



# La formation linguistique pour adultes migrants au carrefour de politiques d'action sociale



**Aurélie Bruneau**

Université de Tours,  
EA 4246 PREFics-DYNADIV

**Il faut «dépasser la notion de code linguistique à maîtriser pour s'intéresser à des pratiques et des ressources langagières, envisager la formation non plus comme un lieu d'information, propice à la transmission d'un code, mais comme l'espace d'une possible relation plurilatérale. Sortir d'une vision linguistico-centrée réduite au simple code linguistique pour révéler et prendre en considération les enjeux identitaires. Envisager la mobilité, la transformation non plus comme une question propre aux migrants, mais plus généralement, l'étendre au cadre de la formation professionnelle»**

L'organisation de cette journée d'étude à laquelle fait suite cette publication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale<sup>1</sup> menée en convention CIFRE<sup>2</sup> entre l'équipe PREFics-DYNADIV de Tours et le Conseil général du Val-de-Marne. Cette recherche vise à explorer le paysage de la formation linguistique proposée aux adultes migrants installés en France et, de manière plus micro, à comprendre les enjeux de la mise en place par une collectivité territoriale d'une formation de français langue professionnelle (FLP) dans le secteur de la petite enfance. Par le prisme des problématiques sociolangagières dans des parcours de femmes, je m'attache à analyser les influences, tensions voire conflits entre les processus individuels d'insertion et les injonctions d'intégration de la part de la société française. Dans cette contribution, je rendrai compte de questionnements sociolinguistiques au croisement de problématiques migratoires aux enjeux divers et complexes. Dans un premier temps, je présenterai de manière synthétique l'évolution du champ de la formation linguistique pour adultes migrants afin, dans un second temps, de m'arrêter plus particulièrement sur les enjeux didactiques impliqués par la conception d'une formation linguistique plaçant la langue comme une



compétence professionnelle à développer. Enfin je tenterai de mettre en évidence certains enjeux d'ordre sociolinguistique sous-jacents aux politiques publiques sociales portées par une collectivité territoriale.

### Eléments historiques de la formation linguistique pour migrants

La problématisation de l'accueil des migrants par les institutions de la République est relativement récente. On se représente, on fantasme cette présence mais on ne re connaît pas ces individus (in-visibilisation). Parler d'eux se fait à mots couverts (euphémisation) notamment en globalisant (immigrés), en sur-catégorisant (femmes immigrées) ou en niant certaines caractéristiques individuelles pour les re-placer dans des « zones prioritaires », « quartiers sensibles ». Tout à la fois présent et absent, l'immigré/émigré (Sayad, 1999) cristallise nombre d'angoisses, de fantasmes et de questions relatives au rapport à l'*autre*. Dans cette visée, l'accès à *la langue* devient une double construction et enjeu socio-politique : objet « *langue* » et monolinguisme (Blanchet *et alii*, 2007).

L'histoire de la formation linguistique pour adultes migrants est à regarder en miroir avec celle de la diffusion du français à l'extérieur du territoire français au cours de ces soixante dernières années. La formation pour migrants est le parent pauvre de la recherche en didactique des langues et de la formation de français langue étrangère. La prise en compte et la reconnaissance des immigrés en tant qu'individus singuliers inscrits dans des histoires et des expériences à la fois particulières et collectives, n'ont trouvé d'écho significatif au sein de l'université qu'assez tard en Europe et en France particulièrement.

Langue et pouvoir, langue et politique entretiennent des relations très étroites. Le français n'y échappe évidemment pas.

Dans le contexte d'expansion coloniale, la diffusion du français est au cœur du projet politique et idéologique colonial (Calvet, 2002). La langue est une arme culturelle et civilisationnelle promue au plus haut niveau de l'Etat. En creux, perdure également le souci d'émancipation des peuples mais avec certaines injonctions paradoxales que je ne traiterai pas ici. La colonisation portera l'idée que l'éducation est garante de *la raison universelle* conduisant à *la démocratie* avec pour vecteur, *la langue française*, portant intrinsèquement en elle ces valeurs d'universalisme et de raison éclairée. Cette dimension essentialiste de « *la* » langue ne peut que nous interpeller sur les rapports complexes que cela induit chez les personnes, locuteurs et *a priori* citoyen. Cette visée patrimoniale reste à l'œuvre encore aujourd'hui dans certains discours politiques. (Porcher, 1995).

