



HAL
open science

Des travailleurs immigrés aux mineurs non accompagnés. Evolution et diversité des pratiques langagières dans les migrations africaines en France (1945-2020)

Fabienne Leconte

► To cite this version:

Fabienne Leconte. Des travailleurs immigrés aux mineurs non accompagnés. Evolution et diversité des pratiques langagières dans les migrations africaines en France (1945-2020). Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires, 2021, 9782359353426. hal-03347855

HAL Id: hal-03347855

<https://hal.science/hal-03347855>

Submitted on 8 Jun 2022

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.

Des travailleurs immigrés aux mineurs non accompagnés. Evolution et diversité des pratiques langagières dans les migrations africaines en France (1945-2020)

Ce chapitre propose d'éclairer les répertoires langagiers et leur mobilisation durant le parcours migratoire et d'installation de migrant.es venant d'Afrique noire. Le propos cherche à éclairer les évolutions des pratiques langagières dans leur dimension diachronique en articulant les dimensions sociales. Il s'appuie sur des recherches ayant été produites depuis les années quatre-vingt-dix qui ont pu prendre pour focale des objets connexes sociolinguistiques et didactiques selon les publics ou les époques. Il s'agit ici de montrer la diversité des histoires et des parcours qui sont aussi langagiers mais également d'insister sur quelques lignes de force à l'articulation de la sociolinguistique et de la didactique que l'on retrouve à plusieurs décennies d'écart : valorisation du français, y compris dans ses formes écrites ; maintien d'un attachement à la langue du groupe culturel, les autres langues (africaines) du répertoire passant souvent au second plan dans le pays d'installation ; maintien de l'arabe dans une fonction religieuse sans en faire une langue de communication à l'oral ou à l'écrit. Enfin, une fois en France, les politiques y compris linguistiques pèsent de tout leur poids tant pour l'accès aux formations linguistiques que pour leur contenu, lesquels correspondent plus ou moins aux attentes.

Du point de vue méthodologique, nous avons d'abord employé des méthodes classiques en sociolinguistique combinant questionnaires écrits, entretiens semi-directifs auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes et observations participantes. Dans certaines circonstances pour des raisons de distance culturelle, l'entretien enregistré n'était pas adéquat. Ce sont alors les observations et discussions formelles et informelles en France et en Afrique qui ont été privilégiées. On a aussi confié des enregistreurs à des familles afin de recueillir de la parole mixte français / langues africaines dans des conditions les plus écologiques possibles. Enfin, les méthodologies traditionnelles (entretiens enregistrés, tâches langagières) ont rencontré des résistances avec les derniers arrivés : les mineurs non accompagnés. Certains adolescents n'ont pas souhaité revenir sur un parcours douloureux qu'ils ont déjà dû raconter plusieurs fois. La tenue d'un journal de bord s'est avérée plus pertinente.

La perspective diachronique développée ici permet de restituer une cohérence sur quelques décennies et d'éclairer des phénomènes qui peuvent interroger, comme l'intensification récente des flux migratoires des adolescents. L'ordre de l'article suit l'ordre chronologique.

1. De 1945 au milieu des années 1970 : le français écrit, privilège de quelques-uns

Dans une première partie, nous revenons sur les premiers temps de l'immigration originaire d'Afrique noire vers la France, de l'après-guerre jusqu'au milieu des années soixante-dix qui fut surtout composée d'hommes venus seuls travailler dans l'industrie, leur famille étant restée au pays. Les lettrés, intellectuels et étudiants ont eu un rôle particulier pour le lien avec les institutions françaises. La suspension de l'immigration en 1974 et l'autorisation du regroupement familial à partir de 1976 aboutiront à une fixation de la population sur le territoire. Ainsi la venue des femmes puis la naissance des enfants bousculera la configuration sociolinguistique initiale.

1.1 Une migration en majorité masculine et peu lettrée

Jusqu'au milieu des années soixante-dix, la migration en provenance d'Afrique noire était surtout constituée d'hommes vivant seuls en foyer de travailleurs « célibataires ». Les pionniers étaient des Soninké et des Manjak très tôt en contact avec les colonisateurs. Les premiers d'entre eux sont venus dès la première guerre mondiale quand l'interdiction de débarquer dans les ports français a été levée pour les marins noirs. Leur présence, souvent temporaire, était plutôt limitée aux grands ports : le Havre, Marseille, Dunkerque. Ces pionniers ont été relayés après la seconde guerre mondiale par des compatriotes venus participer à l'effort de reconstruction, travaillant dans l'automobile et la chimie surtout pour ce qui concerne la vallée de la Seine.

Les Soninké originaires de la moyenne vallée du fleuve Sénégal vivent désormais dans trois pays : le Mali, la Mauritanie et le Sénégal. Les frontières héritées de la colonisation ont séparé le territoire traditionnel de nombreux groupes culturels. Pour des raisons liées à l'histoire des réseaux, les Maliens sont majoritaires en Ile-de-France alors que les Sénégalais le sont en Normandie. La migration vers la France est inscrite dans une tradition initiatique de voyage des jeunes hommes qui devaient amasser un petit pécule avant de se marier. Avant les besoins massifs de main-d'œuvre en France, les destinations étaient surtout la Côte d'Ivoire et le Gabon. Notons aussi que le groupe soninké est celui pour lequel le regroupement familial a été le plus partiel.

