



Parcours migratoires et intégration langagière

Hervé Adami

► To cite this version:

Hervé Adami. Parcours migratoires et intégration langagière. Mangiante J.M. (Dir.). L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives, Artois presses université, p. 37-54, 2011. hal-00576868

HAL Id: hal-00576868

<https://hal.science/hal-00576868>

Submitted on 16 Mar 2011

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.

Mots clés : intégration linguistique-migrants-culture-biographie sociolangagière

Parcours migratoires et intégration langagière

Hervé ADAMI

Maître de conférences

ATILF, Nancy Université & CNRS, équipe CRAPEL

Introduction

L'intégration linguistique des migrants a été essentiellement abordée jusqu'à présent sous trois angles : d'une part, l'analyse du processus de construction et de structuration de l'interlangue, d'autre part, sous l'angle de la question de l'identité linguistique et culturelle et, enfin, par le biais statistique.

L'analyse de l'interlangue est une approche linguistique et descriptive qui vise à donner des photographies instantanées et précises de la langue en cours d'acquisition et des différents états des structures en train de se former, de se déformer, de se recomposer (Perdue, 1993a et 1993b ; Noyau, 1980 ; Deulofeu et Noyau, 1988 ; Véronique, 1990 ; Giacomini *et alii*, 2000).

L'autre approche, plutôt sociolinguistique, s'intéresse aux processus d'appropriation de la langue dominante et aux effets de ce processus sur le sentiment identitaire des migrants. Les études de ce type portent essentiellement sur les représentations ou les pratiques déclarées des migrants, par des enquêtes reposant, entre autres, sur des entretiens (Leconte, 2000 ; Dabène et Billiez, 1987 ; Desprez, 1999 ; De Villanova, 1987). Elles montrent toutes, d'une façon ou d'une autre, une situation complexe, un entre-deux linguistique, un passage difficile dans un processus d'acculturation irréversible.

Enfin, l'intégration linguistique a été abordée sous l'angle statistique par des études très éclairantes (Héran, 1993 ; Héran *et alii*, 2002 ; Clanché, 2002 ; Simon, 1997) sur le processus trans-générationnel qui conduit à l'abandon progressif des langues d'origine par les enfants puis les petits-enfants de migrants.

Mais au-delà de ces études, nous en savons fort peu sur le processus sociolangagier d'acquisition de la langue cible. En effet, les études sur la structure de l'interlangue ne nous

disent rien sur les voies sociolinguistiques de l'acquisition, sur les modes, les lieux, les contacts qui l'ont permise. De la même manière, les approches par enquêtes et questionnaires nous apportent des informations sur les représentations des locuteurs mais ne nous disent rien sur leurs pratiques linguistiques réelles. Pour ce faire, il conviendrait de mener une enquête de très long terme de type ethnographique en suivant littéralement les migrants au jour le jour, au cours de leurs multiples activités quotidiennes. Il va sans dire qu'aucun chercheur n'est en mesure de se consacrer à ce travail et, surtout, que personne n'accepterait la présence permanente d'un observateur, fût-il le plus aimable et le plus discret des scientifiques. A cet égard, les travaux des étudiants rédigeant un mémoire sur cette question, eux-mêmes enfants de migrants ou très proches de familles migrantes qui ont pu observer de l'intérieur, sur le très long terme et dans les moindres détails, ce processus¹, sont souvent très instructifs. Faute de pouvoir mener ce type d'enquête sur le long terme et sur un champ plus vaste, nous devons nous contenter de reconstituer le parcours sociolinguistique des migrants en tentant de recoller les morceaux dont nous pouvons disposer.

Le parcours d'appropriation de la langue dominante du pays d'accueil, le français pour ce qui concerne mon propos ici, est un processus long, complexe et multiforme. Pour tenter d'en suivre le déroulement, il convient au préalable de clarifier un certain nombre de concepts qui posent parfois plus de problèmes qu'ils n'en résolvent.

1- Notions pièges et faux-débats

1-1 Plurilinguisme

Le plurilinguisme, et avant lui le bilinguisme, font l'objet d'une multitude de travaux depuis maintenant deux décennies. Dans le contexte de la mondialisation, de l'intégration européenne et du développement intensif des échanges économiques et symboliques, la question de la diversité linguistique est apparue dans le débat politique et scientifique comme

¹ Ceci n'empêche d'ailleurs pas des formes de parasitage idéologique dues précisément à cette position d'observateur « interne ». A cet égard, j'ai le souvenir d'une étudiante d'origine algérienne qui préparait un mémoire sur les rapports entre langue d'origine et langue du pays d'accueil en observant sa famille. Littéralement imbibée d'idéologie différentialiste et multiculturaliste, elle s'appuyait sur l'hypothèse que non seulement les migrants conservaient leur langue d'origine, mais qu'ils la transmettaient et qu'elle représentait un puissant sentiment d'identité et de force culturelle. Or, armée d'une méthodologie irréprochable, son étude l'a menée à infirmer complètement son hypothèse de départ : le français était bien devenu, y compris pour les parents, la langue première de la famille que les enfants utilisaient exclusivement sans soucis particulier de conserver la langue d'origine des parents. Mais cette étudiante, plutôt que d'admettre ce qu'elle venait elle-même de démontrer de façon indiscutable, a choisi de remettre en cause sa propre méthodologie et de saborder ainsi son travail pour revenir à ses positions idéologiques de départ.

le terrain d'expansion naturel des réflexions de tous ordres nées de cette nouvelle donnée économique et politique. Parallèlement, et corrélativement, on assiste à un affaiblissement des Etats Nations, constitués au cours des 19^{ième} et 20^{ième} siècles autour notamment d'une unité linguistique qui n'a pas été la cause de l'unité politique, mais sa conséquence. Les Etats Nations ont en effet construit la langue nationale autour de l'unité politique. Ils l'ont ensuite imposée au prix parfois d'une forme de violence symbolique avec l'aide d'un instrument d'une efficacité redoutable : l'école. Les Etats constitués autour de cette unité linguistique et politique, et notamment la France, se sont longtemps pensés comme des nations monolingues, en « oubliant » les langues régionales dont l'usage a rapidement été abandonné à partir de la fin du 19^{ième} siècle et du début du 20^{ième} siècle. Si l'usage de ces langues n'a jamais retrouvé le niveau qui était le sien auparavant, d'autres langues que le français sont apparues : les langues des migrants. Cependant, ces langues, sans assises territoriales ou historiques, sans aucune légitimité sociale ni symbolique n'ont été l'objet d'aucune prise en compte sur le plan institutionnel ou sur le plan de la recherche académique. L'invisibilité des immigrés et de leurs langues a cessé à partir des années quatre-vingt, à la faveur du mouvement « beur », qui lui-même s'inscrivait dans le contexte économique et social particulier d'une crise qui s'aggravait et laissait ces enfants d'ouvriers sur la pavé de la précarité, mais également dans le contexte idéologique et scientifique des *Cultural Studies* venues d'Outre Atlantique. Ce mouvement, qui s'est ensuite radicalisé avec les *Post Colonial Studies*, apporte avec lui une demande de reconnaissance « culturelle »² de la part des enfants de migrants qui s'autorisent à parler également au nom de leurs parents dont la parole aurait longtemps été confisquée. Dans ce contexte des années quatre-vingt également apparaît une autre donnée qui va déstabiliser encore davantage les bases et les certitudes politiques et sociales : l'échec scolaire massif des enfants des catégories populaires et, dans la foulée, la « révélation » de la question de l'illettrisme qui mobilise encore nombre de chercheurs, d'enseignants et d'institutionnels aujourd'hui. Cet échec massif est immédiatement perçu, par une illusion d'optique, comme celui des enfants de migrants. En effet, si parmi les élèves en échec la part des enfants de migrants est effectivement très élevée, il convient de relativiser cette donnée par rapport à l'origine sociale. C'est un travail qu'ont effectué Vallet et Caille (1995) qui montrent qu'à *origine sociale égale*, le taux d'échec scolaire des enfants de migrants est sensiblement le même que celui des autres élèves, voire inférieur, pour des raisons liées à une motivation supérieure. Mais ces travaux, pourtant déterminants, n'ont pas réussi à enrayer le mouvement

