



HAL
open science

Former à (s')insérer ? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée

Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Emmanuelle Huver. Former à (s')insérer ? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée. Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage, 2010. hal-01633072

HAL Id: hal-01633072

<https://hal.science/hal-01633072>

Submitted on 11 Nov 2017

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.

Former à (s')insérer ?

Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée

Emmanuelle HUVER

EA 4246 DYNADIV - Université François-Rabelais, Tours, France.

Mots clés : formation professionnelle, insertion, intervention, réflexivité, pluridisciplinarité

Résumé en français

Cet article vise à présenter les objectifs, les développements et les fondements épistémologiques d'une formation universitaire professionnalisante visant le domaine de la formation et de l'insertion sociale et professionnelle des publics migrants. Nous mettrons plus particulièrement l'accent sur les notions d'insertion, de pluridisciplinarité et de réflexivité, ainsi que sur l'articulation construite entre recherche, intervention et formation.

L'université François Rabelais de Tours (désormais UFRT) a ouvert en septembre 2002 une formation professionnalisante de DESS : *Gestion de la Pluralité Linguistique – Insertion sociale et professionnelle, Appropriation du français, Politiques linguistiques*. A la rentrée 2005, année de l'application de la réforme LMD dans les universités françaises, ce DESS a été transformé en Spécialité de Master 2 à visée professionnelle, intitulée *Appropriation du français et Diversité (APPRODIV) – Option Langues et insertions*. Depuis la rentrée 2008, date d'entrée en vigueur du contrat quadriennal 2008-2011, cette spécialité a évolué en parcours *FLE/S : appropriation, diversité, insertion - Option Ingénierie de la formation linguistique: FLE/S, accès à l'écrit, insertion socio-professionnelle*.

L'idée de cette formation est de contribuer à la professionnalisation d'intervenants¹, dont le « métier » consisterait à analyser et à traiter les liens entre formations linguistiques (en langue étrangère, seconde ou première) et insertion sociale et professionnelle, dans des secteurs dans lesquels les besoins d'offres formatives coordonnées apparaissent grandissants, par exemple :

- l'encadrement, l'ingénierie, ou l'audit de formations linguistiques ;
- la formation de formateurs et d'intervenants (éducateurs, médiateurs, animateurs, etc.) dans les secteurs de la formation linguistique et de l'insertion ;
- la conception, la mise en place et la coordination de projets s'inscrivant dans les activités des collectivités territoriales et concernant la gestion des aspects sociaux, linguistiques et culturels (politique de la Ville, par exemple) ;
- l'analyse de l'offre de formation et des besoins en formation linguistique, par exemple pour des organismes tels que ceux que finance l'ACSE ou l'ANAEM, ou pour des

structures publiques ou privées (analyse des ressources et des besoins linguistiques dans une entreprise dans ses différents secteurs d'activités) ;

- la coordination d'actions visant l'accueil, l'intégration et la formation linguistique des enfants de migrants ou du voyage (CASNAV) ou l'évaluation de ces actions.

Cet article² vise à présenter les objectifs, les développements et les fondements épistémologiques de cette formation, en mettant plus particulièrement l'accent sur sa dimension *insertion*³ : que signifie « former à l'insertion », notamment dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire ? Pour ce faire, je revisiterai les objectifs de la formation à la lumière de la notion d'insertion, puis j'analyserai les démarches et les postures qui fondent son élaboration et son développement. J'indiquerai, pour finir, quelques perspectives liées aux enjeux de la professionnalisation de ce secteur.

1. Objectifs de la formation

Si on l'interprète à la lumière des notions abordées dans ce colloque, on pourrait dire que cette formation a pour objectifs de former non seulement à insérer, mais également à s'insérer soi-même, l'insertion visant ici les publics avec lesquels les (apprentis)intervenants⁴ seront amenés à travailler, mais également les (apprentis)intervenants eux-mêmes, pour des raisons et selon des modalités qui seront explicitées ci-après. Evidemment, ces deux objectifs [insertion de soi (en tant que professionnel / professionnel en devenir) et insertion de l'autre, des autres (dans les secteurs d'intervention visés)], distingués ici de manière artificielle, sont constamment liés dans la mise en œuvre du dispositif et s'interrogent mutuellement, dans un jeu de miroirs, ou plutôt en cascades, de manière dynamique et évolutive.

1.1. Former à insérer

En visant les secteurs professionnels énumérés en introduction, l'option *Ingénierie de la formation linguistique: FLE/S, accès à l'écrit, insertion socio-professionnelle* de la formation de Master 2 *FLE/S : appropriation, diversité, insertion*, s'inscrit dans la perspective d'élargir les pistes d'interventions à caractère (socio)linguistique, en particulier dans le domaine de l'accès (technique, symbolique, affectif) à la langue et / ou à l'écrit pour des publics diversement francophones et en projet d'insertion sociale et / ou professionnelle (migrants, réfugiés, populations du voyage, publics en situation d'illettrisme, publics analphabètes).

