

L'art de la conversation, une approche informelle et transculturelle de la bientraitance linguistique.

Anne Morel-Lab

► **To cite this version:**

Anne Morel-Lab. L'art de la conversation, une approche informelle et transculturelle de la bientraitance linguistique.. 2020. halshs-02554679

HAL Id: halshs-02554679

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02554679>

Preprint submitted on 30 Apr 2020

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

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

L'art de la conversation, une approche informelle et transculturelle de la bienveillance linguistique.

Anne MOREL-LAB

Introduction

Qui n'a pas gardé en mémoire une conversation à propos des petits riens de la vie qui, au détour d'une phrase, d'une question lancée naïvement, devient un moment de palabre, d'échange de points de vue ou d'expériences qui soudainement viennent réparer ce que d'autres mots entendus ou dits ailleurs avaient malmené.

Dans cette contribution, nous traiterons des vertus de cet art des conversations informelles, de leur valeur sociodidactique ancrée dans une approche transculturelle, vecteur de remédiation sociolinguistique.

Cela nous amènera à développer la notion de *souffrance linguistique* que nous présenterons et illustrerons comme étant la résultante sociale du sentiment d'insécurité linguistique. Nous examinerons également le concept de *bienveillance linguistique* tel que proposé par A. Dinvaut (2016).

Notre analyse de terrain s'appuiera sur une approche comparative entre deux groupes distincts, d'une part des étudiants étrangers inscrits dans un centre universitaire de langues pour un cursus de formation choisie, d'autre part des demandeurs d'emploi *migrants* orientés vers une formation en Français Langue Etrangère (FLE) dans l'optique de les rendre employables sur le marché du travail. Ceci nous amènera à revisiter le terme *migrant*, devenu mot valise à force d'être utilisé dans toutes sortes de contextes, voire détourné pour servir diverses causes idéologiques.

1. Les concepts à l'œuvre, émanations du terrain

1.1. Insécurité et souffrance linguistique

Le concept d'insécurité linguistique initié dans les années soixante par les travaux de W. Labov dans son approche variationniste de la linguistique ne fut théorisé par M. Francard qu'en 1993 dans un article intitulé : *L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique, Français et Société* où il le définit comme :

(...) la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (1993, 13)

Cette première théorisation de la notion combine l'approche sociolinguistique dont W. Labov est un des pères fondateurs, les travaux de N. Guenier sur la diglossie et la pensée développée par P. Bourdieu dans son ouvrage qui traite de l'économie des échanges linguistiques (1982). Depuis, d'autres chercheurs se sont emparés de cette notion en y associant les faits de plurilinguismes liés en particulier à l'histoire coloniale (Calvet, 1999) et aux mouvements migratoires (Bretegnier & Ledegen, 2002).

La notion d'insécurité linguistique y est identifiée par l'écart entre les pratiques langagières d'un individu ou groupe d'individus et ce qui est considéré comme la norme linguistique du contexte où cet individu ou ce groupe évolue. Cet écart qui se met en acte dans l'interaction, à l'occasion d'un face à face, lors d'échanges conversationnels formels ou informels, ou bien au moment de devoir rédiger un écrit ou encore de lire et de compléter un dossier peut engendrer des effets positifs devenant alors un point d'accroche de nouveaux apprentissages de la langue normée de référence.

Cependant, cette prise de conscience peut aussi provoquer des réactions plus négatives : la mise en retrait des relations sociales, la perte d'estime de soi, le déclassement social... Les effets de cette prise de conscience d'un écart deviennent alors autant de manifestations d'une souffrance. Dans ces cas, nous préférons utiliser l'expression *souffrance linguistique*, soit la conséquence sociale d'une insécurité linguistique durement éprouvée.

