



HAL
open science

En quoi les réfugiés ont-ils une manière spécifique d'apprendre les langues ?

Charlie Lorius

► **To cite this version:**

Charlie Lorius. En quoi les réfugiés ont-ils une manière spécifique d'apprendre les langues ?. 2021. hal-03630957

HAL Id: hal-03630957

<https://hal.science/hal-03630957v1>

Preprint submitted on 5 Apr 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Lorius Charlie, doctorant en sociologie

Laboratoire LISST UMR 5193

Université Toulouse Jean Jaurès — CNRS — EHESS — ENSFEA

CIFRE financée par l'ANRT et le Conseil Départemental de la Haute-Garonne (CD31)

charlie.lorius@univ-tlse2.fr

En quoi les réfugiés ont-ils une manière spécifique d'apprendre les langues ?

Table des matières

Introduction	2
Comment le français est-il enseigné aux réfugiés ?.....	3
Enquêter sur la spécificité des réfugiés face au français	4
Quelques usages du français par des réfugiés allophones	5
Une catégorie inadaptée à la description des réalités linguistiques.....	8
Conclusion.....	10
Bibliographie	12

Résumé : La relation entre éducation et migration comporte un certain nombre d'enjeux, dont les plus importants tiennent au fait que l'éducation figure parmi les droits fondamentaux énoncés par la Déclaration des droits de l'homme de 1948. Dans cette perspective, élaborer des dispositifs spécifiques aux migrants participe à la volonté d'inscrire le droit à l'éducation et la non-discrimination par les langues dans le quotidien des institutions. Mais paradoxalement, cette spécificité constitue une menace pour l'exercice des droits fondamentaux de populations « mises à part ». Dans cet article, nous soutenons l'hypothèse que le passage à une lecture particulière de l'apprentissage des langues par les personnes en migration fait basculer l'apprentissage dans ce qui relève du mystique en lui prêtant des éléments qui lui sont étrangers.

Mots-clés : Droits ; langues ; migrations ; éducation ; apprentissage ; réfugiés ;

INTRODUCTION

Partant des premiers résultats d'une recherche doctorale, nous nous proposons dans cet article d'étudier la relation entretenue entre l'apprentissage des langues et la mobilité. La question de l'apprentissage des langues par les réfugiés est intéressante, en ce qu'elle permet d'interroger l'impact des représentations de la migration que se font les acteurs sur la prise en compte des droits des populations migrantes.

Il est fréquemment admis que les mouvements de populations ont des répercussions sur le fonctionnement des systèmes d'enseignement déployés au sein des États (UNESCO, 2019). Le développement de plateformes de support spécifiques aux dispositifs d'enseignements destinés à des personnes en migration, la mise en réseaux des acteurs et le partage des connaissances et des pratiques pédagogiques participent à la volonté d'inscrire le droit à l'éducation et la non-discrimination par les langues dans le quotidien des institutions (UNHCR, 2019). Mais paradoxalement, la mise en place de dispositifs spécifiques et éloignés du droit commun revêt toujours un caractère menaçant pour l'exercice des droits fondamentaux de populations désignées comme « à part ». La controverse est d'autant plus vive en France que des réformes telles que la loi du 16 juin 2011¹ ont fait de la formation un marché de compétences et de qualifications labélisées par les autorités publiques en fonction d'objectifs politiques discutables (Lefranc, 2015).

En partant de la spécificité des formations de langues dédiées aux réfugiés, nous souhaitons interroger la réalité de cette spécificité au regard des usages des langues que les réfugiés déploient. Notre hypothèse revient à envisager que parler de l'apprentissage des langues par des individus désignés comme spécifiques ne décrit pas ce que ressentent les personnes réelles, mais restreint leurs possibilités d'exprimer leurs besoins à l'aide de repères publics. À partir des travaux de Ludwig Wittgenstein, nous nous interrogerons sur la pertinence de distinguer les énoncés expressifs des énoncés communicatifs. Ensuite, nous rechercherons ce qu'apportent l'intériorité des personnes ou les représentations sociales dans l'utilisation des langues et de leur apprentissage. Nous essayerons de montrer que la description des usages communs des différentes langues par des étrangers en demande de protection amène à prendre conscience du fait que les apprenants n'en sont pas à leur première acquisition linguistique, que les langues font partie d'une boîte à outils linguistique bien plus riche que ce qui est verbalisé, et qu'introduire des propriétés extérieures à la langue pour caractériser l'apprentissage retire à l'apprenant la faculté de pouvoir correctement se situer.

