs, leurs compétences linguistiques et professionnelles préexistantes, selon une stratégie d'intégration assimilationniste. Pourtant, la France est bel et bien une terre multiculturelle, dont les minorités ethniques vivent et se mêlent les unes aux autres, sans que cela ne soit un obstacle majeur à la paix du territoire. La France dévoile un visage aux mille facettes, reflets d'une histoire riche de ces migrations, mais aussi des rapports de domination qui s'y exercent, entre les classes dominantes et les moins favorisées, entre les anciens colons et les peuples issus des pays colonisés. En revanche, les politiques linguistiques s'accrochent à un modèle qui semble aujourd'hui dépassé, qui veut

que quiconque entre et s'installe dans le pays doit connaître et tendre vers un style de vie « à la française » auquel seule une minorité de gens peut prétendre.

Après un parcours d'enseignante en FLE, d'intervenante sociale et de conseillère d'éducation populaire pour la mise en place des politiques publiques sur mon territoire, ce mémoire se veut pour moi l'occasion de mettre à profit les démarches d'Education populaire dans les formations linguistiques aux migrants, afin de comprendre comment et en quoi le récit autobiographique et la prise en compte des parcours individuels des migrants favorisent un apprentissage efficient, rattaché aux réalités de chacun. Comment l'apprentissage du FLE en situation de migration peut développer une visée émancipatrice, au-delà des dispositifs d'intégration ? En quoi et à quelles fins l'apprentissage d'une langue en situation de migration peut contribuer à mettre en exergue des rapports de domination qui s'exercent dans la société ? Comment faire en sorte que le FLE contribue à favoriser l'émergence d'une société pluriculturelle conscientisée ?

A partir de l'examen des textes et dispositifs en vigueur à l'échelle européenne et française, relatifs à l'intégration linguistique des migrants, ce mémoire vise à répondre à l'hypothèse selon laquelle la formation linguistique de ces derniers répond aujourd'hui à un modèle d'intégration assimilationniste, répondant peu aux besoins des apprenants. Puis, grâce à l'analyse de parcours de migrants en France, il s'agira d'explorer la pertinence d'une introduction des pédagogies critiques, issues du champ de l'Education Populaire, afin de favoriser le développement d'une société pluriculturelle conscientisée, agissant pour la transformation sociale.

Dans un premier temps, à partir de l'analyse des textes officiels européens et français, puis des dispositifs et méthodes de formation linguistique auprès des migrants, aidés de témoignages de formateurs, nous analyserons en quoi et comment le modèle d'intégration linguistique français est aujourd'hui un modèle discutable, n'étant plus à même de répondre efficacement aux besoins des apprenants, sinon à ceux de l'idéologie dépassée d'un Etat-Nation. Dans un deuxième temps, l'analyse de témoignages d'anciens apprenants issus de l'immigration permettra de déceler l'impact de ces dispositifs sur leur pratique aujourd'hui, mais aussi de comprendre leurs parcours de vie respectifs extrêmement diversifiés, permettant d'expliquer leur rapport très particulier à la France et à sa langue, ainsi que leur conception personnelle de l'intégration. Enfin, nous explorerons dans un dernier temps les

pédagogies critiques et leur potentiel émancipateur dans la formation linguistique des migrants, via l'analyse de ses concepts, de ses enjeux, mais aussi et surtout la mise en œuvre d'outils concrets d'Education Populaire à exploiter. La finalité de l'apprentissage de la langue permettrait alors, non pas la simple adaptation à un modèle de société imposé, mais bien l'expression d'une vision de la société d'accueil conscientisée, par celles et ceux qui la font vivre au quotidien, grâce au développement de la réflexion-action, basée sur l'expression de l'émotion, l'exercice de l'esprit critique, et la lutte contre l'oppression de ceux que l'on n'entend pas, pour conquérir la dignité humaine et faire vivre pleinement les valeurs de la République.

### **Présentation du terrain de recherche**

Etant déjà imprégnée de la littérature en matière d'Education Populaire, j'ai tout de même focalisé mon attention sur les écrits de Paolo Freire, dont le livre, interdit en 1971, n'a plus été édité en français jusqu'à très récemment, par un passionné qui l'a publié sur Internet il y a quelques années. La bibliographie autour des pédagogies critiques est relativement peu importante si l'on considère les pédagogies critiques de manière globale, mais il a fallu creuser ces dernières par la découverte ou la redécouverte de pédagogues, de figures de proue historiques des mouvements sociaux et de luttes de défense des droits.

Afin de réaliser cette étude, j'ai choisi tout d'abord d'explorer les textes officiels du Conseil de l'Europe sur la thématique de la formation linguistique des migrants, avant de me pencher sur les textes et dispositifs de mise en œuvre de l'intégration linguistique en France. L'analyse de quelques manuels de FLI ont permis avant tout d'illustrer le message culturel qui est transmis aux apprenants, même si cette approche doit être mise en relation avec les pratiques réelles des intervenants qui, pour la plupart, n'utilisent pas ou peu de manuel pour s'orienter plutôt vers l'usage du documents authentique ou semi-authentique.

Afin d'apporter une dimension concrète de ce que vivent les migrants au cours de leur parcours d'installation en France, j'ai mené une enquête qualitative auprès d'un panel de quatre personnes de nationalités et de parcours différents, tant par rapport aux conditions d'arrivée en France qu'à leur niveau de français, en passant par leur parcours d'apprentissage. Ces entretiens téléphoniques semi-guidés enregistrés ont permis une expression assez libre et honnête de la part des personnes enquêtées, dont la double finalité était de comprendre

de quoi est jalonné un parcours de migrant en France, y compris dans l'apprentissage du français que le rapport avec la langue qui s'est développé au cours de leur vie.

Afin de rendre compte d'une certaine réalité des dispositifs de formation linguistique auprès des migrants, j'ai pu me fier à ma propre expérience d'intervenante sociale en association, mais pas seulement. J'ai mené deux autres entretiens auprès d'un professionnel et d'une présidente d'association, dont les témoignages ouvrent le champ aux problématiques de terrain.

Quant à l'étude des apports de l'Education Populaire en FLE, ces derniers ne sont que le fruit de mon expérience auprès des associations de ce champs d'action, dont les principes et valeurs me paraissent on-ne-plus en accord avec le message que ce mémoire tente de transmettre.

## **Première partie**

### **L'intégration linguistique des adultes migrants en France**

Au carrefour de l'Europe, la France est ce que l'on peut nommer une terre d'accueil. Elle a vu la composition de sa population transfigurée depuis des décennies, par des vagues successives d'immigration du monde entier, certaines engendrées par l'appel à la reconstruction de la France après deux guerres mondiales, d'autres en raison de conflits armés ou de graves menaces pesant sur les civils dans leur pays d'origine, et bien d'autres encore, guidées par l'économie globalisée, capable d'engendrer un formidable brassage des ethnies, jusqu'à remettre en cause la notion-même d'Etat-Nation. Pourtant, le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA) a été construit, façonné, et consolidé, toujours dans l'objectif de « rationaliser » les flux migratoires, par la mise en place de procédures distinguant l'immigration dite économique, de celles relevant de la protection des exilés, notamment par le statut de réfugié. Au-delà de la protection juridique, l'accueil des migrants prévoit d'intégrer ces derniers au droit commun, par le logement, l'emploi, la scolarité, et l'accès aux droits. En France, ce sont 6.5 millions d'immigrés (statistiques INSEE 2018) qui représentent aujourd'hui 9.7% de la population française et qui font l'objet de forts enjeux liés à l'intégration, au sein des politiques publiques, celles-ci étant empreintes de représentations sociales historiquement ancrées dans l'imaginaire collectif, reflétant la stratégie assimilationniste des années 60-70. Pour exemple, l'héritage de la colonisation des pays d'Afrique et du Maghreb en particulier a laissé dans l'imaginaire français les traces de rapports de domination qui aujourd'hui transpirent des politiques d'intégration. Par intégration, la France entend une forme d'adhésion de la part des arrivants à ses principes et valeurs de la République, ainsi que la connaissance et/ou la maîtrise de la langue française et des codes sociaux qui la caractériseraient. S'intégrer, c'est s'adapter. Ainsi, s'installer et vivre en France se mérite et nécessite d'en faire la démonstration. Alors qu'émigrer, c'est partir de son point d'ancrage, en laissant derrière soi des pans de sa vie, de sa culture, pour ensuite en adopter d'autres au fil de son parcours, l'intégration relève beaucoup plus de la rééducation que d'un simple processus d'adaptation. Le migrant choisit une voie, plus ou moins volontairement d'ailleurs, dans un continuum entre, d'un côté, l'adoption pleine et entière de la culture d'accueil, et l'abandon partiel ou total de son patrimoine culturel acquis jusque-là, et de l'autre côté la continuité de ses pratiques culturelles et langagières, en adoptant a minima la nouvelle « proposition » du pays d'accueil. Le choix entre ces deux orientations ne dépend pas seulement du libre arbitre d'une personne en situation de migration, mais aussi des politiques d'intégration mises en place par les institutions des pays

d'accueil. Celles-ci portent l'empreinte idéologique des rapports de domination instaurés au cours de l'Histoire, lors de conflits armés, de crises économiques, et bien entendu au cours de son passé colonial. Ajoutons à cela que la globalisation de l'économie implique des modes de déplacement, voire de nomadisme, qui ont révolutionné nos mobilités et instaurent, notamment par la précarité de l'emploi, des formes d'installation plus souvent temporaires que définitives, ce qui met à mal le concept d'intégration, en Europe, comme en France. Les politiques d'intégration étant néanmoins instaurées dans la quasi-unanimité de l'Union Européenne, la plupart des pays d'Europe ont instauré une politique migratoire, assortie d'obligations pour les personnes nouvellement arrivées de se familiariser avec la langue d'accueil et les valeurs et principes du pays, pour obtenir un titre de séjour, entrer dans le droit commun ou décrocher la nationalité, condition sine qua non pour en devenir citoyen à part entière.

Nous verrons que la question de l'intégration passe principalement par l'acquisition linguistique, pour des raisons majoritairement socio-économiques et que ces seules conditions utilitaristes ne suffisent pas à rendre efficaces les politiques menées en matière d'apprentissage de la langue qui semblent déconnectées des concepts scientifiques et surtout de la réalité de terrain de ces classes dominées.

## **1- Des concepts aux politiques linguistiques**

### **1.1 L'intégration linguistique des adultes migrants en France**

#### **1.1.1 L'intégration : un concept galvaudé, un terrain glissant**

La première acception et la plus répandue en sociologie du concept d'intégration reste celle d'Emile Durkheim (1893), dont l'origine est la volonté de vivre ensemble, selon des principes de solidarité et de morale laïque, en opposition à la morale religieuse et s'inscrivant à mi-chemin entre le libéralisme et le socialisme de l'époque industrielle. E. Durkheim promouvait un Etat fort, un Etat-Providence, garant de la paix sociale, et de la solidarité organisée, en opposition au principe d'anomie, menant fatalement à l'aliénation de l'humain dans cette société du travail divisé. Ainsi, un mouvement d'intégration nationale naîtrait de la concentration d'un appareil d'Etat, permettant de passer de l'état répressif au statut d'Etat



redistributif. Cette première acception du terme nous permet déjà de considérer que selon Durkheim, l'Etat protège et est garant du bien-être de ses citoyens.

Or, aujourd'hui, à l'heure du néolibéralisme et de la mondialisation des marchés, de la libre circulation des biens et des personnes, cette approche de l'intégration qui se reflète encore dans les orientations politiques françaises, la notion d'intégration pourrait largement faire l'objet d'une remise en question.

En effet, la précarité de l'emploi, pour les raisons que l'on devine, telles que le chômage de masse, les bas-salaires, les contrats de courte durée, favorisent bien plus la mobilité des travailleurs, y compris à l'intérieur du pays qu'au travers des frontières. Ce premier point rend difficile l'idée de s'ancrer dans un paysage, de nouer des liens avec les pairs. A cela, on peut ajouter que dans le contexte d'une économie néo-libérale, le raisonnement de Durkheim est mis à mal par la finalité-même de cette idéologie, dans la mesure où c'est bien l'effacement des institutions qui est visé, dans le but de laisser s'autoréguler le marché, tout comme les comportements humains, grâce à la fameuse main invisible théorisée par l'économiste Adam Smith. Dans ce cas, si l'intégration fait référence à l'Etat-Providence et que ce dernier tend à disparaître, alors celle-ci n'est le fruit que de l'incantation de valeurs et de principes désincarnés.

Plus récemment, en France, c'est Dominique Schnapper, sociologue et politologue qui a théorisé la notion d'intégration dans le cadre de la République française. Elle estime que l'individualisme n'est pas opposable à la notion d'intégration, mais qu'en revanche, la libre appropriation de choix de vie en société concerne bien plus les classes moyennes que les pauvres qui ne peuvent s'offrir le luxe de cette liberté, en raison de déficits de capital social et culturel. Dans un sens, on pourrait entendre cet argument comme l'aveu selon lequel l'Etat doit obligatoirement mener une politique d'intégration, pour surseoir aux inégalités de classe et protéger les plus pauvres. Cependant, il pourrait aussi être reproché à D. Schnapper une forme d'ethnocentrisme doublé de paternalisme face aux migrants, dont les valeurs et principes ne sont pas connus ou volontairement ignorés lors du processus d'intégration sociale.

M. Wieworka s'est exprimé de manière assez vive sur le sujet du modèle d'intégration à la française qui aujourd'hui connaît une crise sans précédent, notamment parce que les migrants

peuvent difficilement adhérer à ces grands principes, dès lors que l'Etat ne met plus en œuvre, et n'assure plus ou peu la cohésion nationale au sein du pays. Lorsque le système de solidarité mis en place par l'Etat s'efface, cela signe le retour de la solidarité de la famille et de la communauté, donc d'un risque d'anomie en raison de l'aspect aléatoire de cette solidarité mécanique (2008).

Néanmoins, les politiques sont présentes, actives, mouvantes sous certains aspects, prônant comme vecteurs principal d'intégration par l'appropriation de la langue du pays d'accueil.

### **1.1.2 L'intégration linguistique**

En France, tout comme dans d'autres pays d'Europe, l'obtention du droit de séjour, voire de la nationalité française est conditionnée par l'atteinte d'un niveau de compétences linguistique minimal en français, sanctionné par un diplôme de type DILF/DELF. Dans ce contexte, on comprend que la politique d'intégration est principalement corrélée à l'intégration dite linguistique, sur la base de compétences acquises et certifiées. Or, plusieurs arguments poussent à penser que des lacunes inhérentes à ce raisonnement autour de l'intégration, au sens politique du terme, pourraient être un des facteurs d'échec en matière d'intégration linguistique. Selon A-S. Calinon (2013), la corrélation entre compétence en langue comme garante de l'intégration sociale d'un individu est qualifiée de simpliste, car l'intégration dépend de bien d'autres facteurs imbriqués les uns aux autres, tels que l'intégration économique et la participation à la vie sociale d'un pays. Par ailleurs, la compétence en langue n'agit que dans certains domaines et pas d'autres. On peut prendre pour exemple le cas d'une personne francophone qui utilise chaque jour l'anglais dans le cadre de son travail en hôtellerie. Ses compétences linguistiques, d'un point de vue technique se développent certes au contact de son environnement de travail, mais cela ne signifie pas un seul instant que cette personne pourrait s'adapter et vivre harmonieusement en société au Royaume-Uni. Il lui faudra pour atteindre ce but, créer des liens affectifs avec les habitants de sa société d'accueil, comprendre et interagir avec son environnement social, participer à la vie de la cité.

Par ailleurs, on peut noter une confusion terminologique (Calinon, 2013) entre l'intégration d'une personne dans la langue, qui implique que la communauté d'accueil participe au

processus d'intégration et l'intégration par la langue qui induit de fait que la performance en langue devient un indicateur d'intégration. En filigrane, on note l'aspect performatif et individualiste de ce type de démarche, dans laquelle la communauté d'accueil n'est pas considérée comme actrice de l'intégration d'un individu et que l'idéologie selon laquelle « Quand on veut, on peut » prédomine, au détriment de la capacité du collectif à créer les conditions d'accueil adéquates au « bien vivre ensemble », au sens sociologique du terme.

Enfin, si l'on s'en tient aux conditions dans lesquelles se joue l'intégration à une société (par le travail, la dimension sociale, l'affectif, etc.), on peut rappeler aussi que l'intégration passe par « possibilité et l'accroissement d'une mobilité sociale, linguistique et langagière à l'intérieur d'un espace donné. Cette perspective dépasse largement la question de la maîtrise linguistique, ce qui signifie que la langue, dans ce processus, constitue un des moyens de grimper sur l'échelle sociale, mais n'est pas du tout une fin en soi. Dans ce cas, l'apprentissage du Français langue étrangère ou du français langue d'intégration ne doit plus seulement viser un niveau de compétence linguistique, mais bien l'utilisation de la langue comme outil d'expression (écrite ou orale) facilitant l'entrée et la participation d'une personne dans la vie de la cité. Dans tout cela, l'un de objectifs de cette étude est aussi de démontrer l'importance de favoriser le développement du sentiment d'appartenance à une société d'accueil, car la langue s'approprie et est adoptée notamment grâce au rapport affectif que l'on entretient avec elle. Dès lors que la langue est parlée avec plaisir, qu'elle permet d'exprimer son ressenti, de l'amour, des colères, etc., alors elle prend une place toute particulière dans la vie d'un individu. Dans ce cas, l'apprentissage du français gagnerait fort à développer la possibilité pour un être humain de s'exprimer sur soi, sur son vécu, sur son récit de vie, afin de créer un lien avec cette langue qui, pour un certain nombre de migrants, est surtout fonctionnelle. Sans oublier le rapport diglossique qu'entretient le français vis-à-vis de la langue maternelle. Elle est la langue dominante, pour des raisons historiques, politiques et économiques. Le risque de conflit linguistique reste important, ce qui constitue un frein majeur à l'apprentissage de la langue.

Ces réflexions laissent supposer que l'apprentissage ne peut être efficace s'il ne sert que la sanction administrative, dans une démarche de performance linguistique, alors que l'appropriation d'une langue passe par la nécessité de « toucher l'être social » par une approche microlinguistique. L'individu apprend alors en milieu naturel, ou en situation, au sein

d'une communauté auprès de laquelle il développe des liens affectifs et déconstruit les rapports de domination induits par l'aspect administratif et coercitif de la langue française.

*« Au niveau macro, nous avons montré le flou qui entoure le sens d'intégration linguistique. En revanche, nous posons qu'au niveau micro, celui des représentations et des attitudes individuelles et des relations interpersonnelles (Sawicki 2000 : 145), l'intégration linguistique se constitue réellement en domaine de recherche et en objet d'étude. » (Calinon, 2013).*

A cet effet, les démarches d'éducation populaire et les arts tels que le théâtre constituent potentiellement des outils de taille pour que la langue soit vécue de manière conscientisée. Enfin, la prise en compte du vécu passe par la biographie langagière et le récit de vie de manière générale, pour inscrire ou réinscrire la personne dans sa globalité dans un environnement social d'accueil.

### **1.1.3 L'insécurité linguistique : le nœud gordien<sup>1</sup> des politiques d'intégration**

Comme cela a été dit plus tôt, la question de la formation linguistique est fortement liée à des objectifs utilitaires, comme celui de l'insertion socioprofessionnelle. C'est dans ce domaine qu'une véritable économie de l'insertion et de la formation s'est créée, afin de travailler à ce que les immigrés intègrent le monde du travail le plus efficacement possible, en levant les problématiques d'insécurité langagière. Une myriade d'organismes de formation, d'associations d'insertion ont construit des formations en FLE à visée professionnelle, dans les domaines professionnels dits en tension, tels que le ménage, la sécurité, etc. L'objectif de performance linguistique doit être atteint en un temps limité, afin de pallier l'insécurité langagière, pour finalement s'adapter au poste de travail. Dans ce cas, les contenus de formation répondent à une exigence de performance immédiate et opérationnelle, par le versement de contenus de cours qui façonnent un professionnel prêt-à-l'emploi. Ensuite, on imagine aisément que l'insécurité langagière étant considérée comme résolue par l'insertion dans le travail, les personnes se contentent (comme dans l'exemple de la jeune femme en

---

<sup>1</sup> Le nœud gordien, selon le CNRTL désigne, au sens figuré une difficulté, un problème quasi insoluble ou un obstacle apparemment insurmontable. J'ai choisi ce terme afin de faire référence au fait que l'insécurité langagière analysée par nombre de chercheurs, dont H. Adami (2012) a été tranchée par une solution radicale, c'est-à-dire l'introduction du FLI, qui semble représenter en 2012 la meilleure réponse possible à l'insécurité langagière. A la manière d'Alexandre le Grand qui l'aurait tranché, selon certains dires des historiens. On peut compléter cette expression par « Trancher le nœud gordien » qui signifie Résoudre brusquement une difficulté par des moyens prompts et énergiques, ou par la violence.

hôtellerie) de parler le français appris dans ce cadre, sans avoir de nouveau l'occasion d'élargir ses connaissances de la langue à d'autres sphères de la culture d'accueil, telles que le cinéma, la littérature, l'université, etc. Cette approche de la langue, si elle règle la question de la sécurisation langagière, ne permet pas l'émancipation par la langue, comme cela a pu être prôné, dans la mesure où les immigrés sont majoritairement des représentants des classes populaires, qui même lorsqu'elles sont constituées de natifs français, peinent à s'approprier les codes de la langue dominante et sont condamnées à se cantonner à une langue fonctionnelle. En cela, on peut constater qu'aucune performance linguistique ne peut être envisagée, que la question de la mobilité sociale s'en trouve malmenée car il devient alors de plus en plus difficile pour le travailleur immigré de transformer l'essai par l'approfondissement de la langue parlée, langue dominante réservée à la classe dominante. Car il ou elle devra trouver par ses propres moyens des cours de français qui permettent d'en approfondir sa connaissance, ce qui ne peut pas toujours constituer une priorité, au regard des nombreuses autres difficultés qui relèvent parfois de la survie. Ainsi, l'intégration sociale des migrants est fortement remise en question, et contribue au renouvellement du schéma d'inégalités sociales.

## **1.2 Le Cadre européen de l'intégration linguistique des migrants**

### **1.2.1 Les grandes orientations des résolutions du Conseil de l'Europe**

Afin de procéder à l'analyse des intentions européennes en matière d'intégration des migrants et de leur intégration linguistique, nous allons nous appuyer sur les contenus de textes officiels, à travers des extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports du Conseil de l'Europe (2017). On y verra comment se traduisent les orientations politiques en matière de diversité (exprimée comme une richesse à préserver), d'accès aux droits des migrants, et de participation à la vie citoyenne du pays d'accueil.

Tout d'abord, l'article 19 de la Charte sociale européenne révisée, en matière de Droit des travailleurs et de leurs familles à la protection et à l'assistance pose que « *les Parties s'engagent* :

*« 11. À favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles.*

*12. à favoriser et à faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants. » (Conseil de l'Europe, 1996)*

La terminologie employée semble importante à souligner ici. On parle bien d'une incitation bienveillante à, et non d'une obligation ou d'une injonction à s'intégrer par la langue. Même s'il faut le rappeler, une charte ne détient pas le pouvoir d'une loi ou d'un décret, le Conseil de l'Europe porte des valeurs de dignité et d'humanisme assorties d'orientations en faveur de la préservation de la diversité linguistique, qu'il est nécessaire de protéger, à l'instar de la biodiversité.

Pour atteindre cette finalité en matière de diversité, la Recommandation CM/Rec (2008) 7 sur l'utilisation du CECR et la promotion du plurilinguisme prône littéralement de favoriser le perfectionnement des personnes migrantes dans leur langue d'origine, d'assurer pour cela la mise en place d'une réelle qualité éducative qui passe notamment par la formation de des enseignants en langues.