Les Manjak originaires de Guinée Bissau ont fui pendant la longue guerre d'indépendance contre le Portugal (1945-1975). L'émigration étant interdite à cette époque, les gens ont d'abord rejoint le Sénégal où ils étaient enregistrés par les services d'immigration français comme « Sénégalais ». Les Manjak ont été les premiers à pratiquer le regroupement familial dès les années soixante, suivis par les Pulaar.

Les Pulaar, originaires de la basse vallée du fleuve Sénégal, Sénégalais ou Mauritanien ont pratiqué le regroupement familial à partir des années soixante-dix. La vallée de la Seine où les usines automobiles sont construites quasi en continu a accueilli nombre d'entre eux. Le pulaar est une langue ouest-atlantique de plusieurs millions de locuteurs parlée de la Mauritanie jusqu'au bassin du lac Tchad et au Cameroun.

Des personnes appartenant à d'autres groupes linguistiques et culturels sont venues en France en tant qu'étudiant ou à titre individuel à cette période sans que leur venue ressortisse à une migration organisée par l'État et le patronat français. Du fait de leur relatif isolement, la pratique du français était importante.

Pour la grande majorité des premiers migrants africains en France, l'hébergement sur place s'est d'abord fait en foyer. Du point de vue langagier, ils parlaient donc avant tout la langue de leur groupe, soninké, pulaar, manjak, bambara ou autre ; les langues des groupes voisins ou alliés et parfois la langue véhiculaire du pays, créole pour la Guinée Bissau, bambara pour le Mali, wolof pour le Sénégal. Ceux qui avaient au préalable migré en Côte d'Ivoire ou au Gabon y avaient acquis la variété locale de français oral¹ (Leconte, 1997). La plupart venaient de régions rurales où l'école avait été très peu développée avant l'indépendance.

Plurilingues en langues africaines mais peu scolarisés, ils étaient donc pour la plupart peu francophones à l'oral à leur arrivée en France et peu lettrés. L'accès au français a pu rester limité lorsque les hommes travaillaient dans des usines automobiles par exemple, où l'encadrement plaçait sur les chaînes les ouvriers de telle sorte qu'ils ne parlent pas la langue du voisin.

On sait que les ouvriers immigrés ont été, pour une part d'entre eux, recrutés analphabètes, jeunes, non formés, et ne parlant pas ou que peu le français. On sait que

¹ Je réduis la très grande variété des situations et des répertoires aux situations fréquentes et renvoie à la bibliographie pour des analyses plus détaillées.

dans certaines usines, la direction plaçait côte à côte sur les chaînes des ouvriers de langues différentes. On sait que l'alphabétisation a été l'œuvre d'associations et de militants. On sait que les mouvements sociaux, comme les grèves des OS des années 70, ont été des moments forts dans la structuration d'une identité d'ouvrier. Mais ce qu'on sait mal, c'est ce qui se passait réellement dans les ateliers. Comment ces immigrés ont-ils appris sur le tas le français de communication ? (Boutet 2001 : 25-26).

L'accès au français n'était pas toujours pris en charge ni même souhaité par les employeurs. L'apprentissage du français, de la lecture et de l'écriture était alors mis en place par des structures syndicales ou associatives (Lebreton 2017, Leclercq 2012) pour les volontaires dont les emplois du temps correspondaient à l'offre de cours.

Kébé (2016) montre bien l'évolution dans le temps des répertoires de migrants pulaar, Sénégalais et Mauritanien. Il a réalisé des biographies langagières de personnes d'âges différents, arrivées entre les années soixante à quatre-vingt-dix. Le plus âgé d'entre eux arrivé dans les années soixante, retraité de l'industrie automobile, était très à l'aise en français à l'oral mais n'a jamais appris à lire après cinquante ans en France. Longtemps marié avec une française, celle-ci assurait les tâches littéraires de la famille². En revanche un de ses compatriotes, arrivé une dizaine d'années plus tard, a bénéficié de cours de français oral et écrit organisés par son employeur : la SNCF. Le travail sur les voies obligeait à une compréhension des consignes de sécurité écrites. Une politique de formation des agents a été mise en place dans une entreprise à forte tradition syndicale, ce qui n'a pas été le cas dans l'automobile à cette période. On voit ici que la politique des entreprises, variable selon les secteurs, a aussi influé sur l'apprentissage du français et l'entrée dans la littératie. Ces politiques ont pu être relativement autonomes par rapport aux politiques linguistiques de l'État français.

L'apprentissage du français et de la lecture / écriture par les migrants a été réellement promu par les institutions françaises à partir des années quatre-vingts lorsque les licenciements massifs dans l'industrie ont mis au chômage de nombreux travailleurs peu qualifiés et peu scolarisés. Les créations d'emplois avaient surtout lieu dans le secteur tertiaire et nécessitaient des compétences langagières qui n'étaient pas requises précédemment (Boutet 2008). Au reste, ce changement a concerné une bonne partie de la classe ouvrière française toutes origines confondues.