Pour autant, l'arrivée massive de travailleurs immigrés (années 60) posera différemment la question de l'accès au français en France. Le critère d'entrée en France repose sur la motivation et la capacité physique à travailler ; l'homme immigré est vu comme force de travail, le français n'est pas un pré-requis. Ces hommes exécutent des tâches précises et circonscrites dans le temps. Le rapport au français n'a alors pas lieu d'être, il peut être perçu comme dangereux car synonyme d'accès aux droits des travailleurs. L'Etat s'est organisé pour « accueillir » ces hommes de telle manière que les contacts avec les Français, et donc avec la langue, soient restreints. Pourtant, très vite des cours « d'alphabetisation » ou « cours du soir » émergent à travers certains syndicats ou mouvements caritatifs associatifs. Cette qualification vient du fait que ces cours s'adressaient à des hommes non scolarisés antérieurement, ne sachant ni lire, ni écrire. Le réseau associatif, confessionnel, ouvre le



champ de cette formation aux contours mal définis. Les acteurs – bénévoles – se veulent au plus près des personnes, favorisant une relation affective aux accents charitables. Une certaine forme d'assistanat voire d'infantilisation tend à se construire dans la relation entre l'étranger et le bénévole. Les cours sont souvent faits de bric et de broc tant d'un point de vue pédagogique que dans l'accueil matériel des participants. Des réflexions culturalistes sont mobilisées, des approches destinées aux enfants sont privilégiées, des représentations de la langue scolaire sont convoquées : le bon vouloir, le bon sens et un esprit de compassion semblent être les moteurs des interventions de ces formateurs improvisés, qui, faute de formation adaptée, alimentent un turn-over important. Les actions se font de manière isolées, sans cadre de référence, ni de mise en cohérence. La mise en place du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) en 2007, avec son volet de formation linguistique obligatoire pour les débutants, a permis d'interroger en partie la qualité des offres de formation et la professionnalisation des acteurs. L'acceptation de l'idée de permanence des immigrés en France (années 70) entraînera une réflexion autre quant à leur qualification professionnelle mais à cette époque, l'attention se porte avant tout sur la formation continue des Français<sup>3</sup>. La relation apprentissage de la langue et professionnalisation sera seulement renforcée et étendue à d'autres personnes en 2004<sup>4</sup> ; la loi reconnaît l'apprentissage de la langue française comme éligible dans le cadre de la formation continue (depuis février 2007 dans le secteur public). Malgré ces avancées, les articulations entre formation linguistique et formation professionnelle restent difficiles à créer. La logique de formation linguistique à visée « maîtrise de l'objet langue » perdure.



Les années 2000 sont un tournant politique dans l'accueil et l'intégration des immigrés. L'accès à la langue devient un enjeu d'intégration central pour les pouvoirs publics. Cette langue détermine désormais le degré d'assimilation aux valeurs républicaines et par voie de conséquence d'obtention de titres de séjour ou de la nationalité<sup>5</sup>. L'Union européenne impulse en partie la réflexion sur cette question de « l'intégration linguistique » donnant lieu à l'élaboration d'un référentiel spécifique à la France, le niveau A1.1 du CBCRL<sup>6</sup> auquel se rattache un nouveau diplôme, le DILF<sup>7</sup>. Le « droit à la langue » devient une préoccupation majeure pour le secteur de la formation trouvant un écho favorable auprès des politiques mais de manière illusoire : le droit devient injonction et devoir. La mise en place du CAI a renforcé la concurrence entre les organismes de formation ce qui les a en partie vidés de leur force de propositions et mise en projet innovants. Nous sommes aujourd'hui sous le coup de financeurs, peu ou pas experts de la formation linguistique pour migrants, passant commande à des structures qui, si elles souhaitent perdurer, doivent exécuter des commandes. Par ailleurs, l'Etat, avec cette nouvelle structuration de la formation linguistique, cible avant tout les nouveaux arrivants, et maintient une



situation de précarité pour les intervenants (contrats à temps partiel, bénévolat).