Au sein de l'Assemblée parlementaire, la Recommandation 1500 (2001) sur la Participation des immigrés et des résidents étrangers à la vie politique dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, et sur la base de l'enrichissement culturel de nos sociétés d'accueil, demande aux Etats membres de revoir leur législation en vue d'un assouplissement qui répondrait aux besoins des immigrés et des résidents étrangers, ce qui laisse supposer une incitation à une plus grande participation des personnes concernées dans la vie politique du pays et légitime par là-même à une éducation à la vie politique pour accéder à l'exercice de la démocratie, notamment via le droit de vote.

Néanmoins, en 2008, la Résolution 1618, si le titre du texte vise les mesures visant à améliorer la participation démocratique des migrants, le contenu se contente de renforcer l'incitation aux pays européens de favoriser l'éducation et l'apprentissage de la langue de la société d'accueil, tout en proposant de faire baisser la pression associée aux tests de langue, considérés comme une source de discrimination.

A travers ces textes, on peut déjà poser quelques constats :

- Les orientations européennes diffusent des valeurs associées à la préservation et au renforcement de la diversité culturelle et linguistique, en y associant clairement les cultures et langues minoritaires du monde entier ;
- Les outils dédiés à cette finalité résident dans la formation, l'enseignement, sur la base de la promotion du plurilinguisme et de la participation démocratique, pour la paix sociale ;
- La valeur des textes est assez faible car les chartes et recommandations (2017) n'engagent les Etats que sur la base de leur volonté, ce qui crée une instabilité des dispositifs en fonction des alternances politiques ;
- Lorsqu'une résolution est votée en faveur des migrants, elle n'exhorte les pays qu'à inciter une nouvelle fois à l'alphabétisation de ces derniers (et de leurs familles), et à limiter le recours aux tests de langue.

En conclusion sur cette analyse de textes, on peut certes remarquer l'effort fourni par le Conseil Européen sur la promotion de la diversité en matière de pédagogie et de formules incitatives. En revanche, on peut aussi regretter le peu d'espace accordé à une vision globale des rapports de domination, qui ne concerne pas seulement les conflits de langues ou rapports diglossiques entre langue dominante et langue minoritaire, mais aussi le racisme profond issu des périodes coloniales, de l'exploitation de la main d'œuvre peu onéreuse, en contexte d'économie globalisée. On comprend mieux pourquoi les gouvernements français ne font que peu de compte de ces recommandations au sein des politiques d'intégration linguistique. Les problèmes d'intégration ne sont pas uniquement le fait de difficultés à s'exprimer et à s'intégrer par la langue du pays d'accueil et même si les texte du Conseil de l'Europe (tel que le guide que nous allons analyser ci-dessous), la formation linguistique reste le principal levier d'intégration sociale auquel il fait appel dans ses textes, celle-ci étant probablement un sujet moins clivant que les profonds problèmes de racisme vécus par les migrants en Europe depuis des siècles.

### **1.2.2 Le « plaidoyer » européen pour la diversité**

Le Conseil de l'Europe produit de nombreuses ressources documentaires et pédagogiques, des réflexions, et des outils permettant de favoriser l'intégration linguistique, à destination

des acteurs institutionnels des différents pays, prenant en compte les questions d'intégration de manière large. Institutions et acteurs de la formation peuvent trouver aisément un guide complet de l'intégration des migrants adultes en Europe. Donc, en dépit de ce qui vient d'être critiqué, il est tout à fait intéressant de s'attarder sur le guide du Conseil de l'Europe relatif à l'intégration des migrants adultes, pas seulement sur les intentions globales (diversité, plurilinguisme, etc.) mais aussi sur la forte incitation à prendre réellement en compte les contextes de vie et d'apprentissage des migrants, leur parcours, leur répertoire linguistique, en précisant que les formations généralistes proposées ou imposées à de nombreux groupes différents risquent d'être démotivantes et donc inefficaces, si les apprenants ne trouvent pas ce qu'ils cherchent (Beacco, Little & Hedges, 2014). En cela, le Conseil de l'Europe renvoie les institutions et différents acteurs de la formation linguistique à leur responsabilité dans l'échec ou la réussite des formations linguistiques des migrants. La démonstration selon laquelle il existe plusieurs formes d'intégration linguistique permet de transmettre un message aux décideurs européens quant à l'impact des stratégies nationales employées sur le degré d'intégration linguistique obtenu :

- L'intégration linguistique passive

Cette catégorie est celle qui recouvre les problèmes d'insécurité langagière, qui pousse parfois une personne à éviter certaines situations sociales par manque de confiance en ses outils de communication, voire de stigmatisation de la part des interlocuteurs natifs. J-C. Beacco précise que dans ce cas, c'est « la langue d'origine à elle seule préservant toute sa fonction identitaire. »

- L'intégration linguistique fonctionnelle

La langue est acquise pour assurer une communication efficace dans de nombreux domaines de la vie personnelle, sociale et professionnelle. Néanmoins, la langue d'origine conserve toujours cette fonction identitaire, ce qui semble être problématique pour J-C Beacco, qui précise que « la langue de la société d'accueil est acceptée du fait de son utilité pratique. »

- L'intégration linguistique proactive

Les personnes migrantes cherchent à parfaire leurs compétences en langue, vers une « banalisation » de cette dernière, en fonction de motivations diverses.



- L'intégration linguistique qui développe l'identité linguistique

« *La langue d'origine demeure identitaire mais les ou les langue(s) d'accueil devient co-identitaire* ». On a alors à faire à un réaménagement des répertoires linguistiques.

Pour favoriser l'intégration sociale des migrants, il est intéressant de comprendre où ils se situent sur cette échelle de l'acquisition de la langue, afin d'élaborer une politique linguistique qui tend vers le niveau d'intégration linguistique le plus valorisant possible et pour le migrant, et pour la société d'accueil. Encore faut-il que les grandes orientations politiques en matière d'intégration visent le plein exercice des migrants dans leur droit, au-delà de leur employabilité et de leur adhésion aux valeurs du pays d'accueil.

Sur la question des tests de langue, un rapport du Conseil de l'Europe a été publié en 2018, pointant à grand renfort de statistiques les conséquences néfastes de la mise en place des tests de langue à l'entrée dans le pays, notamment en matière de discrimination. Ce dernier démontre qu'encore aujourd'hui, en dépit des recommandations et résolutions des pays en la matière, les pratiques nationales ne tiennent pas compte des orientations européennes. Ainsi, 78% des pays européens pratiquent le test de langue, n'accordent pas un nombre suffisant d'heures d'enseignement aux primo-arrivants, n'adaptent pas leur proposition en fonction des langues d'origine des migrants (par exemple concernant les modules de connaissance de la société), et ne tiennent pas toujours compte des groupes dits vulnérables tels que les mineurs, pour qui l'accès à l'enseignement ne s'obtient que dans un cadre scolaire. (Conseil de l'Europe, 2018)

A partir de ces éléments, nous verrons un peu plus loin que le cas français est susceptible d'être un des cas recensés par le Conseil de l'Europe, en raison notamment de la pratique de tests de langue, source de discriminations et d'inégalités d'accès aux droits à la nationalité.

Enfin, sur la question des niveaux de compétences en langue, le CoE met en garde les décideurs politiques des Etats membres contre le raccourci établi entre intégration linguistique et Cadre européen des langues, en rappelant de nouveau que le CECR ne peut constituer l'unique base à partir de laquelle s'évalue le niveau d'intégration linguistique, mais que bien d'autres facteurs (précédemment cités) permettent d'accompagner le processus recherché.

### **1.2.3 La remise en question des politiques linguistiques des Etats par le Conseil de l'Europe**

Lors d'une enquête récente auprès des Etats membres de l'UE, sur les « *politiques appliquées aux migrants en matière de connaissance de la langue et de la société* » (2018), le CoE a établi certains constats qu'elle estime relativement inquiétants et sources de discrimination. Dans cette enquête, on apprend que 78% des Etats imposent des conditions en matière de connaissance de la langue et de la société, aux personnes souhaitant obtenir la nationalité. Cela démontre que l'intégration linguistique des Etats de l'UE participe d'un système de sélection par la compétence en langue, de nature coercitive, et susceptible de freiner le nombre de demandes de nationalité des personnes migrantes en pays d'accueil. Par ailleurs, en dépit des recommandations européennes, les Etats continuent de pratiquer une évaluation uniquement basée sur les niveaux du CECRL. On peut rappeler à ce titre que l'obtention de la nationalité française n'est possible que si les candidats attestent d'un niveau B1 minimum, et ce, depuis 2010, sous le mandat de Nicolas Sarkozy. Auparavant, le niveau A2 restait suffisant. Les niveaux d'exigences varient fortement d'un pays à l'autre. Enfin, en contrepartie de ce système de sélection par la langue, l'accompagnement vers l'acquisition de la langue d'accueil demeure insuffisant, en termes d'heures de cours dispensées, alors que les modules de connaissance du pays ne sont diffusés pour la plupart que dans la langue d'accueil. Ces éléments d'information portent à confirmer l'aspect peu contraignant des politiques linguistiques d'intégration européennes, au détriment d'une intégration linguistique de qualité à l'échelle nationale.

Ainsi, c'est à travers le dispositif français que nous allons démontrer l'une de nos hypothèses selon laquelle, bien qu'ayant développé un dispositif très structuré de formation linguistique auprès des migrants, la France évolue dans un contexte monolingue, diglossique et assimilationniste.

## **2. La formation linguistique des migrants en France**

### **2.1 La dimension institutionnelle**

Dans le cadre de sa politique d'intégration, l'Etat français a défini un certain nombre de conditions d'accès à la carte de séjour pour les migrants. Ces derniers sont amenés à signer un Contrat d'Intégration Républicaine (anciennement le Contrat Accueil Intégration) pour une

durée d'un an. Ce contrat est assorti de différentes obligations dont deux d'entre elles concernent la participation à une formation civique, ainsi qu'à une formation linguistique, dès lors que le candidat à l'obtention d'une carte de séjour ne réussit pas le test que lui fait passer l'Office français Immigration Intégration (OFII) ou ne peut attester d'un niveau minimum A1. Une formation linguistique lui est alors prescrite et il devra la suivre avec assiduité, en donner la preuve et passer une certification attestant de ce niveau. Cette formation obligatoire est financée par l'Etat.

Par la suite, si le candidat souhaite poursuivre sa formation linguistique pour envisager un approfondissement vers le niveau A2 (sanctionné d'une carte résident longue durée), la formation reste à sa charge, la passation du diplôme aussi. L'évaluation de ce niveau A2 est assurée par un organisme certificateur reconnu.

Enfin, il est possible d'émettre une demande de naturalisation en France, à condition de justifier à minima d'un niveau B1 du CECRL à l'oral comme à l'écrit.

On le comprend assez aisément : la politique linguistique en France correspond dans les grandes lignes aux critères de sélection qui font l'objet de reproches de la part du CoE :

- Tests de langue obligatoires qui sont la source de discriminations potentielles,
- Niveau d'intégration linguistique basé quasi uniquement sur les indicateurs du CECRL
- Aspect coercitif du système,
- Nivellement par le haut, comme pour la naturalisation, du niveau de langue pour prouver sa capacité à s'intégrer,
- Accompagnement insuffisant à la connaissance de la France (ciblé principalement sur les institutions, les droits et devoirs, et les valeurs de la République) car ce module ne dure que deux jours et consiste en une approche descendante de l'information.

Un autre point pourrait être mis en lumière concernant les grandes orientations politiques nationales et la forte pression qu'exerce l'alternance politique sur sa mise en œuvre. Pour exemple, le 14 février 2017, un décret du Premier Ministre porte la création d'un délégué interministériel à la langue française pour la cohésion sociale, dont la mission consistait à apporter « son concours à la définition et à la mise en œuvre des politiques favorisant l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et à la maîtrise de la langue française, en complément des actions de formation linguistique conduites dans le cadre de la politique d'accueil et

d'accompagnement des étrangers ». (Citer décret). Son rôle devait consister à coordonner les actions de différents Ministères concernés par cette thématique, et de favoriser l'accompagnement des publics fragilisés, grâce à une approche interdisciplinaire entre l'Etat, les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, les établissements publics et le secteur associatif, favorisant le partenariat. Conformément aux orientations européennes, le décret insiste sur la nécessité de lever l'obstacle de la langue orale et écrite, dans la double optique « d'enrichir la langue française et de promouvoir et développer le plurilinguisme et la diversité linguistique ». Dans la création d'une délégation interministérielle, on décèle un rapprochement de la politique d'intégration linguistique française avec les recommandations européennes. On constate surtout le résultat d'une prise de conscience de la nécessaire interdisciplinarité qu'un processus d'accueil et d'intégration suscite, pour favoriser à la fois la compréhension des parcours diversifiés et complexes des migrants, et la qualité de l'accueil en France dépendant d'une dynamique collective. A l'arrivée au pouvoir du Président Macron en mai 2017, le décret n'a pas tenu plus de 2 ans, voyant son abrogation fixée par un nouveau décret le 18 décembre 2019, dont la justification reste obscure et n'ayant pas eu le temps de concrétiser les aspirations initiales.

Aujourd'hui, le Ministère de l'Intérieur occupe une place prédominante, voire monopolistique, dans le champ de l'intégration linguistique des migrants, les aspects sociaux et pédagogiques ayant laissé place à l'injonction et à la validation de compétences certifiées par des organismes majoritairement issus du secteur privé. En revanche, la dimension pédagogique de l'enseignement, la qualité des formations relèvent principalement de l'initiative des associations et entreprises privées, sans qu'une harmonisation des pratiques d'enseignement ne soit mise en place à l'échelon régional ou national. Notons pour conclure, que le champ de la formation linguistique représente une manne financière suffisamment importante, pour que soit altérée la qualité des formations. Car sur les appels d'offre de l'OFII, les organismes présentant des tarifs avantageux et des équipements matériels importants sont largement favorisés, au détriment de critères associés à la démarche pédagogique, dont il n'est pas fait mention dans les appels d'offre.

## **2.2 La dimension opérationnelle : Témoignage d'un ex-formateur en dispositif OFII**

En guise d'illustration de ce à quoi la formation linguistique aux migrants peut ressembler sur le terrain, il a semblé judicieux de rencontrer un ancien formateur d'un organisme de formation (OF) du secteur marchand. L'exemple pris lors de ce témoignage est bien entendu est celui de la région parisienne, à la lumière de l'impact d'un appel d'offre sur le marché public de l'OFII, sur la formation/enseignement du FLE et du FLI, entre 2012 et 2013.

Damien, formateur de 2012 et 2013 à l'INFREP de Paris raconte son expérience de formateur, auprès de publics envoyés par l'OFII, à la suite d'un test de langue réalisé par l'institution. Les apprenants se sont vu prescrire un volume d'heures de cours de français précis, en vue d'obtenir un diplôme attestant de leurs compétences linguistiques, de type A1.1, voir A1. Il raconte son expérience dans la structure, à la lumière de son parcours professionnel et étudiant, évoque le fonctionnement de la structure, la labellisation FLI, l'hétérogénéité des publics, les difficultés rencontrées qui en découlent, d'un point de vue matériel et humain, et nous livre son analyse de ce secteur de la formation linguistique.

Ce qui émane de ce témoignage, c'est la sensation que l'OF, avant de démontrer des compétences en FLE, car ce n'était alors pas le cas, est entré dans un appel à projet en tant que co-prestataire, non-spécialiste du FLE, ni du FLI. L'association ayant remporté l'appel d'offre pour une durée de trois ans s'est entourée d'autres OF du secteur associatif et marchand, dont l'INFREP, organisme connu pour être une émanation de la Ligue de l'Enseignement. DR a été embauché en CDD d'usage (contrat utile dans le cadre de l'obtention d'un appel d'offres, qui permet, dès que ce dernier arrive à expiration, de mettre fin au contrat sans autre forme de procédure). Son rôle consistait à mettre en place et à animer des face-à-face pédagogiques, de six heures par jour, tout au long de la semaine, dont l'objectif visé consistait à faire passer le Diplôme d'Initiation de la Langue française à des groupes de 15 à 20 personnes, à un rythme intensif. Visiblement, l'OF dont il est question fait ses premiers pas dans le monde de la formation linguistique, car son activité de base s'oriente vers la formation informatique, le bilan de compétences, l'insertion par le travail en hôtellerie-restauration, etc.

Dans ce contexte, DR explique comment des groupes aux niveaux extrêmement hétérogènes se sont succédé et comment il a dû faire face, avec des moyens matériels limités, et des lacunes avérées en alphabétisation, là où une formation se serait révélée utile. Ainsi, en

termes de formation, il a connu le lancement de la formation en FLI, auprès de Claire Verdier, autrice du manuel *Trait d'Union*, le premier manuel de FLI.

Cette expérience relatée met en exergue la dimension marchande que la formation linguistique revêt souvent, notamment dans ce cadre. Si cela ne constitue pas une grande découverte en soi, on peut s'interroger sur ce qui se jouait pour les apprenants en groupe-classe. Pour l'unanimité d'entre eux, c'est bien l'obligation institutionnelle qui les amenait à participer à ces groupes, ce qui ne facilitait pas, loin de là leur apprentissage. Si certains s'en accommodaient et pouvaient même tirer parti de ces enseignements, le fait de venir pour nulle autre visée que l'obtention d'un document officiel leur permettant de résider légalement sur le territoire rendait complexe et aléatoire l'enseignement et la dynamique du groupe.

Du Français Langue d'Intégration, il n'est pas fait mention de ce que cela a engendré pour les apprenants. En revanche, ce qui lui a laissé un souvenir plus précis concerne les ateliers sociolinguistiques expérimentés avec une collègue, dans la mesure où une mise en situation et une découverte de lieux culturels à Paris ont permis la mise en place d'une dynamique de groupe.

On retient de ce témoignage la précarité de l'exercice d'enseignement, l'absence de tests de positionnement, ou de transmission de ces derniers à l'OF, donc une méconnaissance des publics accueillis et une prise en charge très limitées de leurs besoins, même dans les tentatives de créer des sous-groupes de niveau, afin de dispenser de modules adaptés. Par ailleurs, le manque de ressources au sein de l'entreprise, et d'intercompréhension professionnelle avec l'équipe, qui engendre forcément une ostracisation des formateurs et de leurs publics, pour qui l'accueil n'a pas été pensé dans sa dimension humaine. Il n'est pas rare dans ces situations qu'un apprenant ne sache pas pourquoi il doit assister aux cours, ou qu'il éprouve de grandes difficultés à faire comprendre que sa condition économique ou familiale l'oblige à manquer les cours, pour trouver un emploi, pour garder les enfants, etc. Ces besoins primaires ne sont pas pris en compte par l'OF (et pas seulement l'INFREP), car le suivi de la formation est strictement obligatoire et oblige les personnes (souvent isolées sur le territoire) à trouver des solutions insatisfaisantes dans des délais très courts.

En tous les cas, le FLI ne semblait pas, comme l'écrivait H. Adami, répondre aux problématiques d'hétérogénéité des niveaux (2012). Il a permis d'apporter des éléments de

compréhension relatifs à la connaissance des institutions et de sortir d'un apprentissage à visée majoritairement touristique. En dehors de cela, ce qui aurait permis de répondre aux besoins des migrants se situe surtout dans l'accueil de ces derniers, dans une convivialité propice à l'échange collectif ou individuel. Pour ce qui est de l'adaptation aux besoins hétérogènes, le fait de repasser par un test de positionnement élaboré par un ingénieur en formation FLE, de prendre le temps d'expliquer comment se déroulera la formation, ou de se faire expliquer les situations individuelles pour trouver des solutions adaptées aux contextes de vie des migrants et enfin un accompagnement par petits groupes, évitant les situations d'ennui, de désintérêt, voire de détresse langagière ou de mutisme électif, comme celui de cette apprenante chinoise :

*D Oui, ce qui au départ n'était pas prévu dans ce qu'on m'avait présenté. Et en face, dans le même groupe, une personne chinoise qui était en France depuis au moins 5 ans et qui ne parlait pas un mot de français et qui n'écrivait bien évidemment pas un mot en français.*

*[...] Et là en plus l'alphabet étant tellement éloigné du mien, [...] Et là, ben elle était réticente ! Elle ne voulait pas parler.*

Auraient pu créer un cercle vertueux. Malheureusement, dans un contexte où la gestion de flux prime sur la prise en compte des situations individuelles, le label FLI n'a pas eu un impact remarquable sur les apprenants en situation de migration, sinon peut-être aurait-il été maintenu et non abrogé en 2018. Et ce pour plusieurs raisons :

- Une entreprise gère des flux ou des stocks, elle rentabilise, lorsque l'association accompagne les humains qu'elle accueille,
- Ces sont d'autres ateliers qui ont marqué les apprenants et les formateurs mais ils restaient difficiles à mettre en place (type ASL et sorties) parce qu'ils permettent une immersion dans la langue et surtout dans l'environnement,
- Les enseignants ne formaient pas une équipe permettant de croiser les savoirs des uns et des autres,
- Les moyens humains et financiers manquent,
- La convivialité manque, les lieux notamment de convivialité où de nombreuses compétences langagières s'y développent,
- Les difficultés à diffuser une ambiance joviale car considérée comme trop bruyante.

- Dès lors que les OF considèrent qu'ils ne peuvent/veulent pas « faire du social » (ce qui touche réellement les besoins des apprenants migrants), elles passent à côté de la qualité d'accueil,
- Les savoirs versés semblent être des savoirs froids, désincarnés, hors sol.

Car apprendre une langue consiste à se l'approprier dans de bonnes conditions préalables, lorsqu'on en fait le souhait, et non pas quand l'institution d'accueil l'exige, quand son utilisation ne sert pas que des intérêts utilitaires et « froids », quand une dynamique et une solidarité entre les membres d'un groupe-classe se crée, avec au centre l'apprentissage d'une langue qui réunit plus qu'elle ne certifie.

### **3. Le cas du Français Langue d'Intégration**

#### **3.1 Emergence du FLI**

Le Français Langue d'Intégration (FLI) a émergé en 2011, à partir de constats selon lesquels les besoins en formation linguistique des migrants ne pouvaient trouver de réponse satisfaisante par l'enseignement du Français langue étrangère et du français langue seconde (Adami & Leclercq, 2012). On met en avant le fait que l'intégration linguistique des migrants représente une préoccupation centrale pour le Conseil de l'Europe, ce qui motive les institutions à trouver des réponses et un modèle de politique linguistique adapté à l'hétérogénéité des cas d'insécurité langagière. Les résultats font état de l'échec des apprenants, liés, selon H. Adami, à une inadéquation des contenus linguistiques du FLE et du FLS aux situations particulières des migrants, diversifiées et nécessitant une adaptation au fonctionnement de la vie en France. En effet, le faible niveau scolaire des migrants serait et « reste » une spécificité importante des migrants (stigmatisation ?). Des rapports nationaux ainsi que l'OCDE pointent que 60% des migrants possèdent un niveau inférieur ou égal au brevet des collèges. On peut d'ores et déjà montrer ici que ce type de statistique n'a qu'un sens limité, si l'on considère que le Brevet des collèges représente une référence en matière de niveau. Ce niveau évoque une forme d'ethnocentrisme français pour qui le niveau scolaire est un gage de niveau linguistique, voire de niveau intellectuel. Les références sont dénuées de fondement scientifique et justifient de manière approximative la nécessité de créer une discipline



spécifique potentiellement enfermante, dans le sens où, sous couvert de trouver une « formule d'apprentissage du français » qui répondrait aux besoins des migrants, c'est un modèle standardisé qui émerge, basé sur une « approche par compétences » (Boutin, 2004) et des thématiques ciblées pour une intégration dite réussie. Nous verrons ci-dessous comment se traduisent les résultats de la recherche-action menée par H. Adami (2012).

