

**Les contextes d'enseignement aux migrants comme mise en saillance d'un agir éthique dans
l'enseignement des langues.
Réponse à la contribution de Malory Leclère.**

Véronique Rivière, Université Lyon 2, UMR ICAR

Introduction

La problématique des contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues peut être appréhendée de différentes façons, du point de vue des langues en présence, des finalités d'enseignement/apprentissage, des conditions institutionnelles, etc. Elle peut être saisie également comme un phénomène émergent des situations didactiques (le contexte construit) ou comme un phénomène externe aux situations (le contexte donné). Sur le plan épistémologique, la problématique des contextes peut servir un positionnement explicatif des phénomènes d'enseignement-apprentissage ou un positionnement interprétatif. L'intérêt de la contribution de Malory Leclère (désormais ML), sur laquelle nous proposons ici de « réagir »¹, nous semble venir de la confluence de ces modes d'appréhension. Elle nous montre, dans la partie 1, comment des cadres institutionnels vont contraindre le type d'enseignement ou de formation. Mais elle montre également, dans la partie 2, à l'intérieur d'un paradigme interprétatif des phénomènes contextuels, à partir des notions opératoires de position énonciative et de positionnement interpersonnel, comment les participants à une situation de formation linguistique ajustent et redéfinissent constamment le contexte et la relation pédagogique, notamment au regard d'éléments pré-existants à la situation (langues du répertoire, chemin d'exil, conditions d'accueil). Cet aspect m'a beaucoup intéressé, pour différentes raisons. Tout d'abord, le travail quotidien de classe implique un tissage constant de ce qui relève de la dynamique relationnelle et de ce qui relève de l'objet enseigné et des modalités d'enseignement. Et il semble que la didactique des langues s'est toujours aussi développée aussi en le sens d'une prise en compte de la relation interpersonnelle (Bigot, 2002, Guichon & Tellier, 2017, Muller, 2016, pour ne citer que quelques titres) au point d'en faire un nouveau « courant » épistémologique transversal (« didactique relationnelle » chez Castellotti, 2017) permettant de saisir à nouveaux frais les expériences pédagogiques quotidiennes d'altérité et de diversité. La contribution de ML est l'occasion de l'explorer dans le contexte de l'enseignement aux migrants. Par ailleurs, les travaux portant sur les interactions de classe² réalisés dans les années 1990 (Cicurel, 1993) et les travaux sur l'agir professoral (Cicurel, 2011), ont montré combien cette dynamique relationnelle est importante aux yeux des enseignants, quel que soit le contexte, et innervent les choix didactiques et les logiques d'action des enseignants. Néanmoins, comme l'écrit ML, nous achoppons en formation initiale à l'enseignement du FLE à sensibiliser, à montrer à nos étudiants le caractère mouvant des situations pédagogiques, le nécessaire ajustement constant qu'elles nécessitent pour l'enseignant ou le formateur. L'objectif de l'ouvrage étant de mettre en lien contextes d'enseignement et pratiques langagières, de dessiner plus particulièrement certaines caractéristiques contextuelles de l'enseignement du FLE et l'effet configurant de celles-ci sur les situations, les acteurs, les objets d'enseignement, nous inscrivons notre réflexion sur les contextes en les définissant comme une relation de sens. Nous mettrons l'accent sur la manière dont cette relation de sens est au service de la relation pédagogique et interpersonnelle et comment ces aspects rejoignent des dimensions éthiques de l'action enseignante (Cicurel & Spaëth, 2017). En effet, ML montre que les professionnels se préoccupent beaucoup de la relation qu'ils tissent avec les jeunes, à travers la mise en confiance, l'acceptation de ce qui vient, la gestion instable et incertaine du contexte de classe, l'authenticité des relations. Tout cela leur permet potentiellement une certaine efficacité pédagogique et didactique, mais induit des formes d'interrogation quant aux valeurs, aux normes ou aux convictions de ces professionnels, à ce que Cicurel & Spaëth (*ibid.*) nomment l'agir éthique, « composante forte de l'agir professoral » :

l'action didactique, à côté de savoir-faire professionnels, face à des *personnes*³, dans des situations réelles, fait appel à un système de valeurs, à des normes à interroger. Parce que les acteurs de la didactique du FLE/FLS se trouvent dans l'obligation de *prendre des décisions* et de faire des choix (en classe, dans l'instauration de programmes, dans les institutions, etc.), un agir qui se veut éthique incite à prendre en