En outre, la globalisation et ses effets sur les mobilités géographiques et professionnelles relativise le dogme du rapport à la norme, laquelle peut devenir elle-même une variable dépendante d'un contexte. C'est ce qu'a révélé l'étude ethnographique menée au cours de la construction d'un site industriel regroupant des milliers de personnes venues de plusieurs dizaines de pays (Morel-Lab, 2009). Ce terrain a en effet permis d'observer les effets de l'insécurité linguistique en contexte plurilingue dans un environnement de travail très fluide mêlant relations homoglottes et relations hétéroglottes dans l'espace contraint d'un chantier. Les entretiens ont été réalisés en situation de travail mêlant l'observation, des conversations informelles et des entretiens semi-dirigés, pour répondre à la question : *quelle langue pour quel usage ?* La rencontre avec un chef de chantier anglophone avec un fort accent australien, incompréhensible pour la plupart des membres de son équipe, s'est révélée exemplaire du détournement de l'insécurité linguistique. Cet homme d'âge mur, bénéficiant d'une grande expérience à l'international, avait développé des stratégies de contournement lui permettant de pallier son insécurité linguistique grâce à une communication non verbale très active (gestes, mimiques...), la mémorisation de termes techniques précis dans la langue dominante de ses équipes (le français de Nouvelle-Calédonie) et une attitude assumée de fatalisme bon enfant. Lors de la première journée passée ensemble, il se présenta ainsi : « Je ne sais même pas parler ma propre langue correctement alors comment voulez-vous que je puisse m'exprimer correctement dans une langue étrangère ? » le tout énoncé de manière directe dans un anglais à l'accent très éloigné du « Queen's English ». Cette réflexion fût immédiatement suivie d'une phrase d'accueil énoncée dans un français calédonien à l'accent tout aussi marqué, démontrant sa capacité individuelle à transcender son insécurité linguistique en une expérience de l'altérité lui permettant de : relativiser son propre accent, développer une communication non verbale efficace et entrer en relation avec les locaux en mémorisant *des phrases types* de leur parler local.

En revanche, dans ce même contexte, l'entretien réalisé avec un autre expatrié, par ailleurs collègue de travail, a permis d'explicitier sa *souffrance linguistique*. Ce cadre québécois ayant une expérience avérée du travail à l'international avait été mandaté pour travailler sur ce chantier situé en Nouvelle-Calédonie, dans un milieu qu'il pensait être homoglotte vu depuis le Canada. Cette perception avait été renforcée par le fait qu'un des points forts de son CV était son identité francophone, utile à la mise en œuvre de son poste en charge des relations

sociales. Au moment de l'entretien, soit environ deux ans après sa prise de poste, cet homme était en plein désarroi. Non seulement, il lui semblait ne pas être compris des francophones du chantier (en l'occurrence les employés locaux) mais il avait fini par solliciter une formation en anglais pour être à même d'échanger avec ses pairs (les cadres des équipes d'encadrement), milieu où il se retrouvait en situation hétéroglotte. L'insécurité linguistique des premiers temps, simple écart entre sa norme et celle du contexte, s'était peu à peu transformée en une *souffrance linguistique* caractérisée par une remise en question de ses compétences langagières, communicationnelles et plus largement professionnelles. De fait, cet homme expérimenté vivait une sorte de déclassement social du simple fait qu'il n'était plus en mesure d'exercer ses activités professionnelles dans un contexte linguistique sécurisé.

Ces deux exemples tendent à montrer qu'il n'existe pas de corrélation directe entre l'insécurité et la souffrance linguistique. Il est fréquent, en effet, qu'en situation hétéroglotte, la prise de conscience des écarts entre une norme et ses propres pratiques langagières s'avère stimulante pour les apprentissages linguistiques, surtout si ceux-ci sont proposés dans un contexte bienveillant. C'est ce que j'illustrerai plus loin avec l'exemple des cours du centre de langues. La *souffrance linguistique* serait donc l'expression d'un ressenti indépendant du niveau de langues des individus comme cela a été observé sur ce chantier. Cependant, le cas individuel et contextualisé à la situation de travail du cadre québécois en expatriation exemplifie un ressenti rencontré de manière plus large et collective lors des formations linguistiques dispensées à des *migrants* demandeurs d'emplois, comme dans le cas développé ci-après.