Afin de répondre aux polémiques suscitées par la création de ce champ d'apprentissage du français, au même titre que du FOS ou FLP, H. Adami n'hésite pas à qualifier les arguments de ses détracteurs d'idéologiques (idéologie multiculturaliste). Puis, il réaffirme une réalité selon laquelle la question de l'intégration fait face à des freins économiques et sociaux et non culturels, arguments difficiles à contrer, il est vrai, si l'on veut éviter de tomber dans le piège de la hiérarchisation des cultures et des ethnies, donc du racisme primaire ou ordinaire. Il prétend ensuite que « les migrants se fondent tous dans la société française », argument peu étayé et laissant place à de potentiels raccourcis vers une idéologie assimilationniste. Enfin, il reprend les réflexions de Dominique Schnapper, artisan du concept d'intégration en France depuis quelques années, par le concept « horizon » de l'intégration (Adami & Leclercq, 2012), comme d'un but à atteindre pour un migrant, une notion que l'on pourrait considérer comme utilitariste (la compétence linguistique comme une fin en soi) et aspirant à l'effacement des aspérités non désirées que seraient les différences culturelles. Le multiculturalisme est donc considéré comme un risque, bien plus qu'une richesse. Et le Royaume-Uni est ainsi pris en exemple, car représentatif d'un relatif échec du multiculturalisme, source de communautarismes, sans que soient pris en compte les facteurs socio-politico-économiques auxquels il se confronte.

Enfin, et cela assoit littéralement la justification de la création du FLI, l'argument massue de l'efficacité des interactions achève la démonstration et séduit le lecteur (ainsi que les décideurs), comme objectif ultime permettant l'intégration réussie. Ce dernier argument, nous le verrons plus tard, rappelle ce que Paulo Freire dénonce comme étant « *l'enseignement bancaire* » (1970). La langue doit faire l'objet de cours efficaces, dont les contenus et méthodes standardisés seraient rapidement opérationnels, dans des domaines prédéfinis. Pour conclure, on réalise que la création du FLI s'oriente, sous couvert d'individualisation des parcours à partir de la prise en compte supposée des besoins des migrants, vers la standardisation des savoirs, comme il sera question plus loin.

### 3.2 A quels besoins répond le FLI ?

A partir d'une analyse selon laquelle on ne peut décentement pas plaquer des savoirs uniformisés à des personnes dont les parcours, les origines et les stratégies d'apprentissage sont différents et qu'il est nécessaire d'individualiser ces derniers afin de répondre aux besoins identifiés des migrants, les thématiques du FLI dont le corpus émane d'une recherche-action font émerger une liste d'une page seulement de thèmes déclinés en sous-thèmes. Celle-ci contient les éléments suivants :

**Tableau 1 : Liste des thèmes et sous thèmes du corpus FLI**

Thèmes	Sous-thèmes	Thèmes	Sous-thèmes
<b>Consommation et services</b>	Abonnements		Parler de sa famille
	Achats courants		Parler de soi
	Après-vente		Parler des autres
	Impôts		Se présenter
	Paiements	<b>S'orienter, se déplacer</b>	S'orienter dans son
	Restauration		Se déplacer
	Services bancaires	<b>Santé</b>	Consultations
	Services postaux		Hôpital
	Travaux		Pharmacie et médicaments
<b>Emploi, vie professionnelle</b>	Chercher un emploi		Sécurité sociale et mutuelles
	Courrier	<b>Scolarité</b>	Correspondance
	Démarches administratives		Inscriptions
	Fiches de paie		Vie scolaire
	Sécurité	<b>Situer dans le temps</b>	Dates et horaires
	Vie professionnelle		Durée rythmes et fréquence
<b>Logement</b>	Cohabiter		Météo
	Déménager		Rendez-vous
	Être un écocitoyen	<b>Transports</b>	Transports privés
	Gérer son logement		Transports publics
<b>Loisirs</b>	Cuisine	<b>Citoyenneté et vie en France</b>	Administration
	Culturel		Vie quotidienne
	Excursions		Institutions
	Loisirs sportifs		
	Sorties		

Cette liste de thèmes et de sous thèmes est destinée à s'assurer que les groupes hétérogènes de migrants trouveront ici un champ commun d'étude du français, là où, selon H. Adami, le FLE et le FLS auraient lamentablement échoué :

« Nous avons déjà souligné (Adami & Leclerq, 2012a) l'indigence des recherches dans ce domaine et le peu d'intérêt que la didactique du FLE/FLS a accordé à la formation linguistique des migrants adultes, préférant se consacrer aux domaines mieux connus de l'école et de l'université. La polémique sur le FLI a mis pour un temps ce champ didactique sur le devant de

la scène mais une fois l'agitation retombée, et les opinions exprimées, nous constatons toujours aussi peu d'affluence scientifique sur le terrain. » (Adami & Leclercq, 2012)

Cette contribution que H. Adami qualifie de « modeste » est toutefois empreinte d'une vive critique de la part de la communauté scientifique dans le domaine didactique, dont les « agitateurs », en concluant que son action apporte des réponses là où d'autres n'ont trouvé que des critiques à émettre et un échec à la clé. A ce stade, il admet toutefois que c'est à long terme que l'impact du FLI pourra être analysé, au regard de ses résultats. Quelques années plus tard, lors de la parution du décret du 9 juin 2018 abrogeant le décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française, le Ministère de l'Intérieur décide l'abrogation du label qualité Français Langue d'Intégration, « devenu inutile en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine ».

Cette fin brutale d'un label qualité - qui aura néanmoins ouvert la brèche au secteur marchand et non marchand de la formation linguistique en France pendant 6 ans - les labels qualité permettent l'octroi de financements et la reconnaissance sur le marché des organismes privés – peut être interprétée de plusieurs manières. Tout d'abord, dans ses contenus et ses objectifs d'intégration sociale dite efficace, on constate que le CIR vise les mêmes résultats, puisqu'il s'agit pour un migrant de démontrer sa capacité à se repérer dans l'environnement social, professionnel et institutionnel, pour « mériter » une carte de séjour à long terme. Enfin, lorsque l'on fait la démonstration de quelque chose, cela ne signifie pas pour autant que l'on est imprégné des pratiques et que l'on y adhère. L'intégration sociale via l'intégration linguistique semble avant tout une affaire de preuve. Il faut « montrer patte blanche » aux institutions pour être reconnu comme étant digne d'y appartenir. Les besoins des migrants semblent ici correspondre beaucoup plus aux besoins institutionnels français d'opérationnalité et d'efficacité. On assiste, via cette abrogation de label, à la démonstration que le FLI répond aux attentes d'un Ministère de l'Intérieur pour qui la sécurité et l'ordre prédominent, alors que la standardisation de la formation des migrants perdure.

Nous verrons bientôt que cette posture est tout à fait modérée par la prise en compte réelle du FLI dans les pratiques enseignantes, en association, comme dans le secteur marchand, car les besoins supposés font rapidement place à des besoins humains concrets, auxquels les

formateurs répondent avec un panel d'outils diversifié et surtout l'observation, individualisée cette fois-ci – des attentes des besoins des apprenants. Du FLI, il ne subsiste plus de labels mais des outils pédagogiques utiles aux enseignants à certaines occasions auprès des groupes-classe.

On retiendra que le FLI évoque une approche mercantile de la formation aux migrants, non seulement en raison des modalités de partage d'un marché associé à l'attrait de la subvention lors d'une labellisation, mais aussi dans son approche d'acquisition par compétences (le CECRL propose une approche sensiblement identique mais bien plus élaborée et évolutive) qui a fait l'objet de polémiques scientifiques ces vingt dernières années, sur le danger et l'enfermement d'une telle conception de l'éducation, que l'on peut qualifier de « bancaire » (Freire, 1970).

#### **4. Prendre en compte les besoins des apprenants : Témoignage d'une intervenante bénévole**

Cet entretien téléphonique s'est déroulé le 5 juin 2020, dès la sortie de la période de confinement que le monde a vécu au cours des derniers mois. Cette période a mis en exergue la solitude des migrants et les angoisses et solitudes que ces derniers vivent, notamment parce qu'étant souvent seuls (après un départ précipité de leur pays, ils doivent se séparer de leur famille pour les retrouver plusieurs années plus tard, parfois jamais), le contact des bénévoles est parfois le seul qui soit maintenu, et la télévision représente la plupart du temps le seul moyen de s'informer, en sachant que les médias jouent parfois la surenchère sensationnelle et qu'il est difficile de ne pas se laisser influencer par les images anxiogènes, d'autant plus avec la barrière de la langue.

Ainsi, cet entretien avec Simone démontre que le bénévolat dans une association qui assure l'accompagnement linguistique des migrants, embrasse une dimension bien plus large que celle de l'enseignement : la dimension sociale et le souci permanent de la santé mentale des usagers.

Le travail dans cette association diffère ainsi totalement de ce que l'on peut observer dans le secteur marchand, lors de la mise en œuvre d'un dispositif de formation linguistique. La finalité réside dans l'accompagnement des migrants, pas dans les résultats économiques. Dans cette association, on apprend que pour la plupart d'entre eux, les apprenants sont

volontaires, que ceux qui doivent répondre d'une obligation d'assiduité s'inscrivent afin de maintenir leur Revenu de Solidarité active (RSA) ou d'entrer dans une démarche d'insertion chez un employeur local (Activité par l'Insertion Economique). Vingt-sept bénévoles s'y relaient, dans des groupes de petite ou moyenne taille (12 à 15 apprenants maximum par groupe), souvent en binômes, afin d'assurer une continuité des cours et l'association est située dans le quartier HLM de la ville, au plus près des habitants concernés. Cette contextualisation est importante car on sort ici de la mise en place d'un dispositif linguistique d'Etat et le contraste entre le précédent témoignage et celui-ci devient criant, en termes de plaisir de la pratique enseignante, du portage de valeurs humanistes, même si celle-ci ne saurait faire loi au sein de tout le secteur associatif qui exerce dans ce domaine.

#### **4.1 Quand le volontariat rime avec adaptation**

Lors de l'entretien, on comprend très vite qu'une grande attention est portée au bien-être des bénévoles de l'association et à leur montée en compétences, dans un souci d'adaptation aux apprenants adultes dont le vécu pèse sur la réussite linguistique. Ces derniers sont présents de leur propre gré et ne répondent pas à l'obligation d'une hiérarchie ou de la réalisation d'une tâche récompensée par une rémunération. On l'a bien compris, la démarche des bénévoles est le résultat d'un engagement personnel, qui, si l'on sait qu'il est fragile (la retraite offre des opportunités mais suscite surtout l'envie de faire enfin ce que l'on souhaite), offre la garantie que l'enseignement n'est pas subi et n'est pas soumis à une obligation de résultats, mais à celle d'un accompagnement solidaire.

Certains sont soumis à une obligation d'assiduité qui engage le versement de leur indemnité. La plupart d'entre eux vient parce qu'ils/ou elles en expriment eux-mêmes le besoin, ou par le bouche-à-oreille au sein des groupes de pairs, pour des raisons très diversifiées, parfois même par amitié avec des camarades. Ici, on peut remarquer que la convivialité est totalement intégrée à la pratique quotidienne, alors que cela n'était pas le cas pour Damien à l'INFREP où le manque de convivialité freinait la dynamique de groupe.

Par ailleurs, c'est bien à partir de leurs besoins identifiés ou exprimés que l'enseignement va s'adapter. Tout d'abord, la décision de faire passer les diplômes de langue a été prise dans un contexte où les bénévoles ont compris la nécessité pour les apprenants de se voir attribuer

une certification pour entrer dans l'emploi. Ce type de décision se prend en collégialité, entre les membres du Conseil d'Administration après avoir observé et discuté avec les apprenants. Un autre exemple est celui de la mise en place d'ateliers ASL destinés à accompagner les migrants dans les problématiques identifiées de parentalité et de rapport à l'école. Il s'agit alors de les accompagner physiquement à l'école de leurs enfants, afin de les aider à démystifier l'institution, à développer une implication dans le suivi de la scolarité, en saisissant des opportunités de rencontre avec les professeurs, de réunions, etc. Les personnes apprennent sur le terrain, discutent en groupe de leurs problématiques, s'encouragent mutuellement. On peut en déduire que les compétences linguistiques se développent alors en même temps que les compétences psychosociales, dans un contexte favorisant le développement de liens affectifs et conviviaux au sein du groupe. Les ASL, que Damien évoquait lors de son entretien, semblaient devoir laisser place au FLI jugé a priori plus efficace (ou plus standardisé). Aujourd'hui, les associations d'enseignement usent encore largement des ASL, estimant qu'ils sont porteurs de sens, qu'ils sont concrets et efficaces.

Lorsqu'on parle de besoins des migrants, on traite de sujets liés à leur situation financière précaire, qui les empêche parfois de considérer le cours de français comme une priorité. Il est nécessaire de comprendre ces situations et s'y adapter avec souplesse. Toutefois, il est important de s'assurer du suivi des présences lorsque celles-ci conditionnent le versement d'une indemnité. Ensuite, ce qui prédomine a trait à la santé mentale des apprenants. Ces personnes ont traversé des pays entiers dans des situations à la limite du supportable, voir totalement traumatisantes. Si les apprenants sont en mesure d'évoquer leur quotidien dans leur pays d'origine, des sujets en apparence anodins, ils restent beaucoup plus secrets en ce qui concerne le parcours de migration. Néanmoins, celui-ci influe énormément sur leur intégration sociale au sein de la France. La prise en charge médicale de leurs névroses reste limitée, et souvent les personnes ne savent pas vers qui se tourner pour gérer leurs maux, par peur de ne pas comprendre ou par lassitude de ne pas être compris et accueillis. Les bénévoles de l'association restent alors en contact avec eux, d'autant plus en ces périodes difficiles, afin de les rassurer, de discuter, de les accompagner dans des démarches administratives complexes. On constate, à l'écoute de ce récit, que sans l'accompagnement social et le répit qui est proposé à ces publics, l'apprentissage du français ne serait, comme le souligne Paulo Freire, que le versement de contenus linguistiques « bancaires », complètement désincarnés,

et uniquement fonctionnels, ce qui rend difficile, voire réhabilitaire l'apprentissage du français.

Cela dit, la difficulté qui réside dans l'accompagnement de ces publics est celle de l'usure des bénévoles. Car on traite de l'humain, du social. Si le face-à-face pédagogique nécessite une énergie considérable de la part des enseignants, écouter, entendre et comprendre leurs souffrances relève du travail social, parfois du médico-social, et les récits qu'ils reçoivent laissent des traces, elles aussi traumatisantes. Cet aspect de l'enseignement du FLE aux migrants ne doit pas être négligé, et c'est justement ce qui n'apparaît pas dans la politique linguistique française, plus axée sur les devoirs des migrants à s'intégrer, de gré ou de force, que sur leurs droits à être accueillis, entendus et soignés, comme il se doit lorsqu'un pays accueille dignement ses réfugiés.

#### **4.2 Une démarche collective et démocratique**

Dans la démarche de cette association, les difficultés associées à la formation des bénévoles en FLE et à l'alphabétisation, à la gouvernance, à la nécessité d'identifier ou d'orienter vers les acteurs spécialisés du milieu médical sont prises en compte et font l'objet de réunions bi-hebdomadaires, au cours desquelles sont traitées toutes les thématiques, ce qui permet une véritable solidarité entre les bénévoles, une posture retravaillée, clarifiée, des propositions de formation, des participations à des séminaires sur le sujet, la mise en réseau avec d'autres associations qui dispensent des cours de FLE, etc. Dans la mesure où les problématiques rencontrées par les migrants dépassent de loin celles que l'on peut rencontrer en cours de FLE classique, et que les bénévoles seuls ne peuvent y faire face, la mise en réseau des savoir-faire crée un cercle vertueux qui favorise la prise en compte, non pas seulement de la formation linguistique, mais aussi tous les aspects inhérents à l'intégration des migrants dans le pays d'accueil. On note au passage que cette démarche fonctionne à partir du terrain, et que la politique d'intégration linguistique n'agit pas sur ces aspects de la réalité des migrants en France.

### 4.3 Quand l'humanisme fait loi

Simone est co-présidente de l'association Le Palier et intervient comme bénévole depuis 5ans, après qu'un parcours atypique en France et à l'étranger l'a menée à s'impliquer dans le domaine du FLE. La démarche est volontaire, la compréhension des publics est un souci permanent.

Elle s'est impliquée pour des raisons humanistes et pour le plaisir de côtoyer l'autre, de découvrir d'autres humains, d'autres cultures. Ses voyages personnels et professionnels, ainsi que la traversée d'un parcours atypique dans l'enseignement, mais aussi dans l'accompagnement de publics fragilisés, tels que les enfants en situation de handicap, les migrants et les jeunes sous main de justice ont nourri chez elle l'envie de continuer l'enseignement du FLE avec les migrants.

Les phases d'observation de classe lors de son arrivée lui ont permis d'identifier les lacunes et besoins en formation des bénévoles. Elle a alors, avec la participation et la confiance des intervenants, souhaité travailler à une offre plus qualitative, par une démarche de tâtonnements, ce qui rappelle l'approche de Célestin Freinet et le principe d' « *essai-erreur* », où la pratique s'associe à la pensée et à la prise de recul analytique.

On note que le travail d'équipe avec les bénévoles reste complexe et délicat car le bénévolat présente l'avantage de la « bonne volonté », mais aussi l'inconvénient de la volatilité et parfois du manque de compétences auprès de ce public spécifique. Cet aspect de la vie associative rend précaire la bonne menée et la qualité éducative des actions, en raison des questions de gouvernance, de disponibilités et de convictions individuelles qui concourent ou à une dynamique vertueuse, ou bien à l'effondrement de l'organisation.

Dans une analyse contrastive de deux contextes où s'exerce l'enseignement du FLE aux migrants, l'un vécu par un professionnel au sein d'une entreprise mettant en application un dispositif linguistique, et l'autre narré par une présidente d'association locale, travaillant hors dispositif, on peut établir quelques constats, même s'il est nécessaire de garder à l'esprit le peu de nuances de ces deux situations. Afin d'assurer un enseignement de qualité, l'humanisme reste l'une des conditions sine qua non pour développer un lien de confiance avec les apprenants. Dès que leur santé mentale et les difficultés sont prises en compte collectivement, pour assurer la dignité humaine, et résoudre les problèmes identifiés au



quotidien, la formation linguistique s'inscrit dans une continuité où l'effet de groupe permet de recréer ces rapports affectifs que l'on évoquait plus tôt. Dans le cadre professionnel, c'est bien la tête, à savoir la direction qui contrôle les moyens humains et financiers, le respect des règles du marché obtenu, les marges de manœuvre laissées aux formateurs en termes de pédagogie et d'organisation. Plus le cadre de travail est contraignant, plus le malaise dans l'exercice de son métier est grand, moins les apprenants profitent de leur formation. A l'inverse, plus on s'attache à accueillir et à accompagner des personnes, dans leur globalité (avec toutes les problématiques qui s'y rattachent), plus la dynamique porte ses fruits. Les actions de cette association révèlent que ce sont les valeurs d'Education populaire qui portent le projet associatif, ce qui nous mènera à approfondir ce champ et ses potentielles applications en FLE, à partir du vécu des personnes analysées dans un second temps.

#### **4.4 Langue orale et la citoyenneté en ligne de mire**

Lors de cet entretien, disposant d'une équipe enseignante uniquement bénévole, non formée, la présidente s'attache au principe de formation, afin de remettre en question certaines pratiques, jugées inadaptées en fonction de l'âge et des besoins des apprenants. La grammaire fait notamment l'objet de transformation des pratiques, afin de favoriser avant tout la langue orale, dont la maîtrise est jugée prioritaire. Si l'usage de méthodes de FLI est courant, afin de traiter certaines thématiques de la vie courante (la sante, le marché, l'emploi, etc.), il existe une prise de conscience sur les décalages de certaines thématiques avec la réalité des migrants dits précaires, notamment sur la question des vacances, car ces derniers ne connaissent pas ou trop peu cette pratique et ne peuvent s'y adonner, en raison de leurs conditions de vie. D'autres thématiques, telles que l'emploi, peuvent faire l'objet d'un désintérêt de la part des femmes aux foyer, dont les préoccupations domestiques paraissent éloignées de la recherche d'un travail. Celles-ci envisagent leur vie auprès de leurs enfants et ne comprennent pas l'intérêt d'aborder le sujet. Par ailleurs, certains sujets tels que les rapports hommes-femmes peuvent engendrer certains clivages et surtout certaines postures de la part des enseignants, pour qui le principe de l'égalité hommes-femmes apparaît comme une évidence, et qui n'hésitent pas à provoquer du débat pour faire accepter cette idée. En cela, le cours de langue devient un espace d'éducation populaire présentant une opportunité d'introduction de pédagogies critiques à visée transformatrice.

## **Deuxième Partie**

### **Parcours de migration, biographie langagière et apprentissage du français**

Si l'on s'en tient à l'étude des textes officiels, l'une des impressions que l'on retient est celle d'une vision de l'intégration déconnectée de la réalité des personnes qui arrivent sur le sol français, pour des raisons que nous avons développées, telles que l'intégration linguistique comme seul prisme à travers lequel se joue l'intégration sociale et la mise en œuvre standardisée de la formation linguistique, alors que les parcours individuels révèlent une grande diversité des besoins et des aspirations. Ainsi, il a semblé nécessaire d'aller à la rencontre de personnes ayant vécu ce type de parcours, afin de comprendre les représentations qu'elles se sont construites au fil de leur processus d'installation.

Cinq entretiens ont donc été réalisés et enregistrés par téléphone, dans un contexte de confinement dû à la lutte contre l'épidémie de Covid19 qui sévit actuellement dans le monde. Si c'est un mode semi-directif qui a initialement été choisi, par le biais d'une trame d'entretien (cf. Annexe 4), le parcours des personnes et les sujets qui leur tenaient à cœur de partager ont été traités de manière relativement libre. Ce mode de fonctionnement a permis l'instauration d'un climat de confiance entre intervieweurs et interviewés, et l'expression de problématiques personnelles qui, même si elles ne sont pas traitées dans le questionnaire, démontrent qu'en partant des réalités de chacun, on obtient bien plus de matière à analyser qu'en enfermant la personne dans un processus qui ne revêt de sens que pour nous.

Parmi les personnes interrogées, sont représentées différentes nationalités : vietnamienne, ivoirienne, sénégalaise, salvadorienne et syrienne. Au-delà de l'aspect interculturel que suggère ce panel d'interlocuteurs, nous verrons que les parcours sont intimement liés aux groupes sociaux dans lesquels ils s'inscrivent. Les facilités financières que certains ont connues, le ou les réseaux auxquels les autres appartiennent ou non impactent fortement les parcours et jouent un rôle déterminant dans l'itinéraire linguistique et social des uns et des autres. Dans un premier temps, nous étudierons les raisons et modalités qui ont amené ces personnes à s'intégrer en France, et à apprendre le français, dans et hors d'un dispositif d'apprentissage de la langue. Ensuite, nous verrons quel usage de la langue est aujourd'hui le leur, au regard de la typologie exposée par Beacco (2014).

## **1. Des besoins linguistiques et socioculturels divers et variés**

Tous les récits qui ont été livrés dans le cadre de cette étude se sont révélés aussi contrastés que les personnalités qui y ont participé. Si l'objectif initial consistait en une enquête sur la manière dont les personnes ont vécu leur enseignement linguistique, c'est surtout le vécu en France, à travers leurs récits, qui s'est avéré riche d'enseignements, alors que la formation linguistique n'a laissé que peu de traces dans la mémoire de ces derniers. Par ailleurs, le fait de demander aux migrants leur opinion sur ce qu'ils connaissent de la France a permis d'obtenir beaucoup moins d'éléments d'information que le récit d'expérience. Nous verrons que l'échange argumentaire présente une base de réflexion ou de discussion bien moins intéressante que la biographie. A partir de cette dernière, il aura été possible de comprendre les besoins et attentes des migrants, en fonction de la vie menée ici, ou de leurs aspirations personnelles et professionnelles. Il aura été possible de saisir l'impact du milieu social d'origine sur le parcours de chacun d'entre eux, pour certains plaisant et suscitant l'envie d'apprendre, pour d'autres source de difficultés fonctionnelles, pour trouver un emploi ou vivre au sein de la société française. Enfin, nous verrons que la question linguistique représente une problématique bien moins présente que celle de la considération ou non du parcours antérieur, certains ayant été dans l'obligation de reprendre leur formation à zéro, comme si leur parcours de vie débutait en France. Là encore, comme dans d'autres domaines, les déterminismes sociaux jouent un rôle primordial et la question de la mobilité sociale en France tient un rôle fondamental dans l'intégration des personnes rencontrées. Ces éléments, nous le verrons, permettent d'ores et déjà de déceler l'importance de la prise en compte du parcours global d'une personne dans le cadre de sa formation linguistique.

