



HAL
open science

Diversité des appropriations langagières des adultes migrants

Fabienne Leconte

► **To cite this version:**

Fabienne Leconte. Diversité des appropriations langagières des adultes migrants. Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances, sous la direction de I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi, E. Huver, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 241-253., 2018. hal-02348523

HAL Id: hal-02348523

<https://hal.science/hal-02348523v1>

Submitted on 5 Nov 2019

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

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

Diversité des appropriations langagières des adultes migrants

Fabienne Leconte
EA Dylis, Normandie Université

Invitée à réfléchir à la *Diversité linguistique et culturelle, aux appropriations et réceptions* d'un point de vue centré sur l'épistémologie et les interventions, j¹ ai choisi de revenir sur une recherche portant sur l'appropriation linguistique des adultes migrants menée de 2011 à 2016 dans le cadre collectif du projet PALIS² (Plurilinguisme, Acculturation Linguistique et Insertion Sociale des Personnes) à l'université de Rouen. Les déplacements effectués au cours de la recherche tant du point de vue notionnel que méthodologique entrent en résonance avec l'appel à contribution pour le colloque. S'il est intéressant d'exposer et discuter des choix éthiques et épistémologiques en amont d'une recherche, il l'est tout autant d'exposer les déplacements et réorientations qui ont eu cours pendant le déroulement de la recherche. Cela permet de voir comment les orientations à l'origine du questionnement ont été modifiées par le terrain et les observables qui y ont été construits.

Il ne s'agira donc pas ici d'exposer les principaux résultats de cette recherche qui ont déjà été publiés (Leconte dir. 2016), mais de revenir sur certaines orientations théoriques bousculées par la recherche. Après avoir exposé les orientations théoriques et méthodologiques initiales, on s'arrêtera sur la diversité des répertoires puis sur les éléments qui ont été modifiés : les notions de représentations et de cultures d'apprentissage / cultures éducatives.

Points de départ théoriques et méthodologiques

Le point de départ de ce projet était une interrogation sur l'influence des cultures d'apprentissage (Beacco et *alii* 2005, Leconte et Mortamet 2005) sur l'appropriation du français par des adultes migrants. Nous nous interrogeons sur l'influence des socialisations langagières antérieures à la migration dans la réception des formations linguistiques en français par des adultes ayant acquis leurs langues premières dans des contextes culturels très divers et pouvant être éloignés des référents français. À l'origine de cette interrogation, se trouvaient mes propres travaux qui, depuis une vingtaine d'années, s'intéressent aux pratiques, transmissions et représentations langagières des migrants originaires d'Afrique noire en France, notamment d'Afrique de l'Ouest (Leconte 1997). L'importance de l'oralité y est apparue fondamentale. C'est la raison pour laquelle nous avons inclus dans une première définition des cultures d'apprentissage la circulation des savoirs dans les groupes en dehors des cadres institutionnels (Leconte et Mortamet 2005). Nous nous dissociions ainsi d'autres conceptions défendues à cette période pour lesquelles le rôle de l'écrit était prédominant dans la définition des cultures d'apprentissage (Chiss et Cicurel 2005 : 5).

Une première recherche auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France originaires des pays de l'Est et d'Afrique noire avait conduit à relativiser l'influence des socialisations et apprentissages langagiers passés au profit des nouvelles dynamiques langagières en France. En outre, les cultures d'apprentissage se sont révélées difficiles à caractériser, les syncrétismes apparaissant comme particulièrement remarquables dans les situations post-

1 Dans cet article, le *nous* renvoie à des pratiques de recherche et à des réflexions collectives au sein de l'équipe et le *je* à des propos plus personnels.

2 Le projet PALIS a bénéficié d'un financement de la région Haute-Normandie par le biais du Grand Réseau de Recherche.

coloniales (Afrique noire) mais aussi dans les pays de l'ex-URSS, donnant à voir diverses situations de diglossies enchâssées.

L'équipe a souhaité poursuivre la réflexion auprès d'adultes, en dehors d'un cadre scolaire, sans se limiter a priori à des situations sociolinguistiques qui semblaient exemplaires du point de vue de la relation à l'écrit. La première recherche menée auprès d'adolescents avait permis d'appréhender la richesse et la diversité des répertoires langagiers, nous souhaitons continuer à explorer cette diversité. Toutefois, il nous semblait que l'influence des socialisations langagières passées serait plus importante pour la génération des adultes. La comparaison générationnelle pouvait éclairer l'importance du « déjà-là » dans les acquisitions langagières en France.