1.2. Souffrance linguistique et migration

Les participants au stage commandité par Pôle Emploi qui conditionnait le maintien de leur indemnisation à l'assiduité au dispositif, étaient des personnes d'origines, d'âges et de parcours de vie très divers ayant d'autant mieux pris conscience de l'écart entre leur français et la norme attendue que cet écart justifiait leur présence à cette formation, présentée comme un pré-requis à leur entrée sur le marché du travail. La souffrance linguistique qu'ils ont exprimée se manifestait d'entrée de jeu par leurs attitudes corporelles caractérisées par la recherche d'une forme d'invisibilité : ne pas parler fort, ne pas faire trop de gestes, ne pas fixer le regard, rester un peu tasser sur soi-même, ne pas quitter son manteau... révélatrice d'une forme de constat d'échec. En effet, malgré tous les efforts développés pour obtenir un statut de résident (temporaire ou permanent) et bien qu'ils aient dans leur grande majorité (9 sur 11) suivi des formations FLE (de 120 à 400 h selon les cas) dans le cadre de leur procédure d'intégration pilotée par l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA), leur intégration à cette formation confirmait qu'ils n'étaient toujours pas parvenus à s'insérer dans leur nouveau contexte de vie. Leurs propos et attitudes révélaient l'ambivalence de leur situation, partagée entre leur envie d'améliorer leurs pratiques tout en exprimant des doutes sur leur capacité à y parvenir.

L'expression de cette souffrance requiert la mise en œuvre d'approches bienveillantes à même de reconstruire une estime de soi et de réparer les maltraitances subies, avant d'envisager pouvoir étayer des apprentissages.

1.3. Bienveillance et bientraitance

Les termes de bienveillance et bientraitance occupent un spectre assez large dans le champ lexical des sciences sociales particulièrement dans les domaines relevant de l'éducation et de la santé. Ils sont tous deux généralement associés à une attitude mêlant écoute, respect et prise en compte de l'altérité. Il est de plus en plus question de bienveillance à propos de l'éducation familiale où elle est caractérisée par la volonté d'instaurer un dialogue, de donner du sens aux actes d'autorité en opposition à des approches plus directives et répressives caractérisées par l'arbitraire de certaines punitions.

Parallèlement, la bientraitance est le plus souvent associée aux relations entre professionnels et particuliers, généralement dans le cadre d'institutions. Ainsi, nous pourrions considérer que bienveillance et bientraitance sont les deux faces d'une même médaille, celle du *care* soit, selon C. Gilligan, à l'origine de la création de ce néologisme anglais, (Zielinski, 2010) la « capacité à prendre soin d'autrui », laquelle peut se décliner selon des formes variées et variables en fonction des contextes et situations. Notons cependant que, du fait de ses usages, la notion de *care* reconnaît et pérennise une forme de rapport dissymétrique entre des adultes ou/et professionnels en charge d'apporter des soins ou d'accompagner une éducation et des individus vulnérables ou fragiles. Cette dissymétrie tient soit à l'âge : l'éducation bienveillante est en passe de devenir un leitmotiv des magazines et ouvrages proposés aux éducateurs de jeunes enfants tandis que la bientraitance est à la pointe dans les domaines de la protection de l'enfance et de l'aide aux personnes âgées où elle est opposée à la maltraitance ; soit à la santé : maladies ou pathologies relevant de la santé physique ou mentale.

La bientraitance est un critère d'évaluation des bonnes pratiques professionnelles énoncées par l'Agence nationale de l'Évaluation et la qualité des établissements et services médico-sociaux (anesm). Le terme est repris par des associations d'usagers tel le Conseil National des Usagers de l'Association des Paralysés de France.

Dans ces deux domaines, éducation et santé, le « prendre soin d'autrui » traduit l'esprit des lois les plus récentes (2002, 2005 et 2007) veillant à encadrer la nature des relations entre les institutions en charge de ces domaines et leurs usagers.

L'introduction de cette notion dans le champ de la sociodidactique (Dinvaut, 2016) apporte une dimension nouvelle à son versant éducationnel en préconisant de développer la *bientraitance linguistique* en réponse à l'insécurité linguistique définie plus haut. Ce faisant, elle transpose la dissymétrie de la relation entre professionnels et usagers à celle entre enseignants et apprenants, objet d'étude de la didactique des langues étrangères qui au fil des siècles, des évolutions sociétales, des mouvements migratoires, des mobilités sociales et professionnelles n'a cessé de se remettre en question tout en se normalisant, notamment avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Notons toutefois que ces approches didactiques, alimentées par un nombre très conséquents d'études et analyses de terrain (observation de classes, enquêtes quantitatives et qualitatives, entretiens biographiques...) sont pour leur grande majorité référencées à des situations d'apprentissages dans un rapport d'enseignement, soit une relation qui renvoie globalement à celle de la formation initiale et plus particulièrement à la sphère scolaire. C'est le cas des cours de FLE dispensés dans le cadre du centre de langues, auprès d'étudiants étrangers inscrits dans un cursus qui les prépare à l'obtention d'un diplôme universitaire leur

permettant de poursuivre des études en France ou de valoriser leur cursus dans leur pays d'origine.