Sur les lieux de résidence dans les foyers, les personnes lettrées appartenant aux communautés se chargeaient des « papiers », des relations avec les administrations, de lire et de traduire les courriers administratifs, de rédiger les réponses. Dans certains foyers de travailleurs, on offrait le loyer de la chambre à des étudiants en échange de leurs services de traduction et d'interprétariat³. Aujourd'hui encore, ces tâches sont assurées bénévolement, par des personnes qui ne résident plus au foyer mais continuent à assurer ces activités de solidarité à destination de quelques résidents parmi les plus âgés.

1.2 Quand le répertoire plurilingue devient une ressource : les interprètes-médiatrices

Dans les années quatre-vingts, le regroupement familial a amené de nouveaux besoins de communication. Les femmes sont arrivées massivement des villages de la vallée du fleuve Sénégal, souvent très jeunes, encore moins scolarisées que les hommes et donc, souvent, elles ne parlaient ni ne comprenaient le français (Nicollet 1992). Rapidement, des problèmes de communication sont apparus entre les personnels soignants des hôpitaux et les femmes venant accoucher, amenant diverses formes d'incompréhension pouvant mener jusqu'au conflit. Ce fut le cas à l'hôpital du Havre dans le service de gynécologie obstétrique où les tensions

2 Il s'agit d'une répartition genrée des tâches fréquente en milieu populaire.

3 Témoignage personnel de P.A. Ndao, professeur émérite Université Cheikh Anta Diop.

générees par l'impossibilité de se comprendre entre patientes et soignant.es a conduit au recrutement et à la formation d'interprètes-médiatrices (I-M) (Leconte 2020). Cette expérience, nous a été relatée par une des protagonistes en décembre 2010. Elle sera à l'origine de la création des associations femmes inter associations (FIA) et interprétariat service migrants (ISM) qui continuent à proposer des prestations d'interprétation et de médiation à destination des services publics français accueillant des migrants. En outre, la pratique d'interprétation-médiation en milieu social a donné lieu à une réflexion éthique et ce, dès le début (Guillaume-Hoffnung 2015). L'expérience havraise a été fondatrice des pratiques d'interprétation-médiation à destination des migrants en France : il n'y a qu'au Havre où des interprètes ont été embauchées par un service public et intégrées à celui-ci⁴. Les femmes africaines recrutées devaient maîtriser le français à l'écrit et à l'oral et parler quelques-unes des langues les plus répandues parmi les parturientes : pulaar, wolof, soninké, manding/bambara, manjak. La connaissance de plusieurs langues africaines était un préalable à leur embauche. Surtout, peu de femmes originaires d'Afrique de l'Ouest parlaient français et encore moins l'écrivaient dans les années quatre-vingts. Les personnes recrutées étaient donc socialement en décalage par rapport à leur groupe. Parler, lire et écrire le français, était réservé aux personnes qui avaient fréquenté l'école, une petite minorité pour les femmes venant d'Afrique de l'Ouest. Six femmes ont été recrutées, trois Maghrébines, trois Africaines de l'Ouest.

Le répertoire plurilingue de ces femmes leur a permis d'être recrutées par l'hôpital, d'avoir une formation juridique et médicale, d'acquérir un métier stable et reconnu. Une des personnes qui nous a relaté son expérience a beaucoup insisté sur les échanges que les I-M ont pu avoir avec des soignant.es français.es autour des pratiques liées à la naissance dans les groupes culturels concernés : vécu de la douleur pendant l'accouchement, enterrement du placenta, etc. Elles n'ont pas seulement traduit les propos des soignants français à des parturientes africaines ou maghrébines et vice versa mais ont (in)formé les deux parties aux usages culturellement différenciés autour de la naissance. L'activité de traduction – interprétation est inséparable d'une activité de médiation où, plus que la fidélité au texte initial, c'est la reformulation qui permet la compréhension mutuelle. Par la suite, les I-M de l'hôpital ont permis un suivi médical des nourrissons et des enfants. Les services de la Protection Maternelle et Infantile (PMI) écrivaient les rendez-vous sur des cartes que les familles ne pouvaient déchiffrer. En téléphonant dans les familles avant chaque rendez-vous, les I-M ont permis une couverture vaccinale maximale et un suivi sanitaire des enfants.

Ce qui ressort le plus clairement de cette première période est à la fois l'importance et la difficulté d'accès au français, notamment sous sa forme écrite pour la majorité des personnes originaires d'Afrique de l'Ouest appartenant à une migration avant tout de travail et ouvrière. L'accès au français s'est opéré avec un décalage dans le temps pour les hommes et pour les femmes, comme leur arrivée sur le territoire français. Mais au-delà de ce décalage, l'arrivée des femmes marque un changement profond pour les uns et les autres ; pour les Africains qui commencent à imaginer rester durablement ; pour les institutions et les Français qui voient arriver les parturientes dans les hôpitaux, les enfants à l'école, les familles dans les services publics et sociaux (logement, emploi). Les difficultés et les besoins de communication sont d'abord pris en charge par les groupes eux-mêmes, y compris en recourant aux véhiculaires africains. La mise en place de cours de français par les pouvoirs publics, notamment à destination des femmes suivra.

4 Faute de place, nous renvoyons à Leconte 2020, pour l'analyse des pratiques d'interprétation-médiation à destination des migrants toutes origines confondues. L'analyse s'appuie aussi sur des entretiens menés en juin 2013 et octobre 2017.