² Le choix de ces guillemets sera expliqué plus bas.

qui s'était amorcé : si les enfants de migrants sont en échec, c'est que le problème réside dans leur différences « culturelles ». Zoia (2007) montre bien le piège dans lequel se sont dès lors enfermés l'école et ses acteurs : il s'agit soit de nier ces différences et d'aller vers une normalisation rapide, soit, au contraire, de les invoquer à tous propos pour tout expliquer ou justifier. Dans ce cadre, le débat sur le plurilinguisme prend le relais, notamment sous l'impulsion du Conseil de l'Europe : l'école est sommée de prendre en compte la diversité linguistique et « culturelle » et de développer l'éducation plurilingue et multiculturelle. Dans ce débat, les frontières entre les positions scientifiques et idéologiques sont extrêmement floues. Les études sur le plurilinguisme, les nombreux articles et ouvrages qui lui sont consacrés sont très souvent des « appels à », des « plaidoiries pour », le vernis scientifique masquant souvent mal la position idéologique. Même si le plurilinguisme est systématiquement présenté comme un atout, cela procède souvent d'une simple affirmation sans véritable démonstration. Une bataille est menée contre « l'idéologie monolingue » dont on ne sait pas vraiment par qui elle est représentée, hormis par le caricatural et fameux Rapport Bénisti. Ces travaux ont en point de mire la question récurrente de la « culture », de l'identité et de leur reconnaissance, qui obstrue les perspectives de recherche.

Les travaux et les débats sur le plurilinguisme ont focalisé leur attention sur l'école en négligeant le domaine de la formation des adultes migrants parce que la recherche académique s'y est très peu intéressée (Adami, 2009). Avec les adultes, la question du plurilinguisme se pose tout autrement. A la différence de leurs enfants nés en France ou arrivés très jeunes, le français n'est pas leur langue première mais une langue seconde ou étrangère. A cet égard, le bi- ou le plurilinguisme des enfants de migrants est plus stable, plus assuré, sinon plus assumé, que celui de leurs parents. Ils sont fermement appuyés sur cette francophonie, ce qui ne signifie pas que toutes les questions langagières soient réglées, loin s'en faut, mais le français est bien la langue qu'ils utilisent le plus spontanément, le plus efficacement, une langue dans laquelle ils possèdent les répertoires langagiers les plus étendus. Pour les migrants primo-arrivants en revanche, le français est une langue qui, à des degrés très divers sur lesquels nous reviendrons, ne représente pas un pôle de stabilité : le français est une langue en cours d'acquisition, une interlangue dont l'efficacité pragmatique et sociale est en cours de réglage. Immergés dans une société à langue dominante unique (Calvet, 1999), pressés par les innombrables problèmes de la vie quotidienne, les migrants n'ont pas d'abord des problèmes d'identité et d'affirmation de leur plurilinguisme mais des problèmes très concrets que seule la maîtrise de la langue dominante peut les aider à résoudre.

Ainsi, tandis que les débats idéologiques et scientifiques faisaient rage autour de l'école, de sa gestion du plurilinguisme et de la « diversité », le domaine et les acteurs de la formation d'adultes parlaient et s'acheminaient vers la notion du « droit à la langue » (Candide, 2001 ; Adami, 2009) : non celle du pays d'origine mais, au contraire, celle du pays d'accueil. La question récurrente de savoir si le plurilinguisme est un atout ou un handicap est secondaire dans le cas des adultes migrants. Le simple fait d'apprendre le français fait des migrants non natifs au moins des bilingues sinon des locuteurs tri- et parfois quadrilingues s'ils connaissent déjà plusieurs langues avant d'arriver en France. Car l'apprentissage de la langue du pays d'accueil n'efface pas la langue d'origine et ne contraint pas non plus les migrants à l'abandonner. Le plurilinguisme des migrants, et non de leurs enfants, est un fait : ce qui peut poser en revanche un problème politique et institutionnel c'est la reconnaissance de leurs langues dans l'espace public. Mais sur cette question précise, on sort du domaine scientifique pour entrer dans celui du débat public.

1-2 Culture

1-2-1 Une archi-notion qui s'épuise

Ce terme, que l'on ne peut plus désormais qualifier de notion, et encore moins de concept, est tellement galvaudé qu'il n'a plus aucune signification opératoire. Issu des recherches et des réflexions en anthropologie, en ethnologie et en ethnographie, il a progressivement réussi à s'imposer bien au-delà de son domaine de recherche initial (Cuche, 2001) pour investir l'ensemble des sciences humaines puis du débat public. Cette seule présence massive hors du domaine académique ne suffit pourtant pas à le disqualifier mais le problème est que les frontières entre le débat public et le débat scientifique concernant l'utilisation de ce mot sont poreuses. C'est aujourd'hui le domaine disciplinaire qui a popularisé ce terme qui le remet en cause de façon radicale : de nombreux anthropologues, ethnologues et sociologues font le constat, non seulement de l'épuisement théorique et pratique de l'idée de « culture », mais en dénoncent les aspects parfois contre productifs (Cuche, 2001; Amselle, 1996, 2001, 2008 ; Bensa, 2006 ; Bayart, 1996 ; Rea et Tripier, 2003 ; Zoia, 2007). Les critiques principales et convergentes qui sont portées résident dans le fait que la « culture » a donné naissance à d'autres notions et d'autres termes (interculturel, multiculturel, transculturel, etc.) qui ont eux-mêmes produit d'autres champs de réflexion et de recherche sans que la notion de départ ne soit réinterrogée. Dans l'abondante littérature sur « l'interculturel » par exemple, et