### **1.1. Les attentes des apprenants**

Lorsqu'elles peuvent exprimer leurs attentes en matière de formation linguistique, les personnes interrogées les envisagent de manière très diversifiée, notamment en fonction de leurs projections personnelles dans le pays, de leur mobilité, ou de leurs objectifs professionnels. Parfois même, on réalise que l'expression de ces attentes devient compliquée, probablement en raison de la capacité d'abstraction que la question exige.

A *Est-ce qu'il y a des choses que vous auriez aimé mieux comprendre ou étudier ? Des choses qui vous ont manqué par rapport à la langue ?*

Ange *(Rire). Vraiment, j'en ai aucune idée. Même à Livron là, notre professeur, notre formatrice. Elle essaie de voir des trucs. Mais le problème, c'est que je m'intéresse pas trop.*

Il n'est en effet pas à la portée de tous d'exprimer ses attentes quant aux contenus linguistiques, notamment lorsque les insécurités linguistiques sont grandes, que les stratégies d'apprentissage n'incluent pas de compétences en matière d'autonomie dans la recherche de ressources.

C'est le cas d'Ange (cf. entretien Annexe 6), pour qui, dès qu'un niveau de français suffisant lui permet de communiquer et de se faire globalement comprendre, ne souhaite pas particulièrement corriger ses erreurs linguistiques, jusqu'à développer des erreurs linguistiques qui se fossilisent et deviennent plus difficiles à résoudre au fil de de son parcours dans la vie active. A travers son entretien, il se retrouve souvent en difficulté pour exprimer une opinion quant à ce qu'il vit en formation linguistique, et ce, quel que soit le contexte d'apprentissage. Il ne se souvient d'ailleurs que très vaguement des notions de français qui lui sont enseignées, ne se concentrant que sur ce qui peut le rendre opérationnel dans le cadre professionnel, et se sent peu impliqué en ce qui concerne une quelconque attente vis-à-vis des contenus linguistiques.

A1 *Et quand vous étiez en cours de français, c'était quoi les thématiques. C'est la langue qui sert à faire quoi ?*

Ange *Je me rappelle plus.*

A1 *Vous savez pas si ça parlait de travail, de l'école, de la santé, de la vie personnelle. Vous vous souvenez pas ?*

Ange *[...] Il faudrait regarder dans mon truc et je vais trouver (cahier ?)*

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce désintérêt pour l'approfondissement de langue :

- Le fait de travailler la langue uniquement dans une visée d'insertion.
- Le fait d'avoir connu un premier contact avec la langue de manière assez violente dans son pays d'origine.
- Le fait que pour lui le français ne soit jamais devenu une langue de cœur avec laquelle il traite les émotions, les opinions personnelles, etc., lui préférant le Baoulé, une de ses langues maternelles.

Ce que l'on pourrait considérer en premier lieu comme un déficit d'intérêt pour la langue française trouve aussi ses origines dans un premier contact qui relève du conflit de langue, là où de nombreux enfants des pays anciennement colonisés se sont vu une langue dominante en milieu éducatif formel, alors que celle-ci ne prenait de sens nulle part dans la communication avec leur entourage proche.

*Ange J'ai oublié d'ajouter quelque chose. Au primaire, si on s'exprimait dans notre langue, on nous frappait parce que on n'avait que le Français.*

Pour Awa (cf. entretien Annexe 5) en revanche, si elle manifeste son souhait ardent d'améliorer la langue, notamment afin de débloquer son parcours professionnel, le sentiment d'insécurité affective (manque de confiance exprimé à plusieurs reprises durant l'entretien) lui pèse énormément,

*Awa [...] Je savais pas trop quoi faire parce que non seulement j'avais pas de formation, j'avais pas de diplôme. Je me suis dit là c'est un problème. Qu'est-ce que je vais faire ? Et déjà le fait que je parlais pas bien le français, ça m'a pas donné envie non plus d'aller affronter le monde du travail*

Alors qu'elle ne semble trouver satisfaction ni dans le cadre d'une acquisition en milieu formel, ciblant l'obtention d'un niveau de base (dans le cadre du dispositif OFII), ni lorsque les cours ciblent l'acquisition d'une langue à usage professionnel.

*Awa [...] Et il y avait, chaque semaine, on parlait de ... je sais pas. Soit c'était la grammaire mais concernant la France. Soir ça sera des mots à employer au travail. C'est toujours. Tout concernant la France (phrase) mais on nous mettait sur comment je vais dire. On nous mettait sur la voie pour aller travailler, en cas où si on a eu des soucis avec l'employé. Ça concernait le français, mais surtout le boulot quoi.*

*A [...] et qu'est-ce que tu aurais aimé ? Est-ce qu'il y avait des choses sur la culture française ou les cultures françaises ? ou pas ?*

*Awa S'il y en avait beaucoup. Ils nous ont beaucoup parlé de l'histoire de la France. Comment ça a été divisé pourquoi Marianne J'sais pas quoi. Pour les devises/valeur (?). De la France. C'est je me rappelle 4 phrases si je me trompe pas (rires) voilà. Donc 4 mots. Y a des mots que je me rappelle. Ça dépend quoi, de quel moment on me parle des trucs qui me reviennent à la tête. Y a des choses franchement, j'ai pas pu les capter parce que ça fait beaucoup de choses dans ma tête. Après je me suis dit « mais c'est pas grave ».*

Elle affirme alors préférer un apprentissage en milieu naturel, via les conversations vécues de manière informelle, les programmes de télévision, etc. Par ailleurs, ces derniers lui donnent à voir une des représentations de la vie à la française, à laquelle elle semble aspirer, depuis l'enfance. De manière explicite en revanche, on découvre que si les valeurs et symboles

français n'ont laissé que de rares traces mémorielles, Awa reproche aux cours de l'OFII de ne pas avoir apporté les informations qu'elle estime indispensables aux migrants, ayant elle-même vécu des moments difficiles, lors de son arrestation puis de son enfermement en centre de rétention.

*Awa* *Moi j'aurai aimé qu'ils nous parlent de nous en tant que ETRANGERS qu'il nous expliquent comment ça marchait. Je donne un exemple, l'année dernière je devais déposer mon titre de séjour.[...]*

*Awa* *Moi quand je suis arrivée en France. Je connaissais pas tout ce qui était la CAF, la Sécurité sociale, tout ça, tu vois. C'est pas qu'on n'est pas assez intelligents ou qu'on est bête mais chez nous, c'est des choses qui n'existent pas. [...] C'est important de leur expliquer le droit, chaque structure ça sert à quoi en cas de besoin, de violence, ou plein de choses. [...]. Tout le monde n'est pas comme nous. Il y a des gens qui ne savent pas lire et écrire et qui ont aucune information. Ils savent même pas où aller et quoi faire, donc voilà. Pour avoir des outils et je vais te dire. La France d'aujourd'hui, si tu te bouges pas et aller chercher, y a personne qui vient t'aider ou qui va te dire : « Fais ci ou fais ça ».*

Ainsi, on peut constater que ses motivations à l'apprentissage visent d'une part à conforter la réalisation de ses idéaux de vie, et d'autre part à renvoyer les institutions à leurs responsabilités en matière d'accueil des migrants. La prise de conscience de son rôle social auprès de ses camarades en fragilité renforce ses convictions de voir une formation linguistique directement en lien avec les besoins des apprenants, par uniquement à visée d'insertion professionnelle.

*Awa* *Mais moi, j'aurais préféré aussi des gens qui ... qui sont là aujourd'hui. Tu vois, vivre ce que j'ai vécu. J'aurais aimé être là aujourd'hui pour eux, être là pour leur dire : « Ça, ça va se passer ça, voilà. Pour les aider, les accompagner. Mais bon...*

## **1.2. Comprendre l'administration française**

Awa aurait voulu que les cours de français permettent aux migrants de mieux accéder à leurs droits, obligations et démarches administratives, pour éviter les problèmes auxquels ils se heurtent parfois. On retrouve ce type d'attente chez Thanh (cf. entretien Annexe 8) qui, arrivée en France dans des conditions plus favorables en France, dans le cadre de ses études, a dû lutter pour s'orienter dans les chemins tortueux de l'administration française, source d'une charge mentale très importante que l'on retrouve chez plusieurs d'entre eux.

Pour le reste des personnes interrogées, c'est bien le récit de leur parcours de migration qui permet de déceler des besoins, plus que des attentes. Ces besoins ont trait à la compréhension d'un système complexe, les démarches administratives lourdes, telles que le renouvellement d'un titre de séjour en Préfecture, voire l'inscription à l'assurance maladie.

Le récit de Bethy (cf. entretien Annexe 9) permet de déceler qu'en matière administrative, la constitution de dossiers de renouvellement de papiers nécessite beaucoup d'anticipation, parfois d'aide de l'entourage, ce qui, il est nécessaire de le souligner, reste une problématique forte pour des individus isolés sur le territoire, notamment dans le cadre de la demande d'asile, lorsqu'aucun réseau n'est encore créé par les nouveaux arrivants.

*Bethy Oui et ensuite voilà, ben premièrement je pouvais pas travailler et ensuite j'ai pu obtenir le titre de séjour d'un an. Et comme tout le monde c'est-à-dire que chaque année, je devais prendre 6 mois à l'avance pour préparer mon dossier. Pour obtenir mon nouveau titre de séjour et ben ça a été un peu comme ça pour moi [...]*

Ces besoins sont parfois au cœur de leurs préoccupations car elles sont non seulement sources de difficultés de compréhension, mais aussi parce que ce type d'insécurité remet en cause leur protection juridique, sociale, ou médicale, donc leur survie. On parle là des besoins primaires rendus difficiles d'accès en raison de la langue, et surtout d'un accueil qui est mal vécu par les personnes. Le premier contact avec le pays et sa langue étant primordiaux dans la construction d'une intégration au pays, les témoignages portent quasiment tous la marque de ce premier contact sur le processus d'intégration de chacun.

Ainsi, l'exemple d'Awa peut être mis en exergue, afin de comprendre ce qui a été vécu et comment cet événement a entaché ses représentations d'une société où elle se pensait en sécurité. Lors d'une première tentative d'installation en France, Awa a séjourné sur le territoire grâce à un visa touristique. Lorsque celui-ci est arrivé à échéance, elle rentrait d'Espagne en train et s'est fait contrôler par la police ferroviaire. Cette dernière l'aurait alors arrêtée sur le champ, puis enfermée dans un centre de rétention, en vue d'une expulsion. Awa affirme qu'elle n'a compris ni les causes de cette arrestation ni la procédure qui s'en est suivie. A ces yeux, et si cela peut sembler naïf pour certains, cette arrestation était disproportionnée (pour un visa périmé) et a été vécue comme une oppression (utilisation de menottes, attente interminable, un avocat commis d'office qui ne l'a pas défendue).



*Awa*    *Moi, imaginez, une jeune fille qui vient d'arriver. Non seulement elle comprend rien de la langue française elle se retrouve (...) Moi les flics, je te jure quand je les voyais comme ça, quand j'étais jeune si on parlait de la police des flics, on partait tous en courant. On avait tellement peur. Moi je quand je parle de tribunal pour me dire que je suis jugée, c'est encore pire, on dirait que je suis un criminel alors que j'ai rien. J'ai fait de mal à personne. On me juge devant un tribunal, j'ai rien compris tu vois ?*

Elle retient de cette affaire que l'information des migrants quant à leurs droits et devoirs doit, selon elle, intégrer les cours de français aux migrants. Ainsi, cet exemple renvoie à la nécessité de partir des besoins des apprenants, de leur récit pour que la langue française participe de la compréhension réelle de leur nouvel environnement, donc de leur future émancipation. Comprendre ses droits devient le moyen de maîtriser à minima son parcours d'intégration.

Diala (cf. entretien Annexe7), originaire de Syrie, est une artiste. Arrivée en France en tant que demandeuse d'asile, elle a obtenu le statut de réfugié sans encombre (il est relativement de faire accepter une telle demande en France aujourd'hui, alors que le conflit syrien fait rage depuis plusieurs années). Le fait d'avoir trouvé un lieu d'accueil et une sécurité en France ne lui fait pas nécessairement envisager une installation définitive sur le territoire.

*Angélique*    *Dans les arts c'est pas facile à ce niveau-là. [...] Donc ça veut dire qu'un jour tu repartir de France pour essayer de trouver autre chose dans un autre pays.*

*Diala*        *Les raisons c'est que .... Ambassade française c'est une seule. ONLY ? C'est la seule qui a ouvert pour appeler Asile. Je suis venue en France pour l'asile. Mais souvent mes amis ils sont in Berlin en fait. Mais j'ai pensé je peux peut-être faire la vie sociale nouvelle ici in Valence. Il y a beaucoup des artistes ici. Parce que il y a Folimage et...*

*Diala*        *Ah maintenant, like. J'essaie maintenant de trouver ça parce que avant I wanted to go back to Berlin [...] But I love here in Valence.*

Elle voyage en Europe, pour des raisons professionnelles, donne des conférences à l'extérieur du pays. Ainsi, ses attentes en français ne s'inscrivent pas dans un apprentissage obligatoirement formel. Elle cherche néanmoins à acquérir la langue par la rencontre, pas seulement à cette fin d'ailleurs, puisque l'anglais reste son médium de communication par excellence, dans de nombreux domaines du quotidien. Elle travaille aussi beaucoup chez elle, donc la pratique du français ne vise pas simple l'amélioration de la langue comme une fin mais plutôt comme le moyen de renforcer sa socialisation, dans son lieu de vie jusque-là peu

maîtrisé, pour les mobilités que l'on vient d'expliquer, mais aussi en raison de la nature de son métier d'illustratrice et d'animatrice qui l'incite à travailler à domicile.

*Diala Yes, the problem is that I travaille chez moi. I don't meet people much. I'm trying. I use "Carl's Café"? I work on Carl's Café anyone who talk to me [...] I was trying to find a way to meet people to speak French. So, I met people. through Carl's Café. There're some people, they tell me "You can call me when you want!" They're very nice but they don't live in Valence. [...] I travel a lot. I travel every month.*

Donc, chez Diala, les attentes s'expriment en termes de socialisation, pas en termes de performance de la langue.

*Diala I like to talk to. I like to express myself more but I believe [XXX] yeah having a chat, not a chat like in general things, especially now, I am not in any kind of community, along here, so you have; It like a circle. You need the language to base good relationships and you need good relationships to base the language. And I feel sometimes cry (?). I don't want to bring burden to other people that they have to wait for me for long.*

Au-delà de ces attentes explicites, ses aspirations sont associées à la compréhension des relations interpersonnelles avec les personnes de culture française. Le français n'est donc pas ici un moyen de survie, et bien d'autres approches associées aux compétences acquises par la mobilité lui permettent de se mouvoir en France, contrairement à Awa, pour qui la sécurisation linguistique est un enjeu majeur d'insertion professionnelle par exemple. On remarque au passage que Diala favorise l'interlangue entre le français et l'anglais, un « franglais » dont elle use avec une certaine aisance, sans exprimer de souffrance particulière face à son niveau limité en français, s'adaptant ainsi aux compétences linguistiques perçues chez son interlocuteur.

Concernant Bethy, dont le parcours expérientiel est celui d'une personne cultivée, éclairée des questions sociales, imprégnée des pratiques d'éducation populaire d'un parcours professionnel social de terrain au Salvador, l'entrée dans la langue a été vue comme une nécessité pour se faire comprendre, sortir du sentiment d'insécurité linguistique qui l'habitait et mieux maîtriser l'environnement d'accueil. Après un temps d'apprentissage auprès de la famille de son compagnon, elle ressent assez vite le besoin d'entrer dans une dynamique collective d'apprentissage, car à ses yeux, c'est ce contact avec les humains qui la poussera à apprendre la langue aussi bien qu'elle saisira l'environnement.

*Bethy après voilà je suis arrivée, je parlais pas la langue, je parlais pas français et mon compagnon il parlait très bien, il parlait espagnol, il m'a montré un peu des choses mais*

*effectivement moi j'aime bien apprendre un peu avec les gens donc je lui ai dit je vais sous les yeux dans les cours, on a appris un peu aussi. Et puis j'adore aussi tout ce qui est éducation populaire alors je me suis dit je vais me rapprocher aussi des assos et puis j'apprendrai aussi avec les gens. Puis et quand je suis arrivée en France, au début je connaissais pas du tout la langue, ça a été un peu compliqué au début.*

Ainsi, son parcours d'apprentissage lui permet non seulement d'utiliser la formation linguistique pour :

- Travailler en groupe
- Comprendre la société française en hésitant pas à effectuer une analyse contrastive de celle-ci à travers le prisme de la culture latino-américaine
- S'intégrer socialement, particulièrement via le réseau associatif.

Ses attentes exprimées concernent donc non pas l'atteinte d'un niveau, d'un résultat, mais la qualité de chemin parcouru pour y parvenir. En revanche, son parcours administratif, comme celui des autres a laissé chez elle le sentiment d'une grande complexité, nécessitant de s'atteler à des dossiers de renouvellement de visa chaque année, et même d'envisager le mariage avec son compagnon, à des fins administratives. Cette stratégie d'évitement ne l'a pas épargnée quant aux difficultés d'orientation dans l'administration française, dont elle garde un goût amer, en particulier dans le cadre de ses contacts avec la Préfecture.

*Bethy même par rapport à ce que tu ressens parfois la langue c'est une barrière et je sentais que j'étais privée de qqch parce que je parlais pas assez bien et j'avais envie mais je parlais pas assez bien la langue donc du coup c'est qqch qui parfois peut être épuisant ou peut être frustrant pour quelqu'un qui arrive et il vit qqch et en fait et ils arrivent pas à exprimer dans leur langue en fait. Et à la Préfecture ça a été pas, comme pour tout le monde en fait, de vivre un peu la maltraitance de sortir de la Préfecture en pleurant parce que tu te sens rien dans ce pays, tu te sens pas accueilli, tu te sens pas bien. Tu te sens que le racisme il est dans tout ce domaine-là et effectivement tu te sens rien quoi. Je veux dire. Ta valeur elle est plus la même parce que tu arrives dans ce lieu et si tu t'exprimes pas bien, en fait c'est très dur parce que. Je me fais accompagner parfois par mon compagnon. J'y allais parfois avec mon compagnon et tu voyais parfois la différence en fait. Je voyais que la dame au guichet elle s'adressait plutôt à lui et moi j'existais plus en fait.*

Son insécurité linguistique, comme nous le verrons ensuite, reste intimement liée à des situations de fragilité face à l'administration, insécurité qui a tout de même débouché sur une action collective permettant à son groupe d'apprenant de pratiquer la langue et d'exprimer puis de diffuser un message sous forme de plaidoyer concernant l'accueil en Préfecture.

*Bethy Voilà, en fait, parfois pendant les cours on arrivait quand même à exprimer nos difficultés, à aller dans la Préfecture et de pas, voilà de sentir un peu .. Pas à ta place et du coup je me souviens qu'une fois, on avait l'initiative de créer un article. C'était la même chose, c'est-à-dire dans le cadre de l'apprentissage par rapport à l'écriture on a essayé de faire un petit article qui parlait de la maltraitance de la Préfecture aux étrangers et en fait on a eu quand même un coup de main de la part de la Maison Nelson Mandela, ils ont publié l'article (rires)*

### **1.3. Insécurité linguistique et classes sociales**

Si les parcours des uns et des autres se teintent de tant de contrastes, ils ne dépendent pas seulement des personnalités des individus interviewées mais aussi du milieu social d'origine, même si, rappelons-le, ce déterminisme social ne peut servir d'unique prisme d'analyse. Il constitue un des indicateurs d'évaluation.

Lorsque des personnes sont issues d'un milieu social favorisé, ou d'une classe moyenne ou moyenne-aisée pour laquelle la réalisation d'études universitaires relève de la normalité, voire de la banalité, la question de l'intégration linguistique représente souvent une formalité. C'est le cas de Thanh qui est arrivée comme étudiante boursière en France et n'a pas eu besoin de passer par le dispositif linguistique de l'OFII. Ses connaissances en français étaient déjà relativement importantes et c'est uniquement la connaissance du système administratif français qui lui a posé quelques problèmes à l'arrivée.

*Thanh Déjà pour les premiers temps, quand j'ai arrivé en France, pour la difficulté de la langue et surtout le vocabulaire administratif, c'est déjà compliqué, faut que j'apprenne et après toutes tâches des papiers à remplir et tous les ordres, [...] tous les services pour arriver à compléter tes documents. Il y a le lien entre par exemple, si je veux demander la carte de séjour, j'ai tous les papiers de la banque, de l'assurance, de sécurité sociale, de papiers de l'école. Y a tout pour arriver et demander la carte de séjour et là il faut que tu prennes tellement de temps et là par exemple à l'assurance, si je demande la sécurité sociale, je pense à le temps ils m'ont demandé les papiers de la banque aussi je crois. Il y a des liens entre eux. Ils t'envoient comme un Ping Pong si tu veux.*

Notons qu'elle est arrivée en France par le biais d'une Bourse d'Excellence de l'Ambassade de France au Vietnam, grâce à laquelle les meilleurs élèves vietnamiens accèdent à un parcours d'études supérieures financées (en plus de l'obtention d'un logement) en France, ce qui, on le constate durant l'entretien traduit le principe de discrimination positive dans nos politiques d'immigration. Ainsi, Thanh a bénéficié d'un suivi plutôt facilitant, en dépit de certains déboires administratifs auxquels elle a appris à s'adapter.

Aujourd'hui, alors qu'elle est mariée à un enseignant français et qu'elle travaille comme architecte d'intérieur, sa langue est imparfaite mais lui permet toutefois d'accéder à une profession valorisante qui correspond à son cursus d'études supérieures. Cependant, en dépit des efforts de l'équipe qui l'aide à compenser ses lacunes par des interventions adaptées, Thanh ressent des difficultés réelles à embrasser pleinement ses missions, en raison de ses insécurités linguistiques en production écrite, spécifiques aux missions de paysagiste. Donc la mobilité professionnelle reste ici aussi au cœur des préoccupations, même si le frein linguistique n'engendre pas les mêmes conséquences que pour Ange et Awa :

*Thanh L'oral, comme en échange quotidien, comme on est en train de parler là. C'est plus simple pour moi mais à l'écrit, pour moi c'est très compliqué. Même aujourd'hui c'est une difficulté aussi pour mon boulot. J'arrive pas à écrire correctement. Parce que heu je sais pas parce que y a tellement de grammaire et il faut que tu comprennes la construction de la phrase, utilisant des articles de vocabulaire et y a tellement de trucs que j'arrive pas à écrire correct et du coup dans mon travail par exemple, dès que je dois écrire un dossier ou des expectations de mon projet, j'écris seulement les mots clés et les phrases clés ou mes collègues ils vont ensuite corriger et développer depuis là.*

*A. Ah d'accord donc c'est tes collègues qui viennent t'aider. Et ça va au boulot ? Vous avez trouvé cette solution mais ça va, c'est ok pour tout le monde ?*

*Thanh Oui c'est ok pour tout le monde. Moi, j'ai pas trop de problèmes au boulot. Nous, c'est très important d'échanger directement avec les collègues ou moi directement avec le chef de projet pour arriver à faire un projet parce que moi je dessine beaucoup et là pour arriver à comprendre et développer le projet, il y a aucun projet par contre un problème ici pour moi, j'arrive pas à faire un projet de A à Z. J'arrive pas à être autonome dans mon projet. Et ça, c'est une difficulté.*

Son parcours professionnel reste un symbole de sa réussite globale en France, notamment en raison des chances qu'elle s'est vu offrir avant son départ du Vietnam.

Par ailleurs, son parcours de mobilité sociale ne s'inscrit pas seulement en contexte français, les perspectives de vie envisageables se trouvant tantôt au Vietnam, tantôt en France, ce qui est assez révélateur des mutations opérées dans les mobilités actuelles des migrants, en contexte globalisé, marquées par la réversibilité des parcours et leur intermittence (Thamin, 2011).

