HAL
open science

Expression de la diversité dans les formations linguistiques pour adultes migrants en France : croiser les perceptions et les interprétations

Fabienne Leconte, Emilie Lebreton

To cite this version:

Fabienne Leconte, Emilie Lebreton. Expression de la diversité dans les formations linguistiques pour adultes migrants en France : croiser les perceptions et les interprétations. Emmanuelle Huver; David Bel. Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?, L'Harmattan, pp.63-79, 2015, 978-2-343-06744-5. halshs-02353720

HAL Id: halshs-02353720

https://shs.hal.science/halshs-02353720

Submitted on 7 Nov 2019

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

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

EXPRESSION DE LA DIVERSITÉ DANS LES FORMATIONS LINGUISTIQUES POUR ADULTES MIGRANTS EN FRANCE :

CROISER LES PERCEPTIONS ET LES INTERPRÉTATIONS

LEBRETON Emilie
LECONTE Fabienne
Université de Rouen

Introduction

La notion de diversité est très souvent mobilisée dans les champs de recherche interrogeant les situations d'appropriation langagière. L'exemple des formations linguistiques pour adultes migrants met en scène une diversité visible, tant par le public apprenant (originaire potentiellement de n'importe quel pays du globe et d'âge, de formation antérieure et de répertoires linguistiques extrêmement différents) que par les situations formatives. Dans ce contexte d'enseignement-apprentissage du français, la notion de diversité apparaît comme un hyperonyme qui témoigne de la complexité et des enjeux liés aux processus d'appropriation linguistique au niveau individuel et collectif.

C. Whitol de Wenden (2008 : 16) décrit fort bien la diversification des migrations ces deux dernières décennies et, partant, celle du public migrant accueilli en formation :

« Entre-temps les migrations se sont diversifiées : au travailleur étranger, analphabète et rural des années de croissance, ont succédé des profils très variés, comme selon l'OCDE familles, conjoints, femmes et enfants isolés, demandeurs d'asile, cerveaux, clandestins, étudiants, commerçants. Il s'agit de plus en plus d'une population urbaine et scolarisée, attirée par l'image de l'Europe

construite à travers les media, les transferts de fonds et les migrants de retour pendant les vacances, et rendue accessible par des réseaux de passage et l'abaissement du coût des transports. »

Malgré cette hétérogénéité objective des migrants arrivant sur le sol français, les conceptions de la diversité – culturelle, linguistique, formative – peuvent différer selon les acteurs et les situations de formation, celle décrite supra concerne les personnes sans référence à leurs parcours langagiers et éducatifs. Au reste, le terme « pluralité » est plus souvent employé pour décrire les situations formatives, comme le souligne V. Castellotti (2014 : 173) :

> « Ainsi la didactique des langues a surtout problématisé la question de la pluralité, avec notamment la genèse et l'évolution de la compétence plurilingue et pluriculturelle, alors que la sociolinguistique renvoie plutôt à la notion de diversité (même si c'est en partie implicite, à travers principalement les travaux sur la « variation ») pour réfléchir les phénomènes de variabilité sociale, spatiale, identitaire. L'altérité, notion fondatrice de l'ethnologie et de l'anthropologie, a davantage été travaillée, pour les questions linguistiques, jusqu'à une date récente tout au moins, du point de vue des travaux centrés sur l'acquisition et sur l'énonciation. »

Cette étude vise à interroger les perceptions et les interprétations de la diversité (au sens développé supra de variabilité sociale, spatiale et identitaire des usages langagiers) et de la pluralité – entendue dans une conception didactique – au sein des formations linguistiques pour adultes migrants. La dimension anthropologique est aussi présente dans cette recherche, qui interroge conjointement les parcours de socialisations des personnes migrantes et les modalités langagières dans ces parcours. Dans cette contribution, nous entendons donc le terme diversité comme un générique, regroupant les différentes notions développées plus haut. En conclusion, nous reviendrons sur les acceptions différentes de la notion selon les acteurs des formations.

Appréhender la diversité au travers des dispositifs, des formateurs et des migrants suppose de croiser les regards des différents acteurs de ces formations : migrants, formateurs, prescripteurs institutionnels. Dès lors, il s'agit d'interroger et de confronter des perceptions pour mieux se saisir des interprétations

de la notion. Quelle place occupe la diversité ? De quelle diversité parlent les acteurs de la formation ? Comment la diversité est-elle nommée ?