notamment en didactique des langues, le sens de « culture » est considéré comme allant de soi. La culture est ainsi réifiée, objectivée, comme une réalité indiscutable représentant un tout homogène et identifiable. Une analyse lexicographique a été menée (Da Silva et Ferrao-Tavares, 2007) sur les occurrences du terme « culture » et des phraséotermes qui en dérivent dans les articles de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée* (ELA) : « culture étrangère », « culture source », « culture cible », « culture courante », etc. Il en ressort un nombre d'occurrences impressionnant, 569 phraséotermes, dont 236 pour le seul « culture étrangère ». Les auteurs proposent, sur la base de ces occurrences, des prototypes d'articles et des extraits d'articles tirés des *ELA* pour tenter de donner une sorte de définition synthétique de chacun de ces phraséotermes. Ce qui ressort, c'est que « culture » est associée à « collectivité », « communauté » ou « ensemble ». Outre le fait que chacun de ces éléments nécessiterait une véritable analyse en profondeur, les trois questions qui se posent sont les suivantes : est-ce que tous les membres de ladite communauté ou collectivité sont interchangeables et de parfaits clones partageant tout à l'identique ? Est-ce que cet ensemble est immuable ? Dans quelle mesure cette communauté est-elle différente des autres et quels sont les critères qui permettent d'en tracer les limites ? En expliquant une archi-notion par une autre, on tourne en rond en opacifiant le problème. La culture est construite comme un ensemble nécessairement étanche et homogène, même avec des approches inter-, multi- voire trans-culturelles car ces préfixes ne sont qu'une illusion : pour qu'il y ait passage, contact, dialogue ou coexistence entre les « cultures », celles-ci doivent nécessairement exister *a priori* et même *a posteriori* parce que les contacts ne signifient pas leurs disparitions. La parade est alors le discours sur le métissage mais derrière ce terme s'en cache un autre, bien plus sulfureux : la race. Or, comme l'écrit Amselle (1996 : IX-X) :

« En ce sens, la problématique de la race est loin d'avoir terminé sa carrière et l'on peut, sans prendre beaucoup de risques, prévoir qu'elle sera au centre des discussions ces prochaines années. C'est pourquoi le thème du métissage, qui paraît en représenter l'antidote, n'est au contraire que la forme symétrique et inverse. On ne peut métisser – ainsi que le montre la zootechnie – que ce qui existe déjà, c'est-à-dire des lignées singulières. »

Les « cultures » telles qu'elles sont pensées et présentées sans examen critique sont en fait traversées de multiples contradictions, de conflits, par des remises en causes permanentes et, surtout, elles ne sont pas immuables. L'historicisation des cultures que préconise Bensa (2006) permet de replacer le problème dans le cadre non plus d'une totalité inchangée mais

d'un processus de formation et de transformation perpétuel de l'organisation des sociétés, des pratiques et des représentations des individus qui les composent. Comme l'écrit Bensa (2006 : 137) :

« En assignant les comportements à une seule vignette collective (les Océaniens, les universitaires, les syndicalistes, etc.), on construit une entité abstraite qu'on affuble d'un costume appelé « culture » en manquant du même coup les pratiques concrètes d'individus concrets, les luttes d'influence, initiatives, diversions, coups bas et autres tactiques ; bref, on manque la vie sociale elle-même dans toute son épaisseur, sa singularité circonstancielle et sa charge affective. »

2-1-2 La « culture » des migrants

La référence permanente à la « culture » en ce qui concerne les immigrés charrie avec elle les mêmes problèmes. Le débat public, et souvent même « scientifique », oscille entre deux positions en apparence opposées : la première somme les immigrés d'abandonner leurs « cultures » d'origine, d'accepter celles du pays d'accueil et de s'assimiler ; la seconde appelle au respect des « cultures d'origine », à leur maintien et à leur pérennité dans une société logiquement appelée « multiculturelle ». Mais les deux positions renvoient aux mêmes problèmes et aux mêmes impasses théoriques et pratiques de définition de ces « cultures » et de la non prise en compte des processus de transformation permanents à l'œuvre. Cuche (2001 : 106), en évoquant cette notion de culture d'origine, parle d'une notion

« sémantiquement floue, et donc faiblement opératoire. En effet, quand on se réfère à l'« origine », quelle origine veut-on désigner ? L'origine nationale ? Régionale ? Locale ? Ethnique ? Sociale ? Le plus souvent, dans les commentaires sur les cultures des immigrés, la « culture d'origine » d'un groupe de migrants est confondue avec la culture nationale de leur pays d'origine. Mais, dans ce cas, surgit une nouvelle difficulté : cette confusion méconnaît profondément le caractère hétérogène des cultures nationales ; parler de « culture algérienne », par exemple, est tellement imprécis que cela ne peut fonder une analyse rigoureuse. »

La question s'est déplacée ces dernières années sur la religion qui cristallise les débats aujourd'hui. Mais au-delà des approximations et des raccourcis, on mesure l'étendue de l'hétérogénéité de cette autre illusion qu'est la « communauté musulmane » par exemple,

comme hier étaient aussi radicalement différents les Polonais et les Italiens catholiques ou les Italiens entre eux, anticléricaux et fervents athées d'un côté ou pratiquants traditionalistes de l'autre. L'évocation de la culture d'origine contribue en fait à figer des réalités individuelles et collectives infiniment plus complexes et plus mouvantes. Cette définition des cultures d'origine de l'extérieur relève de l'assignation identitaire et, comme l'écrivent Rea et Tripier (2003 : 73), « les assignations identitaires venues de la société dominante ont un pouvoir considérable et sont, par la suite, retravaillées par les intéressés ». Ces auteurs évoquent le recours trop fréquent à la « culture d'origine » et y voient un danger majeur : « la culture dite « d'origine », traitée par les dominants comme une « seconde nature » fonctionne comme substitut « politiquement correct » du racisme » (Rea et Tripier : 84).

Ce ne sont en effet pas des communautés culturelles qui migrent et encore moins des cultures mais, comme l'écrit Cuche, (2001 :106) « ce qui se déplace, en réalité, ce sont des individus ; et ces individus, du fait même de leur migration, sont amenés à s'adapter et à évoluer ». L'expérience des vagues de migration plus anciennes a empiriquement démontré que les migrants et leurs descendants ne constituent jamais un ensemble distinct au sein de la société ni qu'ils maintiennent inchangées leurs « cultures d'origine » :

« L'étude des migrants permet de saisir, pratiquement « en direct », comment se fabrique une culture, comment, à partir de l'échange, s'opère l'amalgame qui aboutit à une nouvelle configuration culturelle, mêlant l'ancien au nouveau dans un système profondément original. » (Cuche, 2001 : 111).

Car ce sont bien ces parcours concrets, ces trajectoires individuelles ou collectives contextualisées qui m'intéressent ici et non « ce qu'on entend habituellement par « culture », à savoir cet hypothétique réservoir de représentations ordonnées qui préexisteraient aux pratiques et leur donneraient *a priori* du sens. » (Bensa, 2006 : 33).