Le contraste apparaît alors entre les grandes projections patrimoniales de la diffusion de la langue et les besoins pratiques pour des personnes de bas niveaux de qualification, que l'on ne veut ni voir, ni accueillir durablement du fait de leur extranéité perçue comme incompatible avec les valeurs de la France (religion, langues). Le silence autour des personnes migrantes en France est d'autant plus assourdissant que les besoins sont importants : structuration du domaine, formation des acteurs, développement et partage d'outils et démarches pédagogiques innovantes...

Ce rapide historique montre en creux l'absence de réflexion et de projet politique concret à destination de la formation de français pour les adultes migrants installés en France. Le morcellement visible par des catégories pseudo-didactiques<sup>8</sup> (Bruneau *et alii*, 2012) mises en avant par les institutions soulignent cette difficulté à rendre cohérente l'offre aux besoins et ainsi de créer des parcours favorisant l'insertion sociale et/ou professionnelle dans lesquels la langue devient un moyen, non plus un but.

### Le dispositif LOLA

#### (Lever les Obstacles de la Langue vers l'Autonomie professionnelle) : compétences et appropriation

Le dispositif LOLA est une commande du Conseil général du Val-de-Marne qui souhaitait développer une formation permettant à des femmes étrangères isolées dans les quartiers et éloignées de l'emploi de s'orienter en connaissance de cause et par motivation vers un métier de la petite enfance. Le dispositif comprend deux volets : coordination partenariale et formation de Français Langue Professionnelle - FLP

(Mourlon-Dalliès, 2008) dans le secteur de la petite enfance.

La coordination partenariale vise l'accompagnement des parcours des participants à la formation. Cette coordination est composée d'acteurs de l'insertion sociale, professionnelle, de la formation linguistique et du secteur de la petite enfance ; le constat actuel des institutions mais aussi des associations et organismes de formation, c'est à la fois le manque de lisibilité et donc de cohérence des offres de formation. Les discours circulants insistent sur le fait que les migrants « doivent apprendre la langue pour ensuite travailler ». Or, nombreuses sont les expériences individuelles contredisant ce point de vue, d'autant plus que la mise en situation professionnelle peut permettre aux personnes de développer leurs compétences langagières.

#### *Des préalables à l'élaboration de la formation*

Concevoir la formation linguistique pour des migrants invite à se positionner dans un champ spécifique à l'articulation de l'insertion sociale et de l'insertion professionnelle. Il s'agit de s'inscrire dans une réelle perspective didactique. Construire une formation se fait en regard de l'existant, en analysant les aspects opérants comme ceux défaillants dans le domaine. LOLA est une formation passerelle entre les actions socialisantes (de proximité), l'offre linguistique de niveaux et celle de formation professionnelle. Afin d'être au clair et cohérent dans la proposition, il est nécessaire d'identifier les pré-requis en aval (de formation, d'entrée dans l'emploi) et les compétences et capacités travaillées en amont afin d'ajuster au mieux les objectifs pédagogiques. Des critères d'accès sont alors établis ainsi que des objectifs de sortie notamment en regard de l'évaluation de besoins plus généraux (dans le secteur



d'activités). Le participant est à même, avec un accompagnement pédagogique, de se situer dans son apprentissage.

Cette formation à visée professionnelle est construite à partir d'une carte de compétences co-élaborée entre des professionnels de la linguistique et ceux de la petite enfance. Trois pôles sont mobilisés pour construire les axes de compétences transversales : réflexion sur le secteur, organisation et communication dans le cadre de l'activité professionnelle. Cette formation vise de manière indirecte à faire évoluer à la fois le regard sur cet « objet » langue et les migrants et certaines pratiques de formation à visée professionnelle. Les personnes sont encore cantonnées aux cours de quartiers sans lien avec leurs projets d'insertions. L'apprentissage de la langue ne fait alors pas ou peu sens en regard de leurs besoins et motivations. Elles sont renvoyées à des niveaux de langues, des catégories (alpha, FLE, FLS) découpant la langue à outrance (Goi & Huver, 2012).