Répondre à ces questions suppose de problématiser la diversité telle une dynamique qui confronte l'imaginaire et la réalité. Nous nous inscrirons dans cette conception afin de rendre compte précisément des regards des acteurs interrogés lors des entretiens semi-directifs réalisés dans la présente étude. Après avoir illustré la manière dont la diversité est constitutive de notre contexte de recherche, nous tenterons d'appréhender la notion en croisant les perceptions et en articulant les interprétations des acteurs.

1. Une diversité perceptible

1.1. Le contexte de la formation

Le contexte de la formation linguistique pour adultes migrants se caractérise à la fois par la variété du public accueilli dans les organismes et par la finalité de la formation, à savoir l'insertion sociale et/ou professionnelle dans la société française. Ces caractéristiques soulignent la spécificité du contexte de notre recherche, et ses conséquences sur l'approche de la diversité.

Le parcours migratoire est constitué des expériences linguistiques, formatives et professionnelles ainsi que des projets de la personne. L'émigration et l'immigration conduisent à des rencontres linguistiques et culturelles, si bien que les origines géographiques associées aux trajectoires migratoires contribuent à faire des migrants des individus pluriels. Même si l'homme est par définition pluriel, nous rejoignons en cela les conceptions de B. Lahire, aux yeux des acteurs de la formation linguistique, les origines géographiques et les trajectoires migratoires des personnes témoignent d'une pluralité visible.

En effet, les migrants engagés dans la formation linguistique sont issus de pays plurilingues où les situations sociolinguistiques varient d'une région à l'autre. Le plus souvent, les migrants ont été, avant leur venue en France, au contact de multiples langues – officielles, nationales, véhiculaires, vernaculaires, d'enseignement. Notons aussi la situation des personnes venant des anciennes colonies françaises, qui ont souvent une compétence certaine en

français à leur arrivée. Dans bien des cas, le multilinguisme du pays est présent dans la constitution comme dans l'école, où il peut exister plusieurs langues de scolarisation. Ces situations contrastent avec la France, qui se vit toujours comme profondément monolingue tant du point de vue institutionnel que scolaire.

Au sein des formations linguistiques, la diversité s'exprime également au travers des parcours scolaires. Ainsi, les niveaux de scolarisation vont de l'analphabétisme aux études supérieures. Cette variété des profils, non plus langagiers mais scolaires, renforce le caractère hétérogène de la situation d'enseignement-apprentissage qui sera discuté par les acteurs de la formation. Néanmoins, les primo-arrivants qui sont actuellement dirigés vers les organismes de formation ont de plus en plus bénéficié d'une scolarisation longue. Celle-ci a tendance à homogénéiser les publics. Par exemple, les programmes scolaires de mathématique ou les répartitions horaires à l'intérieur d'un cycle destiné aux 15-18 ans se ressemblent beaucoup d'un pays à l'autre, y compris dans des aires culturelles considérées comme représentatives d'une grande altérité. Cette homogénéisation permet les comparaisons internationales (ex : PISA) et ne concerne pas seulement les contenus. En effet, C. Cortier souligne que « les systèmes éducatifs dans de nombreux pays ont des objectifs politiques et identitaires relativement similaires » (Cortier, 2005 : 480). En d'autres termes, bien que l'exposition à la littératie diffère entre une personne scolarisée en Afrique subsaharienne et dans une ancienne république soviétique, les deux possèdent une culture scolaire. Entendons par culture scolaire, des habitudes d'apprentissage qui permettraient d'avoir des représentations similaires de la formation.

Le public accueilli n'est pas l'unique témoin de l'expression de la diversité, les formateurs y participent aussi. Le métier de formateur s'est également transformé au rythme de l'évolution des formations et des migrations. Les premières formations pour migrants étaient majoritairement assurées par d'anciens migrants qui avaient été enseignants dans leurs pays d'origine ou, plus simplement, qui possédaient une maitrise de la littératie peu fréquente lorsque la majorité des compatriotes étaient analphabètes ou non lettrés en français. La plupart des actions étaient alors mises

en place dans un cadre associatif, souvent militant, recevant ou non des subsides publics. Les années 80 marquent un premier tournant : les formations se structurent et relèvent d'actions sociales encadrées par l'Etat. A cette période, ce sont les travailleurs sociaux qui s'emparent de la formation linguistique ou professionnelle. La plupart sont animateurs socioculturels, éducateurs spécialisés et se dirigent vers la formation. Une décennie plus tard, la mise en place de la filière FLE modifie encore la paysage et contribue à faire du métier de formateur de français langue étrangère / langue seconde une profession à part entière. Souvent, ces profils continuent de coexister au sein des dispositifs de formation, ce qui alimente les différentes conceptions de la diversité à l'intérieur d'une même profession.

