Vers une approche émancipatrice de l'enseignement du français aux migrants en contexte associatif.

BAILLES
Marion

Sous la direction de Diana-Lee Simon

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

Mémoire de master 2 Mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde orientation recherche
Année universitaire 2020-2021

Vers une approche émancipatrice de l'enseignement du français aux migrants en contexte associatif.

BAILLES
Marion

Sous la direction de Diana-Lee Simon

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

Mémoire de master 2 Mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde orientation recherche
Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma famille et mes proches pour le soutien moral et matériel qu'ils m'ont apporté tout au long de cette année, et sans lequel je n'aurais sans doute pas pu mener ce travail à terme. Merci à mes amis qui ont su m'encourager tout au long de ma reprise d'études, et qui n'ont jamais douté de moi.

Un grand merci à Diana-Lee Simon qui a accepté de m'accompagner pour ce travail de recherche. Ses conseils et ses encouragements ont été déterminants dans l'aboutissement de ce travail, et sans son aide, je ne serais pas arrivée jusque-là.

Je tiens également à remercier tous les formateurs et formatrices qui ont accepté de participer à cette étude, ceux et celles qui ont donné de leur temps pour répondre à mes questions. Je tiens tout particulièrement à saluer mes collègues formateurs et coordonnateurs de la Cimade, qui m'ont accueillie en tant que bénévole il y a plusieurs années déjà, leur engagement est pour moi un exemple. Un grand merci aussi à Hélène du CRIA66, pour son aide mais aussi pour tous les projets qu'elle mène.

Mes pensées vont aussi à tous les apprenants que j'ai pu croiser, et à tout ce qu'ils m'ont apporté et continuent de m'apporter sur le plan humain.

Enfin je ne peux pas terminer sans citer ma mère, Aurore, Consuelo et Jacques, mes grands-parents, qui eux aussi ont connu l'exil, qui ont du tout quitter, apprivoiser cette langue et reconstruire leur vie en France. Leur exemple est sans nul doute, à l'origine de mon engagement et de mon désir de changer les choses.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Marion

NOM : BAILLES

DATE : 31/05/2021



Sommaire

Remerciements 2

Sommaire 4

Introduction 6

Partie 1 - Présentation du contexte 8

CHAPITRE 1. ETAT DES LIEUX DE LA POLITIQUE D'ACCUEIL DES MIGRANTS EN FRANCE 9

1. PERSPECTIVE HISTORIQUE DES POLITIQUES D'ACCUEIL ET DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX PERSONNES MIGRANTES 9
2. QUELLE POLITIQUE MIGRATOIRE AUJOURD'HUI ? LE CIR ET SES IMPLICATIONS 13
3. LANGUE ET INTEGRATION : UNE CONCEPTION POLITIQUE DE LA LANGUE 16

CHAPITRE 2. LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES : DEFINITIONS ET ROLES 19

1. LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES, RETOUR EN ARRIERE 19
2. UNE DEMARCHE SPECIFIQUE 20
3. ROLE DES ASL 22

CHAPITRE 3. LE MILIEU ASSOCIATIF DE LA VILLE DE PERPIGNAN ET LES PUBLICS ACCUEILLIS 23

1. LA VILLE DE PERPIGNAN ET SON CONTEXTE 23
2. LE TISSU ASSOCIATIF 24
3. LES PUBLICS ACCUEILLIS 25

Partie 2 - Cadrage théorique 27

CHAPITRE 4. L'INTEGRATION, UNE NOTION POLEMIQUE 28

1. PRECISIONS TERMINOLOGIQUES 28
2. L'INTEGRATION LINGUISTIQUE EN QUESTION 33
3. AU-DELA DE L'INTEGRATION, LA NOTION D'INSCRIPTION SOCIALE 34

CHAPITRE 5. LE SUJET PLURILINGUE ET LA SOCIETE D'ACCUEIL 36

1. LES DEFIS D'UNE SOCIETE PLURIELLE 36
2. L'ACTEUR SOCIAL PLURILINGUE 37
3. L'ETRANGER ET SES LANGUES : UNE NECESSAIRE RECONNAISSANCE 38

CHAPITRE 6. BESOINS LANGAGIERS ET VISION APPROPRIATIVE DE L'ENSEIGNEMENT 39

1. LA NOTION DE BESOINS LANGAGIERS 39
2. LES ADULTES MIGRANTS, UN PUBLIC SPECIFIQUE 41
3. UNE VISION APPROPRIATIVE DE L'ENSEIGNEMENT 42

Partie 3 - Présentation de la recherche et analyse des données 47

CHAPITRE 7. PRESENTATION DE LA RECHERCHE 48

1. CHOIX METHODOLOGIQUES 48
2. MISE EN ŒUVRE DE LA DEMARCHE 49

CHAPITRE 8. ANALYSE DES RESULTATS 52

1. LE TISSU ASSOCIATIF 52
2. LA NOTION D'ACCUEIL 56
3. CONCILIER URGENCE LINGUISTIQUE ET INTEGRATION SOCIALE 61

Partie 4 - Les apports possibles de l'éducation populaire et des pédagogies émancipatrices à l'enseignement du français : ouvertures et perspectives aux migrants en contexte associatif 76

CHAPITRE 9. LES DEMARCHES D'EDUCATION POPULAIRE ET LES PEDAGOGIES EMANCIPATRICES 77

1. L'EDUCATION POPULAIRE ET LES PEDAGOGIES CRITIQUES 77

2. ENJEUX DIDACTIQUES ET HUMAINS DES PEDAGOGIES CRITIQUES 80

CHAPITRE 10. QUELLES MISES EN ŒUVRE POSSIBLES DANS LES ASL ? 82

1. ADOPTER UNE PEDAGOGIE EMANCIPATRICE 83
2. QUELQUES EXEMPLES DE MISES EN ŒUVRE DES PEDAGOGIES EMANCIPATRICES 84
3. FREINS POSSIBLES A LA MISE EN ŒUVRE 88
Conclusion 90
Bibliographie 92
Sitographie 98
Sigles et abréviations utilisés 100
Annexes 101
Table des matières 102

Introduction

Aujourd'hui, dans l'espace public, il est souvent question de l'intégration linguistique et sociale des migrants ou des immigrés, et les « problèmes d'intégration » alimentent bien des débats. La France est une terre multiculturelle qui s'est enrichie de ses migrations, pourtant la société dans laquelle nous vivons questionne nos identités (européennes, nationales, régionales), s'oppose sur la question de l'accueil des migrants et le vivre-ensemble est loin d'aller de soi. La politique d'intégration française repose, en partie, sur la signature d'un Contrat d'Intégration Républicaine entre l'Etat et les personnes en situation de migration, l'une des composantes de ce contrat est une formation linguistique qui vise à atteindre un niveau minimal en français. Pour des raisons administratives, une grande partie des migrants présents sur le territoire français ne peut toutefois pas prétendre à la signature du CIR et se tourne alors vers les associations pour bénéficier de cours de français. Les ateliers sociolinguistiques proposés par ces dernières visent l'acquisition de la langue ainsi que le développement de l'autonomie dans l'environnement d'accueil. Pour pouvoir s'intégrer la maîtrise de la langue apparaît comme une donnée essentielle de la politique d'accueil française. Néanmoins, si on entend par intégration le fait de construire des relations sociales, d'accéder aux droits et ressources et de trouver sa place dans la société d'accueil, la finalité de l'enseignement ne peut être uniquement fonctionnel, il doit permettre aux apprenants de tisser des liens avec la langue et les habitants du pays, et de se sentir légitimes. L'enjeu des ateliers de français dépasse l'aspect uniquement linguistique, il s'agit donc à la fois de permettre aux apprenants l'appropriation de la langue mais aussi de leur donner le pouvoir d'agir en tant que citoyens.

Les questions de l'enseignement du français aux migrants, de l'exil, de « l'intégration » mais aussi de la reconnaissance de chacun au sein de la société sont des sujets qui nous tiennent particulièrement à cœur, de par notre engagement personnel tout d'abord, mais aussi notre histoire familiale. Nos années de bénévolat, les échanges avec les personnes migrantes et les formateurs que nous avons pu rencontrer au fil des années ont enrichi notre réflexion et ces expériences ont conforté en nous l'idée selon laquelle l'enseignement du français aux migrants relevait à la fois d'un projet pédagogique et politique. C'est pourquoi, dans l'optique de réfléchir à une approche différente de cet enseignement, nous avons souhaité faire porter notre travail sur les ateliers de français au

sein des associations et sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans l'appropriation de la langue et l'intégration sociale des personnes accueillies.

Ce mémoire tentera donc d'apporter des réponses au questionnement suivant : Quelles démarches didactiques pour répondre au double objectif : appropriation de la langue et inscription sociale ? Quelles seraient les apports de l'Education Populaire et des pédagogies émancipatrices à cette entreprise ? Comment les ateliers sociolinguistiques peuvent-ils concilier l'urgence linguistique des personnes accueillies et des pratiques émancipatrices ?

Pour répondre à ces questions nous avons décidé de nous tourner vers les acteurs de terrain pour découvrir, à l'aide d'un questionnaire en ligne, les différentes associations de la ville, le fonctionnement de leurs ateliers de français et les approches pédagogiques privilégiées. Nous avons par la suite mené des entretiens semi-directifs avec des formateurs volontaires de manière à mettre au jour leurs représentations concernant les objectifs de l'enseignement du français dans les ateliers sociolinguistiques en termes d'intégration linguistique et sociale.

Afin de développer les réponses à notre questionnement de recherche, nous avons choisi de construire ce mémoire autours de quatre parties. Dans un premier temps nous présenterons quelques éléments contextuels : l'évolution de la politique d'accueil et d'immigration, une présentation des ateliers sociolinguistiques, mais aussi le profil socioéconomique de la ville de Perpignan. Dans un deuxième temps, nous porterons notre attention sur les concepts théoriques qui sous-tendent notre travail tels que les notions d'intégration linguistique, d'inscription sociale et de sujet plurilingue ; nous évoquerons également la nécessité d'adopter une vision différente de l'enseignement de manière ne pas viser uniquement l'acquisition de compétences mais l'appropriation de la langue. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies. Pour finir, nous explorerons les apports possibles des démarches inspirées de l'éducation populaire et des pédagogies émancipatrices dans l'enseignement du français aux migrants en contexte associatif.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Etat des lieux de la politique d'accueil des migrants en France

Depuis les années 50-60, la France a connu une évolution de ses flux migratoires. Cette évolution a entraîné un changement des politiques d'accueil et d'intégration et, par voie de conséquence, des changements dans la vision de l'enseignement du français pour les personnes migrantes. C'est pour cela que dans un premier temps il nous semble important de faire un état des lieux de la politique d'accueil des migrants en France de manière à mieux comprendre pourquoi aujourd'hui la maîtrise de la langue est considérée comme la condition de l'intégration des migrants. Nous verrons également en quoi les politiques d'intégration et la conception de la langue influent sur la vision de l'enseignement du français proposé aux adultes migrants.

1. Perspective historique des politiques d'accueil et de l'enseignement du français aux personnes migrantes

Faisons un rapide retour sur les différentes phases de la migration en France et les incidences que cette évolution peut avoir sur les politiques d'accueil ainsi que les changements que cela implique pour l'enseignement du français aux migrants

1.1. Une migration qui évolue

Au fil des décennies, le visage de l'immigration en France a évolué. Les plus anciennes vagues d'immigration concernaient essentiellement des pays d'Europe du Sud, puis à partir des années 60, la France a vu arriver les populations de ses anciennes colonies, on parlait alors de « travailleurs migrants », par la suite les origines géographiques se diversifient au rythme des conflits et des guerres.

A partir de 2010 l'Europe a connu ce que les médias ont nommé une « crise migratoire », c'est-à-dire une augmentation du nombre de migrants arrivant dans l'Union Européenne, phénomène qui a été amplifié par la guerre civile syrienne. Ce terme de « crise migratoire » est à notre sens volontairement alarmiste et la couverture médiatique de ces nouveaux phénomènes de migrations contribue aux représentations négatives concernant les personnes migrantes dans les sociétés d'accueil, dont la France. Selon Emilie Lebreton, « La fabrication du problème des migrations ne s'explique pas uniquement par le contexte historique, mais également par la mise en discours. » (Lebreton, 2017 : 91), et les discours relayés par les médias concernant le phénomène migratoire en sont un parfait exemple. La migration est ainsi très souvent associée à des

phénomènes négatifs tels que le chômage, la délinquance, le communautarisme, etc. mais n'est jamais présentée comme un enrichissement potentiel pour la société d'accueil, ce qui tend à alimenter les représentations négatives à l'encontre des personnes migrantes ainsi que des tensions sociales.

Cette évolution de la migration en France et en Europe entraîne des changements dans la société, ce qui parfois ne se fait pas sans heurts. Depuis les années 80, le thème de l'intégration des migrants est un élément récurrent du débat public, accompagné du mythe de la non-intégration de ceux-ci. Alexander Frame souligne ainsi que :

> Face à ces tensions, la migration se voit « pointée du doigt », notamment dans des discours politiques populistes, dans lesquels les migrants, minoritaires, sont stigmatisés et rejetés. Des représentations sociales essentialistes à propos de la culture (Dervin et Machart, 2015) créent alors l'illusion de différences insurmontables au sein des sociétés, entre groupes ou communautés aux valeurs et aux pratiques prétendument incompatibles. (Frame, 2018 : 60)

Lorsque l'on évoque les problèmes d'intégration des personnes migrantes cela revient en fait à questionner la capacité de la société à accorder une place à tous ses membres. Comment donc, faire en sorte que chacun arrive à trouver sa place, tout en se sentant reconnu, dans la société d'accueil ? Cela soulève bien entendu la question de l'engagement de l'Etat et des politiques mises en œuvre pour l'accueil des personnes migrantes. Intéressons-nous donc à présent à l'évolution des politiques migratoires en France ainsi que du ou des modèles idéologiques qui les sous-tendent.

1.2. Des politiques migratoires qui évoluent mais une même vision qui perdure.

Depuis les années 70 plusieurs modèles de politique migratoire se sont succédés, chacun avec ses propres approches idéologiques concernant la citoyenneté, l'égalité, la cohésion sociale et également la maîtrise de la langue.

Dans les années 70, c'est un modèle assimilationniste qui prédomine, il se caractérise par la volonté de « rendre semblable ». Selon Catherine Withol de Wenden, ce modèle représente les valeurs de l'Etat-Nation où « il s'agissait de se fondre dans la population française en abandonnant ses spécificités et sa langue ou en les reléguant dans la sphère privée » (Withol de Wenden, 2003 : 23). Les personnes venues s'installer en France devaient « se fondre dans la masse », de manière à être absorbés par la société dans un objectif d'homogénéisation et d'unité nationale. Les connotations négatives associées au modèle assimilationniste ont conduit plus tard vers une politique dite d'insertion. Cependant Emilie Lebreton rappelle qu'encore aujourd'hui « […] la notion d'assimilation continue d'animer les débats liés à l'accueil des populations migrantes. […] En outre, le terme assimilation demeure inscrit dans l'article 21-2414 du code civil pour l'accès à la

nationalité » (Lebreton, 2017 : 29)

Dans les années 80, on préfère donc parler d'insertion, des politiques d'insertion sociale, économique, professionnelle se mettent en place et s'adressent à tous. A partir des années 90, la notion d'« intégration » pour les personnes migrantes vient remplacer celle d'insertion, même si par ailleurs on continue de parler « d'insertion professionnelle ». Le gouvernement de l'époque affiche la volonté de faire de l'intégration des populations étrangères un enjeu politique. Mais au même moment on assiste à un durcissement de la politique migratoire, comme le rappelle Catherine Withol de Wenden :

> La politique européenne d'immigration et d'asile, marquée depuis les années 90 par un accent sécuritaire mis sur le contrôle des frontières extérieures de l'Union et de la lutte contre l'immigration clandestine reflète la frilosité affichée par les Etats à entrouvrir leurs frontières. » (Withol de Wenden, 2008 : 15)

On se trouve là dans la contradiction : accueillir et aider à l'intégration oui, mais sous conditions. C'est au début des années 2000 que l'on commence à parler d'immigration « choisie » à l'image des politiques en vigueur dans certains pays, c'est-à-dire privilégier certaines catégories de migrants comme les travailleurs qualifiés et ceux susceptibles d'être les plus utiles à l'économie nationale. Il s'agit là d'une conception plus que contestable, qui relègue des êtres humains ne remplissant pas ces conditions au rang d'indésirables.

La France comme beaucoup d'états européens s'est construite autour du modèle de l'Etat-Nation et du rapport liant l'identité nationale à la langue. Il s'agit d'une idéologie monolingue où sont mises en avant les fonctions symboliques et identitaires de la langue, celle-ci est alors perçue comme un moyen d'unifier la nation. On peut voir cette idéologie perdurer aujourd'hui dans le lien étroit qui est fait entre maîtrise de la langue et intégration dans la politique d'accueil actuellement en vigueur. On peut donc avancer que malgré des changements terminologiques, la vision de « l'intégration » qui perdure dans la société française est bien celle de l'assimilation.

La diversité culturelle et le pluralisme représentent un défi pour la société française, et « […] la citoyenneté plurielle, se référant à plusieurs espaces et combinant des appartenances religieuses, ethniques et régionales diverses ont du mal à s'imposer. » (Wihtol de Wenden, 2008 : 13). Il semble clair que l'enseignement et l'apprentissage du français revêtent une dimension politique indéniable, et en même temps représentent en enjeu social important pour les apprenants-migrants. Comment les pratiques d'enseignement du français aux publics migrants ont-elles évolué ?

1.3. Transformations du paysage de l'enseignement du français aux migrants au fil du temps

Ces différentes politiques migratoires et leurs visions différentes de l'intégration ont entraîné des changements dans l'enseignement du français aux migrants, ces évolutions concernent aussi bien les politiques de formation, que les dispositifs ou les situations d'enseignement.

Dans les années 50 et 60 les actions d'alphabétisation pour les personnes migrantes sont menées par des bénévoles dans une perspective humaniste. Par la suite, dans les années 70, l'alphabétisation des travailleurs migrants prend une visée économique et sociale ; la conception de l'éducation des adultes est de plus en plus liée à l'économie et l'insertion professionnelle. Comme le fait remarquer Emilie Lebreton :

> Cette conception de l'alphabétisation diffère du projet éducatif initial porté par l'éducation des adultes, et plus largement par Condorcet ou P. Freire. Le développement personnel et l'inégalité s'inscrivent de plus en plus dans une perspective économique et sociale. En soi, alphabétiser les adultes migrants pour qu'ils puissent s'insérer économiquement et socialement est nécessaire, mais cela conduit à interroger les contenus et les approches des actions. (Lebreton, 2017 : 40)

Une telle conception s'éloigne en effet de la vision du savoir comme moyen de conscientisation et d'émancipation de Paulo Freire. Le 16 Juillet 1971, la loi n°71-575 relative à l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente est promulguée. Selon Lebreton,

> [c]ette loi marque le passage d'une éducation humaniste à une éducation à visée économique. Dès lors, l'alphabétisation des migrants, travailleurs ou non, s'affirme comme un outil au service de l'insertion sociale et professionnelle. » (Lebreton, 2017 : 41).

A partir des années 80, l'immigration ainsi que la formation des migrants deviennent un enjeu social et politique.

A partir des années 90, l'Etat intervient de façon croissante dans un domaine jusque-là occupé par les associations En 1995, un système d'appel d'offres est mis en place, les organismes doivent dès lors élaborer leur offre de formation dans un cadre institutionnalisé. Le domaine de l'enseignement du français aux migrants entre dans une logique de marché et de mise en concurrence des organismes de formation, contraire aux valeurs associatives. On assiste à une volonté d'homogénéisation des formations à destination des migrants. Cette logique de marché fait de l'insertion professionnelle la visée première de l'apprentissage qui est avant tout orienté vers l'employabilité des personnes, ce qui correspond à ce que Paulo Freire appelle une conception « bancaire » de l'enseignement. Certes, on assiste à une plus grande professionnalisation des formateurs, ce qui par certains côtés peut représenter un gage de qualité. Mais, pour certains acteurs de la formation, cette évolution est perçue comme une sorte de libéralisation et de

marchandisation de celle-ci, remettant en cause les bases idéologiques sur lesquelles elle s'est construite, originellement vue comme une œuvre de solidarité.

Les années 2000 constituent un tournant dans les politiques linguistiques en France. La langue est désormais posée comme condition préalable à « l'intégration » : obtention d'un titre de séjour, accès à l'emploi, éventuellement naturalisation. Avec le Contrat d'Accueil et d'intégration (CAI), instauré dans quelques départements en 2003 et étendu à tout le territoire en 2007, l'Etat affiche une politique de l'immigration qui fait de l'intégration un objectif affirmé et la maîtrise de la langue une condition de cette intégration, ce qui est encore le cas aujourd'hui.

Comme nous venons de le montrer, le paysage de l'enseignement du français aux migrants a connu plusieurs changements importants depuis les années 60. Toutefois il est à souligner que l'esprit militant et l'engagement des formateurs bénévoles de ces années-là sont encore aujourd'hui au cœur de nombreuses associations.

Tournons à présent notre attention vers la politique d'accueil et d'enseignement du français en vigueur actuellement en France afin de mettre au jour ses implications en termes de vision de la langue et d'intégration.

2. Quelle politique migratoire aujourd'hui ? Le CIR et ses implications

Depuis 2007, la France a opté pour un dispositif d'intégration contractuel. Cette notion de contrat implique des engagements de la part des deux parties ; ainsi l'Etat s'engage à apporter des solutions pour l'intégration des personnes souhaitant s'installer durablement en France en contrepartie d'une série d'engagements de la part des signataires. Définissons à présent le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) pour comprendre ses implications d'un point de vue linguistique pour les publics migrants et la vision de l'intégration véhiculée par cette mesure.

2.1. Présentation du CIR

La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers a vu l'instauration du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Celui-ci s'adresse aux étrangers primo-arrivants venant d'un pays hors Union Européenne, ayant vocation à s'installer durablement en France et ayant obtenu un premier titre de séjour. Selon le site du gouvernement[1] : « Le signataire s'engage à suivre des formations pour favoriser son insertion dans la société française. La

[1] https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048

formation civique est obligatoire. Une formation linguistique peut être prescrite en fonction du niveau en français. ». Le CIR a été rénové en 2019 ; les formations civique et linguistique ont été renforcées et l'accès à l'emploi et l'insertion professionnelle sont mis en avant dans cette nouvelle version. Ce contrat vise à apporter des réponses aux besoins des migrants en termes de formation linguistique, d'insertion sociale et professionnelle. On peut s'interroger sur les implications linguistiques pour les signataires. Les formations proposées répondent-elles aux besoins et aux attentes de ces personnes ?

2.2. Implication sur le plan linguistique

Les signataires qui ont un niveau infra A1 lors de la première évaluation avec un représentant de l'OFII se voient attribuer une formation linguistique obligatoire qui conditionne leur droit au séjour. Depuis mars 2019 et la version rénovée du CIR, de nouveaux parcours linguistiques sont proposés aux signataires, avec l'objectif d'atteindre le niveau A1 : des parcours de cent, deux-cents, quatre-cents et six-cents heures font désormais partie de la formation obligatoire de l'OFII. Deux nouveaux parcours facultatifs sont également proposés aux migrants qui ont validé le niveau A1 : un parcours de niveau A2 et un parcours de niveau B1 à l'oral.

La compétence en langue sert en quelque sorte de moyen de sélection entre ceux qui seraient susceptibles de s'intégrer et ceux qui ne le seraient pas, alors même que l'accompagnement vers l'apprentissage de la langue reste insuffisant pour de nombreux candidats. Dans la description du contrat, l'Etat met en avant l'individualisation des parcours pour un meilleur accompagnement, alors que dans les faits les personnes sont envoyées vers les organismes de formation, ou bien souvent, faute de moyens suffisants, il n'y a guère d'individualisation des offres et surtout aucune prise en compte des parcours ou des biographies langagières des personnes accueillies. Par ailleurs, le niveau d'intégration linguistique est basé sur les descripteurs du CECRL, alors même que ces critères ne sont que peu adaptés pour les personnes migrantes peu alphabétisées ou faiblement scolarisées

A quelle vision de la langue et de l'apprentissage ces formations obligatoires correspondent-elles ?

2.3. Les formations obligatoires ou l'homogénéisation de l'enseignement

Les formations linguistiques sont assurées par des organismes de formation ayant remporté les appels d'offre. Il nous semble important de souligner qu'il n'est pas fait mention de la démarche pédagogique dans les appels d'offre, c'est la rentabilité et les tarifs

attrayants qui sont privilégiés, c'est donc bien une dimension marchande de la formation qui prévaut. Comme le fait remarquer Bruneau :

> Aujourd'hui, pour leur survie économique, les organismes de formation sont contraints de répondre à des attentes institutionnelles, ce qui les situe de manière ambivalente face à leur propre autonomie de structures privées, libres quant à leurs principes et leurs valeurs. (Bruneau, 2015 : 239)

Cela soulève la question de l'éthique de la formation. C'est l'efficacité qui est mise en avant, les personnes accueillies doivent atteindre un certain niveau de compétences dans un nombre d'heures fixées. Elles ont pour obligation de suivre ces formations avec assiduité, en donner la preuve et passer une certification attestant de ce niveau. Cette injonction d'assiduité bien souvent ne tient pas compte des contraintes des migrants : distance géographique du lieu de formation, contraintes familiales, rendez-vous extérieurs, etc.

Selon la taille des organismes de formation et le nombre de formateurs disponibles, les personnes peuvent être dirigées vers des groupes correspondant à leur niveau linguistique. Mais, bien souvent, par manque de moyens et/ou en l'absence de tests de positionnement, les formateurs se trouvent face à des groupes hétérogènes, où peuvent se côtoyer des personnes scolarisées et non scolarisées antérieurement, alors même que leurs besoins d'apprentissage diffèrent. L'individualisation de l'enseignement est rendue impossible par des contraintes de temps et un cahier des charges très lourd.

Les personnes accueillies dans ces formations obligatoires sont vues à travers le prisme de leur défaillance, de leur manque de maîtrise, alors même qu'elles possèdent des compétences. Un accueil individualisé signifierait : une meilleure prise en compte de leurs biographies langagières, de leurs parcours et de leurs projets d'appropriation en opposition à une vision utilitaire de la langue.

Toutes les personnes signataires du CIR doivent également assister à deux journées de formation civique « afin de mieux s'approprier les valeurs de la République et de la société française[2]. ». Plusieurs thématiques sont abordées : le « portrait de la France », la santé, l'emploi, la parentalité, le logement. Comme le rappelle le gouvernement, « [l]'accent est mis sur les principes et les valeurs qui fondent la vie en France ainsi que sur l'équilibre entre les droits et les devoirs. ». Evoquant le CAI, Miriam Hachimi Alaoui dénonce « la difficulté de l'exercice qui consiste à transmettre des valeurs de manière formelle, notamment à travers des cours magistraux trop souvent déconnectés des expériences des individus auxquels ils s'adressent. » (Hachimi Alaoui, 2016 : 80.). Dans

[2] https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-civique

son rapport, le député Aurélien Taché[3] propose de privilégier les échanges et les témoignages autour de ces thématiques plutôt que des cours « magistraux » où les apprenants se contentent d'écouter, souvent sans en comprendre la totalité, l'injonction de préceptes à suivre. Il apparaît évident que pour aborder ces formations civiques de manière plus profitable pour les signataires, une approche interculturelle s'impose comme le préconise Alexander Frame (Frame, 2018). Il rejoint les préconisations du député Taché, et souligne que :

> […] la finalité de cette formation devrait être une compréhension et une réflexivité accrues face aux codes et aux différences de pratiques et de croyances, et non seulement l'assimilation d'une série d'injonctions non raisonnées auxquelles les nouveaux venus seraient obligés de se soumettre. Le dialogue et les échanges peuvent mener à une adhésion bien plus volontaire, à condition de discuter, sans stigmatisation, de différences perçues de pratiques et de logiques culturelles. » (Frame, 2018 : 72)

Nous retiendrons de ces formations obligatoires l'aspect coercitif, le niveau de langue comme preuve de sa capacité à s'intégrer, un enseignement visant l'efficacité sans pour autant tenir compte des parcours et des projets des personnes accueillies, et un enseignement civique ethnocentré. Il apparaît ainsi que, selon le CIR, les migrants doivent « mériter » leur titre de séjour sur le territoire, ils doivent faire preuve de leur volonté de s'intégrer, et cette intégration passe, selon l'Etat par la maîtrise de la langue et des connaissances civiques. Les aspects sociaux passent au second plan face à l'injonction et à la validation de compétences, et comme le souligne Stéphanie Galligani :

> Tout porte à croire que l'étranger admis sur cette terre d'accueil se doit de laisser aux portes de la France ses langues avant d'être absorbé par la langue officielle – le français – comme marqueur linguistique dans la construction d'une mentalité et d'une identité nationales. (Galligani, 2005 : 182)

Il est par ailleurs important de rappeler que le CIR ne s'adresse qu'aux migrants qui ont obtenu un titre de séjour, sont donc exclus de ces formations : les demandeurs d'asile, les sans-papiers, les personnes originaires de pays appartenant à l'Union Européenne, entre autres, ce qui renforce l'idée d'un contrat sélectif. Pour pallier le désengagement de l'Etat, l'enseignement du français, pour un grand nombre de personnes, est pris en charge par le secteur associatif.