Mais qu'en est-il des stagiaires inscrits à des formations FLE proposées de manière très incitative à des migrants demandeurs d'emploi ? Sur le plan institutionnel il ne s'agit plus là d'une relation entre enseignant et apprenant puisque les personnels employés à cette tâche ne sont ni définis, ni reconnus en tant qu'enseignant et que leur statut de formateur ne leur confère ni les mêmes droits ni les mêmes obligations qu'un enseignant.

2. Etudiants étrangers et migrants

Dans cette deuxième partie, nous examinerons de manière comparative deux situations similaires sur le plan des objectifs : faire progresser des étrangers dans leur maîtrise des compétences et connaissances du français en les évaluant selon les critères du CECRL pour valider l'acquisition d'un niveau de langues (A1, A2, B1, B2, C1, C2) mais différentes sur le plan des contextes de formation : d'un côté un cours universitaire en centre de langues, de l'autre des stages plus ou moins intensifs et longs organisés par un organisme de formation professionnelle à destination de migrants demandeurs d'emploi.

Nous ne nous étendrons pas sur la figure de l'étudiant étranger qui renvoie à des perceptions identitaires clairement établies, ne serait-ce que du point de vue étymologique (l'étudiant étudie) et de statut (l'étudiant étranger est en séjour temporaire en France). S'il n'est pas résident de la communauté européenne, l'étudiant étranger doit déposer une demande de visa mention étudiant. L'obtention de son titre de séjour est alors conditionnée à son inscription dans un cursus d'études. Il est renouvelable tant qu'il apporte la preuve de cette inscription et de sa participation réelle aux cours.

En revanche, avant d'aller plus avant dans cette approche comparative, attardons-nous sur la figure du migrant aux contours flous regroupant un ensemble assez vaste de situations et de statuts.

2.1 La figure du migrant

Comme le rappelle la page « Réfugiés et migrants de l'ONU »¹ :

Il n'existe pas de définition juridiquement reconnue du terme « migrant ». Toutefois, selon les Nations Unies, ce terme désigne « toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer ». Cependant, il est courant d'y inclure certaines catégories de migrants de courte durée, tels que les travailleurs agricoles saisonniers qui se déplacent à l'époque des semis ou des récoltes.

Pour vérifier la portée de cet énoncé, il suffit d'examiner les différents titres de séjours produits par les stagiaires inscrits dans la formation FLE de référence. Certains, en France depuis plusieurs années ne disposent pas encore d'une carte de résidence de 10 ans tandis que d'autres, nouvellement arrivés l'ont déjà. Ces disparités témoignent avant tout des conditions d'entrée sur le territoire de ces personnes : rapprochement de conjoint, régularisation de personnes rentrées de manière irrégulière sur le territoire, reconnaissance du statut de réfugié...

Quoiqu'il en soit et quelles qu'aient pu être les conditions de leur arrivée, tous sont étiquetés *migrants*, mot auquel se rattache, selon les contextes et situations, des qualificatifs et des traitements plus ou moins amènes, représentatifs d'autres formes de

¹ <https://refugeesmigrants.un.org/fr/>

dissymétries dans la relation. La figure du *migrant* est encore souvent ramenée à celle des travailleurs immigrés : « ces étrangers qui viennent manger le pain des français », comme le disait en 1972 Fernand Raynaud dans un de ses fameux sketches :

(...) Y a l'*étranger* qui a voulu me *parler*. Moi, j'avais autre chose à faire, pensez, *parler* avec un *étranger* ! J'avais mon tiercé à préparer... Je suis douanier. Je suis *pas un imbécile*. Enfin, du haut de ma grandeur, étant fonctionnaire, j'ai daigné l'*écouter* cet *imbécile*, il est *étranger* forcément (...)