Présenter ces éléments n'a pas seulement vocation à décrire les situations où la diversité apparait, cela nous invite également à développer notre réflexion sur cette notion en tant que « réalité vécue et constatée », selon les termes de Jucquois (2003 : 97). Au regard de la finalité des formations linguistiques pour adultes migrants, nous pouvons nous demander quelle place est accordée à cette diversité visible ? Et pourquoi ?

Afin de savoir comment la diversité est perçue et investie par les acteurs de la formation linguistique, il importe aussi de préciser l'organisation et le fonctionnement des dispositifs hauts-normands.

1.2. L'approche institutionnelle des compétences linguistiques des personnes migrantes

La région Haute-Normandie est une région industrielle de longue date et qui a fait appel à de la main d'œuvre étrangère massivement après-guerre pour faire face aux besoins de la reconstruction et à l'essor de l'industrie pétrochimique et automobile sur son sol. Ces nouvelles industries sont venues renforcer un tissu industriel déjà important autour des agglomérations rouennaises et havraises : industries textiles, de petite métallurgie, agro-alimentaire, etc. Lors des Trente Glorieuses, il n'était pas nécessaire de maitriser la langue française ou d'avoir un niveau de qualification élevé pour trouver un emploi. En revanche, la modification du paysage économique dans les années quatre-vingt a conduit à structurer le volet linguistique des

formations à destination du public migrant et à proposer des formations qualifiantes à une partie de la main d'œuvre autochtone, très peu qualifiée et touchée elle aussi par le chômage suite à la fermeture de nombreuses usines et, plus globalement, à l'évolution du marché du travail où la maitrise du français oral et écrit est devenue un passeport pour l'emploi.

Depuis le milieu des années 90, l'introduction de la logique de marché au sein des organismes de formation leur a donné le statut de prestataires de services. En d'autres termes, ce sont les prescripteurs, à savoir la Région, l'OFII[1] et Pôle Emploi, qui centralisent les besoins de formation et qui lancent des appels d'offre aux dispositifs de l'agglomération rouennaise. Avec ce fonctionnement, seuls les migrants inscrits comme demandeurs d'emploi ont accès aux formations subventionnées par les prescripteurs. Manifestement, l'accent est mis sur l'insertion économique par la compétence linguistique, et le critère de demandeur d'emploi donne un avant-goût de la conception des représentants institutionnels sur le public migrant.

Dans l'agglomération rouennaise où nous avons conduit notre recherche, la majorité des organismes de formation sont des associations de loi 1901. Pour bénéficier de financements publics, les formations linguistiques actuelles sont sommées de s'inscrire dans le cadre des politiques publiques, lesquelles promeuvent l'intégration et l'adhésion aux valeurs de la République. Ainsi, les structures de formation s'engagent à favoriser l'intégration par l'apprentissage de la langue française et entendent favoriser l'entrée ou le retour à la vie active par l'acquisition et le renforcement des savoirs de base[2] en français écrit, oral, mathématiques etc.

Nous pouvons distinguer quatre types de dispositifs qui coexistent actuellement :

- Dispositif linguistique de l'OFII ;

---

[1] Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.

[2]Les savoirs de base ne renvoient pas uniquement à la lecture et à l'écriture, ils incluent les savoirs logico-mathématiques, les savoirs sociaux et professionnels.

- Dispositif « Renforcer ses savoirs de base » du Conseil Régional ;
- Dispositif « Renforcer ses savoirs de base. Alpha-Fle » de Pôle Emploi, qui complète l'action du Conseil Régional.

