



HAL
open science

Des cadres institutionnels aux réalités de la formation des Mineurs Non Accompagnés : Saisir la situation d'enseignement-apprentissage par l'analyse des positionnements

Malory Leclère

► **To cite this version:**

Malory Leclère. Des cadres institutionnels aux réalités de la formation des Mineurs Non Accompagnés : Saisir la situation d'enseignement-apprentissage par l'analyse des positionnements. Dufour Sophie; Parpette Chantal. Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde, Presses universitaires d'Artois, inPress. hal-03981303

HAL Id: hal-03981303

<https://hal.science/hal-03981303>

Submitted on 9 Feb 2023

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.

Leclère, M. (sous presse), « Des cadres institutionnels aux réalités de la formation des Mineurs Non Accompagnés : saisir la situation d’enseignement-apprentissage par l’analyse des positionnements », in Dufour, S. et Parpette, C. (éds), *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde*, Arras, Presses Universitaires d’Artois.

Des cadres institutionnels aux réalités de la formation des Mineurs Non Accompagnés : Saisir la situation d’enseignement-apprentissage par l’analyse des positionnements

Malory Leclère
Université Sorbonne Nouvelle
DILTEC (EA 2288)

Introduction

Ce chapitre s’intéresse à la notion de contexte pour ce qu’elle peut apporter à la compréhension des situations didactiques de formation linguistique des publics migrants. L’objectif est d’interroger à différents niveaux, à partir d’un exemple de recherche, la façon dont les réalités migratoires imprègnent les pratiques d’enseignement du Français Langue Seconde à ces publics et soulèvent par capillarité des questions pour la formation des formateurs. Dans cette approche, l’utilisation du terme « migrants » serait en elle-même à interroger : quel public d’apprenants se cache derrière cette dénomination, quelles personnes, quels parcours, quels vécus de la migration, quels projets de vie ? Les conditions d’enseignement-apprentissage, les pratiques pédagogiques et les situations individuelles que recouvre la dénomination « formation linguistique des migrants » sont très diverses. Celles auxquelles nous allons nous intéresser touchent à l’accueil de jeunes gens que l’on désigne administrativement par le sigle MNA (Mineurs Non Accompagnés). Les MNA sont, pour reprendre la définition du Conseil de l’Europe, des étrangers de moins de 18 ans arrivés seuls ou sans un adulte responsable, sur le territoire des États membres (Article 1 de la Résolution du 26/06/97 du conseil de l’Europe). En 2019, ce sont ainsi 16760 enfants ou adolescents qui ont été déclarés MNA sur le territoire français (DPJJ-MMNA, 2020¹). Cette population est en majorité masculine (95,5 %) et âgés de 15 et 16 ans (30,89 % et 45,63 %). Ces jeunes migrants proviennent majoritairement de trois pays africains (la Guinée (24,67 %), le Mali (23,29 %) et la Côte d’Ivoire (13,16 %)) ainsi que de plusieurs autres pays notamment du Maghreb (10,6 %) et d’Asie. En Ile de France, région dans laquelle s’inscrit notre recherche, les pays d’origine sont sensiblement les mêmes, l’Algérie est représentée avec 8% des MNA qui, comme la plupart des jeunes dont il sera question ici, déclarent venir de ce pays.

La formation linguistique des MNA, telle que nous avons pu l’observer dans le cadre d’un long travail de terrain au sein d’un Service Territorial Éducatif et d’Insertion de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), est soumise à de fortes contraintes contextuelles qui mettent à l’épreuve bon nombre de repères didactiques et pédagogiques des professionnels même les plus aguerris. Il s’agira ici de mettre en évidence une partie de ces repères contextuels qui structurent les actions des enseignants et des éducateurs, dans une situation dans laquelle l’apprentissage

¹ Le rapport publié en 2021 fait état de 9524 ordonnances et jugements de placement concernant des personnes déclarées mineures non accompagnées en 2020, tout en précisant que la baisse significative (43,17 %) s’explique par l’épidémie de COVID-19 et les lois d’état d’urgence successives.

de la langue française constitue une évidence à interroger. Quel sens prend en effet l'enseignement-apprentissage du français pour des jeunes très mobiles, dont l'avenir en France est plus qu'incertain ? Pour traiter ces questions, nous avons cherché à identifier dans le corpus constitué des traces du positionnement de ces jeunes et de leurs enseignants à l'égard de différents paramètres contextuels de cette situation d'enseignement-apprentissage. En donnant à comprendre les parcours et les représentations de ces jeunes, l'étude de ces positionnements, tels qu'ils s'actualisent ou se construisent dans les séances de formation ou tels qu'ils sont mis en mots en entretien, révèle finalement la place que revêt pour les enseignants la prise en compte de l'environnement des jeunes dans la construction de la relation pédagogique et dans la délimitation des priorités de l'action de formation.

En dressant (1) un aperçu rapide des contextes institutionnels de formation linguistique des migrants, nous situerons plus précisément les situations d'enseignement-apprentissage qui concernent les MNA et montrerons qu'elles se trouvent à l'intersection de différents cadres. Nous entrerons ensuite (2) sur le terrain de la Protection Judiciaire de la Jeunesse pour présenter les grandes lignes de notre recherche. Dans une troisième partie, nous exposerons les repères théoriques à partir desquels nous considérerons les positionnements comme des voies d'accès aux paramètres contextuels qui, par le biais de leur actualisation en discours, délimitent et construisent les situations d'enseignement-apprentissage. A la suite (4), l'analyse des positionnements des jeunes et de leurs enseignants à l'égard de trois principaux paramètres contextuels nous amènera pour conclure à apporter un éclairage sur la construction de la relation pédagogique dans l'enseignement aux MNA.

1. L'enseignement aux MNA : une situation au croisement de différents cadres

Loin de dresser un état des lieux précis et exhaustif des dispositifs de formation linguistique aux migrants, la présentation qui suit vise à situer le public MNA dans le paysage institutionnel des formations en FLE ou FLS destinées aux personnes non francophones arrivant ou installées en France.

1.1. La formation linguistique des migrants : quelques éléments de contextualisation institutionnelle

Pour les enfants, âgés de 3 à 16 ans², qui entrent sur le territoire français, l'instruction est obligatoire comme pour n'importe quel enfant indépendamment de sa nationalité, de son statut légal et administratif ou de celui sa famille vis-à-vis des droits au séjour. Ces enfants sont alors accueillis par l'école publique et, s'ils ne sont pas francophones, ils doivent bénéficier d'une formation linguistique dans le cadre des enseignements qui leur sont dispensés en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Est alors visée une inclusion rapide et aussi fréquente que possible de ces élèves dans des classes « ordinaires » (en tenant compte de leur âge et de leur scolarisation antérieure). Le taux d'inscription en UPE2A pour les élèves qui devraient bénéficier de ce dispositif peut toutefois varier d'un territoire à l'autre (Primon et al. (2018) ; Lang et Sorre (2017)). En effet, au-delà du cadre national fixé³, l'implantation et l'agencement de ces unités pédagogiques sur les territoires dépendent de choix effectués à différentes échelles institutionnelles (académie, département, ville, établissement) avec des conséquences sur la gestion locale de l'inclusion des élèves allophones et sur les heures d'enseignement intensif de français qui sont finalement dispensées (Armagnague et al., 2019 ; Armagnague, 2018).

Pour les adolescents de 16 à 18 ans, une obligation de formation prévaut depuis la loi pour une école de la confiance. Cette mesure, entrée en vigueur au 1^{er} septembre 2020, prévoit qu'aucun

² Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a ramené de 6 à 3 ans, l'âge de l'instruction obligatoire fixé par le Code de l'Éducation.

³ Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

jeune, entre 16 et 18 ans, « ne pourra être laissé dans une situation où il ne serait ni en études, ni en emploi ni en formation » (MEN, 2019)⁴. Avant cela, ces jeunes bénéficiaient d'un droit à la scolarisation qui dans les faits n'était pas toujours satisfait, faute de places. Le défenseur des droits préconisait ainsi dans son rapport sur les droits fondamentaux des étrangers en France, que des mesures soient prises pour assurer « un accès effectif à une scolarité ou une formation professionnelle, y compris après 16 ans, à tous les MNA » (Défenseur des droits, 2016, p. 288). Quand ces grands adolescents ne peuvent bénéficier de formation linguistique spécifique dans le cadre de la scolarisation ou d'une formation professionnelle initiale, leurs possibilités de formation sont très réduites, dans la mesure où ils ne sont pas éligibles à tous les dispositifs de formation pour adultes.