Dans le cadre de la mise en place de la formation LOLA, il n'a pas été fait usage du terme « maîtrise » privilégiant une approche par « compétences ». Dans la construction de la formation, nous nous appuyons sur des éléments fondamentaux (référentiels, représentations, etc.) en tenant compte à la fois de la complexité des représentations de chacun des acteurs. Or, il me semble que pour des personnes installées durablement en France, l'objectif visé dans leur accès à la langue n'est pas tant celui de la « maîtrise » parfaite, stable et fantasmée mais plutôt la manière et les moyens à mobiliser pour parvenir à interagir, s'inscrire dans des situations de vie en rapport avec leurs autres langues, construire une/des places, des rôles sociaux re-négociés du fait de cette situation de migration et plus largement de mobilités (géographique, sociale, culturelle,

linguistique). Les locuteurs sont donc dans une situation de tension entre ce souci d'appropriation du/d'un français (favorisant les processus d'insertion notamment professionnelle) et de développement d'une compétence langagière, professionnelle elle-même composite. Cette conception du rapport au français, nous amène à accepter l'idée qu'il n'y a pas *une* langue à maîtriser mais des pratiques, contextualisées, partiellement existantes dans des répertoires langagiers riches et divers à construire, et qu'il s'agit de ne pas nier lorsque l'on travaille avec ces personnes. Parler de « compétence » comme « savoir-agir, savoir mobiliser » (Le Boterf, 2010), me paraît donc plus éclairant.

#### *(S') insérer par, avec la langue ?*

L'insertion professionnelle est souvent entravée par une réalité mais aussi par des discours concernant « les freins langagiers ». Ces discours assignent les femmes à l'immobilité voire l'incapacité ; ils sont très souvent renforcés par le discours des femmes elles-mêmes qui s'auto-attribuent ces freins (reconnaissance de propos de locuteurs considérés légitimes, sentiment d'insécurité linguistique voire d'illégitimité). Dans la tension entre un discours hétéro/auto-attribué se construisent et circulent un champ de représentations négatives sur « ces femmes migrantes/étrangères » souvent renvoyées au domaine de l'analphabétisme et pour lesquelles le rapport à la langue ne peut être vu qu'en terme de « difficultés » et dissocié d'autres capacités socio-cognitives. Nous sommes face à des discours essentialisants de la langue qui porterait en elle la réponse au problème d'insertion professionnelle de personnes migrantes. Dans cette logique, il est donc évident de concevoir la formation linguistique avant d'autres formations ou avant une entrée dans l'emploi. Or, la réalité (migrants salariés) vient brouiller une représentation tenace, celle de la « maîtrise »



de la langue, au profit de la reconnaissance de la compétence partielle et adaptée à la situation. Dans cette perspective, la réflexion n'est pas à porter sur ce que les personnes ne savent pas, mais en creux, sur leurs acquis et ce qu'elles ont comme bagage déjà-là, aussi imprécis que ce soit, dans une réalité complexe et singulière selon les expériences de chacun-e. L'idée de maîtrise renvoie à celle de contrôle, contrôle de soi, de son objet pouvant permettre d'aller jusqu'à une certaine forme de pouvoir et de domination de la part de la personne. Dans cette acception, « la maîtrise de la langue » serait le sésame pour être autonome et s'intégrer à la société. Or, il me semble que nous pouvons nuancer en partie cette idée, car elle reviendrait à admettre que la langue (qui plus est, le français) serait le seul gage d'accès à l'autonomie d'une personne. Cela sous-tendrait en creux l'idée que certaines femmes ne pourraient pas être déjà autonomes, par le fait d'avoir des stratégies langagières ou autres qui le leur permettrait. Dans cette perspective, je laisse la question de la définition de l'« autonomie » ouverte ...