Outre la finalité commune et l'exigence du statut de demandeur d'emploi, ces dispositifs s'organisent à partir de l'identification des publics et des objectifs de formation, en fonction des critères de scolarisation et de la langue d'enseignement. Au sein des formations dans lesquelles nous avons enquêté, trois profils se dégagent : « alphabétisation », « FLE » et « illettrisme ». Rappelons que la principale distinction repose sur le critère de scolarisation. L'alphabétisation concerne les personnes peu ou pas scolarisées, tandis que celles en situation d'illettrisme ont été scolarisées, mais ne maitrisent pas suffisamment les savoirs de base. Les personnes profilées « FLE » ont toutes bénéficié d'une scolarisation longue[3].

L'ensemble de ces critères rend compte d'une volonté d'homogénéiser le fonctionnement des formations linguistiques en les basant sur des critères qui se veulent objectifs. A plus long terme, il s'agit d'homogénéiser le public migrant afin de favoriser son « intégration », laquelle, comme le souligne les discours politiques actuels, se fonde uniquement sur la maitrise du français, voire sur un abandon des autres langues du répertoire[4].On note toutefois que si la personne n'est pas engagée dans une démarche d'emploi ou si son statut juridique ne lui permet pas une inscription à Pôle Emploi, elle ne peut bénéficier de formation linguistique. Seuls les primo-arrivants sont pris en charge par le CAI[5]. Les femmes venues au titre du regroupement familial tendent à disparaître de l'offre de cours proposée, de même que les

---

[3]Au minimum jusqu'au collège.

[4]Voir le référentiel FLI*, Français Langue d'Intégration.* Apparu en 2011, le FLI accompagne les décrets relatifs à l'obtention de la nationalité. Il s'agit d'enseigner le français aux personnes migrantes engagées dans des dispositifs linguistiques dont une des finalités est l'intégration.

[5] Le CAI est un Contrat d'Accueil et d'Intégration obligatoire depuis 2007, il s'adresse aux nouveaux arrivants désirant s'installer sur le territoire et permet d'accéder à des formations linguistiques.

personnes en situation irrégulière. Dans les faits, certaines associations continuent à prendre en charge les publics féminins non engagés dans une démarche d'emploi à court terme et le public sans papiers, mais avec des difficultés financières de plus en plus fortes.

Notons enfin qu'après les formations « linguistiques », « RSB » et « Alpha-FLE », nombre de migrants souhaitent obtenir une qualification professionnelle reconnue sur le marché du travail. L'accès à la majorité de ces formations se fait souvent après un test de français basé sur les aspects formels de la langue écrite (grammaire, orthographe, conjugaison), même si la profession souhaitée ne fait pas appel au français écrit. D'autres structures (AFPA, GRETA, Branches professionnelles, etc.) prennent en charge ces formations qualifiantes.

L'intérêt de ce bref retour historique sur l'évolution des formations linguistiques est multiple. Tout d'abord, nous comprenons que la question n'est pas de montrer que la diversité est constitutive des formations linguistiques, mais que ce sont des enjeux et des conséquences dont nous devons nous préoccuper. La structuration et la restriction de l'accès aux formations témoignent des regards portés sur la diversité. En effet, l'instauration de ces critères tend à faire penser que la diversité peut être problématique, car elle va à l'encontre de la volonté d'intégration voire d'assimilation sous-jacentes aux politiques qui régissent les dispositifs de formation. Une telle organisation nous incite à interroger la notion de diversité en regard des conceptions sur l'immigration.

2. Expression de la diversité par les acteurs

2.1. Les représentants institutionnels : catégoriser la diversité

Du point de vue des représentants institutionnels, c'est-à-dire l'État et la Région, le contexte des formations linguistiques oriente le rapport à la diversité. A l'occasion d'un entretien avec la responsable[6] des dispositifs de formation en Haute-Normandie, un

[6]Chef de projet emploi-formation. Région Haute-Normandie. Entretien du 09/11/2012

de nos objectifs était de comprendre la répartition des adultes migrants au sein des différents dispositifs. Il s'avère que l'accent a été mis sur la nécessité d'insérer ces personnes à partir des critères de nationalité, de scolarisation ainsi que de leur statut du migrant.