Derrière la culture apparaît souvent en filigrane, ou de façon explicite, la question récurrente, voire obsessionnelle, de l'identité. Identités revendiquées ou assignées, inventées ou réinventées, individuelles ou collectives. A l'heure de cette mondialisation qui brasse tout, la recherche de l'identité semble devenir une nécessité de survie psychologique. Mais ce sont des identités introuvables parce que multiples, complexes, enchevêtrées (Riley, 2007 ; Lahire, 1998). L'identité, avec la culture, achève de figer des réalités qui ne sont intelligibles que par l'examen des processus qui les font et les défont sans cesse.

2- La migration comme parcours

Les migrants, par définition, se déplacent et ce déplacement est d'abord géographique. Si les migrants sont aujourd'hui définis comme des personnes nées étrangères à l'étranger, c'est-à-dire des personnes qui ne sont pas françaises à la naissance et qui naissent hors du territoire national, ceci signifie qu'ils se sont également déplacés en traversant des frontières nationales. Mais les migrants passent aussi des frontières économiques, sociales et symboliques. En se déplaçant, nous venons de le voir, ils n'apportent pas dans leurs valises ou dans leurs têtes une culture préformée et une identité figée qui resteront inchangées et qu'il faudra, ou qu'il faudrait, abandonner ou préserver selon les positions idéologiques de ceux qui les accueillent. La migration induit inévitablement une reconfiguration en profondeur des modes de vie et de pensée des migrants, et ceci quels que soient les débats, voire les politiques qui seront menées pour favoriser leur intégration, qu'elles soient de type assimilationniste ou multiculturaliste. En effet, même dans les modèles politiques d'intégration les plus soucieux de la préservation des « cultures d'origine », comme le modèle canadien, les migrants ne sont plus les mêmes dès lors qu'ils ont vécu cette expérience. Sayad (1977) a depuis longtemps montré que le migrant, avant d'être un immigré, est d'abord un émigré et qu'il convient de prendre en compte les changements que provoque son départ autant que ceux provoqués par son arrivée dans les pays d'accueil. En partant, il n'est déjà plus celui qu'il était, ni pour lui-même ni pour les autres. Sayad a analysé la migration comme un parcours et a ainsi remis le phénomène en perspective. Ceci a également pour effet de sortir d'une forme de « socio-centrisme » ou de « géo-centrisme » qui ne considère le migrant que comme un immigré. Cette posture, qui peut d'ailleurs afficher les meilleures intentions du monde, oublie que si « l'immigration est une chance pour la France », formule répétée jusqu'à satiété, elle peut être dans le même temps une catastrophe pour les pays d'origine qui se vident de leur citoyens les plus entreprenants, les retours en termes d'envois de devises étant une bien maigre consolation pour le développement dans leurs pays d'origine.³ Avant d'évoquer les questions d'intégration, il serait donc intéressant de revenir sur ces parcours sans l'analyse desquels les tentations sont grandes de figer les migrants dans des « cultures » ou des identités définies du point de vue de la société d'accueil.

³ Il y a par exemple davantage de médecins béninois dans la seule région de l'Ile de France que dans l'ensemble du Bénin.

2-1 La biographie

Pour cela, il convient d'interroger une notion centrale : la biographie. Je pars d'abord du même constat que Sève (2008 : 20) : « les approches les plus variées de la biographie restaient toutes comme rivées au dogme d'une *invariance identitaire précocement fixée* sur quoi le cours d'une vie, indépendant du monde où il se trace, serait hors d'état d'agir ». La biographie au sens où je l'entends ici n'est pas la simple évocation d'une vie ou même d'un récit de vie mais la mise en perspective sociale et historique de parcours *concrets* d'individus *concrets*. Molinié (2009 : 40-41) distingue deux types d'objectifs dans les approches de l'autobiographie en didactique des langues : « des objectifs extrinsèques » avec souvent des « finalités de type évaluatif » qui permettent entre autres de proposer des parcours de formation adaptés à l'apprenant, à ses acquis, à son profil, à ses besoins ; le deuxième objectif « sera qualifié d'intrinsèque à la (co)production des récits et discours autobiographiques des apprenants ». Le récit de vie « contribue au développement qualitatif des apprentissages et plus largement, au développement d'un projet global de formation. C'est donc une activité auto-formative ». J'entends aborder pour ma part la question biographique avec le premier objectif, même si la perspective de l'évaluation sommative est bien entendu absente.

J'entends pour ce qui concerne mon propos ici la biographie comme l'analyse des rapports dialectiques, c'est-à-dire des rapports à la fois d'unité et de contradictions, d'interactions permanentes entre la singularité profonde des individus et de leurs parcours et les déterminations économiques et sociales à l'œuvre dans la construction de leurs vies. Il s'agit de sortir du choix biaisé entre l'individu et son libre arbitre absolu ou un déterminisme mécaniste. Sève (2008 : 33) offre la piste suivante :

« avec l'historicité des figures globales de l'individualité nous n'avons établi, pourrait-on croire, que l'existence de cadres objectifs externes au sein desquels prennent corps des formes très générales de la personne psychique – le statut, l'âge, le genre dans leurs déterminations sociales. Et si importantes que soit cette dimension des choses, elle peut sembler éloignée encore de ce que nous voulons saisir quand nous posons la question de la biographie comme dynamique subjective interne de la vie d'un individu singulier. »

La biographie de l'individu singulier se construit dans et par les rapports sociaux au sens large, c'est-à-dire bien au-delà des interactions et des rapports interpersonnels. Elle s'inscrit dans le cadre historicisé des conditions matérielles au sein desquelles se développe la personnalité des individus. Comme l'écrit encore Sève (2008 : 111) :

« L'individualité psychique est tout autre chose qu'une reproduction microcosmique du tout social. Pour autant, il n'est rien dans les individus, fût-ce le plus directement neurobiologique, qui ne porte en profondeur les marques de la formation et de l'histoire sociale qui sont les siennes, mais leur individualité psychique même, dans ce qu'elle a de proprement humain, se constitue à travers l'appropriation inépuisablement originale en chaque biographie personnelle de cette formation et de cette histoire »

Avec cette approche, il me semble que l'on sort de cet entre-deux « culturel » qui n'est ni vraiment social ni vraiment individuel, une sorte d'immanence sans histoire et sans origine, qui s'imposerait aux individus réduits à de simples réceptacles : la « culture » existerait et se transmettrait dans et par la « communauté », entité vaporeuse sans base matérielle et constituée non d'individus mais de *membres*, avec tout le poids du sens de ce mot, c'est-à-dire comme partie d'un corps.

Ce concept de biographie travaillé par Sève représente selon moi un outil apte à comprendre les parcours des migrants - et pas seulement d'eux d'ailleurs, mais restons-en à notre sujet – et à éclairer les processus d'insertion et d'intégration. Ce sont les parcours menés au sein des rapports interpersonnels, sociaux et économiques qui font la biographie et qui construisent la personnalité singulière des individus.