Du côté des adultes migrants, deux paramètres centraux délimitent les parcours de formation accessibles : l'ancienneté de leur présence sur le sol français et leur statut migratoire. Pour les migrants dits primo-arrivants (c'est-à-dire accédant pour la première fois au séjour en France), installés en France depuis moins de 5 ans et en situation régulière, la signature du Contrat d'Intégration Républicaine, en même temps qu'elle entraîne la délivrance d'un titre annuel de séjour, donne accès à des formations linguistiques (jusqu'à 600 heures) proposées dans le cadre des marchés publics de l'OFII et rendues obligatoires pour toute personne ne pouvant justifier ou ne témoignant pas (lors de l'entretien d'accueil) d'une maîtrise de la langue française supérieure ou égale au niveau A1 du CECRL (JOFR, 2016)⁵. En dehors de ce dispositif institutionnel, de nombreuses formations linguistiques sont proposées, par les réseaux associatifs, aux migrants quelles que soient leur situation administrative et l'ancienneté de leur présence en France.

Les personnes installées en France depuis plus de 5 ans et/ou bénéficiant d'un titre de séjour pluriannuel, d'une carte résident ou de la nationalité française peuvent, quant à elles, bénéficier de formations au titre de l'insertion professionnelle ou de la formation tout au long de la vie. De nombreux dispositifs nationaux mais surtout territoriaux existent, ils proposent des formations linguistiques relevant du français langue étrangère ou seconde ou encore de la remise à niveau dans les savoirs de base⁶. Enfin, pour tous les adultes non francophones parents d'élèves, quelle que soit leur durée de séjour en France, des formations contextualisées par rapport aux enjeux de la scolarité des enfants sont proposés conjointement par le Ministère de l'Intérieur et le Ministère de l'Éducation Nationale dans le cadre du dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves. Ces formations ont pour objectifs de permettre « l'acquisition du français (comprendre, parler, lire et écrire) (...) ; la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française (...) ; la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'École vis-à-vis des élèves et des parents. » (BORF du 13 avril 2017⁷)

Dans ce paysage de formations linguistiques, les possibilités offertes aux MNA de plus de 16 ans sont extrêmement réduites, elles se situent aux croisements de différents cadres avec lesquels leurs éducateurs doivent composer pour que ces jeunes bénéficient effectivement de leur droit à la formation.

⁴ Présentation de la loi pour une école de la confiance. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

⁵ Décret n° 2016-900 du 1er juillet 2016 pris pour l'application de l'article 1er de la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 partiellement modifié par le décret n° 2019-141 du 27 février 2019 pris pour l'application de la loi n° 2018-778 du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie et portant diverses dispositions relatives au séjour et à l'intégration des étrangers.

⁶ Citons à titre d'exemples pour la Région Ile de France, les dispositifs *Avenir Jeunes*, *Passerelles linguistiques vers l'emploi*, *Plateforme linguistique à visée professionnelle*, *Compétences linguistiques vers l'insertion professionnelles (CLAP)*, *Compétences clés*.

⁷ Circulaire n°2017-060 du 3/4/2017 relative au Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants.

1.2. D'un âge à l'autre, d'un cadre à l'autre : réalités complexes de l'accompagnement et de la formation des MNA

L'âge d'un enfant/adolescent qui entre sur le territoire français et se déclare MNA auprès des services sociaux va avoir des répercussions sur les possibilités et la continuité de sa scolarisation. Avant 16 ans la scolarisation sera plus facile à obtenir ; entre 16 et 18 ans, les places au sein de dispositifs d'accueil de l'Éducation nationale sont plus limitées. Et dans tous les cas, la situation devient délicate même pour les jeunes scolarisés le jour où ils atteignent la majorité : ils sont à l'école la journée mais peuvent se retrouver sans logement et sans ressources quand leur protection, au titre de MNA, par l'Aide sociale à l'enfance (désormais ASE) prend fin et qu'elle n'est pas suivie par une prise en charge dans le cadre d'un Contrat Jeune Majeur⁸. La scolarisation des jeunes migrants est en outre soumise d'une part à la reconnaissance de leur minorité (par les services départementaux ou *de facto* en cas d'audience par un juge des enfants suite à un délit), d'autre part à la désignation d'un représentant légal par le juge aux affaires familiales, sur ordonnance. De ce fait, les délais entre la déclaration et la reconnaissance de minorité et d'isolement entraînent des retards dans le processus de scolarisation. Ce retard est, dans beaucoup de départements, géré par des associations qui pallient au déficit institutionnel en accompagnant (par la formation linguistique notamment) les jeunes durant cette période de latence⁹. Les disparités d'accès à la scolarisation pour les plus de 16 ans sont également géographiques : d'une académie à l'autre, les politiques pour les plus de 16 ans ne sont pas identiques et les solutions de scolarisation offertes varient également à l'échelle des départements, malgré la volonté des CASNAV de tendre vers une équité de traitement (Paroles d'Hommes et de Femmes, 2020). Enfin, les possibilités de formation, via les dispositifs hors école sont, comme nous l'avons évoqué plus haut, diversement accessibles aux mineurs.

La situation d'enseignement aux publics MNA se situe ainsi à différents titres, aux croisements de différents cadres d'action.

Sur le plan de l'âge, au-delà des implications institutionnelles déjà évoquées, ajoutons que si du fait de leur âge les MNA sont encore des enfants ou des adolescents, ils ont vécu et vivent des situations qui les ont prématurément confrontés à des réalités d'adulte. Ils se sont très tôt éloignés de leur famille, ont fait face à des événements traumatiques et à des préoccupations relevant parfois de la survie (Gagnon, 2018). Ces réalités ne sont pas sans incidence sur les pratiques d'enseignement/apprentissage. Un des professeurs avec lesquels nous avons travaillé se demande ainsi : « Est-ce qu'on accompagne un rêve d'enfant, est-ce qu'on cherche un peu à les prendre pour des adultes, c'est très difficile » (Entretien Thierry, 2019)

Sur le plan juridique, l'accueil et l'accompagnement des MNA qui arrivent sur le sol français dépend d'un ensemble de dispositifs se trouvant à l'intersection des lois de protection de l'enfance, des lois de gestion des migrations et du domaine de la justice des mineurs (droit civil). Pour les jeunes migrants ayant commis un délit, le droit pénal intervient (Beddiar, 2018) avec le paradoxe que le passage devant un juge pour enfant, suite au délit, peut accélérer la prise en charge ou même la rendre possible en cas de refus antérieur de reconnaissance comme MNA par les services départementaux d'évaluation.

En ce qui concerne les finalités d'action, les enjeux de la scolarisation ou de la formation mêlent inévitablement la dimension didactique (enseignements divers) et la dimension éducative (soutien socio-éducatif) auxquelles s'ajoute la préoccupation de mise en sécurité (matériel mais

⁸ Le Contrat Jeune Majeur a, selon les articles L221-1 et 5 du Code de l'action sociale et des familles, pour objectif « d'apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique (...) aux majeurs âgés de moins de 21 ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre (...) » ou « qui éprouvent des difficultés d'insertion sociale, faute de ressources ou d'un soutien familial suffisant ».

⁹ Les enjeux notamment sociolinguistiques et éducatifs de cette phase transitoire sont particulièrement bien décrits dans Mendonça-Dias et Rigoni, 2020.

aussi physique et psychologique) qui même si elle n'incombe pas à l'enseignant peut difficilement être ignorée tant elle retentit sur les situations de classe. A plus long terme, la scolarisation et la formation dans le parcours d'un MNA sont en outre considérées comme des indices d'intégration qui peuvent peser dans la balance au moment d'une demande de droit de séjour à la majorité (Doineau et Godefroy, 2017).

Ces différents plans entrent en résonance dans la délimitation des situations d'enseignement aux MNA au sein de la PJJ qui constitue le cadre de la recherche à laquelle nous allons nous référer dans la suite de ce chapitre.

2. Présentation du terrain : une recherche collaborative au sein d'une unité éducative d'accueil de jour (UEAJ) de la PJJ

Les données qui seront ici explorées émanent d'un travail de terrain mené¹⁰ durant 18 mois, auprès de MNA dans un service d'insertion de la PJJ en Ile de France, en collaboration étroite avec quatre professionnels : un éducateur (Laurent) et trois professeurs techniques¹¹ (Thierry, en FLE, Sofia, en culture et savoirs de base, Sidi, en bâtiment et travaux publics).