> « Alors FLE en fait on est vraiment sur/des gens euh qui n'ont pas la nationalité française qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine et avec des niveaux des fois/ et qui n'ont pas de niveaux de scolarité qui peuvent être importants // pour les personnes qui sont de nationalités étrangères il faut qu'elles soient inscrites à Pôle Emploi et souvent elles sont dans un parcours/ elles ont souvent été accueillies à l'OFII pour déjà avoir un minimum de base// »

Si les exigences requises pour accéder à la formation sont assurées, à savoir le statut de demandeur d'emploi ou le droit à la formation OFII[7], la distinction entre les profils des migrants est plus hésitante. On remarque que les parcours et les expériences migratoires et scolaires ne sont pas pris en compte. Même s'il serait hâtif d'en conclure que tous les migrants se ressemblent, la réponse de la responsable – laquelle fait écho aux directives institutionnelles énoncées précédemment – offre un autre aperçu de la notion de diversité. D'une part, l'importance accordée à l'expérience de la migration induirait nécessairement de l'hétérogénéité, laquelle serait à réguler par des critères supplémentaires alors que l'urgence est de favoriser l'insertion. D'autre part, il s'agirait de raisonner en termes de « niveaux » qui justifieraient une gestion des profils. Ces rapprochements entre migration, différence de niveaux et insertion nous semblent annoncer une absence de considération de la diversité et révèlent à nouveau une conception problématique et « conflictuelle »[8] de la notion. De surcroît, le contexte de migration et d'insertion conduit

---

[7]La formation OFII concerne les signataires du CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration), c'est-à-dire aux migrants âgés de plus de 18 ans en situation régulière, qu'ils soient bénéficiaires du regroupement familial, étrangers ou réfugiés.

[8]Terme emprunté à S. Lucchini lors de la Table ronde du 28/11/2013 « Une didactique des langues diversitaire : didactiques de la diversité, diversité des didactiques » (Colloque International, *Croisements, ruptures, partages, conflits - Quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, Canton, Chine).

à réduire la diversité à des critères qui ne rendent pas réellement compte de la réalité des personnes, telle que décrite par Withol de Wenden. De cette manière, se focaliser sur le contexte actuel amène à négliger la personne migrante, son histoire et ses projets. Nous verrons que d'un point de vue didactique, cela interroge le contenu et le vécu de la formation.

2.2. Les formateurs : composer avec la diversité

Les échanges avec les formateurs et formatrices intervenant dans un organisme de formation dans l'agglomération rouennaise nous ont permis de mieux nous saisir des perceptions de la diversité. En effet, le terme n'a pas été prononcé mais il a été question de « l'hétérogénéité » du public migrant, des parcours, des niveaux et des attentes. Lors des entretiens, l'hétérogénéité a été reconnue comme un élément complexe et inhérent à la situation, avec lequel les professionnels de la formation travaillent. Contrairement à certains de ses collègues, G[9], formateur pour adultes issu de la filière des sciences du langage, refuse d'associer l'hétérogénéité à une difficulté.

> « Si effectivement on met l'individu au centre des dispositifs c'est/ bah oui// faut s'adapter y a pas deux personnes qui apprennent de la même façon y a pas deux personnes qui ont le même objectif// on est/ voilà chaque personne a son vécu elle a ses expériences//on s'adapte ça fait entièrement partie du boulot/ j'pense même que c'est des choses qu'il faut mettre en avant je pense// »

D'après G., il n'y a pas lieu de discuter, car la pluralité est constitutive de la formation et de la personne, c'est pourquoi il est nécessaire de s'adapter. Dans ses propos, l'adaptation s'apparente à une compétence professionnelle fondamentale qui permettrait d'assurer le bon déroulement de la formation. La place accordée à la personne migrante semble orienter le rapport à la diversité. Ici, le formateur a pleinement conscience de la variété des parcours et des expériences qui constituent la personne. Néanmoins, il est difficile de savoir comment l'adaptation s'opère. La nécessité de s'adapter à l'hétérogénéité est-elle du même ordre que la prise en compte ?