¹ Loi n° 2011-672 du 16 juin 2011

COMMENT LE FRANÇAIS EST-IL ENSEIGNÉ AUX RÉFUGIÉS ?

Nous sommes fréquemment amenés à considérer que ce qui rassemble les parcours d'étrangers tient à la possibilité de comparer leurs expériences de la migration comme les épreuves qu'ils traversent, notamment lors de l'acquisition de la langue du pays dans lequel ils s'établissent (Deprez, 2002, p. 40). Dans ces conditions, l'accès à l'éducation de ces populations nécessite la mise en place d'aménagements spécifiques du fait que « l'éducation » consiste à développer leur personnalité, leurs dons et leurs aptitudes relativement à leurs besoins propres comme aux dispositions réglementaires les concernant (Valette, 2018). Toutefois, cette volonté d'approcher les propriétés de chaque apprenant conduit à caractériser les élèves comme détenteurs de besoins spécifiques du fait d'une prise en charge « différente ». Ces caractéristiques sont ensuite mobilisées par les institutions pour légitimer des actions ciblées en termes de compensation d'un handicap et de séparation des enseignements « ordinaires » (Armagnague et al., 2019). Ainsi, la contagiosité du qualificatif « spécifique », allant du dispositif à la personne qui en bénéficie, suggère que celle-ci nécessite des circuits parallèles à l'enseignement ordinaire (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018, p. 369).

La littérature actuelle concernant l'apprentissage des langues par les réfugiés semble montrer que les formations linguistiques se sont progressivement centrées sur l'acquisition de compétences clés par leurs étudiants, consistant à les exercer à la pratique de la langue dans le cadre de mises en situation (Vicher, 2017). Les formateurs sont bien souvent tiraillés entre la tendance à regrouper les apprenants selon leurs parcours et celle de les classer selon leurs niveaux (Leconte et Lebreton, 2015). Les débats portent surtout sur la faculté des migrants à trouver dans l'offre de formation des outils d'émancipation qui ne constitueraient pas parallèlement des dispositifs susceptibles de contraindre leurs parcours de façon excessive ou injuste. En les cantonnant souvent à l'acquisition d'un français fonctionnel, les formations accompagnant l'acquisition du français par les réfugiés débouchent régulièrement sur des formes d'essentialisation des personnes, corrélatives d'attitudes paternalistes, de considérations réductrices ou de jugements infantilisants envers un public identifié comme diversifié, vulnérable et dans le besoin (Canut et Guellouz, 2018). Autrement dit, le droit à la langue ou à la formation semble bien souvent se traduire en un devoir de progression et d'autonomie pour ces publics (Lefranc, 2015).

Selon quels critères l'image que les migrants se font de leur parcours et de la langue permet-elle de justifier un traitement spécifique ? En quoi l'accès aux compétences linguistiques ne serait-il pas entravé par des représentations qui font des réfugiés un type d'apprenant d'une nature particulière ? Nous faisons l'hypothèse que le passage à une lecture particulière de l'apprentissage des langues par les personnes en migration, qui les distingue fondamentalement d'autres types d'apprenants, fragilise la possibilité d'opérer des comparaisons entre les parcours d'apprentissage. Au contraire, cette lecture prête selon nous à l'apprentissage des éléments qui lui sont étrangers (un sens caché, une volonté hors du commun, une mentalité), révélateurs de la façon dont les institutions conçoivent leur accompagnement et traitent ces personnes.