Enjeu d'insertion dans la société à partir du moment où les populations envisagent de rester, le français fait aussi l'objet d'un imaginaire particulier en tant que langue de prestige, de pouvoir, de promotion sociale, des lettrés en Afrique francophone (Manessy 1994, Kébé et Leconte 2020). La relation post-coloniale dans laquelle une bonne partie de cette migration s'inscrit est ici particulièrement prégnante. Le français, avant toute autre langue, est la langue naturelle de l'accès à l'écrit, permet un ascendant sur ceux qui ne le maîtrisent pas.

2. Les années 1980-2010, diversification des migrations tant générationnelles que sociales et géographiques

2.1 En famille, des répertoires différents selon les générations

À mesure que les enfants grandissent, ils sont scolarisés et socialisés en français dès l'âge de trois ans. Le français pénètre alors dans les familles. Parallèlement, les migrations africaines vers la France se diversifient. Dans les années quatre-vingts les crises politiques et économiques dans des pays d'Afrique centrale et du golfe de Guinée poussent vers la migration des personnes aux caractéristiques sociales différentes des premières vagues : des citoyens instruits dans la langue de scolarisation de leur pays, à savoir le français. Ceux-là fuient leur pays pour des raisons à la fois politiques et économiques. La migration s'élargira ensuite dans une moindre mesure à des pays anglophones comme le Ghana ou le Nigeria puis à des pays de la corne de l'Afrique.

Lors d'une recherche menée dans les années quatre-vingt-dix dans l'agglomération rouennaise et elbeuvienne (Leconte 1997), nous avons mis au jour des comportements contrastés quant à la transmission des langues premières aux enfants en fonction d'un certain nombre de critères à la fois géographiques, culturels et sociaux. Une minorité de familles étaient arrivées relativement récemment d'Afrique centrale ou du golfe de Guinée (RDC, Côte d'Ivoire, Gabon essentiellement). Il s'agissait en majorité de citoyens relativement instruits ayant fui leur pays pour des raisons autant politiques qu'économiques. Scolarisés en français quand ils étaient enfants et / ou le pratiquant au quotidien, ils privilégiaient le plus souvent une identité francophone dans la communication avec leurs enfants, le français leur apparaissant comme une langue de promotion sociale. Les comportements types⁵ étaient quasiment inverses pour les familles les plus nombreuses, d'origine rurale, dont les parents n'avaient été que très peu voire pas du tout scolarisés dans les pays d'origine, les Manjak, Pulaar et Soninké présentés plus haut.

Malgré ces comportements contrastés quant à la transmission des langues africaines, les enfants et adolescents se retrouvaient dans une valorisation de la langue de leur groupe, qu'ils souhaitaient maîtriser et transmettre à leurs propres enfants. Une autre caractéristique commune est la réduction du plurilinguisme africain à la seconde génération. Le répertoire est souvent limité à la langue du groupe et au français dans la majorité des cas. Nous n'avons observé que quelques cas d'enfants parlant aussi la langue véhiculaire. Les langues européennes apprises à l'école, notamment le portugais pour les Manjak, ont pu venir compenser la réduction de ce plurilinguisme. Notons aussi que l'éloignement, le coût des billets d'avion et la taille des familles ne permettaient pas d'emmener régulièrement les enfants en vacances dans les pays d'origine. C'est une différence notable avec les familles migrantes maghrébines et portugaises pour lesquelles les voyages au pays pendant les vacances d'été ont permis d'entretenir et de réactiver les compétences dans la langue familiale.

⁵ Les comportements types que nous décrivons brièvement ici doivent être considérés comme les pôles d'un continuum d'une réalité plus complexe et nuancée. Nous renvoyons à Leconte 1997 pour une analyse plus détaillée.

Les années quatre-vingt-dix ont été aussi celles de l'apprentissage du français par les femmes. Lorsque leurs enfants ont été scolarisés, elles les ont vu apprendre le français, apprendre à lire et ont souhaité le faire. Ce mouvement a été accompagné par une politique volontariste des pouvoirs publics français qui ont (enfin) pris conscience que la réussite éducative des enfants passait aussi par la maîtrise de la langue de l'environnement par les mères. L'offre de cours a été étoffée dans des structures municipales, associatives et/ou financées par la lutte contre le chômage. Parallèlement, de nombreuses associations de femmes africaines ont vu le jour avec parmi leurs objectifs l'autonomie y compris financière des femmes, laquelle passait par la maîtrise du français (Leconte 1997). Autre point de convergence entre les familles toutes origines confondues : la pratique alternée ou mêlée de la langue du groupe et du français dans des situations réunissant les différentes générations comme les repas.

2.2 L'installation : maintien d'une communication familiale hybride et circulations accrues

Pour mesurer les évolutions dans les pratiques langagières familiales, nous avons mené une recherche en collaboration avec A.-B. Kébé à partir de 2010. Pour ce faire, notre équipe a confié des enregistreurs à des familles wolophones et pulaarophones qui géraient elles-mêmes les enregistrements. La recherche qui a bénéficié d'un financement de la DGLFLF avait pour objectif de recueillir et d'analyser de la parole mixte français / langues de France, autres langues parlées en France, d'où la modalité de recueil de la parole choisie. Nous avons sélectionné deux langues parlées par les membres de l'équipe et qui font l'objet de représentations contrastées quant à leur hybridation : pulaar / pur ; vs wolof mélangé et fait varier la durée de séjour en France et le pays d'origine (Mauritanie, Sénégal). Parallèlement nous avons mené des entretiens avec des personnes qui jouent le rôle de ponts entre les familles et les institutions françaises. La plupart sont ou ont été salarié.es de municipalités, associations ou institutions.