Du point de vue méthodologique, ce sont des choix éthiques qui ont prévalu dans la construction des observables. Il apparaissait inconcevable de mener une recherche sur l'appropriation du français par des adultes migrants sans les rencontrer, sans aller observer des formations linguistiques, sans rencontrer les formateurs. Nous avons donc privilégié les rencontres avec des acteurs impliqués dans l'appropriation linguistique. En outre, la question des représentations des langues et des apprentissages était centrale dans nos interrogations. Nous avons mené un grand nombre d'entretiens centrés sur les biographies langagières mais aussi des observations de formations linguistiques ou de pratiques, proposé des réalisations de tâches langagières, suivies ou non d'entretiens d'explicitation, etc.

En revanche, les analyses des politiques linguistiques envers les migrants ont été dans un premier temps délaissées³. Réfléchir à l'appropriation linguistique des adultes migrants devait se faire en sortant de son bureau ! Il n'était pas question de parler sur ou à la place des personnes mais il nous fallait écouter et donner la parole à une population qui l'a rarement dans l'espace public, bien que faisant l'objet de nombreux discours médiatiques et politiques. Au-delà des choix éthiques, la construction des observables est aussi affaire de curiosité : quand on s'intéresse à la diversité, la relation humaine est plus attirante que le site du Ministère de l'intérieur.

1. Diversification des migrations / diversification des répertoires

Un des objectifs de cette recherche était d'appréhender la diversité des répertoires langagiers des migrants, de leurs représentations des langues et des apprentissages associées. Nous retenons la conception de la diversité telle que nous l'avons développée (voir Lebreton et Leconte 2015) au sens de variabilité sociale, spatiale et identitaire des usages langagiers. En effet, la diversification des migrations depuis une vingtaine d'années a pour corollaire une diversification des répertoires. En voici une illustration à partir des propos de Catherine Withol de Wenden :

La diversification des profils des migrants accompagne aussi la mondialisation des flux : aux travailleurs masculins, jeunes, ruraux et peu qualifiés des années de croissance ont succédé des élites urbaines très qualifiées, des femmes, des mineurs non accompagnés, des immigrés âgés, des demandeurs d'asile, des migrants pendulaires, des touristes au long cours, les moins qualifiés étant aujourd'hui souvent sans-papiers, même si nombre d'entre eux sont aujourd'hui qualifiés.

Withol de Wenden 2013, *La question migratoire au XXI siècle*, Presses de Sciences Po, p. 23.

³ J'ai analysé ailleurs (Leconte 2016) les politiques linguistiques récentes envers les migrants. Je renvoie le lecteur à cette publication.

On peut illustrer les propos ci-dessus d'un point de vue langagier. Ainsi, « *les travailleurs masculins, jeunes, ruraux peu qualifiés des années de croissance* » étaient des personnes originaires du Sud de l'Europe ou des anciennes colonies françaises (Maghreb et Afrique noire), souvent peu alphabétisées. Le français était présent dans les répertoires ou/et faisait l'objet de représentations en tant que langue privilégiée de l'accès à l'écrit et de langue de promotion sociale dans le pays d'origine pour le Maghreb et l'Afrique noire ; en tant que langue latine identifiée pour les personnes venant d'Europe du Sud. Les caractéristiques de cette population, qui a été le premier public des formations linguistiques, expliquent la focalisation sur l'accès à l'écrit, l'alphabétisation qui fut parmi les missions premières des actions de formation linguistique (Leclercq 2012). Elles expliquent en outre la dichotomie que l'on retrouve fréquemment dans l'organisation des formations linguistiques entre FLE (personnes qui ont été scolarisées) et alpha (personnes non ou faiblement alphabétisées).

Si la migration du village directement vers l'usine organisée par le patronat et l'État français n'existe plus aujourd'hui, les arrivées sur le territoire en provenance des anciennes colonies françaises se poursuivent toujours. Toutefois, il faut noter une augmentation importante du niveau scolaire des nouveaux arrivants correspondant à une augmentation des taux de scolarisation dans les pays concernés (Afrique noire et Maghreb), pour les garçons comme pour les filles. La féminisation en est une autre caractéristique. Par exemple les femmes venant d'Afrique centrale sont aujourd'hui plus nombreuses que les hommes. Dans tous les cas, la France et le français font l'objet d'un imaginaire construit avant le départ et très souvent le français a été appris, même de façon minimale avant la migration. On peut faire le même constat pour les personnes originaires d'Europe du Sud désormais citoyens européens. Le niveau de qualification est souvent élevé et le français peut avoir fait l'objet d'un apprentissage scolaire.