3. Langue et intégration : une conception politique de la langue

Le fait de poser la maîtrise de la langue comme une condition de l'intégration a des implications au niveau de la formation linguistique proposée aux migrants, ainsi que sur la vision de la langue proposée à l'enseignement.

---

[3] https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/184000099.pdf

3.1. Emergence du FLI

L'année 2011 voit l'émergence du référentiel FLI sensé répondre aux besoins en formation linguistique des migrants et donner un cadre et une orientation aux organismes de formation avec la création du label qualité Français Langue Etrangère. Ce label a depuis été abandonné, le 9 Juin 2018, avec la parution du décret abrogeant le décret n°2011-1266 du 11 Octobre 2011.

Le FLI se veut représenter un enseignement du français spécialement adapté à des migrants adultes appelés à s'installer durablement en France. Il privilégie un apprentissage oral, en lien direct avec l'environnement quotidien de l'apprenant. Selon le référentiel FLI,

> Le FLI répond à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). (Référentiel FLI, 2011 : 4)

Le FLI correspond à une conception politique de l'enseignement de la langue et de l'intégration. A l'instar de Bruneau et al., on peut lui reprocher sa vision assimilationniste, le référentiel reprenant la thèse selon laquelle la maîtrise de la langue serait le facteur indispensable à l'intégration (Bruneau et al., 2012 : 188). De plus, le document fait référence au fait que le français est amené à devenir la langue première (la seule ?) des migrants. Cette notion est très contestable d'un point de vue linguistique et surtout humain, et va à l'encontre de la vision d'une société plurilingue et pluriculturelle.

Il est d'autre part spécifié dans le référentiel que l'intégration dépend, entre autres, de l'adhésion aux valeurs de la République, se pose donc la question de l'enseignement de ces dites valeurs avec les difficultés que nous avons mentionnées plus haut. A ce propos, Hervé Adami rappelle que :

> […] le principe même de cette sensibilisation ne va pas de soi. En effet, ce ne sont pas tant les valeurs qui sont en elles-mêmes contestées que le fait que la société du pays d'accueil demande aux migrants de les partager. On touche là un problème qui est davantage idéologique et qui oppose des visions très différentes de l'intégration […] (Adami, 2012 : 18).

D'un point de vue linguistique, on peut opposer au FLI le fait de privilégier une formation généraliste et à visée essentiellement utilitariste. Certes l'objectif est de répondre à l'urgence linguistique des migrants, mais une telle vision de la langue, en occultant les aspects affectifs de celle-ci, peut sembler réductrice. Selon nous enfin, le plus regrettable est encore le fait que les migrants sont uniquement considérés à travers le prisme de leurs difficultés et de leur « différence linguistique supposée**,** laquelle est considérée non seulement comme un obstacle à l'intégration, mais aussi comme une cause de violence et de conflits sociaux. » (Van Avermaet, 2012 : 167), au lieu d'être envisagés comme un enrichissement pour la société qui les accueille.

La création du FLI provient d'une volonté pédagogique louable, mais est toutefois indissociable d'une certaine vision politique de l'intégration et, malgré l'abandon du label qualité FLI, on peut remarquer que le CIR vise les mêmes résultats en termes d'intégration linguistique.

3.2. La langue considérée comme principe de base de l'intégration

On retrouve donc dans la politique migratoire actuelle représentée par le CIR, l'idée que la connaissance de la langue est la condition préalable de l'intégration, Van Avermaet rappelle que cette idée repose sur :

> des présupposés idéologiques dans lesquels la connaissance de la langue nationale/officielle et la connaissance culturelle de l'Etat-nation sont considérées comme le levier de la participation sociale, de la cohésion de l'Etat-nation, de la sauvegarde de l'ordre national et permettent d'accéder au statut de citoyen de la nation. (Van Avermaet, 2012 : 156-157).

Autrement dit, la volonté d'apprendre la langue marque la distinction entre les migrants « intégrables » et ceux qui ne le seraient pas. Cette idée va à l'encontre de principes humanistes de base et d'une conception plurilingue de la société. D'autre part, faire de la maîtrise de la langue une condition de l'inscription sociale fait reposer toute la responsabilité du processus d'intégration sur les migrants, alors que, comme nous le verrons plus loin, celui-ci repose à la fois sur le migrant et sur la société d'accueil. Les certifications attestant du niveau en langue des migrants ne sont donc pas neutres, et posent une question d'ordre éthique, « celle de savoir si l'on peut, d'un point de vue déontologique, développer et administrer un test pour exclure ou déterminer si la personne doit faire partie des inclus ou des exclus. » (Van Avermaet, 2012 : 161). Par ailleurs, comme le rappelle Van Avermaet, le CECRL a été avant tout conçu comme un instrument pour promouvoir le plurilinguisme, mais dans ce cas-là il est utilisé au profit de la vision monolingue de l'Etat « pour stigmatiser les nouveaux arrivants au lieu de reconnaître leur capacité à contribuer en termes de ressources à une société plus diverse. » (Van Avermaet, 2012 : 162).

Les besoins des migrants semblent ainsi correspondre aux besoins institutionnels socioéconomiques français. Sophie Etienne émet à ce sujet un jugement sévère à l'encontre du CAI, qui peut tout à fait s'appliquer au CIR, elle juge que « ce contrat est en corrélation avec la politique européenne d'immigration fondée sur les quotas professionnels ajustés aux besoins patronaux » (Etienne, 2004 : 112). Associer l'apprentissage du français à une visée de professionnalisation des migrants, c'est une manière pour l'Etat de répondre à ses besoins en termes de main d'œuvre. Mais c'est aussi poser le travail comme seule voie émancipatrice des immigrés, ce qui nous semble discutable.

3.3. Le milieu associatif : une approche différente

En dehors des formations obligatoires proposées par l'OFII ou Pôle Emploi, le milieu associatif joue un rôle non négligeable dans l'enseignement du français aux adultes migrants ou immigrés. En effet, les associations prennent en charge tous les publics qui sont exclus de ces formations obligatoires, mais au-delà de l'enseignement du français, elles offrent aussi un autre visage de l'accueil en France. N'étant pas tenues aux mêmes obligations didactiques que les organismes de formation, elles bénéficient d'une plus grande liberté pédagogique et peuvent proposer des approches différentes de l'enseignement de la langue : ateliers d'écriture, ateliers théâtre, cours de cuisine, ateliers créatifs, sorties, etc. C'est au sein des associations par exemple que l'on peut trouver des approches inspirées des démarches d'éducation populaire et une conception de la langue comme moyen d'échanger.

Portées par des valeurs humanistes, elles ont une vision différente des apprenants, le but premier de l'enseignement n'est pas l'obtention d'une certification, mais un moyen de venir en aide aux autres. D'autre part, ces associations font bien souvent partie des premiers interlocuteurs pour ces personnes venues s'installer en France, et, en ce sens, elles ont un rôle à jouer dans l'accueil et présentent un autre visage de l'hospitalité comme nous verrons plus loin. Commençons par définir les ateliers sociolinguistiques.

Chapitre 2. Les ateliers sociolinguistiques : définitions et rôles

Ce chapitre permettra de comprendre d'où provient cette appellation « ateliers sociolinguistiques », quels sont leurs objectifs et l'approche pédagogique privilégiée. Dans une perspective plus large, nous tenterons de définir les rôles que ces ateliers peuvent jouer dans l'accueil des personnes étrangères.

1. Les ateliers sociolinguistiques, retour en arrière

On appelle « ateliers sociolinguistiques » ou ateliers de savoirs linguistiques (désormais ASL) des formations de proximité, souvent assurées par des associations, visant à rendre les apprenants autonomes dans leurs démarches de la vie de tous les jours. Quand ce terme a-t-il fait son apparition dans la terminologie de l'enseignement du français aux migrants ?

1.1. Historique

C'est tout d'abord en Ile-de-France que les ASL ont vu le jour. Comme nous avons pu le voir précédemment, les actions de proximité d'alphabétisation dans les quartiers portées par les associations et les centres sociaux existent depuis de nombreuses années. La création des ASL correspond à une prise de conscience que ces actions ne répondaient pas aux besoins sociaux des publics accueillis. Ainsi, entre 2004 et 2009, une formation-action régionale conçue par Mariela de Ferrari a abouti à la formalisation d'un référentiel permettant la création des ASL.

La mise en place des démarches ASL a impliqué un changement d'approche pédagogique ainsi qu'un « vrai changement de regard par rapport aux logiques installées habituées à catégoriser les personnes en fonction de leur absence/ présence de scolarisation dans le pays d'origine. Les effets majeurs de ces changements impactaient les regards portés par les publics eux-mêmes qui ne demandaient plus à « lire-écrire » pour « lire-écrire » mais pour un objet social précis dans le cadre de leur vie sociale.[4] »

A partir de fin 2009, le RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL) a repris la formation-action et développé ses actions, notamment sur le territoire national et via le site www.aslweb.fr.

1.2. Définition

Sur le site du RADyA on peut trouver la définition suivante : «

> L'ASL est une approche pédagogique visant le gain en autonomie sociale d'adultes migrants vivant en France**.** […] Cette démarche est préconisée pour des publics dont la méconnaissance du fonctionnement de certains espaces sociaux, la non-maîtrise des actes de langage inhérents à ces espaces, la connaissance partielle des codes socioculturels attendus dans ces espaces en entravent l'usage et la fréquentation autonome[5]

A la lecture de cette définition, il paraît clair que l'une des visées premières des ASL est bien l'autonomie des personnes accueillies.

Quels sont les objectifs de ces ateliers et la méthodologie employée (au sens des approches pédagogiques choisies) ?

2. Une démarche spécifique

En 2013 le groupe de travail animé par Mariela De Ferrari a élaboré une carte des compétences visées en ASL, ainsi qu'une démarche pédagogique spécifique.

---

[4] http://www.aslweb.fr/asl-menu/historique/

[5] http://aslweb.fr/asl-menu/

2.1. Objectifs

L'objectif premier d'un ASL est de familiariser les apprenants avec le fonctionnement des différents espaces sociaux en France, les situations de communication que l'on peut rencontrer dans ces espaces mais aussi la connaissance des codes socioculturels. Les objectifs pédagogiques visent l'acquisition ou le renforcement des compétences en communication. Les compétences visées sont les suivantes[6] :

- Agir dans les espaces sociaux
- Agir en fonction des codes sociaux
- Organiser les temps de vie personnelle pour se rendre disponible
- Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale
- Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale
- S'informer pour construire un point de vue à travers les médias
- Se déplacer pour agir dans les espaces sociaux
- Naviguer sur internet et utiliser les automates

Il s'agit avant tout d'objectifs fonctionnels. Par ailleurs, une certaine idée de l'interculturalité est mise en avant, avec le partage d'un même espace de vie et la participation à la vie sociale

2.2. Méthodologie

Pour atteindre les objectifs fixés, les ASL se basent sur une démarche pédagogique contextualisée, il s'agit de travailler des actes de parole dans des situations concrètes et réelles suivant une progression pédagogique en spirale. La démarche est également calendaire, c'est-à-dire qu'elle tient compte des temps forts de la société française ou des événements du quartier. La méthodologie se base sur l'utilisation de documents authentiques et la mobilité dans les différents espaces sociaux de la vie publique, citoyenne, culturelle et personnelle de manière à familiariser les apprenants avec ces espaces, leur fonctionnement et les documents qui s'y rattachent. La démarche des ASL repose également sur un partenariat avec les acteurs des espaces sociaux qui participent à l'enseignement. On retrouve ici les fondements de l'approche communicative, et une approche pragmatique, pour permettre de répondre aux premiers besoins de communication des apprenants.

Selon le site du RADyA, « Le repérage et l'évaluation des besoins sociolinguistiques sont des éléments déterminants de cette démarche pédagogique. Quels sont les besoins des

[6] http://aslweb.fr/asl-menu/carte-des-competences/

publics accueillis ? […] Quels objectifs d'apprentissage va-t-on prioriser ? Quels partenariats va-t-on monter à partir du repérage des besoins ?[7] ». Nous évoquerons plus loin la notion de besoins langagiers et ses implications.

Ce que nous venons de décrire constitue pour ainsi dire la définition « officielle » des ASL ainsi que la démarche pédagogique qui s'y rapporte. Par extension, on appelle également ASL les ateliers de français proposés dans les structures associatives. C'est à ces ateliers-ci que renvoie le sigle ASL dans la suite de notre travail, qu'ils suivent la méthodologie développée précédemment ou non. Elucidons à présent le rôle de ces ateliers de français en milieu associatif pour l'enseignement du français aux migrants ; un rôle qui va au-delà de l'aspect linguistique.

3. Rôle des ASL

3.1. Faire face à l'urgence linguistique

Les ASL doivent répondre à l'urgence linguistique des personnes accueillies, ils participent à l'autonomie des apprenants en leur donnant des repères linguistiques et sociaux pour pouvoir interagir au quotidien dans la société d'accueil. Ce rôle est primordial et la nécessité d'un tel enseignement est indéniable ; les personnes accueillies doivent être capables de « se débrouiller » le plus rapidement possible, tout en étant capable de « naviguer » dans les différents espaces sociaux qu'elles rencontrent. Toutefois, on peut se demander s'il n'est pas un peu réducteur de n'attribuer aux ASL que ce rôle-là, on peut en effet considérer qu'ils constituent également un lieu d'accueil et d'échanges.

3.2. Promouvoir l'hospitalité

Hormis les employés des institutions et des administrations, les bénévoles ou les salariés des associations sont bien souvent les premières personnes que vont rencontrer les personnes migrantes ou étrangères lors de leur arrivée en France. En sus des actions d'enseignement du français, les associations proposent en effet souvent des services d'aide d'accès aux droits pour les migrants ou les étrangers. On peut considérer qu'elles œuvrent à l'hospitalité en faveur des personnes migrantes, comme le souligne Dominique Royoux dans son article où il analyse l'action d'un centre social à Poitiers :

> […] il n'y a guère aujourd'hui que les associations « militantes » ou assimilées comme telles qui s'opposent aux restrictions imposées par les normes nationales en matière de droits des migrants. Et un fossé s'est incontestablement creusé depuis une décennie entre les institutions, notamment

[7] http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/

> paraétatiques et les structures d'accueil, essentiellement associatives, à propos du regard porté sur une catégorie de « circulants », les migrants en provenance du Moyen-Orient et d'Afrique sub-saharienne. Parfois sans l'avoir explicitement choisi, les associations d'accueil doivent entrer dans une logique de « résistance » face aux institutions publiques. […] L'hospitalité en faveur des migrants est aujourd'hui asymétrique. (Royoux, 2020 : 2)

Face aux rigueurs de l'administration étatique française, les associations peignent un autre visage de l'accueil, les ateliers de français étant une facette de cet accueil.

D'autre part, les ASL, par les échanges qu'ils favorisent peuvent également constituer des lieux où se développe une forme de soutien social. Celui-ci se construit au travers des interactions et procure réconfort et reconnaissance à la personne, ce qui la place dans une situation favorable d'apprentissage. Caron & Guay (2005) en soulignent l'importance pour apporter de la sécurité et de la stabilité. Les formateurs peuvent donc être considérés comme des appuis pour le public accueilli dans les ASL.

Chapitre 3. Le milieu associatif de la ville de Perpignan et les publics accueillis

Pour affiner la contextualisation de notre recherche, intéressons-nous à présent à la ville de Perpignan et aux associations qui proposent des ateliers sociolinguistiques.

1. La ville de Perpignan et son contexte

Plusieurs facteurs caractérisent la ville de Perpignan et son agglomération : sa situation géographique, son histoire et son profil socioéconomique, et ceux-ci ne sont pas sans conséquence sur le public accueilli dans les ateliers sociolinguistiques.

1.1. Situation géographique et rappels historiques : une terre d'accueil et un territoire plurilingue

Cité frontalière, Perpignan a de tout temps été une ville de passage, marquée par le multiculturalisme. Sa proximité avec l'Espagne en fait une terre d'immigration privilégiée.

Historiquement, la ville de Perpignan ainsi que le département des Pyrénées-Orientales est un territoire bilingue. Jusqu'aux années 50, les gens parlaient une variante du catalan appelé Roussillonnais, en famille comme dans les échanges quotidiens mais l'usage de cette langue s'est perdu. A partir des années 80, on a toutefois assisté à une reconnaissance grandissante des langues régionales, et aujourd'hui le département compte de nombreuses classes d'enseignement bilingue de la maternelle au lycée.

D'autre part, après la guerre d'Espagne, au moment de ce que l'on a appelé la Retirada, le département a accueilli un grand nombre de républicains espagnols et leur

famille fuyant la dictature franquiste, beaucoup d'entre eux ont décidé de rester. Plus tard, le département a également accueilli, au fil du temps, de nombreuses personnes originaires du Maghreb. Pour finir ce rapide tour d'horizon, il est important de mentionner que deux importantes communautés gitanes vivent à Perpignan. L'une d'entre elles parle une langue dérivée du catalan, l'autre parle une variante de l'espagnol. Tout cela a contribué à faire de Perpignan un territoire essentiellement multiculturel et plurilingue.

Aujourd'hui encore, la ville et son agglomération accueillent de nombreux migrants et immigrés, ce qui n'est pas sans conséquences puisqu'aux dernières élections c'est un maire Rassemblement National qui a été élu, avec toutes les implications idéologiques que cela implique. Ici particulièrement la question du vivre-ensemble se pose et les ateliers sociolinguistiques ont un rôle à jouer pour développer les échanges interculturels.

1.2. Profil socioéconomique : la grande précarité

Par ailleurs, Perpignan se caractérise aussi par son profil socioéconomique particulier. La ville compte 9 quartiers prioritaires, et actuellement près de 30% des habitants vivent sous le seuil de pauvreté. Malgré les actions de la politique de la ville, on peut malheureusement constater un certain désengagement de l'Etat dans les « quartiers ». La quasi-totalité des migrants et personnes étrangères présents sur la ville ou son agglomération logent dans ces quartiers prioritaires et vivent dans la précarité, ce qui n'est pas sans conséquences sur leur apprentissage ou leur réseau social comme nous le verrons plus loin. Evoquant ces quartiers « concentrant les populations économiquement pauvres », Hambye et Romainville n'hésitent pas à parler d'une « ségrégation urbaine » qui rend difficile l'appropriation du français pour les étrangers qui y résident (Hambye & Romainville, 2014 : 54). Ils soulignent ainsi le rôle des politiques d'urbanisation dans ce que l'on appelle communément les « problèmes d'intégration ». Ce phénomène est particulièrement flagrant à Perpignan tant les quartiers dits sensibles sont enclavés.

2. Le tissu associatif

D'un autre côté, de nombreuses associations implantées dans les quartiers, mènent des actions solidaires variées et participent à la diversité sociale et culturelle de la cité. On compte ainsi une dizaine d'associations offrant des cours de français ou des ateliers sociolinguistiques. La plupart fonctionnent avec des bénévoles, à l'exception de l'association ALDP (Association de la Diversité, des Loisirs et du Partage) qui elle, emploie des salariés. Toutes proposent d'autres activités en sus des cours : aide

alimentaire, accès au droit, aide aux démarches pour les étrangers, sorties, atelier théâtre. Cela varie pour chaque association, mais pour toutes, le point commun est l'accueil et l'accompagnement des personnes dans un esprit de solidarité. Ce sont les associations qui œuvrent au vivre-ensemble au quotidien, cela passe par l'accueil des étrangers et l'enseignement du français bien entendu, mais aussi par l'aide apportée aux plus précaires, et par le fait d'offrir des lieux où se rencontrer et échanger. Pour notre travail de recherche, nous avons pu rencontrer des formateurs intervenant dans quatre associations différentes.

3. Les publics accueillis

3.1. Hétérogénéité et diversité

L'hétérogénéité et la diversité caractérisent les publics fréquentant les ateliers de français. Les associations accueillent au sein de leurs ASL aussi bien des demandeurs d'asile que des personnes sans-papiers, des étrangers arrivés depuis peu ou d'autres installés en France depuis plusieurs années mais ne maîtrisant pas le français. Ces personnes présentent des profils très contrastés : âge, origines géographiques, langues parlées, scolarisation dans le pays d'origine, causes du départ (expériences plus ou moins douloureuses). Bien souvent au sein des mêmes groupes se côtoient des apprenants maîtrisant la graphie et l'écrit et des apprenants n'ayant jamais été scolarisés ou analphabètes, des apprenants dont la langue d'origine est proche du français et des apprenants dont elle est très éloignée.

3.2. Les femmes maghrébines

Durant nos années de bénévolat à la Cimade, et pendant ce travail de recherche, nous avons pu constater que de nombreuses femmes maghrébines fréquentent les ASL. On les retrouve dans toutes les associations, et le plus souvent elles sont très assidues. Parfois installées en France depuis de nombreuses années, leur maîtrise du français est, pour certaines, proche de celle de personnes arrivées depuis peu, et un nombre important d'entre elles n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine. Elles ont des enfants scolarisés, ou ceux-ci sont déjà grands, donc ce n'est pas forcément le désir de suivre leur scolarité qui les incite à pousser la porte des associations. Il est intéressant d'analyser ces raisons, au-delà de leurs besoins linguistiques, que viennent-elles chercher au sein des ASL ? Nous tenterons d'apporter une réponse à cette question mais leur présence est bien la preuve que l'enjeu des ASL va bien au-delà de l'enseignement linguistique.

3.3. Difficultés et freins à l'apprentissage

A l'instar de Véronique Laurens, « On peut alors se demander quels obstacles ces migrants rencontrent lorsque vient le temps de s'approprier la langue française et comment, à travers les structures socio-éducatives, il nous serait possible d'améliorer cette situation » (Laurens, 2011 : 70). Ces freins à l'apprentissage peuvent être de plusieurs ordres : linguistiques, matériels, mais aussi culturels ou psychologiques.

Le contexte de vie dans lequel les apprenants évoluent - précarité, problèmes de logement, insécurité administrative - n'est pas sans conséquences sur leurs apprentissages. Par ailleurs, de nombreux facteurs psychologiques peuvent être à l'origine de freins à l'apprentissage. L'arrivée peut être vécue comme un choc, une perte de repères, la confrontation avec une culture, un mode de socialisation différent requièrent une reconstruction identitaire. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut parfois être vécue comme une trahison de sa langue et de sa culture d'origine., se familiariser avec les codes en vigueur dans la société d'accueil, redéfinir une identité qui concilie ces valeurs et celles de la culture d'origine requiert un important travail sur soi et peut provoquer une perte de repères anxiogène. Gilles Verbunt souligne ainsi que « [l]'amorce d'une évolution culturelle entraîne, sur les plans individuels et collectif, des situations parfois difficiles à vivre. » (Verbunt, 1994 : 34). L'insécurité linguistique, le fait de ne pas se sentir intégré peuvent également jouer un rôle dans l'appropriation de la langue.

Les parcours de vie des migrants peuvent déterminer leurs façons de penser et de vivre leur intégration sociale et linguistique. L'exil, avec l'expérience de la perte, de la rupture et de la séparation est également un élément à prendre en compte. Par ailleurs, dans son article sur l'accueil et l'autonomisation des demandeurs d'asile, Véronique Laurens souligne que dans le processus d'apprentissage, les phases d'appropriation de la langue du pays d'accueil aussi bien que les phases de blocage sont directement liées à la réponse officielle accordée à la demande d'asile, et proviennent de la précarité de leur situation (Laurens, 2011 : 127). Il paraît donc important de comprendre comment l'apprentissage du français est vécu par des personnes éventuellement en souffrance, et de tenter de proposer des approches qui prennent en compte la personne dans sa globalité tout en encourageant la participation sociale.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Dans cette partie nous allons aborder les différentes notions théoriques qui sous-tendent notre étude. Comme précisé dans le questionnement et la problématique, notre intérêt se porte sur la question de l'intégration sociale et de l'appropriation linguistique des personnes accueillies dans les ASL en milieu associatif, ce qui nous amène naturellement vers la notion de plurilinguisme et de compétence plurilingue, mais aussi vers une conception différente de l'enseignement.

Chapitre 4. L'intégration, une notion polémique

1. Précisions terminologiques

Lorsque l'on évoque l'intégration des personnes migrantes, divers termes sont fréquemment employés, parfois de manière synonymique. Comme nous le rappelle Marie-Laure Trending :

> Toute discussion sur l'intégration soulève des problèmes de terminologie. Faut-il utiliser « intégration », « assimilation », « insertion » ? Cette interrogation rend compte d'une certaine manière de la diversité des approches (sociologie, anthropologie, ethnographie, sociolinguistique, sciences politiques, etc.), qui, selon leur(s) objet(s) d'étude vont appréhender le processus d'intégration sous un angle particulier et ce faisant, lui conférer à chaque fois une nouvelle dimension et induire de nouvelles représentations, d'une part, sur les phénomènes migratoires et leur impact sur les sociétés d'accueil, et d'autre part, sur le « modèle d'intégration » à proposer aux nouveaux arrivants. (Trending, 2010 : 24).

C'est pour cela qu'avant de poursuivre notre réflexion, il nous semble important d'apporter quelques précisions concernant les termes « insertion », « inclusion sociale » et « intégration ».

Comme évoqué dans la première partie, les différentes visions du processus d'intégration ne sont pas sans conséquences sur les politiques migratoires mises en œuvre, sur les attentes institutionnelles envers les nouveaux arrivants, ou sur les migrants eux-mêmes. Intéressons-nous maintenant aux notions d'« insertion » et d'« inclusion sociale », avant d'aborder celle d'« intégration » et essayons ensuite de comprendre ce que l'on qualifie de « problèmes d'intégration ».

1.1. L'insertion et l'inclusion sociale

Comme mentionné dans la perspective historique sur les différentes politiques migratoires en France, ce terme d'insertion a été préféré à celui d'assimilation jugé trop négativement connoté. Mais qu'entend-on par « insertion sociale » ? En quoi se différencie-t-elle de l'« assimilation » ?

On peut définir l'insertion comme :

> L'action ayant pour objectif de faire évoluer une personne isolée ou marginale vers un état où les échanges avec son environnement social sont considérés comme satisfaisants. Elle est aussi le résultat de cette action. L'insertion sociale nécessite l'appropriation des valeurs, des règles et des normes du système au sein duquel a lieu l'insertion. Elle revêt plusieurs dimensions : familiale, scolaire, professionnelle, économique, culturelle[8].

On peut dire que la notion d'insertion se différencie de l'idée d'assimilation parce qu'elle n'implique pas d'abandon de sa langue et de sa culture d'origine, même si elle implique l'adhésion au système de valeurs de la société d'accueil.

La notion d'« inclusion sociale » a été utilisée par le sociologue allemand Niklas Luhmann (1927-1998) pour caractériser les rapports entre les individus et les systèmes sociaux, l'inclusion sociale étant considérée comme le contraire de l'exclusion sociale. Elle concerne les secteurs économiques, sociaux, culturels et politiques de la société[9]. Par ailleurs, l'inclusion est une responsabilité collective, comme mentionné par le Conseil de l'Europe dans un rapport sur l'Intégration Linguistique des migrants où une approche inclusive de l'enseignement est préconisée (Beacco et al., 2017). Les leviers d'action pour favoriser l'inclusion sociale sont divers : la valorisation de manière égale de toutes les populations et communautés, l'éducation et l'alphabétisation en sont des exemples. On peut donc percevoir ici le rôle que peuvent jouer les ASL pour aider en ce sens. L'apprentissage de la langue est l'une des dimensions de l'inclusion sociale mais n'est pas isolé des autres aspects pour autant.

La Fondation Laidlow au Canada, qui œuvre pour l'accès à l'éducation des plus démunis, souligne que l'inclusion sociale « consiste à faire en sorte que les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société[10] ». Ces objectifs sont, ou du moins devraient être, ceux de l'enseignement du français aux personnes migrantes, c'est-à-dire leur donner les moyens de pouvoir prendre part à la vie de la société d'accueil pour pouvoir être considérés comme des citoyens à part entière. Dans le cadre de la politique migratoire actuelle et du dispositif contractuel, on considère que les migrants doivent devenir des personnes employables rapidement. Même si nous ne remettons pas en question l'importance du travail dans le processus d'intégration, celui-ci passe aussi par le fait d'être reconnu en tant que citoyen de la société d'accueil. Le terme important de la définition précédente est « valorisés » : comment peut-on valoriser les personnes étrangères venant

[8] http://www.toupie.org/Dictionnaire/Insertion.htm
[9] http://www.toupie.org/Dictionnaire/Inclusion_sociale.htm
[10] https://laidlawfdn.org/assets/wpsosi_2002_june_social-inclusion-for-canadian-children.pdf

s'installer en France ? Cela passe sans doute par la reconnaissance de leurs compétences, de leurs langues d'origine et de leurs parcours comme nous le verrons plus loin.