Les MNA avec lesquels nous avons travaillé ont tous comme point commun d'avoir commis un ou plusieurs délits sur le sol français. C'est à ce titre qu'ils bénéficient d'un suivi éducatif et de formations au sein de la PJJ. Ce sont tous des garçons de plus de 15 ans, en très grande majorité algériens, qui ont connu depuis leur arrivée en France (et parfois même dans leur pays de départ) une période d'errance. Leur niveau en français oral s'échelonne d'infra A1.1 à B2 avec des compétences en lecture-écriture variables en français et dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Ce sont au total trente jeunes que nous avons rencontrés tout au long de notre travail de terrain. Leur présence en atelier était irrégulière et amenait à un effectif en séance le plus souvent de 3 à 5 jeunes, parfois plus, sans jamais excéder 10 participants.

L'objectif de cette recherche-action collaborative était de faire émerger, par une démarche conjointement sociolinguistique et didactique, les acquis langagiers et le rapport aux langues des jeunes migrants, dans le but de contribuer, dans une perspective plurilingue, à leur apprentissage du français. Nous cherchions en effet à la fois à rendre visibles les compétences communicationnelles plurielles de ces jeunes (en nous intéressant à leur environnement sociolinguistique et à leur parcours) et à produire des conditions qui donneraient toute leur place à ces compétences déjà acquises, dans la prise en charge éducative et la formation notamment linguistique des MNA.

Au fil des semaines d'observation et de participation aux séances de formation, la musique, le dessin, la cartographie, les visites de quartier ont été introduits comme média pour parler des environnements sociolinguistiques (passé et présent) des jeunes : recensement des langues entendues dans différents lieux à Paris (plans, dessins), des langues utilisées au fil du voyage pour arriver en France (cartographie), écoute et interprétation de chansons (en français, en arabe) choisies par les jeunes, écriture de textes de chansons au cours d'un stage musique mis en place avec un éducateur¹².

Le corpus issu de ce travail de terrain est en cours de dépouillement et de transcription/traduction au moment de l'écriture de ce chapitre. Il est constitué de 79 journaux de bord rédigés par les observatrices au fil de leur présence sur le terrain, de l'enregistrement audio et parfois vidéo de 70 séances de formation (transcription partielle en cours), de 28 chansons choisies par les jeunes et écoutées avec eux en atelier musique (14 d'entre elles ont fait l'objet d'une traduction arabe/français), des productions réalisées par les jeunes au cours

¹⁰ Recherche menée avec M. Auzanneau (CEPED, Université de Paris) et F. Hickel (ENPJJ et DILTEC).

¹¹ Cette dénomination correspond à un statut au sein de la PJJ. Les professeurs techniques, recrutés sur concours, sont chargés de fonctions d'enseignement et d'animation pédagogique.

¹² Nous renvoyons, pour une présentation détaillée des activités mises en œuvre, à la lecture de Auzanneau, 2020.

d'activités de formation (cartes, dessins commentés, courts récits, textes de chanson) et des discours de sept enseignants ou éducateurs qui au cours d'entretiens nous parlent de leur métier, de leur parcours et du travail qu'ils mènent avec les jeunes. Ces données rendent accessibles à l'analyste des fragments contextuels et donnent à avoir les significations que leur accordent adultes (enseignant, éducateur) et jeunes (MNA en formation). Nous explorerons dans le cadre de ce chapitre un corpus restreint constitué des journaux de bords, des cartes produites par les jeunes, des traductions de chansons écoutées avec eux, du texte d'une chanson qu'ils ont écrite, et d'entretiens recueillis auprès des deux professeurs techniques travaillant sur les questions langagières : Thierry (FLE) et Sofia (culture et savoirs de base). Et nous chercherons, par l'exploration de ces données à saisir comment les participants délimitent, par leurs positionnements en discours, la situation d'enseignement-apprentissage.

3. Approcher les situations d'enseignement-apprentissage par l'analyse des positionnements

Toute pratique effective d'enseignement-apprentissage est comme le rappellent Sauvage-Luntadi et Tupin (2012) « investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, ou encore via les politiques éducatives ou linguistiques mises en place » (p.105). La situation d'enseignement-apprentissage (SEA) renvoie alors à « un espace de pratique professionnelle au sein duquel est susceptible de s'exprimer une dynamique d'enseignement-apprentissage » (p.103). Cette SEA est matérialisée par des repères temporels, spatiaux et de personnes, et elle est jalonnée de rencontres réunissant ceux à qui est reconnu, dans cet espace de pratique, le statut d'élèves/étudiants/stagiaires ou celui d'enseignant/formateur (Cambra-Giné, 2003). Chacune de ces rencontres donne lieu à une ou plusieurs interactions et se déploie donc dans des situations de communication singulières. La composition exacte du groupe, la salle et sa disposition, ou encore les finalités peuvent varier d'une rencontre à l'autre et contribuent ainsi à faire de chaque séance de cours une situation de communication nouvelle. Cela conduit Cambra-Giné à considérer, en s'inspirant de la terminologie des ethnographes de la communication, chaque « classe de langue » (au sens de séance) comme un événement communicatif dans lequel les discours déployés sont porteurs d'indices de contextualisation¹³. Chaque situation d'enseignement-apprentissage, pensée comme un espace de pratique caractérisé par une certaine unité de temps (la durée de la session de formation, de l'année scolaire ; le rythme des séances...), de lieu (l'environnement sociolinguistique, le cadre institutionnel, la ou les salles de cours) et de groupe (les élèves/stagiaires du groupe classe et leur(s) enseignant(s)) donne lieu à de multiples interactions.

La réflexion que nous mènerons ici pour situer notre approche des situations d'enseignement-apprentissage mêlera ainsi deux axes de réflexion qui ne cessent de s'entrecroiser :

- celui d'une (socio)linguistique interactionnelle nourrie à la fois par le courant de l'interactionnisme symbolique et ses différentes branches et par celui de l'ethnographie de la communication¹⁴. Cette approche va, à l'instar de Vion par exemple, envisager qu'à la rencontre d'un paradigme déterministe et d'un paradigme d'inspiration ethnométhodologique, il y a une voie pour considérer que « la situation dans laquelle se déroule un échange est partiellement déterminée par des éléments préalables et « externes » à l'interaction. Mais, en même temps que ce *déterminisme externe*¹⁵ joue, l'interaction est précisément le lieu où la situation se définit et se redéfinit

¹³ Ces indices renvoient selon Gumperz (1992) aux signes verbaux et non verbaux qui, dans leur utilisation et leur interprétation, donnent à voir la manière dont les participants définissent la situation d'interaction.

¹⁴ Pour une vision plus globale de l'apport de ces deux grands courants aux approches (socio)linguistiques, nous renvoyons le lecteur à De Queiroz et Ziolkowski (1997), Duranti et Goodwin (1992) et à Lindenfeld (1984).

¹⁵ Souligné par l'auteur.

indéfiniment ». (1992, p. 105). La situation gagne alors à être appréhendée tout à la fois comme une donnée et comme une construction.

- celui des travaux qui, en didactique des langues, ont cherché à rendre compte de la nécessité pour l'enseignant de prendre en considération le contexte social, culturel, sociolinguistique, institutionnel dans lequel s'inscrit la situation d'enseignement-apprentissage, afin de délimiter les objectifs et contenus d'enseignement et de choisir des options méthodologiques jugées adéquates. Pour le chercheur, ce détour par la compréhension du contexte nourrit l'interprétation de ce qui se passe dans la classe (voir par exemple Cambra-Giné, 2003). Le chercheur peut en outre placer au centre de sa réflexion l'étude des processus par lesquels l'enseignant opère une contextualisation didactique. Il s'agit alors de comprendre les liens dynamiques qui unissent données contextuelles et action en situation, en considérant notamment que le contexte se modifie à son tour sous l'influence de ce qui se passe dans la classe (voir par exemple Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012).

Toute situation d'enseignement-apprentissage peut ainsi être considérée comme un condensé de différentes strates contextuelles (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012) qui vont être actualisées dans et par l'interaction des élèves et de l'enseignant au sein des situations de communication qui jalonnent le parcours d'enseignement-apprentissage d'un groupe classe. Chacune de ces situations de communication est en outre le produit de l'activité des participants, elle se définit et se redéfinit indéfiniment de sorte qu'en retour, ce qui est construit et reconstruit à l'échelle de chaque interaction didactique contribue à nourrir la délimitation de la situation d'enseignement-apprentissage. Dans cette logique, nous considérerons qu'à l'échelle du parcours d'enseignement-apprentissage comme à l'échelle de l'interaction didactique, la situation recouvre à la fois des éléments de contexte, mais aussi de cotexte et de texte.