On peut opposer les répertoires des personnes qui ont succédé à ces premières migrations « *élites urbaines très qualifiées, des femmes, des mineurs non accompagnés, des immigrés âgés...* ». Désormais c'est la diversité des personnes, des répertoires et des parcours qui est remarquable. Les personnes arrivant en France ont une qualification qui peut être élevée, acquise dans leur pays d'origine. Elles ont été scolarisées parfois dans une langue autre que celle parlée à la maison, elles peuvent avoir appris des langues étrangères, notamment l'anglais à l'école et avoir acquis d'autres langues durant le long périple qui les a conduit jusqu'en Europe. Par exemple, un jeune Somali rencontré lors des enquêtes avait été scolarisé en somali puis en anglais parallèlement à une éducation coranique en arabe classique. Lors de son long périple, il a pu utiliser ses compétences en anglais et en arabe pour faciliter son voyage. Selon ses dires, l'arabe ne lui a pas posé de problèmes de compréhension jusqu'à son arrivée en Lybie, où les différences dialectales bloquaient l'intercompréhension (passage du Machrek au Maghreb). Arrivé à Malte, il se sert de ses connaissances en anglais pour apprendre le français dans des cours qui lui sont proposés avant de rejoindre la France où le mènera un programme de répartition des réfugiés. Outre la variété et la richesse du répertoire (somali, arabe, anglais, français) cet exemple nous montre l'évolution des fonctions des différentes langues au gré des circonstances. L'arabe et l'anglais ont d'abord été des langues de scolarisation apprises surtout à l'écrit avant de devenir langues de communication durant le voyage ; l'arabe pour lequel la fonction religieuse était primordiale en Somalie est devenu une langue de communication très utile pour assurer sa survie en traversant le Sahara. On a là un exemple d'une compétence plurilingue, déséquilibrée mais surtout dynamique et évolutive (Coste, Moore, Zarate 1997).

Auprès des migrants actuels le français et la France peuvent ne pas faire l'objet d'un imaginaire avant l'arrivée dans le pays. C'est le témoignage d'un jeune Afghan⁴, mineur isolé, qui a appris être en France lorsque son passeur l'a laissé sur le territoire, en lui signifiant qu'il était arrivé à destination. La proportion de migrants ne venant pas des anciennes colonies françaises augmente : les migrants européens mais surtout les réfugiés (Afghanistan, Moyen Orient, Afrique de l'Est).

Enfin, la chute du mur de Berlin et la construction européenne ont favorisé les migrations Est-Ouest, notamment celle des Roms. Cette population se distingue des précédentes non pas par des répertoires langagiers remarquables mais parce que le séjour en France y est de droit, non soumis à des obligations linguistiques.

2. Représentations et imaginaires des langues et des apprentissages

2.1 Représentations ou imaginaires ?

Notre idée de départ était que les représentations concernant les langues et les apprentissages préalables à l'arrivée en France et à l'inscription dans une démarche de formation linguistique en français influençaient celle-ci (Leconte 2013). Nous nous appuyions sur les conceptions de Danièle Moore et Bernard Py (2008 : 272) :

« Les représentations des langues sont des formes de connaissance socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés. »

Dans la situation particulière des adultes migrants apprenant le français, l'idée de départ était que les personnes arrivent avec des représentations des langues et des apprentissages langagiers construites dans le pays d'origine. Or, vu la diversité des migrations aujourd'hui, les représentations des langues ne sont plus toujours « socialement élaborées et partagées », d'autant plus que le groupe linguistique est peu nombreux en France. Pour reprendre l'opposition entre migrations d'hier et d'aujourd'hui développée plus haut, on peut postuler que les représentations des langues arabe et français sont certainement partagées chez les arabophones en France⁵ mais que cette unité sera plus difficile à trouver pour les personnes parlant yoruba, pidgin et anglais, mongol et mandarin, géorgien et russe, etc. De plus, le caractère individuel de la migration conduit à un éclatement des représentations. Les migrants appartiennent parfois à des sous-groupes qui peuvent être en rupture dans les pays d'origine, c'est au reste une des raisons de leur départ. En outre, la raréfaction des interlocuteurs potentiels pour certaines langues parlées fragilise les représentations construites avant le départ. Les langues peu représentées en France sont alors utilisées dans la communication électronique avec le groupe resté au pays et la diaspora mais sont rarement employées pour une communication ordinaire quotidienne. Une des premières caractéristiques des représentations des langues, leur caractère collectif, est remise en cause.

Il en va de même pour la qualification « d'efficace » proposée par les auteurs. Hors de son contexte social de production, la représentation perd de son efficacité puisqu'elle ne permet

⁴ Arte journal 5 juin 2016. Le reportage était centré sur deux mineurs isolés : un Tchadien et un Afghan. Le premier avait un imaginaire très fort de la France et du français. Il avait été scolarisé au Tchad dans cette langue et avait vu la Tour Eiffel ainsi que d'autres emblèmes français dessinés ou photographiés sur ses livres de classe depuis son entrée à l'école.