Ce faisant, il s'agit corollairement de définir de nouvelles voies de professionnalisation, en pariant sur la formation à des métiers ou des professions⁵ non encore pleinement identifiés et, de ce fait, dépourvus de légitimité. Ou, pour le formuler autrement, il s'agit de faire reconnaître ces métiers (et donc, de les légitimer) en introduisant dans les secteurs concernés des professionnels qui les ont imaginés et se sont préparés à les exercer. En effet, à l'heure actuelle, et malgré l'importance manifeste et identifiée des besoins dans ces domaines, une partie importante de ces fonctions professionnelles sont encore assurées par des acteurs bénévoles, et / ou qui reçoivent une formation minimale sinon inexistante, dans un secteur pourtant mouvant et évolutif.

1.1. Former à s'insérer

Il s'agit ici de penser des modalités de formation qui permettent à l'(apprenti)intervenant de s'insérer dans le monde professionnel touchant aux secteurs évoqués, en construisant des actions d'insertion et des propositions d'interventions contextualisées, c'est-à-dire appropriées aux différentes situations et fonctions d'interventions, celles-ci pouvant comprendre de la formation, mais aussi de la conception (d'actions, de dispositifs, de programmes, de matériels...), de l'organisation, de la gestion, etc., et relevant le plus souvent, simultanément ou successivement, de différents niveaux d'intervention, du plus micro

(modalités d'accueil d'une personne...) au plus macro (positionnement vis-à-vis des politiques publiques...).

Il est attendu des étudiants qu'ils se positionnent comme de véritables acteurs de leur formation : à partir de leurs intérêts, de leurs parcours antérieurs et de leurs projets professionnels, les (apprentis)intervenants doivent sélectionner, parmi les apports de cette formation, ce qui va nourrir et affiner leur projet de stage et/ou leur projet professionnel, afin de les amener à construire/définir leurs projets d'intervention. En d'autres termes, nous avons tenté de concevoir une formation qui aide l'(apprenti)intervenant à trouver et/ou construire sa place. Ici, une des difficultés principales liée à cet objectif concerne l'identification de voies de professionnalisation et l'ouverture de débouchés effectivement professionnels, c'est-à-dire identifiés comme tels dans les mondes extra-universitaires, susceptibles d'accueillir les étudiants à la fois en cours de formation (lors des stages professionnels obligatoires), et à son issue, dans la perspective d'une insertion professionnelle des nouveaux diplômés. La mise en cohérence des demandes sociales et de l'organisation de la formation se constitue petit à petit, au moyen de partenariats débouchant sur la construction d'une forme de réseau qui continue bien évidemment à se développer d'année en année.

Par ailleurs, la formation vise à accompagner les (apprentis)intervenants à réfléchir à la place qu'ils prennent et/ou qu'ils seront amenés à prendre, et ce, aux différents niveaux de leur(s) intervention(s). Cela suppose de les amener à questionner les procédures d'approches de terrain à construire pour ces divers types de contextes⁶, ainsi que les conséquences d'une intervention dans un milieu parfois déjà fragilisé. Mais cela suppose également de les accompagner à la construction d'une identité professionnelle et d'un discours sur celle-ci. En effet, les étudiants en recherche de stages et / ou engagés dans une démarche d'insertion professionnelle et de valorisation de leur diplôme éprouvent de manière récurrente des difficultés à se construire une identité professionnelle spécifique et identifiable, et un discours sur cette identité. Il est de fait indéniable que le secteur de l'intervention à caractère linguistique reste encore en France, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays francophones plus *périphériques*, un secteur aux contours peu identifiés et dans lequel les fonctions professionnelles, les métiers, peuvent être perçus comme à « inventer » (Bretegnier, 2007). La France, pays qui s'est longtemps envisagé et / ou affirmé comme pays monolingue, se montre en particulier encore réticente à prendre en compte des formes de diversités linguistiques et culturelles qui sont souvent perçues comme des menaces à l'unité nationale. L'histoire de la lutte contre l'illettrisme montre également qu'en comparaison avec d'autres pays européens par exemple, la France a longtemps semblé résister à reconnaître que des difficultés d'accès à la langue française, y compris par des populations nées et scolarisées en France, constituait une réalité non marginale. Dans ce contexte, l'émergence, le développement et la reconnaissance de compétences professionnelles dans les domaines de la gestion de la pluralité linguistique, de l'appropriation du français, etc., ne sont guère favorisées.

Afin de mettre en œuvre un tel dispositif de formation de formateurs et d'intervenants qui associe dans une même démarche l'observation, la description, l'analyse et l'intervention dans un « projet de recherche et d'action » (Coste, 2001 : 193), il nous a semblé nécessaire de travailler tant les contenus formatifs que des postures et des démarches transversales.