*Thanh Du coup on s'est mariés et tu sais pour faciliter les papiers et pour notre projet de vivre au Vietnam pendant un an et tu sais si on veut retourner en France, ça va être plus simple.*

Tout comme Diala, et nous le verrons comme Bethy, le champ des mobilités varie fortement entre les migrants issus de milieu populaire et ceux issus de milieux plus « favorisés ».

Diala voit son arrivée en France comme une mise en sécurité et la possibilité de vivre mieux et plus libre que dans son pays d'origine. En revanche, l'asile qui lui est offert ici ne représente pas nécessairement une destination définitive. Cette perspective contribue à ouvrir le champ des possibles et l'idée même d'intégration ne semble pas une priorité ni un enjeu majeur.

En cela, on constate que la question des mobilités géographiques vécues aujourd'hui par les migrants remet potentiellement en question la notion-même d'intégration, au risque de l'empoussiérer et donc de conférer au modèle actuel d'intégration linguistique une forme d'obsolescence, ignorante des réalités des migrations d'aujourd'hui, ou ne s'adressant qu'aux classes populaires, passablement infantilisées par le biais d'injonctions à s'intégrer par le travail et l'adhésion aux valeurs de la République française.

Ainsi, les attentes et surtout les besoins en langue ne visent pas nécessairement une intégration au sens où elle a été définie initialement dans ce mémoire. Ils dépendent de multiples facteurs parmi lesquels les déterminismes sociaux jouent un rôle non négligeable. Ces derniers ont fortement influencé aussi les stratégies d'apprentissage des personnes interrogées, dont les parcours ont été vécus de manière plus ou moins épanouissante.

## **2. Une mosaïque de parcours et de stratégies d'apprentissage**

### **2.1. L'apprentissage du français dans le pays d'origine**

Parmi les personnes interrogées, l'apprentissage du français n'a pas toujours été une découverte dès l'arrivée dans le pays et n'est pas toujours associé à la nécessité d'intégrer un dispositif linguistique. Et pour trois d'entre eux, c'est l'apprentissage du français depuis le pays d'origine qui a marqué ces parcours.

Awa raconte comment elle a commencé à apprendre le français au Sénégal, à partir de l'âge de dix ans, à l'école, à la suite d'une habile manœuvre consistant à faire baisser son âge officiel par le truchement d'une décision judiciaire, afin d'entrer à l'école dans un groupe d'enfants débutants en français. Au Sénégal, on peut débiter le français à l'école à compter de l'âge de cinq ans. Ensuite, il devient compliqué d'intégrer une instruction dans le domaine public en ce sens. Ainsi, après avoir atteint un niveau de français scolaire, sans passer de certification qu'elle estimait inutile, et probablement pour des raisons de survie, elle a interrompu sa scolarité pour commencer à travailler, tantôt en wolof en milieu touristique, tantôt en français

en milieu scolaire. Après cette première partie de parcours dont le français traverse déjà les expériences personnelles et professionnelles, Awa arrive en France en 2016 pour s'y installer, après une première tentative malheureuse. C'est alors qu'elle passe le test linguistique de l'OFII, consistant à vérifier les compétences de bases en français. Elle raconte qu'on lui a posé des questions auxquelles elle ne pouvait pas répondre du type : « Qu'est-ce qu'un T4 ? ». Ne sachant pas y répondre car elle découvrait l'environnement hexagonal depuis peu, et n'a jamais cherché de logement individuel, elle est orientée vers une formation linguistique pour acquérir un niveau A1.

*Awa* Quand je suis arrivée y avait des tonnes de questions comme ça là. Imagine quelqu'un qui vient d'arriver en France, tu lui dis Heu c'est quoi un T2, un T5. Moi ça, j'ai jamais entendu ça de ma vie. Le jour où je suis arrivée. « C'est quoi un T4 ? Je me suis dit : « Qu'est-ce qu'il me raconte ? » Tu vois c'étaient des questions... Maintenant je me vois aujourd'hui, je me dis « Mais non c'était pas possible, c'étaient ça les questions pourries qui m'ont posé ». Du coup, ils m'ont dit j'avais pas 8.06. Je sais pas si c'est 8/20. Ils m'ont demandé de passer des cours de formation de 4 mois. Ou l'OFII ils m'ont envoyée à l'IFRA, l'IFRA c'est au sud de [...] à Valence je crois. J'ai resté 4 mois, ils voulaient savoir mon niveau en français. Mais bon, je m'ennuyais franchement. C'est juste que j'avais pas compris les questions qui m'avaient posées là-bas mais le français je sais le lire et l'écrire.

Cette expérience reste pour elle un symbole d'injustice, mais aussi d'incompréhension, dans la mesure où elle parlait, comprenait et écrivait le français à un niveau suffisamment élevé pour aborder la vie en France de manière relativement sereine. On note chez elle une forme d'autodépréciation récurrente, qui agit comme une oppression qu'elle exerce sur elle-même et qui l'empêche de progresser professionnellement.

Alors, on peut s'interroger sur un éventuel décalage entre l'apprentissage linguistique depuis le pays d'origine et son adéquation aux attentes institutionnelles en situation de migration. En effet, Awa a acquis la langue en milieu scolaire, son apprentissage s'est basé sur une méthode classique, telle que celle reçue par les natifs français durant l'enfance, par l'apport de contenus morphosyntaxiques. Cet aspect du problème comme seule raison de son insécurité linguistique ne vaut pas ici car, non seulement elle parlait déjà français couramment, mais la nature des questions posées lors d'un test de l'OFII ne peut avoir de sens que pour les adultes autonomes, déjà logés en appartement individuel, et connaisseur des nombreux sigles dont est affublée la langue française. En ce sens, cet argument rejoint l'étude

européenne de 2018 pointant l'aspect discriminant des tests de langue pratiqués dans les pays de l'Union.

Cependant, concernant Ange, l'apprentissage en Côte d'Ivoire a certes servi de base pour passer les étapes institutionnelles de l'intégration en France, mais dans sa situation, la langue a été vécue comme une contrainte et son utilité éventuelle dans le cadre d'une installation en France été occultée par la violence avec laquelle l'instruction a été mise en œuvre. Si Ange parle et écrit la langue aujourd'hui, son français reste marqué de ces souvenirs indélébiles et c'est alors que ses besoins pourraient faire l'objet d'une prise en compte spécifique, visant dans les premiers temps à lever les freins psychologiques associés à la langue et à ses représentations, notamment par le récit de vie et/ou la biographie langagière. Car Ange - tout comme Awa – est non seulement doté d'un répertoire plurilingue riche, mais aussi de connaissances solides en français, ce qui prouve ses capacités à l'approfondissement linguistique en milieu formel ou non. Néanmoins, on note que les fossilisations de la langue et le manque d'enrichissement du niveau langue engendre des stratégies d'évitement dans la conversation et freine les possibilités d'échange sur des sujets complexes inhérents à sa propre personne ou à la société qui l'entoure, au même titre que les natifs français de classe populaire que P. Bourdieu décrivait en 1993. Tout comme Awa dont les défauts de la langue courant sont difficilement rectifiables (non usage de la double négation), on peut s'interroger sur la capacité de l'enseignement en dispositif à traiter ces problématiques fortement associées aux parcours de vie respectifs des migrants, car de ces insécurités linguistiques découlent de fortes disparités de parcours personnels et professionnels, qui, à l'âge adulte se fossilisent aussi facilement que les erreurs de syntaxe et freinent toute possibilité de mobilité sociale.

## **2.2. Entrer en formation linguistique lorsqu'on est migrant**

Sur ce point, les témoignages démontrent de grandes variations. Là où certains ont vécu l'apprentissage en milieu scolaire dans leur pays d'origine avec plus ou moins de réussite et plus ou moins de bons souvenirs, d'autres ont amélioré leur langue en milieu universitaire, ou au sein d'une association mandatée ou non par l'OFII. Tous ont ensuite emprunté différents chemins pour parfaire la langue, en fonction du milieu d'adoption, de l'entourage social,



familial et professionnel. Il s'agira maintenant d'étudier les leviers qui ont permis la réussite de certains parcours.

Un premier point a trait à la notion de volontariat dans la formation et aux raisons qui poussent à améliorer sa langue. On remarque assez rapidement et sans trop de surprise que lorsque Thanh apprend le français, qu'elle l'améliore au sein de son réseau, qu'elle évoque son rapport à la langue française, que cette langue représente pour elle une culture qu'elle a plaisir à découvrir et au sein de laquelle elle apprécie évoluer.

*Thanh* *Moi, y a une chose, c'est que quand je suis venue en France, y a une chose je trouve que vous êtes très forts c'est les arts, beaux-arts et artistes musique. A l'époque, nous on était vraiment dans l'apprentissage, dans les études. On a pas à nous faire plaisir. Et moi, je trouve en France, c'est très fort dans cette branche-là et j'ai dit si je reprends des études, je reprends dans la musique ou plus dans l'art quoi.*

*[...] Et la cuisine française j'adore.*

Pour elle qui est d'origine vietnamienne, le lien avec la France n'est pas celui qui lie Ange et Awa au pays d'accueil. Elle ne semble pas avoir à lutter pour sa survie ici et toute démarche de découverte culturelle et linguistique est réalisée avec curiosité et plaisir. En effet, elle a choisi de venir en France pour y étudier dans un premier temps, et c'est seulement ensuite qu'elle a décidé son installation, grâce à la rencontre de son compagnon. Les événements sont racontés avec fluidité, comme une évidence. La langue n'est pas un problème majeur, y compris au sein de son métier.

Concernant Bethy, comme cela a été dit plus tôt, la langue sert de médium pour transmettre son message dans le domaine des luttes sociales, son apprentissage jusqu'à un niveau élevé en est aujourd'hui le résultat et Bethy peut aisément se servir du français pour mettre en pratique ses projets artistiques, des démonstrations d'outils d'éducation populaire. Elle se sert de la langue comme d'un outil permettant le passage à l'action, une action qui lui tient à cœur, tout comme les causes qu'elle défend.

*Bethy* *C'est une association qui accompagne les personnes en situation d'irrégularité, qui font des accompagnements et du coup, là, heu Nelson Mandela du coup avait des personnes qui pouvaient en fait qui étaient ..... (fidèle ? à travailler) qui étaient un peu comme ça. A ASTI il y avait des bénévoles, des personnes qui avaient la bonne volonté pour venir donner un coup de main pour te faire apprendre la langue mais il y avait pas forcément une formation mais il y avait la bonne volonté, je trouvais ça cool. Je me disais c'est chouette. Du coup, j'ai rencontré ASTI, j'ai rejoint cette association et puis j'avais une double casquette. Voilà j'ai participé à des activités ou je m'impliquais dans des*

*activités là-bas aussi. Et puis j'ai donné aussi des cours de français là-bas aussi. Et c'est grâce à ça que avec un petit groupe de personnes, on a pu imaginer passer imaginer passer un examen de de DELF B1, préparer le DELF B1 voilà, pour obtenir le DELF qui.. On a travaillé pour pouvoir l'obtenir.*

Alors qu'au départ, elle a expliqué ressentir cette insécurité linguistique qui l'empêchait d'accéder à ses droits de manière autonome, elle ne s'est pas contenté de s'inscrire à un cours, elle a pris en charge de s'inscrire dans une dynamique collective, s'est engagée comme bénévole, s'est orientée vers l'animation et vers les projets qui avaient du sens à ses yeux, son intégration étant alors totale au sein de la société française, en dépit de ses difficultés à trouver une nouvelle voie professionnelle. Sur ce point, notons qu'elle exprime le fait de s'être heurtée aux murs du système français, au sein duquel le parcours antérieur n'est pas pris en compte pour faciliter l'insertion professionnelle.

*Bethy Ben en fait, rire pour tout te dire, la première année, j'ai galéré pour trouver du travail parce qu'effectivement comme je te disais, l'administration et la langue et compagnie, c'est assez compliqué. Avec le Pôle Emploi ; ils me disaient bon ben votre CV, ben il faudra le recommencer à zéro parce que mes expériences seront pas prises en compte. Parce que c'était à l'étranger.*

[...]

*Bethy Ça valait rien du tout. Du coup, moi je trouvais nulle part. Du coup, j'ai dû faire comme tout le monde, la restauration, de vivre, de faire la plinge de restauration, de trouver un salaire, donc de vivre en fait, parce que mon compagnon il faisait ses études mais on avait aussi*

On a alors le sentiment que les migrants deviennent une page blanche dès leur arrivée sur le territoire et que seul comptera le parcours de formation et professionnel réalisé au sein de l'hexagone.

Pour Diala, Awa et Ange, en revanche, le parcours linguistique s'est déroulé de manière contrainte, non pas par manque de volonté de la part des personnes, mais plutôt dans une démarche fonctionnelle et utilitariste, soit pour répondre aux obligations institutionnelles, soit pour obtenir une certification dans une finalité professionnelle. On note à ce propos que le cas d'Awa est marqué là-encore par un manque prégnant de confiance en soi et une désorientation due à sa solitude depuis son arrivée. Si elle souhaite réellement apprendre, elle use de moyens tels que la télévision, les moments informels qui lui permettent d'acquérir du vocabulaire supplémentaire. Ici, la volonté ne peut s'exercer pleinement sans le soutien d'un réseau familial et amical, ou sans un réseau professionnel soudé, favorisant la solidarité

organique évoquée par E. Durkheim au début de ce mémoire. Le sentiment d'insécurité linguistique semble s'accompagner d'une insécurité affective, ce qui, d'une certaine manière rejoint la situation de Diala, amenée à maintenir un lien linguistique et social par un réseau social en ligne.

Donc pour résumer, le dispositif apporte une aide de démarrage lors de l'arrivée dans le pays, mais il sert surtout d'entrée dans un collectif où les objectifs communs servent de tremplin vers le milieu naturel. C'est donc bien dans ces espaces d'apprentissage que s'exerce la langue, comme moyen de transmission de solidarité, d'écoute, d'action, de vie.

On peut souligner à titre d'exemple l'expérience collective de Bethy au sein d'une association d'éducation populaire ayant permis au groupe de créer les conditions favorables à la libre expression des préoccupations des migrants, notamment dans le cadre de situations vécues comme maltraitantes à l'accueil en Préfecture. L'association a non seulement encouragé le groupe à s'orienter vers une action collective, mais l'a aussi accompagné à la rédaction puis à la publication d'un article faisant état de ces maltraitances. Ainsi, ce groupe que Bethy qualifie de « petite famille » a dépassé l'objectif d'acquisition de la langue française pour lui donner du sens et en faire le vecteur d'un message nécessaire à l'expression de besoins identifiés pour les migrants. Cet exemple vécu permet d'illustrer ce que nous développerons plus tard, dans le cadre des apports des pédagogies critiques en formation linguistique.

### **3. Un rapport à langue nécessitant des réponses ciblées**

#### **3.1. Chaque langue à sa place, une place pour chaque langue**

*« La plupart des individus considèrent leur première langue comme le noyau de leur identité. C'est la langue dans laquelle ils ont commencé à se réaliser en personne (identité personnelle), en tant que membre d'une famille et d'un groupe social (identité sociale) et dans laquelle ils ont cultivé des valeurs importantes pour leur vie (identité culturelle / religieuse). Plus on doit laisser des choses derrière soi, plus la première langue est importante. C'est souvent le seul élément stable de notre vie. C'est une des raisons pour lesquelles le droit d'utiliser sa langue maternelle est l'un des droits les plus fondamentaux de la personne humaine. » (Krumm & Plutzar, s.d.).*

S'approprier une langue, c'est développer un attachement à celle-ci, une dimension affective dont les origines sont multiples (langue de la mère, langue d'une personne, d'un groupe ou d'une région visitée, musicalité, imaginaire, etc.), parce que cette langue rassure, met à l'aise, favorise l'estime de soi, est en accord avec nos attitudes et croyances personnelles et collectives, nous permet de communiquer de manière globale, mais aussi elle permet d'exprimer des émotions, des sentiments, des opinions (Arnold, 2006). Ainsi, son acquisition ne peut en aucun cas se concevoir « du cou vers le haut » (C. Rogers, 1975, p.40) et il serait judicieux alors d'envisager l'éducation de manière holistique, c'est-à-dire « prendre le tout de l'individu : le cognitif, l'affectif et le physique ».

Lors des témoignages, on comprend que le français n'occupe pas seulement la place d'une langue seconde, ou d'une langue dite d'intégration, il occupe une place spécifique dans la vie des gens, en fonction des liens affectifs développés ou non avec lui. Si Awa a développé une dimension affective forte avec la langue qui n'est pas étrangère à sa volonté de l'apprendre depuis toute petite (en plus du fait que le français est désormais la langue maternelle de son enfant), celle-ci reste source d'anxiété pour elle et a, jusqu'à très récemment posé de réelles problématiques en matière d'estime de soi. Ainsi, Awa affirme que sa langue de cœur reste le wolof, car cette langue permet de révéler la facette comique de sa personnalité.

A. *[...] Du coup, j'avais quelques questions. Quelle est la langue que tu préfères parler, parmi toutes ces langues que tu connais aujourd'hui ?*

Awa *Ah le wolof!*

A. *le wolof. Pourquoi c'est celle-là ?*

Awa *Ah, il y a beaucoup de mots qui font rire, qui sont drôles [...]. Y a beaucoup de mots que tu peux utiliser dans tout le mot, de plusieurs manières pour te moquer, pour rigoler. J'adore, je sais même pas pourquoi, mais j'aime.*

A. *C'est un plaisir de la parler. Tu la parles avec qui cette langue ?*

Awa *Avec heu même ma mère. Ma mère, elle est Sérére mais j'arrive même pas à parler notre langue maternelle, tellement je suis bien dans cette langue, le wolof. Mes copines, mes amis. Bref, tous les gens que je connais.*

A. *D'accord.*

Awa *Et parfois ce qui me plaît plus : je suis quelqu'un de très très drôle en wolof. Et ça, ça fait plaisir.*

A. *Donc c'est ta vraie personnalité en wolof c'est ça ?*

*Awa C'est ça.*

Elle reste donc la langue privilégiée pour toute forme d'échange avec son entourage amical et familial. Le français demeure malgré tout une langue fonctionnelle et si on observe attentivement le parcours d'Awa, le milieu formel ne lui a jamais permis de développer la dimension affective de la langue française. Par ailleurs, la langue française ne lui est jamais venue en aide pour s'opposer à des injustices vécues (le wolof devenant alors inutile dans ces situations) en France (remarques racistes, relation aux institutions), alors qu'elle exprime certaines fragilités face à ces situations anxiogènes.

*An Est-ce que tu penses déjà que c'est important de leur répondre ?*

*Awa Non franchement, moi, je vois pas l'intérêt de leur répondre.*

*An Pourquoi ?*

*Awa Parce que je sais pas si je dois blablater ou me fatiguer pour des gens qui sont malheureux ou pourris dans la vie. J'ai autre chose à foutre. [...] J'aimerais bien parfois avoir les mots pour leur répondre français. J'ai peur parfois de leur répondre et leur dire n'importe quoi.*

Pour Ange, c'est le Baoulé qui remporte la mise, car sans cette langue, Ange s'estime être « un homme perdu ». Cette langue symbolise son histoire, celle de sa région, de sa famille. Son témoignage rappelle l'importance que revêtent les racines de la langue, qui sont aussi les racines d'un individu.

*Ange Parce que. En gros, c'est mon histoire quoi ! Si je comprends pas celle-là et que je rentre dans mon village ou dans ma ville, je suis un homme perdu, si je souhaite rentrer. Et si je connais. C'est-à-dire parler sa langue, c'est important. Et le français en plus, ça va.*

Il serait, avouons-le, totalement malhonnête de le nier : si Ange prête une attention distraite à la langue française, sa langue maternelle est évoquée avec fierté et assurance. Pourtant, en contexte d'apprentissage de la langue française auprès des publics migrants, rien ne permet d'affirmer que la prise en compte du répertoire plurilingue des apprenants soit généralisée. Au mieux, les langues d'origine sont simplement notifiées sur des formulaires officiels, voire évoquées de manière informelle, alors même qu'elles constituent le socle de l'identité culturelle des individus.

Pour Diala, la place de la langue étrangère, et pour elle de l'anglais en particulier est celle qui lui permet de faire part de ses opinions, notamment politiques, car elle est amenée à donner

quelques conférences et l'anglais est devenu sa langue de prédilection car elle lui permet de communiquer au plus grand nombre des messages qui lui tiennent à cœur, comme le récit de ce qu'il se passe en Syrie.

*Diala [...] it's like more official of course I use English, as If I go to cinema and some conferences, and like some universities, so mostly I know how to express what's going on in Syria, like an xxx way in English, I use the most. I prefer my sensation in English of course, because it's English obvious.*

Par ailleurs, la dimension affective de la langue trouve sa définition littérale car, pour Diala, lorsqu'on apprend une langue, on apprend aussi à aimer dans la langue, voire à faire l'amour dans cette langue. Diala est très attachée à ce rapport émotionnel et physique à langue. Cela explique pourquoi, après avoir trouvé une langue qui correspond à son fonctionnement personnel, l'apprentissage de la langue française ne semble pas présenter un enjeu majeur dans sa vie, pleine de ces mobilités géographiques et sociales.

*Diala [...] Maintenant je pense en anglais. J'écris comment on dit, my diaries.*

*A C'est la langue dans laquelle tu te sens à l'aise.*

*Diala Oui, toute ma vie c'est en anglais.*

*A [...] et quelle est la langue que tu préfères parler alors ?*

*Diala Anglais c'est. I was talking to my friends about how we use English now because we are always with international people. For example, like romantic relationship, we always do it in English (Rires). And my friend told me "I realized I don't how to speak in Arabic anymore." [...] I am always with foreigners who speak English so. Even love in English so.*

Bethy maîtrise quasi totalement la langue française mais ne semble pas établir de hiérarchie entre sa langue maternelle, l'espagnol, et la langue d'accueil, le français, puisque l'une comme l'autre est utilisée, pour exprimer émotions, opinions, analyses, etc. Son environnement familial d'accueil pratiquant aussi l'espagnol et l'aidant pour la langue française, c'est aussi la facilitation de l'environnement d'accueil qui lui a apporté cette capacité à mobiliser autant de compétences pour le français que pour sa langue maternelle. La concernant, il semble que la différence se situe en termes de mobilité psychologique, c'est-à-dire cette capacité à envisager des lieux de vie ici et ailleurs, d'y développer des projets, de fonder une famille, etc.

### 3.2. Le français langue utilitaire pour une faible utilité

Si l'on prend en compte la dimension affective de la langue et l'impact que cette dernière a sur la place du français en contexte de migration, ce dernier a de fortes chances de ne demeurer qu'une langue fonctionnelle pour de nombreux migrants dont l'intégration sociale ne consiste qu'à trouver refuge ou trouver de quoi subvenir à ses besoins.

Ange fait partie de ces personnes qui, même si elles entrent en France dans le cadre du regroupement familial a comme priorité de pouvoir travailler au plus vite pour subvenir à ses besoins. L'urgence passée, le temps de la journée étant principalement dédié au travail sur une durée de dix à douze heures d'affilée, il ne reste qu'à retrouver quelques proches et à se coucher pour recommencer le lendemain matin.

A. *Est-ce que tu suis les événements en France, depuis 2 ou 3 ans, enfin depuis que t'es arrivé ?*

Ange *Heu oui un peu. Pas trop. En fait, parce que je suis une personne un peu bizarre et j'aime pas trop la télé. Ce que j'aime le plus, c'est le boulot, le travail, parce que voilà quand je suis assis, je vois que je perds mon temps et ce temps, je peux le prendre pour faire le travail et les choses.*

Ces conditions de vie ne laissent de temps ni à la découverte de la culture française, à travers ses musées, ses concerts, ses cinémas, etc., ni à la compréhension des événements du pays, dont il se désintéresse, en prétextant en saisir quelques aspects mais en avouant quelques instants plus tard que son objectif principal réside dans le travail accompli. Dans ces conditions, l'expression d'émotions, d'opinions, ou l'implication dans la vie citoyenne française est secondaire, voire totalement illusoire. Le travail est une priorité, souvent le seul moyen de trouver sa place en société, et tout ce qui fait société est vu comme quelque chose de superficiel, voire de lointain.