ENQUÊTER SUR LA SPÉCIFICITÉ DES REFUGIÉS FACE AU FRANÇAIS

Dans cette enquête, nous mobiliserons essentiellement des outils provenant de la sociologie qualitative et compréhensive (Becker, 2020, p. 55). Notre méthode consiste à spécifier des concepts au travers de leur application quotidienne, tel qu'elle est documentée par l'observation sociologique (Garfinkel, 1984). La cohorte à l'origine des résultats présentés ici se compose de personnes interrogées en juin 2019 dans le cadre d'entretiens biographiques semi-directifs. Ces interviews ont été retranscrites, puis ont fait l'objet d'un double codage, d'abord chronologique (en replaçant les événements et les acteurs rencontrés sur une frise chronologique) puis thématique. La langue fait partie des thématiques dégagées, parallèlement à d'autres (nourriture, logement, travail, argent, régularité, etc.), qui ne pourront figurer dans le présent article faute de place et de pertinence.

Parmi les 9 personnes suivies au cours de la recherche doctorale, 4 ont été retenues afin de fournir des données pertinentes en vue d'éclairer la problématique soulevée ici. L'ensemble de l'échantillon est considéré comme représentatif au regard des variables suivantes. Du point de vue des compétences linguistiques, elles déclarent toutes être venues en France sans aucune notion de français. Deux d'entre elles sont Albanaises et deux autres sont Bangladaises, ce qui permet d'interroger l'importance de la proximité culturelle dans les parcours linguistiques. Le fait que l'une d'entre elles soit mineure permet de s'interroger sur la pertinence de séparer les adultes des enfants, et la présence d'une femme permet d'envisager les variations dues à une différence de genre.

Alam est un mineur isolé étranger bangladais de 17 ans pris en charge par l'aide sociale à l'enfance depuis plus de 2 ans. Bien que ne parlant que quelques mots d'anglais lors de son arrivée, il fait preuve lors de l'entretien d'une certaine aisance en français. Gigi est un Albanais d'une quarantaine d'années, arrivé en 2015, après un accident grave et mystérieux, avec de nombreuses séquelles physiques et cognitives et débouté de l'asile depuis deux ans. Il est principalement albanophone, mais possède quelques notions de français. Alban est un Albanais d'une quarantaine d'années, plutôt à l'aise en français et en anglais, et entré en France courant 2016. Débouté de l'asile au jour de l'entretien, il attend de pouvoir se régulariser sur la base de la scolarité de ses enfants et de sa résidence prolongée en France. Enfin, Gina est une femme bangladaise d'une trentaine d'années, anglophone lors de son arrivée en 2016, venue seule de son petit village lorsque son père a décidé le départ pour la France. Déboutée de l'asile depuis plus d'un an, elle est en situation irrégulière le jour de l'entretien en juin 2019.

Une première difficulté propre à cette enquête provient du statut à accorder à des échanges lorsque ces derniers se déroulent à cheval sur plusieurs langues. En effet, un certain nombre de personnes ont été interrogées en français, en dépit de leur manque d'aisance dans cette langue. Une seconde limite à cette enquête est due à la difficulté de tisser des relations de confiance avec ces personnes en dépit de la barrière de la langue, comme de leur demander de raconter une nouvelle fois leur parcours. L'enjeu était de ne pas ajouter de la complexité dans des parcours difficiles, de nous assurer du consentement, et de pouvoir échanger sereinement sur leur passé. Un dernier biais provient du statut de doctorant financé par le CD 31 et hébergé par le Laboratoire LISST du CNRS qui, se combinant à d'autres (ancien collègue, ami,

connaissances...), rend parfois les discussions confuses avec les personnes. La posture retenue auprès des personnes interrogées consiste à s'assurer de la compréhension de la démarche scientifique et de sa prévalence sur les autres casquettes. Toutes les personnes ont donné un accord explicite pour participer à cette recherche, et ont été anonymisées.

QUELQUES USAGES DU FRANÇAIS PAR DES RÉFUGIÉS ALLOPHONES

Une première partie des résultats montre que dans les situations où il est difficile de se faire comprendre, les personnes tendent à revenir à une version ostensive du langage. C'est ce dont témoigne Gina :

« Quand j'étais arrivée [...] les gens ne comprenaient pas ma langue, mais les gens comprenaient, avec langue des signes, que j'ai un problème et les gens m'ont montré ».

Nous pouvons apparenter au déploiement d'un « langage qui montre » la méthode déployée par Gina pour identifier les personnes susceptibles de parler une langue qu'elle connaît :

« J'attendais un visage que je puisse reconnaître, qui viendrait du Bangladesh, de l'Inde ou du Sri Lanka parce que nos visages sont un peu les mêmes ».