---

[9] Entretien réalisé le 11/12/2012

Répondre à la diversité constatée ne doit pas pour autant la réduire. Cet argument apparait lors d'un entretien[10] avec une formatrice et responsable des actions FLE, exerçant dans la même structure que G. Suite à une discussion sur la gestion de la diversité, C. indique que la diversité offre la possibilité de faire se rencontrer les personnes : c'est pourquoi il est délicat de constituer une typologie des apprenants. C'est ce que suggérait également une coordinatrice pédagogique intervenant dans un autre centre de formation lors de la présentation du projet de recherche :

> « non//on prend en compte bien sûr quand il y a des différences/c'est pour ça que c'est difficile de faire une typologie du FLE//donc effectivement y a ceux qui ont des diplômes et ceux qui en ont pas ceux qui ont appris le français dans le pays d'origine et ceux qui ne l'ont pas// c'est hyper hétérogène// et pourquoi ?// les rencontres sont tout à fait possibles/ mais la typologie de la région sur les niveaux IV et V[11]est faite/ et je la trouve intéressante parce que je vois qu'à Pôle Emploi y a pas cette typologie-là// des personnes surdiplômées se retrouvaient avec des gens qui ne l'étaient pas// ils s'ennuyaient presque ils jouaient le jeu ils étaient superbes mais on pouvait pas exploiter aller dans l'écrit dans l'oral/ même dans la réflexion de l'argument le raisonnement n'était pas le même// »

Au regard des propos de C., il reste intéressant de distinguer les niveaux de scolarisation des personnes et en conséquence de mettre en place une pédagogie adaptée aux habitudes d'apprentissage, scolaires ou non, des personnes. La nuance émise par la formatrice nous semble pertinente, car elle rend compte de l'importance accordée à une scolarisation longue, et rejoint en cela le caractère homogénéisant des critères de scolarisation (Cortier, 2005) et d'exposition au français dans le pays d'origine ou les pays traversés au cours de la migration. Bien que la typologisation ne soit pas une réponse à la gestion de la diversité, on se rend compte

---

[10] Entretien réalisé le 10/12/2012.

[11]Niveau IV correspond au baccalauréat général, technologique ou professionnel.

Niveau V renvoie à des personnes qui n'ont pas dépassé le collège ou n'ont pas terminé le cycle de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou BEP (Brevet d'Études Professionnelles)

qu'elle apparait tout de même nécessaire aux formateurs pour organiser la formation et distinguer les compétences de chacun.

La distinction des niveaux évoqués ne permettrait-elle pas d'être en accord avec les représentations et les attentes des apprenants ? Le contexte de la formation linguistique pour migrants adultes empêcherait-il l'adaptation et/ ou la prise en compte de la diversité ?

Dans la suite de l'entretien avec G., il apparait soudainement difficile de répondre totalement aux attentes de chacun. Lorsque la question de l'accès à la langue normée est abordée, un double décalage apparait. D'une part, le formateur entre en contradiction avec ses propos précédemment mentionnés, et d'autre part, il met en tension l'imaginaire et la réalité.

> « Encore une fois ça dépend des personnes// y a des personnes qui vont avoir aussi//qui ont été relativement scolarisées/ scolarisées assez longtemps/ qui ont cette idée de norme// 'fin le français effectivement/ ils ont cette idée du bon français du beau français et ils vont demander ça//ces personnes qui demandent ça du coup bah effectivement on va travailler des notions de grammaire masculin féminin/ pluriel singulier tout ce qui est conjugaison mais jamais je leur ferai// impératif passé j'pense que/ j'sais pas/ personnellement j'en vois pas l'usage// et oui y a cette notion effectivement de norme du français qui est très marquée// »

Ici, le formateur met en évidence sa représentation et son interprétation des besoins des apprenants et du bon français. Le désaccord exprimé correspond-il à un jugement personnel ? Nous pouvons nous demander si la réaction du formateur est liée à la formation reçue (DEA de sciences du langage) ou si elle répond aux politiques linguistiques et éducatives. Plus largement, les propos formulés par les formateurs soulèvent des questions sur l'enseignement du français au sein de ces dispositifs. Quel français souhaitons-nous enseigner aux adultes migrants ? Sommes-nous dans un enseignement-apprentissage du français « fonctionnel », lequel serait défini comme usant d'un emploi limité de la morphologie du français ? Qui est en mesure de juger les besoins des personnes engagées dans la formation ?

2.3. Les apprenants : comment vivre la diversité ?

Les apprenants avec lesquels nous avons réalisé les entretiens viennent d'horizons différents à savoir, le Maghreb, l'Afrique subsaharienne, le Caucase et l'Europe de l'Est. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les parcours scolaires vont de l'école élémentaire aux études supérieures. Cette variation induit des rapports différents à l'apprentissage, à la littératie ainsi que des compétences orales et littératiées différentes dans les langues du répertoire. Aussi, les apprenants sont porteurs de projets divers, mais leur priorité est accordée à l'apprentissage linguistique, et à plus long terme à l'insertion dans la vie active.