⁵ Encore faudrait-il moduler selon les conditions sociales, les répertoires communs, les idéologies plus ou moins partagées concernant par exemple l'opposition arabe langue sacrée, français langue de la laïcité... Mais c'est une autre recherche.

pas d'ajuster des conduites qui seraient appropriées dans le nouvel espace social⁶. Enfin, la complexification des parcours des personnes qui arrivent désormais en France ne permet plus d'opposer deux contextes / deux espaces de référence, celui du pays ou de la région d'origine et celui du pays d'installation, considérés a priori comme homogènes. Les représentations, avant l'arrivée en France ont pu être déstabilisées durant l'itinéraire où le sujet a été confronté à d'autres expériences langagières. La stabilité qui est un des aspects des représentations sociales est mise à mal.

Dans ce cadre, la notion d'imaginaire linguistique développée à partir des travaux d'Anne-Marie Houdebine m'a paru intéressante puisqu'elle réintroduit le sujet et les évaluations qu'il produit dans une réflexion sur les normes. J'ai choisi une définition plus récente qui prenne en compte les situations plurilingues :

L'imaginaire linguistique est défini comme le rapport du sujet à la lalangue (Lacan) et à La Langue (Saussure), repérable par ses commentaires évaluatifs sur les usages ou sur les langues (versant unilingue ou plurilingue des évaluations linguistiques). L'imaginaire linguistique des sujets peut être étudié selon un axe discontinu en catégories allant du degré neutre de l'évaluation au degré le plus qualifiant, qu'il s'agisse de valorisation ou de dépréciation, minoration, stigmatisation – soit d'une évaluation d'usages, simplement constatative (Cécile Canut) à une qualification prescriptive -. On peut donc aussi parler de normes subjectives. (1997 : 165)

Les travaux de Anne-Marie Houdebine ont été développés à partir d'une situation monolingue bien que plurilectale : la situation du Poitou dans les années soixante-dix. Anne-Marie Houdebine a introduit la psychanalyse – et donc la perspective du Sujet – dans la réflexion sociolinguistique dans un contexte intellectuel, celui des années soixante-dix et quatre-vingt où les conceptions marxistes étaient dominantes. La réflexion portait alors davantage sur des situations de domination (sociale, (post)coloniale, de genre) et d'appartenance collective. La notion d'imaginaire linguistique a été reprise par Cécile Canut qui y a intégré des situations africaines donc plurilingues (Canut 1998). Notons toutefois que dans des contextes africains « sédentaires », les appartenances collectives pèsent de tout leur poids sur les imaginaires linguistiques.

À la différence de Anne-Marie Houdebine, les personnes que nous avons rencontrées sont au moins bilingues, le plus souvent plurilingues. La richesse des répertoires langagiers des personnes oblige à élargir la notion : les langues et variétés connues, entendues, plus ou moins apprises font l'objet d'un imaginaire. En outre, la conception lacanienne⁷ de « lalangue », censée structurer l'inconscient, me semble contradictoire avec la conception d'une compétence plurilingue déséquilibrée et évolutive (cf. supra). Il en est de même de « La Langue » dans une conception saussurienne qui ne prend pas en compte les situations de contact des langues et les usages métissés ou hybrides. Malgré ces réserves, on conservera ici la perspective du Sujet :

⁶ Selon une professeure de français rencontrée sur place, jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, le français était considéré comme une langue féminine en Argentine, les rares représentants de sexe masculin l'apprenant étaient considérés comme homosexuels. On voit bien le caractère décalé de cette représentation en dehors de son contexte de production.

⁷ La référence à Lacan et à la lalangue était absente de la conférence d'A-M. Houdebine donnée à l'Université de Rouen en Mars 2014.

La conceptualisation de l'imaginaire linguistique tente de lever cette binarité⁸ en (ré) introduisant l'analyse du rôle du Sujet parlant dans la dynamique linguistique, sans réduire celui-ci à son statut de sujet social dont les évaluations (représentations, opinions, attitudes, etc.) seraient surdéterminés par son ou ses groupes d'appartenance.

Les évaluations des personnes migrantes ne peuvent pas être réduites à une appartenance sociale commune : la diversité des parcours, des répertoires, des conditions de vie en France ne permet pas de construire un groupe d'appartenance que l'on pourrait supposer homogène, lequel produirait des évaluations tout aussi homogènes. De plus, les évaluations sont induites par les histoires de langues, d'apprentissage, de confrontations aux normes, y compris prescriptives lors des parcours scolaires⁹. La réflexion sur la notion de norme développée dans la suite de l'article permet d'éclairer les propos des personnes engagées dans une démarche de formation linguistique en français avec lesquelles nous avons discuté : les expressions « bien parler » et « bien écrire » (en français) ont été récurrentes.