¹ Cette réaction, qui s'est initialement déroulée dans une journée d'études, expose des pistes de réflexions, un éclairage quelque peu subjectif, et non une démonstration appuyée sur des données systématiques. Cela peut donner au lecteur ou à la lectrice une vision impressionniste des contextes d'enseignement aux migrants. Nous espérons toutefois qu'ils y trouveront un quelconque intérêt.

² La thèse de V. Bigot (2002) traitant de la relation interpersonnelle en classe de FLE est sans doute le meilleur exemple de ces travaux qui ont étudié la relation interpersonnelle dans la relation pédagogique.

³ Le mot est enrichi graphiquement de cette façon dans le texte de Cicurel & Spaëth.

compte, dans le processus de décision, les personnes engagées dans l'action, la reconnaissance de l'autre, les valeurs de bienveillance et un devenir historique (Cicurel & Spaëth, *ibid.*, p. 10).

Pour le chercheur, le « traçage » des positionnements énonciatifs et interactionnels des professionnels à l'égard des paramètres contextuels peut ainsi constituer une « fenêtre » sur ces valeurs et ces normes à interroger, mais aussi sur les personnes, sur l'altérité (Abdallah-Preteille & Porcher, 1998). C'est ce que fait ML en creux et c'est ce que nous pouvons également tenter de poursuivre en convoquant différentes situations d'enseignement aux migrants et différents verbatims extraits d'entretiens de professionnels, dans le contexte de MNA étudié par ML mais aussi dans le contexte de la formation linguistique des adultes migrants en centre de formation. Dans un premier temps, je reviendrai sur le concept de contexte. Dans une deuxième partie, je m'intéresserai à cette « gestion sensible de différents paramètres contextuels » (ML, p. x) en l'illustrant par différents exemples. Cela m'amènera non pas à définir ou à délimiter des spécificités de ce contexte d'enseignement, mais à montrer dans quelle mesure il met particulièrement en saillance et en relief des caractéristiques propres à tout contexte actuel d'enseignement-apprentissage des langues. Dans une troisième et dernière partie, je relierai ces phénomènes et leur observation à des enjeux de formation initiale des professionnels également abordés par ML dans sa conclusion.

1. Le contexte : un public, des apprenants, des personnes, une relation (de sens)

Si, pour explorer le concept de contexte, le point de départ est le public, les migrants, on peut rappeler à minima ce que cette entité de « public » recouvre. En préambule de ses développements, ML s'interroge sur l'utilisation du terme « migrants » :

Quel public d'apprenants se cache derrière cette dénomination, quelles personnes, quels parcours, quels vécus de la migration, quels projets de vie ? Dans les usages qui en sont faits par l'expression Formation Linguistique des Migrants, le terme *migrants* renvoie surtout à des personnes qui arrivent en France avec un projet d'installation durable et pour qui il y a derrière la maîtrise de la langue un enjeu d'insertion sociale et professionnelle. Les conditions d'enseignement-apprentissage, les pratiques pédagogiques et les situations individuelles que recouvre la dénomination « formation linguistique des migrants » sont très diverses.

En didactique des langues, on parle fréquemment de « public » afin de cerner des types, des profils permettant d'organiser et d'animer une action d'enseignement, la part croissante de la didactique institutionnelle accentuant sans doute l'utilisation de ce vocable. Si nous lisons les définitions de « public » dans les deux dictionnaires de didactique des langues et du FLE (Galisson & Coste, 1976 et Cuq, 2003), nous lisons :