Nous avons pu nous rendre compte de la diversité des parcours et des projets lors des observations et des entretiens semi-directifs conduits avec plusieurs apprenants inscrits en formation.

Pendant les entretiens avec les apprenants, la question de la diversité est survenue au moment où nous leur demandions leurs impressions sur la formation. Ici, ni le terme hétérogénéité ni celui de diversité n'a été employé. Pourtant, leur réflexion s'est construite autour de ces notions. Parmi les entretiens[12] réalisés, celui conduit avec deux femmes nous semble mettre en question nos interrogations et nos hypothèses concernant le vécu de la diversité. Il s'agit de femmes qui ont mené des études postérieures au baccalauréat dans leur pays respectif, et qui tentent d'accéder à des formations professionnelles qualifiantes.

> « A1 : Il est bien surtout sur les autres qui connaissent en fait rien/ moi je trouve que c'est bien //
>
> A2 : On a différentes origines et on a obligé de parler en français// ça c'est bien de pratiquer
>
> A2 : Mais moi je sens pas je suis prête pour entrer/ pour refaire le test autre fois// non//
>
> C'est niveau plus élevé et il y a des conjugaisons j'ai pas vu// par exemple le passé simple le futur antérieur// je connais pas// il y a un phrase qui passe c'est « il fut » j'ai pensé c'est le verbe faire je savais

---

[12] Entretien réalisé le 8/11/2012 au centre de formation. Les propos de chacune des apprenantes sont codés A1 et A2.

pas c'était le verbe être// quand j'ai vu à le Bescherelle chez moi/ j'en ai un Bescherelle/ je regarde c'était le verbe être// je connais pas// »

La multiplicité des origines géographiques et des répertoires linguistiques est perçue comme favorable à la pratique du français. La langue française est la langue commune et la langue d'enseignement-apprentissage de la formation. Ainsi, la diversité invite à développer un sentiment d'égalité entre les migrants, c'est-à-dire que tous se retrouvent au sein d'une même structure, tous partagent des projets et des préoccupations, et cela tend à les rassurer. Par exemple, une personne dont le parcours scolaire est peu élevé mais qui est à l'aise à l'oral en français, pourra se sentir autant en sécurité qu'une personne diplômée mais qui débute dans cette langue.

Néanmoins, au cours des entretiens, les aspects clairement positifs de la diversité se révèlent limités. Lorsque l'une des apprenantes relate ses difficultés à obtenir un test lui permettant d'entrer dans un dispositif de formation qualifiante, nous comprenons qu'à ses yeux la variété des profils ne lui permet pas d'accéder à un « niveau plus élevé » et par conséquent de réaliser son projet professionnel. Notons que, là encore, l'accès au français standard et normé passe par la maitrise de la morphologie verbale. A l'inverse d'un sentiment de sécurité chez les personnes les moins qualifiées, la diversité des parcours scolaires ne risque-t-elle pas d'engendrer un sentiment de déclassement chez les personnes diplômées ? En effet, cette même apprenante (A2) nous avait demandé, lors d'une pause en dehors de la salle de classe, pourquoi ils n'allaient pas apprendre le français à l'Alliance française. La référence n'est pas anodine car cette institution évoque « le bon français », cette langue normée que l'on enseigne, en France et à l'étranger, à un public volontaire, scolarisé et souhaitant enrichir ses savoirs culturels et langagiers. Selon nous, ces remarques doivent être associées à la fois aux discours des représentants institutionnels et aux discours des formateurs.

Quel français est enseigné ? Pourquoi les adultes migrants ont-ils l'impression de ne pas pouvoir accéder à la langue normée ?

Cet accès à la langue normée est d'autant plus sensible que l'accès aux formations professionnelles qualifiantes se fait aussi

par le biais de tests écrits (cf. supra). Ainsi, le regard de ces apprenantes met en évidence les apports et les limites de la présence de la diversité, perçue comme une disparité des niveaux scolaires.