Une des premières tâches qui incombent aux interactants qui entrent en dialogue est, selon Goffman (1959/1973), de donner à voir, intentionnellement ou non, une certaine expression d'eux-mêmes que les autres vont à leur tour interpréter. Dans la classe (comme dans d'autres situations institutionnelles ou formelles) la relation entre les participants est fortement induite par les statuts avec lesquels chacun participe : d'une part les élèves, d'autre part l'enseignant auquel, par obligation professionnelle, il incombe d'accomplir son rôle en assumant un certain nombre de conduites (Dabène et al, 1990). La relation n'est pour autant pas seulement déterminée de l'extérieur par l'identité sociale des interactants, elle est aussi déterminée de l'intérieur par les places subjectives que chacun prend par rapport aux autres. Il y a ainsi dans toute interaction un « double positionnement réciproque résultant de la coexistence d'un « social extérieur » et d'un « intérieur interactionnel » (Vion, 1992 : 106). C'est dans ce double jeu de positionnement qu'au sein de chaque situation de communication, s'actualisent certains aspects contextuels préexistants à la rencontre et se (re)construisent les rapports sociaux. En reprenant cet usage que Vion fait (1992, 1995), de la notion de positionnement¹⁶, nous chercherons à montrer en quoi ces positionnements constituent une voie d'accès aux aspects contextuels de toute situation de communication et par extension de toute situation d'enseignement-apprentissage. Nous considérerons les positionnements sous deux angles complémentaires :

- les relations de soi à l'autre, telles qu'elles s'actualisent, se (re)construisent dans et par le discours : les positionnements interpersonnels ;

¹⁶ Sans l'explicitier, Vion mobilise cette notion pour rendre compte du processus d'accomplissement interactionnel des rôles sociaux et des rapports de places. Dans sa modélisation en étoile du positionnement, il considère que les interactants gèrent simultanément 5 types de places (institutionnel, modulaire, discursif, subjectif, énonciatif) et qu'ainsi ils ne tissent pas une relation mais un faisceau de relations (*ie* espace interactif).

- les relations de soi à ce dont on parle : la façon dont le locuteur se positionne par rapport aux objets de discours : le point de vue qu'il adopte par rapport à eux, la façon dont il les délimite (Rabatel, 2012). Nous parlerons alors de position (énonciative)¹⁷.

En manifestant, par ses propos, sa relation aux objets dont il parle (sa subjectivité), le locuteur construit une image de lui-même mais il implique aussi la présence de son partenaire (à qui est adressé le message, pour qui il est ainsi mis en mots et par qui il va être interprété) et la présence d'autres voix encore. Le locuteur manifeste alors sa relation à d'autres qui ne sont pas nécessairement physiquement présents dans la situation de communication. Les positions énonciatives sont ainsi en lien direct avec la construction et la dynamique des positionnements interpersonnels¹⁸.

C'est en premier lieu par le prisme de la relation aux objets de discours que nous allons, dans ce qui suit, appréhender les positionnements et la délimitation de la situation d'enseignement-apprentissage par les participants. Ces positions en ce qu'elles expriment des relations à des lieux, à des activités, à des événements, à des langues nourrissent les positionnements interpersonnels et éclairent leur analyse. Cela nous conduira à nous demander, en conclusion, comment cette approche donne à comprendre la relation pédagogique qui se construit entre les MNA et leurs enseignants.

4. Dire et construire les situations à travers l'expression de la relation aux objets de discours et à l'autre

Il s'agira ici, par la mise en évidence de positionnements exprimés par les jeunes (dans leurs productions) et par les professionnels (au cours d'entretiens) à l'égard de différents paramètres contextuels, de mieux saisir les situations d'enseignement-apprentissage aux MNA.

Nous mobiliserons tour à tour les discours de plusieurs MNA venus d'Algérie, et majoritairement originaires d'Annaba (Ayoub, Chadli et Farid en particulier) et de deux professeurs techniques, l'un en FLE (Thierry), l'autre en culture et savoirs de base (Sofia).

Nous chercherons à rendre compte d'une part des relations que les jeunes expriment à l'égard de trois paramètres contextuels qui se révèlent saillants dans nos premières explorations de données : le parcours migratoire, le pays de départ, les langues et en particulier la langue française et son apprentissage. Nous montrerons d'autre part quelles positions expriment les enseignants à l'égard du vécu et de la situation des jeunes, en lien avec le cadre institutionnel de la formation. Cette analyse permettra de comprendre les positionnements interpersonnels qui peuvent être en jeu dans la classe et, en creux les fondements de la construction de la relation pédagogique dans cette situation d'enseignement-apprentissage.

4.1. Positions à l'égard du parcours migratoire

La question du parcours migratoire, bien que délicate dans cette situation d'enseignement-apprentissage, a été abordée très rapidement par les jeunes durant nos premiers mois de présence sur le terrain, d'abord spontanément, au détour d'échanges au moment où nous faisons connaissance. La présence d'une barque sur une vidéo touristique de leur ville d'origine (recherchée par un jeune sur internet), déclenche ainsi le récit par Ayoub et Bilal de leur traversée de la Méditerranée pour arriver jusqu'en Europe :

Ayoub parle de sa traversée en bateau depuis Annaba jusqu'en Italie, le bateau qui prenait l'eau avec les vagues de la mer, il fallait vider l'eau. Bilal parle de sa propre traversée, la mer était calme, il n'a pas eu

¹⁷ Précisons que Rabatel mobilise lui le terme de positionnement (énonciatif) pour caractériser la relation dialogique entre les différentes voix qui s'expriment dans les propos d'un locuteur.

¹⁸ Vion explique ainsi qu'après avoir un temps opposé le jeu des relations entre les participants d'une interaction (niveau dialogal) à la mise en scène énonciative en jeu dans les discours de chacun (niveau monologal), il en vient à considérer que les « places énonciatives » ne caractérisent pas seulement le contenu mais qu'elles touchent aussi à la relation et ont donc toute leur place dans l'espace interactif (1995, p. 186).

besoin d'écoper. Ayoub raconte qu'ils ont dû se faire secourir par la marine italienne. Il tenait un signal fumigène tout en fumant. Ses vêtements étaient pleins d'essence qui avait débordé d'un baril. Cela aurait pu exploser. **Il rit**. Bilal raconte qu'il a été débarqué sur une plage qui appartenait aux militaires, que lui et les autres n'ont pas pu rester, qu'ils ont été emmenés en voiture ailleurs. Durant tout ce temps de récits plus ou moins mêlés, **Ayoub est très animé**, nous tape sur l'épaule pour attirer notre attention, mime les gestes effectués, (...) **Bilal est plus calme**, mais son regard brille quand il fait son propre récit. (Journal de bord, 2/2/18)

Ayoub et Bilal reviennent ainsi, avec des tonalités et des comportements différents, sur des événements qui ont jalonné le début de leur parcours. Le rire qui accompagne le récit d'Ayoub apparaît ici comme une trace de sa capacité à raconter cet événement traumatique tout en le mettant à distance. Dans sa fonction cathartique, le rire permet, à l'échelle individuelle, de gérer les affects associés à ce qui est mis en mots. A l'échelle interpersonnelle, il peut ici constituer un moyen de moduler à l'égard des interlocuteurs les troubles interactionnels que peuvent générer les faits mis en mots (Petitjean, 2018). Le rire joue alors un rôle de régulateur des relations dans l'interaction, et peut à ce titre, être révélateur d'une compétence interactionnelle d'Ayoub.