En didactique des langues, on appelle souvent public, le groupe potentiel ou actuel d'apprenants, généralement défini en larges secteurs sociologiques : le public scolaire, le public adulte, le public des travailleurs migrants. On parlera *d'analyse des publics* pour déterminer, par exemple, les besoins et les objectifs propres à tel groupe ou sous-groupe. Après une période où l'accent a été mis sur la langue (objet à enseigner) et les méthodes, on assiste aujourd'hui à une prise en compte plus grande des publics, dans leur diversité. (Galisson & Coste, p. 455)

On appelle public les destinataires d'un enseignement et les utilisateurs d'un programme d'apprentissage. Chaque public doit être analysé dans ses composantes (âge, objectifs, situation linguistique, etc.) pour que l'on puisse lui adapter un enseignement adéquat. (Cuq, p. 209)

Le point de vue ici exprimé sur ceux qui apprennent les langues est plutôt celui de l'institution, de la technicité et de la fonctionnalité : « larges secteurs », « analyse des publics », « destinataires d'un enseignement », « utilisateur d'un programme », « un public analysé ». Le public est une entité abstraite et objective, la dimension fonctionnelle y prévaut (destinataire, utilisateur, analyse du public), même si on semble prendre en compte ce qui le constitue, ses « composantes ». Dans cette perspective, la relation aux publics est d'abord une relation de connaissance objectivante et une relation de détermination et de mise en œuvre de contenus de formation, avant d'être une relation éducative ou de transmission. Néanmoins, à côté du terme « public » existe celui d'« apprenant » qui a fait florès. Ce terme, forgé dans les années 1970, vise à considérer l'individu comme sujet "désubordonné" de la relation d'enseignement, comme sujet de son apprentissage, quel que soit son âge. Le chercheur, le méthodologue, le programmeur d'enseignement ou l'enseignant saisissent et prennent en compte sa motivation, ses besoins, ses erreurs, son interlangue, son style d'apprentissage, ou encore son répertoire langagier, sa culture éducative, etc., tout cela en appui sur des épistémologies comme le constructivisme piagétien, la communication, l'interaction et la compétence en anthropologie culturelle ou encore plus

récemment sur les théories de l'agir pour ce qui concerne l'approche actionnelle. Puis ce passage de « public » à « apprenant » peut s'opérer également vers le terme de « personne » que Cicurel & Spaeth (*ibid.*) utilisent dans la définition de l'agir éthique citée ci-dessus et que nous retrouvons dans relation *interpersonnelle*. Que pourrait bien signifier un tel mouvement et quelle conception du sujet pourrait-on y voir ? Peut-être la part biographique, expérientielle et identitaire de tout sujet qui apprend (et enseigne), son parcours de vie, ses représentations ou ses croyances sur les situations didactiques, ses affects. Mais si on parle de « personne », on signifie également la part intersubjective du sujet qui est « en relation avec » (Castellotti, 2017), avec une ou des langues, avec des enseignants ou formateurs, avec d'autres apprenants, avec une institution, avec des préoccupations diverses (de parent, de salarié, d'amateur de poésie, d'usager des transports et des services publics, de patient, etc.), avec un espace-temps et des codes culturels différents. La liste est potentiellement non limitative.

Quelque soit le terme que l'on utilise pour désigner les bénéficiaires d'une action de formation⁴, nous retenons la définition du sujet apprenant et/ou enseignant en tant que « en relation avec ». c'est également cette relation qui retient notre attention dans la définition du contexte :

La notion de contexte (...) rassemble les éléments de la situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens. Plus précisément encore, il est l'ensemble des significations que le sujet attribue à ces éléments. Comme l'écrit J.P Bernié (2005, p. 147), le contexte "englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches". Le contexte est par conséquent un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise...les conduites des sujets dans une situation donnée. (Reuter, 2007, p. 53)

Le contexte est un ensemble de significations pertinentes attribuées à un instant T par des personnes en interaction, toutes prises à la fois dans une historicité, une temporalité, une intersubjectivité, en fonction de cadres liés à l'expérience antérieure. Le contexte est ici compris comme instance de subjectivité. Dans une perspective plus sociologique et interactionniste, nous pouvons aussi faire référence à la notion de cadre de l'expérience de Goffman (1991) qu'il définit comme des « principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif » (*ibid.*, p. 19). Il précise plus loin :

Un cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités, il organise aussi des engagements. L'émergence d'une activité inonde de sens ceux qui y participent et ils s'y trouvent, à des degrés divers, absorbés, saisis, captivés. Tout cadre implique des attentes normatives et pose la question de savoir jusqu'à quel point et avec quelle intensité on doit prendre part à l'activité cadrée. Tous les cadres n'imposent pas le même type d'engagement. [...] Il faudra donc s'entendre sur des limites acceptables, sur une définition de l'engagement et du niveau d'engagement. (Goffman, *ibid.*, p. 338).