Lorsqu'on parle de français de l'emploi, l'apprentissage d'une langue fonctionnelle qui permet aux migrants d'intégrer un emploi de manière efficace semble laisser des souvenirs un peu mitigés pour Awa et Ange qui sont passés par des dispositifs d'insertion. En ce qui les concerne, ces temps de formation ressemblent à des formalités à remplir pour trouver un emploi, mais ne laissent que peu de traces dans leur parcours. Contrairement à Bethy, ils ne font pas état d'une vie de groupe, d'une dynamique quelconque. Ils peinent tous deux à se souvenir des contenus de cours, mentionnant tantôt des approches très, voire trop ciblées

(savoir se comporter au travail, le civisme au travail, respect du règlement). On a le sentiment en les écoutant que l'ennui a pris le pas sur l'intérêt suscité par l'apprentissage d'une langue. Leur témoignage rappelle le concept de bancarisation de l'enseignement de P. Freire que nous développerons plus loin et qui consiste en un dépôt de connaissances destiné à « remplir » les élèves d'information docilement écoutées. Selon Freire, « l'éducation devient un acte de dépôt où les élèves sont les dépositaires et l'éducateur le déposant. Au lieu de communiquer, l'éducateur fait des « communiqués » et des « dépôts » que les élèves reçoivent patiemment, mémorisent et répètent » (1970). Si l'on entend la formation linguistique qu'ont reçu Awa et Ange, on comprend aisément que leur retour sur cette expérience de formation ne laisse aucune idée de la façon dont ils pourraient réemployer les savoirs. En effet, les contenus évoqués ne prennent pas vie au quotidien, n'étant que des savoirs techniques, dont les élèves ne s'emparent pas car ils n'y voient pas de sens. Alors qu'une formation qui aurait démarré avec le récit de toutes leurs expériences de vie, leurs envies et leurs besoins auraient permis de les orienter vers une voie plus stimulante et moins basée sur les besoins d'emploi des marchés dits en tension (ménage, électricité, bâtiment, etc.). En cela, les enseignements de P. Freire permettent de comprendre comment une formation linguistique peut n'offrir aucun résultat probant.

Mais on comprend aussi que le raisonnement de ces formations linguistiques à visée d'insertion professionnelle répond à des objectifs utilitaristes qui ont été complètement déconnectés de la dimension affective de langue. Les objectifs des apprenants, des employeurs, des institutions forment une nébuleuse d'objectifs linguistiques segmentés et parfois contradictoires, au sein de laquelle les apprenants tentent de piocher des contenus, sans y trouver de pertinence. Ainsi, ils peuvent continuer indéfiniment à remplir les rangs des dispositifs pendant de longues années, réussir à obtenir des certificats, sans jamais s'approprier une langue qui les inclut et tient compte de ce qu'ils sont, ont vécu avec ou sans elle, ont expérimenté de valorisant ou non. Car enfin, si l'on veut aborder la langue selon l'approche « biophile » et non « nécrophile » qu'analyse P. Freire (1970), il est important de considérer l'éducation, donc la formation linguistique, comme quelque chose de vivant, rattaché aux choses de la vie réelle, aux apprenants dans leur entièreté (cognitif, affectif et physique), afin de créer ce cercle vertueux qui mène plus naturellement à une intégration sociale épanouissante.



En conclusion sur cette analyse de témoignages, après avoir établi un premier constat sur tous les freins et leviers qui sous-tendent la réussite de l'acquisition de la langue française en contexte d'immigration en France, on peut dégager quelques enjeux majeurs de l'intégration linguistique des personnes rencontrées. Tout d'abord, ce ne sont pas sur les dispositifs linguistiques officiels et institutionnels que les échecs et réussites des uns et des autres se sont joués. S'ils ont permis une première approche de la langue, ils ne semblent pas garantir la sécurisation du parcours d'intégration linguistique qu'ils sont censés favoriser. L'on pourrait s'interroger sur l'insertion professionnelle dans laquelle sont inclus des dispositifs d'apprentissage aux effets peu concluants, à ceci près que les objectifs de chaque dispositif diffèrent et ciblent particulièrement un usage fonctionnel de la langue. Donc si l'on en croit les témoignages, cibler un usage fonctionnel de la langue agit peut-être sur la correction de quelques défauts de langue, ou dans le cadre d'un approfondissement ou d'une spécialisation de la langue à un niveau élevé du CECRL. En revanche, on peut douter de l'intérêt de traiter l'apprentissage de manière segmentée, dès les premiers niveaux, comme si l'on découpait les savoirs de bases, comme des produits de consommation qui entrent dans le concept bancaire de l'éducation évoqué par Freire. Le deuxième axe sur lequel se joue l'intégration linguistique est celui de l'entourage. On aura remarqué que même s'il ne peut assurer toutes les fonctions d'acquisition de la langue, c'est d'abord cette assise qui permet une mise en confiance des apprenants, grâce à aux mots rassurants, à l'aide apportée par un accompagnement, une traduction, un soutien psychologique. Ce que l'on ressent dans ces témoignages, c'est le sentiment de solitude que les migrants portent tout au long du processus d'intégration, sentiment qui peut être compensé par la construction d'un esprit de groupe à l'occasion du cours de français, favorisant ainsi la dimension affective de l'apprentissage linguistique, voire, à l'instar de l'expérience de Bethy, la mise en projet adaptée aux problématiques rencontrées par les migrants. Enfin, les préoccupations des apprenants en langue représentent un besoin vital, qui s'il n'est pas satisfait, ne peut permettre à l'apprenant de s'en émanciper pour avancer dans son apprentissage. En effet, pour Simone, bénévole, la prise en compte de ces besoins représente une grande part de l'activité et c'est une des raisons pour lesquelles les apprenants se sentaient en confiance dans ses groupes. Ainsi, nous verrons de quelle manière les pédagogies critiques sont susceptibles d'apporter des réponses dans le cadre de cours de français auprès des publics migrants fragilisés.

### **Troisième partie**

## **Les Pédagogies critiques pour l'émancipation des opprimés**

Comme cela a été analysé précédemment, lorsque les politiques européennes d'intégration linguistique ne ruissellent pas sur les politiques des Etats-nations, dont la souveraineté est farouchement préservée, les dispositifs linguistiques pensés par le Ministère de l'Intérieur ne peuvent que constater l'échec flagrant de l'idéologie assimilationniste française, face au défi d'une intégration sociale réussie, encore faudrait-il prouver ledit défi ne soit pas que l'expression d'un vœu pieux. Ainsi, puisque les politiques descendantes et désincarnées ne transforment pas l'essai, la question de l'intégration doit peut-être être traitée par les acteurs de terrain, intervenants et migrants réunis, qui pourraient être en capacité de porter une voix jusque-là inaudible, grâce à un processus de conscientisation vers la transformation sociale. Cet espoir scandé par de nombreux penseurs libertaires a souvent été relégué au rang de folklore. Comment envisager les pédagogies critiques dans le champ de l'éducation et de la formation linguistique pour adultes ? Trouveraient-elles leur place dans le domaine très spécifique de l'enseignement linguistique des migrants adultes (surveillé par le corps préfectoral) ? Quel écho recevraient-elles à l'échelle des décideurs politiques ? Dans cette troisième partie, il s'agira désormais d'analyser, à partir de l'étude certains axes des pédagogies critiques, en quoi elles peuvent profiter à la formation linguistique des migrants, face aux injonctions des institutions, face aux idéologies induisant des rapports de domination qui amènent ces publics précaires à intérioriser leur propre oppression et à suivre la voie qui leur a été tracée jusque-là : celle d'une intégration fonctionnelle, voire d'une exclusion aux marges de la société. Enfin, à partir de l'illustration offerte par les outils et démarches de l'Education Populaire, nous étudierons l'attrait que ceux-ci sont susceptibles d'exercer dans la formation linguistique des migrants, avant de mettre au jour les conditions d'une mise en œuvre réaliste.

### **1- Enjeux, finalités et place des pédagogies critiques**

Dans cette analyse, plus qu'une présentation du champ des pédagogies critiques, nous tâcherons de démontrer en quoi elles constituent une des pistes possibles face aux politiques linguistiques de l'Etat.

Si l'on se réfère à l'analyse critique de Paulo Freire dans son essai *Pédagogies des Opprimés*, on peut associer le modèle de formation linguistique des migrants au « concept bancaire de l'éducation » (1974), dès lors que celui-ci émane des institutions étatiques. Si l'on prend

l'exemple les contenus relatifs à la citoyenneté en France, ces derniers pourraient s'apparenter à un « acte de dépôt, dans lequel les élèves sont des récepteurs et les enseignants des dépositaires ». En Français langue étrangère, si les méthodes d'enseignement prônent une approche actionnelle, en FLI en revanche, l'une des finalités évaluées dans le Contrat d'Insertion Républicaine consiste à vérifier l'adhésion aux valeurs de la République. A aucun moment, il n'est question de discuter de ces valeurs et de la réalité qu'elles trouvent en milieu naturel, alors même qu'il serait intéressant de partir de situations concrètes du quotidien des migrants pour comprendre comment ils vivent ces valeurs en pratique. Par ailleurs, le concept bancaire renvoie aux analyses de l'approche par compétence (ou APC) qui a aujourd'hui envahi les dispositifs de formation, le système scolaire, voir l'enseignement universitaire (Boutin, 2004). Le fait de diviser les connaissances et savoir-faire en langue en différentes tâches, évaluées sur la base de critères et d'indicateurs précis, et faire valider des compétences rappelle l'histoire des Révolutions Industrielles et du développement de la division du travail, lorsque les tisserands ont laissé place à des ouvriers spécialisés, dont le savoir-faire était dédié à l'exécution de tâches distinctes et plus à la confection d'un ouvrage de A à Z. En effet, par le FLI, (et même parfois le FLE), on tente de rationaliser les savoirs d'une langue en isolant chacun de ses éléments, pour en faciliter son évaluation. Or, quel évaluateur ne s'est pas trouvé un jour face au dilemme suivant : le candidat répond à tous les critères et pour autant, en tant que certificateur, on n'est pas convaincu de la démonstration car un conflit intérieur nous fait dire que la prestation du candidat n'a pas satisfait aux attentes du diplôme visé ? Tous les critères et indicateurs sont « cochés », les tâches ont été réalisées mais le sens de la réalisation n'est pas au rendez-vous. Le stakhanovisme qui s'opère dans l'évaluation de la langue fait perdre le sens, le savoir-faire global du traitement d'un sujet. On s'avance ainsi vers un processus de standardisation des savoirs, où tous les contenus linguistiques se ressemblent, visent à exprimer la même chose, dans des situations stéréotypées, ne permettent pas de se faire l'artisan de la langue, ni de répondre aux besoins spécifiques des apprenants, ni, enfin d'explorer ses acquis antérieurs et sa créativité. Si l'on se base principalement sur les compétences, on néglige de fait l'acquisition de connaissances et l'on s'avance vers la standardisation de la langue et son appauvrissement de fait. Or, la langue française se teinte, s'enrichit de tous les apports des langues minoritaires (régionales, d'outre-mer et issues des migrations). Elle ne peut les exclure par la limitation de ses contenus.

## 1.1 Concepts et modèles théoriques : Emanciper pour faire société

### 1.1.1 Paulo Freire et sa Pédagogie des Opprimés

L'œuvre de Paulo Freire s'inscrit dans une perspective émancipatrice de l'enseignement et de la société brésilienne traversée par l'oppression des classes populaires en milieu agricole, dans une réflexion inspirée des théories de l'humanisme du marxisme et du christianisme. P. Freire débute son action par l'alphabétisation aux paysans brésiliens, auprès desquels il a développé ce qu'il nomme la « praxis », destinée à appliquer son concept de « conscientização ». Cette notion renvoie à celle de conscientisation, voire de « conscience critique », c'est-à-dire qu'à partir de l'observation de situations qui nous entourent au quotidien, nous sommes en mesure de les problématiser, de développer notre pensée complexe, notre esprit critique afin de concevoir les oppressions qui s'exercent, donc les rapports de domination à l'origine des injustices sociales. La finalité réside dans le développement de la capacité d'agir en tant qu'opprimé, pour lutter contre les oppressions (les discriminations sexistes, le racisme, la pauvreté, les injustices sociales, etc.) de manière collective ou individuelle, sans briguer la place de l'opresseur. Ainsi, dans ce premier essai, P. Freire explique le cheminement de la praxis<sup>2</sup>, sa pédagogie pour accompagner les publics vers la conscience critique.

L'une des hypothèses que Freire démontre est que les oppressions engendrent la déshumanisation de la société. Freire ne peut s'y résoudre car pour lui, « *si nous admettions que la déshumanisation est la vocation des hommes, nous n'aurions plus qu'à adopter une attitude cynique ou à nous livrer au désespoir* » (P. Freire, 1970, p.20). La lutte contre cette déshumanisation ne peut, selon lui, être menée que par les opprimés qui conscientisent leur condition et souhaitent s'en extraire. Le rapport de domination ne peut en revanche relever du souhait de l'opresseur dont l'existence-même dépend de l'oppression qu'il exerce sur l'opprimé. Ce que Freire souligne aussi, c'est que l'éducation nécessaire à l'émancipation doit, par conséquent, être « *forgée et reforgée* » par les opprimés eux-mêmes, car ils doivent comprendre qu'ils sont détenteurs de ce savoir et qu'ils doivent construire ou co-construire leur propre praxis. Elle ne saurait être le fruit d'une création hors-sol, le résultat d'un travail réalisé par une élite qui ignore tout de leurs problématiques. A ce propos, Freire précise qu'il

---

<sup>2</sup> Praxis : réflexion et action sur le monde afin de le transformer (Freire, 1970)

existe une « distinction entre l'éducation systématique qui ne peut être changée lorsque l'on détient le pouvoir, et les travaux éducatifs, qui doivent être élaborés avec les opprimés ».

Puis, évoquant le concept bancaire de l'éducation qui justifie un rapport de domination qui s'exerce entre un enseignant et un élève (comme vu précédemment), Freire fait appel à une citation de S. de Beauvoir selon qui « *Ce que veulent les oppresseurs, c'est transformer la mentalité des opprimés et non la situation qui les opprime pour que ceux-ci, mieux adaptés à cette situation, soient mieux dominés* ». Si l'on devait établir un parallèle entre cette citation et le dispositif linguistique qui s'exerce désormais en France, on peut rappeler que les migrants sont priés de connaître et de s'approprier les valeurs de la République, ainsi que ses symboles, afin de s'y adapter, ce qui laisse supposer qu'il existe une volonté de coercition exercée par l'Etat sur les migrants, notamment par le biais de la langue française.

Si cet essai semble surtout traduire la pensée philosophique de Freire, plus qu'une mise en situation concrète, ses concepts nous ont permis d'imaginer les liens possibles avec la formation linguistique des migrants. En effet, les migrants constituent, par leurs situations précaires (pour la plupart d'entre eux) une classe que l'on peut qualifier d'opprimée, dans le sens où elle accède peu à des postes décisionnels, dans le milieu économique et politique (et trouve peu de représentants au sein du monde politique), part peu en vacances, pratique peu de loisirs et d'activités culturelles variées, etc..

Ensuite, il nous a semblé nécessaire de penser l'accompagnement des publics dans une visée émancipatrice, dont la conquête principale est incarnée par la mobilité sociale expliquée plus tôt, ainsi que la prise en compte de tous les facteurs qui favorisent l'intégration sociale, tels que l'agir en société, l'accès aux droits pour tous, la préservation de la santé mentale, etc. La formation linguistique pourrait constituer l'espace au sein duquel s'exerce la praxis évoquée par Freire, si l'on considère la non-exclusivité de la compétence linguistique comme facteur d'intégration. Enfin, au-delà des objectifs et finalités d'une telle praxis, la réalité des rapports de domination au sein-même d'une classe peut et doit faire l'objet d'une conscientisation du professeur/formateur quant à son statut et le rôle exercés, pour tendre vers une horizontalité des échanges, une approche par le dialogue, au sein de laquelle la démarche de conscientisation peut se déployer, consciente et respectueuse de ce que les différentes parties sont riches d'un savoir qui leur est propre, tout aussi précieux que le savoir savant. Les apprenants deviennent alors à leur tour des chercheurs.

Cette praxis pourrait se résumer selon le schéma d'action suivant :

- **Phase 1 : La problématisation**

Il s'agit d'une phase de décodage d'une situation limite. A ce stade, il faut nommer la réalité de la situation par la question suivante : Quel est le problème ?

- **Phase 2 : La réflexion et l'analyse**

Le problème est pensé, expliqué en détails. La personne exprime son ressenti face à la situation et, avec le groupe et l'enseignant, tente de comprendre les raisons qui ont mené à cette situation : Comment expliquez-vous la situation ? Comment vous la vivez ? Pourquoi est-ce comme ça ?

- **Phase 3 : La proposition d'actions**

On identifie ensemble les actes à poser, les marges de manœuvre dont on dispose et la stratégie à adopter pour réaliser l'action.

En résumé, la pédagogie critique de Paulo Freire (que lui-même n'a jamais nommée ainsi) propose d'instaurer un dialogue entre les interlocuteurs d'un groupe-classe, selon un principe d'égalité entre tous, éclairé des apports de connaissance de chacun, dans une démarche de réflexion-action. Cette démarche n'implique aucun contenu pédagogique préconçu en amont de la classe. Les connaissances académiques de l'enseignant alimentent les réflexions des apprenants au fil de la gestion des problématiques soulevées, ce qui nécessite pour lui de disposer d'une grande capacité d'adaptation aux situations, de développer ses compétences psychosociales de médiation, de remettre en question sa posture.

Le domaine d'exercice de P. Freire, l'alphabétisation, n'est quasiment jamais mentionné dans son ouvrage. Et pour cause, l'alphabétisation, le FLE ou les mathématiques sont autant de champs éducationnels qui véhiculent des informations, des messages susceptibles de mettre en exergue les injustices sociales. On se réapproprie donc les savoirs pour conscientiser ses propres capacités d'apprentissage, son répertoire de connaissances préexistantes, afin de tendre vers une finalité plus grande que l'objet d'étude initial. Ainsi, la fameuse citation « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.* » prend tout son sens et a permis d'inspirer de nombreux autres champs des pédagogies critiques dont la dénomination a été fixée au début des années 1980.

### **1.1.2 Autres courants issus des pédagogies critiques**

La pédagogie critique des années 1980 a donné naissance à plusieurs branches du mouvement, dans de nombreux domaines des luttes sociales, tels que les mouvements féministes, antiracistes, décoloniaux. Si les mécanismes de réflexion-action restent les mêmes, on constate que les intentions visent à atteindre une transformation sociale radicale, dans différents champs d'action où se jouent des phénomènes d'oppression. Dans chacun des mouvements, il est question d'éduquer chacun et chacune à intégrer les luttes qui les animent dans leur réflexion-action quotidienne. En effet, lorsque l'on évoque les luttes féministes, la praxis vise, par l'éducation, à modifier les structures sociales patriarcales, telles qu'elles existent au sein des institutions scolaires. Ainsi, les méthodes ne se contentent pas de conscientiser les problèmes de sexisme vécus par les filles mais de changer les pratiques enseignantes, afin de rétablir une égalité de traitement dans les établissements (ex : réflexion sur les orientations dans des filières scientifiques, sur les jeux genrés, sur les activités physiques, la communication enseignante-public et entre les élèves).

Dans le cadre de l'enseignement du français auprès des publics migrants (et auprès de tous les publics d'ailleurs), une telle approche critique de la place de la femme au sein du système patriarcal a des chances de provoquer quelques dissensions, car ces questions divisent les apprenants, quelles que soit les classes sociales auxquelles on s'adresse. Néanmoins, on pourrait imaginer par exemple traiter les thématiques telles que les métiers, les salaires, le système éducatif en France en tenant compte de cette praxis. Une illustration de ce type de praxis consisterait par exemple à se pencher sur les métiers genrés occupés par des femmes (dans le bâtiment, le transport, en politique, etc.) et de partir des expériences respectives des apprenants pour dialoguer et accompagner la réflexion sur les rapports de dominations patriarcales, réinterrogés pour que de nouvelles pratiques s'instaurent au sein des groupes et que les idées diffusées se transmettent petit à petit en milieu naturel.

### **1.1.3 La pédagogie décoloniale**

Parmi les pédagogies critiques dont on a évoqué précédemment les thématiques et les combats, la pédagogie décoloniale tient une place toute particulière, et le féminisme décolonial, notamment théorisé en France par Françoise Vergès (2019) démontre qu'après



avoir fait l'objet de segmentations, de spécialisations, il existe une intersectionnalité des luttes et des mouvements, car les rapports de domination relèvent des mêmes mécanismes d'oppression. Angela Davis, l'une des figures de proue du mouvement « Black Feminism » pointait déjà en 1975 l'intersectionnalité des luttes entre féminisme, antiracisme et anticapitalisme.

F. Vergès développe une théorie selon laquelle le féminisme des femmes « racialisées » rejoint logiquement la lutte décoloniale qui vise à sortir des rapports de domination entre les pays anciennement colonisateurs et les anciens pays colonisés. Le concept de colonialité<sup>3</sup> développé par cette autrice pointe le fait que perdurent au sein des lois des logiques inhérentes à l'ancien statut de colon de la France et de l'Europe vis-à-vis des pays du Sud, ce qui peut se concevoir à travers la notion d'universalisme monologique (ou globalisation homogénéisante et ethnocentrique) qui veut que le modèle français s'érige en modèle universel, à travers sa République, ses valeurs, son modèle de démocratie, culturel, linguistique, etc. (Conférence F. Vergès, 2019).

Ainsi, ce pan des pédagogies critiques concerne tout particulièrement les personnes en situation de migration en France qui obéissent à l'injonction de s'inscrire dans le cadre des valeurs de la République et de sa langue, une langue dominante pour les raisons que l'on évoque ici, véhiculant l'idée selon laquelle il existerait des sociétés « sans histoire » et que l'« *Europe serait le lieu privilégié de la pensée* » (2019). On consent alors à considérer les migrants comme des pages blanches à qui il faudrait inculquer de nouvelles valeurs. Leurs conditions sociales sont marquées par la perpétuation des inégalités sociales. On évoquait plus tôt la question de l'intégration sociale à laquelle est corrélée la nécessité de profiter d'une mobilité sociale pour réussir son intégration. Or, selon F. Vergès, c'est notamment cette colonialité qui maintient l'invisibilité des travailleuses racisées (femmes issues pour la plupart de l'immigration) et diffuse les discours suprémacistes. Donc le but de pédagogie décoloniale consiste à conscientiser la colonialité, et surtout son impact sur sa propre situation (de migrant par exemple), pour mieux décolonialiser, c'est-à-dire s'attaquer à cette colonialité (sortir de sa condition et de son image stigmatisante de colonisé) et sortir enfin du cercle vicieux de

---

<sup>3</sup> Colonialité : La matrice coloniale (ou « colonialité ») du pouvoir selon Quijano se fonde à ses origines sur quatre piliers : l'exploitation de la force de travail, la domination ethno-raciale, le patriarcat et le contrôle des formes de subjectivité (ou imposition d'une orientation culturelle eurocentriste) (2007)

l'oppression. Dans ce processus, la conscientisation touche à ce que P. Freire évoquait déjà en matière de pensée complexe. Il s'agit dans le cadre de la pédagogie décoloniale de sortir d'une logique manichéenne, binaire pour comprendre comment s'est construit le consentement des masses face à ces dominations, c'est-à-dire comment on a intériorisé (par exemple) l'universalisme ethnocentrisme et ainsi comment former des résistances.

En contexte de migration, la formation linguistique qui intégrerait ces pédagogies critiques contribuerait à donner du sens à une vision de l'intégration qui reflète aujourd'hui celle des élites dirigeantes. S'intégrer à un pays, c'est à notre sens, s'intégrer avec ce que l'on est, ce que l'on apporte de langue, de valeurs, de culture, de vision de la vie tout aussi valable et profitable pour l'ensemble de la société que les valeurs de la République française, pour que la diversité ne se contente pas d'exister sur papier glacé mais bien au quotidien.