Lorsque le langage oral fait défaut, l'étranger peut toujours « voyager à vue ». Comme Gina, Alam part de l'idée que :

« Les cultures se ressemblent et du coup, leur façon de vivre se ressemble ».

Cette corrélation entre le corps, la langue et le mode de vie passe pour un postulat pertinent permettant d'identifier des pairs.

Un second ensemble de résultats montre que dans certaines situations, les personnes allophones n'ont pas besoin de recourir à des signes pour se faire comprendre. Elles bénéficient parfois, notamment dans leurs relations avec certaines institutions, d'interprètes, physiques ou

téléphoniques. Concernant Alam, la traduction téléphonique s'est un peu prolongée, mais lui est apparue comme bienvenue :

« [la dame du Conseil Départemental] a appelé une traductrice [...] On a discuté, de comment je suis arrivé euh... pourquoi je suis arrivé en France et... si je connaissais quelqu'un ».

Mais cette solution n'est pas sans générer d'autres problèmes et incertitudes. Pour Gina, les différences d'accents peuvent complexifier la compréhension voire faciliter les quiproquos :

« [à l'OFPPRA] la traductrice, je n'ai pas très bien compris... parce que la traductrice parlait en bangla mais pas bien [...] elle venait du west Bengale, en Inde. Kolkata ».

De son côté Alban est mis en danger par la relation entre le passé de l'interprète et le sien :

« y a beaucoup de traducteurs qui travaillent à l'OFPPRA [...] qui sont venus de l'Albanie [...] avec le gang (rire) [...] il a gagné l'asile [...] Et il fait l'interprète là-bas ».

Les personnes allophones recherchant la proximité linguistique peuvent ne pas être satisfaites de l'interprétariat, que ce soit pour des raisons internes à la langue (différents accents, niveau de maîtrise, dialectes, etc.), mais aussi externes (conflits géopolitiques, histoires passées, etc.).

Troisièmement, les résultats montrent que l'apprentissage ne s'oppose pas à la traduction, mais jusqu'à un certain point la complète ou la rend facultative. C'est notamment ce qu'exprime Alam, lorsqu'il raconte les débuts de sa prise en charge par l'aide sociale à l'enfance :

« La plupart des euh... mineurs qui arrivent en France ils sont scolarisés avec des cours de FLE. Et moi, malheureusement, je n'ai pas eu la chance [...] Y'avait pas de cours de FLE [...] pour créer... du lien... avec les autres, c'était un peu compliqué ».

L'enseignement est l'occasion d'isoler un temps d'exercice et de découverte de la langue, avec des objectifs spécifiques. Pour Alban, les formations permettent d'atteindre un niveau de compétence minimum, se réduisant à l'apprentissage de quelques bases utiles au quotidien afin de laisser libre cours à la pratique :

« Quand je suis entré en France mon niveau de français c'était zéro, zéro. [...] je suis allé en Perpignan deux mois en course [...] c'était suffisant. Pour le moment ».

Mais l'apprentissage peut aussi prendre la forme d'une intention beaucoup plus exigeante, d'une quête d'un certain degré d'expertise. Pour Gina, se former revient à s'inscrire simultanément à deux cours hebdomadaires dans des structures distinctes :

« J'ai commencé les cours de français avec la Croix-Rouge et après [...] on m'a montré les cours de français à Arnaud-Bernard, avec l'Ostalada. [...] J'ai continué deux cours de français ».

L'apprentissage à la manière d'Alban suggère que les personnes peuvent développer des compétences sans pour autant en être conscientes, tandis que le cas de Gina suppose que la volonté n'est jamais suffisante pour acquérir une langue.

Quatrièmement, il apparaît que maîtriser une nouvelle langue ne revêt pas que des avantages. Alban exprime par exemple qu'en dépit de la nécessité qu'il reconnaît dans l'apprentissage de la langue française par ses enfants, celle-ci tend à se substituer à sa langue maternelle, influençant jusqu'au quotidien de la vie de famille :

«Les enfants grandit, leur connexion avec l'Albanie maintenant c'est quasiment zéro [...] à la maison, je parle albanais toujours. Pour ne pas perdre [...] la langue, parce qu'après c'est très difficile pour les enfants. [...] leur première langue c'est français, ce n'est pas albanais».