1.2. L'intégration

En sociologie, la notion d'intégration appartient à l'héritage Durkheimien pour penser le double rapport entre l'individu et la société. Pour Durkheim, l'intégration se rattache à la notion de lien social et trouve son origine dans le désir de vivre ensemble, selon des principes de solidarité. Selon lui, c'est l'Etat qui est l'un des garants de cette solidarité organisée. Dans nos sociétés où l'idéologie néolibérale domine, le politique (l'Etat) a toutefois un rôle à jouer pour apporter des solutions à ce que l'on nomme les « problèmes d'intégration » comme nous le verrons plus loin.

Le Haut Conseil à l'Intégration propose la définition suivante :

> L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière-pensées que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs afin d'assurer la cohésion de notre tissu social. C'est ainsi un processus dynamique et inscrit dans le temps d'adaptation à notre société de l'étranger qui a l'intention d'y vivre. » (Zylberstein, 1993 : 8).

Dans cette définition, deux éléments nous semblent importants. Premièrement, la présence de spécificités culturelles ne constitue pas des obstacles à l'intégration ; d'un autre côté, l'étranger se doit de s'adapter à la société d'accueil afin d'assurer la cohésion sociale. Nous ne contestons en aucun cas la nécessité de cette adaptation, mais dans cette définition, il n'est nullement fait mention de la nécessaire adaptation de la société d'accueil en retour. Il nous semble pourtant évident que l'intégration de personnes étrangères dans notre société entraîne obligatoirement une transformation de celle-ci. De ce fait, des adaptations d'ordre sociétal mais aussi politique sont nécessaires de manière à assurer la cohésion sociale qui rappelons-le, dépend de la capacité d'une société à maintenir, voire même à renforcer les liens entre les membres qui la composent.

Les autres notions importantes de cette définition sont la « participation active à la société tout entière » et « l'égalité des droits et des devoirs ». Hambye et Romainville rappellent que s'intégrer c'est « participer à égalité avec les autres membres de la société à sa vie sociale, économique et citoyenne. » (Hambye et Romainville, 2014 : 5). Ce qu'il nous paraît important de souligner ici, c'est bien cette notion d'égalité, de participation à la vie sociale et citoyenne au même titre que les personnes originaires du pays d'accueil. Dans les faits, c'est encore bien souvent loin d'être le cas, et des personnes installées en France depuis de nombreuses années sont encore considérées comme des citoyens de « seconde zone », c'est le cas des femmes maghrébines par exemple. De plus, un certain nombre de

migrants ou d'immigrés sont exclus de la participation à la vie citoyenne, ne possédant pas le droit de vote aux élections locales ou encore en étant éloignées de l'accès à l'emploi.

Les différents sens que l'on attribue à la notion d'intégration recèlent des enjeux et des implications politiques différents. Pour Schnapper, il convient de distinguer l'intégration « comme résultat recherché ou proclamé des politiques publiques et l'intégration en tant que processus social. » (Schnapper, 2009 : 21). L'intégration n'est pas un état figé, il s'agit d'un processus qui n'est pas linéaire, ce ne peut donc pas être un objectif à atteindre. Pour Sayad, c'est un « processus inconscient, quasi invisible de socialisation, qui ne peut être uniquement le produit d'un volontarisme de la société. », un processus qui « engage tout l'être social des personnes concernées (i.e toute leur identité). […] un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence. » (Sayad, 1994 : 8). Selon lui, l'intégration est faite de « petits riens », d'instants de vie, d'échanges, qui en s'accumulant provoquent des changements. Il ne faut pas oublier que le processus d'intégration est bien souvent tributaire des parcours et de l'histoire des personnes qui s'installent dans un pays étranger, et que ce processus ne se fait pas sans transformations identitaires pour ces individus. Il implique des interactions sociales mettant en jeu des appartenances complexes (linguistiques, culturelles et religieuses) mais aussi à un système de valeurs, qui peuvent être source de tensions. C'est pour toutes ces raisons que l'intégration ne peut être imposée par des mesures politiques, mais il est toutefois tout à fait envisageable comme le préconisent Hambye et Romainville de « penser l'intégration comme un processus politique et dans une logique de droits et de devoirs. » et ainsi accepter que :

> c'est nécessairement l'Etat, la puissance publique, en tant qu'il représente tous les citoyens (qu'ils soient ou non immigrants), qui est le garant de ces droits et de ces devoirs et que la responsabilité de l'intégration lui revient donc structurellement (et non pas moralement). (Hambye et Romainville, 2014 : 70)

L'intégration ne peut être imposée par un modèle politique parce qu'il s'agit d'un processus individuel mais c'est l'Etat qui est le garant de cette égalité de droits et de devoirs par l'organisation structurelle de la société.

L'intégration des personnes étrangères a un pouvoir transformateur pour nos sociétés, ce qui n'est pas toujours bien perçu dans l'espace public tant la France reste encore attaché au mythe de l'Etat-nation unifié et homogène. Ainsi, Schnapper rappelle que « le concept d'intégration ne porte pas seulement sur les formes de participation de populations particulières à la société nationale, mais aussi de l'évolution de la société nationale tout entière. » (Schnapper, 2009 : 23). En effet, la notion d'intégration recouvre

aussi la manière dont la société accepte et intègre les individus qui la composent avec leurs différences et leurs individualités. Selon cette conception tous les acteurs de la société ont un rôle à jouer dans l'intégration des personnes étrangères.

Frame souligne toutefois la dérive assimilationniste des politiques d'intégration : « poussé à l'extrême, le paradigme politique d'intégration cherche ainsi à gommer les différences en mettant en place un dispositif d'homogénéisation culturelle proche de l'assimilation. » (Frame, 2018 : 61). Ce désir d'homogénéisation s'étend à la langue avec l'obligation de l'apprentissage de la langue d'accueil et la non reconnaissance des langues d'origine. A l'instar d'Hambye et Romainville, on peut se demander si :

> plutôt que de s'attaquer aux facteurs structurels qui créent les problèmes d'intégration, qui sont de manière générale des problèmes d'inégalités sociales, les politiques préféraient, à peu de frais, faire des problèmes linguistiques le principal enjeu […] » (Hambye et Romainville, 2014 : 73).

Essayons à présent de comprendre ce que l'on qualifie de « problèmes d'intégration ».

1.3. La question des problèmes d'intégration

Lorsque l'intégration est évoquée dans le débat public c'est souvent pour dénoncer les « problèmes d'intégration » des personnes étrangères, avec le sous-entendu que ces problèmes relèvent de la responsabilité des migrants et immigrés eux-mêmes et de leurs descendants. Selon Wieworka, le concept d'intégration est en difficulté dans nos sociétés parce qu'à trop se centrer sur une communauté citoyenne pensée comme homogène, il en arrive à produire les effets inverses (Wieworka, 2008). En simplifiant à l'extrême, on pourrait qualifier les politiques d'intégration comme un moyen de gérer la diversité culturelle, avec souvent pour conséquence un bannissement de celle-ci de l'espace public, et la figure du migrant « non intégré » apparaît alors comme une menace pour la société d'accueil. Wieworka pose donc la question suivante : « comment envisager l'intégration de tous dans la nation, si les identités ou identifications des individus et des groupes sont susceptibles d'en déborder le cadre ? » (op.cit : 228). Selon lui l'Etat-Nation a vécu, la nation ne peut plus être la seule principale source d'identification pour des individus aux identités multiples. (Wieworka, 2008 : 233). Se pose alors la question de la reconnaissance et de l'acceptation dans nos sociétés de ces identités et des différences culturelles sans tomber dans le travers de l'effacement de celles-ci comme dans le modèle assimilationniste décrit plus haut. Schnapper nous rappelle que :

> ce qui est perçu dans la vie publique comme « le problème des immigrés » ou le « problème de l'immigration » est d'abord un problème de la société nationale elle-même, de sa capacité à intégrer toutes les populations, y compris les immigrés et, plus généralement, du rapport que les nationaux entretiennent avec les Autres. On ne devrait pas reporter sur les populations marginales la

> responsabilité de l'ensemble de la crise sociale et politique de la société française. (Schnapper, 2009 : 24)

L'intégration est l'affaire de tous les acteurs sociaux. Dans ses travaux, l'auteur évoque les différences entre intégration culturelle et intégration structurelle, et souligne que, contrairement aux idées reçues, l'intégration culturelle est la plus rapide. C'est donc bien l'intégration structurelle, c'est-à-dire la participation à la vie économique et citoyenne de la société d'accueil qui pose problème pour les migrants, et c'est dans cette dimension que l'Etat a un rôle à jouer. La question qui se pose est bien celle de la capacité de la société d'accueil à intégrer tous les membres, et à proposer une politique faisant justice aux intérêts de chacun, la politique linguistique en faisant partie.

2. L'intégration linguistique en question

Comme mentionné dans la première partie, la politique linguistique en France établit une corrélation entre maîtrise de la langue et intégration sociale, et l'intégration linguistique des migrants est mise en avant. Se pose alors la question suivante : la maîtrise de la langue est-elle réellement une condition préalable à l'intégration ? A l'instar de Calinon on peut qualifier cette mise en équation de simpliste tant l'intégration dépend de multiples facteurs, comme par exemple la participation à la vie sociale ou l'intégration économique (Calinon, 2013 : 35).

Adami considère l'intégration linguistique comme le résultat d'un processus d'acculturation. Selon lui la langue est la condition des autres formes d'intégration, économique et sociale (Adami, 2009 : 42). Sans nier le fait que les migrants traversent un processus d'acculturation, le fait que la maîtrise de la langue conditionne les autres formes d'intégration nous semble discutable, même si elle peut indéniablement les faciliter. Nous connaissons par exemple un certain nombre de demandeurs d'asile et de sans-papiers qui n'hésitent pas à s'engager en tant que bénévoles dans des associations, sans pour autant maîtriser le français. Le désir de venir en aide aux autres, de se rendre utile à la société est à notre sens le signe d'une intégration certaine. Et en retour, l'appropriation de la langue peut se faire grâce aux échanges et par le sentiment de se sentir accueillis et acceptés. Calinon précise en effet que : « l'intégration linguistique demande l'ouverture non pas d'une langue mais d'une communauté linguistique au partage et à l'exercice d'une langue commune. » (Calinon, 2013 : 30). Elle ajoute que l'intégration linguistique des migrants ne devraient pas être un critère de « sélection » ou encore un objectif à atteindre. Se pose donc la question des enjeux de l'enseignement du français aux migrants, et de la fonction que

l'on attribue à la langue. Nous rejoignons l'idée selon laquelle la maîtrise de la langue est un moyen plutôt qu'une fin en soi, « pour aider les individus en situation d'immigration et d'intégration à tenir une place qu'ils auront choisie dans la société d'installation. » (Calinon, 2013 : 31). De même, De Pietro, considère l'importance de la langue du pays d'accueil pour « être quelqu'un là où l'on vit. » (De Pietro, 2005 : 18), pour pouvoir faire entendre sa voix, revendiquer ses droits, s'exprimer, agir, mais aussi être reconnu comme « quelqu'un » et pas comme un non-citoyen. C'est en cela que les formations obligatoires évoquées plus haut sont critiquables ; leur objectif est de répondre à un besoin socioéconomique plutôt que de viser l'émancipation des personnes. Il nous semble que le milieu associatif a un rôle à jouer pour proposer une autre approche de l'enseignement de la langue, plus émancipatrice, dans le but d'accompagner les personnes accueillies vers leur inscription sociale.

3. Au-delà de l'intégration, la notion d'inscription sociale

C'est Marie-Rose Moro qui est à l'origine du terme « inscription sociale » qu'elle préfère à celui d'intégration qu'elle juge trop ethnocentré. L'« inscription des individus et des familles dans la société française. » est un processus dynamique qui implique des brassages, des métissages, et des reconstructions d'un point de vue psychologique. « On adopte un certain nombre de valeurs, de désirs, de symboles de la France, sans pour autant renoncer à son altérité. » (Moro, 2012 : 167). Selon elle ce processus implique un mouvement de transformation sociale sur plusieurs générations ainsi que la construction de nouvelles relations sociales dans un contexte pluriel, comme la société française actuelle. L'objectif est bien que chacun trouve sa place dans la société. Moro souligne que l'inscription sociale est un processus interactif qui requiert également un certain engagement de la part de la société d'accueil. En effet, à l'instar de Hambye et Romainville, on peut argumenter que l'une des conditions de l'inscription sociale, avant la maîtrise de la langue est le fait de se sentir accueilli de façon positive (Hambye et Romainville, 2014 : 55). L'intégration passe peut-être avant tout par le fait de se sentir citoyen et non pas indésirable. L'enseignement de la langue prend alors un autre sens ; il ne s'agit plus seulement de répondre à l'urgence linguistique, mais d'aider les apprenants à acquérir une « langue citoyenne », « celle qui permet de tisser des liens culturels de nature durable dans cette société » (Archibald, 2007 : 16). Cette langue, c'est celle des échanges interculturels, celle de l'implication sociale (dans la vie du quartier, de son immeuble), la langue qui permet de s'exprimer et de se faire entendre, la langue de l'action et du partage.

Pour Christine Candide, parler la langue, c'est « être reconnu comme sujet. C'est se confronter à une autre culture et à d'autres codes, s'ouvrir à l'autre. » (Candide, 2005 : 43) et ainsi tisser des liens.

Biichle, quant à lui, évoque la restructuration du réseau social comme facteur important de l'intégration, peut-être plus efficace que la maîtrise de la langue. Dans son étude, il s'intéresse au cas de femmes maghrébines qui ne peuvent pas bénéficier d'un élargissement de leur réseau social par l'emploi. Selon lui, les cours de français représentent pour ces femmes une première extension du réseau social, « un premier pas vers la nouvelle société ». Il ajoute que « ce sont souvent les petits pas en direction de celle-ci, la multiplication des interactions, aussi anodines soient-elles, qui sont la base du processus d'intégration. » (Biichle, 2010 : 61). En ce sens, les ASL constituent bien souvent la seule possibilité de restructuration du réseau social pour ces femmes, une ouverture sur la société d'accueil, qui au-delà de l'enseignement offre la possibilité de rencontrer d'autres personnes en dehors de la communauté. Ce rôle n'est pas à négliger, et est peut-être à développer dans les associations à travers des ateliers de conversation, des activités artistiques, des sorties ou encore des projets citoyens.

Par ailleurs, l'inscription sociale dépend aussi d'un traitement équitable dans la société d'accueil. A l'instar de Candide nous pensons que « tant que l'accès aux droits, à l'égalité de traitement, à l'égalité des chances n'existe pas, on ne peut pas faire porter la responsabilité de l'échec de l'intégration sur les migrants. » (Candide, 2005 : 189). Pour autant, force est de constater que cette égalité de traitement n'existe pas dans les faits, les exemples en sont nombreux : stigmatisation à l'embauche, difficultés d'accès au logement, ségrégation urbaine. C'est pour cela qu'il nous semble important d'agir sur les conditions macrosociales de l'intégration, comme le préconisent Hambye et Romainville, il faut « interroger les conditions structurelles de l'organisation sociale qui doivent être mises en place collectivement, par le politique, pour que chacun puisse effectivement participer pleinement à la société » (Hambye et Romainville : 49). Il s'agit là selon nous d'un point crucial ; l'enjeu est de construire des projets de vie citoyens qui permettent à chacun, dans sa pluralité, de vivre avec les autres. On peut dès lors se demander quel rôle l'enseignement de la langue peut jouer dans cette optique. C'est là qu'enseigner le français aux migrants prend alors une dimension politique et que les pédagogies émancipatrices peuvent apporter une réponse. En effet, c'est la question de l'accueil au sens large qui se pose, une société plus accueillante est une société qui reconnaît les migrants comme des personnes à part entière, avec leurs langues, leurs compétences, leurs savoirs.

Chapitre 5. Le sujet plurilingue et la société d'accueil

Comme évoqué plus haut, le multiculturalisme et la diversité socioculturelle sont les enjeux de nos sociétés modernes, et sont parfois perçus comme pouvant mettre en péril la République et ses valeurs. Comment relever ce défi pour que chacun, avec son parcours, son histoire, ses langues puisse trouver sa place dans la société ? Considérons tout d'abord la pluralité qui caractérise nos sociétés actuelles avant de nous tourner vers la notion d'acteur social plurilingue pour comprendre la nécessité de la prise en compte de l'étranger et de ses langues comme base de l'inscription sociale.

1. Les défis d'une société plurielle

Eu égard aux phénomènes migratoires et à la circulation des individus, mais également à une plus grande ouverture sur le monde grâce aux médias, nos sociétés contemporaines se caractérisent à présent par diverses formes de pluralité : pluralité de langues, pluralité de références culturelles ou religieuses, pluralité d'appartenances possibles pour les individus. Les phénomènes migratoires influencent les relations sociales et questionnent notre modèle sociétal, les sociétés actuelles doivent donc faire face aux défis que représentent ces différentes formes de pluralité. La question de l'inscription et de la cohésion sociale prend dès lors toute son importance car, comme le souligne Beacco, ces ordres de pluralité ne sont ni temporaires, ni circonstanciels, mais profondément installés dans la plupart des pays européens, du fait même des circulations migratoires entre autres. « En d'autres termes, l'accueil des personnes migrantes et leur insertion sociale et culturelle ne sont qu'une des formes de la cohésion sociale et devraient être abordés en tant que telle. » (Beacco, 2008 : 114-115)

Il nous semble par ailleurs intéressant de noter que la France, malgré sa longue tradition de centralisation linguistique et son régime officiellement monolingue, est un pays dont les habitants utilisent soixante-quinze langues ≪ de France ≫, comme le montre le rapport Cerquiglini[11]. Dans la situation sociolinguistique française coexistent donc de multiples langues, parlées par des ressortissants français mais aussi par des non nationaux Ce multilinguisme n'est toutefois pas reconnu officiellement sur le territoire, alors que dans les faits, le plurilinguisme est bien présent sur le plan social mais pas dans l'idéal politique. La France se caractérise par une tradition de centralisme et la coexistence des

[11] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Rapport-Cerquiglini-1999.htm

langues et des variétés de langues est marquée par une forte hiérarchisation de celles-ci, les langues d'origine des migrants étant bien souvent considérées comme de moindre importance.

Dans les résolutions du Conseil de l'Europe, la diversité est cependant exprimée comme une richesse à préserver et les orientations européennes mettent en avant des valeurs associées à la préservation et au renforcement de la diversité culturelle et linguistique.

> Le plurilinguisme comporte un double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle. (Beacco, Byram, 2003 : 15-16).

Le plurilinguisme est ainsi présenté comme base de la tolérance et de l'ouverture et de la rencontre avec l'Autre. C'est pour cela, entre autres, que la reconnaissance et la prise en compte de ce sujet plurilingue est devenu l'un des enjeux de nos sociétés.

2. L'acteur social plurilingue

De par leurs origines familiales et géographiques, mais aussi leurs parcours migratoires, les personnes migrantes sont majoritairement plurilingues lorsqu'elles arrivent en France. Même si elles sont perçues à travers le prisme de leur manque de maîtrise du français, leur compétence plurilingue est déjà-là. Rappelons que ce que l'on entend par « compétence plurilingue », c'est la compétence à « communiquer langagièrement et à interagir possédée par un individu qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Ces différentes langues appartiennent au répertoire langagier du sujet. Les ressources de ce répertoire sont mobilisées par les individus en fonction des situations spécifiques, mais aussi pour exprimer leur appartenance à différents groupes (Coste, Simon, 2009 : 175). Cela rejoint ici l'idée d'« homme pluriel » décrit par Lahire (Lahire, 1998). Celui-ci caractérise l'homme dans la pluralité de ses socialisations et évoque l'acteur à l'identité multiple, pluriel, qui se construit en permanence par rapport aux altérités qu'il croise en chemin. Aujourd'hui plus que jamais il paraît important de reconnaître et de valoriser cette pluralité car, comme Coste et Simon nous le rappellent : « La cohésion sociale dépend aussi de la reconnaissance, de l'acceptation et de la valorisation de l'hétérogénéité comme un avantage et une richesse. » (Coste, Simon 2009 : 176). La question essentielle est celle de la place à accorder à l'altérité pour permettre à ces autres de s'inscrire et être reconnus comme individus à part entière dans ce nouvel environnement. Cette reconnaissance est selon nous la base de la cohésion sociale. Cela commence par accorder une place à ces

langues d'origine qui bien souvent restent cantonnées à l'espace privé parce que pouvant être perçues comme la marque d'une « non intégration », ou pire comme une volonté de ne pas s'intégrer. Les migrations sont perçues comme une menace qui remettrait en cause la culture nationale (si tant est qu'il existe une culture nationale). Les langues étant considérées comme des marqueurs identitaires, l'apprentissage du français par les migrants serait alors perçu comme le moyen de partager « une identité commune avec les membres de la communauté d'accueil et que soit assurée ainsi la « cohésion » de la société » (Hambye et Romainville, 2014 : 58). L'usage du français correspondrait donc à un signe positif, le signe d'une volonté d'intégration, ce que Lucchini appelle « un gage de loyauté linguistique et citoyenne » (Lucchini 2012 : 97-98). A l'opposé, l'emploi d'une autre langue peut être interprété comme un refus de s'intégrer, avec le sous-entendu que les migrants pourraient faire l'effort de parler la langue du pays d'accueil.

3. L'étranger et ses langues : une nécessaire reconnaissance

De nombreux chercheurs conviennent que les langues ont une fonction identitaire, et ainsi la non reconnaissance des langues d'origine des migrants équivaudrait à la négation d'une partie de leur identité en tant qu'individus. Stéphanie Galligani soulève cette question de « la prise en considération du parcours individuel de l'étranger, tant sur le plan de sa/ses langue(s) que de son identité linguistique et culturelle. » (Galligani, 2005 : 178) et dénonce « une absence de réciprocité entre les langues » dans la politique d'intégration, l'Etat « négligeant ainsi l'individu et son identité. » (op. cit : 182). Cette non prise en compte des langues d'origine n'est pas sans conséquence : l'héritage culturel et identitaire de personnes est nié ce qui peut mener au sentiment d'exclusion. D'autre part, le fait de se sentir amputé d'une part de sa culture peut se révéler extrêmement dommageable du point de vue identitaire.

Le défi de la société mais aussi de l'Etat français est donc de s'adapter pour offrir un meilleur accueil aux personnes étrangères et à leurs langues. Pour cela il nous semble nécessaire de s'interroger sur la question de l'identité individuelle et collective. Hambye et Romainville proposent de :

> penser notre identité collective autrement en assumant que nos sociétés sont de facto multiculturelles et que nos attributs identitaires – qu'ils soient linguistiques, religieux, ethnoculturels, etc.- sont donc désormais multiples, mais que nous partageons néanmoins un socle de valeurs communes qui serait le fondement de notre identité repensée de façon inclusive. » (Hambye et Romainville, 2014 : 63).

Cela renvoie à la nécessité de considérer les personnes en tant qu'individus pluriels, et à envisager la diversité linguistique et culturelle comme une richesse pour notre société. Par

ailleurs, le socle de valeurs communes mentionnés ci-dessus ne peut se construire que si chacun est reconnu dans la société et bénéficie des mêmes droits. Une meilleure prise en charge des migrants commence par leur donner accès à un enseignement de la langue adapté à leurs besoins réels.

Intéressons-nous donc à présent à la question des besoins langagiers et à la notion d'appropriation de la langue.

Chapitre 6. Besoins langagiers et vision appropriative de l'enseignement

La question des besoins langagiers est centrale dans le domaine de la didactique des langues, l'objectif de l'enseignement de la langue étant, en partie, de répondre au mieux à ces besoins. En ce qui concerne la formation linguistique des migrants adultes, cette question semble d'autant plus importante qu'il faut faire face à une sorte d'urgence linguistique et donner des outils aux apprenants pour qu'ils puissent se débrouiller rapidement dans la société d'accueil. Mais leurs besoins langagiers se limitent-ils à la réponse à cette urgence ou y'a-t-il d'autres facteurs à prendre en compte ?

1. La notion de besoins langagiers

Il s'agira dans un premier temps de définir cette notion de besoins langagiers, et de voir ensuite en quoi leur identification pose encore bien souvent problème.

1.1. Définition

C'est dans les années 70 que la notion de besoins langagiers fait son apparition. Selon Richterich, elle se caractérise à la fois par l'idée de nécessité et par celle de manque.

> Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage. (Richterich, 1985 : 92)

Par ailleurs, comme le soulignent certains auteurs, il faut faire la différence entre les besoins objectifs et les besoins subjectifs des apprenants. « [L]es besoins objectifs sont les besoins qui peuvent être déduits par des acteurs autres que les apprenants eux-mêmes » (Van Avermaet & Gysen, 2006 : 5), c'est-à-dire qu'ils sont formulés par les concepteurs didactiques des formations. Nous verrons plus loin que cette notion de besoins objectifs soulève plusieurs questions d'ordre didactique. D'autre part, « les besoins subjectifs

reposent sur les déclarations personnelles de l'apprenant et ne correspondent pas forcément aux besoins objectifs » (op. cit. : 5).

La question que l'on peut alors se poser est celle de savoir comment identifier les besoins subjectifs des apprenants, et ensuite comment concevoir une formation qui s'adapterait à la diversité des profils. Selon Véronique Castellotti, la notion de besoins est elle-même tout à fait discutable dans la mesure où ces besoins sont estimés a priori, en fonction de groupes supposés homogènes. » (Castellotti, 2017 : 95) alors que l'on sait très bien que les groupes d'apprenants présentent une diversité de profils, de parcours et de projets d'appropriation. Il semblerait donc que la prise en compte du point de vue des apprenants sur leur apprentissage soit une nécessité pour concevoir des programmes de formation adaptés. Et d'autre part, selon Mariela De Ferrari, il conviendrait également de s'intéresser véritablement aux parcours migratoires des migrants (De Ferrari, 2008 : 22).

1.2. Des besoins difficiles à identifier et une prise en compte partielle

La difficulté majeure qui se pose pour l'analyse des besoins langagiers des adultes migrants est de définir des priorités. Comment articuler les besoins langagiers et les besoins sociaux sans les réduire aux situations auxquelles les adultes migrants doivent faire face ? Les besoins langagiers se confondent en effet souvent avec des besoins d'ordre social et sociétal, avec pour conséquence une vision réductrice de la langue à enseigner. Comme évoqué dans la première partie, dans les formations obligatoires les besoins objectifs sont prédéfinis et répondent à des situations de communication déterminées au préalable**.** Cette conception réductrice correspond à la visée pragmatique de l'approche communicative.

Le problème avec cette approche de l'enseignement pour les adultes migrants, c'est qu'il ne paraît pas y avoir de prise en compte des besoins réels des apprenants, ou du moins de leurs besoins subjectifs, mais ce sont plutôt les besoins répondant à leur insertion socioprofessionnelle qui priment, se confondant ainsi avec les demandes de l'institution et des entreprises. C'est pourquoi, il est parfois difficile de distinguer entre besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Ces besoins prédéfinis, basés sur les descripteurs du CECRL et devant répondre au cahier des charges des organismes de formation, conditionnent le contenu à apprendre. L'approche par compétences est rattachée à la question de l'évaluation et des tests linguistiques. Le référentiel du CECRL est ainsi utilisé comme un outil administratif de gestion de flux des migrants, au détriment de sa fonction de formation initiale. Angélique Del Rey offre une critique assez cinglante de cette approche

qui peut tout à fait s'appliquer à certaines formations linguistiques à destination des migrants. Elle affirme que : « Ce que recouvre la notion de compétence est un processus néolibéral tendant à placer, plutôt que l'éducation au service de l'homme, le petit homme à éduquer au service des besoins de l'économie ». (Del Rey, 2010 : 9). Dans son ouvrage, elle évoque la question du " marché des compétences ", fondé sur la théorie du " capital humain " (Del Rey, 2010), ce qui nous renvoie à la problématique de la formation de personnes « prêtes à l'emploi » évoquée dans la première partie de cette étude. On peut donc se demander quels besoins il faut identifier, et s'il ne faudrait pas repenser la perspective uniquement communicative et fonctionnelle dans les formations pour les adultes migrants.

Les associations n'étant pas soumises aux mêmes obligations de rendement et d'efficacité, elles peuvent donc en théorie proposer des formations plus en accord avec les besoins objectifs et subjectifs des personnes qu'elles accueillent. Dans les faits, ce n'est pourtant pas toujours le cas, la plupart du temps par manque de formation des bénévoles, mais aussi à cause de contraintes d'ordre matériel. Cela tient aussi au fait que les apprenants eux-mêmes ont du mal à exprimer leurs besoins. Dans tous les cas, cela pointe du doigt la difficulté de l'identification des besoins des apprenants et de la réponse à y apporter. Emilie Lebreton souligne que cette question des besoins langagiers renvoie en fait à la manière dont les adultes migrants sont perçus et « interroge celle du rapport à l'Autre » (Lebreton 2017 : 109). Selon elle, la spécificité des publics l'emporte sur la diversité des parcours, des attentes, des projets, ce qui va à l'encontre des études menées par J.C Beacco qui insistent sur la nécessité de ne pas réduire le migrant à une catégorie sociale ou juridique (Beacco et al., 2014 cités par Lebreton, 2017 : 109). Portons maintenant notre attention sur les spécificités du public d'adultes migrants.