Après avoir émergé ainsi, de façon spontanée au fil des échanges, la question du parcours migratoire a été thématisée avec les jeunes au cours d'un stage de trois jours inspiré de la cartographie participative ou sensible. Il s'agissait de faire fabriquer aux jeunes des cartes sur lesquelles reporter les langues connues ou entendues et parlées, dans leur environnement passé ou présent (Auzanneau, 2020). En voici deux exemples :



Images 1 et 2 - Chadli - Stage carto (représentation libre et carte du parcours migratoire)

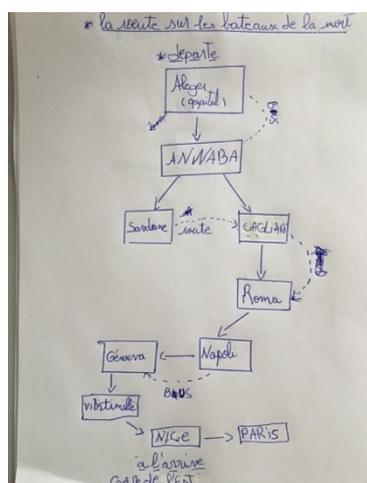


Image 3 - Farid - Stage Carto 1 – Représentation libre du parcours migratoire

La comparaison entre les productions de ces deux jeunes, met en lumière ici encore des positions différentes à l'égard du trajet qui les a menés d'Annaba (Algérie) à Paris. L'un, Farid, emploie un terme objectif, dénotatif pour dénommer le parcours (« la route ») et il marque sa subjectivité par la caractérisation axiologiquement chargée qu'il fait des bateaux : « de la mort ». Il teinte alors sa présentation d'une tonalité dramatique. En contraste, le titre choisi par Chadli (de même que son utilisation des couleurs) crée un univers totalement différent. En utilisant la dénomination « excursion », qui dans le langage courant est associée à l'idée de visiter, d'explorer, de se promener, il gomme, par une figure d'antiphrase ou d'euphémisme, le caractère dramatique du voyage. Dans son commentaire oral, il parle de « vacances » en Sardaigne. La dénomination marque alors une prise de distance ironique, comparable à celle manifestée précédemment par le rire d'Ayoub.

Cette évocation du parcours migratoire peut être particulièrement sensible dans le travail éducatif et formatif avec les MNA, notamment parce qu'elle fait écho à d'autres situations de communication dans lesquelles le récit de la trajectoire migratoire va sur le fond comme dans sa forme constituer un des paramètres dans la décision de reconnaissance de la minorité et de l'isolement du jeune sur le territoire français. Les enjeux associés à cette situation de communication sont alors forts : mise à l'abri, protection et prise en charge éducative. Au cours des entretiens pour cette évaluation de la minorité et de l'isolement, menés par des associations à la demande des services départementaux, la « légitimité narrative » et la sincérité des jeunes migrants peuvent être mises à l'épreuve (Paté, 2020), la crédibilité de leur récit mise en doute (Delahaie et Canut, 2020). Or, l'actualisation et la mise en mots d'éléments du parcours migratoire sont liés à des positionnements complexes à l'égard du groupe de pairs, à l'égard de réseaux de passeurs ou de trafiquants, à l'égard de l'institution (et de ses attentes supposées), mais aussi à l'égard de soi-même (construire une histoire audible, supportable pour soi). Les récits produits par les jeunes migrants gagnent alors à être interprétés à la lumière des mécanismes de protection de soi qui peuvent se mettre en place, par le prisme d'un besoin de construction d'une identité narrative collective (Métreaux, 2017) mais aussi au regard pressions que peuvent exercer des réseaux (passeurs, trafiquants) sur ces jeunes, les empêchant ainsi de dire leur vérité (Peyroux, 2018).

Cette épreuve du soupçon qui accompagne l'évaluation de la minorité et de l'isolement et donc la reconnaissance comme MNA peut entacher et entraver le travail éducatif (Bricaud, 2017). Conscients de cela, les éducateurs et les enseignants avec lesquels nous avons travaillé témoignent de leur souci de ne pas entretenir, reproduire cette attente voire cette recherche de vérité. Ils « prennent les jeunes comme ils viennent », sans chercher à confirmer ou vérifier les informations qu'ils ont données au moment de leur prise en charge.

Quand il arrive ici, il est déclaré mineur, il a dit qu'il était mineur. Même si je vois qu'il est pas mineur, mais moi je le traite comme un mineur. (...) Le jeune me dit qu'il vient d'Alger mais moi j'entends bien que son accent est plutôt celui d'Annaba. S'il dit qu'il est Algérois, moi je le considère comme tel » (Entretien Éducatrice PJJ, IdF).

La place du mensonge existerait je pense si on posait des questions qui les conduisaient à dire ce qu'est leur identité, et là il pourrait y avoir une part de mensonge, si on pose pas cette question y a plus de...y a pas forcément de mensonge, y a une authenticité, c'est-à-dire que le jeune il vient et il est tel qu'il est, sur le moment » (Entretien Thierry).

Dans leurs relations aux jeunes, ces éducateurs et enseignants vont donc veiller à se positionner par rapport au parcours migratoire, uniquement en fonction de ce qui est dit, raconté par le jeune lui-même. Il vont dans le même temps chercher à restaurer un rapport plus authentique (moins instrumentalisé) à la communication interpersonnelle pour sortir d'un système dans lequel, comme le souligne Thierry, « leurs [des jeunes] discours peuvent les sauver ou les dénoncer et les perdre ».

Au fil des séances de cours et des échanges entre les MNA et leur enseignant, des éléments biographiques nouveaux peuvent s'actualiser (volontairement ou non) dans l'interaction et entrer parfois en contradiction avec les informations déclarées au moment de la prise en charge.

Pour Thierry, professeur de FLE, la manifestation de ces nouveaux éléments contextuels est un indice d'une relation de confiance qui se tisse dans l'action éducative et pédagogique :

Oui il [le **parcours du jeune**] **apparaît toujours, il apparaît toujours au cours de discussions sur du football par exemple**, le jeune va...le jeune qui pourrait se dire marocain va encourager des équipes algériennes, donc là à ce moment-là c'est une manière de dire voilà mon pays il est là. Il apparaît dans...il apparaît justement à partir du moment où y a **une forme d'authenticité**. (...) Mais si y a pas cette authenticité, mais je pense que c'est vrai pour tout type d'enseignement, tout type de rapport, y a forcément pas de progression possible, y a forcément pas de rencontre possible (...) Et ça c'est très difficile du coup. (Entretien Thierry)

Ces « révélations » des jeunes en formation peuvent susciter, comme le montre Lemaire (2008), des positionnements complexes des professionnels à l'égard de l'institution qu'ils représentent, mais elles revêtent aussi une fonction facilitatrice en situation d'enseignement-apprentissage en ce qu'elles témoignent de l'authenticité avec laquelle le jeune migrant investit la relation interpersonnelle avec son enseignant. Elles constituent un indice de la confiance qui s'installe dans cette relation pédagogique.

4.2. Les enjeux de la migration : positions à l'égard du pays de départ

La relation au pays de départ est dans nos données rendues particulièrement saillante du fait que la grande majorité des jeunes avec lesquels nous avons travaillé, venaient du même pays, l'Algérie et pour certains se connaissaient avant le départ. Ils se rattachent majoritairement au mouvement de migration irrégulière de garçons de plus en plus jeunes que connaît l'Algérie depuis les années 2000, et en particulier à la dernière vague débutée en 2015. Aux facteurs économiques, sociaux et politiques qui explique l'exil (Boucherf et Souaber, 2019), s'ajoutent le fait que la "harga" (« passage illégal des frontières ») peut constituer pour les garçons en Algérie, « un rite de passage obligé » vers le statut d'homme et d'adulte (Khaled, 2013). Le départ revêt alors une forme « d'accomplissement personnel » qui rend, selon Bricaud (2017, p. 21-23) « l'échec du voyage inenvisageable » et le retour au pays synonyme de danger ou « d'une honte qui tuerait ».

Au cours de l'atelier musique auquel nous avons participé pendant huit mois, cette relation à l'égard du pays de départ s'est exprimée de façon particulièrement marquée, ne serait-ce que par les chansons que les jeunes ont voulu écouter, chanter, commenter au cours des séances. Ces chansons, algériennes pour beaucoup, étaient soit des chansons de raï contemporain, soit des chansons de stade, c'est-à-dire composées et interprétées par des groupes de chanteurs supporters de clubs de foot du pays. Certaines constituent un simple soutien au club et à ses joueurs, tandis que d'autres sont d'ordre politique. Une partie de ces chants de stade a d'ailleurs été reprise dans les rues par les manifestants au moment du soulèvement populaire de février 2019 (Khichane, 2020 ; Haouati, 2020).