Mais si les langues peuvent se substituer les unes aux autres, elles revêtent aussi un caractère cumulatif. C'est ainsi que plusieurs années plus tard, Gina peut mettre en avant de nouvelles capacités qui tendent à masquer les épreuves internes propres à chacune d'entre-elles :

«Je parle anglais, avec mes amis qui parlent urdu, je parle urdu, avec ceux qui parlent bangla, je parle bangla. Je parle beaucoup d'anglais, moins de français».

Alban ne témoigne pas de choses différentes lorsqu'il affirme maîtriser sept langues différentes :

«Comme je te dis, je parle sept langues».

Progressivement, les personnes peuvent même tenir elles-mêmes le rôle d'interprète. Elles sont parfois mobilisées au titre d'une solidarité familiale, affinitaire ou communautaire, pour soutenir des proches dans leurs démarches, comme le fait Gina :

«J'ai aidé mes amis qui avaient besoin, qui ne parlaient pas anglais, pour la traduction».

Gina sera même identifiée comme une médiatrice et sera sollicitée pour faciliter les rapports entre les personnes qu'elle accompagne et les institutions ou les associations :

«J'allais à l'hôpital, au bureau d'Amnesty International, à la préfecture».

Ces médiations les amènent parfois à être assimilés à des interprètes par ces organisations, qui n'hésitent pas à les solliciter pour d'autres situations. C'est ainsi que Alban met à disposition des écoutants du 115 ses compétences linguistiques :

«Après j'ai fait aussi le bénévole pour le service PAIO [...] Par téléphone, quelquefois aussi j'allais là-bas [...] pour les gens qui ont besoin ils sont vraiment en difficulté [...] chez un avocat traduire euh, pour l'État, des choses comme ça».

UNE CATÉGORIE INADAPTÉE A LA DESCRIPTION DES RÉALITÉS LINGUISTIQUES

Suite à ses expériences de formateurs en français, Renaud Degrève pose la question suivante : « *comment savoir la part des difficultés réelles d'apprentissage et la part de souffrances qui n'ont pas trouvé leur lieu d'expression adéquat ?* » (Degrève, 2013, p. 75). Dans ses analyses des énoncés qui expriment des sensations, Wittgenstein se demande justement si ceux-ci se réfèrent à une expérience privée qui serait le préalable à leur utilisation. Il suggère d'abord de distinguer les phrases telles que « j'ai une dent cassée » où le mot « je » est employé comme objet, de celles qui l'utilisent comme « sujet », telles que « j'ai mal aux dents » (Wittgenstein, 2004).

Dans le premier cas, nous faisons référence à une personne particulière et dans ces conditions nous pouvons nous tromper sur le lien entre la personne désignée et la description que l'on en fait. C'est ainsi que Gina se retrouve à brandir un papier portant la mention « je cherche le centre-ville », en dépit du fait qu'elle ne cherche pas le centre-ville :

« [un homme] a écrit quelque chose sur un papier, pour aller au centre-ville. [...] Il m'a dit il faut demander, il faut montrer ça aux gens [...] Maintenant, j'ai compris, mais sur le moment, je ne savais pas ».

Dans cette situation, c'est une personne particulière qui est désignée au sens où l'état de choses auquel la phrase « je cherche le centre-ville » se réfère, le fait que le porteur cherche effectivement le centre-ville, ne soit pas toujours réalisé. Cette phrase communique une information, qu'il est possible de vérifier en interrogeant le sujet qui la porte.

Au contraire, dans le second sens, nous ne désignons personne puisque nous ne pouvons pas nous tromper de personne. C'est ainsi qu'Alam s'exprime lorsqu'il fait l'expérience d'une impossibilité de se faire comprendre :

« Je suis allé voir un monsieur. Moi je parlais pas un mot français, et lui il parlait pas un mot d'anglais... Je lui disais de m'aider, en anglais, je lui disais : can you help me ».