En outre, la question de la « maîtrise du français » par les migrants est aussi prégnante dans les débats publics et génératrice de politiques linguistiques de plus en plus restrictives de la part de l'Etat français. Ainsi, dans les politiques linguistiques mises en place à partir de 2011 par l'Etat français l'assimilation est prônée (Auboin et North 2011) sans que les langues du répertoire autres que le français ne soient mentionnées. Elles peuvent même être interdites dans les formations relevant du Contrat D'Intégration Républicaine, l'unilinguisme en français étant imposé aux formateurs (Mercier 2016). On a là l'illustration d'une idéologie définie par Boyer (2001 : 43) *comme un corps de représentations (en nombre limité), organisé et mobilisé à des fins plus ou moins ouvertement politiques (au sens large du terme) et/ou de contrôle, de manipulation des esprits*. Boyer détermine trois caractéristiques de l'idéologie sociolinguistique unilingue française : *une représentation hiérarchique des langues historique ; une représentation politico-administrative de la langue ; une représentation élitiste et fantasmée de la langue* (op. cit. p. 43-44). On peut reprendre la définition de Boyer en intégrant les langues venues d'ailleurs à une conceptualisation s'appuyant surtout sur une analyse des situations des langues régionales.

L'idéologie sociolinguistique unilingue a une incidence directe sur la vie en France : les statuts de résidents et de citoyens sont désormais déterminés par l'obtention de certifications en français selon les échelles du CECRL. De surcroît, la maîtrise des aspects les plus formels de la langue peut influencer sur l'accès aux formations qualifiantes et donc à l'emploi¹⁰. Plus spécifiquement, nous avons noté un désir de « parler comme les Français », sans accent perceptible chez des jeunes venant du Maghreb et d'Afrique noire qui avait été scolarisées (en partie) en français à l'école secondaire et qui de ce fait avait une aisance certaine à l'écrit. Nous avons aussi noté le désir d'écrire sans faute pour des personnes non francophones avant l'arrivée en France. A chaque fois *la perception* par les membres du groupe dominant de leur pratique du français et la stigmatisation possible sont évoquées. La légitimité de leur statut de locuteur/scripteur du français peut être à tout moment remise en cause.

⁸ Économie linguistique vs conditions sociales des usages et des langues.

⁹ Des formes de connaissance élaborées et partagées concernant la pratique du français par les migrants existent du côté de la société d'installation. On continuera à parler de représentation lorsque l'aspect collectif est avéré.

¹⁰ Par exemple, nous avons rencontré une comptable irakienne qui s'est vue refuser l'accès à une formation de comptable après un échec à un test de conjugaison : elle avait identifié la forme « fut » comme une flexion du verbe faire. Elle imputait le refus de son entrée en formation à cette erreur.

À l'inverse, on constate une dynamique d'homogénéisation de la part de la société d'installation. Les ressortissants des pays tiers sont sommés d'apprendre le français pour avoir droit au séjour. Pour tous, un accent prononcé ou une orthographe non maîtrisée peut bloquer l'accès à l'emploi ou à la formation qualifiante. La société d'installation produit des représentations - collectivement partagées et institutionnalisées - sur les pratiques langagières des personnes venues d'ailleurs, portées par des politiques linguistiques. Celles-ci influent sur les imaginaires linguistiques. Aujourd'hui, la politique linguistique envers les migrants est portée par le Ministère de l'intérieur, elle est donc considérée comme une opération de maintien de l'ordre et du droit par l'État français. Le sociétal est toujours là, les imaginaires linguistiques se construisent dans des contextes socio-historiquement ancrés.

2.2 Des langues et des apprentissages

Par ailleurs, l'ouvrage coordonné par Danièle Moore en 2001 n'a pas séparé les représentations des langues de celles de leur apprentissage. De même, la notion d'imaginaire me semble devoir englober les apprentissages langagiers dans le contexte qui nous préoccupe. Les personnes sont confrontées à l'âge adulte à la nécessité d'apprendre des langues suite à un changement radical et brutal de contexte socio-langagier dans une situation de précarité économique, juridique, sociale et langagière.