Ces chansons, choisies par les jeunes, expriment, le plus souvent en darija (arabe dialectal algérien) et avec quelques emprunts au français¹⁹, la défiance de la jeunesse à l'égard du pouvoir algérien :

« *Y en a marre, Y en a marre*, nous n'en pouvons plus de ce pouvoir, y en a marre, y en a marre, nous connaissons l'histoire (...) Le sale mandat [ie 5ème mandat de Bouteflika qui n'aura jamais lieu], c'est la femme qui fera la loi. L'État est devenu sauvage » (*Y en a marre* – Mouh Milano)

Elles relatent et condamnent des inégalités sociales dans le pays :

« Avec ma frustration, je vis à *peu près*, Ce n'est pas grave, le « *à peu près* » ne concerne que les plus démunis » (Kareh men passé, Djalil Palermo)

« Votre injustice a *dépassé* toute limite. (...) Le pauvre démuné se contente du peu qu'on lui donne. Quand il se réveille, *il est choqué*, il ne sait pas où est le pétrole. Ils nous ont attaché avec des fils de fer » (Kareh men passé, Djalil Palermo)

¹⁹ Dans les extraits traduits ci-dessous, ces emprunts sont notés en italique. Nous remercions B. Ben Medakhene, alors étudiant en Master 2 Didactique des Langues à l'Université Sorbonne Nouvelle, pour son minutieux travail de traduction, d'explication et de contextualisation des chansons.

Elles font de l'émigration une préoccupation centrale pour la jeunesse et une issue pour échapper à la misère et à la drogue :

« Quand tu verras *le scénario*, il va certainement te paraître beau. Dès que tu le vivras en réalité, *tu* voudras *quitter* ce pays. (...) Un conseil, prépare ton *cabas* et évite de te faire beaucoup d'amis. La clé c'est de partir d'Annaba à Sardaigne, elle est à nous ». (*Génération Mahboula*, Liberta)

« C'est à cause des gens mal intentionnés qu'on cherche des moyens pour partir en bateau » (*Kareh men passé*, Djalil Palermo)

« Oh bateau Casanova, prends-moi et laisse-moi me sauver (...) Sans le faire exprès, on a fait un cortège jusqu'en Sardaigne (Italie). » (*Ah ya babor Casanova*, Hooligans)

« L'histoire est en train de prendre de l'ampleur et je n'arrive pas à trouver de solution. La séparation s'impose, je dois partir. (...) Laissez-moi partir, mon cœur est blessé, Laissez-moi partir dans le bateau en bois » (*Babor elou7*, Ouled El Bahdja)

« Oh monsieur le marin du *port*. Trouve à ton frère démuné une place clandestine dans un bateau » (*Ya si L'bahri*, Hooligans)

Ces chansons choisies par les jeunes sont ainsi le reflet du regard que ces derniers portent eux-mêmes sur leur pays et elles expriment des motivations de départ qu'ils partagent. Les mêmes thématiques et la même révolte se retrouvent en effet dans une chanson qu'ils ont écrite collectivement, en français, au cours d'un stage musique que nous avons organisé avec eux.

Λ, L'état prend tout	Λ Arrêtez de construire des prisons 3,4
Λ Il ne laisse rien, 4	Λ, Construisez des écoles pour les enfants, 4
Λ, Je veux tendre la main	Λ Ne laissez pas les jeunes tomber 3,4
Λ Ces sauvages me la coupent	S'enfoncer dans la drogue 2,3,4
Les gens voyagent/ trop	Λ, 2 Dieu va vous juger, 3,4
Λ, En petit bateau	Λ, 2 Dieu va vous juger, 3,4
Λ, Ils veulent que l'Etat bouge, 1, 2, 3, 4	Λ Pour vos crimes contr' l'humanité
Λ Marre de ce pouvoir 1, 2, 3, 4	
Λ Montrez-nous notre président, 3,4	Λ, (Mais) Ne t'inquiète pas, je vais faire ma vie, 4
Est-ce id Λ Est-ce qu'il est mort/ou bien vivant ?	Λ, Je vais aider avec des idées 4
Λ Vous êtes grillés, 4	Λ, Je t'aime, je t'aime, mon Algérie 3,4
Λ Ne faut pas cacher	Λ, Je t'aime, je t'aime, mon Algérie
Λ la vérité, le peuple la connaît, 3,4	

Image 4 - Paroles de la chanson écrite collectivement par les jeunes

On retrouve dans ces paroles, les mêmes critiques à l'égard du pouvoir en place que dans les chansons de stade. Elles permettent de se représenter les sentiments qui ont pu animer ces jeunes et les amener à prendre le départ. Elles dénotent en outre la position complexe de ces jeunes à l'égard de leur pays. Cette position est marquée à la fois par l'expression d'un sentiment d'appartenance (« notre président ») et d'attachement (« mon Algérie »), par une mise à distance, une forme d'extériorité (« les gens », « le peuple », « les jeunes ») et par un mouvement qui au contraire des chansons de stade, n'est plus seulement celui de l'émigration. Les jeunes ont quitté l'Algérie, ils sont arrivés en France et expriment dans cette chanson des revendications pour leur pays, sous forme d'injonctions à l'égard des dirigeants (« arrêtez », « construisez », « ne laissez pas »). Ils mettent également en mots de façon plus personnelle (usage de la 1^{ère} personne du singulier), une volonté de contribuer à l'amélioration de la situation (« je vais aider avec des idées »). La critique du système laisse place à l'espoir ainsi qu'à l'expression d'un attachement et à la revendication d'un rôle à jouer dans la transformation du pays. Cette ambivalence dans la relation au pays de départ (attachement conjugué à la critique qui sous-tend le départ et à la volonté d'aider le pays) amène à se demander comment ces jeunes se représentent la suite de leur parcours : en France où ils sont au moment où ils produisent ces paroles, en Algérie, ailleurs ? Les vœux qu'ils expriment pour leur vie future restent flous, ce qui n'est vraisemblablement pas sans lien avec la grande mobilité dans laquelle ils s'inscrivent et avec les relations qu'ils entretiennent aux lieux et aux langues. Nous allons dans ce qui suit appréhender ces relations, et nous demander comment elles sont perçues et mises en mots par les enseignants quand ils parlent de leurs actions d'enseignement.

4.3. La relation aux langues, au français et à son apprentissage

Le travail mené au cours du stage de cartographie (voir 4.1) a permis d'identifier les langues qui étaient pratiquées par les jeunes ainsi que les lieux, les personnes et les activités auxquelles elles étaient associées. Les langues arabe et française sont bien sûr au cœur de leur quotidien passé et présent. Ils ont pour la plupart déjà acquis des compétences en français, soit en contexte familial, soit au cours de leur scolarisation en Algérie, soit de façon plus précaire au cours de leur parcours migratoire et depuis leur arrivée en France. Leur relation à cette langue est bien sûr inhérente à leur présence en France mais elle est aussi teintée par les liens historiques entre la France et l'Algérie. Il en est de même pour la langue arabe (darija) qui tout en étant associée à plusieurs de leurs activités ou relations familiales et amicales passées et présentes, peut donner lieu à des formes de stigmatisation : du fait de leurs pratiques de la langue, ces jeunes MNA se disent par exemple considérés comme des « blédards » (gens du bled) par les jeunes de leur âge issus de la migration algérienne, nés en France et y vivant depuis toujours.

La relation aux langues développée par ces jeunes est en outre nourrie par leur grande mobilité : au-delà du long périple qui les a menés de l'Algérie à la France, ils se déplacent beaucoup et souvent, non seulement en Ile de France (où ils résident) mais aussi au-delà, en Europe. En commentant cela, un des enseignants donne à voir la représentation qu'il se fait de cette relation des MNA aux lieux, telle qu'elle s'est construite dans le parcours migratoire. Il la valorise (cf. utilisation du verbe réussir) en établissant une comparaison avec la relation que peuvent avoir d'autres jeunes (français) à la notion de frontières :

Ils [les MNA] **aujourd'hui ils peuvent aller n'importe où en Europe et ils vont, peu importe l'endroit, ils vont, ils reviennent là, ils vont partout, ils ont pas cet esprit où y a des frontières en fait, en ayant franchi une frontière que je dirais presque maternelle, y a plus de frontières pour eux. Donc y a des espaces à découvrir (...)** les MNA n'ont pas ce... ont réussi à aller dans un espace beaucoup plus large (...) et donc à **parler par exemple des langues, même s'ils savent très peu parler, à communiquer (...)** eux j'ai l'impression communiquent en permanence, avec les touristes, avec les Anglais, les Américains, les Espagnols etc, ça ne les dérange pas, ils ont une faculté d'aller vers l'autre je dirais plus. (Entretien Thierry)

Cette mobilité des MNA, leur ouverture aux autres par-delà les langues apparaissent comme des éléments contextuels avec lesquels le formateur compose pour proposer un enseignement qui tienne compte de ces expériences communicationnelles nombreuses. Mais la question des incertitudes liées à leur avenir en France s'impose dans les propos des enseignants comme un autre élément contextuel incontournable. Thierry constate ainsi :