Il serait absurde de vérifier auprès d'Alam s'il est certain que c'était lui qui avait besoin d'aide, s'il peut prouver qu'il parlait bien de lui-même et pas d'un autre. Nous avons bien à faire dans ce cas d'actes expressifs qu'il serait absurde de traiter de la même manière que ceux du premier type.

La conclusion de Wittgenstein concernant la distinction entre l'expression des sensations et la communication d'une information tient à l'impossibilité de vérifier les premières. Étant donné que nous ne pouvons pas ressentir les sensations d'autrui, l'expression de nos sensations ne désigne pas une expérience privée déterminante que chacun serait le seul à connaître ou comprendre. Au contraire, elle repose sur le fait que nous réagissons à sa désignation et que nous pouvons nous passer de l'objet (la sensation).

Le déploiement d'un langage repose selon lui sur l'existence de critères publics internes à la langue justifiant les corrections permettant d'opérer avec régularité. De plus, le langage retire aux significations privées, dont je serais seule à faire l'expérience, leur pertinence dans le suivi des règles (Pastorini, 2011, p. 226). Le premier argument vise à soustraire aux processus mentaux, tels que les représentations ou les souvenirs, la capacité d'expliquer les

comportements. Dans cet esprit, les sensations privées ne peuvent s'exprimer de manière régulière que conjointement à leur désignation publique. Par exemple, lorsque Gigi affirme que :

« Parler en français, c'est beaucoup difficile pour moi »

Il ne désigne pas un rapport personnel à la langue, qu'il serait le seul à posséder. S'il rencontrait un obstacle singulier, il ne pourrait pas la corrélérer à l'impossibilité d'utiliser une langue publique : lorsque quelqu'un signifie « je ne parle pas français », personne ne suggère qu'il se représente lui-même comme ne parlant pas français et qu'il se contredit en raison du fait qu'il emploie déjà des éléments de la langue française. Si des difficultés psychologiques peuvent survenir lors des apprentissages, ces dernières *« peuvent apparaître et disparaître à tout moment, sans qu'on puisse les relier à la progression didactique ni à la vie du groupe »* (Degrève, 2013, p. 75).

Le second argument revient à dire que les personnes ne nécessitent pas d'image d'elles-mêmes pour utiliser la langue, pour comprendre ce que la parler signifie. Certes, pour expliquer ses difficultés, Gigi recourt à l'expression de ses sensations, tel que :

« J'ai la tête pas bien »,

« Ma mémoire n'est pas bien »

« J'ai des médicaments pour la dépression, pour les nerfs, beaucoup, c'est pour ça ».

Mais au travers de ces éléments, il n'atteste pas de ses difficultés propres, mais plutôt des symptômes d'une pathologie pouvant compromettre l'apprentissage de la langue : nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il en serait de même pour tout un chacun.

À l'inverse, lorsqu'il veut parler de son niveau de maîtrise du français, il décrit les situations lui permettant d'en juger. Ainsi, en dépit de ses difficultés, Gigi est sollicité pour intervenir comme interprète :

« Une autre famille d'Albanais, s'ils ne parlent pas français, ils me téléphonent, moi direct, je fais le traducteur, pas de problème ».

Nous pourrions penser qu'il ne fait que réagir à la demande, en déployant un comportement incorporé. Pourtant, Gigi ne dit pas qu'il aide des familles par automatisme. Gigi précise bien qu'il continue à agir régulièrement ainsi non pas tant que des familles l'appellent à l'aide, mais du moment qu'il le décide : lorsque son téléphone s'est cassé, il n'a pas souhaité reproduire l'expérience en transmettant son nouveau numéro.

Parallèlement, Gigi n'hésite pas à solliciter son fils scolarisé en France comme correcteur de sa propre maîtrise de la langue, bien qu'il n'ait que 9 ans :

« Si on me parle et que je n'ai pas compris, mon fils il m'explique direct : "Papa, c'est ci, c'est pas ça" ».