2. Mise en œuvre du dispositif : quelques grands principes, postures et démarches

2.1. Une formation pluridisciplinaire

Une telle formation n'a de sens que si elle est, fondamentalement, interdisciplinaire : les phénomènes sociaux qu'il s'agit de comprendre et d'interpréter, pour mieux agir, ne se découpent pas en éléments d'ordre linguistique, psychosociologique, économique, historique,

politique, etc. Il ne s'agit donc pas de se limiter à additionner ou à juxtaposer des emprunts ; la formation vise plutôt à questionner et à réinterpréter des apports divers en fonction des interrogations et des hypothèses nées de problématiques liées à des terrains spécifiques. Une telle posture revêt les attributs de ce que Gilles Herreros décrit comme « un manteau d'Arlequin » pour identifier une théorie « métisse », susceptible de favoriser une sociologie d'intervention :

« Une théorie métisse, pour le sociologue d'intervention, renvoie à des contours nécessairement flous, elle est dans la transgression permanente de ce qu'il croit déjà savoir, elle est en continuel déplacement d'un univers à un autre, passant plus de temps dans les transports (c'est-à-dire dans les interférences) que dans les ports que constituent les univers (stabilisés) en question ; elle est continuellement à la marge. Le praticien de la sociologie d'intervention n'est plus tout à fait un sociologue, pas plus qu'il n'est devenu psychanalyste, historien, anthropologue, psychologue ou psychosociologue... mais, pour autant, il n'est pas étranger (avec des degrés variables) à tous ces statuts. » (Herreros 2002 : 147).

Par conséquent, la formation propose des contenus ouverts (cf. annexe 1), visant la mise en réseau des apports de différentes sciences humaines et sociales :

- les sciences de l'éducation, et notamment les théories et des pratiques de la formation, en particulier dans le champ de la formation des adultes, ainsi que les approches de la formation expérientielle et des histoires de vie en formation (Lainé, 1998 ; Pineau et Legrand, 2002), encore peu utilisées et pourtant tout à fait pertinentes dans le champ de la formation linguistique à destination de publics en cours de mobilité linguistique (Bretegnier, à paraître) ;
- la psychologie sociale, et notamment les travaux qui mettent l'accent sur les dynamiques identitaires en situation professionnelle, en lien aux problématiques sociolinguistiques attenantes aux articulations entre langage et travail (Boutet, 1995), afin de former les (apprentis)intervenants à réfléchir à la place des langues et du langagier dans les pratiques professionnelles de formation, d'accompagnement et d'insertion ;
- diverses disciplines comme la sociologie, l'anthropologie culturelle, le droit (droit du travail, aspects juridiques des secteurs de l'insertion et de la formation), qui constituent des apports complémentaires dans la perspective de construction de pratiques d'intervention renseignées et contextualisées.

Par ailleurs, la formation fonde plus particulièrement son identité et son originalité sur une articulation forte entre sociolinguistique et didactique des langues et des cultures, et ce, dans le but :

- d'informer sur la situation sociolinguistique des langues en France (incluant les DOM), en insistant sur la dimension de la variation du français et celle du contact des langues (langues régionales, langues d'immigration récente, autres langues de l'Europe) ;
- de réfléchir sur les politiques linguistiques et éducatives implicites et explicites de cette situation, et sur ses conséquences quant à l'insertion sociale, professionnelle et éducative ;
- de (se) former à évaluer des situations sociales et formatives, pour y élaborer des modalités d'intervention et de remédiation, en termes de préconisations et de conception de programmes ou d'outils.

De manière sous-jacente et néanmoins complémentaire, c'est à l'hétérogénéité que nous proposons à nos étudiants de se former, non pas en prévoyant toutes les situations, mais en étant mieux à même d'analyser les contextes et de prendre en compte la diversité constitutive du champ social comme une donnée incontournable de leur action. Par conséquent, à travers ce parti-pris pluridisciplinaire, il s'agit également de former les (apprentis)intervenants à l'ouverture afin de :

- favoriser une identité professionnelle construite sur la spécialisation dans un champ d'intervention socio-professionnel, et non dans une ou des discipline(s) donnée(s) ;
- favoriser la construction d'un regard globalisant ;
- favoriser l'adaptabilité, la familiarisation avec la diversité, avec l'alter.

2.2. Une articulation étroite entre chercheurs et professionnels, recherche, terrain et intervention

Toute perspective d'intervention implique d'effectuer des choix, en particulier d'explicitier la conception des relations entre « pratique » et « théorie »⁷ qui sous-tend la démarche mise en œuvre par le chercheur, tout au moins par le chercheur qui intègre l'intervention dans ses missions de recherche, et le formateur. Depuis la mise en place de cette formation, nous avons toujours opéré un va et vient, les questions posées dans la formation nourrissant de manière constante les problématiques de recherche et réciproquement (voir notamment Castellotti et Robillard 2001, Léglise et Robillard 2003, Bretegnier 2008, Huver et Girardeau à paraître)⁸. Le fait de concevoir la recherche et la formation de professionnels comme des activités conjointes et dont les fruits se nourrissent mutuellement est donc au cœur de notre projet. Toutefois, ce positionnement est largement à contre-courant des usages universitaires traditionnels, qui tracent une frontière le plus souvent étanche entre ces deux ordres, frontière largement intériorisée par les étudiants, refusant souvent par avance toute tentative d'activité réflexive sur les pratiques, au motif que la « théorie » ne peut être d'aucune aide dans leur travail. Il faut cependant reconnaître que ces cloisonnements évoluent : depuis quelques années, plusieurs chercheurs, issus de différents domaines (Par exemple Latour (1996), Herreros (2002), Blanchet (2000), De Robillard (2008)), avancent, chacun à leur manière, des propositions destinées à transformer la relation de recherche, de manière à ce qu'elle évolue vers une forme de parité entre le chercheur et son témoin. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il y ait indistinction entre professionnel et chercheur : leurs historicisations, leurs postures énonciatives, par exemple, sont nettement différentes. Il ne s'agit donc pas de fournir une sorte de « compromis », mais de conserver des formes d'accès aux connaissances différentes et tout aussi nécessaires au futur professionnel, en l'accompagnant également à articuler les deux postures.