2. Les adultes migrants, un public spécifique

Ce public est très souvent qualifié de spécifique, mais dans les faits, quelle est cette spécificité, et quelle influence les représentations que l'on a de ces apprenants peuvent-elles avoir sur l'enseignement qu'on leur propose ?

Il est indéniable que ce public se caractérise par une grande diversité : diversité d'origines, de parcours, de cultures éducatives. Une autre spécificité est que leur apprentissage de la langue se fait en immersion, mais contrairement à des étudiants étrangers venus étudier en France, la plupart des migrants ont vocation à s'installer durablement sur le territoire. Et selon De Ferrari, « à force de se focaliser sur leurs particularités, on a fini par perdre de

vue les problématiques objectives liées à leurs besoins langagiers en communication et surtout [les] enjeux de l'enseignement - apprentissage d'une langue-culture en situation d'immersion. » (De Ferrari, 2008 : 20).

La complexité des parcours des migrants et les situations précaires qu'ils peuvent rencontrer renforcent l'idée de « difficulté » ce qui banalise l'usage de ce terme pour les caractériser. Mariela De Ferrari critique la prégnance de cette notion pour caractériser ces publics. Selon elle, il y a confusion entre des difficultés d'ordre social (emploi, logement, titres de séjour) et des besoins linguistiques. On fait glisser les besoins vers les personnes elles-mêmes, dès lors les difficultés seraient propres aux migrants et non extérieures à eux (op.cit. : 21). C'est souvent exclusivement à travers le prisme de ces difficultés qu'ils sont perçus, sans tenir compte de leurs expériences et compétences préalables.

Les manières de nommer les apprenants ne sont pas sans incidence sur les choix didactiques qui sont faits les concernant. La catégorisation de ce public selon leur degré de scolarisation par exemple pose la question de l'absence de prise en compte de leurs compétences plurilingues déjà-là. Bien entendu, il ne s'agit pas de nier les besoins spécifiques des publics peu alphabétisés en termes de littératie – besoins bien réels - mais plutôt de tenir compte des compétences qu'ils possèdent et de les mettre en valeur. Il apparaît donc nécessaire de repenser l'analyse des besoins langagiers des personnes migrantes et les choix didactiques qui en découlent si, comme le dit De Ferrari, « nous voulons « voir » et rendre visibles les apprenants en tant que sujets sociaux adultes, acteurs de la société française contemporaine et ce, quel que soit leur degré de scolarité et leur « origine » (De Ferrari, 2008 : 22). Pour cela, peut-être s'agit-il de passer d'une vision utilitariste à une vision appropriative de l'enseignement.

3. Une vision appropriative de l'enseignement

Une vision appropriative de l'enseignement se différencie d'une approche utilitariste de celui-ci dans le sens où la langue n'est pas uniquement perçue comme un objet de savoirs ou un outil de communication, mais aussi comme un moyen d'aller à la rencontre de l'Autre et de tisser des liens. Qu'entend-on par appropriation ? Quelles sont les implications au niveau de l'enseignement ? Quels moyens pédagogiques peuvent contribuer à développer une approche plus appropriative ?

3.1. L'appropriation linguistique : définition

Longtemps, les chercheurs ont fait une différence entre apprentissage et acquisition, l'apprentissage étant conçu comme un processus conscient volontaire et guidé, et l'acquisition, un processus inconscient et naturel. L'appropriation est souvent définie comme un hyperonyme de ces deux termes. Selon Emilie Lebreton, qui se base sur les travaux de Véronique Castellotti : « l'appropriation est conçue en tant que processus qui dépasse l'apprentissage (construction de compétences) et l'acquisition (démarche inconsciente) et offre la possibilité de construire son propre rapport à la langue en donnant du sens et en transformant. » (Lebreton, 2017 : 346). Envisager l'appropriation d'une langue suppose un renversement de perspective et nécessite de sortir d'une conception fonctionnelle de la langue et d'une conception technique de l'apprentissage où la langue est uniquement considérée comme un code à acquérir et à maîtriser. « L'appropriation d'une langue s'entend davantage en termes de rencontre, de relation personnelle avec une langue. » (Lebreton, 2017 : 16). C'est « une approche d'ensemble où c'est d'abord la relation humaine qui prime. » (Castellotti, 2017 : 250). Selon cette conception, l'appropriation est une expérience personnelle, difficilement mesurable, qui entraîne une transformation du sujet. L'apprenant doit développer une relation avec la langue du pays d'accueil pour pouvoir se l'approprier, et cette relation à la langue passe inévitablement par des relations humaines, des échanges, une dimension affective. Il s'agit du « fait de se saisir de cette langue commune », de « dépasser le rapport utilitaire au langage, de l'apprécier sous d'autres angles » (Alen & Manço, 2012 : 30). L'appropriation suppose que l'apprenant soit acteur, qu'il agisse avec la langue ; il s'agit d'« une autre manière d'être en langue, d'expériencer en langue la relation aux autres. » (Castellotti, 2017 : 45).

Comme on peut le voir dans ces différentes définitions, l'appropriation dépasse la cadre de l'apprentissage du code pour se faire comprendre, mais place la relation humaine au centre du processus. Dans le domaine de l'enseignement du français aux migrants, on perçoit aisément l'importance des relations et des échanges sur la plan humain et linguistique. Face à l'urgence, une appropriation de la langue peut toutefois sembler difficile. Comment aider les apprenants à tisser des liens avec cette langue qui peut être perçue comme une menace pour leur identité, dont la maîtrise peut sembler inatteignable ? Comment sortir d'une vision utilitariste et adopter une vision appropriative de l'enseignement ? Cela nécessite de repenser certaines catégories didactiques, mais aussi de considérer les apprenants de manière différente.

3.2. Un changement de perspective

Dans ses travaux Véronique Castellotti souligne que les conceptions des langues influencent la manière dont on considère leur enseignement. En ce qui concerne l'enseignement du français aux migrants, du moins dans le cadre des formations obligatoires, la langue est perçue comme un instrument que l'on mobilise pour effectuer des actions déterminées. Dans une conception utilitariste, l'accent est mis sur la dimension fonctionnelle, pragmatique de la langue, pour les migrants, celle-ci doit leur permettre de s'insérer rapidement. Dans la conception pragmatiste, c'est l'utilité et l'efficacité qui sont considérées comme des critères de validité. Cela renvoie à l'objectif d'autonomie et à la nécessité de communiquer pour pouvoir s'intégrer à la société. « En matière de choix didactiques, cela revient à privilégier des résultats […] aux dépens des processus, des besoins aux dépens des parcours […]. » (Castellotti, 2017 : 66). Même si nous avons conscience qu'il est nécessaire de répondre à l'urgence linguistique, cette conception de l'enseignement nous paraît réductrice dans le sens où elle ne tient pas compte de la nature évolutive de la compétence plurilingue ou encore des aspects affectifs liés aux langues.

Le changement de perspective ne concerne pas que les aspects didactiques, il est également nécessaire de changer de regard sur les personnes accueillies dans les formations. Penser l'enseignement-apprentissage des langues en termes d'appropriation permet de reconnaître les personnes comme capables d'apprendre en se basant sur le déjà-là, sur les compétences qu'elles possèdent déjà. Il ne s'agit plus de les considérer à l'aune de leur supposé manque de maîtrise de la langue. D'autre part, comme Emilie Lebreton nous le fait remarquer, il est nécessaire de prendre en compte leurs parcours, leur histoire et leurs projets :

> En termes d'appropriation linguistique, il s'agit de considérer les apprenants comme des personnes qui interprètent et élaborent du sens, à partir de leurs histoires et selon leurs projets. Il ne s'agit plus d'imposer de l'extérieur des besoins motivés par l'idée que la langue se limite à un outil de communication, mais de laisser une place aux expériences, aux parcours et aux interprétations. (Lebreton, 2017 : 331-332).

Selon elle, pour qu'il y ait appropriation, il est nécessaire de mettre à la portée des apprenants la possibilité d'adhérer à la langue, de s'y confronter, de la transformer et de se laisser transformer par elle (op.cit : 332). Quels peuvent être les moyens pédagogiques et didactiques pour y parvenir ?

3.3. Quels moyens pour y parvenir

A l'instar d'Alen et Manço, on peut se demander : « comment mieux renforcer l'appropriation de la langue française par les migrants (et non nécessairement son

apprentissage au sens strict) et valoriser leurs identités, à la fois individuelles et collectives, à travers une participation citoyenne dans le pays d'accueil ? » (Alen & Manço, 2012 : 9). La question qui se pose est celle de savoir comment adopter une vision appropriative de l'enseignement du français aux migrants tout en répondant à l'urgence linguistique et en favorisant la participation à la vie de la cité. Dans l'état actuel des choses, cela nous semble difficile à mettre en place dans les formations obligatoires (OFII et Pôle Emploi) compte tenu d'un cahier des charges trop restrictif et de contraintes temporelles. Notre réflexion porte davantage sur le milieu associatif où les acteurs de terrain ne sont pas soumis aux mêmes obligations de résultats. C'est néanmoins l'ensemble du paysage de la formation du français aux adultes migrants qui gagnerait à être repensé en des termes différents.

On ne peut envisager une vision appropriative de l'enseignement sans une prise en compte de la compétence plurilingue des personnes accueillies. Pour aider les apprenants à articuler les compétences déjà-là et une appropriation de la langue, il nous semble nécessaire de leur faire prendre conscience de leur pluralité et des compétences dont ils disposent. Castellotti et Moore, dans leur ouvrage sur la compétence plurilingue, soulignent que :

> Développer la compétence plurilingue requiert pour le locuteur la conscience de son plurilinguisme et des valeurs que ses ressources linguistico-culturelles prennent en situation. Il lui permet de tracer le contour de ses identités plurielles au moyen d'un retour réflexif sur ses expériences. » (Castellotti & Moore, 2008 : 19) »

Pour aider les apprenants à prendre conscience des compétences qu'ils possèdent, on peut envisager la mise en place d'une démarche de type Portfolio. Pour ce qui est de la valorisation de cette pluralité et aider à l'appropriation, l'un des moyens pourrait être l'élaboration de projets collectifs qui engagent tous les apprenants d'un groupe et permet de valoriser les compétences de chacun. Ainsi, le français devient la langue commune, celle qui réunit et non plus celle qui exclue. Le travail de projet permet aussi de renforcer les compétences linguistiques « tout en distillant peu à peu un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. […] Par ailleurs, cet espace d'échanges se révèle également propice à la découverte de l'Autre et à la valorisation de son plurilinguisme et de son identité plurielle. » (Alen, Manço, 2012 : 171). Par le biais de projets, on se situe dans une approche aux objectifs multiples : créative, collective, mais aussi d'émancipation, de développement de la confiance en soi. Ces facteurs permettent de glisser du champ de l'apprentissage à celui de l'appropriation. Véronique Castellotti (Castellotti, 2017 : 314) propose également de s'appuyer sur des démarches artistiques (littéraires, plastique, musicales, etc.). En effet, « Les dynamiques suscitées par ces activités sont de nature à

permettre aux publics non francophones et aux publics de langue française des formes nouvelles et vivantes d'appropriation de cette langue. » (Alen & Manço, 2012 : 27).

Intéressons-nous à présent à la méthodologie de recherche adoptée pour le recueil de données de cette étude, ainsi que les conclusions que nous avons pu tirer de l'analyse du corpus.

Partie 3

-

Présentation de la recherche et analyse des données

Chapitre 7. Présentation de la recherche

Ce chapitre présente les choix méthodologiques adoptés pour notre travail de recherche.

1. Choix méthodologiques

Nos choix méthodologiques ont en partie été dictés par la situation sanitaire. Nous souhaitions dans un premier temps mener des entretiens à la fois avec des formateurs et avec des apprenants fréquentant les ateliers sociolinguistiques de manière à pouvoirs analyser les représentations de chacun concernant l'enseignement-apprentissage du français, l'intégration et le sentiment d'intégration, ainsi que leurs représentations sur le rôle de ces ateliers. De plus, nous pensions compléter ces entretiens par des observations de séances de cours pour recenser les différentes organisations des ateliers et les approches pédagogiques choisies. Cependant, la majorité des associations étant restées fermées pendant plusieurs mois à cause de la crise sanitaire, nous n'avons pas eu la possibilité de rencontrer des apprenants ou d'assister à des séances d'ASL.

1.1. Approche qualitative et démarche compréhensive

Nous avons donc décidé d'axer nos recherches sur les formateurs et leur conception du rôle de l'enseignement du français aux migrants en milieu associatif. Nous avons ainsi cherché à recueillir les représentations et les expériences de terrain de ces formateurs, bénévoles et salariés. Cela nous a donc amené vers une démarche compréhensive, c'est-à-dire une méthode qualitative qui privilégie l'expérience de l'acteur, son discours et sa vision de la réalité. Cette démarche dont l'objectif est de mettre au jour des représentations et de tenter de comprendre des comportements nous semblait la plus appropriée pour notre recueil de données. En effet, c'est à travers la parole recueillie au cours d'entretiens compréhensifs auprès des formateurs que nous avons tenté de faire apparaître leurs conceptions concernant l'enseignement du français à des adultes migrants et le rôle des ASL en termes d'acquisition de la langue et d'intégration sociale.

1.2. L'entretien compréhensif

Pour Kaufman (1996), l'entretien compréhensif doit pouvoir ressembler à une conversation afin d'instaurer la confiance et tenter de briser la notion de hiérarchie qui pourrait exister entre les protagonistes. Dans cette interaction, l'enquêteur peut s'engager dans la conversation et exprimer éventuellement ses idées, « il y a co-construction du

discours de l'entretien par l'interviewer et l'interviewé. » (Blanchet et Gotman, 1992 [2007] : 20). L'informateur est au cœur de l'échange, il est sollicité sur un sujet dont il est l'expert, il doit se sentir en confiance et sentir que l'enquêteur s'intéresse à sa parole car il détient un savoir utile. Cette démarche compréhensive s'inscrit dans le domaine plus large de la socio-didactique

1.3. Une approche qui s'inspire de la socio-didactique

Intégrant le social et la sociolinguistique, on entend par socio-didactique une « recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés. » (Blanchet et Rispail, 2011 : 65). Cette approche prend en compte le contexte et les situations langagières qui s'y déroulent et se caractérise par un fort ancrage social. En effet, comme le rappellent Blanchet et Rispail :

> C'est tout un tissu contextuel qui est visé, aux interactions riches et complexes, aux dynamiques à expliciter et aux tensions évidentes, qui vont bien sûr toucher aux politiques linguistiques et donc aux environnements politiques et idéologiques dans lesquels elles prennent place. (Blanchet et Rispail, 2011 : 66).

Dans le cadre de l'enseignement du français aux migrants, il est impossible de faire l'impasse sur le lien entre le contexte social et l'enseignement dans la mesure où l'on s'intéresse aux pratiques langagières, aux situations et aux conditions sociales réelles dans lesquelles elles se déroulent.

Même s'il ne comporte pas d'intervention didactique directe, notre travail, par son implication sociale, s'inscrit toutefois dans une approche socio-didactique. Celle-ci nous semble en effet en lien avec l'exploration de pistes pédagogiques pour l'enseignement du français aux migrants, et plus précisément l'étude des apports possibles des démarches d'Education Populaire au champ de l'enseignement en contexte associatif. Intéressons-nous maintenant plus en détail à la démarche de recherche employée.

2. Mise en œuvre de la démarche

Sur les conseils de notre directrice de mémoire nous avons donc opté pour une approche méthodologique en deux temps. Dans un premier temps nous avons diffusé un questionnaire en ligne auprès de formateurs de français des différentes associations de la ville de Perpignan et de ses alentours, et dans un deuxième temps nous avons procédé à des entretiens compréhensifs avec ceux qui étaient volontaires.

2.1. Le questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne (cf. Annexe 1) avait pour objectif d'atteindre le maximum de formateurs. Nous avons commencé par l'envoyer aux associations que nous connaissions le mieux, par la suite la responsable du CRIA66 (Centre Ressources Illettrisme Alphabétisation) nous a aidé à le diffuser auprès d'un plus grand nombre de personnes. Nous avons ainsi obtenu dix-huit réponses de formateurs intervenant dans huit associations différentes.

Notre objectif était d'avoir une vue d'ensemble du profil des personnes engagées dans les ateliers sociolinguistiques (âge, parcours, professionnel, expériences préalables de l'enseignement, approches pédagogiques privilégiées et familiarisation avec l'éducation populaire), mais aussi des différentes associations représentées (organisation, activités proposées en dehors des cours de français, direction pédagogique). A la suite de ce questionnaire sept formateurs ont accepté de participer à un entretien, trois formatrices n'ont pas répondu au questionnaire en ligne mais ont toutefois accepté de participer à un entretien. Au total nous avons effectué dix entretiens auprès de formateurs bénévoles ou salariés intervenant dans quatre associations différentes de Perpignan et sa région : la Cimade, l'ASTI (Association de soutien aux travailleurs immigrés), les Restos du Cœur et ALDP (Association Loisirs Diversités Partage).

2.2. Elaboration du guide d'entretiens

Les entretiens visaient à faire apparaître les représentations des formateurs (bénévoles ou salariés) concernant les objectifs de l'enseignement du français aux migrants en termes de conception de la langue et d'intégration linguistique et sociale. L'objectif était aussi de recenser les démarches didactiques proposées, mais aussi plus largement les représentations sur le rôle des ateliers sociolinguistiques. A partir de l'analyse des entretiens, nous souhaitions ensuite étudier les apports possibles des pédagogies émancipatrices à l'enseignement du français dans ce contexte.

Pour structurer les entretiens, nous avons élaboré un guide (cf. Annexe 2) afin d'aborder différents points :

- Parcours professionnel et engagement bénévole
- Approche pédagogique privilégiée et fonctionnement des cours
- Rôle des ASL
- Représentation concernant l'intégration et le rôle de la langue.
- Difficultés rencontrées et suggestions

Ce guide ne constitue qu'une trame et a servi à structurer les entretiens de manière à ne pas oublier certains points. Ainsi, les questions n'ont pas forcément été toutes abordées ou posées dans l'ordre ou selon la formulation du guide, mais suivant la dynamique de la discussion.

2.3. Conditions d'enregistrement et difficultés

Nous avons réalisé les dix entretiens entre Novembre 2020 et Janvier 2021, c'est-à-dire, pour la majeure partie d'entre eux, lors du confinement d'automne, c'est la raison pour laquelle, à l'exception de trois d'entre eux, ils se sont déroulés par téléphone.

Grâce à notre activité de bénévole, nous connaissions une partie des formateurs qui ont accepté de participer aux entretiens, ce qui a facilité les contacts et a permis d'établir une relation de confiance rapidement. Lors de la phase de recherche de partenaires pour ce travail, nous avions pris contact avec différentes associations de la ville pour présenter notre projet ainsi que les modalités de recueil de données. La démarche peut sembler difficile et les formateurs peuvent se sentir jugés et remis en question dans leur travail, une bonne communication préalable est nécessaire ; c'est pour cela que de manière à apaiser d'éventuelles craintes, nous avons précisé que l'anonymat des personnes qui accepteraient de répondre au questionnaire ou de participer à des entretiens serait garanti.

Le fait que les entretiens se soient déroulé à distance a présenté plusieurs difficultés. Du point de vue technique, nous avons procédé avec les moyens à notre disposition c'est-à-dire sans un matériel très sophistiqué, rendant l'enregistrement des appels et la sauvegarde des entretiens compliqués, c'est pourquoi il y a parfois des segments inaudibles. D'autre part, le fait de ne pas se trouver en face à face a aussi des implications sur l'entretien, et ce même en « visio ». Lors d'une interaction en présence des deux interlocuteurs, une partie de la communication passe par les gestes, le regard, les expressions, les intonations de la voix, et permettent une communication plus fluide. Tous ces éléments étant absents d'une interaction à distance, celle-ci est moins spontanée et peut sembler moins naturelle.

2.4. Transcription des entretiens (cf. Annexes 3 à 12)

Pour pouvoir analyser le corpus, nous avons procédé à la transcription de chaque entretien, ce qui permet de traduire la parole des informateurs en texte écrit, au-delà des premières impressions. Les entretiens étant très longs pour certains, nous avons supprimé les digressions qui ne présentaient pas d'intérêt pour notre propos. D'autre part, afin de coller au plus près de la parole des informateurs et d'être la plus fidèle au discours, nous

avons noté les pauses et les hésitations, et par souci de lisibilité, nous avons conservé quelques éléments de ponctuation. Nous avons parfois apporté des précisions concernant la communication non verbale comme les rires. Les transcriptions sont rassemblées dans les Annexes 3 à 12, les choix de transcription étant détaillés en Annexe 3.

Ce recueil de données nous a donc permis d'avoir un aperçu à travers les discours du fonctionnement de plusieurs ateliers sociolinguistiques de la ville de Perpignan, d'avoir accès aux représentations des formateurs concernant l'enseignement-apprentissage du français aux adultes migrants. Examinons donc plus en détail le contenu du corpus.

Chapitre 8. Analyse des résultats

Portons à présent notre attention sur l'analyse des questionnaires et des entretiens recueillis de manière à étudier les réponses apportées par les associations pour répondre au double objectif de concilier l'acquisition de la langue et l'intégration sociale. Intéressons-nous plus particulièrement aux conceptions des formateurs concernant le rôle des ASL, à leurs représentations concernant le lien entre la langue et l'intégration et les implications de celles-ci pour l'enseignement proposé.

1. Le tissu associatif

Le tissu associatif joue un rôle non négligeable dans le paysage de l'enseignement du français aux adultes migrants. Pour les personnes concernées par la signature du CIR, les ASL viennent souvent en complément de la formation linguistique proposée. Les associations offrent également des cours de français à tous ceux et celles qui ne rentrent pas dans les critères du CIR : personnes venant de pays de l'Union Européenne, personnes installées depuis plus de 5 ans en France, demandeurs d'asile et sans-papiers. Portons notre attention sur quelques associations de la ville de Perpignan et ses alentours.

1.1. Diversité des acteurs

La lecture et l'analyse des questionnaires nous a permis d'avoir une vision plus globale des associations proposant des ASL et des cours de français à des adultes. Bien que la liste des associations représentées dans les questionnaires soit loin d'être exhaustive, cela donne une idée de ce qui est proposé à Perpignan. La première des données relevées est la diversité des acteurs de terrain, diversité des associations, diversité du profil des formateurs, et également diversité des publics accueillis.

1.1.1. Diversité des associations

Huit associations sont représentées dans les questionnaires, la plupart fonctionnent avec des formateurs bénévoles, seule l'une d'entre elles (ALDP : Association des Loisirs, de la Diversité et du Partage) fait appel à des formateurs salariés. Nous avons pu constater que la plupart de ces associations proposent des activités en complément de l'enseignement du français telles que des sorties, des ateliers informatiques ou encore des ateliers de cuisine et de couture. L'apprentissage du français est certes une nécessité pour les personnes qui fréquentent ces associations, mais celles-ci répondent également à d'autres besoins dans l'objectif d'un accompagnement global de la personne. Elles offrent un accueil qui ne se limite pas à des cours de français.

1.1.2. Diversité des profils de formateurs

Même si la majorité des formateurs bénévoles est retraitée, les profils présentent une diversité d'âges et de parcours professionnels. Selon les réponses obtenues, la moitié des formateurs possède une expérience préalable de l'enseignement, que ce soit en contexte scolaire, associatif ou encore lors de cours particuliers. Il est intéressant de relever que la moitié d'entre eux n'avait donc jamais enseigné ce qui peut avoir des conséquences sur le type d'enseignement proposé, on a en effet souvent tendance à reproduire ce que l'on a connu en tant qu'élève. Une majorité de bénévoles dit avoir bénéficié d'une formation à l'enseignement du FLE, que ce soit une formation proposée par l'association ou alors à travers une démarche personnelle. Nous reviendrons plus loin sur la question importante de la formation des bénévoles.

1.2. Les raisons de l'engagement

Qu'est-ce qui pousse ces personnes à s'engager bénévolement dans le domaine de l'enseignement du français aux migrants ? La raison qui est le plus souvent donnée est le désir de se rendre utile, d'aider les autres dans une perspective humaniste. Ainsi N., une fois à la retraite voulait se rendre utile et faire « du social » (cf. Annexe 8). Comme nous pouvons le voir dans les entretiens de R-P. et de X., certains bénévoles, mus par leur désir de se rendre utiles, ont poussé la porte des associations et sont arrivés à l'enseignement du français un peu « par hasard » si l'on peut dire :

> R-P. Bon j'ai pris ma retraite, et donc à la retraite je me suis dit bon ben je vais…, j'ai fait du petit commerce, euh maintenant il faut se rendre un peu utile, voilà, donc j'ai contacté les Restos du Cœur, euh j'ai commencé par la distribution et puis après on m'a proposé de monter un atelier de français. (Annexe 7)
>
> X. […] donc si tu veux j'étais bénévole dans un atelier de vélo et donc euh donc je voulais faire autre chose quoi, donc j'ai commencé ici aux Restos du Cœur dans la distribution alimentaire et donc j'ai… je suis passé ici aussi parce que je voulais justement entrer dans un truc un peu…,

> aider les gens avec les démarches administratives et tout ce qu'ils faisaient pas mais ils faisaient les ateliers de français. (Annexe 3)

La grande majorité des personnes interviewés met en avant ce souhait de venir en aide aux autres, souvent lié à une sensibilisation à la crise migratoire et à la situation des migrants, dans une perspective plus politique, comme l'explique Ce. :

> Ce. […] puis bon y'avait un contexte politique qui faisait que j'étais particulièrement je le suis toujours mais j'étais particulièrement sensibilisée à la question notamment de ces migrants qui euh voilà qui se retrouvent dans des situations très très compliquées qui ont absolument besoin de voilà de la langue pour arriver à s'en sortir donc vraiment un sentiment d'utilité quoi (Annexe 11)

La perspective humaniste et un objectif de nature plus « politique » représentent donc deux aspects de l'engagement des bénévoles auprès des adultes étrangers. Il est également intéressant de noter que cinq d'entre eux mentionnent une expérience familiale de la migration et donc la connaissance des situations que peuvent rencontrer ces personnes. Toujours dans une perspective humaniste, le goût des autres et de la rencontre sont également évoqués.

D'autre part, sept formateurs citent le goût de la langue et la volonté de transmettre comme raisons de leur engagement. Cet amour du français est parfois lié à une vision normée de la langue ce qui peut avoir des conséquences sur l'enseignement proposé avec un accent mis sur le code et le « bien parler ». Par ailleurs, le souci de bien faire des formateurs ainsi que le fait qu'ils prennent leur rôle au sérieux sont deux éléments qui ressortent des entretiens. Lo., par exemple, cherche toujours à se perfectionner et à trouver les outils les mieux adaptés à son public :

> Lo. Alors ce que ça m'apporte c'est que je suis dans une (…) déjà dans une démarche toujours de recherche permanente de nouveaux outils, de fabrication d'outils euh aussi de recherche de partenariats et du coup je… j'ai aussi beaucoup de satisfaction de voir les personnes qui prennent confiance en elle et de leur apporter des outils pour qu'elles deviennent vraiment euh autonomes dans leurs apprentissages voilà quoi. (Annexe 4)

Pour R., le souci de bien faire se traduit par des interrogations sur l'efficacité de son action :

> R. Ben écoute euh d'abord ça m'apporte beaucoup de questionnements parce que tu te demandes si ce que tu fais c'est efficace ou si c'est pas efficace hein si c'est comme ça qu'il faut faire ou si c'est pas comme ça parce que moi je trouve que c'est compliqué euh surtout que j'avais au départ j'avais des gens qui partaient de zéro quoi tu vois euh donc c'était enfin moi j'avais un peu euh je trouvais que c'était compliqué quoi et ça me prend surtout des questionnements par rapport à mon efficacité (Annexe 6)

Cl. prend son rôle de formatrice à cœur, selon elle cela dépasse le désir de se rendre utile, mais relève également d'un engagement politique et humain :

> Cl. […] là sur le Fle on a un autre boulot tu vois on a un autre taf à faire c'est vraiment un autre boulot c'est un accompagnement social ouais c'est un vrai accompagnement social aussi en même temps, enfin moi c'est comme ça que je le perçois mais même au-delà du social c'est… (Annexe 9)

Pour elle, le bénévolat dans l'enseignement du français aux adultes se différencie de tout autre forme de bénévolat, elle sous-entend que les formateurs doivent posséder d'autres compétences, ce qui rejoint la question de la formation des bénévoles.