2-2 Des individus, des parcours, des biographies

Travailler sur les parcours des migrants nécessite par définition un temps de recherche qui dépasse celui du protocole méthodologiquement calibré, de la rencontre ou de l'entretien, moments suspendus et nécessairement circonscrits. Ces parcours ne se disent pas facilement dans l'espace socialement limité d'une rencontre éphémère et formelle entre deux inconnus. L'évocation de ces parcours peut être douloureuse d'abord mais, surtout, leur mise en récit ne va pas de soi pour les migrants : d'une part parce qu'il y a la difficulté linguistique, technique, à mettre cette vie dans les mots d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore suffisamment ; d'autre part, parce que la mise en récit de ces parcours suppose qu'ils puissent avoir un intérêt pour quelque chose ou quelqu'un. En somme, il leur semble parfois que leur vie ne vaut pas la peine d'être racontée. Enfin, l'évocation de ces parcours suscite très souvent une méfiance et une retenue due justement à ces vies toujours sur le tranchant de la légalité, de l'oppression familiale, sociale ou politique, sur la honte ou sur « la peur d'avoir fait tout ça pour rien »,

comme je l'ai souvent entendu dire par des migrants qui ne réussissaient pas à s'en sortir. Connaître et tenter de comprendre ces parcours suppose donc un rapport qui aille bien au-delà de la rencontre : le temps long est nécessaire pour lever les méfiances puis éventuellement établir des connivences qui permettront de libérer la parole. Laacher (2002) a travaillé sur ces parcours avec des réfugiés de Sangatte et ceci permet de mettre la situation des migrants en perspective : il met en évidence des parcours migratoires très étroitement liés à des stratégies collectives et non à des choix individuels. Les migrants sont d'abord des émigrés et les contextes économiques, sociaux, familiaux de l'émigration sont déterminants pour comprendre l'immigré, sa situation, ses choix et ses perspectives.

J'ai pu mettre à profit ce temps long nécessaire à des échanges plus ouverts pendant la dizaine d'années où j'ai exercé comme formateur d'adultes. J'ai rencontré des dizaines de migrants qui suivaient des formations linguistiques ou qui étaient engagés dans des parcours d'insertion. Le temps long des formations permettait des échanges basés sur la confiance et qui dépassaient le cadre strict de l'intervention didactique. C'est lors de ces échanges que les parcours migratoires de ces personnes me sont apparus dans toute leur singularité et j'ai compris en quoi ces parcours déterminaient leurs façons de penser et de vivre leur intégration sociale et, pour ce qui nous intéresse ici, linguistique. Je suis de nouveau Bensa (2006 : 346-347) dans cette démarche :

« Les temporalités se croisent et il convient de changer d'échelle pour montrer que ce qui se joue donne accès, par feuillements successifs, à des pans insoupçonnés de ce qui nous apparaît dans l'immédiateté apparente du présent. La remontée du local au global, et non l'inverse, exige un incessant mouvement qui n'en reste jamais ni à un point de vue général, ni à une appréciation particulière mais établit les relais qui ont rendu possible ce que l'on observe. Le plus descriptif est déjà conceptuel, et le plus conceptuel n'est jamais étranger à une description. Entre l'un et l'autre, il ne devrait pas y avoir de fossé mais un maillage serré d'écriture où la continuité du récit ferait apparaître comme des motifs. »

Je vais évoquer plusieurs de ces parcours mais les noms des personnes concernées, ainsi que celui de quelques lieux, ont été modifiés afin qu'un strict anonymat soit préservé.

Le premier de ces migrants est Saïd : il vient d'un pays arabe du Golfe Persique mais il est d'origine palestinienne. Il est médecin, a fait ses études en Grande-Bretagne avec une bourse du gouvernement de son pays d'adoption et il exerce dans l'armée. Au moment du

déclenchement de la première guerre du Golfe, il se trouve en France et décide de ne pas retourner dans son pays et de demander l'asile en France, qu'il obtient. En France, il doit tout recommencer et repartir de rien parce qu'il ne peut exercer avec ses diplômes étrangers. Il doit donc repasser des examens pour obtenir son habilitation. C'est une situation qu'il juge humiliante et injuste mais à laquelle il se plie. Il est parfaitement conscient de son déclassement social puisqu'il doit également accepter de vivre dans un quartier populaire avec un niveau de vie très inférieur à celui qu'il possédait dans son pays. Arabophone natif, il affiche un souverain mépris pour les maghrébins immigrés de son quartier qu'il traite de « paysans ignorants ». Il m'explique à chaque fois qu'il en a l'occasion qu'il ne faut pas confondre tous les arabes et que ceux-là n'en sont d'ailleurs pas vraiment parce qu'ils sont berbères pour la plupart et que ceux qui ne le sont pas parlent un arabe avili. Il ne veut d'ailleurs pas se mêler aux autres apprenants et préfère travailler seul. Son approche de l'apprentissage du français est basée uniquement sur l'écrit et il répugne à utiliser des documents oraux. Il se sert de grammaires et de manuels de conjugaison dont il ne veut pas se séparer. Il progresse rapidement à l'écrit et surtout dans son domaine de spécialité qu'est la médecine dans le but de passer ses examens. En revanche, il se plaint de ne pas pouvoir tenir de conversations au quotidien et avoue ne rien comprendre à ce que lui disent les Français malgré plusieurs années passées en France. Constatant la différence entre le français écrit qu'il apprend et l'oral utilisé par les natifs de son quartier, il en déduit fort logiquement que les Français ne parlent pas correctement leur propre langue, en faisant le lien avec l'origine sociale de ceux qu'il côtoie tous les jours, mais avec qui il ne tient pas à entretenir de relations. Il m'avoue que je suis le premier Français avec qui il a eu une discussion prolongée depuis qu'il est en France. Saïd n'est pas le seul dans ce cas : il y a aussi, par exemple, Mohamed, ex-officier de l'armée d'un autre pays arabe qui vit son déclassement avec autant d'aigreur et qui n'entend apprendre le français que par la littérature. Saïd et Mohamed ne se sont jamais rencontrés mais leur vision de l'intégration est sensiblement la même : retrouver le rang social qu'ils ont perdu.