Le plus important pour notre propos est que cette approche fournit un socle commun au chercheur et au professionnel : tous deux, de manière différente sans doute, interviennent sur la réalité, tous deux, pour constituer des connaissances, procèdent de manière au moins partiellement réflexive. Cela fournit une perspective stimulante pour la formation de professionnels par des enseignants-chercheurs exerçant dans une institution d'enseignement supérieur : la différence entre chercheurs et professionnels est en effet bien plus facile à articuler, dans la mesure où l'un comme l'autre se savent, autant l'un que l'autre, constructeurs du monde.

Plus concrètement, cette articulation étroite se manifeste de différentes manières au sein de la formation. D'abord, les contenus de formation sont largement adossés aux travaux de recherche de l'équipe de recherche DYNADIV. Par ailleurs, la formation est conçue comme un lieu où s'articulent constamment, tant au niveau micro (contenus d'enseignement) qu'au niveau macro (structure du curriculum), des modes de connaissance de type académique et des modes de connaissance professionnels, des interventions universitaires à caractère pluridisciplinaire et des interventions de professionnels.

Ensuite, l'équipe formative de ce M2 est composée non seulement d'enseignants chercheurs, mais également d'acteurs professionnels diversement situés : acteurs institutionnels (ACSE, ANLCI, CASNAV, Politique de la Ville, DDASS, CIEP, etc), acteurs de terrain (travailleurs

sociaux, formateurs, chargés d'insertion socio-professionnelle ou de bilans de compétences). Ces interventions visent à ce que les (apprentis)intervenants :

- prennent contact avec des réalités de terrains et des logiques diverses, qu'ils doivent comprendre et analyser ;
- commencent à entrevoir les articulations entre différents dispositifs et les rôles de chacun (partenaires politiques et institutionnels, acteurs de terrain, ...) ;
- s'exercent à porter un regard analytique sur les pratiques professionnelles présentées dans le cadre des interventions, sur les discours construits sur ces pratiques, sur les manières de dire ces pratiques.

Il s'agit ainsi d'articuler au mieux les enseignements universitaires aux réalités politiques, sociales et institutionnelles qui doivent en constituer le contexte, ainsi que de favoriser des échanges et interactions avec différents acteurs des secteurs concernés, d'en faire de réels partenaires de la formation, afin qu'ils constituent des interlocuteurs pour les étudiants, susceptibles des les accompagner dans les démarches relatives à la définition de projets d'interventions, à la recherche de stages professionnels ou d'emplois.

En outre, les intervenants de la formation, s'efforcent, selon des modalités diversifiées, de favoriser la conception de missions professionnelles fondées sur des problématiques et des hypothèses de recherche, et qui impliquent la construction d'une posture de questionnement et de recherche.

Enfin, les (apprentis)intervenants sont invités à travailler l'articulation des postures du chercheur et du professionnel, non seulement dans le cadre d'un stage professionnalisant obligatoire de 300 heures et d'un mémoire professionnel, mais aussi à travers l'élaboration d'un journal de formation et d'intervention destiné à les accompagner à construire une représentation clarifiée du sens particulier que prend leur inscription dans cette formation.

2.3. *Réflexivité*

Tant pour les chercheurs que pour les professionnels et les (apprentis)intervenants, et de manière différenciée selon les niveaux et les contextes d'intervention, la macro-compétence de réflexivité permet de :

- réfléchir sur le sens de sa formation, de son projet professionnel, de son métier, de son action, à inscrire dans son histoire ;
- tirer parti des expériences et compétences liées à la formation et aux diverses expériences professionnelles, et éventuellement personnelles, de les réfléchir pour les expliciter et les faire évoluer, en identifiant celles qui sont susceptibles d'être mobilisées-recontextualisées dans de futurs contextes d'interventions, pour continuer à se construire son propre répertoire de ressources professionnelles ;
- construire une professionnalité qui se fonde sur une posture *alter-réflexive* (réflexive avec l'autre : Robillard 2008 ; Bretegnier à paraître), c'est-à-dire qui interroge la place prise dans l'intervention et/ou l'interaction, et la manière dont, en tant qu'acteur social, j'agis avec et / ou sur les autres à travers les relations professionnelles que je contribue à produire ;
- concevoir et mettre en œuvre des dispositifs formatifs favorisant la mise en réflexivité des bénéficiaires des actions de formation.