1.3. La question de la formation des bénévoles

Comme évoqué plus haut, seule la moitié des personnes interrogées dit avoir bénéficié de formation pour l'enseignement du français aux étrangers. Une majorité d'entre elles juge leur formation moyennement satisfaisante, mais seulement cinq personnes estiment avoir besoin d'une formation complémentaire.

La formation des bénévoles est une question importante de l'enseignement du français en milieu associatif, les associations reposant en majorité sur le travail de ceux-ci, il est délicat de refuser quelqu'un qui propose son aide. Cependant, selon Cl. cette question n'est pas à négliger si l'on veut proposer un accompagnement de qualité aux apprenants :

> Cl. […] mais il y a beaucoup de bénévoles on en a vu arriver à l'Asti qui sont repartis hein parce que ah ben tiens je parle français je vais aller faire du français ils mesurent pas quoi, ils mesurent pas vraiment ce que c'est que le Fle tu vois (Annexe 9)

> Cl. […] quand même moi je trouve hmmm c'est pas de la distribution alimentaire tu vois, si tu veux que ça paye il faut vraiment être proche des gens, on va pas faire de la psycho mais quand même presque (Annexe 9)

Certaines associations, telle les Restos du Cœur, proposent des formations internes, d'autres, telle la Cimade ont fait appel à des formatrices du RADyA, signe que la formation est perçue comme nécessaire par ces associations, elle reste toutefois souvent facultative, ou repose uniquement sur l'initiative des bénévoles. N. souligne la nécessité pour les formateurs d'avoir des notions pratiques d'élaboration de séances de cours, elle décrit d'ailleurs une évolution de la formation proposée dans son association vers des aspects plus pratiques :

> N. […] au départ c'est plus expliquer le parcours du migrant tu vois c'est très très un peu sco- un peu euh scolaire mais après très vite la pratique voilà hein,et puis dans dans il faut aborder les différentes catégories les FLE les A1 les A2 parce que ça change tellement voilà et après très pratique comment euh monter un cours un cours atelier de français et c'est ça qu'on a avec cette avec notre équipe de formateurs ateliers de français c'est ça qu'on va privilégier maintenant on a un peu changé la façon de faire les cours (Annexe 8)

Sans enlever la liberté pédagogique caractérisant les associations, une meilleure formation des bénévoles permettrait une plus grande cohérence dans l'offre d'enseignement du français en milieu associatif.

Portons maintenant notre attention sur les représentations des formateurs concernant le rôle des ASL et l'enseignement du français.

2. La notion d'accueil

L'accueil des personnes au sein des ateliers de français est primordial et comprend plusieurs aspects qui dépassent l'objectif unique de l'enseignement de la langue. Le lieu de formation doit être perçu par les apprenants comme un cadre accueillant, un espace d'échanges et d'ouverture mais aussi comme un lieu où l'on se sent reconnu et entendu.

2.1. Un cadre sécurisant

Pour de nombreux formateurs il est important de créer un climat bienveillant dans leur cours, pour favoriser la parole et faciliter l'apprentissage, ils conçoivent le lieu de formation comme un endroit où les apprenants doivent se sentir bien avant tout. Pour Ls., accueillir ses apprenants va bien au-delà de l'enseignement du français, elle cherche avant tout à créer du lien, pour elle la relation humaine est primordiale :

> Ls. […] et puis il faut que les gens soient bien voilà, j'ai toujours privilégié ça c'est-à-dire que avant le cours il faut que déjà les gens ils respirent, ils se sentent bien, ils se posent et pour eux c'est une respiration de venir […] c'est pas un truc ça y est on vient on fait le cours non ça va plus loin que ça, ça touche beaucoup de…, ça touche d'autres choses. (Annexe 5)

Pour Ce. également il est important que les apprenants se sentent bien :

> Ce. et ben, ben déjà je pense que la première chose c'est l'accueil c'est l'ouverture c'est (…) voilà c'est le… voilà le fait qu'ils se sentent voilà qu'ils se sentent bien

Ln., quant à lui souligne l'importance de poser un regard bienveillant sur les personnes et de les accueillir avec le sourire (Annexe 8) de manière à développer un climat de confiance.

Pour Ls. (Annexe 5) et P. (Annexe 12), le bien-être des apprenants passe aussi par la possibilité pour eux d'échapper quelques temps aux difficultés du quotidien, de passer un moment agréable, ce qui renvoie à la notion d'hospitalité évoquée par Dominique Royoux (Royoux, 2020). Face à la politique migratoire en vigueur actuellement en France, c'est sur les associations que reposent en grande partie les dimensions d'accueil et d'hospitalité envers les personnes étrangères, ce qui va bien au-delà de la simple offre de formation linguistique.

2.2. Un lieu d'échanges et d'ouverture

Les ASL sont souvent décrits par les formateurs comme des espaces où se crée du lien social, des lieux pour échanger et rencontrer des personnes d'horizons divers. Cette notion de lien social revient dans de nombreux entretiens, elle est souvent associée à l'idée d'ouverture sur l'extérieur et sur les autres.

Il est fréquent que face à la société d'accueil dont elles ne maîtrisent ni les codes, ni la langue, les personnes étrangères aient parfois tendance à rester dans leur cercle communautaire. Les femmes maghrébines qui assistent aux ASL, de leur propre dire, sortent très peu de chez elles et restent au sein de leur communauté linguistique. Rappelons qu'il y a à Perpignan une forte communauté arabophone, il est donc tout à fait possible pour elles d'effectuer toutes leurs interactions quotidiennes, que ce soit au marché, dans les petits commerces ou même chez le médecin sans avoir à parler français. Les ASL constituent alors un espace à part où elles peuvent utiliser le français, mais aussi rencontrer des personnes hors de leur communauté d'origine. Ln. souligne cet aspect indispensable d'ouverture vers l'extérieur :

> Ln. […] ils sortent de leur contexte ils sont… voyez moi souvent quand je discute avec eux je dis le souci c'est que vous allez au boucher il est arabe bon je parle parce que c'est beaucoup de maghrébins, donc le boucher il est arabe vous allez au docteur il est arabe vous allez au… vous allez euh… n'importe quel endroit c'est toujours c'est arabe, vous discutez entre vous c'est arabe donc vous sortez pas de votre contexte et pour eux c'est un oxygène ils sortent de leur… ils sortent de chez eux ils voient d'autres personnes et après bon…(Annexe 10)

En sus de l'apprentissage de la langue, les ASL offrent aux apprenants à la fois une fenêtre vers la société d'accueil, mais aussi l'opportunité de rencontrer d'autres personnes d'origines diverses. Pour Cl., les rencontres entre apprenants d'origines diverses sont très importantes :

> Cl. après moi le mot qui me vient en premier c'est rencontre (…) parce que là y'a quand même des gens qui rencontrent (…) enfin tu vois d'origines différentes (Annexe 9)

Ces notions d'ouverture et de lien social apparaissent comme primordiales pour des personnes qui sont parfois isolées socialement. R-P souligne le plaisir qu'ont ces personnes à sortir de chez elles et à se retrouver pour ASL (Annexe 7). Pour certaines, cet aspect est même plus important que l'apprentissage de la langue en lui-même. D'autre part, le cours de français est aussi le lieu où l'on peut se confronter à l'Autre dans sa différence et à ses idées, parfois très différentes des siennes, offrant ainsi la possibilité d'un échange interculturel. Pour Ls. les ASL permettent d'élargir la pensée et l'univers des personnes accueillies (cf. Annexe 5), Lo. mentionne également cet aspect important :

> Lo. […] Et après je pense que ça leur apporte parfois de… un autre point de vue, enfin d'autres points de vue et euh et euh et plus d'ouverture. (Annexe 4)

Cl. souligne que c'est à travers cette ouverture aux autres et ce lien social que « l'intégration » se fait progressivement :

> Cl. Voilà parce que c'est là en créant du lien comme ça c'est là qu'on… c'est là que petit à petit voilà ils vont s'intégrer plus facilement c'est clair avec d'autres XXX c'est l'un des trucs les plus importants. (Annexe 9)

En cela, elle rejoint Biichle pour qui l'élargissement du réseau social joue un rôle crucial dans le processus d'intégration comme nous l'avons évoqué dans la deuxième partie (Biichle, 2008).

Pour de nombreux formateurs, les ASL sont également des lieux où les apprenants peuvent s'exprimer librement, où ils sont encouragés à le faire et où ils sont écoutés et entendus. Selon Ls., il est important de laisser circuler la parole et d'encourager l'écoute de chacun.

> Ls. […] des fois les gens ont envie de parler parce que quelqu'un parle et ça suscite donc tu le laisses, c'est toi qui vois ça tu vas pas non plus dire bon attends l'une parle l'autre non mais quand même quand même il faut que les gens puissent s'écouter (Annexe 5)

Pour Cl. aussi il est essentiel que les apprenants puissent s'exprimer. Pour cela elle propose aux apprenants, même débutants, de parler de leur pays d'origine. Elle a pu constater que cela encourageait la prise de parole mais aussi les échanges entre les apprenants d'origines diverses. Par ailleurs, par souci de ne pas les obliger à aborder des choses souvent douloureuses pour eux, elle les laisse libres d'évoquer leur situation administrative ou non, elle ne force pas la prise de parole. Pour elle, s'ils éprouvent le besoin d'en parler, ils le feront s'ils se sentent en confiance, ce qui renvoie à l'importance d'un cadre d'apprentissage sécurisant.

> Cl. […] moi au début je faisais des séances où euh… où euh chacun sur les… dans les débuts des cours chacun présentait son pays d'origine tu vois parlait de chez eux et là tu libères pareil c'était bien plus facile à l'oral, je me rappelle avec les grands grands débutants là euh ils avaient beaucoup plus de facilité à s'exprimer pour parler du Maroc ou de l'Albanie, ils m'ont appris plein de choses tu vois ils avaient… ça les motivait tout au début ça les motivait super pour parler parce que bon… ben il faut parler tu vois il faut parler et quand ils parlaient de chez eux ben ils parlaient sans poser des… juste on parlait de leur pays pas de leur situation et tout parce que jamais de questions non plus moi je ne pose pas de questions ça sort, ça sort, ça vient tout seul j'ai envie de te dire ça sort (Annexe 9)

Cette approche nous renvoie à la notion d'enseignant comme « facilitateur » évoqué par Arnold (Arnold, 2006 : 409) qui sait « créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité ». Pour pouvoir s'exprimer librement les apprenants doivent donc se sentir en confiance, et l'un des moyens de créer ce climat de confiance est sans doute de valoriser les personnes présentes et leurs compétences.

2.3. Valoriser les apprenants

Les personnes accueillies dans les ateliers de français ont souvent des représentations négatives de leurs compétences en français alors même que pour la plupart, elles sont déjà plurilingues. C'est pourquoi certains formateurs mentionnent l'estime de soi et l'importance de valoriser les apprenants

Ln. évoque l'insécurité linguistique dont souffrent ses apprenants, c'est-à-dire la prise de conscience d'une distance entre le français qu'ils parlent et le français qu'ils reconnaissent comme légitime :

> Ln. Ben parce que justement on sent qu'ils veulent s'intégrer qu'ils veulent… en fait ce qui… souvent c'est ce qui revient c'est que justement bon l'estime de soi le blocage, quand ils se retrouvent à un arrêt de bus avec une personne qui commence à leur parler français ils veulent parler mais ils sont bloqués parce que justement ils ont du mal à échanger (Annexe 10)

Cette insécurité linguistique se traduit par un sentiment de honte et mène à des stratégies d'évitement pour ne pas avoir à utiliser la langue, et parfois même au mutisme, ce qui peut donner l'impression que la personne manque de volonté pour « s'intégrer » comme il le souligne plus loin. :

> Ln. ce qu'il fait qu'on a l'impression qu'ils ne veulent pas s'intégrer, alors c'est vrai qu'il n'y a pas de…, moi où là je trouve frustrant c'est qu'y en a ça fait trente ans qu'ils sont en France et qu'ils ont du mal à aligner une phrase en français ça montre qu'il y a un manque de motivation de leur part mais en même temps c'est un cercle vicieux qui fait que quand on se retrouve et qu'on a du mal à parler et ben on reste dans ce qu'on maîtrise le mieux ben c'est son quartier c'est les gens qui parlent la même langue et voilà. (Annexe 10)

Le fait de ne pas se sentir un locuteur légitime mène au repli sur sa communauté linguistique, c'est pourquoi il est primordial de redonner confiance à ces personnes pour qu'elles osent prendre la parole en français, et au-delà de ça, qu'elles osent aussi faire entendre leur voix. Ainsi, pour valoriser les compétences qu'elles possèdent Ln. privilégie les « échanges réciproques de savoirs » dans ses ateliers de français :

> Ln. […] on appelle ERS donc échange réciproque de savoirs, c'est tout le monde a un savoir qu'on ait été l'école ou pas à l'école y'a des choses qu'on maîtrise parce que je pense qu'on a tous été dotés de facultés ou de dons ou de talents qui fait que… ben on peut communiquer quelque chose qu'on maîtrise alors on peut partir sur des choses simples le… quelqu'un qui sait bien faire le couscous on parle beaucoup de couscous parce qu'on a beaucoup d'apprenants maghrébins ou quelqu'un qui sait faire de la couture un chant de la musique et en fait la personne pour justement valoriser c'est là que ça devient intéressant, c'est que la personne va être devant tout le monde donc elle va avoir de l'assurance et elle va parler de quelque chose qu'elle maîtrise et comme elle le maîtrise ce sera beaucoup plus facile de libérer sa parole et de s'exprimer devant tout le monde et donc elle va partager ce qu'elle maîtrise le mieux et on fait ça chacun à son tour avec tous les apprenants et déjà ça permet de briser la glace et on commence à mieux travailler avec les apprenants. (Annexe 10)

Selon lui, cette pratique répond à plusieurs objectifs : redonner confiance aux apprenants, mettre en valeur les compétences qu'ils possèdent et libérer la parole.

Aussi bien dans ses cours que dans l'atelier théâtre qu'elle anime, Cl. cherche à développer le SEP (sentiment d'efficacité personnelle) chez ses apprenants. « Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent

grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés [12]».

> Cl. Je leur donne le pouvoir voilà c'est ça sur le théâtre ou sur les cours moi je leur donne le pouvoir, et puis voilà d'efficacité personnelle pouvoir se remonter que vas-y sur ton petit carnet tu peux marquer tiens aujourd'hui tous les jours qu'est-ce que tu as appris parce que des fois ils ont l'impression qu'ils n'avancent plus et puis quand ils arrivent à noter Ah ben si là regarde ton carnet tout ce que tu as appris tout ce que tu sais maintenant, ouais vraiment le SEP c'est… (Annexe 9)

Le fait de leur faire remarquer leur progrès est un moyen de montrer aux apprenants qu'ils savent des choses, qu'ils possèdent des compétences et ainsi de leur donner confiance. Par ailleurs, le CRIA66 a créé un magazine en ligne, le « *Bla Bla Mag* » qui recense les productions écrites des apprenants des différentes associations, chacun étant libre de participer. Les travaux des apprenants de Ls. ont ainsi pu être publiés :

> Ls. Le *Bla Bla Mag* voilà, ils ont participé au *Bla Bla Mag,* ils sont arrivés avec…, je leur ai dit choisissez le sujet que vous voulez, bon ils l'ont travaillé à la maison quand ils sont revenus on a travaillé ensemble […] (Annexe 5)

Le fait qu'ils aient le choix du sujet de leurs productions et la publication de celles-ci en ligne signifient que ce qu'ils ont à dire est jugé digne d'intérêt, ce qui nous semble primordial pour des personnes à qui on ne donne pas souvent la parole.

De son côté, R-P. (Annexe 7) évoque la fête de l'association où les compétences artistiques des apprenants sont mises en valeur. Proposer des moments festifs et de partage où chacun participe selon ses aptitudes permet à la fois de créer des liens entre les apprenants, mais aussi de les reconnaître comme des individus riches de savoirs divers. L'élaboration de projets communs est un autre moyen de reconnaître et de mettre en valeur les compétences (linguistiques et autres) de chacun.

La notion d'entraide au sein des groupes est également évoquée par plusieurs formateurs (Annexe 5, Annexe 9, Annexe 3 entre autres). Elle a deux fonctions : elle aide à la cohésion du groupe, mais elle participe aussi à la valorisation des apprenants qui sont en mesure d'aider les autres. L'entraide renvoie à la notion de soutien social de Caron et Guay (Caron et Guay, 2005), et participe au fait que les ASL soit un espace où les apprenants se sentent en confiance et reconnus, les plaçant ainsi dans une position plus favorable à l'apprentissage

Au-delà de l'accueil, les formateurs doivent également répondre au double objectif d'apporter une réponse à l'urgence linguistique des apprenants tout en favorisant leur intégration sociale.

---

[12]https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2018/05/BANDURA_Theorie.pdf

3. Concilier urgence linguistique et intégration sociale

La majorité des formateurs interrogés s'accordent sur le fait que les apprenants ont besoin d'apprendre le français pour « s'intégrer » dans la société française. Intéressons-nous donc aux différentes représentations de la langue et de « l'intégration » qui apparaissent dans les entretiens, ainsi qu'aux différentes approches pédagogiques choisies pour répondre à ce double objectif d'enseigner la langue et de faciliter l'intégration sociale des apprenants.

3.1. Les fonctions de la langue : apprendre le français pour quoi faire ?

3.1.1. Apprendre la langue pour être autonome

Pour la majorité des formateurs, l'objectif premier est de rendre les apprenants autonomes pour qu'ils puissent interagir dans leurs démarches quotidiennes, cette notion d'autonomie revient dans de nombreux entretiens et répond bien souvent à une demande des apprenants eux-mêmes comme le signale Lo. :

> Lo. Ben parce que de suite je suis partie des attentes et en fait c'était les premières… les premières demandes c'était communiquer avec l'école, me rendre chez le médecin et c'était vraiment répétitif, c'était … et pouvoir me déplacer, la mobilité, et du coup voilà, et être autonome sans mon mari souvent parce que j'avais beaucoup de femmes ou des migrants qui venaient d'arriver et qui ne savaient pas non plus faire des démarches administratives, donc on avait commencé par ça et voilà. (Annexe 4)

Il s'agit donc de donner aux apprenants les outils pour « se débrouiller » dans leur vie de tous les jours, ce qui renvoie aux objectifs des ASL tels que nous les avons détaillés dans la première partie. Comme le souligne Ls., pour les apprenants, apprendre le français est bien souvent perçu comme une nécessité, dès leur arrivée en France ils sont confrontés à de nombreuses démarches administratives, mais ont aussi besoin de communiquer et d'interagir au quotidien.

> Ls. […] c'est aussi pour être plus à l'aise hein comme elles disent si je vais voir le docteur, si je vais faire des courses, si je vais… il faut que je… si je dois… je suis en contact avec l'administration il faut que je puisse me débrouiller alors elles le voient aussi comme quelque chose de très utile. (Annexe 5)

Pour certaines femmes, c'est lorsque les enfants sont scolarisés que le besoin d'apprendre la langue se fait plus pressant, il faut pouvoir échanger avec les enseignants, lire les documents que les enfants ramènent de l'école. Même si beaucoup d'entre elles peuvent bénéficier du dispositif OEPRE (Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants),

celui-ci n'est pas encore étendu à tous les établissements, elles se tournent alors vers les associations.

L'autonomie passe aussi par est le fait de pouvoir se déplacer de manière autonome en ville comme par exemple être capable de se rendre à un rendez-vous à la préfecture, à l'école ou à la CAF ce qui nécessite la maîtrise de diverses compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles telles que savoir lire un plan ou des horaires de bus, ou tout simplement reconnaître le nom des rues. Selon X. et Cl., cela fait donc partie des aspects à aborder rapidement avec les apprenants :

> X. Alors je pense que le… euh l'important déjà c'est qu'ils puissent euh qu'ils puissent disons bouger c'est-à-dire pouvoir se déplacer en ville et aussi pouvoir aller faire leurs courses […] (Annexe 3)

> Cl. […] mes toutes premières séances au début c'est… c'était comment se diriger dans la ville c'est super important XXX J'ai fait des lectures à double tableau moi tout de suite tout de suite tout de suite c'est essentiel, j'ai voyagé j'ai vécu à l'étranger je sais t'as besoin de savoir te déplacer voilà téléphoner pour prendre un rendez-vous (Annexe 9)

Ln. (Annexe 10) et N. (Annexe 8) évoquent par ailleurs la nécessité d'apprendre la langue pour pouvoir accéder à un emploi.

La situation d'urgence linguistique des migrants accueillis dans les ASL est indéniable, rappelons que les personnes migrantes n'ont accès aux formations de l'OFII qu'une fois leur situation régularisée, ce qui prend plusieurs mois. Pour certains apprenants présents depuis plus longtemps sur le territoire qui ne peuvent pas bénéficier des formations obligatoire, l'apprentissage du français répond aussi à un besoin perçu. C'est donc aux associations qu'incombe le rôle de répondre aux premiers besoins linguistiques, ces derniers correspondent aux compétences visées par les ASL, selon la définition du RADyA : « agir dans les espaces sociaux » et « se déplacer pour agir dans les espaces sociaux ».

Mais le contenu des ateliers de français dans les associations se résume-t-il à répondre à ces besoins langagiers de base ? Cl. mentionne le fait qu'elle ne passe pas trop de temps sur ces thématiques, et que rapidement elle évolue sur du contenu culturel plus complexe.

> Cl. […] mais direct après ça moi je passais bon ben voilà aujourd'hui… et ils adoraient ça hein, on parlait de Victor Hugo tu vois aussi beaucoup tu vois de personnages, donc ça tournait autour de trucs comme ça tout le temps quoi, ça empêche pas de bosser le passé composé ou ce que tu veux mais je choisissais des thèmes comme ça quoi (Annexe 9)

De même, elle préfère ne pas travailler sur des thèmes trop basiques ou des éléments que les apprenants peuvent acquérir en immersion, et préfère privilégier une approche plus culturelle.

> Cl. […] en même temps je veux dire quitte à être là sur un ASL français moi je j'ai jamais fait tu vois des séances fruits légumes euh jamais j'ai fait ça quoi, par contre j'ai monté une séance c'était… j'avais une séance d'ailleurs qu'ils aimaient beaucoup faire aussi c'était gastronomie euh géographie et gastronomie du coup tu vois je leur montrais… au lieu… du coup on faisait le tour de la France tu vois et on présente la France en même temps, les régions différentes et par région les plats les spécialités et du coup tu fais en même temps de la géographie, en même temps tu leur apportes des billes et c'était l'occasion de parler de cuisine sans se taper deux ou trois séances sur fruits et légumes que moi je leur disais fruits et légumes hein vous allez dans les magasins vous prenez une boite de conserve y'a des images dessus c'est traduit derrière tu vois je trouvais que c'était pas une perte de temps mais c'est pas là l'essentiel (Annexe 9)

Pour elle, l'enseignement ne saurait se limiter à des compétences uniquement communicatives. Certes, les apprenants ont besoin de maîtriser la communication de base, mais comme nous le verrons plus loin, l'apprentissage de la langue englobe d'autres aspects.

Comme mentionné dans la première partie de notre travail, la politique linguistique en vigueur actuellement en France, établit un lien direct entre maîtrise de la langue et intégration, les formateurs partagent-ils cette opinion ? Quelles sont leurs représentations concernant la langue et l'intégration ?

3.1.2. Représentations de la langue et de l'intégration

Pour de nombreux formateurs interrogés, l'intégration sociale et professionnelle des individus est liée à la maîtrise de la langue. Une représentation commune est que pour s'intégrer les apprenants doivent parler français et comprendre comment fonctionne la société française.

Selon X., il existe un lien direct entre maîtrise de la langue et intégration, il avance même que cette dernière est impossible si on ne parle pas la langue, qu'il conçoit comme un marqueur culturel :

> X. Ben c'est-à-dire que quand, si on ne parle pas une langue, si on ne comprend pas la langue on pourra jamais s'intégrer parce que quand on apprend la langue y'a une intégration quand même dans le sens où où on on parle ben y'a des nuances qui viennent, y'a la culture qui vient avec […] (Annexe 3)

Pour N., la maîtrise de la langue est nécessaire pour l'intégration sociale, mais surtout professionnelle des personnes. Il ressort de son entretien un réel désir d'aider les apprenants à s'intégrer, et pour elle cela passe en priorité par le travail.

> N. Alors qu'ils sachent se débrouiller en français et s'intégrer moi je crois le plus important c'est s'intégrer s'intégrer hein souvent y'a des personnes surtout les gens de nationalité algérienne ils sont là depuis très longtemps ils sont intégrés parce qu'ils sont là depuis longtemps mais ils sont pas intégrés pour trouver un travail donc et c'est s'intégrer comme je t'ai dit tout à l'heure, euh euh chercher un travail pour ceux qui le veulent […] (Annexe 8)

Il est indéniable que le travail, en élargissant le réseau social, et en diversifiant les interactions, est un facteur d'intégration social, mais il ne saurait être le seul.

Pour la majorité des formateurs interrogés la compréhension de certains aspects socioculturels est également une condition pour s'intégrer. Les éléments à maîtriser qu'ils mentionnent varient selon les aspects qu'ils jugent plus ou moins importants. Pour X., il s'agit avant tout d'éviter un sentiment de « rejet » face à une société dont les codes peuvent surprendre, il faut donc familiariser les apprenants avec « la façon dont les gens pensent » (Annexe 3). Pour N., il est essentiel de montrer aux apprenants les comportements qui sont attendus d'eux, comme par exemple la notion de ponctualité qui est primordiale dans certaines circonstances :

> N. […] vous êtes en France il faut être à l'heure par exemple on leur a expliqué Pôle Emploi si vous avez un rendez-vous à telle heure il faut être à l'heure voilà ben c'est un peu un cours comme ça. […]
> Ah oui donc vous êtes en France y'a un cadre si vous voulez vous intégrer tu vois c'est toujours intégrer, quand vous prenez le train vous êtes à l'heure si vous voulez prendre le train le train en France il est à l'heure hein le bus est à l'heure donc et ben Pôle Emploi un rendez-vous faut être à l'heure, […] (Annexe 8)

Pour d'autres formateurs, il importe d'expliquer le fonctionnement de la République française et d'étudier des notions telles que la religion et la laïcité ou encore l'égalité de droits. Cl. aborde ces thèmes avec des apprenants même débutants, il s'agit selon elle d'une condition pour comprendre la société dans laquelle ils vivent :

> Cl. […] alors par contre alors voilà d'entrée de jeu je faisais j'avais des séances très très tôt sur euh ben comment ça marche la République, la République française donc les présidents les ministres le Sénat, l'Assemblée Nationale tout ça quoi ça ils avaient ça très très très tôt parce que t'as ça tu fais du français et en même temps t'amènes autre chose tu vois ils en ont besoin de savoir comment ça marche […]

> Cl. […] s'intégrer il faut savoir comment ça marche pourquoi c'est… pourquoi on a une mairie c'est comment les départements les régions les communes enfin tout ça, c'est ça ça fait partie sur tes cours ça fait partie de l'intégration au moins ils savent comment ça fonctionne le système en France voilà et puis ben tu peux bosser sur les libertés égalité fraternité enfin moi je bossais beaucoup sur tout ça (Annexe 9)

R. pense lui aussi qu'il est important d'expliquer le fonctionnement de notre société, et que l'intégration passe, entre autres, par la compréhension de celui-ci. Selon lui, les associations ont un vrai rôle à jouer en ce sens :

> R. […] des bases euh comment fonctionne notre société tu vois c'est… et leur expliquer comment comment… les histoires de la laïcité tout ça ça peut, ça ça peut… […]
> on peut expliquer avec des messages comment s'intégrer dans la société républicaine française quoi et ça je crois que c'est un c'est très important et c'est peut-être à développer quoi.
> Mais quand même je crois que ça doit faire partie de ça peut faire partie de nos objectifs hein c'est l'intérêt hein parce que voilà c'est bien qu'on leur explique il faut qu'on leur explique tout ça. (Annexe 6)

Il soulève toutefois le problème de la barrière de la langue, et la difficulté d'évoquer ce genre de problématiques avec des apprenants débutants, mais il poursuit en disant qu'on peut commencer en les sensibilisant sur des choses plus simples et aborder des notions plus

complexes lorsqu'ils progressent dans l'apprentissage de la langue. Des thèmes comme la religion et la laïcité peuvent être difficiles à aborder en cours, et certains formateurs se montrent hésitants à aborder ces thèmes-là de crainte de froisser les apprenants tout en étant conscients de la nécessité de cette sensibilisation. Les pédagogies critiques peuvent présenter des solutions dans ce domaine comme nous le verrons plus loin. Cl. résume assez bien cette problématique :

> Cl. Moi j'ai pas le droit de bousculer XXX, je peux pas demander à une femme de se dévoiler je vais respecter sa religion et son truc tu vois et du coup XXX mais en même temps voilà vous êtes là dans une république c'est la France c'est comme ça aussi donc l'intégration tu vois (Annexe 9)

D'autre part, selon elle, l'intégration passe aussi par la compréhension d'éléments de la culture populaire du pays d'accueil, c'est pour cela qu'elle propose à ses apprenants une découverte des différents journaux, mais aussi des acteurs ou chanteurs français (cf. Annexe 9). Aborder des éléments culturels de la société d'accueil comme les événements calendaires, peut donner lieu à des échanges interculturels de découverte réciproque comme le souligne Ce. :

> Ce. Alors bon ben moi j'intégrais beaucoup d'activités culturelles et civilisationnelles voilà pour qu'ils comprennent aussi ben qu'est-ce que c'est notre… ben qu'est-ce que c'est la France quoi après bon je suis prof d'histoire donc forcément je tu vois j'essaie toujours de profiter je sais pas par exemple quand on fait le calendrier expliquer les jours fériés la fête nationale et avec l'occasion aussi pour eux de raconter eux dans leur pays quels sont les équivalents etc. aussi donc c'était aussi un moment d'enrichissement d'échanges. (Annexe 11)

La diversité est source de richesse et ces échanges sont un premier pas vers une intercompréhension mutuelle. L'intégration passe par la découverte et l'ouverture à l'Autre, même si parfois les apprenants ont tendance à rester dans ce qu'ils connaissent le mieux, leur communauté linguistique, leur quartier. Pour cela Ln. propose à ses apprenants la découverte de la ville et du patrimoine, leur donnant accès à des lieux dans lesquels ils ne se rendraient peut-être pas par eux-mêmes :

> Ln. […] les autres méthodes que j'utilise aussi c'est de parler du patrimoine de connaître le centre-ville de connaître quels sont les gros axes qu'il y a dans la ville de Perpignan ou dans la région tous les moyens qui sont donnés pour pouvoir… ne serait-ce qu'avec le bus à 1 euro de partir sur Céret y'a des musées sur Villefranche voilà y'a plein d'endroits donc on essaye de leur faire découvrir le… ces endroits surtout ce qui est frustrant c'est quand ils disent non j'ai envie d'aller au cinéma j'ai envie d'aller au théâtre j'ai envie d'aller… après y'a la culture malheureusement qui fait que… quand je dis malheureusement c'est pas péjoratif mais (…) ils sortent pas de chez eux quoi et ça c'est un gros travail à faire et c'est très très difficile. (Annexe 10)

C'est aussi un moyen de redonner aux apprenants leur place en tant qu'habitants de la cité. C'est dans cet objectif d'ouverture et de découverte de différentes manières de penser, mais aussi de découverte artistiques, culturelles, patrimoniales que les associations ont un rôle important à jouer. A Perpignan, l'association la Cimade organise régulièrement des

sorties et des visites dans des sites du département. Ces moments sont toujours très appréciés des apprenants et présentent de nombreux avantages : la pratique de la langue, les échanges entre participants, une fenêtre sur l'extérieur ainsi qu'un moment agréable loin des tracas de leur situation. Car comme le rappelle Cl., l'intégration dépend de deux éléments tout aussi importants :

> Cl. Autant l'apprentissage du français c'est sûr c'est super important tu vois parce que c'est la clé quand même c'est la clé pour l'intégration quand même et autant le lien social c'est hyper important. (Annexe 9)

Apprendre la langue apparaît donc, pour de nombreux formateurs, comme une condition pour pouvoir s'intégrer dans la société d'accueil, mais est-ce là uniquement sa fonction ? La langue ne sert-elle qu'à répondre à des besoins de communication de base ou comporte-t-elle une part affective qu'il ne faut pas occulter dans l'enseignement ?