Notons que le stéréotype rapprochant « étranger » « d'imbécile » en association au langage, signifié ici par « parler » et « écouter » et donc implicitement relié aux langues peut être ancré au point qu'il est intégré par les migrants eux-mêmes. Lors de la première journée de formation avec le groupe de stagiaires adressés par Pôle Emploi... , j'ai relevé : « Je connais pas bien le français », « on me comprend pas bien quand je parle », « on se moque de mon accent », « j'ose pas parler », « je connais pas les mots », « je sais pas comment on dit » établissant de fait une fracture entre sachants et non sachants². En outre, il n'est pas impossible que ces stagiaires aient exprimé ce qui leur avait été dit en justification du fait qu'ils se retrouvent inscrits dans cette formation, présentée comme sésame à leur intégration.

La figure du *migrant* renvoie en effet chacun.e à sa propre histoire et à son rapport à une altérité imprégnée par la vision ethnocentrée et universalisante de la tradition philosophique occidentale où l'*Autre* est un *Alter-égo*, soit un *autre soi-même*. Dans ce contexte de pensée, il est attendu que le *migrant* s'intègre en devenant un *autre lui-même*, prêt à se conformer aux pratiques culturelles et normes sociales du pays d'accueil. Cette injonction paradoxale : « devenez un autre pour vous intégrer » est un déni d'altérité, comme le rappelle P. Ricoeur (1990, 14) qui, au concept d'*alter-égo* préfère celui d'*ipséité*:

Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien. Au « comme », nous voudrions attacher la signification forte, non pas seulement d'une comparaison - soi-même semblable à un autre -, mais bien d'une implication : soi-même en tant que... autre.

Nous verrons plus loin comment la philosophie de P. Ricoeur peut, au travers de pratiques transculturelles, rétablissant de la symétrie dans les relations, devenir un vecteur d'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

2.2. De l'insécurité linguistique à la glottophobie

Sur le plan interpersonnel, la figure historique du *migrant* génère des relations dissymétriques qui peuvent prendre des formes violentes dans leurs modalités, soit du fait des stéréotypes culturels véhiculés par les langues, soit par un manque d'expérience de l'altérité. L'ensemble de ces dissymétries qu'elles soient au travail, dans les relations avec l'administration, les institutions d'éducation et/ou de santé tels l'école ou l'hôpital ou tout autre acte de la vie quotidienne et sociale constituent ce que P. Blanchet nomme la glottophobie (2013) soit :

Le mépris, la haine, l'agression et donc globalement le rejet, de personnes, effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en

² le 12 juin 2019 à l'occasion du 100^{ème} anniversaire de l'Organisation Internationale du Travail qui se fêtait à Genève Emmanuel Macron a dit, en référence au mouvement des gilets jaunes : "Nous avons peut-être parfois construit des bonnes réponses trop loin de nos concitoyens en considérant qu'il y avait des sachants et des subissants. C'était une erreur fondamentale".

focalisant sur les formes linguistiques et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes ».

En inscrivant la glottophobie dans la liste des altérophobies (mépris, haine, agression, rejet de personnes en fonction de leur altérité –ou « différence »), telles que l'homophobie (focalisée sur des aspects sexuels), la xénophobie (focalisée sur des aspects identitaires et culturels et souvent corrélée à la glottophobie), la judéophobie (ou antisémitisme, focalisée sur des aspects religieux), on restitue aux discriminations linguistiques toute leur gravité ainsi que leur concrétisation humaine.

Les expressions de cette discrimination linguistique contribuent à la *souffrance linguistique* éprouvée et manifestée par les *migrants*. C'est le cas de ce père de famille, originaire du Kosovo, âgé de 40 ans environ, arrivé en France avec sa femme et ses enfants. En situation irrégulière pendant des années, il avait, depuis peu, obtenu tous ses papiers et la famille était installée dans un logement social ce qui lui faisait dire avec un sourire un peu triste : «Ça va bien ! ». En revanche, il ne parvenait pas à se mettre en situation de dialogue. Dès qu'une personne inconnue de lui initiait une nouvelle interaction, il ânonnait la même phrase sans lien avec la question posée, comme une ritournelle attendue qu'il énonçait d'une voix lasse : « Je m'appelle..., j'ai... ». Il n'est parvenu à sortir de cet état de prostration linguistique qu'après plusieurs semaines de cours et grâce au soutien réuni de l'ensemble du groupe, stagiaires et formatrice agissant conjointement pour lui permettre de se reconstruire linguistiquement.