« les MIE (MNA) me posent immanquablement la question du sens, sens à prendre dans ses deux acceptions : **quelle direction ? Sinon celle de l'impasse** et du coup, quel contenu mettre dans les séances ? » (Thierry, dossier pro)

La difficulté à envisager des perspectives à moyen ou long terme (« impasse ») est directement rattachée par Thierry à la délimitation des contenus de formation. Pour Sofia, la finalité de régularisation administrative est rattachée à la préparation des certifications en langues mais celle-ci constitue pour beaucoup de jeunes une voie sans issue :

(...) **je leur dis bah "On va pouvoir, si t'en as envie, préparer un examen, qu'est nécessaire à..." parce que je suis obligée de le dire comme ça, "...à l'obtention des papiers"**, (...) avant qu'on me convainque que ce que je suis en train de faire y aura une finalité...pffff. Laquelle ? (pause 8 secondes) (...) Mais bon, à part quelques exceptions où on sait que peut-être, parce que ils sont qu'au début de la monstrueuse pyramide qu'ils vont devoir gravir avant d'obtenir une carte de résidence voire la carte de nationalité française, pour tous les autres ? (Entretien Sofia)

Au regard de leur expérience, les enseignants savent que très peu de ces jeunes parviendront à entrer dans le système scolaire ou en formation d'ici leur majorité et que très peu d'entre eux pourront alors obtenir une carte de résident avant que leur protection par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ne prenne fin le jour de leurs 18 ans ou avant la fin de leur prise en charge à la PJJ ou la fin d'un éventuel contrat jeune majeur. Les enseignants s'attachent tout de même à mettre toutes les chances du côté des jeunes en les préparant à passer des certifications en

langues (DELTA A1 à B2 le plus souvent), dans l'espoir d'une insertion scolaire ou professionnelle et d'une régularisation administrative à la majorité (Auzanneau, Leclère, 2021). Face à cette difficile projection dans le futur, d'autres finalités sont visées par les enseignants et d'autres temporalités organisent leurs pratiques d'enseignement : la focalisation sur l'instant présent, la recherche de la satisfaction immédiate, comme le souligne Sofia :

malheureusement, des projections...j'en n'ai pas, enfin si, j'en ai, et elles sont pas bonnes, et je peux pas faire semblant de pas les voir là c'est pas possible, donc c'est aussi comme ça que je bosse, parce que c'est pas possible autrement, donc... Sur **le plaisir immédiat**. (Entretien Sofia)

C'est la relation au temps qui est ici en question, dans une opposition entre des logiques à long terme (« projections ») qui sont celles que dessinent les cadres institutionnels de la formation linguistique des migrants et des logiques de l'instant présent (« plaisir immédiat ») qui sont celles dans lesquelles les MNA vivent/survivent et avec lesquelles les professionnels ont appris à composer. On retrouve cette même tension dans les propos de Thierry entre « investir sur l'avenir » et « survivre » :

(...) parce que je crois que le système des MNA me fait penser beaucoup à ce qu'on a appelé le système de survie, où **il s'agit pas d'investir sur l'avenir, il s'agit en réalité de survivre**, (...) **donc à partir de là à nous de...enfin à nous (...) en tout cas de travailler sur une possibilité de penser l'avenir**. (...) **on s'accroche aux droits qu'ils ont en tout cas sur le moment, on est nous aussi dans l'instant du coup**. (Entretien Thierry)

Y a des moments qui deviennent magiques, **là sur quatre-cinq secondes le truc peut être magique**. Et puis y a des moments où voilà on va avoir en cours des gens soit qui vont avoir une OQTF²⁰, soit qui vont dormir dans la rue, soit qui vont en prison. Et puis y a des fois où on enseigne pas du tout. (...) **On est là pour quelque chose qui est un petit cheminement, si c'est un mètre c'est un mètre, mais au moins ce mètre il sera réel et il sera fait enfin...voilà**. (Entretien Thierry)

Comme le montre Métreaux (2017) à propos de la situation des réfugiés, toute l'énergie qui est déployée par ces jeunes pour leur survie à court terme les fixe dans le présent ou du moins dans le très court terme. Sensibles à ces réalités contextuelles et conscients des attentes institutionnelles, les enseignants conjuguent deux visées : d'une part la recherche de petits moments de satisfaction, de bien être pour les jeunes, dans l'accomplissement des activités en classe et dans les échanges qui en découlent, d'autre part la préparation de certifications en langues susceptibles de favoriser l'insertion et donc la régularisation administrative à la majorité. C'est dans ces entrecroisements que s'inscrit le processus d'enseignement-apprentissage. Et on perçoit, à la lumière des discours des jeunes et de leurs enseignants combien il repose sur la prise en compte par les professionnels en particulier, d'une multitude de positionnements qui s'actualisent et se construisent en discours.

Pour conclure : au croisement de ces différents positionnements se construit la relation pédagogique

Nous avons dans ce chapitre cherché à montrer que les situations de formation linguistique des MNA pouvaient, en fonction de l'âge de ces jeunes, de leur situation au regard du droit civil et du droit pénal (pour ceux ayant commis un délit), relever de différents cadres institutionnels. Elles comportent en outre des enjeux qui mêlent de façon marquée dimension didactique et dimension éducative, auxquelles se conjuguent la préoccupation de mise en sécurité qui sans incomber directement à l'enseignant, peut fortement retentir sur les situations de classe.

Considérant que chaque parcours d'enseignement-apprentissage d'un groupe classe est jalonné par de multiples interactions qui elles-mêmes se déploient dans des situations de communication singulières, nous avons voulu étudier la façon dont les positionnements manifestés et construits par les participants (MNA, enseignants et éducateurs) au travers de leur discours, contribuaient à actualiser différents paramètres contextuels et participaient ainsi à la délimitation de la situation d'enseignement-apprentissage.

²⁰ OQTF : Obligation de Quitter le Territoire Français.

En donnant à voir leurs positions à l'égard de différents éléments de contexte (pays, langues, trajectoire migratoire), les MNA avec lesquels nous avons travaillé, orientent la construction des relations qui se tissent entre eux et les professionnels qui les accompagnent. En retour, les discours des enseignants montrent combien la planification et la mise en œuvre de leur action dans cette situation d'enseignement-apprentissage repose sur une approche sensible de ces éléments contextuels tels qu'ils sont actualisés par les jeunes eux-mêmes et tels qu'ils entrent en dialogue avec les contraintes et les attentes du cadre institutionnel. De ces analyses émergent à de nombreuses reprises dans le discours des enseignants, la primauté de la relation interpersonnelle dans cette situation d'enseignement-apprentissage.

Si la relation pédagogique qui constitue l'un des pans du triangle didactique repose avant tout sur les statuts que le cadre institutionnel reconnaît à chacun des acteurs, elle ne se réduit pas à cela. Postic (2005) notamment a montré que la construction de celle-ci est influencée par des facteurs sociologiques, culturels ou encore psychanalytiques. Cette relation n'est pas pour autant donnée d'avance, elle est à la fois rendue visible dans le déroulement des séances de classe et construite dans et par les interactions qui jalonnent le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans les situations que nous avons étudiées, cette relation est ainsi nourrie et tissée à travers la construction, au fil des interactions de formation, de multiples positionnements interpersonnels qui reposent entre autres sur l'actualisation et sur une gestion sensible, par les professionnels, de différents paramètres contextuels. A ce titre, trois préoccupations apparaissent comme majeures, dans les discours et dans les pratiques des enseignants.

i) L'accueil du jeune tel qu'il se présente et la mise en confiance :

L'absence de recherche de vérité va faciliter l'instauration d'une relation de confiance. Et quand cette relation de confiance est établie avec quelques apprenants, nos observations montrent qu'elle pourra être relayée à d'autres par les jeunes eux-mêmes qui signalent à de nouveaux venus la confiance qui peut être accordée au formateur.