Ceci peut être illustré par les propos de deux adultes arméniens d'une quarantaine d'années que j'ai rencontrés alors qu'ils étaient en formation linguistique en français. Je les ai interrogés successivement et séparément sur leur appréciation de la difficulté de l'apprentissage des langues qu'ils connaissaient. Le premier a considéré que le français était difficile à apprendre à l'inverse de « *yézidi, arménien et russe, c'est même* », les trois langues ont pu être citées dans un ordre différent au cours de l'entretien, mais toujours qualifiées de « *c'est même* ». Il faisait la différence entre les langues apprises dans l'enfance dans lesquelles ils ressentaient une véritable aisance et le français appris à l'âge adulte lors de son arrivée en France. Pourtant, il avait une pratique écrite de l'arménien et du russe appris à l'école en Arménie alors qu'il n'avait qu'une compétence orale en yézidi, langue familiale et de son groupe. Les trois langues d'avant l'exil étaient opposées à celle d'après.

Le second adulte arménien a donné l'ordre suivant du plus facile au plus difficile : arménien, russe, allemand, anglais, français. Il avait été scolarisé en arménien et en russe à l'époque soviétique en Arménie puis avait appris l'allemand au cours de sa scolarité et l'anglais à l'université. Il n'a été confronté au français que lors de son arrivée en France à l'âge adulte avec un statut de demandeur d'asile. Son évaluation de la difficulté de l'apprentissage des langues correspond à l'ordre dans lesquelles il les a apprises. On ne peut faire plus subjectif ! Il a de plus justifié la difficulté du français par l'absence de correspondance graphie / son et donc par l'impossibilité à chercher un mot nouveau dans le dictionnaire d'après ce qu'il entend. L'argument pourrait valoir pour l'anglais mais il ne ressent pas la nécessité d'approfondir sa connaissance de l'anglais. Il n'a donc pas besoin de chercher les mots dans le dictionnaire. L'imaginaire est construit à partir de son expérience. On remarque en outre que les typologies et parentés linguistiques ne sont pas présentes dans les catégorisations des locuteurs. L'imaginaire des langues et de leur apprentissage est basé sur l'expérience des sujets dans un contexte social donné.

La notion d'imaginaire des langues et des apprentissages permet de réintroduire le sujet et ses expériences dans un contexte de mobilités. Le focus mis sur le sujet n'invalide pas l'importance des représentations et idéologies linguistiques, notamment l'idéologie monolingue française dont on a vu la vivacité à l'occasion de la mise en place du Français Langue D'Intégration en 2011. Les idéologies linguistiques influent sur les imaginaires,

peuvent entrer en résonnance ou en conflit avec les expériences passées. Nous avons noté par exemple que les personnes qui ont été scolarisées longuement dans leur pays d'origine et qui de ce fait ont été confrontées à des normes prescriptives scolaires attachaient une grande importance à la norme prescriptive du français, était demandeuses d'exercices de grammaire et de conjugaison, y compris sur des temps peu usités comme le passé simple. La maîtrise du français normé apparaît comme un rempart contre le déclassement. Dans ces cas, il y a concordance entre certains traits des représentations des langues et des apprentissages socialement élaborés et partagés dans les sociétés d'origine et d'installation : « apprendre une langue, c'est apprendre la grammaire et la conjugaison pour bien la parler et bien l'écrire ». Cependant, ce n'est pas toujours le cas.

3. Cultures d'apprentissage / habitudes / expériences

Le second déplacement concerne le cœur même de notre problématique de départ, la notion de cultures d'apprentissage. Ce déplacement nous a paru évident pour des raisons analogues : la nécessaire articulation de l'individuel et du social dans un contexte de mondialisation et de mobilités des personnes. Les notions de culture d'apprentissage et de culture éducative à l'origine de notre questionnement impliquaient que les personnes soient imprégnées de modèles concernant les langues et leur apprentissage acquis dans l'enfance¹¹ et que ceux-ci seraient primordiaux dans leur apprentissage du français en France. Nos travaux se sont situés dans une réflexion plus large en didactique des langues et du FLE. Les apprenants asiatiques, chinois et japonais ont pu être emblématiques de cette réflexion sur les cultures d'apprentissage et éducatives¹². Pour autant, les situations didactiques sur lesquelles s'appuyaient les travaux présentés dans Beacco et *alii* (2005) étaient relativement homogènes du point de vue du public : par exemple un enseignant français en poste au Japon ou en Chine, enseignant le français au niveau universitaire à des étudiants ayant toujours vécu dans le pays. Les cultures éducatives sont alors considérées dans leurs dimensions nationales et peuvent entrer en « confrontation », comme les cultures éducatives française et chinoise pour des élèves nouvellement arrivés en France (Cortier 2005).