Dans ce cadre, on peut parler de *jeux de réflexivités en cascade*, chacun devant / pouvant favoriser la mise en réflexivité des autres personnes concernées. Par conséquent, la réflexivité est envisagée comme une compétence professionnelle :

- pour les « professionnels », dans la mesure où nombre d'entre eux ont des activités réflexives analogues à celles des enseignants-chercheurs : les professionnels réflexifs comme les enseignants chercheurs réflexifs, certes avec des inscriptions institutionnelles et des objectifs différents, produisent en effet des observables,

réfléchissent sur les catégories rendant possible la conception et / ou le compte-rendu d'interventions, d'actions, de processus, etc., s'interrogent sur leur place et ses effets dans l'intervention ;

- pour les chercheurs qui s'intéressent à l'intervention sur le terrain, dans la mesure où ils ne se laissent pas réduire à de « purs » agents « académiques », et peuvent être impliqués, en parallèle et / ou en articulation avec leurs activités scientifiques, dans des actions de formation, d'évaluation, de sensibilisation, etc., qui ont forcément des effets sur les terrains ;
- pour les (apprentis)intervenants, dans la mesure où la formation vise à les accompagner à intégrer la réflexivité à leur identité et à leur répertoire de ressources professionnelles, de manière complémentaire et articulée à une identité et des ressources plus orientées vers la maîtrise de savoirs et de savoir-faire d'ordre technique et/ou académique.

3. Perspectives et prospectives

3.1. La nécessaire constitution d'un réseau

Le secteur communément et commodément dénommé « français langue seconde » est actuellement en voie d'institutionnalisation, notamment du fait qu'il « ne peut plus à présent être considéré comme un domaine de seconde zone au plan de son universitarisation » (Cordier-Gauthier et Dion 2007, p.44). Toutefois, les modalités d'inclusion d'une dimension « langue seconde » au sein des formations universitaires françaises est variable, dans la mesure où ces dernières proposent des contenus, des orientations et des débouchés de formation variés (pour un panorama et une analyse des formations universitaires françaises, mais aussi canadiennes, belges et suisses incluant une dimension « langue seconde » : cf. Dreyfus 2007). Cette variété, mais aussi cette hétérogénéité, font apparaître d'indispensables besoins de coordination et d'harmonisation inter-universitaires, dont la réalisation pourrait passer par la constitution d'un réseau de formateurs, d'enseignants/chercheurs et de professionnels, impliqués dans le champ du français langue seconde, et plus particulièrement du « français langue d'insertion », c'est-à-dire du français envisagé comme langue dont « l'apprentissage à la fois est nécessaire à l'inscription dans un projet d'insertion, favorise l'inscription dans ce projet, et marque cette inscription » (Bretegnier 2008, p.77).

Si la constitution de ce réseau de recherche – formation – intervention est encore largement en friche, il me semble qu'on peut tout de même en apercevoir quelques signes avant-coureurs récents.

Ainsi, d'une part, une lettre a été adressée au ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement au sujet du plan CLEF⁹, plan départemental expérimental d'enseignement du français aux migrants dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) mis en œuvre dans le Rhône depuis octobre 2007. Cette lettre a pour but de dénoncer le choix qui a été fait dans ce département de confier la formation linguistique des migrants à des fonctionnaires retraités et/ou à des formateurs volontaires acceptant de faire des heures supplémentaires en plus de leur travail, et ce, sans formation solide : 38 heures de formation au total sont prévues, comprenant une formation initiale de 4 jours, une autoformation continue grâce à un kit pédagogique, et une formation sur le terrain grâce à un suivi ponctuel. Le fait que de nombreux responsables de formations de master et d'équipes de recherche ainsi qu'un certain nombre d'enseignants-chercheurs impliqués dans les formations universitaires à visée d'insertion (sociale, scolaire, professionnelle, etc.) aient signé cette lettre me semble révélateur de la possibilité de mobilisation – et donc de constitution en réseau – d'acteurs diversement situés dans le champ universitaire

(didacticiens des langues, formateurs d'enseignants en français langue seconde, sociolinguistes des contacts de langues, etc.).

Par ailleurs, et de manière corollaire¹⁰, une journée d'études organisée par l'EA DYNADIV, sous la direction d'Aude Bretegnier et avec l'appui de la DGLFLF le 8 septembre 2008, a réuni plusieurs types d'intervenants dans le secteur de l'insertion (institutionnels, enseignants chercheurs, formateurs). Cette journée avait pour but d'amorcer un repérage des formations de masters professionnels articulées aux secteurs *langues et insertion*, mais aussi des équipes de chercheurs et de professionnels réflexifs qui travaillent sur ces problématiques, afin d'entreprendre une action de recherche coopérative visant à élaborer ensemble un référentiel de compétences professionnelles pour les intervenants dans le secteur de l'accès au « français langue d'insertion » (formateurs, coordinateurs pédagogiques, concepteurs de formations linguistiques). Par ce biais, il s'agissait également d'amorcer la constitution d'un réseau de chercheurs et de professionnels réflexifs s'engageant à travailler en coopération dans le domaine de la professionnalisation des secteurs attenants à l'accès du français langue d'insertion.