Au lieu de remettre en question la parole de ses enfants, il les mobilise pour savoir s'il est capable de réaliser certaines actions (traduire au 115), mais pas d'autres (parler à son avocat). Ainsi, l'évaluation de la compétence linguistique ne repose pas sur un processus mental ou comportemental, mais bien sur les conditions publiques de sa signification. Nous rejoignons en ce sens l'idée que les blocages *« sont sans doute des phases de recomposition ou de conflits intérieurs que nous n'avons pas à connaître, mais que nous avons à respecter »* (Degrève, 2013, p. 77).

Enfin, dans un troisième argument, Wittgenstein suggère que l'apprentissage consiste avant tout à réagir correctement (Pastorini, 2011, p. 284). De ce point de vue, nous pourrions dire qu'Alban agit correctement dans la mesure où il sait justifier son niveau de langue et ses attentes à partir des opérations qu'il est capable d'accomplir. Quelques mois de formation lui suffisent pour vivre au quotidien, et il n'envisage de suivre un enseignement que lorsqu'il pourra prétendre être traducteur professionnel :

« J'ai déjà pris un peu niveau basique [...] c'était suffisant. Pour le moment [...] après quand je euh, quand euh, avec l'expérience d'avoir le papier, après je fais un cours rapide, pour avoir euh, un niveau accepté par l'état pour traducteur ».

Mais apprendre une nouvelle langue ne consiste pas à suivre un chemin préétabli et définitif. Alban précise bien que sa vie quotidienne n'est pas francophone du fait qu'il désire transmettre l'albanais à ses enfants, que ces derniers « ne la perdent pas ».

Une langue inutilisée devient inutile et par là une langue morte. Le français tend à se substituer à l'albanais s'il le remplace dans les opérations du quotidien : ce ne sont pas les images qu'Alban et ses enfants se font de la langue qui les font entrer en concurrence, mais leurs utilisations, qui ne peuvent pas être simultanées. Ces considérations amènent à relativiser le poids de la réflexivité dans la place que prend le langage au quotidien. Au contraire, la hiérarchisation des langues, le doute sur ce qu'elles apportent, et leur faculté de se substituer les unes aux autres montrent qu'elles ne collent pas à des représentations de soi, mais à des situations. Nous rejoignons l'intuition de Degrevé, selon qui le formateur n'a pas vocation à comprendre les traumatismes et intervenir sur la vie des apprenants, mais à interroger ses propres représentations sociales (Degrevé, 2013, p. 75-77).

CONCLUSION

Nous sommes fréquemment tentés de voir « *les facteurs biographiques* » comme des causes de « *cette hétérogénéité dans les groupes d'apprenants* » (Adami, 2017), de chercher « *le rapprochement des cultures* » (Lhomme-Rigaud et Désir, 2005) ou « *des connaissances linguistiques [...] qui soient en harmonie avec les modes de vie des personnes en situation* ».

migratoire ». Pourquoi dans ce cas ne pas se satisfaire de la description et des raisons contenues dans le récit des personnes pour l'analyse de leurs besoins, plutôt que de chercher à leur substituer des statuts, des cultures, des mentalités et des catégories ?

Si nos résultats montrent certaines distinctions entre les enfants et les adultes, entre les Bangladais et Albanais, ou les hommes et les femmes, celles-ci ne nous renseignent pas sur la manière de parler et d'apprendre une langue, qui est au centre de notre interrogation. Ainsi, si nous rejoignons les analyses concernant l'impact des souvenirs et de l'état d'esprit sur l'apprentissage, nous ne pouvons toutefois porter un jugement sur des processus internes aux autres personnes (mentalités, besoins spécifiques, représentations, identité, etc.) que selon ce que nous connaissons et croyons, et non pas selon ce qui se passe en nous (Pastorini, 2011, p. 245). Cette séparation nécessite de différencier « un processus conforme à la règle » d'un « processus impliquant la règle », évitant que l'analyse passe du modèle de la réalité à la réalité du modèle (Bourdieu, 1972 ; Bouveresse, 1977, p. 51).