3.1.3. Apprendre la langue pour échanger et s'exprimer

Apprendre la langue du pays dans lequel on s'installe est un moyen de s'ouvrir aux autres, de créer du lien et de rencontrer des personnes en dehors de son réseau social habituel. Et comme le signale Lo., il s'agit bien souvent d'une demande des apprenants qui ont ce désir de « s'intégrer » :

> Lo. […] et puis après euh créer du lien avec l'extérieur parce que ça aussi c'est une… je l'ai pas dit tout à l'heure mais c'est vraiment ce qui ressortait, qui m'a frappé, c'est qu'on me demandait toujours de rencontrer des français et du coup voilà leur permettre de créer du lien avec personnes autour. (Annexe 4)

Au sein des ASL le français peut devenir la langue des échanges amicaux, pour aller à la rencontre des autres, au-delà des différences de langue et de culture :

> Ls. […] ils s'acceptent bien tu vois ils s'acceptent bien ensemble, au contraire ils se connaissaient, y'avait voilà, et ça moi j'étais assez contente de pouvoir faire ce mix là tu vois, de pouvoir faire que ils se rencontrent, qu'ils se parlent, ils se respectent euh ils rient ensemble ils se racontent des histoires, je trouve ça bien quoi (Annexe 5)

Cela renvoie à la conception appropriative de l'enseignement où la langue n'est plus uniquement instrument que l'on mobilise pour effectuer des actions déterminées, mais elle permet la rencontre. Comme le signalent Cl. (Annexe 9) et N. (Annexe 8), des amitiés se créent au sein des ASL, et pour ces apprenants, le français n'est plus cette langue qu'il faut apprendre pour des raisons administratives ou professionnelles, mais celle des échanges amicaux et du plaisir.

La langue comporte également des dimensions affectives et émotionnelles, c'est elle qui sert à exprimer ce que l'on ressent mais aussi à décrire ce que l'on imagine. Plusieurs formateurs ont ainsi recours à la création d'histoires avec leurs apprenants de manière à libérer la parole, il est parfois plus facile d'évoquer ce que l'on ressent quand on ne parle

pas de soi. Ainsi Cl. évoque une anecdote assez intéressante lorsqu'elle travaillait sur la création d'une histoire avec ses apprenants :

> Cl. […] dans mes cours il y a beaucoup de liberté moi j'ai fait un truc une année avec un groupe-là, on s'est lancé avec des A1 on s'est lancé à écrire une… mais un livre quoi euh un putain de texte enfin un truc énorme ça a été un projet de fou, je leur ai demandé à chaque participant de…, comme j'étais sur le théâtre là tu vois de choisir un personnage (…) et de commencer par le décrire physiquement, le décrire essayer de creuser leur caractère et ce qu'ils faisaient dans la vie et ça m'a fait découvrir… donc t'imagines pas que sur ce groupe-là j'avais une femme musulmane archi-voilée traditionnellement musulmane XXX qui elle alors au niveau de l'émancipation enfin de la liberté je sais pas comment on peut dire alors elle, elle a choisi un personnage elle, elle est devenue dans l'histoire elle s'est transformée en patron de bar VIP. (Annexe 10)

Peut-être que pour cette femme la langue étrangère, ainsi que l'ambiance bienveillante du groupe, a permis d'évoquer une émancipation autrement impensable. Il est des choses qu'il est plus facile de dire dans une autre langue que sa langue familiale, c'est en tout cas ce que j'ai pu expérimenter à titre personnel. Il semble donc intéressant de travailler cet aspect-là et proposer des activités où les apprenants peuvent s'exprimer mais aussi des temps où ils peuvent échanger, c'est à travers les relations humaines que l'on peut s'approprier une langue.

L'apprentissage de la langue répond donc à plusieurs objectifs, intéressons-nous maintenant aux approches pédagogiques privilégiées par les formateurs pour tente de concilier enseignement de la langue et « intégration » sociale.

3.2. Des approches pédagogiques variées pour répondre à un double objectif

3.2.1. Un enseignement formel

Plusieurs formateurs décrivent un enseignement que l'on pourrait qualifier de « scolaire », et disent enseigner la grammaire et la conjugaison, ce qui renvoie à la conception normée de la langue.

R., de son propre aveu, propose des cours « traditionnels » :

> R. Ecoute essentiellement de l'oral avec des supports quand même alors j'essaie de trouver des supports écrits, alors à la fois c'est oral et écrit si tu veux et puis je tout ce que je dis par exemple je j'ai tendance à l'écrire tu vois en même temps donc je fais à la fois oral et écrit et puis je fais des photocopies de documents divers comme on fait tous je pense voilà après c'est pas très comment dire j'ai pas d'autres documents originaux quoi c'est pas voilà c'est enfin c'est assez classique quoi voilà (Annexe 6).

Ls. nous dit qu'il lui arrive de faire des petites dictées avec ses apprenants, et que rapidement elle va vers la grammaire (Annexe 5). Pour Cl. aussi, la grammaire et la conjugaison apparaissent comme une nécessité, et ce dès le début de l'apprentissage par l'introduction de notions simples :

> Cl. bon bien sûr tu écris la date tous les jours évidemment c'est hyper important parce que…, la date moi tu vois mes cours c'est ça la date le jour la date l'année et en dessous et dès le

> premier cours, tout de suite y'a… c'est aujourd'hui en dessous c'est aujourd'hui, j'écris maintenant c'est présent tu vois et du coup tu leur mets hier c'est le passé et demain c'est le futur, ça c'est sur les premiers cours tout de suite tout ça en visuel directement cette notion là parce que tu sais qu'à un moment tu vas avoir les conjugaisons qui vont arriver et voilà et d'entrée de jeu le présent, le futur et le passé ils arrivent avec hier, demain et tous ces mots-là. (Annexe 10)

N., elle aussi dit travailler la grammaire avec ses apprenants, même si elle précise que la primauté va à l'oral, la grammaire venant en complément du travail à l'oral et à l'écrit :

> M. Et quand tu dis de la grammaire c'est de la conjugaison c'est de la construction ?
> N. C'est très très basique hein ça dépend du niveau mais la grammaire quand quand par exemple le thème on aborde le thème de se présenter alors tout de suite on va aborder le verbe être et le verbe avoir je suis français je suis euh mexicaine verbe être et le verbe avoir j'ai tel âge j'ai trois enfants j'habite à tel endroit, voilà c'est ça hein le basique le présent hein c'est vraiment le basique et après on verra les autres temps, et puis pourquoi par exemple on met français pour un homme et française pour une femme tu vois masculin féminin voilà […] (Annexe 8)

Par ailleurs, Cl. insiste sur le fait que les cours doivent être construits jamais improvisés, elle nous indique que les siens comportent toujours différentes parties, dont une partie phonologie inspirée des activités proposées à l'école élémentaire.

> Cl. Les maisons des sons j'ai piqué ça au CP […] c'est super les maisons des sons et du coup hop tu as une séance tu bosses le /ɑ̃/ et ils ont le visuel de ce que tu entends avec un petit symbole de l'oreille tu sais ce que tu vois et ce que tu entends et les an/en/ant, les é, mais dans toutes mes séances il y avait systématiquement… c'était construit comme ça tu vois y'avait une partie bon hier demain machin, une partie de sons et puis une partie… mes cours ils étaient construits j'y allais jamais les doigts dans le nez c'était toujours toujours construit. (Annexe 10)

Ce type d'enseignement qui peut paraître assez classique s'explique de plusieurs façons : il peut correspondre à une idée de l'enseignement basée sur des souvenirs scolaires des formateurs, il répond aussi bien souvent aux attentes de certains apprenants qui se sentent rassurés par le côté sérieux des cours de grammaire, mais il répond aussi à la nécessité d'un enseignement structurel de la langue pour les apprenants qui rejoindront ensuite des formations obligatoires qui, elles, se basent sur les prescripteurs du CECRL. Pour la majorité des formateurs, cet enseignement formel ne constitue toutefois pas la totalité du contenu de leurs cours, mais vient en complément d'activités plus créatives comme l'écriture d'histoires en commun, des activités théâtrales ou d'expression personnelle. Pour les formateurs, il semble donc que la grammaire et la conjugaison soient conçues comme des compléments indispensables pour leurs apprenants.

Rappelons par ailleurs que selon les réponses obtenues, la totalité des formateurs disaient être libres d'adopter la méthode pédagogique de leur choix. Ainsi, certains d'entre eux ont mis au point leur propre méthode à partir de différentes approches, c'est le cas de Cl. et de Ls. :

> Cl. […] alors j'ai commencé à creuser de mon côté les méthodes, c'est comme ça que j'ai rencontré H. mais j'avais commencé à chercher sur internet moi-même et donc ben inévitablement j'ai

> rencontré le CRIA et H. et puis là j'ai pris le Pourquoi Pas et puis le euh je sais plus lequel Du sens au signe. (Annexe 10)

> Ls. Alors la méthode moi j'ai pas une méthode particulière j'ai beaucoup de supports et puis je fais voilà, j'essaie de travailler un peu tous les registres enfin toutes les dimensions (Annexe 5)

Cet éclectisme didactique, pour reprendre le terme de Christian Puren, a pour objectif de proposer un enseignement qu'elles jugent le mieux adapté à leurs apprenants. Cette diversité pédagogique se retrouve aussi dans le fait que certains formateurs optent pour des approches ludiques ou artistiques.

3.2.2. Approches artistiques

Les approches artistiques comme le théâtre sont d'ailleurs mentionnées par plusieurs formateurs, Cl. et P. animent toutes deux un atelier théâtre au sein de leurs associations respectives (l'ASTI et la Cimade). Il est vrai que la pratique théâtrale présente de nombreux avantages pour l'enseignement du français à des adultes migrants, l'un d'entre eux étant sans doute le développement de la confiance en soi. Ainsi Ln. utilise l'approche théâtrale dans ses ateliers de français pour travailler l'estime de soi avec ses apprenants et les encourager à prendre la parole en français :

> Ln. […] et c'est eux qui vont construire leur histoire et moi ce que j'aime bien faire après c'est que j'aime bien le mettre en théâtre c'est-à-dire qu'après on monte un projet commun dans lequel ils vont après le mettre et l'exprimer d'une manière théâtrale et ça c'est excellent parce qu'ils jouent le jeu et c'est vraiment très formateur. (Annexe 11)

La production des apprenants est ainsi valorisée, et la dimension commune de l'activité permet à chacun à la fois de se sentir reconnu et d'être mis en confiance. De cette manière la pratique théâtrale peut être un moyen de lutter contre l'insécurité linguistique mentionnée plus haut.

Pour Cl. le théâtre permet de faire prendre conscience aux apprenants de ce dont ils sont capables, ce qui renvoie à la notion de sentiment d'efficacité personnelle déjà évoquée :

> Cl. Ben oui XXX et c'est là que tu provoques le lâcher-prise et dompter la prise de parole et puis ils arrivent à faire des trucs qu'ils pensaient pas être capables de faire ni moi (*rires*) […] et puis tu vois le mec quand il est descendu de là-haut là et que pour faire son entrée il s'est littéralement envolé, physiquement il s'est transformé il s'est envolé, il a levé les bras là il s'est mis à marcher, et de fait c'est tout ça. (Annexe 9)

Cette notion nous semble particulièrement importante pour des individus souvent considérés comme des « sous-citoyens », ou en tout cas des personnes à qui on ne donne pas souvent la parole, c'est un premier pas vers une prise de pouvoir sur leur vie, aussi minime soit-elle.

Depuis plusieurs années, P. anime un atelier théâtre au sein de la Cimade, elle utilise la simulation globale l'Immeuble dans laquelle les apprenants choisissent et construisent leur

personnage. Cette approche permet d'aborder des situations de la vie de tous les jours ou des problèmes que les apprenants peuvent rencontrer. Le fait de jouer un rôle permet de sortir de sa condition d'« étranger », de « migrant » ou de « sans-papier », de libérer la parole et de dire des choses qu'on n'oserait peut-être pas dire dans un contexte habituel.

> P. Et voilà et disons on fait des petits sketches qui tournent autour de leur vie tu vois ?
> M. Oui par exemple des problèmes qu'ils peuvent rencontrer ? ou des situations de la vie quotidienne ?
> P. […] l'Immeuble je ne sais pas si tu connais […] donc au départ je travaillais avec ça.
> M. D'accord
> P. Avec le dessin tu vois y'a le dessin de l'immeuble, chacun choisit un personnage et après bon ben… justement le fait d'être dans un personnage c'est plus facile pour eux de parler, et on crée des petites histoires des rencontres des dialogues tu vois ? (Annexe 12)

Cl., quant à elle, s'inspire de l'approche du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal dans son atelier. Cette démarche aide les apprenants à comprendre et analyser certaines situations sociales, institutionnelles et politiques et la pratique théâtrale permet d'en débattre et éventuellement de proposer des solutions :

> Cl. […] ben ouais sur l'atelier théâtre tu voyais des impros improvisations très libres, et après on a essayé de donner des thèmes on a bossé sur la condition des femmes aussi tu vois et du coup on avait beaucoup de gens des mecs qui se… qui devenaient des mecs hyper violents bourrés et du coup on pouvait débattre après tu vois ça provoquait des débats sur l'atelier théâtre ça. Après sur les cours sur les cours ce qui est plus difficile c'est qu'il faut respecter tout le monde et dans les religions et c'est ça aussi tu vois. (Annexe 10).

Elle fait par ailleurs remarquer que ces mêmes thèmes sont plus difficiles à aborder dans le cadre d'un atelier de français « classique », c'est donc bien par une approche pédagogique particulière alliée à la pratique théâtrale que l'on peut aider les apprenants à prendre conscience de certaines situations, mais aussi en discuter collectivement dans un objectif de conscientisation et d'action citoyenne.

Intégrer le théâtre à l'enseignement du français à des adultes migrants leur permet aussi de percevoir le français de manière différente, moins scolaire, ainsi l'apprentissage de la langue peut devenir synonyme de plaisir et non plus uniquement une obligation administrative comme le souligne P. :

> P. Déjà j'ai envie de dire que c'est un moment de détente pour eux ça les éloigne de leurs soucis du quotidien en partant et en sortant de là… ouais y'en a une L. qui est Syrienne qui vient depuis le début que je le fais elle revient chaque année elle dit c'est vachement… ça fait vachement de bien même si c'est que deux heures voilà elle vient avec les autres il se sentent bien déjà et ça c'est bien.

Le français peut devenir le moyen de formuler ce que l'on ressent, l'enjeu est ici autre que linguistique, il s'agit d'autoriser ces personnes à prendre la parole. Selon Cl., le théâtre est un excellent moyen de provoquer une forme de lâcher-prise, qui par la suite facilite l'expression, sous couvert de fiction il offre un espace de parole aux apprenants.

Cl. Le lâcher prise il vient quand… y'a plein de travail autour, le lâcher-prise ça commence par des respirations enfin tu vois par de la relaxation par des cris ouais y'a un truc qui été pété dans l'atelier, mais moi je leur ai montré la colère du cinoche là voilà je prends la chaise je la balance à travers la salle, vas-y lâche-toi vas-y crache et de fait, ça donne ça donne des… des… (Annexe10)

Ces dimensions de plaisir ou de lâcher-prise renvoient à la dimension émotionnelle des langues. Celle-ci n'est pas à négliger car selon Arnold, « [l]a dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères. » (Arnold, 2006 : 408). Prendre la parole en langue étrangère peut être source d'anxiété pour les apprenants surtout s'ils pensent ne pas la maîtriser suffisamment. Pour cela, Arnold préconise une « vision holistique de l'enseignement » et propose de donner aux apprenants la possibilité d'exprimer leurs préoccupations et de créer une atmosphère de coopération au sein du groupe. (Arnold, 2006 : 407). P. évoque l'importance d'un climat de bienveillance et le rôle positif du groupe sur la mise en confiance des apprenants (cf. Annexe 12). Elle souligne par ailleurs les progrès linguistiques réalisés grâce au jeu théâtral, au niveau de la diction et de la prononciation, ce qui vient renforcer l'idée qu'un cadre d'apprentissage sécurisant et valorisant aide aux apprentissages. Les bienfaits de la pratique théâtrale dans le domaine de l'enseignement du français aux migrants sont donc multiples : aspects linguistiques, développement de l'estime de soi, mise en confiance mais aussi conscientisation et développement du pouvoir d'agir. Il nous paraît donc intéressant que les formateurs soient plus largement sensibilisés à cette approche.

D'autre part, dans l'objectif de créer une ambiance détendue propices aux apprentissages, Lo. utilise le jeu au sein de ses ateliers de français. Selon elle les avantages en sont multiples :

Lo. Ben parce que du coup ils sont ils sont (…) actifs déjà et puis ils vont rechercher par eux-mêmes ils vont… ils vont s'amuser aussi et il va y avoir des moments de rire voilà ça facilite vraiment les apprentissages quand il y a une bonne ambiance et puis quoi d'autre ? Y'a mille raisons (rires)
M. Et oui
Lo. Et pour l'acquisition du vocabulaire, enfin pour tout en fait. (Annexe 4)

Elle évoque aussi l'usage de l'art et des pratiques artistiques dans le but, là aussi, de libérer la parole, mais aussi dans un esprit d'ouverture et de découverte, même si pour cela il a fallu aller au-delà des réticences des apprenants :

Lo. Oui il y a quelque chose que j'ai pas dit aussi que j'aimais beaucoup, beaucoup faire c'est on a parlé du jeu mais je passais aussi beaucoup par l'art.
M. D'accord. Ben ça c'est intéressant.
Lo. Les arts plastiques, la photographie.
M. Donc tu les fais pratiquer ou tu les amènes voir des expos ?
Lo. Les deux.
M. Donc tu as fait de l'art plastique avec… ?

> Lo. Oui oui au début c'était pas très bien perçu parce qu'ils pensaient que c'était infantilisant, parce que c'est pas forcément dans la culture de l'apprenant mais après la plu- enfin la majorité se sont pris au jeu parce que ça devient aussi un jeu. (Annexe 4)

Comme nous pouvons le voir, les formateurs varient leurs approches pédagogiques de manière à répondre au mieux aux besoins de leurs apprenants, que ce soit à travers un enseignement formel de la langue ou des approches artistiques et ludiques, tout en veillant à créer un cadre d'apprentissage bienveillant et à valoriser leurs apprenants. L'objectif de l'enseignement du français aux étrangers est de leur donner les moyens d'être autonomes dans leur vie de tous les jours, mais au-delà de cet aspect fonctionnel, il est également question de développer leur pouvoir d'agir et leur capacité à se faire entendre en tant que citoyens.

Même si les associations bénéficient d'une plus grande liberté pédagogique que les organismes de formation, elles sont toutefois soumises à d'autres contraintes. Intéressons-nous maintenant aux difficultés que rencontrent les formateurs du milieu associatif au quotidien, mais aussi à ce qu'ils proposent pour améliorer l'accueil des apprenants dans les ASL.

3.3. Difficultés et suggestions

3.3.1. Difficultés rencontrées par les formateurs

Plusieurs difficultés sont mentionnées par les formateurs dans les questionnaires et les entretiens. Celle qui revient le plus souvent est le manque d'assiduité et le turnover important des apprenants rendant difficile l'élaboration d'une progression pédagogique. C'est en effet l'une des caractéristiques du public accueilli dans les associations, les raisons en sont diverses. De par leur situation administrative, le public de demandeurs d'asile et de sans-papiers est particulièrement volatile ; les situations sociales difficiles et les difficultés quotidiennes rencontrées par les autres apprenants peuvent également représenter des obstacles pour s'engager dans les apprentissages dans la durée ; il est difficile de se projeter lorsque l'on doit faire face à l'urgence et à la précarité au quotidien.

La deuxième difficulté évoquée est celle du manque de moyens, aussi bien le manque de matériel que les locaux inadaptés. Le problème du manque de place est criant dans certaines associations où plusieurs cours peuvent se dérouler en même temps dans la même salle. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, le nerf de la guerre c'est l'argent et les subventions allouées aux associations, lorsqu'il y en a, peinent parfois à couvrir les frais de fonctionnement. D'autre part, le problème du nombre insuffisant d'heures de cours

proposées aux apprenants est également soulevé par quelques formateurs comme R. (Annexe 6) et Ce. (Annexe 11). Les associations fonctionnant le plus souvent avec des bénévoles, elles sont dans l'impossibilité de proposer des formations intensives où les personnes pourraient bénéficier de cours tous les jours. Une solution serait que l'Etat s'engage vraiment en faveur de l'enseignement du français aux migrants, en envisageant un parcours de formation pour tous et pas uniquement pour les personnes remplissant les conditions du CIR. Pour pallier ce manque, il est fréquent que des apprenants n'hésitent pas à assister aux ASL de plusieurs associations différentes.

L'hétérogénéité est également être perçue comme une difficulté par certains formateurs surtout dans le cas de groupes avec de très grandes différences de niveaux.

Au-delà de ces considérations matérielles, que proposent les formateurs pour améliorer l'enseignement du français dans les ASL ?

3.3.2. Suggestions

Pour pallier le problème de l'hétérogénéité, plusieurs formateurs ont évoqué la question d'un meilleur positionnement des apprenants en amont de manière à avoir des groupes plus homogènes en termes de niveau linguistique. Pour Ls. cette hétérogénéité ne représente pas une difficulté particulière, et donne lieu au contraire à de l'entraide entre les apprenants :

> Ls. […] mais moi j'avais des groupes hétérogènes parce qu'entre une personne qui est jamais allée à l'école et une autre qui a un niveau ingénieur bon c'est pas évident hein mais j'arrive à le gérer ça me gênait pas.

Par ailleurs, une association a adopté une approche originale pour faire face aux différences de niveau au sein d'un même groupe comme l'explique R-P :

> R-P. Voilà parce que le but dès le départ moi quand j'ai vu que euh quand on faisait des cours magistraux ça ne fonctionnait pas parce qu'il y a des niveaux complètement différents […].
> M. D'accord.
> R-P. Moi dès le départ j'ai dit ça, ça fonctionne pas comme ça donc il faudrait un animateur un apprenant.
> M. D'accord c'est comme des cours particuliers en fait.
> R-P. Voilà mais ensemble.
> M. Mais ensemble d'accord.
> R-P. Mais ensemble euh parce que là c'est là que c'est efficace quoi, donc c'est pas toujours possible parce que des apprenants y'en a pas mal donc moi je répartis les groupes suivant les capacités des animateurs et suivant le niveau des apprenants.

Cette approche a pour objectif une individualisation de l'enseignement et une meilleure adaptation aux besoins des apprenants. Son principal défaut à nos yeux est que ce n'est pas toujours le même formateur qui suit le même apprenant, rendant l'élaboration d'une progression impossible, d'autre part la dimension collective et l'effet d'étayage du groupe

disparaissent, alors que nous avons vu que ces deux éléments jouent un rôle important dans l'enseignement en ASL.

Cette volonté de répondre au mieux aux besoins des personnes accueillies revient dans de nombreux entretiens, et il est fréquent que les formateurs adaptent le contenu de leur cours pour répondre à un besoin ponctuel, comme l'évoque N. :

> N. […] on avait dans notre groupe un apprenant et ça a fait l'objet d'un cours hein il ne comprenait pas sa facture d'électricité donc voilà le kit de tous les jours facture d'électricité ben il a apporté sa facture on a abordé ben l'électricité après heures creuses heures pleines euh ben les chiffres voilà voilà, euh après on a eu un apprenant bon c'était déjà un petit peu plus comment faire un CV il ne comprenait pas hein une lettre de Pôle Emploi des choses comme ça (Annexe 8).

Certains formateurs suggèrent de favoriser les échanges entre associations, de même que la mise en commun de ressources et l'élaboration d'une banque de données au sein des associations. Le développement d'échanges inter-associatifs présente plusieurs avantages tels que les échanges de pratiques mais aussi la possibilité de rencontres pour les apprenants des différentes associations comme le souligne Lo. :

> Lo. […] moi je pense qu'il faudrait qu'il y ait beaucoup plus d'échanges entre les associations et entre les différents partenaires institutionnels, enfin voilà beaucoup plus de partenariats d'échanges d'ouverture.
> M. Pour plus de cohésion ?
> Lo. Voilà et aussi pour plus…, pour plus de cohésion et aussi pour que les groupes se rencontrent et créent du lien (Annexe 4)

Il s'agit là encore d'encourager l'élargissement du réseau social des apprenants de manière à faciliter l'appropriation du français. C'est aussi pour cela que Ce. insiste sur la nécessité d'offrir des espaces où les apprenants pourraient échanger, des ateliers de conversation par exemple, qui seraient l'occasion à la fois de pratiquer la langue mais aussi de rencontrer d'autres personnes issues d'horizons différents :

> Ce. […] mais tu vois qu'il y ait aussi des lieux de rencontre d'échanges parce que souvent le français pour ces gens c'est justement la langue de communication commune voilà et donc même des fois sans formateur juste d'avoir des espaces où ils peuvent venir échanger. (Annexe 11)

Lo. propose par ailleurs l'instauration d'un document de type portfolio, « un livret individuel avec des objectifs précis […] comment dire à court terme, à long terme tout ça. » (Annexe 4). Ce portfolio permettrait aux apprenants de prendre conscience de leurs compétences, de visualiser leurs progrès, ce qui contribuerait à la valorisation de leur plurilinguisme. D'autre part, il pourrait également constituer un document de liaison entre les différentes associations pour les apprenants qui fréquentent plusieurs ateliers de français :

> Lo. […] et après cette histoire de portfolio aussi je trouve que ce serait intéressant parce qu'il y a certains élèves qui vont d'un cours à un autre dans différentes associations donc qu'ils puissent… que les formateurs aussi puissent savoir un petit peu ce qu'ils ont travaillé ça peut être bien aussi pour eux. (Annexe 4)

Pour conclure nous souhaiterions citer Cl. qui résume parfaitement les enjeux de l'enseignement du français en milieu associatif.