Par ailleurs, lorsque l'on pointe les difficultés d'urgence sociale dans lesquelles vivent les migrants, alors qu'ils éprouvent les plus grandes difficultés à apprendre une langue qui ne les représente pas, on pourrait être tenté de se dire que l'apprentissage de la langue doit être considérée comme un simple outil de communication qui ouvre les portes de l'emploi et d'un usage pratique à visée utilitaire. Développer sa pensée critique alors que l'on vit dans la précarité, n'est-ce pas secondaire finalement ? A cela, nous avons choisi de répondre en empruntant les mots du philosophe camerounais Fabien Eboussi Boulaga selon qui « *La pensée critique n'est pas un luxe. Ne nous dites pas la philosophie est un luxe, il faut d'abord manger. Si vous voulez d'abord manger et penser ensuite, vous risquez de ne pas du tout manger. Vous risquez de crever de faim et de maladie.* » (Conférence F. Vergès, 2019). Freire a choisi le médium de l'alphabétisation qui concernait les paysans pauvres. Nous choisissons le FLE qui dans son histoire s'avère être un domaine marqué par la colonialité (les Alliances françaises et les Missions laïques ont trouvé leur opportunité d'expansion en raison de l'étendue de l'Empire colonie dont il reste aujourd'hui les traces dans la mission de rayonnement linguistique et culturel français), elle-même porteuse des inégalités que les valeurs de la République prétendent combattre.

Pour conclure sur la pédagogie décoloniale, avant de jeter les bases trop ambitieuses d'un enseignement du FLE décolonial, car il faut le souligner, le FLE a déjà connu de grandes phases d'évolution dans ses contenus et méthodes (cf. le formidable essor des approches plurilingues en sont un signal fort), on peut s'interroger sur les outils pédagogiques qui favoriseraient ou

apporteraient leur concours à un travail de réflexion-action. Pour cela, nous étudierons quelques expérimentations menées dans le champ de la didactique des langues, intégrant une démarche en pédagogie critique.

## **1.2 Les expérimentations pédagogiques inspirées de Paulo Freire**

### **1.2.1 Les ateliers de Méthodologie en Anthropologie Sociale Critique (M.A.S.C.)**

Les pédagogies critiques dans l'enseignement du FLE ne font pas à proprement parler l'objet d'expérimentations connues, didactisées, et diffusées nationalement. On pourrait ironiquement en deviner les raisons, au regard des analyses déjà développées dans ce mémoire et de l'aspect subversif que représentent ces pédagogies aux yeux des institutions.

Toutefois, des expérimentations ont été menées, vécues et analysées à l'étranger, bien entendu par Paulo Freire au Brésil, mais aussi, et c'est ce que nous observerons, par le professeur Jean Léonard Léonard, enseignant-chercheur en sciences du langage (anthropologie du langage) de l'Université Paul Valéry à Montpellier, très inspiré de la pédagogie de Freire et dont l'analyse fait l'objet de son cours magistral en M.A.S.C. (s.d.).

Avant d'en évaluer la transposabilité en formation linguistique, nous allons observer une praxis réalisée au cours d'un atelier expérimental au Mexique en 2010. Nous précisons que cette dernière n'a pas été réalisée auprès de migrants mais de communautés linguistiques minoritaires, et qu'elle s'est appuyée sur des grilles d'analyse dialectique inspirée des travaux sur la notion de stigmaté, théorisée en 1963 par Erving Goffman. A partir de démarches participatives telles que la rhétorique inverse (mise en situation où chaque participant défend l'idée contraire à ses opinions afin de faire ressortir les stéréotypes de son opposant) qui vise à démystifier un sujet, une idéologie, etc., J-L Léonard met en exergue les résistances contre les hégémonies.

Pour cela, et cette technique rappelle le cheminement développé par Freire, voici les étapes de conscientisation mises en œuvre lors de l'atelier :

- L'acquisition de connaissances ancrées dans la réalité sociale (critique)
- Une observation in situ critique par la praxis éducative

- L'élaboration de stratégies et d'outils pour dépasser la vision des communautés linguistiques
- L'alimentation et l'amélioration de la praxis et pour adapter les outils d'analyse et les techniques éducatives
- L'établissement de liens de causes et d'effets (émergence de dilemmes socio-culturels)
- L'élucidation des processus et des mécanismes complexes d'acculturation et de perte de la langue
- L'apprentissage du vivre ensemble.

Cette schématisation aujourd'hui reprise de manière un peu grossière permet de faire écho au processus de collecte des expériences de chacun par le biais de récits respectifs (sous forme d'interviews mutuelles par exemple), de problématisation (formulation d'un problème et compréhension du « *en quoi est-ce un problème ?* »), d'apports de connaissances par les participants et l'enseignant pour mieux comprendre les causes et les impacts du ou des problèmes soulevés (une forme de théorisation que les personnes s'approprient par leur propres mots) et le cheminement vers une résolution en fonction des moyens à disposition (réalistes).

En quoi cette démarche est-elle pertinente dans l'enseignement du FLE aux migrants ? Par exemple, à l'instar des témoignages dont il a été question précédemment, le fait de cheminer dans la complexité d'un sujet et surtout de s'orienter vers la mise en action, pour trouver une forme de résolution, permet aux personnes de se libérer de l'oppression vécue, quelle que soit l'issue de leur action. Cela permet de retrouver la dignité nécessaire dans une situation difficile sur laquelle on n'a (ou on pense) ne pas avoir de prise, par une mise en action collective, une façon ou de s'opposer à l'ordre établi, ou simplement d'exprimer le sentiment d'oppression en le clarifiant, en l'analysant pour enfin travailler à la non-reproduction de ses mécanismes. Il s'agit de sortir de l'immobilisme et de la résignation, voire de la victimisation, processus par lesquels des personnes dites opprimées risquent le repli ou la renonciation.

### 1.2.2. La démarche de Croisement des savoirs©

Cette démarche inspirée de la praxis de Freire a été initiée et est aujourd'hui portée par l'association ATD- Quart Monde depuis le début des années 2000. A partir de constats selon lesquels les populations pauvres souffrent d'un grand déficit d'image et de relations dégradées avec les professionnels du champ social, ce projet a pris forme avec pour finalité d'« *améliorer les relations entre les deux groupes d'acteurs dans le contexte de leurs relations quotidiennes* » (Brun, 2002).

Partant d'une problématique de terrain, à savoir l'intervention sociale auprès des pauvres, la démarche de croisement des savoirs permet de donner la parole à ceux que l'on entend pas, pour ouvrir le champ de la concertation et de les associer à la résolution collective de leurs problématiques interactionnelles. Cette parole n'est pas simplement offerte, car il ne suffit pas de donner la parole pour qu'elle soit prise, assumée et écoutée. Il s'agit d'établir des règles de fonctionnement et d'animation qui permette de travailler une horizontalité des échanges, de faire des bénéficiaires des dispositifs de subsistance (RSA, etc.) de véritables co-chercheurs avec les professionnels, ainsi que les universitaires.

Pour ce faire, le Croisement des savoirs part du principe que tout le monde détient un savoir précieux (expérientiel), qu'il est en mesure de le transmettre et qu'il est nécessaire de créer des espaces nécessaires à la libération d'une parole vraie et qui permet la déconstruction des idées reçues sur les pauvres et leur quotidien.

Ce croisement des savoirs prend plus de sens par l'utilisation du terme « *fécondation réciproque des savoirs* » (Brun, 2002) qui implique que les différents acteurs se nourrissent les uns les autres de ces savoirs exprimés et discutés.

Cette démarche tient son intérêt dans le fait de dépasser le statu quo « oppresseurs vs opprimés » (Freire, 1970), pour lutter contre la déshumanisation, par l'interconnaissance et la réflexion-action croisée entre différents groupes qui se côtoient sans vraiment se connaître. Ce ne sont plus seulement les opprimés, les publics fragilisés qui endossent le rôle de chercheurs, mais aussi les intervenants sociaux, les professionnels qui les accompagnent, en lien avec des universitaires, pour conscientiser ensemble, et recréer du lien avec des dispositifs qui doivent tenir compte des besoins réels pour délivrer un service public adapté qui ait du sens.

Là où cette démarche apporte un plus par rapport à celle de P. Freire, c'est que la relation pédagogique ne se situe plus seulement entre les apprenants et l'enseignant, à un niveau microlinguistique, mais qu'elle établit un lien entre les institutions et les publics, dans une perspective d'analyse macrolinguistique (Sawicki, 2000), à partir l'hypothèse suivante : « *La relation entre eux (les pauvres) et leurs interlocuteurs se déroule sur une scène sociale où le plus pauvre occupe une place qu'on lui a attribuée. C'est cette place qu'il faut mettre en cause et donc les représentations qui sont derrière* » (P. Brun, 2002).

Ici, la recherche conçue dans une démarche de réflexion-action permet d'imaginer la transposition des situations traitées auprès des publics précaires à celles des migrants en insécurité linguistique dans différentes optiques :

- Permettre de co-construire des formations adaptées aux besoins des migrants
- Comprendre les enjeux et problèmes psychologiques, sociaux, économiques qui freinent la formation et l'intégration linguistique de apprenants.
- Co-former les bénévoles et des apprenants à des démarches de réflexion-action.
- Développer les compétences psychosociales nécessaires à la co-construction
- Diffuser les résultats des études basées sur les réalités des migrants et non sur des attentes institutionnelles.
- Mettre en synergie les savoirs instruits, les savoirs d'expérience, et les savoirs d'action (Brun, 2000) pour féconder ses propres savoirs par ceux des autres, dans une logique de réciprocité.

## **2- Applications possibles dans l'apprentissage linguistique**

Les acteurs de l'Education Populaire connaissent ce type de publics et peuvent s'approprier plus facilement les pédagogies critiques, ayant déjà les outils de démarche d'Education Populaire. En guise d'illustration, on peut reprendre l'exemple de Bethy, ancienne apprenante d'une association drômoise, dont le groupe d'apprenants issus de l'immigration a lancé l'initiative de rédiger un article relatant l'accueil maltraitant des migrants en Préfecture, article dont la rédaction a fait l'objet d'un accompagnement jusqu'à sa publication au journal local. Il s'est agi, par la production écrite en français de s'approprier la langue, grâce à l'expression d'un besoin traduisant le sentiment d'injustice sociale. Dans ce cadre, l'association prend

position et assume l'absence de neutralité de son enseignement, pour se positionner en faveur des migrants souffrant d'une oppression.

## **2.1 Partir des besoins des apprenants**

Dans cette démarche de conscientisation, la notion de besoin des apprenants a jusque-là été évoquée mais jamais analysée. Et en tant que formateur ou enseignant en FLE auprès des publics migrants, on ne peut décemment pas se passer de la question des relations entretenues avec eux. En effet, on parle bien de publics fragilisés par leur parcours, parfois en détresse linguistique, voire traumatisés par l'expérience de l'exil. Donc, il faut avoir conscience que les pédagogies critiques ne pourront pas s'appuyer sur des expérimentations qui ne tiennent pas compte de leurs réalités psychologiques et sociales, d'autant qu'il en existe une multitude. Pour cela, la concertation avec le groupe doit constituer un préalable, afin de s'assurer que tout le monde a bien compris les intentions de la praxis, sa méthodologie et la nature des données qui pourront être collectées.

Afin de recréer un lien avec la réalité de ces cours, le témoignage sous forme de conférence que l'enseignant-chercheur Claude Normand du CRAPEL-ATILF a donné auprès d'étudiants en DU FL2I de l'Université de Lorraine nous permettra de resituer le rôle et la posture de l'enseignant auprès de migrants adultes, en contexte associatif, avant d'envisager l'entrée dans une démarche pédagogique critique.

La situation d'enseignement est celle d'un bénévole (anciennement enseignant de français en milieu scolaire et formateur à l'ESPÉ) dans une équipe de 12 bénévoles non qualifiés, au sein d'un quartier populaire, accueillant des migrants de premières, deuxièmes et troisièmes générations. Le groupe est uniquement composé de femmes, de nationalités turque, algérienne, péruvienne, ukrainienne et roumaine, en majorité non scolarisées. L'association propose de l'aide aux devoirs, des cours de FLE, de FLS, un peu d'alphabétisation, dans une dimension, je cite, « *émancipatrice* ». Le chercheur n'hésite pas à faire preuve de modestie quant aux ambitions de son association, au sein de laquelle les victoires consistent à mener les apprenants à reprendre en main (autant que faire se peut) leur quotidien dans la vie sociale.

Pour C. Normand, son entrée dans l'association a bouleversé ses pratiques, sur un terrain, qu'il qualifie de « *mouvant, accidenté* » et même d'« *imprévisible* », en raison de plusieurs facteurs :

- L'impossibilité de formuler ou de faire formuler des objectifs d'apprentissages par les apprenants car le degré d'abstraction attendu est trop grand pour des personnes qui n'ont jamais été scolarisées ;
- La difficulté de les intéresser à un programme ou à une activité préparée à l'avance ;
- La nécessité de remettre en question des automatismes ou des techniques d'enseignement que l'on a acquises et que l'on imagine stables car ayant fait leurs preuves en milieu formel ;
- Les très nombreuses et très diverses manifestations de l'insécurité linguistique des apprenantes.

A propos d'insécurité linguistique, l'énumération des types d'insécurité linguistique permet de mieux définir de quoi il est question, afin d'en tenir compte lors de la mise en place d'ateliers, à savoir :

- Des stratégies d'évitement comme le fait de se résoudre à n'employer que des formulations simples et ne saisir pas les opportunités de complexifier la langue. La personne se ferme des possibilités d'échanges linguistiques enrichis ;
- Des fossilisations, c'est-à-dire des erreurs de langage jamais corrigées et qui se sont intégrées dans la langue du quotidien ;
- Des indiscrimination des sons vocaliques tant en réception qu'en production (manteau=menton). La personne se noie dans le marasme que la langue représente pour elle. Le sentiment d'inconfort linguistique s'installe et la personne « *a peu de prise sur le sens des chose* » ;
- La difficile perception des codes sociolinguistiques (registre familier, voire grossier employé dans des échanges formels, par manque d'habitude de pratique des échanges) ;
- Un rapport au langage qui freine l'apprentissage.



Grâce à une observation fine des comportements linguistiques (mutisme souriant, débit trop rapide ou trop lent, le flot de paroles) de ses apprenantes, de l'analyse des insécurités linguistiques et des besoins ou envies exprimées par ces dames, notamment lors de moments informels, C. Normand a travaillé des contenus de cours avec les bénévoles, des contenus adaptés dit-il, parce qu'ils font sens aux yeux des apprenantes. Alors, il a envisagé de mettre en œuvre des activités concrètes comme des sorties au supermarché, des mises en situation (ateliers sociolinguistiques continuent de faire sens comme on l'a vu lors du témoignage de la bénévole en association locale), des jeux de rôles sur des situations courantes de la vie, un travail de modalisation avec les situations du quotidien.

Il tire certaines leçons de cette expérience qui ne va pas sans rappeler les pédagogies de Célestin Freinet, pédagogue critique, adepte du tâtonnement expérimental, de la démarche de résolution de problèmes qui laisse place à l'apprentissage par l'erreur. Ici, en l'occurrence, c'est de ses propres errements qu'il a tiré les enseignements, ce qui confirme que, dans cette démarche, la remise en question de sa posture d'enseignant est un passage nécessaire pour s'adapter aux apprenants et ne pas imposer en une vaine méthodologie prête-à-l'emploi qui prouverait son inefficacité face à l'hétérogénéité des situations.

Pour conclure, l'enseignant livre quelques pistes de réflexion évoquant le nécessaire recours à la production orale, en situation, basée sur l'expérience, l'expérience des apprenants dont il souligne l'extraordinaire richesse, l'appropriation physique de la langue (la dimension corporelle) et la possibilité de s'ouvrir à l'art aux activités artistiques. Ces pistes de travail permettent d'établir le lien avec une démarche issue des pédagogies critiques, alliant expression artistique, réflexion-action et production orale, à travers les outils du Théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal. Néanmoins, la posture de cet enseignant vise en particulier des aspects techniques de l'apprentissage linguistique, ce que les pédagogies critiques visent normalement à dépasser, par le processus de conscientisation des rapports de domination.

## **2.2 Quelles thématiques proposer pour quels besoins ?**

Pour rappel, une des finalités de ce mémoire est de trouver les contributions possibles des pédagogies critiques dans l'enseignement du FLE aux migrants, afin de favoriser l'avènement d'une société pluriculturelle conscientisée. Conscientisée de quoi ? Conscientisée des

rapports de domination issus notamment de la colonisation, source de la hiérarchisation des ethnies, donc du racisme structurel et institutionnel que subissent régulièrement les migrants lors de leur installation en France. Car comme F. Vergès le souligne, les lois républicaines françaises sont traversées par l'histoire de l'Empire colonial. Une fois cette hypothèse démontrée, les objectifs de la formation en FLE pourraient par exemple viser l'expression des dominations par une appropriation de la langue qui trouve les mots justes, alliée aux concepts développés précédemment et issues du vécu des apprenants.

Parmi les objectifs de conscientisation que l'on peut envisager - sous réserve que les apprenants en expriment le besoin - on peut se référer à certaines thématiques de discussions vécues lors des entretiens analysés dans la partie précédente, telles que :

- Le rapport des migrants à l'administration et aux autorités françaises. Cela comprend des situations telles que l'accueil en préfecture, une arrestation par les forces de l'ordre, la passation d'un test de langue à l'OFII.
- Le rapport à la langue française, à son apprentissage.
- L'insertion par l'emploi et le parcours qu'un migrant doit réaliser pour en trouver un, alors que, par exemple, son métier et/ou sa formation initiales ne trouve aucune reconnaissance officielle en France.
- Le rapport à l'institution scolaire en France.
- Les mobilités vécues avant l'arrivée en Europe, puis jusqu'au pays d'accueil.
- Les relations humaines, amicales ou belliqueuses susceptibles de créer de l'étonnement.
- Plus généralement, le fait de trouver sa place dans la société française.

A partir de ces thématiques interrogeant le quotidien des migrants, il est déjà possible de construire des ateliers ou d'expérimenter des méthodes de réflexion-action, qui consistent, à partir d'une activité créative et participative, de collecter des mots, d'expliquer, de raconter, de comparer les vécus des uns et des autres et de soulever les raisons structurelles sous-tendues par les problématiques rencontrées. Le processus de conscientisation abouti, le groupe ou les individus concernés pourraient décider de mettre en place une ou des actions (dans la mesure du possible) permettant d'agir en faveur d'une résolution de problèmes.

## 2.3 Des outils d'Education Populaire pour le FLE aux migrants

Pour F. Vergès, le récit historique qui s'inscrit dans le mouvement décolonial doit partir des « histoires d'en bas ». (2019) et ne pas repartir de l'histoire des élites. On retrouvera cette posture chez certains historiens tels que Howard Zinn, auteur de *Histoire Populaire des Etats-Unis* (2002) ou, Gérard Noiriel, auteur de *Une histoire populaire de France* (2017), donnant à voir la grande histoire à travers les hommes et les femmes que l'on n'entend ni ne voit et qui, pourtant, ont tant à dire et à montrer.

### 2.3.1. Le récit de vie

Au-delà du changement de paradigme qu'offre l'histoire racontée par les lapins et non plus par les chasseurs (H. Zinn, 2003), le récit de vie, ou récit autobiographique donne à voir de nombreuses facettes d'une personne, telles que ses valeurs, ses croyances, ce qui fait sa personnalité et ses engagements. Entre autres choses, il est bien ici question de citoyenneté, cette notion dont il est tant question dans un Contrat intégration républicaine, mais qui, cette fois-ci, tient compte du parcours antérieur d'un individu, dans le cadre d'une formation, non pas dans le but de démontrer son adhésion aux valeurs d'un Etat-Nation mais bien pour mettre en exergue ce qui fait de lui un citoyen d'ici et d'ailleurs.

Selon Paul Ricoeur, dans le champ de la philosophie, la biographie permet l'interprétation d'un parcours de vie, et donc l'intelligibilité de ce dernier :

*« Les vies humaines ne deviennent-elles pas plus lisibles lorsqu'elles sont interprétées en fonction des histoires que les gens racontent à leur sujet ? Et ces « histoires de vie » ne sont-elles pas à leur tour rendues plus intelligibles lorsque leur sont appliquées les modèles narratifs ? ».*(Ricoeur, 1988) La biographie agit comme le révélateur de personnalité, grâce à la conscientisation du parcours par le mode narratif. La conscientisation de son parcours, de son rapport à la langue, à l'altérité, à l'apprentissage, constitue un premier pas vers la transformation, notamment dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, dont la réussite ou l'échec peut être lié à l'affect suscité par la séparation d'avec sa langue d'origine, et l'appropriation d'une nouvelle culture ou d'une société d'accueil.

Ainsi, dans le champ de l'apprentissage linguistique, la biographie langagière prend appui sur un vaste domaine de recherche pour démontrer ses bienfaits sur l'acquisition de la langue, impliquant l'individu dans sa globalité, dans une visée d'apprentissage.

### **2.3.2. Petite Histoire Grande Histoire**

Dans l'optique d'ajouter une dimension collective à ces savoirs, et de développer la dimension critique du récit de vie, il serait intéressant de s'inspirer de l'outil d'Education Populaire intitulé « Petite histoire, Grande Histoire », créé et adapté par l'ancienne SCOP Le Pavé, association d'éducation populaire politique co-fondée par Frank Lepage puis dissoute en 2015. Cette démarche complexe combine les apports de la narration de la vie d'un individu – la petite histoire – à l'histoire collective – la grande Histoire.

Si l'objectif de cet outil résidait initialement dans la démarche de conscientisation des acteurs associatifs, en interrogeant leur rapport à l'engagement, à la lumière de leur récit de de vie, l'outil pourrait être redéployé, dans sa dimension collective pour l'enseignement du FLE aux migrants, dans une démarche de pédagogie critique, dont la finalité serait de retravailler la notion de citoyenneté, non plus du point de vue des attentes institutionnelles, mais bien de l'esprit de citoyenneté qui réside en chacun de nous, en résonance avec le parcours vécu jusque-là et le sens que l'on donne à celui-ci.

D'un point de vue linguistique, cet outil présente de nombreux avantages : il permet de travailler la production écrite, orale, et l'interaction orale, sans avoir besoin de passer par le registre argumentatif, potentiellement excluant. En effet, argumenter oblige une personne à rentrer dans une logique conceptuelle, une abstraction qui n'est pas à la portée de tout.e.s (C. Normand, Conférence Université de Lorraine, s.d.), qui n'est pas nécessaire indispensable à la mise en œuvre d'objectifs linguistiques, avant le niveau B2 du CECRL, et qui peut faire l'objet de jugements extérieurs ou d'incompréhensions. Par la narration, un individu détient un des outils de sa propre compréhension, et peut faire comprendre à l'autre ce pourquoi il pense le monde de telle ou telle manière. Par ailleurs, on procède ainsi à une déhiérarchisation des savoirs car on prend conscience que tout le monde sait (et ignore aussi). Enfin, le fait d'allier notre propre histoire à celle de l'histoire collective (et pas seulement des grands noms de

l'Histoire) permet de comprendre comment l'histoire a un impact sur nous, donc comment on peut agir sur elle, comme transformateur social.

L'animation de cet outil se déroule en plusieurs étapes. Il faut donc envisager une temporalité suffisamment longue pour permettre le cheminement réflexif des apprenants dans cette démarche.

La première étape consiste à retracer les différents moments de sa vie qui ont mené un individu à devenir ce qu'il est. Pour cela, il distingue sa « petite histoire », c'est-à-dire les événements marquants de sa vie personnelle, de la « grande histoire », l'histoire collective qui retrace les événements marquants d'un pays, d'un groupe ethnique, religieux, politique, sportif, etc.. Une variante peut consister à ajouter par exemple une colonne « école » ou « langue » qui permettront ensuite d'interroger son rapport au savoir scolaire et à l'apprentissage d'une manière plus générale.