Le premier constat, à l'écoute des enregistrements, est un maintien des langues africaines dans les familles plus important que ce à quoi l'on pouvait s'attendre, compte tenu de l'ancienneté des séjours en France et de la plus grande maîtrise du français des personnes qui arrivent désormais. Le niveau scolaire des entrants africain.es est en forte augmentation. Nous avons par ailleurs observé des stratégies d'adaptation à la vie urbaine avant la migration (Leconte 2016). Certains jeunes sont envoyés au collège à Dakar avant de partir en France alors qu'il existe désormais de nombreux établissements d'enseignement secondaire dans la région du fleuve Sénégal. Ce sont les émigrés qui par leurs investissements ont permis une augmentation substantielle des taux de scolarisation dans les villages. Tout ceci a abouti à un changement rapide dans le degré de francophonie des nouveaux arrivants (Timera et Garnier 2010).

Le second constat est une utilisation conjointe du français et de langue(s) africaine(s) dans les familles, considérée comme normale par la majorité des locuteurs mais vilipendée par certains intellectuels pulaar. Plusieurs adultes nous ont parlé de ce qu'ils nomment « la créolisation » du pulaar, les enfants parleraient une « langue qui n'est pas pure », qui « n'est pas claire », l'ordre des mots étant celui du français. Pour l'un d'entre eux, les femmes seraient responsables de l'hybridation : en voulant apprendre le français auprès de leurs enfants, elles ne leur auraient pas permis d'accéder au pulaar « pur ». Aucune remarque sur le caractère néfaste de l'hybridation avec le français n'a été faite pour le wolof.

Cette période est marquée par la généralisation de l'apprentissage du français pour les personnes venant de pays tiers avec la mise en place du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) en 2007 puis du CIR (Contrat d'intégration républicaine) en 2016. On est passé progressivement d'un droit à la langue à une obligation, l'obtention des certifications du Conseil de l'Europe devenant progressivement obligatoire, d'abord pour l'obtention de la nationalité française (2011) puis des titres de séjour (2016). Les dimensions fonctionnelles

sont largement privilégiées dans les formations pour permettre une insertion rapide dans la société française. Les thématiques développées sont celles de la relation avec les administrations et institutions, le travail – présenté souvent comme manuel et peu qualifié. Les dimensions culturelles et de socialisation ont en revanche la partie congrue. La focalisation sur les dimensions fonctionnelles et pragmatiques du langage sans permettre l'accès à une langue normée est parfois perçue comme une forme de déclassement par les migrants les plus qualifiés (Lebreton 2017).

Une autre évolution concerne les circulations, y compris langagières entre les espaces de référence qui se sont élargis aux métropoles africaines. L'explosion des outils de communication à distance, le téléphone d'abord, la téléphonie mobile et Internet ensuite permet aujourd'hui une communication quasi quotidienne avec la famille restée au pays. Parallèlement, la présence d'ordinateurs dans les familles, de la télévision par satellite qui retransmet des émissions en langues africaines, souvent en véhiculaire, permet d'être en contact quotidien avec les langues africaines dans des interactions ou des activités de réception plus variées que dans la période précédente. On note aussi l'existence de groupes « What's app » familiaux ou concernant un village, qui permettent d'échanger et de décider des investissements à faire alors que les membres du groupe sont dispersés. Les circulations langagières sont démultipliées par les nouvelles technologies de la communication et permettent le maintien d'une communication régulière entre des membres de groupes dispersés par la migration, ce qui peut permettre ou accélérer des projets qui sont aussi économiques.

3. Depuis 2015, l'arrivée de mineurs non accompagnés

Depuis le milieu des années 2010, on assiste à l'accroissement de l'arrivée sur le territoire d'adolescents arrivant seuls (voir les chapitres de C. Figueiredo et de M. Auzanneau et M. Leclère ici même). Les pays d'origine les plus représentés sont la Guinée, le Mali et la Côte d'Ivoire, selon les statistiques du Ministère de la justice. Les réseaux sociaux ont certainement contribué à développer un imaginaire de la France qui a poussé certains jeunes à tenter l'aventure pour venir en France. A l'inverse des premiers migrants, ils ne sont pas soutenus par des groupes établis et des réseaux communautaires. La prise en charge de ces jeunes par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) peut être parfois tardive et partielle comme en Seine-Maritime. A l'automne 2018, de nombreux mineurs non accompagnés (MNA) ont été laissés à la rue sans prise en charge et devaient attendre jusqu'à huit semaines pour un rendez-vous d'évaluation de minorité. La situation a poussé des enseignant.es et des étudiant.es de l'université de Rouen à s'organiser en collectif, le collectif FORmin, pour offrir des cours de français, mais aussi d'anglais ou de sciences, d'histoire, etc., aux MNA pas ou mal pris en charge par l'ASE. Entre décembre 2018 et juin 2019, nous avons accueilli plus de deux cents jeunes⁶ trois jours par semaine, jusqu'à soixante-quinze par séance. Les cours ont repris à la rentrée de septembre 2019 et ont duré jusqu'au confinement.