> Cl. De la formation pour les formateurs des locaux, de la dynamique de groupe de l'humanité et des échanges des… parce que des fois y'en a qui disaient on va séparer les hommes des femmes tu vois avec les musulmans ça va pas non tu vas pas commencer à les séparer parce que on est… on n'est pas… on vit en France c'est pour ça que les valeurs de la République c'est important de leur mettre de bosser des thèmes comme ça dès le départ. (Annexe 9)

Comme nous venons de le voir, le tissu associatif perpignanais se caractérise à la fois par la diversité de ses acteurs et des approches de l'enseignement du français aux étrangers qui y sont proposées. Tous les formateurs interviewés dans le cadre de cette étude s'engagent pour accompagner au mieux leurs apprenants dans l'apprentissage de langue mais également pour leur présenter un visage plus accueillant de la société d'accueil. Seule une minorité de ces formateurs affirme connaître les démarches d'éducation populaire et les pédagogies émancipatrices. Celles-ci nous semblent toutefois présenter un intérêt pour le domaine de l'enseignement du français aux étrangers, et plus particulièrement en contexte associatif.

Partie 4

-

Les apports possibles de l'éducation populaire et des pédagogies émancipatrices à l'enseignement du français : ouvertures et perspectives aux migrants en contexte associatif

Chapitre 9. Les démarches d'Education Populaire et les pédagogies émancipatrices

Face à l'urgence sociale dans laquelle se trouvent les migrants on pourrait être tenté de penser que l'apprentissage de la langue ne doit être qu'un outil de communication pour s'insérer rapidement dans la société et sur le plan professionnel, et que développer sa pensée critique n'est pas vraiment une priorité lorsque l'on doit faire face à la précarité.
Nous avons précédemment évoqué la nécessité d'adopter une vision appropriative de l'enseignement. Les démarches d'éducation populaire et les pédagogies émancipatrices se différenciant des approches pédagogiques descendantes traditionnelles, elles ont pour vocation de libérer la parole et d'encourager les apprenants à décider et à agir collectivement, elles peuvent donc permettre de proposer des contenus qui fassent sens pour eux. Ce chapitre en présente les fondements et les enjeux.

1. L'éducation populaire et les pédagogies critiques

1.1. Les fondements de l'éducation populaire

C'est au siècle des Lumières que l'idée d'une éducation pour tous, défendue par Condorcet, apparaît comme une nécessité pour lutter contre l'obscurantisme. Aujourd'hui encore, l'éducation populaire vise l'amélioration du système social afin de permettre à chacun de s'épanouir et de trouver une place dans la société.

> L'éducation populaire désigne un processus visant l'émancipation de toutes et tous […]. Cette émancipation doit se réaliser à deux niveaux : il s'agit d'une part de sortir des évidences, de remettre les choses en question, grâce à des prises de conscience, et d'autre part, de sortir de l'impuissance, de se sentir capable d'agir, grâce à des expériences concrètes. (De Lepinay, 2019 : 101).

On appelle démarches d'éducation populaire des pratiques éducatives qui œuvrent à la transformation sociale et participent à l'émancipation individuelle et collective. Elles ont une visée culturelle et citoyenne et s'articulent autour de deux axes : la prise de conscience et le développement de la capacité d'agir.

1.2. Paulo Freire et l'alphabétisation populaire

Le pédagogue brésilien Paulo Freire a œuvré pour l'alphabétisation des paysans dans son pays d'origine. Il a développé une approche pédagogique basée sur la conscientisation, dont la finalité est la lecture de la société et le développement de la capacité d'agir dans un objectif de transformation sociale. Son ouvrage le plus connu est sans doute *Pédagogie des opprimés* publié en 1974. Il défend une conception de la

pédagogie résolument mobilisée contre toutes les discriminations et les injustices, selon lui, l'éducation des adultes doit se concevoir comme une « pratique de la liberté ».

1.2.1. Conscientisation

L'un des concepts essentiels défendu par Freire est celui de « conscientisation » pour contrer le « discours fataliste néolibéral, pragmatique et réactionnaire. » (Freire, 1996 : 70). Il s'agit d'amener les adultes à se rendre compte des injustices qu'ils subissent. L'objectif est de donner les outils aux apprenants pour acquérir un regard critique, prendre la parole et agir pour essayer de transformer leur situation. L'approche conscientisante est basée sur la réflexion et l'action. Elle prend comme point de départ le vécu des apprenants, une préoccupation, une situation qui pose problème, dont l'analyse fait ressortir une dimension collective sur laquelle agir. Selon Freire, c'est ensemble que l'on se conscientise.

1.2.2. La nécessité d'une transformation sociale

Pour lui, l'alphabétisation populaire est un projet à la fois politique et pédagogique. Elle vise conjointement l'acquisition de savoirs et le développement du pouvoir d'agir des personnes. Le constat qu'il fait, et qui est malheureusement toujours d'actualité, est que nous vivons dans une société inégalitaire, ces inégalités et les oppressions engendrées par le néolibéralisme entraîne la déshumanisation de la société. Un des moyens de lutter contre cette déshumanisation passe donc par l'accompagnement des publics dans une visée émancipatrice. L'action collective de transformation sociale, qu'il juge indispensable, commence par l'alphabétisation et l'enseignement.

1.2.3. L'enseignement, une forme d'engagement politique

Selon Freire, la pratique éducative est toujours politique, que ce soit par son contenu, par les modalités de sa mise en œuvre, ou encore par le choix des contenus et des méthodes. Les choix éducatifs qui sont faits peuvent participer à reproduire ou légitimer les relations de pouvoir prévalant dans la société, ou au contraire les remettre en question.

En ce qui concerne la formation linguistique des adultes migrants, l'enseignement de la langue peut ainsi être vu comme un moyen d'action politique, la langue devient un outil d'expression sociale, de prise de parole, de prise de pouvoir sur sa vie. Comme il est rappelé dans la charte de Lire et Ecrire, « la perspective politique de l'alphabétisation populaire vise conjointement : la défense et l'exercice des droits fondamentaux, la

transformation des rapports sociaux […], la participation et l'émancipation de tous. » (Lire et Ecrire, 2017 : 53).

Rappelons ici quelques principes de l'éducation populaire :

- Le postulat de départ est : Tous égaux, tous capables.
- Partir des participants (expériences, vécus, savoirs, etc.) : on a en face de soi des adultes aux parcours riches et diversifiés.
- Viser l'émancipation : il s'agit d'amener notre public à trouver les moyens de ne plus subir leur situation.
- Passer à l'action : L'éducation populaire, c'est aussi continuer à amener les participants à mener des actions en lien avec leur émancipation, et ce pour un changement social[13].

Une approche pédagogique incluant une démarche de réflexion-action se déroule toujours collectivement, elle débute par un échange d'expériences, puis c'est collectivement que la problématisation se fait, et c'est encore ensemble que l'on chemine vers une action collective. S'inspirant, entre autres des travaux de Paulo Freire, le collectif Lire et Ecrire de Bruxelles a adopté un cadre de référence pédagogique basé sur les principes de l'éducation populaire. Dans ce document intitulé *Balises pour une alphabétisation populaire*, les auteurs rappellent l'importance de l'approche collective :

> Un processus d'éducation populaire implique la rencontre, la discussion et la confrontation à soi, à l'autre et aux autres. Il est collectif et repose sur la reconnaissance des capacités de chacun à nommer ce qu'il vit, à analyser et à agir pour le transformer. » (Lire et Ecrire, 2017 : 54)

1.3. Les pédagogies critiques et émancipatrices, héritières de la pensée Freirienne

Ce que l'on appelle « pédagogies critiques » ou « pédagogies émancipatrices » aujourd'hui est un courant se revendiquant de la pensée de Paulo Freire. Plus largement le terme « désigne une pratique pédagogique luttant pour la justice et l'émancipation radicalement engagée contre les inégalités sociales, les discriminations, les oppressions. » (Pereira, 2017 : 10). L'éducation et la formation sont perçus comme un moyen d'intégration et d'« empowerment ».

On trouve l'influence de la pensée Freirienne dans des approches pédagogiques telles que les théories de la race, la pédagogie critique de la norme ou encore la pédagogie décoloniale. Les pédagogies émancipatrices comme la pédagogie du projet, la méthode Reflect-Action, les ateliers ECLER, l'approche autobiographique et les récits de vie, ou

[13] https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja192_pedagogies_emancipatrices_et_demarches_citoyennes.pdf

encore les approches artistiques proviennent aussi de ce courant de pensée. L'objectif commun de ces diverses pratiques pédagogiques est d'aider les personnes socialement minorées à prendre conscience de leur situation et à faire entendre leur voix. Elles visent, entre autres, le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique.

2. Enjeux didactiques et humains des pédagogies critiques.

2.1. Une relation pédagogique différente

Qu'il soit question de pédagogies critiques ou de pédagogies émancipatrices on se trouve dans une « conception compréhensive de l'enseignement » (Lire et Ecrire, 2017 : 29). Selon cette conception :

> La formation s'inscrit dans un objectif large de développement de la citoyenneté, de réduction des inégalités, et de promotion de la démocratie. Les formateurs recourent à des démarches de formation exploitant les échanges, la mise en réseau des apprenants, le pluralisme culturel, le partage des savoirs et des pouvoirs (actions de qualification sociale, espaces de parole et de projets, ateliers d'écriture, réseaux d'échange et de savoirs…). (Lire et Ecrire, 2017 : 29).

Comme le souligne Paulo Freire dans ses travaux (Freire, 1974, 1996), la pratique de l'éducation en elle-même est porteuse de libération ou d'aliénation, non pas tant par le contenu des idées qu'elle transmet, mais d'abord par la relation formateur-apprenant qu'elle instaure. Les pédagogies critiques ou émancipatrices impliquent donc un changement dans la relation pédagogique, cela nécessite que la formation soit un lieu de libération de la parole où le formateur favorise les échanges. Il s'agit de considérer les personnes dans une relation de parité où l'autre est reconnu dans ses savoirs, et non à travers ses manques, où l'autre est également écouté et entendu, ce qui va bien au-delà de la maîtrise de telle ou telle compétence.

2.2. Emancipation, empowerment

Freire rappelle que « l'éducateur démocratique ne peut refuser le devoir de renforcer dans sa pratique enseignante la capacité de critique de ceux qu'il éduque, leur curiosité, leur insoumission. » (Freire, 1996 : 43)

Qu'est-ce que l'émancipation ? C'est le fait pour une personne de sortir de la place qui lui a été assignée, et ainsi de subvertir, aussi peu que ce soit, les rapports sociaux qui la déterminent. Pour cela, on peut considérer deux axes d'action complémentaires :

- D'une part, développer la compréhension du monde : remettre en question et déconstruire ce qui est présenté comme la norme, développer une lecture critique de la société ;
- D'autre part, développer le pouvoir d'agir et dépasser l'auto-censure.

Il nous semble clair que l'émancipation peut (et devrait) constituer un objectif central de l'enseignement du français aux adultes migrants, mais également de tout enseignement.

Selon Emilie Lebreton, « dans le champ de l'éducation, l'empowerment offre une perspective dynamique et s'opère par la mise en place d'une pédagogie active où la valorisation est primordiale, notamment parce qu'il s'agit de faire réussir. » (Lebreton, 2017 : 326). Il ne peut y avoir d'émancipation sans valorisation des apprenants, dans le cadre de l'enseignement du français aux migrants cette notion nous semble centrale, et les formateurs que nous avons interviewés l'ont bien compris. L'estime de soi est particulièrement mise à mal en contexte de migration et, selon Arnold, éloignés de leurs référents culturels, les migrants peuvent « ressentir une diminution de cette sensation de compétence et de valeur personnelle qui fait partie de l'estime de soi. » (Arnold, 2006 : 417). Elle souligne par ailleurs que les apprenants utilisent une grande partie de leurs ressources cognitives en nourrissant des croyances négatives relatives à leur manque de capacité ou de valeur (op.cit. : 415). Il est donc crucial de proposer des approches didactiques permettant de redonner confiance aux apprenants. L'une des manières de valoriser les personnes est sans doute de leur donner la parole.

2.3. Donner la parole et le pouvoir d'agir en tant que citoyens

On pourra rétorquer qu'en cours de langue, il est habituel de donner la parole aux apprenants, mais il s'agit là de leur offrir l'opportunité de s'exprimer, en partant du principe qu'ils ont quelque chose à partager et à apporter. Si un espace propice à la libération de la parole est créé, cela peut se faire à l'aide d'ateliers théâtraux inspirés du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal[14], d'ateliers d'écriture, d'expositions, ou encore par la démarche de Croisement des savoirs et des pratiques©[15]. La notion de lieu propice à la parole n'est pas anodine, De Cock et Pereira nous rappellent que :

> L'objectif de l'approche anti-oppressive vise à constituer des espaces inclusifs, c'est-à-dire des lieux dans lesquels les personnes issues de groupes socialement minorés ne se sentent pas méprisées, agressées, discriminées ou encore invisibilisées. (De Cock, Pereira, 2019 : 18).

Dans le domaine de l'enseignement du français aux migrants cette notion d'un espace inclusif où les personnes ne se sentent pas discriminées, mais au contraire sont accueillies

[14] Le théâtre de l'opprimé est un ensemble de techniques et d'exercices dramatiques destinés à permettre aux opprimés de s'entraîner – dans le cadre de l'espace théâtral fictif – à lutter contre l'oppression et à esquisser des transformations de la société

[15] Dans la démarche de Croisement des savoirs et des pratiques© portée depuis les années 2000 par l'association ATD Quart Monde il s'agit de mêler les savoirs de vie, avec les savoirs académiques des chercheurs et les savoirs d'action des professionnels de terrain pour renforcer la capacité des acteurs à agir ensemble pour réaliser les transformations sociales nécessaires.

dans leur pluralité, nous semble cruciale, elle a d'ailleurs souvent été évoquée dans les entretiens avec les formateurs.

D'autre part, plus qu'une visée scolaire de l'apprentissage, l'enseignement peut s'inscrire dans une perspective plus large de participation à la vie citoyenne. La notion de citoyenneté peut être envisagée selon plusieurs points de vue : le statut juridique, le statut social c'est-à-dire le fait d'être reconnu par les autres comme citoyen à part entière, ou encore les conditions de l'expérience citoyenne, c'est-à-dire l'accès à la reconnaissance sociale indispensable pour se sentir impliqué dans le projet collectif. On peut percevoir combien ces deux derniers aspects sont importants pour des adultes migrants souvent considérés comme citoyens secondaires.

Selon le collectif Lire et Ecrire :

> L'éducation populaire n'envisage pas la citoyenneté comme un synonyme de respect des droits et des devoirs ou comme un processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des manières de voir dominantes. Elle envisage la citoyenneté principalement du point de vue des conditions de l'expérience citoyenne : l'accès à la reconnaissance et au pouvoir social d'agir. » (Lire et Ecrire, 2017 : 73).

En cela, elle se différencie des formations civiques du CIR qui, comme nous avons pu le voir, sont constituées de connaissances que les apprenants doivent retenir pour être jugés « intégrables ». Par des approches pédagogiques émancipatrices, il est possible de construire des projets citoyens avec les adultes migrants pour les aider à prendre leur place dans la société d'accueil. La reconnaissance de tous nous semble primordiale dans une société démocratique qui a pour objectif la cohésion sociale.

Nous conclurons ce chapitre par une citation qui résume, à nos yeux, les enjeux et les défis de l'enseignement aux adultes migrants et étrangers :

> Une éducation libératrice vise d'autres buts que l'adaptation sociale […] : elle doit mener à mieux voir et comprendre les causes de l'oppression, exprimer sans refoulement son identité et sa différence, renforcer la solidarité des exclus dans la revendication de leurs droits et l'amélioration de leurs conditions de vie. » (Desmarais, 2008 : 78)

Intéressons-nous à présent aux apports de ces approches pédagogiques dans le domaine de l'enseignement du français aux migrants mais aussi aux moyens de les mettre en œuvre.

Chapitre 10. Quelles mises en œuvre possibles dans les ASL ?

Ce chapitre détaille une possible approche émancipatrice de l'enseignement du français aux migrants et les éventuels obstacles à sa mise en œuvre.

1. Adopter une pédagogie émancipatrice

Adopter une approche émancipatrice de l'enseignement du français aux adultes migrants dans les associations est un moyen d'apporter des réponses aux arguments que nous avons avancés dans la deuxième partie et que nous rappelons rapidement ici :

- L'intégration sociale passe, entre autres, par l'élargissement du réseau social, par les échanges interculturels, mais aussi par le fait de se sentir reconnu comme citoyen.
- Reconnaître le parcours et les langues d'origine des personnes étrangères est primordial dans nos sociétés plurielles, d'où la nécessité de développer un contexte d'enseignement valorisant les approches plurielles ou plurimodales.
- Même si l'acquisition du français dans un objectif de communication et d'insertion professionnelle est une nécessité indéniable, l'enjeu de l'apprentissage de la langue dépasse cet aspect purement fonctionnel ; adopter une visée appropriative de l'enseignement permettrait aux apprenants de développer une relation avec le français et d'aller à la rencontre de l'Autre à travers la langue.

Toute pratique pédagogique n'est toutefois pas émancipatrice. Selon Francis Tilman et Dominique Grootaers une pédagogie est émancipatrice :

- si elle modifie les représentations des logiques sociales actuellement à l'œuvre ;
- si elle modifie les images que l'individu ou le groupe dominé a de lui-même, de ses capacités, de ses compétences, de ses potentialités ;
- si elle outille les personnes pour les rendre capables d'agir efficacement ;
- si elle développe des capacités de communication et d'expression, si elle entraine à la prise de parole (sous toutes ses formes, et donc pas seulement verbale) et à l'écoute correspondante. (Grootaers & Tilman, 2009)

Par ailleurs, à l'instar de Freire nous pensons que tout enseignement est politique. Dans notre société où l'idéologie néolibérale prédomine et où les inégalités ne cessent de se creuser, il est nécessaire d'aider nos apprenants, qui le plus souvent, appartiennent aux populations défavorisées, à prendre conscience des mécanismes d'oppression en jeu et de leur donner les outils pour se faire entendre et agir en tant citoyens. Les situations à conscientiser sont multiples et peuvent varier selon le public accueilli, ainsi elles peuvent concerner le parcours migratoire, l'expérience de l'exil, le rapport au français et à l'apprentissage, le rapport à l'administration, l'accès au logement, le cadre de vie. S'orienter vers une mise en action permet aux apprenants de retrouver une forme de dignité

dans des situations difficiles et de sortir de la résignation, de sortir de leur condition d'« étranger ».

Comment concilier ces différents aspects sans perdre de vue la nécessité de l'acquisition de la langue de communication ? Intéressons-nous maintenant à des exemples de mises en œuvre possibles pour les ASL. Elles s'inspirent, entre autres, de projets et d'activités pédagogiques mis en pratique en Belgique au sein des ateliers du collectif Lire et Ecrire, et qui reprennent les principes de l'éducation populaire et des approches émancipatrices.

2. Quelques exemples de mises en œuvre des pédagogies émancipatrices

2.1. Approches qui s'inspirent du récit de vie

Pour des personnes en situation de migration, ayant connu l'exil et la séparation, le récit de vie peut être un moyen de mettre en mots leur expérience et ainsi de s'approprier leur histoire. Le fait de la partager au sein du groupe permet de se rendre compte que d'autres ont vécu des expériences similaires. Le récit de vie permet aussi la conscientisation de son parcours, de son rapport à la langue et à l'altérité, et constitue le premier pas vers une transformation. Léo Burquel (Burquel, 2008) décrit la création d'un groupe de parole axé sur les récits de vie au Luxembourg. Ce groupe a été créé dans le but d'aider les apprenants à surmonter les freins psychologiques à l'apprentissage de la langue. Selon lui :

> une façon de répondre à la difficulté d'apprentissage de la langue chez les personnes ayant vécu l'exil est de leur permettre de raconter leur voyage, d'adresser leur histoire à d'autres personnes dans un cadre sécurisé, de prendre distance par rapport à elle, d'y glisser quelques touches d'imaginaire, et de se créer ainsi un espace d'expression. (Burquel, 2008 : 47).

Pour ce genre de projets, il est primordial d'instaurer un climat de confiance au sein du groupe. Proposer en amont des activités ayant pour but de mieux se connaître : jeu autour des prénoms, arbre des qualités, etc. est une étape nécessaire pour établir la cohésion du groupe, un « nous », c'est-à-dire le socle sur lequel le projet va se construire. Pour aider les apprenants les moins à l'aise avec le français à s'exprimer, l'utilisation du photo-langage ou de la langue maternelle (avec traduction par les pairs) est possible.

La démarche du récit de vie peut également être adoptée pour évoquer une préoccupation partagée par les membres du groupe : santé, situation administrative, emploi, logement, lien social. C'est dans cette optique que le projet *« Paenser » l'exil* a été élaboré et mis en place à l'Institut Kurde de Bruxelles. Le thème de l'exil a été délimité collectivement avec les apprenants de manière à « faire le lien entre un affect partagé au sein du groupe et une représentation sociale du migrant inscrite dans un pan de la société

belge : souvent pointé du doigt, « labellisé » comme profiteur, assimilé à un fardeau. » (Durieux, Mannaerts & Si M'hammed, 2016 : 81). Dans ce projet, chaque apprenant a reçu un carnet de dessins vierge pour y placer dessins, collages, photos, témoignages écrits en français ou dans sa langue maternelle. Chacun est libre d'évoquer le passé, le présent et perspectives d'avenir. Lors de chaque séance, les apprenants sont encouragés à partager une page de leur carnet avec le groupe. Pour les formateurs en charge du projet :

> Ces moments de don au collectif sont l'occasion d'échanger fructueusement, de découvrir l'autre, sa culture, son chemin, ses singularités et les points qu'il a en commun avec les autres, mais aussi de pratiquer le français, de s'exprimer oralement face à un groupe, d'engranger de la confiance en se sentant moins isolé dans son histoire, dans ses difficultés... C'est le temps de parler (en français) des traditions culinaires, de faire gouter des épices, d'évoquer les ambiances familiales, de se remémorer les fêtes d'antan, mais aussi d'envisager les espoirs et les craintes pour sa vie en Belgique. (op.cit., 2016 : 83)

L'objectif final de ce projet était de présenter un autre visage de la migration et de l'exil par la production et la diffusion d'un carnet commun qui comporterait des extraits de chaque carnet individuel, chaque apprenant ayant choisi l'extrait qu'il souhaitait diffuser. Selon les auteurs :

> Porter dans l'espace public les raisons de l'exil et le déchirement qu'il représente dans la vie d'une personne œuvre à deux niveaux : individuellement, cette expression contribue à panser cette douleur et, d'un point de vue collectif, il peut amener à penser cet exil autrement. (Durieux, Mannaerts & Si M'hammed, 2016 : 81)

Ce projet s'inscrit dans une pratique émancipatrice puisque l'objectif est bien de dénoncer une situation, mais aussi de tenter d'y apporter une solution en tentant de changer le regard de la société sur l'exil et la migration. Au niveau individuel, il offre un moyen aux apprenants de devenir sujets de leur histoire et de se la réapproprier.

2.2 Lier pratiques émancipatrices et approches plurilingues

Nous avons déjà évoqué la nécessaire reconnaissance des langues des étrangers venus s'installer en France. Celle-ci peut aider à faire émerger des représentations positives sur les langues et leurs apprentissages, c'est aussi le moyen de reconnaître une composante clé de l'identité des apprenants, d'où l'importance de créer un espace de formation où les personnes se sentent autorisées à utiliser leur(s) langue(s). D'autre part, il est important de mettre en place des activités qui prennent en compte les dimensions émotionnelles et affectives tout autant que les aspects langagiers. C'est pourquoi il nous semble intéressant de concilier le Théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal et une approche plurilingue. Notre réflexion s'inspire d'un atelier de théâtre plurilingue qui a été monté dans une classe d'accueil à Montréal (Armand, Lory & Rousseau, 2013). Sur la base de ce projet, on pourrait ainsi imaginer un atelier théâtre dont la mise en œuvre pourrait être la suivante :

après avoir choisi collectivement un thème qui représente une situation à conscientiser ou une injustice à dénoncer, les apprenants racontent des récits personnels à partir de celle-ci. Ils ont la possibilité de formuler parfois des mots ou des phrases dans la (ou les) langue(s) de leur répertoire (la traduction peut être assurée par un pair). Par la suite, ils choisissent ensemble l'histoire qui fera l'objet d'une représentation. Tout un travail de jeux théâtraux plurilingue est également mis en place de manière à aider les apprenants à s'approprier physiquement la langue et à découvrir la langue des autres. Les auteurs de l'article soulignent l'importance d'aborder des thèmes en rapport avec l'histoire et le parcours des apprenants :

> Ces contextes d'expression privilégiés ne font pas disparaitre les sources de souffrance passées ou présentes, mais leur réservent une place légitime dans la classe et leur confèrent un statut de « savoir ». Ce savoir, et en particulier le savoir linguistique, devient un instrument de maitrise et de transmission de l'expérience. De la même façon, la charge émotionnelle associée à cette transmission, dans un climat de confiance, offre un espace de reconfiguration de la relation à soi-même et de la relation aux autres. (Armand, Lory & Rousseau, 2013 : 52)

Les apports d'une telle activité sont multiples, la langue devient le moyen de partager son expérience mais également ses émotions. En se basant sur la technique du théâtre-forum[16], les participants font passer un message au public dans l'objectif de le sensibiliser à une situation, ce qui constitue un premier moyen d'action, et un premier pas vers la transformation.

Toujours dans l'optique de concilier pédagogies critiques et approches plurielles, on peut envisager la création d'un Kamishibaï[17] plurilingue dont l'objectif serait de dénoncer des stéréotypes attribués aux migrants, ou toute autre situation choisie par le groupe d'apprenants. Cette création peut déboucher sur une présentation publique à la médiathèque ou dans les maisons de quartier.

D'autre part, comme le soulignent Armand, Lory & Rousseau :

> […] les conditions d'apprentissage et l'utilisation authentique d'une langue seconde dans des contextes moins formels et moins mécaniques favorisent un engagement émotif par rapport à cette langue et sont susceptibles d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle par rapport à l'apprentissage de cette langue. (Armand, Lory & Rousseau, 2013 : 40) .

Il est aujourd'hui impossible de nier le lien entre cognition et émotion, cette dernière étant un paramètre incontournable du processus d'apprentissage et un vecteur d'appropriation de la langue, sa prise en compte dans l'enseignement, en particulier avec un public de migrants, est primordiale, les approches que nous venons de présenter en sont un moyen.

---

[16] Le théâtre-forum est une méthode de théâtre interactif mise au point dans les années 60 par Augusto Boal.
[17] Le Kamishibaï est une sorte de théâtre ambulant où chaque planche met en scène un épisode de l'histoire, sur le côté recto on retrouve l'image et sur le côté verso un texte court et simple (https://www.dulala.fr/le-kamishibai-plurilingue-de-dulala/)

2.3 La pédagogie de projet à visée émancipatrice

La pédagogie de projet est l'un des aspects de la perspective actionnelle qui met en avant l'apprendre par l'agir ; la dimension émancipatrice permet toutefois de dépasser un objectif purement fonctionnel d'acquisition de compétences. De manière à encourager les apprenants à participer à la vie de la cité, il nous semble opportun de travailler autour de projets citoyens, ceux-ci peuvent avoir divers objectifs tels que des propositions pour améliorer le cadre de vie dans le quartier, la participation à une exposition photo dans le but de présenter un autre visage des migrants, la création de jardins partagés dans le quartier ou dénoncer des stéréotypes à l'aide d'une exposition de photographies. Tout enseignement est politique affirme Paulo Freire, la politique c'est aussi l'engagement des citoyens à agir et à se battre pour défendre non seulement leur intérêt personnel mais l'intérêt général et la justice sociale, culturelle, économique. Dans cette optique, l'implication dans des projets citoyens offre aux apprenants l'opportunité de faire entendre leur voix, mais aussi de proposer une relecture de la réalité sociale. Sylvie Pinchart, directrice de Lire et Ecrire communauté française en Belgique, soulève plusieurs questions pertinentes :

> En quoi une démarche de production collective permet-elle à chaque personne d'acquérir de nouveaux savoirs ? […] Le projet a-t-il une place en alphabétisation ? Ne perturbe-t-il pas l'ordonnancement didactique nécessaire à une certaine efficacité de l'apprentissage ? Comment faire exister au mieux ce double ancrage pédagogique et d'émancipation de la pédagogie du projet ? (Pinchart, 2016 : 7)

Le projet, comme « instrument pour construire une autre pédagogie » a été théorisé par l'équipe du GRAIN, « atelier de pédagogie sociale », dès les années 1980. On peut la définir ainsi : « la pédagogie du projet est une pédagogie qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'un projet, choisi, défini et réalisé par le groupe, aboutissant à un résultat concret, communicable et présentant une utilité sociale » (Goffinet, 2016 : 69). Elle correspond à une conception de l'apprentissage intégrant la construction du savoir à travers un « faire social », elle s'élabore avec les apprenants et se différencie d'un certain formatage dans le but d'objectiver et de rationaliser les actions, comme on peut le trouver dans l'Education Nationale par exemple.