Ce type de situations ne se rencontre pas sous cette forme dans le centre de langues où il arrive que des étudiants perdent pied dans leurs apprentissages. L'accompagnement bienveillant est coordonné par des enseignants référents. L'ensemble de l'équipe pédagogique est sensibilisé à être attentif au bien-être, aux difficultés d'intégration rencontrées par certain.e.s (problème de logement, d'ouverture de compte en banque...). Cette bienveillance accompagne les étudiants dans leurs apprentissages formels en vue de les amener à la réussite d'un diplôme normé selon un référentiel universitaire français parfois éloigné de ce dont ils ont l'habitude dans leur pays d'origine.

3. Les mises en acte de la bienveillance et de la bientraitance

3.1. Les pratiques culturelles, objet de découverte de l'altérité

Au centre de langues, il est demandé aux étudiants du cours de pratiques culturelles de présenter un travail personnel : une vidéo, un blog, un montage diapos sur une pratique découverte ou approfondie à l'occasion de leur séjour en France. Il ne s'agit pas d'un simple exposé mais bien de l'expression d'un point de vue sur une pratique qu'ils ont repérée et choisie. Cette dernière année, une jeune Colombienne a réalisé un blog très personnel sur sa vision de l'élégance à la lyonnaise. Elle a pris des photos de piétons dans la rue et à partir de ce matériau vivant a abordé la question du rapport à l'habillement. Cette mise en jeu d'elle-même a suscité de nombreux échanges au cours desquels l'enseignant devient un modérateur. Dans un autre groupe, une jeune américaine s'est finalement résolue à organiser une sortie avec une amie dans un bouchon lyonnais pour témoigner de sa découverte des saveurs lyonnaises. Elle a attendu la dernière séance pour présenter son diaporama devant ses pairs et l'enseignant qui l'ont soutenue dans sa prise de parole par leur écoute attentive, rétablissant par le fait une symétrie dans la relation entre elle et le groupe duquel elle s'était tenue à l'écart jusque-là. Sur le plan communicationnel, ce dispositif lui a permis de passer (selon le théorème de Palo Alto) d'une *communication complémentaire* à une *communication symétrique*.

L'exercice formel et normé (il est noté selon des critères établis) de la prise de parole en continu peut s'avérer délicat pour les étudiants peu confiants dans leur maîtrise de la langue française et de ses codes et par ailleurs réservés ou introvertis. Ceux-ci s'inquiètent, en effet, pour leur *face* ~~soit~~ (Goffman, 1974, 9). L'approche bienveillante basée sur l'écoute, le respect et le dialogue leur permet d'entreprendre une démarche de *face-work* : « *Par face-work j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même).* » (1974, 15). Le dispositif communicationnel proposé aux étudiants dans le cadre de cette évaluation normée vise en effet à construire une relation équilibrée entre les individus en présence : l'enseignant et les étudiants. Il tend à créer les conditions d'un échange créatif pour la connaissance des aspects culturels de la langue sans en négliger les aspects formels. Il se développe sur un plan horizontal et installe une circularité de la parole.

Cette approche transculturelle (Forestal, 2008) se décline selon d'autres modalités avec les *migrants* de la formation citée en référence. Là, les interactions adoptent une tournure résolument plus conversationnelle, proposant ainsi une version plus bienveillante, à même de répondre à la *souffrance linguistique* identifiée plus haut.

3.2. Les apports des approches informelles et transculturelles.

La formation avec les migrants s'inscrit dans un cadre différent de celui de l'enseignement en classe de langues. Sur le plan matériel, il ne s'agit plus de cours d'une durée de 1h45 répartis sur un semestre universitaire (21 semaines) mais de journées de 7 à 8h regroupées en sessions de formation professionnelle calquées sur des semaines de travail (de 2 à 4 journées par semaine). En outre, l'hétérogénéité du groupe incite au développement d'une pédagogie différenciée dont la mise en œuvre est plus ou moins facilitée par l'organisation des locaux. La session de formation servant d'illustration à l'analyse proposée, s'est déroulée entre janvier et avril 2018 autour de la table inamovible de forme ovale d'une salle de réunion d'une maison associative. Par habitude, les stagiaires s'asseyaient toujours à la même place et n'en changeaient que lorsqu'e-il leur était demandé de travailler en binôme, en triade, ou en groupe. Ainsi, même si le nombre des stagiaires (une douzaine) n'est pas sensiblement différent de celui du nombre des étudiants (une quinzaine) les modalités de recrutement et de déroulement de la session, l'environnement et le contexte institutionnel diffèrent grandement.