Les répertoires langagiers des jeunes sont souvent composés de la langue du groupe : pulaar (surtout Guinéens), soko (Guinée), malinké, soninké (Maliens), et de diverses langues grégaires, du véhiculaire du pays ou de la région : bambara/dyula pour les Soninké qui viennent du Mali, les Burkinabè et les Ivoiriens du Nord du pays, soko ou soussou pour les Guinéens. Le français est diversement maîtrisé selon l'origine géographique (Cameroun ou Mali), la durée de la scolarisation, elle-même souvent corrélée à l'origine sociale. La

⁶ En 2018, la Seine-Maritime a accueilli 339 MNA soit 1,97% de ceux pris en charge au niveau national. Entre décembre 2018 et juin 2019, plus de 200 sont venus dans nos cours soit environ les deux-tiers. Une centaine a fréquenté les cours de la rentrée 2019 à mars 2020.

répartition fonctionnelle des langues et des usages induit un décalage quant au vocabulaire. Le vocabulaire de l'école est mieux connu que celui de la vie quotidienne. On note aussi des expressions typiques du français parlé en Afrique : *Monsieur* ou *madame* suivi du prénom pour désigner les adultes, *court* pour *petit*, *gâté* pour *abimé*, etc. Dès qu'ils sont confrontés aux institutions, le vocabulaire administratif prend une grande place. Par exemple, lors d'un travail sur l'alphabet avec un groupe de non lettrés, les adolescents ont donné les mots *reconnu*, *solidaire*, *extrait de naissance* pour les lettres *r*, *s*, *x*.

Lorsqu'on les interroge sur leurs langues, souvent seule la langue du groupe et le français sont cités spontanément avec parfois l'anglais appris en classe et une langue romane si l'adolescent a séjourné quelques mois en Espagne ou en Italie. Mais nous les entendons communiquer dans les véhiculaires africains lorsqu'un camarade a des difficultés d'accès au français ! Ils « avouent » alors leurs compétences. Probablement, considèrent-ils que cette compétence n'est pas intéressante à signaler à des professeur.es français. Par ailleurs, l'arabe est maintenu dans des fonctions religieuses qui n'en font pas une langue de communication.

Les langues spontanément citées sont la langue qui les rattache à un groupe culturel et le français. Mais plus que par groupe ethnoculturel, les adolescents se regroupent pendant les interclasses par affinités, en fonction de leur projet de poursuite d'études ou de travail, de leur niveau scolaire ou de leur âge.

3.1 Un long parcours où le langage joue un rôle déterminant

Les MNA, selon la loi française, relèvent de l'enfance en danger et doivent à ce titre être pris en charge par les départements dans le cadre de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Les situations sont très contrastées sur le territoire. En Seine-Maritime, les jeunes sont hébergés quelques jours puis laissés à la rue le temps d'un rendez-vous avec la structure qui évalue la minorité. Au printemps 2019, le délai pour voir sa minorité évaluée était de deux à trois mois. Il s'est raccourci par la suite. Dans le meilleur des cas, les adolescents sont hébergés grâce à un réseau solidaire associatif durant ce délai.

Le langage est central dans l'évaluation de minorité qui consiste en un entretien réalisé en français ou, si le jeune le demande, avec l'aide d'un interprète-médiateur. S'il n'y a pas d'I-M parlant la langue première du jeune, celui-ci doit attendre ou se voit proposer une interprétation dans un véhiculaire qu'il peut mal maîtriser. La dialectalisation de certaines langues africaines peut aussi poser problème. Par exemple, les adolescents pulaar guinéens disent avoir des difficultés à comprendre le pulaar des Sénégalais, traditionnellement nombreux dans la région (cf. supra).

D'après les témoignages des adolescents, les questions posées concernent le parcours du jeune et sa famille. On peut leur reprocher de ne pas connaître la date de naissance de leurs parents alors qu'il est tabou de demander l'âge de ses parents en Afrique de l'Ouest. L'absence de réponse à cette question est ensuite un argument pour mettre en doute la véracité de leurs propos et conclure à leur absence de minorité. La « cohérence du discours » est un élément d'appréciation de la minorité qui peut jouer de deux façons : « Trop cohérent » et le jeune est suspecté d'être trop mature pour être mineur ou de restituer un récit stéréotypé ; « Peu cohérent » et il est suspecté de dire n'importe quoi donc de mentir. Cette situation nous a été plusieurs fois relatée, notamment lors de la journée d'étude du 13 mars 2019⁷ où de nombreux adolescents ont exprimé leur colère et leur désarroi. Ils ont l'impression d'avoir été piégés dans une interaction où ils n'avaient pas les codes et se sont sentis impuissants. Les