La mise en confiance passe également par une certaine exigence dans le travail : « en étant exigeant dans le travail en musique, on les a pris au sérieux » constate Laurent (éducateur- et intervenant musique) en faisant un bilan du travail mené en équipe durant la recherche. L'exigence contribue alors à reconnaître le jeune comme un sujet apprenant.

ii) La recherche d'authenticité (et non de vérité) par l'implication mutuelle :

Cette recherche d'authenticité passe par la construction d'espaces de parole dans lesquels chacun peut parler de lui-même, de son environnement, à commencer par le formateur qui par exemple en relatant des événements, des connaissances qui le relie à l'environnement des jeunes va témoigner de son investissement dans la relation. Il cherche à atteindre une certaine authenticité (et non des vérités) par le plaisir de l'échange mutuel à propos des centres d'intérêt des jeunes par exemple. Nos observations nous montrent que l'émergence de cette authenticité est facilitée par l'ouverture aux langues du répertoire des apprenants. Elle passe par l'usage toléré et même encouragé de langues partagées autres que le français, mais elle se traduit aussi par l'intérêt que peuvent témoigner les enseignants pour ces langues, leurs usages, en commençant à l'apprendre par exemple (comme Thierry) ou, comme cela a été le cas tout au long de notre présence sur le terrain, en engageant des discussions à propos de ces langues :

J'ai l'impression **qu'ils deviennent sensibles quand je parle arabe**. Et parler leur langue c'est un peu aussi rentrer dans leur univers de pensée (Thierry)

Le partage (parler de nous), et **l'acceptation de toute langue et toute variété de langue a contribué à la liberté de parole des jeunes, qui suppose une mise en confiance**. (Laurent)

Le travail collaboratif entre chercheuses et professionnels de la PJJ a en cela sans doute permis d'accentuer cet intérêt des enseignants et des éducateurs pour les langues des jeunes mais il a surtout permis de construire ensemble des moyens de thématiser et de travailler en formation les questions de relations aux langues et d'environnements sociolangagiers.

iii) L'attention accordée au moment présent (vs la projection vers des enjeux à long terme) :

Pour tenir compte de la précarité dans laquelle vivent les jeunes, de l'irrégularité de leur disponibilité cognitive, mais aussi de leur difficulté à se projeter dans le futur, les enseignants vont, par-delà les finalités à moyen ou long terme qui découlent du cadre institutionnel, chercher à générer des moments de satisfaction immédiate, des moments de bien être nécessaires aux apprentissages.

Cette approche, éclairée par une longue immersion sur le terrain, a ainsi montré que malgré l'instabilité de la situation d'enseignement-apprentissage, tout est fait par les professionnels pour construire une relation pédagogique solide. Les dynamiques interactionnelles de cette construction restent à analyser. Toutefois, les premières analyses, ici présentées, montrent que cette construction repose sur la prise en compte, par les éducateurs et les enseignants, des positions manifestées par les MNA à l'égard de multiples données ou indices contextuels. Cette prise en compte permet d'instaurer une relation de confiance et de réduire l'asymétrie de places que pourraient engendrer la différence de statut ou encore la différence d'âge. Elle vise aussi à laisser place à des échanges qui évitent de reproduire ou raviver l'expérience de situations de communication institutionnelles qui tout au long du parcours des MNA (entretiens administratifs, interrogatoires au commissariat, auditions par le juge, etc.) ont pu entacher leurs représentations des finalités communicationnelles.

L'analyse de ces situations d'enseignement-apprentissage conduit en outre à s'interroger sur la façon dont on peut, dans nos formations universitaires notamment, préparer les futurs enseignants de langue à intervenir dans des contextes si complexes et les sensibiliser aux enjeux de la construction de la relation pédagogique.

Bibliographie

Armagnague Maïtena, Clavé-Mercier Alexandra, Lièvre Marion & Oller Anne-Claudine (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*, n° 18, p. 147-172.

Armagnague-Roucher Maïtena (2018), « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n°4, p. 45-71.

Auzanneau Michelle (2020), « Apprendre le français quand on brûle les frontières : Questions et approche d'une recherche collaborative à la Protection judiciaire de la jeunesse », *Migrations Société*, n°181, p.103-120.

Auzanneau Michelle & Leclère Malory (2021), « Enjeux et approches de l'enseignement du français à des mineurs non accompagnés à la Protection Judiciaire de la Jeunesse : Apports d'une recherche collaborative », dans Laurence Le Ferrec & Marie Vénier (dir.), *Discours, Langues et migrations : regards pluridisciplinaires*, Limoges, Lambert & Lucas, p. 179-197.

Beddiar Nadia (2018), « La jeunesse est un pays étranger », *Les cahiers dynamiques*, n°74, p. 33-41.

Boucherf Kamel & Souaber Hassan (2019), *L'impact des conditions socio-économiques sur la perception des problèmes de migration chez les jeunes*, Rapport de recherche Sahwa/Union européenne.

Bricaud Julien (2012), *Accueillir les jeunes migrants*, Lyon, Chronique sociale.

Cambra-Giné Margarida (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier/Didier.

- Dabène Louise, Cicurel Francine, Lauga-Hamid Marie-Claude & Foerster Cordula (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier/Didier.
- Delahaie Juliette & Canut Emmanuelle (2020), « Les entretiens d'évaluation de minorité pour les jeunes migrants : le rôle de l'évaluateur dans la construction du récit de vie », *Migrations Société*, n°181, p. 39-52.
- De Queiroz Manuel & Ziolkowski Marek (1997), *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Défenseur des droits, 2016, *Les droits fondamentaux des étrangers en France*, République Française.
- Doineau Elisabeth & Godefroy Jean-Pierre (2017), *Mineurs non-accompagnés : répondre à l'urgence qui s'installe. Rapport d'information n° 598 (2016-2017)*, République Française.
- Duranti Alessandro & Goodwin Charles (ed.) (1992), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagnon Aimée (2018), « Besoins universels et spécifiques des mineurs non accompagnés : quelle prise en charge ? », *Les cahiers dynamiques*, n°74, p. 82-91.
- Goffman (1959/1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.
- Gumperz John. J. (1992), "Contextualization revisited", in Peter Auer & Antonio di Luzio (eds.), *The contextualization of language*, Amsterdam, John Benjamins, p. 39-53.
- Haouati Awel (2020). « Hirak algérien, An I : Les chants d'une révolution populaire ». *Ballast*, 9, p.156-169.
- Khaled Noureddine (2013), « Adolescents harragas : risquer sa vie comme seule possibilité de réalisation de soi », *Adolescence*, 31, 3, p. 699-709.
- Khichane Samia (2020), « « La Casa del Mouradia » : un chant à la tribune des dominés », *Cahiers de littérature orale*, Hors-Série 2020, p.101-108.
- Lang Anne-Christine & Sorre Bertrand (2017), *Avis (n° 274) présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018, Tome II, Enseignement scolaire*. Assemblée Nationale, République Française.
- Lemaire Éva (2008), *Enseignement du français langue étrangère et langue seconde en situation d'urgence et de traumatisme : le cas des mineurs étrangers isolés*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle.
- Lindenfeld Jacqueline (1984), « De l'Ethnographie de la communication à la sociolinguistique interactionniste ». *L'Homme*, tome 24, n°3-4. p. 131-135.
- Mendonça-Dias Catherine & Rigoni Isabelle (2020), « L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés « francophones » sans solution scolaire ». *Migrations Société*, n°181, p. 53-69.
- Métreaux Jean-Claude (2017), « L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil », *Tema Babylonia*, n°1, p. 19-22.
- Mission Mineurs Non Accompagnés (2020), *Rapport annuel d'activité 2019*, Ministère de la Justice.
- Paroles d'hommes et de femmes (2020), *Le modèle français d'accueil et de scolarisation des jeunes primo-arrivants*, 2^{ème} journée d'études : Contribution des associations à l'accueil et à la scolarisation des primo-arrivants.

- Paté Noémie (2020), « La mise à l'épreuve de la légitimité narrative comme contrepartie de l'accès à la protection des mineurs non accompagnés », *Migrations Société*, n° 181, p. 23-38.
- Petitjean Cécile (2018), « Le pouvoir des rires : des interactions en face à face aux conversations par texto », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°68, p. 39-50.
- Peyroux Olivier (2018), « Mineurs et Migrations », *Les cahiers dynamiques*, n°74, p.24-32.
- Postic Marcel (2005), *La relation éducative* [1979], Paris, Presses Universitaires de France.
- Primon Jean-Luc, Moguérou Laure & Brinbaum Yaël (2018), « Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines », *Revue européenne des migrations internationales* vol. 34, n°4, p. 13-43.
- Rabatel Alain (2012), « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n° 56, p.23-42.
- Sauvage Luntadi Laetitia & Tupin Frédéric (2012), « La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage ». *Phronesis*, vol.1, n°1, p.102-117.
- Vion Robert (1992), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Vion Robert (1995), « La gestion pluridimensionnelle du dialogue », *Cahiers de linguistique française*, n° 17, p. 179-203.