Les journées commençaient à 9h. Seuls les temps des trois pauses quotidiennes étaient calés, 15 minutes vers 10h15 et 15h et 1 heure pour le temps du déjeuner. Les activités s'adaptaient aux interactions initiées au lancement de chaque journée qui commençait par le même rituel conversationnel initié par une question ouverte permettant de remettre en situation un point de grammaire vu précédemment. Le programme de la journée en était très dépendant. Il est arrivé en effet que les sujets abordés au cours de ces échanges informels modifient totalement le programme initialement prévu.

Ce fut notamment le cas un matin quand la conversation amorcée autour de sujets et thématiques du quotidien s'est soudainement orientée vers le sujet sensible du port du foulard qui faisait alors les gros titres de l'actualité. Le groupe était composé de 2 hommes, un Erythréen, réfugié célibataire d'une quarantaine d'années, nouvellement arrivé et le Kosovar dont il a déjà été question. Trois des femmes, une jeune de moins de 30 ans et deux dans la cinquantaine, originaires du Magreb (Maroc, Algérie) portaient un foulard. Le reste du groupe, composé d'une Roumaine, de deux Albanaises, deux Kosovares et d'une femme de plus de soixante ans, dentiste en Ukraine, comptait plusieurs personnes attachées à

l'islam. La question du foulard est sortie très spontanément. Zeja, jeune mère de famille d'origine roumaine très apprêtée, maquillée, coiffée a soudain demandé à Leila, sensiblement de son âge et jeune mère de famille comme elle : « Mais pourquoi tu portes un foulard ? Chez moi, les musulmanes n'en portent pas. » La réaction de Leila, qui ne s'est visiblement pas sentie agressée par la question a été déterminante pour la suite de la conversation. Sa prise de parole lui a permis d'expliquer avec simplicité et calme son choix qu'elle a rapproché de son statut familial : « J'ai commencé à porter un foulard après la naissance de mon fils, c'était pour moi une manière de montrer que maintenant j'étais une mère ». Cette affirmation a amené Amina à prendre la parole :

Dans mon village quand j'étais enfant, une fille commençait à porter un foulard quand elle devenait jeune-fille, moi j'ai commencé à le porter à 15 ans, personne ne m'a obligée mais c'était la tradition. Arrivée en France, j'ai continué à le faire. Je ne pourrai plus m'en passer. Je le mets dès que je sors. Mes filles qui sont maintenant grandes le mettent aussi mais je ne suis pas trop d'accord. C'est un handicap pour elles, pour les études et le travail plus tard.³

Rachida, la plus âgée, a spontanément enchaîné pour dire :

Eh ben moi, ça ne fait pas longtemps que je le porte et mon mari (il est décédé) n'aimait pas me voir le porter, il voulait toujours que je l'enlève mais dans le quartier, je ne voulais pas me faire embêter.

Ces trois histoires, très différentes ont suscité des questions, des rires et des interrogations en lien avec la loi française.

Cette conversation guidée par des questions ouvertes et la modération des interactions ont été à l'origine de découvertes mutuelles illustrées par des documents iconographiques ou textuels répertoriés dans un ordinateur connecté à un vidéoprojecteur et complétées, le cas échéant, par des recherches sur internet. Elle a peu à peu contribué à transformer les représentations que les uns avaient sur les autres en les ancrant dans des réalités tangibles rattachées à des histoires personnelles. Elle a mis en lumière la complexité de pratiques plus riches culturellement que les stéréotypes qui les rendent visibles. Elle a suscité des débats sur les notions de respect, sur la laïcité, sur la loi française. Nous avons alors regardé ensemble une courte vidéo sur la laïcité qui servit ensuite de support à différentes activités de compréhension et d'expression orales et écrites.