⁷ La journée d'étude « Quel accueil pour les mineurs isolés ? » a eu lieu le 13 mars 2019 à l'université de Rouen. Elle a réuni des chercheurs, des MNA et des militants associatifs œuvrant sur différents aspects des droits fondamentaux : Droit à la protection, Droit à la santé, Droit à la formation. Une grande place a été laissée à la parole des MNA. L'intervention de Lisa Carayon « Analyse du dispositif d'évaluation de l'âge des jeunes étrangers à Paris » a corroboré les propos des MNA.

entretiens aboutissent à ce que leur minorité soit rarement reconnue⁸, d'autant plus que les extraits de naissance qu'ils fournissent sont considérés comme des faux. Le déni des discours concerne aussi bien l'écrit que l'oral. La majorité des adolescents sont originaires de Guinée où les services d'états civils sont considérés comme peu fiables par le Ministère de l'intérieur français. Les « papiers », documents d'identité ou extraits de naissance, quand ils existent, ont rarement résisté au voyage. Lorsque les adolescents sont pris en charge bénévolement par des associations, ils téléphonent alors à leur famille pour obtenir un extrait de naissance. Certains parents retrouvent le contact avec leur enfant qu'ils croyaient mort.

Le refus de reconnaissance de minorité représente un choc important pour ces enfants qui souvent ont vécu le pire durant leur périple (séances en Lybie, naufrage en méditerranée, etc.) et se pensaient enfin à l'abri en arrivant en France. S'ils ne sont pas reconnus mineurs lors du premier entretien, le réseau associatif aide certains à déposer un recours auprès du juge des enfants, recours qui sera examiné quelques semaines plus tard.

Le langage intervient à chaque étape de ce parcours dans lequel les MNA ne sont pas sur un pied d'égalité selon qu'ils sont aidés ou non par un réseau, en hébergement solidaire, en squat ou à la rue ; selon aussi leur maîtrise du français et leur aisance à décrypter certains codes culturels et les attentes de leurs interlocuteurs. Sans surprise, ceux qui sont restés le plus longtemps à la rue ou ont dû attendre plus d'un an avant qu'on leur propose une formation sont les moins francophones et les moins lettrés.

3.2 Un droit à la formation difficilement mis en œuvre

Durant les longues semaines voire les longs mois précédant une éventuelle scolarisation ou entrée en formation, les MNA sont accueillis à l'Université trois jours par semaine dans des cours bénévoles de français, d'anglais et de sciences. Compte tenu du nombre d'adolescents et de l'hétérogénéité du public, nous les évaluons afin de les répartir en trois groupes selon leur niveau de littératie. Certains n'ont jamais été scolarisés et parlent très peu français alors que d'autres ont un niveau supérieur au brevet des collèges. Les collègues de mathématiques ont leur propre test : ils sont souvent bien meilleurs en calcul qu'à l'écrit en français.

Dans un premier temps, ils s'attendent à un enseignement très formel du français : des dictées écrites avec un « bic » bleu et corrigées en rouge, l'apprentissage de conjugaisons, etc. Ces attentes correspondent à la représentation de la scolarité construite en Afrique. Mais leurs représentations de l'apprentissage du français peuvent évoluer si on leur explique les attentes différentes des systèmes scolaires africains et français. Le succès des cours d'anglais est à signaler : ils réunissent un nombre record de participants. L'image de l'anglais, langue de la modernité et de la mondialisation y est sans doute pour beaucoup. Les langues investies pour l'avenir sont d'abord le français et l'anglais.

Lorsqu'ils sont pris en charge par l'ASE, les MNA de plus de seize ans sont systématiquement orientés vers des formations professionnelles en apprentissage conduisant vers des métiers en tension. Certains reviennent car ils n'ont pu continuer leur stage parce qu'ils ne comprenaient pas les consignes ou n'ont pas trouvé d'apprentissage parce que peu francophones et non lecteurs. Pour ceux-là, l'absence de formation en français en littératie et numératie est un frein à l'insertion. Le regroupement dans des hôtels qui ne reçoivent que des MNA ne permet pas non plus une progression rapide en français.

Une bonne partie des MNA trouve son compte dans cette orientation vers des formations courtes et professionnelles soit parce qu'ils sont venus pour gagner de l'argent au plus vite, certains étant mandatés par leur famille, soit parce que peu lettrés en français, ils ont

8 D'après nos observations, la reconnaissance de minorité lors de cette première évaluation concerne les jeunes jusqu'à 15 ans (mais pas tous), environ 10 % d'entre eux. Nous n'avons pas rencontré de jeunes de 16 à 18 ans qui soient reconnus lors de cette première phase. Les plus jeunes d'entre eux voient souvent leur minorité reconnue par le juge des enfants.

conscience que les possibilités de formation et d'emploi qui s'offrent à eux sont limitées. La pression est forte sur tous, l'insertion dans une formation en apprentissage leur est présentée par l'ASE comme la seule possibilité d'obtention de la carte de séjour et donc de la possibilité de rester en France. Ils ont aussi hâte de gagner leur vie, d'être autonomes. En revanche, l'injonction passe mal chez les jeunes qui ont quitté leur pays dans l'espoir de poursuivre des études en France. Si le jeune insiste pour suivre une formation en lycée, les pressions peuvent être très fortes pour qu'il renonce à l'orientation qui lui a été proposée par le Rectorat – peu en phase ici avec l'ASE.