3. Pour donner suite à notre réflexion

Les situations observées dans les formations linguistiques pour adultes migrants invitent à interroger les emplois et les conceptions de la diversité et de la pluralité selon les acteurs. Le croisement des perceptions et des interprétations résultant de notre recherche rejoint la définition de G. Jucquois, où la diversité « est perçue à la fois comme enrichissante et comme une menace et est en passe d'être acceptée comme une réalité reconnue comme telle, mais reste l'enjeu de conflits selon les manières dont on l'investit/la considère/l'applique » (Jucquois, 2003 : 98).

En premier lieu, rappelons que la diversité s'entend essentiellement en termes d'hétérogénéité des personnes et des niveaux scolaires. Ainsi, l'organisation des dispositifs mis en place par les représentants institutionnels tendent à traduire une volonté d'homogénéisation « par le bas », c'est-à-dire que les acteurs de la formation, formateurs et prescripteurs, jugeraient que les apprenants n'ont pas besoin de maitriser la langue normée, mais le « français fonctionnel », une variété de langue qui permet de se débrouiller dans l'emploi et au quotidien sans plus. En d'autres termes, le fait de se baser sur les seuls critères de migration et de scolarisation conduit à réduire la diversité à des différences. Aussi, la posture des formateurs rend compte du poids du contexte des formations linguistiques et de l'écart entre la conscience de la pluralité des parcours et leur prise en compte. Pour les formateurs, lorsque la pluralité est évoquée, l'accent est de nouveau mis sur la disparité des niveaux scolaires. Ce constat semble influer sur leur conception de la diversité langagière, laquelle s'exprime par la norme. On rejoint ici des observations similaires où des enseignants de ZEP urbaine dont les élèves parlaient des langues diverses à la maison ne voyaient l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves qu'en terme de maitrise ou non de la variété scolaire du français (Leconte, Delabarre, 2003). Ainsi, les répertoires plurilingues et la complexité des expériences d'apprentissage et des

parcours de vie sont absents. En d'autres termes, la dimension anthropologique de la diversité (altérité) est évacuée.

Enfin, les apprenants reconnaissent l'existence de la variation intralinguistique en français, mais ils portent un regard critique sur l'enseignement-apprentissage d'un français fonctionnel qui illustrerait la gestion de la diversité linguistique et formative dont les apprenants ont conscience.

En somme, la diversité serait problématique, comme le soulignait C. Caïtucoli (2003 : 119) Elle requiert des moyens, tant du point de vue de la formation des formateurs que du point de vue de l'organisation des dispositifs. De notre point de vue, elle s'apparente à un outil de réflexion permettant d'une part d'interroger la notion et ses emplois, et d'autre part d'éviter une conception essentialisante. Plus largement, cette étude nous conduit à approfondir notre réflexion sur les enjeux et les conséquences d'une telle notion dans le processus d'appropriation linguistique, et notamment dans la prise en compte - ou non- des cultures d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEACCO, JC., CHISS, JL., CICUREL, F. & VERONIQUE, D. (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

BOUTET, J., 2008, *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appels*, Paris, Octares.

CAITUCOLI, C. (Dir.), 2003, « Les propos de la notion d'hétérogénéité linguistique », *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, PURH coll. Dyalang , Rouen, 117-134.

CASTELLOTTI, C., 2014, « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », *Glottopol, n°23*, 173-190.

CASTELLOTTI, V., 2011, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Les cahiers de l'Acedle, vol. 8, n° 1, 115-134.

CORTIER, C., 2005, *Cultures d'enseignement/ cultures d'apprentissages : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures*, Ela, 2005/4, n°140, 475-489.

DEBONO, M., HUVER, E., PEIGNE, C., 2013, « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactique des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* : Les cahiers de l'Acedle, vol.10, n°3, 135-152.

FERREOL, G., JUCQUOIS, G., 2003, « Diversité », *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, 97-102.

HUVER, E., 2013, « Penser la diversité formative en didactique des langues- la comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », dans Kara A.-Y., Kebbas M et Daff M. (Dir.), *Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques,* Cahiers de sociolinguistique, n°39/2, 19-30.

LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LECONTE, F., DELABARRE, E., 2003, « L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique pour les enseignants de collège », dans Caïtucoli C (Dir.) Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire, Rouen, PURH coll. Dyalang, pp.59-82.

WITHOL DE WENDEN, C., 2008, « Migration, pluralité, intégration » dans V. Castellotti et E. Huver (dirs.), Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol, n° 11, pp. 13-22.