Cette définition et ce niveau d'engagement dépendent notamment du croisement, de la superposition, voire de l'incompatibilité ponctuelle ou durable de ces cadres. ML montre ainsi que les jeunes évoluent dans des cadres sociaux multiples et enchevêtrés. Leur prise en charge peut être simultanément scolaire, judiciaire, sécuritaire, législative, éducative, sanitaire, linguistique. Ces cadres dans lesquels ils sont engagés ou qu'ils subissent, dont ils font l'expérience, impliquent des temporalités différentes, des attentes plus ou moins normées et plus ou moins connues des jeunes, du moins dans les débuts de leur prise en charge, et s'articulent de manière plus ou moins contradictoires avec des éléments biographiques eux aussi divers et complexes (loyautés, séparations, violences, précarités, vulnérabilités, mobilités). Cela a comme conséquence des trajectoires incertaines et instables pour ces jeunes, mais aussi de leur part des stratégies identitaires diverses entre divulgation et dissimulation. Tout cela accentue potentiellement pour les professionnels l'importance de « traiter » la relation, à travers des stratégies comme celle consistant à prendre le jeune « tel qu'il vient, tel qu'il est, sur le moment » et qui semblent répondre à un besoin de suspendre certaines de ces formes d'engagement et de rôles à tenir énoncées ci-dessus et à un besoin de « faire avec » l'imprévisibilité des situations didactiques. C'est ce que nous allons aborder dans la prochaine section.

2. Les jeunes MNA à la PJJ : un cas-limite des dynamiques relationnelles dans l'enseignement des langues ?

ML affirme qu'il y a pour les formateurs primauté de la relation interpersonnelle, que « tout est fait par les professionnels pour construire une relation pédagogique solide », entre contraintes externes du cadre institutionnel et configurations propres à la situation pédagogique et éducative. La lecture attentive de l'étude de

⁴ Et il conviendrait de discuter le terme de migrant, de MNA, que le chercheur utilise et qui réfère à sa situation personnelle au regard de la loi : mineur sans représentant légal, ou de jeune, qui réfère à un stade de développement de la personne.

ML nous a incitée à penser cette situation comme un cas-limite de l'enseignement du français langue étrangère⁵, c'est-à-dire comme un contexte où les professionnels doivent (re)penser leurs interventions didactiques dans un périmètre et un cadre de transmission qui les éloignent des modes de transmission classiques, en mettant fortement l'accent sur les dynamiques interpersonnelles dans l'espoir de favoriser une relation d'appropriation (Castellotti, 2017). De plus, ce contexte de formation, avec des sujets dont le parcours de vie apparaît comme chaotique et inscrit dans une mobilité subie, nous apparaît aussi en creux comme un révélateur (au sens photographique du terme) de certaines caractéristiques de l'enseignement aux migrants : l'incertitude et la contingence. Par exemple, il n'est pas sûr pour le formateur que les personnes viennent aux cours de manière régulière, il n'est pas sûr que les personnes s'approprient les contenus sélectionnés et mis en forme. Il n'est pas sûr que les conditions didactiques créées à tel moment par le formateur soient les bonnes le jour J, il n'est pas sûr que la mise en mémoire des contenus soit effective alors que le formateur avait constaté le contraire la semaine précédente, etc. L'incertitude est un paramètre inhérent à l'activité enseignante (Perrenoud, 1996), mais il semble décuplé avec le public migrant qui, pour une grande part, est dans une incertitude existentielle (« Thierry : il s'agit en réalité de survivre »). Face à cela, quelles formes d'agir peuvent répondre aux « préoccupations » énoncées dans le discours des formateurs ? Nous en explorons deux, l'acte d'attention porté aux personnes, la parole sensible exercée par les professionnels.