Apprendre et s'approprier une langue, même de manière parcellaire, interroge les parcours de mobilité. Mais est-ce le propre d'une démarche formative à destination d'un public migrant ? D'autre part, un des constats de fin de formation LOLA est que de nombreuses femmes se sont finalement questionnées sur leur rôle de mère avant celui de future professionnelle. Cela nous donne à voir en quoi, une formation peut / doit conduire : permettre de questionner sa place, ses rôles, dans la famille, et dans le groupe social plus largement. Dans cette perspective, la langue ou plus précisément les pratiques langagières tiennent une place centrale dans une telle démarche, leur appropriation n'est plus une finalité mais un moyen de connaissance sur soi, de retour sur son histoire, d'explicitation

de ses propres stratégies d'apprentissage, d'insertion et de construction de posture d'acteur social situé.

### **En guise d'ouverture : les politiques sociales vecteur de politique linguistique ?**

L'accès à la langue dans une visée professionnelle interpelle sur le rapport aux langues à avoir / construire dans des formations professionnelles dans lesquelles, à minima, sont convoquées les notions d'accueil, d'accompagnement, d'éducation et d'insertion. Dans cette dynamique, le champ d'étude de la formation pour migrants ne doit pas se fermer sur lui-même, mais au contraire se construire en interdisciplinarité (Bretegnier, 2011).

Plus globalement, la formation linguistique interpelle la collectivité sur le rapport accès à la langue / accès aux droits. Chef de file de l'action sociale, le département accompagne les usagers, quels qu'ils soient à une meilleure connaissance et appropriation de leurs droits afin de favoriser les projets d'insertion. Permettre l'apprentissage du français dans une visée professionnelle dans le secteur de la petite enfance, c'est reconnaître la nécessité de penser le rapport aux langues, l'organisation, les besoins et ainsi construire une politique linguistique. La collectivité s'est dotée d'une « action de formation » répondant à ses compétences légales obligatoires. La conception de cette formation met en évidence le fait que la langue n'est pas le (seul ?) vecteur d'intégration. Le processus d'insertion porte l'hétérogénéité et la complexité. La relation entre langue et insertion ne peut donc pas être univoque et causale. ■

1. « Autonomie et intégration de femmes migrantes dans le Val-de-Marne : état des lieux et perspectives d'intervention socio-formatives », sous la direction de Didier de Robillard.



2. Convention Industrielle de Formation par la Recherche
3. Loi de 1971 sur la formation professionnelle continue
4. Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social
5. Décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création du label qualité intitulé FLI et décret n°2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française.
6. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
7. Diplôme Initial de Langue Française
8. Débats autour du label Français Langue d'Intégration : cf. <http://dynadiv.univ-tours.fr/>

## Bibliographie

BLANCHET, P., CALVET, L.-J., ROBILLARD, D. (de) (2007) : *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question*, CAS n°1

BRETEGNIER, A. (sous la dir.) (2011) : *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*, Peter Lang, coll. « Transversales »

BRUNEAU, A., CASTELLOTTI, V., DEBONO M., GOÏ, C., HUVER, E. (2012) : "Langue(s) et insertion: quelles relations, quelles orientations? Autour d'une controverse : le FLI », Ville-Ecole Intégration-Diversité n°170, 185-192

BRUNEAU, A. (2011) : « Des obstacles sociolangagiers à l'autonomie professionnelle dans le secteur de la petite enfance : quel français pour quelle(s) compétence(s) ? », In *La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences*, Revue Savoirs et Formations-recherches et pratiques, HS n°2, octobre 2011, p.74-89

CALVET, L.-J (2002) : *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Petite bibliothèque Payot

GOÏ, C., HUVER, E. (2012) : « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », Le français aujourd'hui n°176, p.25-35

LE BOTERF, G. (2010) : *Professionnaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Eyrolles, éd. d'Organisation

MOURLHON-DALLIES, F. (2008) : *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, Langues et didactique

PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette éducation

SAYAD, A. (1999) : *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Seuil. Paris.