3.2. Des enjeux éthiques

La naissance du DESS s'est fondée sur une analyse assez précise de besoins au regard d'une situation dont l'évolution laissait présager l'émergence d'une demande sociale et de besoins en matière d'encadrement et de coordination dans le domaine des actions relatives à l'appropriation du français dans des contextes de diversités. En effet, différents constats permettaient précisément de penser à l'amorce d'une évolution, de la part de l'Etat français, dans le sens d'un infléchissement, de la vision de la France comme pays monolingue, vers une meilleure prise en compte de la pluralité des langues, mais aussi vers une prise de conscience de l'importance et de la nécessité de mieux diffuser le français à l'intérieur même des frontières nationales. Par exemple : Politique de la Ville (secteur rattaché au Ministère des Affaires sociales), marquant en particulier une forte préoccupation pour les processus d'insertion et de leur dimension linguistique, la mise en œuvre de ces processus impliquant, entre autres, une meilleure appropriation du français. D'autres évolutions allaient aussi dans ce sens : transformation du GPLI en ANLCI, rapport Cerquiglini, mise en œuvre de dispositifs divers favorisant le bilinguisme, etc. Toutefois, cette évolution vers une professionnalisation du secteur de l'intervention sociolinguistique semble ces derniers temps quelque peu mise à mal, comme en témoigne par exemple le sus-cité plan CLEF. La lettre ouverte émanant des responsables de formation et des enseignants chercheurs impliqués dans le champ du français langue d'insertion constitue à cet égard une réaffirmation explicite et publique de la nécessité de favoriser la professionnalité et l'insertion professionnelle des étudiants issus de ce type de formations universitaires : en ce sens, il s'agit d'un engagement éthique vis-à-vis des étudiants/(apprentis)intervenants inscrits dans ces formations.

Par ailleurs, la question de l'intervention (socio)linguistique et didactique, dans la mesure où elle a nécessairement des effets, implique de s'interroger sur le statut, la pertinence, la légitimité de l'intervention, sur ses implications dans le champ des sciences du langage. Elle implique une réflexion sur ses objectifs, ses enjeux, ses limites, ses frontières avec d'autres types d'interventions, ses spécificités, l'éventualité de ses dérapages.

De manière plus générale, concevoir la recherche comme une pratique articulée à l'intervention suppose de questionner la soi disant neutralité du chercheur. En effet, travaillant sur des champs « objectivés » dans une position de distanciation et de surplomb, le chercheur n'a pas à se poser la question des effets que son activité peut avoir sur le champ sur lequel il travaille. En revanche, dès lors qu'il quitte cette posture et qu'il travaille avec

des individus, il ne peut négliger la question des effets de la recherche – intervention sur ces individus, notamment lorsque celle-ci comporte une dimension réflexive, qui suppose un fort degré d’engagement de la part du témoin. Dans cette perspective, on peut considérer que toute recherche est à la fois recherche et action, susceptible de transformer le terrain, le chercheur et les individus impliqués par le chercheur dans la recherche. Dans ce cadre, il devient urgent que les linguistes et les didacticiens s’interrogent quant au développement d’une réflexion éthique liée à leur épistémologie, à leurs activités et à leurs formations et définissent les contours d’une posture de l’intervenant : intervenir, évaluer, suppose que l’on sache expliciter les conditions, les règles présidant à ces activités.

Conclusion

Ainsi, la mise en place de cette formation conduit aujourd’hui de manière claire à s’interroger sur la redéfinition d’un certain nombre de notions et catégories. Si *insertion* ou *intégration* en font partie, d’autres restent à retravailler. Les évolutions des publics destinataires des actions de formation en français, de leurs statuts, de leurs provenances, de leurs besoins et de leurs attentes incitent ainsi à remettre en question, notamment, des catégories comme celle de « français langue seconde »¹¹ : cette dénomination se révèle en effet, lorsqu’elle est appliquée à la diversité des populations migrantes, beaucoup trop vague pour être opératoire. Faut-il, d’ailleurs, trouver une qualification commune pour désigner ces publics, dont le seul point commun est sans doute leur hétérogénéité ? Il existe vraisemblablement autant de « FLx » qu’on peut identifier d’objectifs liées à l’histoire et aux projets de ces personnes : français langue d’insertion, français langue professionnelle, français langue du quotidien, français langue universitaire, ...

Par conséquent, ce n’est, à bien y réfléchir, pas un hasard pour notre équipe formative (largement congruente à une équipe de recherche) de s’intéresser aux migrants et à la diversité, et de choisir une approche constructiviste, contextualisante, historicisante et réflexive. En effet, s’intéresser aux marges sociales (migrants, minorités...) suppose une propension à s’intéresser à l’altérité, à la contextualité, à l’historicité et, à partir d’une représentation de ces éléments, à proposer la construction d’un parcours d’insertion, dans lequel la dimension langagière-linguistique-discursive joue un rôle décisif.