En revanche, les travaux de l'équipe rouennaise ont plutôt porté sur des situations maghrébines et africaines qui, du fait de l'histoire, ont été confrontées très tôt à des modèles éducatifs différents. Par exemple dans une éducation à l'école coranique, l'accès au sens n'est pas le but premier de l'apprentissage de la lecture. Celui-ci est de réciter le Coran sans faute à l'issue du cursus. A l'opposé, en Europe aujourd'hui l'accès au sens est demandé aux élèves dès le début de l'apprentissage de la lecture. La place donnée à l'oralisation et au respect des modèles n'est pas la même dans les deux cas. L'opposition pourrait être absolue si ces modèles ne rentraient pas en interaction.

Les situations de syncrétisme sont beaucoup plus fréquentes que des situations qui seraient exemplaires d'un modèle donné. Les syncrétismes sont remarquables dans tous les systèmes éducatifs postcoloniaux, qui ressemblent beaucoup à ceux des métropoles coloniales qui les ont exportés, en intégrant plus ou moins de caractéristiques et de langues locales. Ainsi au Sénégal, dans le système formel hérité de la colonisation, la scolarisation s'effectue en français et commence par le CP1 (ex section enfantine en France) puis le CP2, le CE1, CE2, CM1, CM2. Il perdure un examen d'entrée en sixième qui n'existe plus en France. Ce système formel, qui est loin de scolariser tous les enfants, existe en parallèle de l'école coranique où la scolarisation se fait en arabe et est fortement axée sur l'apprentissage par cœur du Coran, donc son oralisation. La priorité est donnée à une éducation morale avant un

¹¹ Voir entre autres Beacco et *alii* 2005, Cortier 2005, mais aussi le projet CECA porté par la FIPF et l'AUF qui a donné lieu à des publications plus récentes Carette, Carton et Vlad 2012.

¹² Voir Huver 2015 pour une critique.

accès au sens qui se construirait directement à partir de l'écrit en arabe. Ces deux grands systèmes cohabitent avec les langues et les pratiques de transmission en langues africaines, avant tout orales. Il n'existe donc pas de « culture éducative sénégalaise » en tant que telle, indépendante d'influences françaises ou islamiques. Elle n'est pas intégrée de la même façon par tous les citoyens selon la durée de leur scolarisation dans le système formel, leur religion, l'importance accordée par la famille ou le groupe à ce qui serait une « authentique » éducation africaine, la région dans laquelle ils ont grandi, les projections de la famille sur cet enfant en particulier, etc.

De surcroît, la mondialisation et les préconisations d'organisations internationales telles que l'UNESCO concourent à rapprocher l'organisation des études dans tous les pays du monde. Les programmes d'échanges universitaires Erasmus et Erasmus Mundus montrent l'efficacité de ces rapprochements. A mesure que l'on progresse dans les niveaux d'étude, les systèmes tendent à se rapprocher. C'est le constat que fait Honorine Boivin lorsqu'elle compare les stratégies d'apprentissage d'apprenants engagés dans une formation linguistique en français en fonction de la durée de leur scolarisation. Elle insiste en outre sur le fait que pour les adultes engagés dans des formations linguistiques, l'expérience d'apprentissage des langues ne se réduit pas à leurs expériences scolaires. L'entrée ou le retour en formation peut se faire bien des années après la fin de la scolarisation. C'est pourquoi elle réfute la notion de « culture éducative » :

Enfin cette notion ne peut être opératoire dès lors que la dimension réursive est « brisée ». Encore une fois, le contexte chinois peut laisser supposer qu'une telle dynamique est possible, préservé d'un autre qui lui serait étranger et/ou dominant, ce qui n'est pas le cas des modèles auxquels les apprenants ont été confrontés. D'une part car les modèles en lien avec les situations postcoloniales sont déjà des syncrétismes, et d'autre part car les modèles d'appropriation sont pluriels. Les diverses situations auxquelles les apprenants ont dû s'adapter ont déjà engendré une réactualisation de leurs répertoires contenant leurs habitudes d'apprentissage. A nouveau, c'est le caractère dynamique inhérent à la notion d'appropriation et d'apprentissage qui engendre cette impossibilité de l'emploi de la notion de « culture éducative » qui est réifiant, emprisonnant l'individu dans une singularité et univocité qui n'est pas.