Au même titre que Degrève, nous sommes sceptiques concernant la pertinence des questionnements portant sur la motivation des apprenants dans le cadre de la formation, comme le proposent les auteurs de *Trait d'union 1* (Degrève, 2013, p. 82 ; Iglésis et al., 2004, p. 5). Mais nous sommes en désaccord avec les analyses de Degrève concernant le fait que certaines catégories (réfugiés, mineurs isolés, etc.) seraient à l'abri des problèmes de motivation propre à d'autres catégories (jeunes Français, migrants économiques, etc.) (Degrève, 2013, p. 81-82). Ne pouvons-nous pas nous interroger sur la pertinence d'importer des catégories juridiques et administratives dans ce qui relève de la didactique des langues ? La Déclaration des droits de l'homme de 1948 ne proscrie-t-elle pas ce genre de discriminations susceptibles de restreindre les conditions d'accès des personnes à des formations ? De ce point de vue, la séparation des apprenants en fonction de leurs « besoins spécifiques » ne traduit pas des propriétés et difficultés internes à l'apprentissage de la langue par ces catégories, mais au fonctionnement des institutions, qui peuvent ne pas avoir suffisamment de temps, de moyens, de compétences, etc. Il paraît en ce sens hors de propos d'attribuer aux apprenants des besoins spécifiques en dehors de ce qu'ils parviennent à exprimer eux-mêmes à partir de besoins définis publiquement.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI H. (2017), « Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social », dans LECLERCQ V. (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (Savoirs Mieux), p. 51-87.
- ARMAGNAGUE M., CLAVE-MERCIER A., LIEVRE M., OLLER A.-C. (2019), « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, p. 147-172.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER M., RIGONI I. (2018), « Rapport de recherche EVASCOL. Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). », Paris, Défenseur des droits.
- BECKER H.S. (2020), *Faire preuve : des faits aux théories*, traduit par MERLLIE-YOUNG C., MERLLIE D. (dir.), Paris, La Découverte (Repères).
- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*, Genève, Librairie Droz (Travaux de Sciences Sociales), 272 p.
- BOUVERESSE J. (1977), « L'animal cérémoniel : Wittgenstein et l'anthropologie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 16, 1, p. 43-54.
- CANUT C., GUELLOUZ M. (2018), « Introduction. Langage et migration : état des lieux », *Langage et société*, N° 165, 3, p. 9-30.
- DEGREVE R. (2013), *Quelles spécificités pour l'enseignement du F.L.E. à un public de demandeurs d'asile, de réfugiés et de mineurs isolés étrangers ?*, Mémoire de Master, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3, 102 p.
- DEPREZ C. (2002), « La langue comme "épreuve" dans les récits de migration », *Bulletin de l'Association suisse de linguistique appliquée*, 76, p. 39-52.
- GARFINKEL H. (1984), *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, UK, Polity Press, 288 p.
- IGLESIS T., VERDIER C., ETIENNE S., ADAMI H. (2004), *Trait d'union 1 méthode de français pour migrants*, Paris, CLE International.
- LECONTE F., LEBRETON E. (2015), « Expression de la diversité dans les formations linguistiques pour adultes migrants en France : croiser les perceptions et les interprétations », dans HUVER E., BEL D. (dirs.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, L'Harmattan, p. 63-79.

LEFRANC Y. (2015), « Le Français Langue d'Intégration et le droit à la langue du pays d'accueil. Remarques sur un révélateur et un "politiseur" de débat », *Les Cahiers du GEPE, Émergence des notions de « droit(s) linguistique(s) » et « droit(s) à la langue »*, 7.

LHOMME-RIGAUD C., DESIR P. (2005), « Langue et migration », *Recherches en psychanalyse*, no 4, 2, p. 89-101.

PASTORINI C. (2011), *Ludwig Wittgenstein, une introduction*, Pocket (Agora).

UNESCO (2019), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation*, Paris, Editions Unesco.

UNHCR (2019), « Refugee education 2030. A Strategy for Refugee Inclusion », Genève, UNHCR.

VALETTE M.F. (2018), « Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France », *Revue européenne des migrations internationales*, 34, vol. 34-n ° 4, p. 73-92.

VICHER A. (2017), « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années », dans ADAMI H., LECLERCQ V. (dirs.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (Savoirs Mieux), p. 197-236.

WITTGENSTEIN L. (2004[1953]), *Recherches philosophiques*, traduit par DASTUR F., RIGAL E., Paris, Gallimard (Bibliothèque de philosophie), 367 p.