Cela conduit, en dernière analyse, à prendre le parti-pris d’un regard privilégiant le di-versel ou le multi-versel (vs l’uni-versel), non pas parce qu’on pense que la réalité l’impose, mais parce que ce regard cultive, mieux que l’autre, une propension à déceler, voir, envisager, concevoir ce qui se trouve dans les interstices sociaux, ce que les institutions ne voient pas toujours, ce que les disciplines scientifiques attachées à l’universel, au stable, à l’homogène, ne se donnent pas les moyens de voir (ou se donnent les moyens de ne pas voir). En ce sens, le regard multiversel, donc logiquement contextualisant et historicisant, qui prend en charge les complexités du réel (et ne les transfère pas vers des « applications ») confère un socle commun au professionnel et au chercheur, qui, ainsi, partagent la responsabilité de ce choix initial, du champ qui en découle, des conséquences que cela entraîne sur le plan des contenus de formation, et des postures professionnelles et de recherche.

Annexe 1

Aperçu des contenus de la formation *FLE/S : appropriation, diversité, insertion* - Option *Ingénierie de la formation linguistique: FLE/S, accès à l’écrit, insertion socio-professionnelle*

- **UE1 - Formation et diversité** : Aspects de la diversité, Structures de l'activité professionnelle, Préparation d'un stage professionnel, Expérience et discoursivité, Le professionnel réflexif, L'altérité et la réflexivité, Elaboration de projet
- **UE2 - Institutions, politiques, société** : Politiques linguistiques : concepts et études de cas ; Anthropologie et sociologie
- **UE3 - Appropriation des langues et diversité**: Français langue seconde / Français langue d'insertion ; Plurilinguisme et appropriation des langues ; Parcours d'appropriation et approches biographiques
- **UE4 - Choix et moyens d'intervention** : Approches de terrain, méthodologie d'intervention, analyse de pratiques langagières ; Analyse de besoins, évaluation de situations, conception de programmes de formation ; Bilan de compétences
- **UE5 - Projet professionnel** : Contextes et pratiques d'intervention
- **UE6 - Langues, littéracie, interventions** : Langues, travail, interventions sociales ; Ressources et dispositifs d'intervention ; Rapport à l'écrit, remédiation, insertion ; Sociolinguistique et intervention
- **UE 8 - Vers l'emploi**: Structure de l'emploi, droit du travail et des associations ; Encadrement d'organismes de formation ; Pratique professionnelle et réflexivité ; Stage de 300h en milieu professionnel et mémoire
- **UE 9 – Stage (300h minimum) ; mémoire professionnel**

Bibliographie

- BEACCO, Jean-Caude, & LEHMANN, Denis, (dir.), 1990. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. août-septembre, « Publics spécifiques et communication spécialisée ».
- BEAUD, Stéphane, et NOIRIEL, Gérard, 1990. « Penser l'intégration des immigrés », *Hommes et migrations*, n°1133, p. 43-53.
- BLANCHET, Philippe, 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche sociolinguistique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BOUTET, Josiane, (dir.), 1995. *Paroles au Travail*, Paris : Harmattan.
- BRETEGNIER, Aude, 2008. « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », *Traverses*, n°9.
- BRETEGNIER Aude, 2007. « Sociolinguistique, didactique des langues, interventions : inventer des métiers, élargir le champ », in BRETEGNIER Aude (éd.). *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*. Paris : L'Harmattan.
- BRETEGNIER Aude (éd.), 2007. *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Paris : L'Harmattan.
- BRETEGNIER, Aude, à paraître. « Histoires de langues en formations. Vers la production de recherches alter-réflexives », in : HUVER, Emmanuelle et MOLINIE, Muriel (coord.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ».
- BRETEGNIER, Aude, 2008. « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion à travers la production d'histoires de langues en formation », in CASTELLOTTI, Véronique & HUVER, Emmanuelle, (éds.), « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol*, n° 11, Université de Rouen, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gp11_07bretegnier.pdf
- CASTELLOTTI, Véronique & de ROBILLARD, Didier, 2001. « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langage et société*, n°98, p.43-75.