Conclusion

La relation (post)coloniale est présente dans la durée pour ce qui concerne les migrations africaines vers la France depuis l'après-guerre. Les colonies ont d'abord été sollicitées pour fournir des soldats puis des travailleurs manuels à la métropole, premières étapes de migrations qui perdurent aujourd'hui dans des configurations sociales renouvelées. Un imaginaire de la France et du français continue à être un ressort puissant des motivations des jeunes Africains dont les MNA à choisir ce pays. L'imaginaire est véhiculé par le français qui est la langue officielle mais aussi la langue de la scolarisation de la majorité des pays de départ. La plupart des MNA a vu la Tour Eiffel dans des livres scolaires ou à la télévision avant le départ. La maîtrise de la langue, si limitée soit-elle, intervient aussi dans le choix du pays de destination. Les adolescents qui débarquent en Espagne ou en Italie après un naufrage cherchent à rejoindre le pays dont ils comprennent le mieux la langue.

On remarque en outre quelques similarités dans l'évolution des répertoires dans le pays d'installation où le plurilinguisme africain tend à se réduire. Le français en France comme dans le pays d'origine est la langue privilégiée de l'accès à l'écrit dont la maîtrise procure des bénéfices qui sont aussi symboliques.

Du côté français, on peut voir une forme de continuité dans l'orientation proposée systématiquement vers des métiers manuels à des jeunes Africains que l'on décourage d'aller vers des formations et professions intellectuelles alors qu'ils en ont les capacités. Le sentiment de déclassement est similaire à celui d'adultes réfugiés, qualifiés dans leur pays qui voudraient accéder à une langue normée. L'orientation pragmatique et fonctionnelle des formations (linguistiques) proposées est à l'origine de ce sentiment. Les migrations africaines vers la France sont d'abord envisagées comme des migrations de main d'œuvre, dans des secteurs surtout manuels, pour occuper des emplois boudés par les natifs.

Par ailleurs, l'afflux important de MNA est trop récent pour que nous disposions de connaissances stabilisées, les recherches sont en train d'être menées sur une population elle-même mouvante, prise en charge de façon très différenciée selon les départements. Il nous manque aussi des informations sur les situations dans les pays de départ qui ont poussé ces adolescents sur les routes. Nous avons accès à des récits décrivant des événements souvent traumatiques. La prochaine étape sera de développer des recherches sur ce sujet en collaboration avec des collègues africains. Le départ des adolescents est révélateur de la place qui leur est faite dans les sociétés de départ et des crises qu'elles traversent.

Bibliographie

- BOUTET Josiane, 2001, « La part langagière du travail » dans *Langage et Société* 2001/4 (n°98), Paris, MSH, pp. 17-42
- BOUTET Josiane, 2008, *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appel*, Toulouse, Octares.

CANUT Cécile, Von MUNCHÖW Patricia, 2015, *Le langage en sciences humaines et sociales*, Limoges, Lambert-Lucas.

CARAYON Lisa, 2019, « Analyse du dispositif d'évaluation de l'âge des jeunes étrangers à Paris », intervention lors de la journée d'étude *Quel accueil pour les MNA ?* Université de Rouen 13 mars 2019.

DOINEAU Elisabeth et GODEFROY Jean-Pierre, 2017, Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge des mineurs non accompagnés, <https://www.senat.fr/rap/r16-598/r16-5981.pdf>, dernière consultation 15/09/2019.

KÉBÉ Abou Bakry., 2016, « Insertion linguistique des migrants sénégalais et mauritaniens en France : entre dispositifs formels et informels », dans Leconte (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales. Dynamiques d'apprentissages et de formations*, Paris, Riveneuve Editions dans 225-254.

KÉBÉ Abou Bakry et LECONTE Fabienne, 2020, « Insécurité et légitimités linguistiques dans la vallée du fleuve Sénégal », dans Feussi et Lorilleux (dirs.), *Les Francophones devant les normes*, L'Harmattan, accepté sous presse.

LEBRETON Émilie, 2017, *Appropriation du français par des migrants adultes : prise en compte des répertoires linguistiques et des cultures d'apprentissage*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Rouen, Normandie Université.

LECLERCQ Véronique, 2012, « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans Adami et Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 173-196.

LECONTE, Fabienne, 1997, *La famille et les langues, étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.

LECONTE Fabienne, 2016, *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Paris, Riveneuve.

LECONTE Fabienne, 2020, « Interprétation-médiation : quelques réflexions à partir du point de vue des acteurs » dans, De Goia M. et Marcon M. (dirs.), *L'essentiel de la médiation*, Peter Lang, pp 233-258.

MANESSY, Gabriel, 1994, « Pratique du français en Afrique noire francophone » dans Langue française, n°104, *Le français en Afrique noire, fait d'appropriation*, sous la direction de C. de Féral et F-M. Gandon. pp. 11-19.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DPJJ, 2019, Rapport annuel d'activité 2018, Mission Mineurs non accompagnés, http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2018.pdf, dernière consultation 10/01/2020.

NICOLLET Albert, 1992, *Femmes africaines en France. La vie partagée*, Paris, l'Harmattan.

TIMERA Mahamet, GARNIER Julie, 2010, « Les Africains en France », Hommes et Migrations 1286-1287, :<http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1719>, consulté le 14 novembre 2019.