Ensuite, les participants collectent l'ensemble de ces éléments-clés de leur parcours de vie dans une fresque qu'ils affichent au mur, partagent ces moments de vie individuels et collectifs, ayant façonné leur personnalité et les valeurs qu'ils portent. L'intérêt de l'histoire collective est aussi de ne pas tomber dans l'exercice autocentré et psychanalytique, dont la portée collective serait potentiellement nulle.

Enfin, à la lumière de cette fresque, il s'agit de repérer les éléments déclencheurs qui ont fait que l'on en est arrivés là :

- une adoration ou détestation de l'école, de certaines langues, etc.,
- notre rapport à la notion de citoyenneté dans un pays donné,
- nos engagements personnels et/ou politiques, nos valeurs, etc..

Par la suite, grâce à la mise en relief politique des vécus (les conflits ou clivages persistants et bloquant un processus d'intégration sociale), les personnes présentes peuvent prendre conscience des déterminismes sociaux qui les ont amenés là où elles sont, et ainsi conscientiser leur parcours, à travers les rapports de domination qui s'y sont exercés ou qui s'exercent encore.

### 2.3.3. Le théâtre selon Augusto Boal

Parmi des exercices qui ont déjà été expérimentés en classe de langue, les activités théâtrales permettent notamment de s'approprier physiquement la langue. Et comme cela a été souligné précédemment, une langue s'acquiert mieux (sauf dans le cas où il s'agit d'apprendre une langue fonctionnelle aux objectifs ciblés dans un but d'efficacité) lorsqu'elle permet d'exprimer les émotions, telles que le rire (cf. entretien d'Awa pour qui le wolof est la langue qui lui permet de révéler son profil comique. cf. p.58 Mémoire)

*"Le grand mérite du théâtre de l'opprimé est de créer le doute, de ne pas donner de certitude [...] Si tu donnes la certitude avant le doute, tu ne réponds à aucune nécessité. Le théâtre politique d'avant était univoque, il donnait les bonnes réponses. Ce que nous essayons de faire aujourd'hui, c'est de poser les bonnes questions, la meilleure d'entre elles étant à mon sens : quelle question voulez-vous vous poser ?" A. Boal (2007).*

L'un des outils du Théâtre de l'Opprimé les plus réputés dans le champ associatif (et inspiré de la pédagogie de Freire) est le théâtre forum. Cette technique complexe théâtrale nécessite une formation des intervenants et ne peut pas se pratiquer de manière improvisée. Néanmoins, elle présente l'avantage de mettre en scène, à partir de sujets du quotidien, des conflits, problèmes et clivages que tout un chacun rencontre dans la vie. La scène peut être jouée une ou plusieurs fois. Un animateur extérieur (ou metteur en scène) rythme la passation des scènes, peut les démarrer, les interrompre et y mettre fin, tout en sollicitant l'intervention du public, afin de leur permettre de réagir, de livrer leur description, analyse de la situation-problème exposée. Puis, la scène est rejouée une nouvelle fois et le public est invité à interrompre lui-même le jeu en cours, afin de remplacer l'un des personnages et de faire une nouvelle proposition qui permettrait de résoudre la situation.

Cet outil permet, comme le souligne Claude Normand de « s'approprier physiquement » la langue. L'utilisation du théâtre permet déjà comme on le sait de vivre des situations, ce qui implique non seulement un aspect ludique, se ressentir les émotions suscitées par le réalisme des scènes, mais aussi de pratiquer en réduisant la part d'anxiété de susciter la prise de parole en milieu naturel. Enfin, comme cela a été soulevé par J. Arnold, de tenir pleinement compte de la dimension affective en contexte d'apprentissage de la langue (2006).

### 3- Freins et leviers pour une mise en œuvre réaliste

#### 3.1 Les freins potentiels de l'introduction d'une telle démarche

La première question qui pourrait nous venir à l'idée lorsque l'on évoque les pédagogies critiques dans le cadre de l'enseignement du FLE auprès de publics que l'on sait fragiles, c'est d'emblée : « Il y a-t-il une place pour cela ? ». On peut d'ores et déjà entendre des professionnels du secteur de la formation affirmer que là n'est pas la place d'un organisme de formation, qu'il faut absolument se tourner vers un acteur du secteur social pour traiter les problèmes sociaux des migrants, alors que ledit intervenant social, assigné à ses propres missions d'accès aux droits, à l'emploi et au logement, ne trouvera pas la place de traiter de problèmes qui dépassent le cadre convenu de ses missions. On pourra affirmer la même chose du côté du secteur médical qui ne se voit pas prendre en charge les problèmes linguistiques des patients, alors quasi contraints au mutisme, empêtrés dans des émotions complexes, difficiles à cerner, où se mêlent les problématiques à la fois linguistiques, sociales et médicales. Dans ce cas, les uns et les autres appellent à l'interdisciplinarité des champs d'action en se contentant d'échanger des informations entre professionnels, et persistant à segmenter les personnes en fonction des dispositifs et champs d'intervention légitimés par leurs professions respectives. Ce qui ne peut être traité ou simplement considéré relève enfin de la sphère privée, donc de la personne elle-même, qui de nouveau se retrouve seule face à son angoisse. Or, pour Freire, cet argument n'aurait pas tenu face à ce qu'il considère comme un de ses devoirs d'enseignant :

*« Je m'occupe des êtres humains et non de choses. Et parce que j'ai affaire à des personnes, je ne peux, quand bien même le fait de me livrer à la réflexion théorique et critique sur la propre pratique de l'enseignant et de l'apprenant m'apporte du plaisir, refuser de porter une attention affectueuse centrée sur la problématique plus personnelle de tel ou tel élève. Dès lors que cela ne porte pas préjudice au temps normal de l'enseignement, je ne puis me fermer à sa souffrance ou à son inquiétude en invoquant l'argument que je ne suis ni thérapeute, ni assistante sociale. [...] Je ne puis nier ma condition d'être humain qui, par mon attitude d'ouverture humaine, se prolonge dans une certaine dimension thérapeutique. » (P. Freire, 1996).*

Entrer dans une démarche critique demande aux participants (enseignants et apprenants) de s'engager à modifier leurs schèmes de pensée, dans le but de travailler à une transformation

sociale parfaitement assumée par toutes et tous. Pour cela, la formation des intervenants intègre un processus global d'engagement et de conscientisation qui peut être considéré comme une contrainte, alors que, d'un côté, les uns exercent en échange d'une rémunération, et ne sont pas tous logés à la même enseigne en matière de convictions d'enseignement, alors que les autres peuvent estimer que leur bénévolat représente déjà la preuve de leur engagement et qu'ils ne sont, de fait, tenus à aucune autre contrainte que leur volonté et savoir préexistant.

Du côté des apprenants, la tendance pourra être celle de confondre humanisme et humanitaire, le second concept renvoyant à la notion d'assistantat qui porte en lui une hiérarchisation des statuts de chacun, et donc un rapport de domination potentiel qu'il est nécessaire de mettre au jour et de résoudre. Pour Freire, les apprenants sont porteurs de savoir, des savoirs riches, utiles, issus de leur parcours expérientiel et qu'il est désormais indispensable de prendre en compte. Cette posture remet bien entendu en question le rôle et statut de l'enseignant, que nous tâcherons d'étudier plus loin. Quant à l'humanisme dont il est question, il fait référence à la dignité, l'autonomie, la réappropriation de pouvoir d'agir de l'apprenant.

Enfin, Freire précise bien qu'il n'est pas utile, voire totalement illusoire de ne considérer cette pédagogie que sous son aspect didactique, et de ne pas aller jusqu'au bout du processus de conscientisation : le passage à l'action. Comme cela a pu être le cas des pédagogies nouvelles tombées dans le piège du pédagogisme, en raison du fait que la centration autour de la démarche a fait oublier les finalités de celle-ci et les besoins identifiés des publics apprenants. En effet, P. Freire inscrivait sa démarche dans une perspective révolutionnaire visant à accompagner les opprimés, non seulement à prendre conscience de leur oppression, mais surtout à agir pour sortir de celle-ci. Une simple perception de la réalité qui ne serait pas suivie d'une intervention critique ne mènera pas à la transformation de la réalité objective. Ainsi, l'engagement des enseignants est total et nécessite de mener à bien le processus de conscientisation de la pratique sur leur propre démarche d'enseignement. Le chemin pour y parvenir reste long et sinueux, car enseigner dans une démarche de pédagogie critique implique bien plus que l'appropriation de techniques d'animation de classe :

*« Teaching a critical pedagogy involves more than learning a few pedagogical techniques and the knowledge required by the curriculum, the standards or the textbook ». (Kincheloe, 2010).*



Pour finir, comme nous l'avons analysé dans la première partie de ce mémoire, le milieu de la formation linguistique reste rattaché à un système de dispositifs, par définition cloisonnés (par thématique ou par objectif), dont dépendent les financements privés ou publics, en secteur marchand ou non marchand. Cette dépendance au rôle de prescripteur et de financeur de l'Etat représente un frein considérable à ce type de démarche et remet en question la franchise pédagogique des organismes de formation. Le modèle économique devient (malheureusement) un des enjeux majeurs de la mise en œuvre d'un tel type de pédagogie, marqué d'un soubassement idéologique en contradiction avec celui des institutions gouvernantes. La mise en lumière de la non-neutralité de l'enseignement présente ce risque non-négligeable, mettant potentiellement en danger les associations qui porteraient ce type de projet.

### **3.2 Les leviers**

Les bénévoles et professionnels en prennent conscience dans leur pratique professionnelle, tôt ou tard : ils travaillent, agissent non pas pour eux mais pour les publics. Le contact fréquent ou permanent avec les publics fragilisés, opprimés, migrants ou non favorise la déconstruction d'automatismes, parfois issus de notre propre colonialité.

Par ailleurs, dès lors qu'ils s'attachent aux besoins des publics, au terrain, dans une approche microsociologique, par le récit par exemple, les enseignants sont amenés à s'impliquer autrement auprès d'eux, pour les aider à sortir du cercle vicieux de l'échec qu'ils n'ont de cesse de constater et de déplorer. En cela, des outils tels que la biographie langagière, la « petite histoire, Grande Histoire » détiennent une grande puissance, qui, en sortant du discours argumentatif stérile, permet de comprendre les parcours et donc de déconstruire les préjugés et prénotions vis-à-vis des apprenants. Les formations de formateurs accompagnent la conscientisation des acteurs concernés, à condition de veiller aux risques de formatage qu'une généralisation des dispositifs de formation peut engendrer.

C'est au sein des associations d'Education populaire que se trouve le terreau favorable à la mise en œuvre des pédagogies critiques. En effet, celles-ci sont déjà imprégnées des idées, de la connaissance des publics. Elles élisent domicile dans des quartiers concernés par la précarité et toutes les formes d'oppression qu'elle accompagne. L'heure est d'ailleurs à

l'intersectionnalité des luttes sociales, celles-là mêmes que l'on retrouve dans les maisons de quartier, les maisons des jeunes et les centres sociaux. Ces espaces font vivre des valeurs humanistes et sont le terreau d'expérimentations de terrain, pour et par les publics, dans une démarche d'Education Populaire. Toutefois, comme l'a souligné Bethy, si le terreau y est favorable, le travail de re-conscientisation reste utile, car les rapports de domination nécessitent perpétuellement de faire l'objet de concertations et de remises en question de la part des personnels et bénévoles qui accueillent et animent les publics.

La démarche bénévole ou volontaire reste un puissant levier, face à la professionnalisation dans ce domaine, car les salariés ne connaissent pas toujours le même rapport à leur métier qu'à une activité bénévole qu'ils auraient choisie par conviction. En ce sens, la démarche de formation reste une nécessité, tout au long de la vie professionnelle.

Le dernier levier consiste à envisager ce type de démarche hors des dispositifs existants, ces derniers étant porteurs du stigmatisme idéologique de la classe dirigeante. Ils ne partent pas ou très peu des besoins spécifiques variés des classes précarisées. Les raisons idéologiques s'accompagnent de causes économiques structurelles qui n'offrent que la standardisation des formations linguistiques en réponse, en vue d'une plus grande efficacité, mais engendrant de maigres résultats en matière d'intégration linguistique, ce qui illustre le phénomène d'éducation bancaire dénoncée par Freire.

Enfin, la notion de créativité qu'il est possible de faire vivre en groupe-classe permet à la fois de s'approprier physiquement, émotionnellement la langue, tout en mettant en lumière subtilement l'expression de besoins enfouis, sans tomber dans le piège d'une approche trop psychologisante. L'apprentissage de la langue devient le véhicule d'un message plus profond, plus englobant à faire passer, afin de favoriser l'émergence d'une société plus juste et plurielle.

## Conclusion

L'intégration linguistique est un sujet hautement politique. Lorsqu'elle est traitée à une échelle macro, elle dévoile ses dessous idéologiques, à travers la mise en œuvre ou la suppression de dispositifs linguistiques, dont l'objet principal est censé viser la qualité de l'accueil des migrants, à grand renfort de formules creuses et d'incantations au « vivre ensemble ». Cependant, lorsque l'on se penche sur les textes officiels, on prend la mesure du poids que la colonialité et le néolibéralisme exercent sur l'intégration des migrants en France. Les textes actuels en révèlent la teneur, portée par l'imposant Ministère de l'Intérieur, dont l'autoritarisme ne peut être réinterrogé, sans les apports d'autres ministères concourant déjà à l'éducation, à la culture et à la cohésion sociale du pays. Leurs expertises seraient pourtant capables de contribuer à la création d'un cercle vertueux, intégrant l'analyse fine des besoins des migrants d'aujourd'hui aux recherches en didactique des langues. Là ne semble pas être la priorité du gouvernement, si l'on en croit le récent décret abrogeant la création d'une délégation interministérielle de la langue française.

Alors, si cette démarche se révèle inopérante du haut vers le bas, est-il possible que le combat soit mené par « ceux d'en bas », pour déconstruire la pensée dominante et agir sur les institutions, comme lorsque l'usage s'impose progressivement pour faire loi. C'est peut-être là que se joue le défi de l'intégration linguistique des migrants, pour partir d'une appropriation respectueuse des besoins de chacun, éclairée des rapports de domination existants dans l'apprentissage des langues, et dépasser enfin l'injonction, pour une appropriation cognitive, physique et affective des langues.

Pour ce faire, nous l'avons vu, les moyens et les pratiques peuvent allier la précision des recherches en didactique des langues, le dynamisme et l'humanisme des pédagogies critiques, dont les principes reposent sur l'identification et le traitement approfondi des problématiques de chacun, pas seulement dans le but d'opérer l'individuation de l'enseignement, mais de susciter l'intérêt, de comprendre les motivations de chacun, à partir de l'historicité de leurs parcours respectifs. Il s'agit là d'Education Populaire, lorsque l'apprentissage d'une langue se teinte du désir d'émancipation et de transformation sociale.

Cette démarche de réflexion-action s'adressent autant aux apprenants qu'aux enseignants, potentiellement porteurs de représentations de la culture dominante. Les apprenants

deviennent chercheurs, les enseignants apprennent en accompagnant, pour qu'ensemble ils luttent contre la déshumanisation du monde, avec joie et créativité, comme P. Freire l'envisageait et le vivait.

La question de l'accueil des migrants suscite des préoccupations dignes des grandes questions philosophiques : « *Le migrant précaire, porteur d'une étrangeté, deviendrait pour la culture d'accueil une figure de l'inhumanité, puisqu'il incarnerait ce qui ne cesserait de ne jamais s'inscrire. Il est alors relégué dans les marges, aux frontières, aux lisières (du social, du culturel, du juridique, du psychisme), ni dedans, ni dehors. Pourtant, sa présence est indéniable et invincible.* » (Chambon, 2013). Humaniser signifie alors inclure, soigner, écouter, exprimer et agir pour la résolution de problèmes. Pour cela, une sortie des dispositifs linguistiques semble une des voies à emprunter dans une démarche critique, et transdisciplinaire.

Concernant les pédagogies critiques, la transmission systématique de concepts supposés innovants verrait se dessiner le spectre de l'enseignement bancaire. Il reste important de maintenir la rigueur de la praxis, soucieuse de la réalité immédiate des apprenants, et de la dignité humaine, sans la tentation d'imaginer que les migrants se doteraient du pouvoir d'agir que l'on rêve à leur place. C'est par la création d'un lien affectif puissant, et du respect des aspirations de chacun que l'on fait société, que l'on crée un véritable pouvoir d'agir. L'enseignement de la pédagogie de Freire et de ses successeurs tient sa puissance, non dans l'idéologie marxiste, féministe, décoloniale, mais dans le cheminement vers le savoir, qui s'appuie sur les richesses d'autres savoirs, reconnues, valorisées, réinséminées et fécondées en situation de migration. Cette démarche suppose de dépasser les fonctionnements existants, en retravaillant le rôle de l'enseignant en profondeur, avec la rigueur nécessaire au cheminement de la pensée complexe.

L'Europe porte en elle la capacité de repolitiser la question de l'intégration linguistique des migrants, par la conscientisation de sa propre colonialité. Aujourd'hui, les propositions et recommandations du Conseil de l'Europe (2017) favorisent la forme, au détriment du potentiel émancipateur du plurilinguisme vis-à-vis de la « colonialité du savoir » (Mignolo, 2000). On occulte ainsi le potentiel de ces langues minoritaires à influencer la langue d'accueil. L'émancipation par le langage porte alors en elle une ambition politique forte, dépassant le clivage oppresseur-opprimé, au sein de la « mondialisation du savoir » (Lema Silva 2016).

## Bibliographie

ADAMI H. & LECLERQ, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

ARNOLD J., *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* 2006. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm#>

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*. Conseil de l'Europe.

BOAL, A. (2007), (trad. Dominique Lémann) *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte.

BOURDIEU, P. (1993) *La Misère du Monde*. Paris : Editions du Seuil.

BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *ERES. Connexions* 2004/1 (n°81), . Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

BRUN, P. (2002). Croisement des savoirs et pouvoir des acteurs – L'expérience d'ATD-Quart Monde. *VST et traitements*. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2002-4-page-55.htm>

CALINON, A-S. (2013). L' "intégration » linguistique en question. *Langages et société*. pages 27 à 40. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-2-page-27.htm>

CHAMBON N., Le migrant précaire comme nouvelle figure du débordement, (2013). *Rhizome*, Orspere-Samdarra. pages 5-6. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/978252/filename/3-Chambon.pdf>

COMITE DES MINISTRES, ASSEMBLEE PARLEMENTAIRE & CONGRES DES POUVOIRS LOCAUX ET REGIONAUX. (rév. 2017). Extraits de Conventions, de Recommandations, de Résolutions et de Rapports. *Conseil de l'Europe. Division des Politiques éducatives*.

CROS I. (2016). Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962) [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3]. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dhfles/7181>

DE COCK, L. & PEREIRA, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone contre-feux.

DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Felix Alcan.

FANECA R-M, ARAUJO E SA M-H & MELO-PFEIFER S. (2018). Accepter n'est pas intégrer, Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal. *Les cahiers de l'Acedle*, disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/3727>

FREIRE, P. (1996). *Pédagogie de l'autonomie* (Traduit par Jean-Claude Régnier, 2<sup>e</sup> éd.). ERES.

FREIRE, P. (1970). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Macedo.

GOFFMAN, E. (1963). *Stigmate*. Paris : Les Editions de Minuit.

IGLESIS, T., VERDIER C., MOTRON A-C. & CHARLIAC, L. (2012) *Trait d'Union, Méthode de français pour migrants* (2<sup>e</sup>. éd.). Paris: CLE International.

KINCHELOE, L.JOE. (2010). *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Dordrecht, London : Springer Libri.

KRUMM H.J & PLUTZAR V. (s.d.). Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes. *Conseil de l'Europe*.

LEMA SILVA, L. (2016). Modernité colonialité : quelles langues pour quelles épistémologies dans un contexte de mondialisation du savoir ? *Réseau d'études coloniales*. Disponible en ligne : <http://reseaudecolonial.org/2016/09/02/modernitecolonialite-queelles-langues-pour-queelles-epistemologies-dans-un-contexte-de-mondialisation-du-savoir/>

LEONARD, J-L. (s.d.). *La M.A.S.C. ou Méthodologie en Anthropologie Sociale Critique*. [Cours de Master 2 Sciences du langage]. Université Paul Valéry Montpellier.

MIGNOLO Walter D. (2000), *Local histories/Global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*, New Jersey : Princeton University Press.

POINSOT M., VERGES, F. (2019). La pensée décoloniale est peu développée dans le monde politique français et académique. *Hommes & Migrations* (n°1327) pp 170 à 176. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2019-4-page-170.htm>

QUIJANO, A. (2007). « Race » et colonialité du pouvoir. La Découverte. *Mouvements* (n°51). pages 111 à 118. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm>

RICOEUR, P. (1988) *L'identité narrative*. *Revue Esprit* (1940-), No. 140/141 (7/8) (Juillet-août 1988), pp. 295-304.

SAWICKI, F. (2000). *Les Politistes et le Microscope*. contribution publiée in Bachir (Myriam), dir., *Les méthodes au concret*. Paris : PUF.

SCHNAPPER, D. (2007). Qu'est-ce que l'intégration ? *La Revue Lacanienne* n°2. pages 97- 98.

THAMIN, N. (2011). Approche systématique des parcours migratoires. *Cahiers de l'ILOB* Vol.2. pages 79-104.

WIEWORKA, M. (2008). L'intégration : un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie* (n°125). pages 221-240. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2008-2-page-221.htm>

ZINN, H. (2003). *Une histoire populaire des Etats-Unis* (Trad. par Frédéric Cotton). Marseille: Agone

Décret 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation. Disponible en ligne sur Légifrance : [Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation](#)

Décret n° 2017-174 du 14 février 2017 portant création du délégué interministériel à la langue française pour la cohésion sociale. Disponible en ligne sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034035254&categorieLien=id>

Décret n° 2018-593 du 9 juin 2018 abrogeant le décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française. Disponible en ligne sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037171545&categorieLien=id>

Décret du 18 décembre 2019 abrogeant le décret n° 2017-174 du 14 février 2017 portant création d'un délégué interministériel à la langue française pour la cohésion sociale. Disponible en ligne sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000039644972&categorieLien=id>

## Sitographie

Intégration linguistique des Migrants Adultes (ILMA) : <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home>

Françoise Vergès, Conférence La Pensée décoloniale, Université Populaire de Bordeaux, mise en ligne le 17 avril 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=26bOApXSlp4>

IRESMO Institut de Recherche et de formation sur le syndicalisme et les mouvements sociaux. <https://iresmo.jimdofree.com/2018/04/13/qu-est-ce-que-la-colonialite/>

Conférence – Claude Normand (s.d.) - Université de Lorraine - sur l'appropriation du français par des migrants au sein d'une association. <https://fli.atilf.fr/conference-claude-normand/>

Propaganda – La Fabrique du consentement. <https://www.dailymotion.com/video/x6lc1w1>

Stats INSEE immigration en ligne. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>



Petite histoire, Grande histoire. <http://www.scoplepave.org/petite-histoire-grande-histoire>

Charte sociale européenne 2014 . <https://www.coe.int/fr/web/european-social-charter/about-the-charter>

Enquête Conseil de l'Europe et ALTE sur les politiques envers les migrants en matière de connaissance de la langue et de la société 2018 : <https://rm.coe.int/enquete-2018-sur-les-politiques-et-requis-linguistiques-pour-les-migra/16809c890d>

## **Résumé**

A partir de l'examen des textes et dispositifs en vigueur, à l'échelle européenne et française, dans le cadre de l'intégration linguistique des migrants, ce mémoire vise à répondre à l'hypothèse selon laquelle la formation linguistique de ces derniers répond aujourd'hui à un modèle d'intégration assimilationniste, répondant peu aux besoins d'intégration sociale et d'émancipation des apprenants. Puis, grâce à l'analyse de parcours de migrants en France, il s'agira d'explorer la pertinence et les modalités de l'introduction des pédagogies critiques, issues du champ de l'Education Populaire, dans la formation linguistique, afin de favoriser le développement d'une société pluriculturelle conscientisée, agissant pour la transformation sociale.

## **Mots-clés**

- intégration linguistique
- pédagogies critiques
- Education Populaire
- Migrants
- Formation linguistique