- CORDIER-GAUTHIER, Corinne et DION, Chantal, 2007. « Français langue seconde, université et recherche au Canada, en Belgique, en Suisse et en France », In : VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, (Dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck, pp.29-44.
- COSTE, Daniel, 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? », dans CASTELLOTTI, Véronique, (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- DE ROBILLARD, Didier, 2008. *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.
- DREYFUS, Martine, 2007. « Les contenus de formation en français langue seconde (FLS) dans les universités : entre « universitarisation » et professionnalisation », In : VERDELHAN-BOURGADE M. (Dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck, pp.62-84.
- HERREROS, Gilles, 2002. *Pour une sociologie d'intervention*, Paris : Érès.
- HUVER Emmanuelle, et GIRARDEAU, Bruno, (à paraître). « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? », in : HUVER Emmanuelle et MOLINIE Muriel (coord.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ».
- KLINKENBERG, Jean-Marie, 2001. *La langue et le citoyen*, Paris : PUF.
- LAINE, Alex, 1998. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris : Desclée de Brouwer.
- LEGLISE, Isabelle, & de ROBILLARD, Didier, 2003. « Applications, implications, interventions, expertises, politiques linguistiques : les (socio)linguistes entre « savants » et mercenaires ? », in : BILLIEZ, Jacqueline, (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan.
- NOIRIEL, Gérard, 1988. *Le creuset français*, Paris : Folio.
- PINEAU, Gaston et LEGRAND, Jean-Louis, 2002. *Les histoires de vie*, Paris : PUF.
- SCHNAPPER, Dominique, 2007. *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris : Folio actuel.
- SCHÖN, Donald, 1993. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

¹ On ne se trouve plus ici dans une formation d'enseignants, ou même de professionnels de la didactique uniquement, comme on les conçoit généralement dans les domaines du FLE et du FLS. Les questions de langues et d'appropriation sont intimement articulées aux dimensions sociales qu'elles contribuent à infléchir (et réciproquement). Pour autant, si le terme d'*enseignant* est inadéquat, celui de *travailleur social* l'est également, chacune de ces deux fonctions n'étant dévolue qu'à un seul pan de l'activité visée à travers cette formation.

² Si les propos de cet article n'engagent que leur auteure, il convient toutefois de souligner que le présent texte s'inspire très largement d'un article co-écrit par A. Bretegnier, V. Castellotti, D. de Robillard et moi-même, et refusé pour publication dans les *Etudes de linguistique appliquée*. Il a ensuite été adapté à la problématique du colloque *Langue et intégration socio-professionnelle*, qui s'est déroulé à Arras en mai 2008. Enfin, il s'est enrichi au cours de la journée d'études « Former à (s')insérer - Vers l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles des intervenants (formateurs, coordinateurs pédagogiques) dans le domaine de l'accès au français langue d'insertion sociale », organisée par A. Bretegnier le 8 septembre 2008. Que le travail effectué par les personnes citées ici soit ainsi reconnu et qu'elles soient chaleureusement remerciées pour leurs précieuses contributions.

³ Je ne reviendrai pas ici sur les notions d'intégration et d'insertion, ni sur leurs articulations : cf. Schnapper (2007), Noiriel (1988), Beaud et Noiriel (1990), etc.

⁴ Le terme *étudiant*, en ce qu'il réfère à la situation institutionnelle universitaire des sujets, ne rend pas compte du processus professionnalisant dans lequel ceux-ci ont choisi de s'impliquer. Le terme (*apprenti*)*intervenant* permet ainsi de souligner le fait que la formation professionnelle est conçue comme un continuum : la mise entre parenthèses du mot *apprenti* souligne en effet le fait qu'un professionnel est toujours en devenir, plus ou moins apprenti, plus ou moins intervenant tout au long de sa vie. Il rend également compte de la pluralité des identités

et de l'évolutivité du processus de professionnalisation de tous les acteurs en présence (étudiants, formateurs, praticiens, enseignants et/ou chercheurs).

⁵ On ne reviendra pas ici sur la distinction traditionnelle entre métier et profession, qu'il serait intéressant de revisiter aujourd'hui en fonction des évolutions du monde du travail ; voir à ce sujet le livre de Fatima Elayoubi, qualifiée par Le Monde du 24 août 2006 d'« héroïne du ménage », travail « noble » qu'elle pratique avec « art » (Elayoubi 2006).

⁶ On peut par exemple se demander comment obtenir des données fiables lorsque le répertoire (verbal mais aussi culturel) des témoins ne recoupe que très partiellement celui du praticien/chercheur.

⁷ Les guillemets indiquent ici que, si nous utilisons provisoirement les dénominations habituellement utilisées pour désigner ces catégories, nous remettons en cause la dichotomie qu'elles instaurent.

⁸ Ce positionnement contribue d'ailleurs à poser la question de la définition du positionnement *scientifique* des sciences sociales et humaines, et de leurs rapports, de leurs frontières avec les terrains et les réalités sociales sur lesquels et / ou en articulation avec lesquels elles se construisent.

⁹ La présentation du plan CLEF est disponible en ligne : <http://www.centres-sociaux-rhone.com/pdf/actu/clef/plan-clef.pdf>. La lettre ouverte (<http://metiersdufle.zeblog.com/316627-lettre-ouverte-des-enseignants-chercheurs-au-sujet-du-plan-clef/>), quant à elle, est restée sans réponse à ce jour.

¹⁰ Les deux événements étant interdépendants puisqu'ils se sont générés l'un l'autre, la lettre au ministre ayant été écrite suite au lancement et à la préparation de cette journée d'études.

¹¹ Et, corollairement, celles de FLE et de FLM...