H. Boivin 2016 : 60-61

Elle préfère alors « habitudes d'apprentissage » :

De ce fait nous emploierons désormais le terme d'« habitudes d'apprentissage » pour référer aux modes de socialisation scolaire ou non qui ont concouru à l'éducation des personnes quand elles étaient enfants (...). (op. cit. p. 61)

Cependant le terme habitudes renvoie à une situation répétée de nombreuses fois. Or, les personnes que nous avons rencontrées peuvent avoir commencé l'apprentissage du français dans leur pays d'origine ou un pays tiers, l'avoir débuté ici avec un compatriote ou dans le cadre associatif avant d'être admis dans une formation linguistique. La restriction à l'enfance me semble en outre inappropriée. Les stratégies ou modalités d'apprentissage qui sont réinvesties sont celles qui sont apparues les plus efficaces ou référant à des contextes proches, pas forcément celles auxquelles les personnes ont été exposées de façon continue et répétée. Par exemple, l'apprenant somalien dont j'ai exposé le parcours plus haut interrompait fréquemment la formatrice pour avoir une explication sur des faits de langues français en anglais. L'anglais était clairement sa langue d'appui. Cette pratique ne s'appuie pas sur des

habitudes d'apprentissage en Somalie acquises durant plusieurs années mais sur sa première expérience d'apprentissage du français pendant quelques mois. Je préfère donc le terme *d'expériences langagières et d'apprentissage* qui permet de prendre en compte la vie après la scolarisation et après les apprentissages langagiers de l'enfance.

Conclusion

Au démarrage de cette recherche, nous cherchions des régularités dans la façon dont des adultes en formation linguistique en français abordaient l'apprentissage du français en fonction de leurs socialisations premières, et notamment du rapport à l'écrit dans les sociétés où ils avaient grandi. Nous pensions que des représentations des langues et des apprentissages relativement homogènes, correspondant aux représentations et pratiques dominantes dans les sociétés d'origine seraient perceptibles dans les discours et dans les stratégies d'apprentissage. Or, la singularité des histoires, des projections dans l'avenir est apparue remarquable. Les observables ont conduit à relativiser l'efficacité des notions caractérisant les personnes par des attributs collectifs : culture éducative ou d'apprentissage, représentations des langues, en fonction des origines nationales.

En revanche, nous n'avions pas prévu au départ de nous intéresser aux politiques linguistiques menées par l'Etat français envers les migrants. Mais la prégnance de l'idéologie linguistique monolingue et sa mise en œuvre dans des politiques envers les migrants contraignant le séjour, l'emploi et la formation nous ont obligé à reconsidérer notre position. Le collectif et le sociétal est apparu primordial dans ce travail mais pas où on l'avait d'abord cherché.

Bibliographie

Beacco Jean-Claude et alii, 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

Bigot Violaine, Bretegnier Aude, Vasseur Maïté, 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Editions des Archives contemporaines.

Boivin Honorine, 2016, « Influence des cultures éducatives et appropriation du français par des adultes migrants » dans Leconte (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formations*, Paris, Riveneuve, p. 55-88.

Boyer Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

Canut Cécile, 1998, *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan.

Chiss Jean-Louis et Cicurel Francine., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et linguistiques » dans Beacco et alii, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 1-9.

Coste Daniel, Moore Danièle, Zarate Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, www.coe.int/lang/fr.

Cortier Claude, 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures » dans *Ela, Etudes de linguistique appliquée*, 2005/4 n° 140, p. 475-489.

Houdebine Anne-Marie, 1997, « Imaginaire linguistique » dans Moreau (dir.) *Sociolinguistique concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, p. 165-167.

Huver Emmanuelle et Bel David, 2015, *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris, l'Harmattan.

Lebreton Emilie et Leconte Fabienne, 2015, « Expression de la diversité dans les formations linguistiques pour adultes migrants en France : croiser les perceptions et les interprétations » dans Huver et Bel (dirs.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altériser, instabiliser*, Paris, l'Harmattan, p. 63-79.

Leclercq Véronique, 2012, « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans Adami et Leclercq (dirs), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Lille, PU Septentrion, p. 173-196.

Leconte Fabienne 1997, *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.

Leconte Fabienne, 2013, « Les représentations d'adultes plurilingues en formation linguistique en français », dans Bigot Bretegnier, Vasseur, 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Editions des Archives contemporaines, p. 185-194.

Leconte Fabienne (dir.) 2016, *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formations*, Paris, Riveneuve.

Leconte Fabienne 2016, « Uniformisation des politiques linguistiques, diversité des appropriations langagières » dans Leconte (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formations*, Paris, Riveneuve, p. 19-54.

Mercier Eric, 2017, « Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions. Quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistiques » dans Beacco, Krumm, Little, Thalgott, *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche*, De Gruyter Mouton (sous presse).

Moore Danièle (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier.

Moore Danièle et Py Bernard, 2008, « Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales » dans Zarate, Lévy, Kramscsch, *Précis de plurilinguisme et de plurilectalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, p. 271-279.

Withol de Wenden Catherine, 2013, *La question migratoire au XXI^e siècle. Migrants, réfugiés et relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po.