Un autre parcours très différent, mais qui produit les mêmes effets, est celui de Chaya, femme, afghane et médecin elle aussi. Parlant et écrivant le pachtou, sa langue première, qui utilise l'alphabet arabe, elle a suivi ses études de médecine en Union Soviétique, en russe, qui utilise l'alphabet cyrillique. Le simple fait d'être femme et médecin étant en lui-même une véritable provocation pour les obscurantistes de son pays, elle a fui l'Afghanistan après le départ des Soviétiques et la chute de Mohamed Najibullah, dernier président communiste, assassiné par les Talibans. Réfugiée en France, elle se retrouve en formation linguistique dans

un groupe d'alphabétisation aux côtés de travailleurs Nord Africains analphabètes vivant en France depuis parfois plus de 15 ans pour certains. Sa présence dans un groupe d'alphabétisation était en soi une ineptie dans la mesure où elle connaissait et maîtrisait deux systèmes d'écriture différents, mais l'« évaluation » qui avait été faite a effectivement montré qu'elle ne savait ni lire ni écrire le français, ce qui a conduit l'organisme de formation à l'inscrire dans ce groupe. Mais le fait qu'elle soit pluri-littéraciée lui donnait évidemment un avantage déterminant. Devant les yeux éberlués et admiratifs des travailleurs analphabètes du groupe, Chaya s'est jetée dans l'apprentissage du français écrit en utilisant ses deux dictionnaires bilingues, russe-pachtou et russe-français. Quand elle lisait ou entendait un mot français qu'elle ne comprenait pas, elle en cherchait la signification en russe puis le traduisait en pachtou et, inversement, quand elle voulait écrire ou dire un mot en français. Elle se constituait ainsi son propre dictionnaire qu'elle tenait à jour et progressait bien sûr à une vitesse impressionnante à l'écrit, sans être encore capable, dans un premier temps, d'interagir à l'oral : à ses côtés, les autres apprenants qui n'éprouvaient pas de difficulté majeure de communication à l'oral, en étaient encore à tenter de reconnaître leur adresse à l'écrit que Chaya pouvait déjà lire des articles de presse.

En parallèle, il y a Nassir ou Ahmed, l'un analphabète et l'autre très faiblement scolarisé, arrivés en France par nécessité économique, plongés dans le bain professionnel et social et contraints d'apprendre le français « sur le tas » pendant des années. Ils sont venus, comme beaucoup d'autres, dans l'espoir de repartir avec un « magot », selon le mot d'Ahmed, pour ouvrir un commerce au bled ou, pour Nassir, d'acheter un taxi. Mais la crise est passée par là et les espoirs se sont envolés : en lieu et place du magot, des contrats mal payés alternant avec des périodes de formation. Ils suivent ces formations sans espoir démesuré mais en saisissant l'opportunité qui se présente à eux : « si on peut prendre un peu lire écrire c'est bien pour trouver le travail et c'est bien pour aider les gosses l'école » explique Nassir. Leur approche de l'apprentissage est exclusivement orale et ils s'appuient sur ce français construit sur les chantiers et dans le quartier. Partis du Sud tunisien vers les usines de la sidérurgie lorraine, ils sont façonnés par le monde du travail et les souvenirs nostalgiques qu'ils évoquent sont ceux de cette période de plein emploi qu'ils ont connu à leur arrivée en France. Ahmed retrouve d'ailleurs comme formateur Mouloud, avec qui il a travaillé autrefois comme soudeur. Mouloud est passé par la lutte syndicale et politique, il s'est formé dans les écoles de son syndicat et si son français écrit n'est pas orthographiquement irréprochable, cela lui a permis en tous cas de devenir un excellent professionnel de l'insertion. Il sait donc parfaitement mesurer l'importance de la maîtrise de la langue dans un parcours d'insertion et son autorité

sur les apprenants, dont la motivation peut parfois fléchir, est incontestable. Il ne s'adresse d'ailleurs à Ahmed et Nassir qu'en français : c'est la langue de leur parcours de migrants mais c'est aussi leur véritable langue commune dans la mesure où la variété d'arabe que parle Mouloud, qui vient de l'Atlas marocain, est très différente de celle des deux apprenants.

Et puis il y a aussi Olga, la polonaise, Katerina, l'ukrainienne et Hatice la turque. Les deux premières, conscientes de leur potentiel, n'ont pas attendu que leur pays se développe et leur offre des perspectives qui risquaient d'arriver trop tard. Issues de familles urbaines éduquées, elles ont choisi délibérément la France et sont parties dès qu'elles ont pu. Elles se sont littéralement jetées dans l'apprentissage du français en faisant le choix sans retour possible de l'intégration rapide. En deux ans, elles ont mobilisé tout leur potentiel et leurs acquis scolaires, cognitifs et sociaux pour apprendre cette langue qu'elles savaient être la clé de la réussite. Hatice en revanche, en France depuis douze ans, parle à peine quelques mots de français. Elle est arrivée de Turquie avec son mari, a élevé ses enfants en restant confinée à son espace familial et en n'entretenant de relations qu'avec d'autres Turcs. Quand son mari décide de la quitter sans prévenir, il la laisse complètement démunie. Faiblement scolarisée en Turquie, elle sait à peine lire et écrire et doit tout apprendre de ce pays et de cette langue qui lui sont étrangers pour tenter de survivre en élevant ses trois enfants. Sans acquis scolaires solides, sans autre référence linguistique que le turc, elle est complètement perdue dans un univers social qu'elle découvre. La seule passerelle vers le monde extérieur, ce sont ses enfants, parfaitement francophones, sur qui elle porte tous ses espoirs. La famille va dorénavant s'organiser autour de cette nouvelle organisation domestique précaire : les enfants servant de traducteurs permanents pour leur mère qui, de son côté, se charge de la survie au quotidien. L'apprentissage est alors tourné vers la résolution des problèmes langagiers immédiats : savoir suffisamment de français pour trouver un emploi de femme de ménage et pouvoir comprendre les quelques consignes des éventuels employeurs.

Dernière étude de cas enfin, avec ce groupe d'agents de nettoyage industriel. Ils travaillent pour une entreprise de propreté sur le site d'une usine sidérurgique en Lorraine. Les nouvelles dispositions en matière de sécurité prise par la direction du groupe sidérurgique imposent à toute personne entrant dans l'usine de répondre à un questionnaire de prévention sur les risques encourus et les consignes à suivre. Pour renseigner ce questionnaire, il faut lire un document qui défile sur un écran d'ordinateur et répondre aux questions posées sur un document papier. Or, ces employés, qui travaillent sur le site depuis longtemps, sont en grande insécurité à l'écrit et ne sont pas en mesure de répondre aux questions. L'accès à l'usine risquant de leur être interdit, l'entreprise de propreté qui les emploie a donc décidé de

demander à un organisme de formation de former ces salariés avec l'objectif de les aider à répondre à ce questionnaire. Cette action de formation a fait l'objet d'une recherche (Adami, 2008b) portant sur les stratégies de lecture de ces apprenants. Mais ce qui est intéressant pour mon propos ici, c'est la composition de ce groupe. Il est composé uniquement d'hommes dont les âges varient entre 35 et 59 ans et qui ont une longue expérience dans cette usine. Ils sont natifs de Lorraine, d'Italie, du Maroc, d'Algérie et du Cambodge. Les deux Italiens du groupe sont arrivés de Sicile très jeunes et sont francophones. Le plus ancien, à un an de la retraite, vient du Maroc mais il est installé en France depuis très longtemps et communique sans difficulté en français oral. Le plus jeune est algérien et il est arrivé en France quelques années auparavant. Tous ont en commun une grande insécurité à l'écrit : certains n'ont jamais été scolarisés et sont analphabètes. D'autres l'ont été quelques années dans leur pays d'origine et ont appris à lire et à écrire en arabe, en français ou en khmer mais savent à peine déchiffrer. Les deux Italiens et le francophone natif ont suivi leur scolarité obligatoire en France mais se sont vite retrouvés en échec grave : ils sont en situation d'illettrisme et sont à peine en mesure de lire et de comprendre une phase tirée des documents de sécurité distribués par l'usine. Ce qui est intéressant dans ce groupe, c'est qu'au-delà de sa composition, qu'une analyse rapide qualifierait de « multiculturelle », il existe une profonde homogénéité. Ils possèdent les mêmes références professionnelles et sociales, ils sont « chez eux » dans cette usine et dans cette région. Quand il est question des difficultés du métier, de l'avenir, des dangers, de la mémoire de l'usine, et même de leur vie, la parole est commune, polyphonique : l'un commence à parler puis s'arrête tandis qu'un autre reprend, approuvé silencieusement par les hochements de tête de ceux qui ne disent encore rien, mais consentent. L'un évoque les dangers de l'usine qui font partie du quotidien, se tait et reprend son travail de lecture tandis que deux autres reprennent successivement le cours du discours en évoquant la mort récente d'un jeune contremaître : « Si tu fais pas gaffe, tu crèves » conclut un quatrième, approuvé par le murmure des autres.