Un exemple de projet à visée émancipatrice dans les ASL pourrait être de travailler autour d'un projet de webradio où les apprenants iraient à la rencontre des habitants pour leur demander de parler de leur quartier. Les quartiers dits « difficiles » souffrent d'une image dégradée dans l'opinion publique. Ce travail donnerait la possibilité aux participants de s'exprimer librement sur leur perception du quartier, de confronter leurs points de vue en positif comme en négatif. Un tel projet permet de donner la parole à

des personnes qui ont peu l'habitude de s'exprimer dans les lieux de débats publics traditionnels. On peut associer ce travail avec une exposition photo dont l'objectif serait de présenter les lieux préférés des apprenants ou même des portraits d'habitants de manière à donner une autre image de ces quartiers prioritaires, ou encore la rédaction de différentes propositions pour améliorer le cadre de vie. L'apprentissage de la langue prend alors un autre sens, il se fait dans l'optique de parler de ce qui leur est proche mais aussi de revendiquer leurs droits, et la langue devient le moyen d'aller à la rencontre des autres.

S'inspirant de l'approche des intelligences citoyennes[18], il est possible de travailler avec les apprenants autour d'actions pour dénoncer des injustices dont ils sont victimes ou témoins. La démarche proposée par Majo Hansotte a pour point de départ une situation à transformer choisie par les apprenants et se décline en plusieurs étapes axées sur le travail collectif. Le thème choisi donne lieu à des activités lexicales, un échange d'expériences à l'oral, un débat, les activités peuvent varier selon le niveau des apprenants. Enfin, les apprenants cherchent collectivement de possibles changements à apporter, des solutions (dans la mesure du possible), ils choisissent également un moyen d'action pour sensibiliser le public (exposition, mise en scène théâtrale, théâtre-forum).

Cette démarche a du sens dans la mesure où elle participe au développement de la conscience citoyenne des apprenants, mais leur donne aussi les moyens d'agir. Il y a un passage à l'action aussi minime soit-il. Comme le souligne Sylvie Pinchart :

> Aux enjeux socioéconomiques et de marginalisation sociale se lie intimement l'enjeu culturel de dire, de faire entendre et résonner dans l'espace public ces réalités-là, les désirs, les colères, les espoirs qu'elles suscitent. (Pinchart, 2016 : 6)

Aujourd'hui, plus que jamais la pertinence des pédagogies émancipatrices s'ancre dans la réalité des inégalités sociales et s'inscrit dans une démarche d'ouverture culturelle. Pourtant, leur mise en œuvre se heurte à plusieurs difficultés.

3. Freins possibles à la mise en œuvre

L'adoption de démarches d'éducation populaire et d'approches émancipatrices dans les associations soulève plusieurs questions : Comment concilier l'acquisition de savoirs linguistiques avec de telles démarches ? Comment peut-on faire avec des apprenants totalement débutants ?

Les pédagogies émancipatrices ont toute leur place dans l'enseignement du français aux migrants, comme nous avons pu le constater dans les entretiens, certains formateurs en

[18] https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja192_pedagogies_emancipatrices_et_demarches_citoyennes.pdf

mettent déjà quelques-unes en pratique : théâtre de l'opprimé, échanges de savoirs, ateliers d'écriture, débat, etc. Il est en effet tout à fait possible de concilier un enseignement plus « traditionnel » et ce type de démarches, l'un ne doit pas forcément se faire à l'exclusion de l'autre. L'enseignement dans les ASL a pour but de donner aux apprenants les outils linguistiques pour communiquer et répondre à l'urgence linguistique. L'acquisition de quelques bases du français à l'oral nous semble être nécessaire pour pouvoir mettre en place certaines démarches émancipatrices, mais cela peut se faire très tôt dans l'apprentissage. Pour les publics peu alphabétisés, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une nécessité indéniable et peut se faire lors de moments dédiés. Il est tout à fait envisageable de faire cohabiter des démarches émancipatrices avec une approche plus « classique ». De plus, les démarches émancipatrices participent à la familiarisation avec les espaces sociaux et l'ouverture vers l'extérieur décrite dans la méthode des ASL.

L'enseignement de la langue ne saurait toutefois se résumer à un objectif uniquement fonctionnel, même avec des apprenant débutants, mais cela demande de changer de conception de l'enseignement du français aux migrants. C'est pourquoi, un autre obstacle majeur nous semble être celui de la formation (ou de l'absence de formation) des bénévoles dans le domaine de l'éducation populaire. De telles démarches entraînent une modification de la relation formateur-apprenant, ce qui remet en question le rôle traditionnel de l'enseignant détenteur unique du savoir, et place la relation pédagogique sur un mode plus horizontal et égalitaire. Cela implique la déconstruction de certaines représentations concernant les apprenants de manière à les considérer comme des individus riches de savoirs. Par ailleurs, la formation peut sembler inutile ou intimidante pour certains formateurs habitués aux mêmes façons de faire depuis de nombreuses années. Enseigner dans une démarche de pédagogie émancipatrice nécessite un changement de perspective qui va bien plus loin que l'acquisition de techniques de classe. Une sensibilisation à ces démarches est donc primordiale.

Les associations implantées dans les quartiers, portées par des valeurs d'humanisme et d'engagement nous semblent toutefois le terrain favorable à la mise en œuvre de ces approches pédagogiques. Le milieu associatif a, nous semble-t-il, un rôle important à jouer dans le paysage de l'enseignement du français aux migrants, et peut aussi être porteur de changement.

Conclusion

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de montrer les enjeux multiples et complexes de l'enseignement du français aux migrants, enjeux qui dépassent l'acquisition de notions langagières et d'éléments socioculturels. Nous avons également voulu présenter les approches choisies par les associations pour répondre au double objectif d'appropriation de la langue et d'inscription sociale.

Les données recueillies lors de ce travail sont loin d'être représentatives de toutes les associations proposant des ateliers de français, elles nous ont toutefois permis de poser les bases de notre réflexion concernant l'enseignement du français aux migrants en contexte associatif. Il aurait, par exemple, été intéressant de pouvoir mener des entretiens avec des apprenants de manière à faire apparaître leurs représentations concernant les objectifs de l'apprentissage du français et l'intégration. L'observation de séances aurait également permis d'étudier plus en détail les approches pédagogiques adoptées et de mettre au jour les relations formateurs-apprenants. Etant donné que nous n'avons pas eu l'occasion de mettre en place toutes les démarches présentées dans ce travail, il serait par ailleurs intéressant de pouvoir le poursuivre par une recherche-action visant à expérimenter la mise en œuvre de pédagogies émancipatrices au sein des ASL. Les données recueillies nous ont toutefois permis de relever plusieurs éléments importants pour comprendre l'objectif des ASL tels qu'ils sont perçus par les formateurs mais aussi le rôle que peuvent jouer les associations dans le paysage de l'enseignement du français aux migrants, en dehors des formations obligatoires.

Selon la politique migratoire française actuelle, la notion d'intégration s'apparente à celle d'adaptation sociale, et la maîtrise de la langue est posée comme condition préalable à l'intégration, en tout cas à l'obtention d'un titre de séjour. L'enseignement proposé dans les formations obligatoires pour les adultes migrants découle de cette conception et se base sur des besoins langagiers prédéfinis dans un objectif d'employabilité et non d'émancipation.

Pour la majorité des formateurs que nous avons pu interroger, la maîtrise de la langue apparaît comme une condition indispensable pour pouvoir « s'intégrer », mais elle est souvent associée à d'autres facteurs tels que les échanges et la création de lien social. Si l'on entend par « intégration » le fait de construire des relations sociales, de trouver sa place dans la société d'accueil, et d'accéder aux droits, l'enjeu de l'enseignement du français est donc double, il doit permettre l'appropriation de la langue et développer le

pouvoir d'agir des apprenants en tant que citoyens. Même si l'acquisition de compétences langagières est bien entendu indispensable pour gagner en autonomie, l'objectif de l'enseignement du français dépasse la simple finalité utilitariste, car comme nous l'avons déjà dit, une éducation libératrice vise d'autres buts que l'adaptation sociale. C'est par la création de liens affectifs avec la langue, et avec les autres, que les apprenants peuvent se l'approprier, et le fait de se sentir reconnu comme citoyen légitime participe au processus d'intégration. En tant qu'espaces où les apprenants peuvent s'exprimer, où ils sont entendus et reconnus, mais aussi lieux d'ouverture vers l'extérieur, lieux où des liens affectifs peuvent se tisser, les ASL ont un rôle à jouer en ce sens.

La finalité de l'apprentissage de la langue serait alors non pas de répondre à l'injonction de l'obtention d'un certain niveau de compétence mais bien de faire partie de la société. C'est pourquoi les démarches d'éducation populaire et les pédagogies émancipatrices dont les principes reposent sur le vécu des apprenants et le développement de leur pouvoir d'agir nous semblent présenter des atouts pour l'enseignement du français aux migrants. Nous ne perdons pas de vue que la mise en œuvre de telles démarches demande de déconstruire certains modèles existants, de repenser la relation formateurs-apprenants, mais aussi de travailler sur la cohésion de l'offre de formation proposée dans les associations. Nous avons bien conscience qu'un tel changement de perspective ne peut se faire sans l'engagement des acteurs de terrain et une formation adaptée mais les associations, portées par des valeurs humanistes, nous semblent un terrain favorable au développement de ces approches pédagogiques.

L'intégration linguistique est un sujet éminemment politique. Il est clair qu'une transformation de la société est nécessaire pour accueillir les personnes venant s'installer sur le territoire, mais aussi pour œuvrer à une meilleure cohésion sociale. Face au désengagement de l'Etat sur la question de l'accueil des migrants, l'enseignement du français relève d'un choix politique dans le sens d'un engagement pour l'égalité des droits et la transformation sociale. Il s'agit de participer à la construction d'une société multiculturelle dans le respect de chacun, c'est pour cela qu'aujourd'hui plus que jamais, il est important que les individus ou les groupes subissant une injustice puissent s'exprimer et être entendus, qu'il s'agisse d'une démarche d'alphabétisation ou de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, c'est bien d'une parole émancipatrice dont il est question.

Bibliographie

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm (consulté le 12/09/2020)

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : Cle International.

Alen, P, Manço, A. (dir) (2012). *La culture comme espace d'appropriation du français par les migrants : analyse de pratiques en Belgique*. Paris : L'Harmattan

Archibald, J. (2007). La langue citoyenne. Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada. In Archibald, J, Chiss, J-L. *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Editions l'Harmattan : Paris.

Armand, F., Lory, M-P., Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil », *Lidil*, 48, 37-52.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Etudes de linguistique appliquée*, 144, 407-425 Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm

Beacco, J.-C., Krumm, H-J, Little, D, Thalgott, P. (2017). L'intégration linguistique des migrants adultes. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-l-i/168070a67f (consulté le 06/04/2020)

Beacco, J.-C., Little, D., Hedges, C. (2014) *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/16802f9ad5 (consulté le 23/11/2020)

Beacco, J-C (2008) : *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne :

https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1de (consulté le 03/12/2020)

Beacco, J-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : https://www.snes.edu/IMG/pdf/CE_-_elaboration_des_politiques_linguistiques.pdf (consulté le 23/11/2020)

Biichle, L. (2010) Intégration, langues et réseaux sociaux. Parcours de femmes maghrébines. In Cadet, L, Goes, J, Mangiante, J-M (dir.). *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle, universitaire*. Bruxelles : Peter Lang Editions.

Blanchet, A., Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien.* 2ème édition. Paris : Armand-Colin.

Blanchet, P., Rispail, M. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In Blanchet, P ; Chardenet, P (dir). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie. Editions des Archives contemporaines, 65-69.

Burquel, L. Des récits de vie pour dépasser les freins à l'apprentissage chez les personnes ayant vécu l'exil. *Le journal de l'alpha*, 166, 46-49. Bruxelles. Disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_166pdf-96968d.pdf (consulté le 10/02/2021).

Bruneau, A (2015). Apprendre le français, s'approprier, s'intégrer au féminin dans le Val de Marne. Thèse de doctorat spécialité sciences du langage / sociolinguistique. Université François Rabelais, Tours.

Calinon, A-S. (2013). L'intégration linguistique en question. *Langages et Société*, 144, 27-40. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-2-page-27.htm (consulté le 01/12/2020)

Candide, C. (2005). Apprentissage de la langue : vers l'émergence d'un droit. In Conti, V, De Pietro, J-F (dir). *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*. Editions LEP Loisirs et Pédagogie : Le Mont-sur-Lausanne, 41-46.

Caron, J., Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesure, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Revue soutien mental au Quebec*, volume 30, n°2, 15-41. **Disponible en ligne :** https://www.erudit.org/fr/revues/smq/2005-v30-n2-smq1031/012137ar/ (consulté le 28/10/2020)

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier

Castellotti, V, Moore, D. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones.* Bruxelles : Peter Lang Editions.

Conti, V, De Pietro, J-F (dir). (2005). *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions LEP Loisirs et Pédagogie.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/168069d29b (consulté le 15/01/2021).

Coste, D. and Simon, D.L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 168-185.

De Cock, L, Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Editions Agone.

De Lepinay, A (2019). L'éducation populaire : des pratiques pédagogiques émancipatrices pour adultes entre conscientisation et développement du pouvoir d'agir. In De Cock, L, Pereira, I. *Les pédagogies critiques*. Marseille : Editions Agone.

Del Rey, A. (2010) *L'école des compétences. De l'éducation à la fabrication de l'élève performant,* Paris : La Découverte.

Desmarais, D. (2008). La démarche autobiographique, une action d'éducation populaire pour le XXIe siècle. *Le journal de l'alpha*, 166, 77-84. Bruxelles : Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l. Disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_166pdf-96968d.pdf (consulté le 20/02/2021)

Durieux,D, Mannaerts, D & Si M'hammed, N. (2016). « Pænser l'exil » Un projet de transformation de soi, des autres. *Le journal de l'alpha*, 200, 78-88. Bruxelles : Lire et

Ecrire Communauté française a.s.b.l. Disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja200_p078_simhammed_durieux_mannaerts.pdf (consulté le 02/03/2021).

Etienne, S. (2004). Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. Les limites du contrat d'accueil et d'intégration. *ELA*, 133, 109-117. Disponible en ligne: https://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-109.htm (consulté le 15/10/2020).

Ferrari (de), M. (2008) « Penser la formation linguistique des migrants. Nommer autrement pour faire différemment ». *FDLM Recherches et applications*, 44, 20-28. Paris : Clé International. Disponible en ligne : http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CRPVE/7_avril_2011/Deferrari-penser-formation-autrement-LFDM-juillet-2008.pdf (consulté le 15/10/2020)

Frame, A. (2018). Repenser l'intégration républicaine à l'aune de l'interculturalité. *Communiquer*, 24 59-79.
Disponible en ligne : https://journals.openedition.org/communiquer/3625 (consulté le 06/04/2021)

Freire, P. (2006 [1991]), *Pédagogie de l'autonomie,* Toulouse : Érès.

Freire, P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero.

Galligani, S. (2005). L'étranger d'ici venu d'ailleurs et ses langues face à la politique d'accueil des étrangers en France : l'exemple du Contrat d'Accueil et d'Intégration. *Synergies*, 4, 178-183. Disponible en ligne : https://gerflint.fr/Base/France4/galligani.pdf (consulté le 06/02/2021)

Goffinet, S-A. (2016). Balises pour la mise en œuvre d'une pédagogie de projet émancipatrice**.** *Le journal de l'alpha* 200, 64-77. Bruxelles : Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja200_p064_goffinet.pdf (consulté le 3/03/2021)

Grootaers, D, Tilman, F. (2009). La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle : définitions. Le GRAIN. Disponible en ligne : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=180:la-pedagogie-emancipatrice-dans-le-cadre-des-formations-dinsertion-socioprofessionnelle-i-definitions&catid=9&Itemid=103 (consulté le 10/04/2021)

Hambye, P, Romainville, A-S. (2015). Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger. *Français et Société* 26-27. Fernelmont : éditions EME.

Hachimi Alaoui, M. (2016). L'immigration familiale : une obligation d'« intégration républicaine ». Le cas du Contrat d'accueil et d'intégration. *Recherches familiales*, *13*(1), 79-93. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2016-1-page-79.htm (consulté le 7/03/2021)

Kaufmann, J-C. (2007[1996]) : *L'entretien compréhensif*, 2ème édition. Paris : Nathan.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Laurens, V. 2011. Accueil et autonomisation. Enseigner le français à des demandeurs d'asile. *Education permanente*, n°186, 123-131.

Lebreton, E. (2017) Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants. Thèse de doctorat spécialité Français langue étrangère. Rouen : Université de Rouen Normandie.

Lire et Ecrire (2017). *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*. Lire et Ecrire Communauté française : Bruxelles. Disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabtisation_populaire.pdf

Lucchini, S. (2012). De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? In Conti, V. et al. (Dir.). *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*, Neuchâtel : Délégation à la langue française, 87-110.

Moro, M-R. (2012). *Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard.

Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s*. Montreuil : Editions Libertalia.

Pinchart, S. (2016). Pédagogie du projet et démocratie culturelle. *Le journal de l'alpha,* 200, 5-7. Bruxelles : Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l. Disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no200_pedagogie_du_projet.pdf (consulté le 3/04/2021)

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Royoux, D. (2020). Promouvoir l'hospitalité par la rencontre interculturelle L'action du Toit du Monde à Poitiers, au cœur des nouveaux défis de l'accueil et de l'intégration des migrants, *e-Migrinter,* 20. Disponible en ligne : https://journals.openedition.org/e-migrinter/2126 (consulté le 6/01/2021)

Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes et Migrations,* n°1182, 8-14. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1994_num_1182_1_2341 (consulté le 10/11/2020)

Schnapper, D. (2009). Penser l'intégration. In Archibald, J, Galligani, S (dir). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan

Trending, M-L. Intégration linguistique et culturelle : une notion en souffrance ? Rôle et enjeux des représentations dans les processus migratoires. In Cadet, L, Goes, J, Mangiante, J-M (dir.). (2010). *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle, universitaire*. Bruxelles : Peter Lang Editions**.**

Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. In Adami, H, Leclercq V. (dir). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 155-172.

Van Avermaet, P., Gysen, S. (2006). *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Disponible en ligne :
https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3b8 (consulté le 15/03/2021).

Verbunt, G. 1994. *Les obstacles culturels aux apprentissages*. Montrouge : CNDP

Vicher, A (coord). 2011. *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration*. Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté. Disponible en ligne : https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9ferentiel-FLI.pdf (consulté le 8/10/2020)

Wieworka, M. (2008). L'intégration : un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie*, 125, 221-240. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2008-2-page-221.htm (consulté le 15/11 :2020)

Wihtol de Wenden, C. (2008). Migration, pluralité, intégration. *Glottopol*, 11, 13-22.

Disponible en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html (Consulté le 25/11/2020)

Wihtol de Wenden, C. (2003). Regards sur l'intégration. Les politiques d'intégration menées en France. Le contrat d'accueil et d'intégration. *Actes du colloque du 5 juillet 2003*. Paris : CLP

Zylberstein, J-C, Haut Conseil à l'Intégration. (1993). *L'intégration à la française*. Paris : Union générale d'éditions.

Sitographie

Présentation du CIR : https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048

Formation civique du CIR : https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-civique

Site du RADyA : http://aslweb.fr/

Rapport d'Aurélien Taché : https://www.vie-publique.fr/rapport/37165-72-propositions-pour-une-politique-ambitieuse-dintegration-des-etranger

Définitions « insertion » et « inclusion sociale » :

http://www.toupie.org/Dictionnaire/Insertion.htm
http://www.toupie.org/Dictionnaire/Inclusion_sociale.htm

Rapport de Bernard Cerquiglini : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Rapport-Cerquiglini-1999.htm

Démarche de croisement des savoirs et des pratiques ATD Quart-Monde : https://www.atd-quartmonde.fr/nos-actions/reseaux-wresinski/croisement-des-savoirs/le-croisement-des-savoirs-et-des-pratiques/

Site du Grain atelier de pédagogie sociale : http://www.legrainasbl.org/index.php

Publications du Grain : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=483&Itemid=102

Le journal de l'alpha : https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha

Sigles et abréviations utilisés

ALDP :	Association des Loisirs, de la Diversité et du Partage
ASL :	Ateliers sociolinguistiques
ASTI :	Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés
CAI :	Contrat d'Accueil et d'Intégration
CECRL :	Cadre Européen Commun de Références pour les Langues
CIR :	Contrat d'Intégration Républicaine
CRIA :	Centre Ressources Illettrisme Analphabétisme
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF :	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DILF :	Diplôme Initial de Langue Française
FLI :	Français Langue d'Intégration
OEPRE :	Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants
OFII :	Office Français de l'Immigration et Intégration
RADyA :	Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL

Annexes

Voir Volume II

Table des matières

Remerciements 2

Sommaire 4

Introduction 6

PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE 8

CHAPITRE 1. ETAT DES LIEUX DE LA POLITIQUE D'ACCUEIL DES MIGRANTS EN FRANCE 9

1. Perspective historique des politiques d'accueil et de l'enseignement du français aux personnes migrantes 9

1.1. Une migration qui évolue 9
1.2. Des politiques migratoires qui évoluent mais une même vision qui perdure. 10
1.3. Transformations du paysage de l'enseignement du français aux migrants au fil du temps 12

2. Quelle politique migratoire aujourd'hui ? Le CIR et ses implications 13

2.1. Présentation du CIR 13
2.2. Implication sur le plan linguistique 14
2.3. Les formations obligatoires ou l'homogénéisation de l'enseignement 14

3. Langue et intégration : une conception politique de la langue 16

3.1. Emergence du FLI 17
3.2. La langue considérée comme principe de base de l'intégration 18
3.3. Le milieu associatif : une approche différente 19

CHAPITRE 2. LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES : DEFINITIONS ET ROLES 19

1. Les ateliers sociolinguistiques, retour en arrière 19

1.1. Historique 20
1.2. Définition 20

2. Une démarche spécifique 20

2.1. Objectifs 21
2.2. Méthodologie 21

3. Rôle des ASL 22

3.1. Faire face à l'urgence linguistique 22
3.2. Promouvoir l'hospitalité 22

CHAPITRE 3. LE MILIEU ASSOCIATIF DE LA VILLE DE PERPIGNAN ET LES PUBLICS ACCUEILLIS 23

1. La ville de Perpignan et son contexte 23

1.1. Situation géographique et rappels historiques : une terre d'accueil et un territoire plurilingue 23
1.2. Profil socioéconomique : la grande précarité 24

2. Le tissu associatif 24

3. Les publics accueillis 25

3.1. Hétérogénéité et diversité 25
3.2. Les femmes maghrébines 25
3.3. Difficultés et freins à l'apprentissage 26

PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE 27

CHAPITRE 4. L'INTEGRATION, UNE NOTION POLEMIQUE 28

1. Précisions terminologiques 28

1.1. L'insertion et l'inclusion sociale 28
1.2. L'intégration 30
1.3. La question des problèmes d'intégration 32

2. L'intégration linguistique en question 33

3. Au-delà de l'intégration, la notion d'inscription sociale 34

CHAPITRE 5. LE SUJET PLURILINGUE ET LA SOCIETE D'ACCUEIL 36

1. Les défis d'une société plurielle 36

2. L'acteur social plurilingue 37

3. L'étranger et ses langues : une nécessaire reconnaissance 38

CHAPITRE 6. BESOINS LANGAGIERS ET VISION APPROPRIATIVE DE L'ENSEIGNEMENT 39

1. La notion de besoins langagiers 39

1.1. Définition 39

1.2. Des besoins difficiles à identifier et une prise en compte partielle 40
2. Les adultes migrants, un public spécifique 41
3. Une vision appropriative de l'enseignement 42
3.1. L'appropriation linguistique : définition 43
3.2. Un changement de perspective 44
3.3. Quels moyens pour y parvenir 44
PARTIE 3 - PRESENTATION DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES 47
CHAPITRE 7. PRESENTATION DE LA RECHERCHE 48
1. Choix méthodologiques 48
1.1. Approche qualitative et démarche compréhensive 48
1.2. L'entretien compréhensif 48
1.3. Une approche qui s'inspire de la socio-didactique 49
2. Mise en œuvre de la démarche 49
2.1. Le questionnaire en ligne 50
2.2. Elaboration du guide d'entretiens 50
2.3. Conditions d'enregistrement et difficultés 51
2.4. Transcription des entretiens (cf. Annexes 3 à 12) 51
CHAPITRE 8. ANALYSE DES RESULTATS 52
1. Le tissu associatif 52
1.1. Diversité des acteurs 52
1.1.1. Diversité des associations 52
1.1.2. Diversité des profils de formateurs 53
1.2. Les raisons de l'engagement 53
1.3. La question de la formation des bénévoles 55
2. La notion d'accueil 56
2.1. Un cadre sécurisant 56
2.2. Un lieu d'échanges et d'ouverture 56
2.3. Valoriser les apprenants 58
3. Concilier urgence linguistique et intégration sociale 61
3.1. Les fonctions de la langue : apprendre le français pour quoi faire ? 61
3.1.1. Apprendre la langue pour être autonome 61
3.1.2. Représentations de la langue et de l'intégration 63
3.1.3. Apprendre la langue pour échanger et s'exprimer 66
3.2. Des approches pédagogiques variées pour répondre à un double objectif 67
3.2.1. Un enseignement formel 67
3.2.2. Approches artistiques 69
3.3. Difficultés et suggestions 72
3.3.1. Difficultés rencontrées par les formateurs 72
3.3.2. Suggestions 73
1.1. Les fondements de l'éducation populaire 77
1.2. Paulo Freire et l'alphabétisation populaire 77
1.2.1. Conscientisation 78
1.2.2. La nécessité d'une transformation sociale 78
1.2.3. L'enseignement, une forme d'engagement politique 78
1.3. Les pédagogies critiques et émancipatrices, héritières de la pensée Freirienne 79
2. Enjeux didactiques et humains des pédagogies critiques. 80
2.1. Une relation pédagogique différente 80
2.2. Emancipation, empowerment 80
2.3. Donner la parole et le pouvoir d'agir en tant que citoyens 81
1. Adopter une pédagogie émancipatrice 83
2. Quelques exemples de mises en œuvre des pédagogies émancipatrices 84
2.1. Approches qui s'inspirent du récit de vie 84
3. Freins possibles à la mise en œuvre 88
Conclusion 90
Bibliographie 92
Sitographie 98
Sigles et abréviations utilisés 100

Table des matières 102

MOTS-CLÉS : migrants, intégration, éducation populaire, pédagogies émancipatrices, ateliers sociolinguistiques

RÉSUMÉ

De nombreuses personnes en situation de migration se tournent vers le milieu associatif pour apprendre le français. Les associations proposent des ateliers sociolinguistiques dans le but d'accompagner les apprenants dans l'apprentissage de la langue, et de les aider à s'intégrer dans la société.
A partir de questionnaires et d'entretiens recueillis auprès de formateurs de différentes associations de la ville de Perpignan, ce mémoire cherche à mettre au jour leurs représentations concernant les objectifs des ateliers sociolinguistiques (ASL) en termes d'acquisition de la langue et d'intégration, et à partir de là d'étudier comment ces ASL peuvent faire face au double objectif de répondre aux besoins linguistiques des personnes accueillies et de faciliter leur intégration sociale. Il s'agira ensuite d'examiner les apports possibles des démarches d'éducation populaire et des pédagogies émancipatrices afin de favoriser l'appropriation de la langue et d'aider les personnes accueillies à prendre leur place au sein de la société d'accueil.

KEYWORDS : migrants, integration, popular education approach, emancipation pedagogies, sociolinguistics workshops

ABSTRACT

Many migrants turn to charities to learn French. Charities offer what are called « sociolinguistics workshops » to help migrants to learn the language, and help them to settle in their new environment.
Based on questionnaires and interviews with teachers from different charities in Perpignan, this study tries to identify their views on the objectives of such sociolinguistics workshops in terms of language acquisition and social integration. On this basis, its aim is to study how these French workshops can tackle the double objective : answer the migrants' linguistic needs and facilitate their social integration. The possible contributions of a popular education approach and emancipation pedagogies in order to enhance the appropriation of the language and to help the migrants to take their place in society will be examined.