Cet exemple illustre comment des conversations informelles mais ritualisées (chaque séance démarrait de la même manière), ont servi de base à la structuration d'une démarche pédagogique ayant amené les apprenants vers des démarches plus formelles du type : prises de parole en continu et productions écrites de présentation de soi. Cette formation témoigne également de la capacité des uns et des autres de s'accorder pour tisser un parcours commun partant de réalités individuelles très diverses du fait des histoires, statuts et profils de chacun.

Cette approche transculturelle, développée selon des modalités différentes d'une séance à l'autre en lien avec l'actualité des participant.e.s. a surtout contribué à ce qu'ensemble, ils osent s'approprier la langue d'apprentissage, reprennent confiance en eux et en leurs compétences communicationnelles.

Enfin, cette approche sociodidactique doublée d'une attitude bienveillante a favorisé la formalisation d'éléments biographiques, parfois douloureux et souvent perçus comme discriminants au regard des normes linguistiques et sociales en France. En se réappropriant

³ Les phrases données en citation ne sont pas la transcription d'enregistrements ni même un verbatim. Elles sont reconstituées à partir des notes prises à la volée pendant les échanges.

une part de leur biographie langagière, ils sont parvenus à lever les freins à leur entrée dans le français normé, matérialisée par leur préparation à un diplôme du CIEP⁴.

Conclusion

Dans cet article mettant en regard deux situations d'apprentissage du français : celle d'étudiants étrangers inscrits en centre de langue et celle de migrants inscrits en stage de formation linguistique, nous avons mis en lumière la valeur des approches liées aux théories du *care*. Nous avons distingué ce qui relève de la *bienveillance linguistique*, soit l'instauration d'un climat propice à un apprentissage serein, en réponse au sentiment d'insécurité ressenti par les apprenants et la *bienveillance linguistique*, soit une approche réparatrice de troubles voire de traumatismes liés aux difficultés rencontrées par des *migrants* dans leur parcours d'intégration et d'insertion, à la suite de leur expérience de la glottophobie. Nous avons développé l'intérêt des approches transculturelles à même d'instaurer des relations symétriques dans le triangle pédagogique associant apprenants/stagiaires, enseignant/formateur et savoirs/compétences. Nous avons enfin montré comment l'art de la conversation est propice à la reconstruction linguistique d'individus en souffrance du fait de la dissymétrie de leur relation avec le français normé. Cette approche inspirée par les pédagogies nouvelles (Piaget, 1988) émergentes dans les années soixante-dix dans le champ de l'éducation scolaire, pourrait ouvrir des perspectives dans le domaine de la formation pour adultes à une époque où la normalisation des certifications est souvent présentée comme la seule voie possible vers la réussite professionnelle.

Bibliographie

- BLANCHET Philippe, « Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques », Cahiers internationaux de sociolinguistique 2013/2 (N° 4), p. 29-39
- BOURDIEU Pierre, *Ce que Parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982
- BRETEGNIER Aude, LEDEGEN Gudrun. (Eds), *Sécurité/insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan/ Université de la Réunion, 2002
- CALVET Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.
- DINVAUT, Annemarie, *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue, deux démarches de connaissance et d'action à propos des contacts de langues et de cultures*, synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Jean-Monnet, Saint-Etienne, 2016
- FORESTAL Chantal, « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2008/4, p. 393-410
- FRANCARD Michel, « L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique, Français et Société », numéro 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française, 1993, p. 13.
- GOFFMAN, Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, 1974
- GUENIER Nicole., GENOUVRIER Emile., KHOMSI Abdelhamid., *Les Français devant la norme*, Paris, Honoré Champion, 1978
- MOREL-LAB Anne, *L'impalpable au travail : les interférences de langues dans les relations professionnelles ; quelle langue pour quel usage ?* mémoire de Master 2, Université de la Nouvelle-Calédonie, 2009,
- PIAGET Jean., *De la pédagogie*, Paris, Editions Odile Jacob, 1988
- RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
- ZIELINSKI Agata, « L'éthique du care, une nouvelle façon de prendre soin », *Etudes* 2010/12 (tome 413) p.631-641

⁴ A l'issue de la formation, tous les participants ont été présentés au DILF qu'ils ont tous réussis ce qui n'était pas gagné pour celles et ceux qui cumulaient illettrisme et non maîtrise du français oral.