Dans ce groupe, les sectorisations académiques entre apprenants de Français Langue Etrangère, Langue Seconde ou Langue Maternelle n'ont plus cours. Celui qui est considéré par les autres comme le plus compétent en matière de lecture et d'écriture est l'Algérien, le plus jeune, celui qui est arrivé le plus tard en France. C'est celui qui a suivi, relativement aux autres, la scolarité la plus longue et la moins problématique. De fait, en matière de lecture, c'est lui éprouve le moins de difficulté, malgré le fait que le français ne soit pas sa langue première : de toutes façons, s'agissant des écrits professionnels qui ont trait à l'usine, il comprend sans peine ce qui pour un lecteur expert poserait d'évidents problèmes de

compréhension comme le vocabulaire technique par exemple. Le fait en apparence paradoxal que ce soit ce jeune algérien qui se débrouille le mieux à l'écrit en français ne pose pas l'ombre d'un problème aux autres, et notamment à ceux qui ont été scolarisés en France. Cela n'autorise d'ailleurs pas non plus le jeune salarié à se sentir supérieur aux autres : « C'est bien, il a réussi à l'école, pas comme nous » dit Vittorio.

Engagés dans cette formation aux écrits professionnels imposée par de nouvelles contraintes, ces salariés regrettent unanimement le temps où les consignes étaient données à l'oral « par le chef ». La médiation obligée de l'écrit installe un écran symbolique entre la réalité de l'usine qu'ils connaissent parfaitement et ce que leur donnent à percevoir les nouvelles dispositions en matière de sécurité : ce qui était censé renforcer la sécurité les insécurise au contraire.

Ce groupe de salariés aux parcours en apparence si différents, aux origines géographiques si diverses, constitue en réalité un point de convergence de parcours individuels et de biographies sociolangagières façonnées en profondeur par cet aspect social surdéterminant qu'est le travail.

3- Les insécurités langagières

Le concept d'insécurité linguistique proposé par Labov (1976), et qu'il n'a paradoxalement pas clairement défini (Baggioni, 1996), renvoie à une situation de contact entre deux variétés de langue, dont l'une est en position socialement dominante. Les locuteurs sont alors contraints de gérer des situations langagières complexes où le fait d'utiliser l'une ou l'autre variété a des conséquences en termes de positions, de places, d'image de soi et de l'autre. Les locuteurs qui utilisent la variété dominée se retrouvent en insécurité linguistique quand ils sont confrontés à des situations qui les contraignent à choisir et sortir de la sécurité que procurent les interactions de connivence entre pairs linguistiques et/ou sociaux. La question centrale est celle de la norme autour de laquelle tourne cette insécurité linguistique. Labov analyse l'emploi de différentes formes socialement marquées de prononciation et constate cette insécurité notamment dans les couches sociales intermédiaires, ce que les américains appellent les *middle classes*. Ce concept a été utilisé pour analyser des situations diglossiques où des langues standards côtoient des variétés locales dominées (Bavoux, 1996).

L'insécurité langagière que je veux évoquer ici est différente. En effet, elle ne concerne pas des situations de diglossie ou bien des situations d'incertitude autour de l'usage de la forme standard normée mais une situation de langue dominante unique et hégémonique. Si les

locuteurs ont le choix d'utiliser une autre langue que la langue dominante, ce choix reste confiné à des sphères sociales très restreintes. Dans l'espace public en revanche, le choix de la langue dominante s'impose dans la quasi-totalité des situations. C'est le cas des migrants et de leurs langues dans l'espace public français. Il n'y a donc pas d'insécurité linguistique dans la mesure où le choix s'impose et où la référence à la norme n'est pas l'aspect essentiel. En revanche, il y a insécurité linguistique pour les locuteurs qui ne maîtrisent pas la langue dominante, ou en tous cas qui ne possèdent pas de répertoires langagiers suffisamment étendus et diversifiés dans cette langue.

3-1 l'insécurité multiforme

Si l'on analyse le problème sous l'angle des biographies, il apparaît que le problème n'est pas l'insécurité linguistique mais l'insécurité sociolangagière. En effet, la question de la maîtrise de la langue ne se pose pas d'abord en termes simplement linguistiques. Il n'existe pas de progression linéaire de la construction de l'interlangue selon un modèle exclusivement linguistique. Il est très difficile de lister par exemple les premiers mots outils indispensables, puis les « structures de base » et enfin les structures complexes. Chaque parcours, chaque biographie a suivi des voies sociolangagières d'intégration différentes (Adami, à paraître). L'interlangue de chaque migrant correspond, à un moment donné de son parcours, à l'accumulation des expériences sociolangagières empiriques qui ont permis sa construction. Les compétences sont donc extrêmement complexes à définir et à classer selon des niveaux, fussent-ils ceux du très structuré et très complet Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les compétences acquises par les migrants en milieu naturel sont asymétriques et sont difficilement intégrables à un modèle général de progression. Les répertoires langagiers qu'ils maîtrisent peuvent être tout à fait adaptés à telle ou telle situation, tel ou tel besoin, tel ou tel interlocuteur mais ils ne sont pas aisément transférables à d'autres situations. On ne peut donc pas parler d'insécurité linguistique en général mais d'insécurité sociolangagière indexée, c'est-à-dire liée à un contexte social particulier et à une situation particulière d'interaction. L'asymétrie la plus grande est celle qui existe entre l'oral et l'écrit et leurs divers contextes d'utilisation. Certains migrants par exemple, mais c'est également le cas de nombreux francophones natifs en situation d'illettrisme, sont à l'aise à l'oral dans de nombreuses situations d'interaction mais sont très en insécurité à l'écrit. Certains autres en revanche sont particulièrement à l'aise à l'écrit en raison d'une scolarisation longue mais se retrouvent en difficulté dans les interactions orales spontanées. Or, la maîtrise de l'écrit est un élément déterminant du processus d'intégration linguistique (Adami, 2008a). D'autres formes

d'asymétrie des compétences existent entre les répertoires langagiers des migrants : ils peuvent n'éprouver aucune difficulté à communiquer avec leurs collègues de travail mais se retrouver muets, incapables d'expliquer un problème administratif devant un employé de mairie.

L'insécurité langagière des migrants dépend de leurs parcours qui commence dans le pays d'origine où certains ont déjà eu des contacts, plus ou moins étroits, avec le français. Dans le cadre du dispositif du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), les migrants nouvellement arrivés sont évalués sur leur degré de maîtrise du français. Dans le bilan de l'année 2006 concernant les signataires du CAI (Régnard, 2008), il apparaît que l'ANAEM n'a prescrit des formations linguistiques que pour 24,3 % des migrants et estime que 71,3 % d'entre eux peuvent communiquer en français.⁴ Ceci ne signifie pas que ceux qui ne devront pas suivre de formation ne soient pas en insécurité langagière. Pour le savoir, il faudrait affiner l'évaluation en fonction des situations de communication les plus courantes et les plus diverses mais c'est évidemment matériellement impossible.

Conclusion

L'intégration linguistique des migrants ne suit pas une ligne tracée d'avance, ce n'est pas un parcours facilement balisable par des niveaux, des phases ou des passages. L'établissement de repères objectifs est certes nécessaire mais ils ne doivent pas conduire à oublier l'extrême complexité des biographies et surtout des situations langagières dans lesquelles sont engagés les migrants. C'est nécessaire pour intervenir en formation afin de mesurer exactement et de façon fine ce qu'il est convenu d'appeler les acquis de chaque apprenant et de déterminer précisément des objectifs en fonction du projet professionnel, social et personnel. Les évaluations et les niveaux ne sont jamais que des photographies, indispensables, mais forcément réductrices.

L'objectif des démarches de formation pourrait être de transformer la sinuosité de ces parcours d'intégration langagière en *trajectoire*, c'est-à-dire d'aider les apprenants à établir des objectifs langagiers et à les atteindre, au-delà même du temps limité de la formation. La

⁴ C'est désormais l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) qui est chargé de cette évaluation sur la base d'un test objectif.

formation pourrait permettre de passer d'une démarche empirique, conduite par les aléas de la biographie, à une véritable stratégie d'apprentissage en milieu naturel

Bibliographie

ADAMI, H., à paraître, L'acculturation linguistique des migrants : des voies sociolangagières de l'insertion à la formation, Actes du colloque Langue et intégration socioprofessionnelle, Université d'Artois, 21-23 mai 2008.

ADAMI H, 2009, *La formation linguistique des migrants*, Paris : CLE International

ADAMI H, 2008a, *Le rôle de la littérature dans le processus d'intégration des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe [document en ligne]

ADAMI H, 2008b, Tests de sécurité pour salariés en insécurité à l'écrit, *TransFormations*, n°1, juin, CUEEP/TRIGONE, Université Lille 1, p.107-120.

AMSELLE J.L, 2008, *L'occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*. Paris : Stock.

AMSELLE J.L, 1996, *Vers un multiculturalisme Français. L'empire de la coutume*. Paris : Flammarion.

AMSELLE J.L, 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris : Flammarion.

BAGGIONI D, 1996, La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires, In BAVOUX C (Ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris : L'Harmattan.

BAVOUX C (Ed), 1996, *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris : L'Harmattan.

BAYART J.F, 1996, *L'illusion identitaire*, Paris : Fayard.

BENSA A, 2006, *La fin de l'exotisme. Essai d'anthropologie critique*. Paris : Anacharsis.

CALVET L.J, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette-Littérature.

CANDIDE C, 2001, Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit, *VEI-Enjeux* n°125, p. 108-117.

- CLANCHE F, 2002, Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique, *Insee première*, n° 830, février.
- CUCHE D 2001, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- DABENE L, BILLIEZ J, 1987, Le parler des jeunes issus de l'immigration, In VERMES G, BOUTET J, (Dir), *France, pays multilingue, T2*, Paris : L'Harmattan, p.62-77.
- DA SILVA J, FERRAO-TAVARES C, 2007, Du champ sémantico-didactologique du concept culture, *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n°146.
- DEPREZ C, 1999, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier.
- DEULOFEU J, NOYAU C, 1988, L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère : méthodes de recherche/méthode en linguistique/apports, *Langue Française*, n°71, p. 3-16.
- DE VILLANOVA R, 1987, La circulation des langues dans les familles portugaises, In VERMES G, J BOUTET J (Dir), *France, pays multilingue, T2*, Paris : L'Harmattan, p. 128-140.
- GIACOMI A, STOFFEL H, VERONIQUE D, 2000, *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*, Aix-En-Provence : Publications de l'université de Provence.
- HERAN F, 1993, L'unification linguistique de la France, *Population et société*, n° 285, décembre.
- HERAN F, FILHON A, DEPREZ C, 2002, La dynamique des langues en France au fil du 20^{ième} siècle, *Population et sociétés*, n° 376, février.
- LAACHER S, 2002, *Après Sangatte... : nouvelles immigrations, nouveaux enjeux*, Paris : La Dispute,.
- LABOV W, 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Editions de minuit.
- LAHIRE B, 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LECONTE F, 2000, *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris : L'Harmattan.
- MOLINIE M, 2009, Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation d'identité plurilingue/pluriculturelle, *Revue Japonaise de didactique du français*, Société Japonaise de didactique du français, Vol.4, n°1, p.38-53.
- NOYAU C, 1980, Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel, *Langages*, n°57, p.73-86.

- PERDUE C, 1993a, *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives : field methods*, Cambridge : Cambridge University Press,.
- PERDUE C, 1993b, *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives : the results*, Cambridge : Cambridge University Press.
- REA A, TRIPIER M, 2003, *Sociologie de l'immigration*, Paris : La Découverte.
- REGNARD C, 2008, Profils des migrants accueillis dans le cadre du dispositif public en 2006. *Infos Migrations*. Département des Statistiques, des Etudes et de la Documentation, Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, n° 6, novembre.
- RILEY P, 2007, *Language, culture and identity : an ethnolinguistic perspective*, London : Continuum.
- SAYAD A, 1977, Les trois « âges » de l'émigration algérienne en France, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°15, p.59-79.
- SEVE L, 2008, *Penser avec Marx aujourd'hui, T2, « L'homme » ?*, Paris : La Dispute.
- SIMON P, 1997, L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants, *Migrants Formation*, n°108, CNDP, p.53-65.
- VALLET L.A, CAILLE J.P, 1995, « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Education et formations*, n° 40, p.5-14.
- VERONIQUE D, 1990, L'apprentissage du français par des travailleurs arabophones et la genèse des créoles « français », *Langage et société*, n° 50-51, p.9-37.
- ZOIA G, 2007, La « culture » de l'immigré et l'école : entre transgression et justification des difficultés, *Diversités*, Paris : CNDP, p.107-113.