2.1. Acte d'attention pédagogique et système de pertinence contextuel

Les formateurs et professionnels interrogés par ML et ses collègues semblent dire qu'ils ne contrôlent pas vraiment les contenus didactiques abordés et l'engagement des jeunes dans les apprentissages. Pour autant, ils semblent porter une grande attention aux conduites des jeunes, à leur imaginaire, aux conditions qui peuvent leur permettre de s'engager ou de se désengager, et également une grande attention au sens des situations pour les jeunes et pour eux-mêmes (à travers les mots, les conduites, les silences et non-dits, les formes d'engagement). Qu'est-ce que cette attention ? Il s'agit d'attention au sens de Schütz (1987), au sens de faire attention, de tendre l'esprit vers quelque chose, au sens de pleine conscience dans l'action et de sélection de ce qui est pertinent à l'instant T, en fonction d'une réserve d'expériences, de connaissances, etc., ce que Schütz appelle l'*attention à la vie* :

L'attention à la vie définit le domaine du monde qui nous est pertinent ; elle articule le flux continu de notre courant de pensée ; elle détermine la portée et la fonction de notre mémoire ; soit elle nous fait vivre dans nos expériences présentes, dirigées vers leurs objets, soit elle nous fait retourner par attitude réflexive à nos expériences passées pour nous enquérir de leurs significations. (p. 110)

Il s'agit de l'attention sous le gouvernail de la pertinence ou d'un système de pertinence, d'une mise en relief d'un flux de conscience par un acte d'attention. Perreau (2010, p. 87) explicite ce système de pertinence proposé par Schütz :

Les structures de pertinence définissent le cadre cognitif d'un ajustement au monde qui doit toujours être gagné, faire l'objet de confirmations nouvelles, mais qui peut aussi légitimement miser sur les réserves d'expériences acquises, sur une évaluation raisonnable du vraisemblable, du probable et du convenable. Pour Schütz, l'arrière-plan cognitif sur le fond duquel s'enlèvent nos actes d'attention structure, oriente et détermine notre définition et notre maîtrise des situations.

M. Leclère montre ainsi comment l'intervention didactique peut constituer une modalité de création de la sécurité et de la confiance dans les apprentissages, à condition d'une attention de tous les instants de la part du formateur lui permettant une réactivité, un ajustement constant, une individualisation. Cette attention présente peut puiser dans le réservoir d'expériences interactionnelles passées que le professionnel a pu avoir avec d'autres jeunes, ce que Schutz appelle typification⁶, mais il semble que c'est l'attention à la situation présente qui soit la plus propice parce que c'est elle qui est la source la plus utile d'informations, d'indices dans les paroles et les comportements, pour agir et viser l'appropriation, si minime soit-elle (« si c'est un mètre, c'est un mètre »). Afin d'illustrer autrement cet acte d'attention, je peux citer cet exemple extrait du mémoire de Master 2 d'Elise Girard, préparé sous ma direction en 2018, qui portait sur les perceptions que peuvent avoir les professionnels de

⁵ ML parle de « mise à l'épreuve des repères didactiques et pédagogiques des professionnels même les plus aguerris ».

⁶ Schütz (*ibid.*) définit le processus de typification ainsi « La signification n'est pas une qualité inhérente à certaines expériences qui émergent dans notre courant de conscience, mais le résultat d'une interprétation d'une expérience passée que l'on envisage réflexivement à partir d'un Maintenant » (p. 107).

la formation sur les liens entre apprentissage de la langue et conditions sanitaires des adultes exilés. Une formatrice, que nous appellerons Bérangère⁷, dit ainsi :

Et bien par exemple, avant-hier on faisait tout le lexique qui sert à exprimer ses goûts. Les verbes, les expressions, « j'aime », « j'aime pas », « c'est horrible », « c'est magnifique », « c'est affreux », « c'est dégoûtant », « c'est super ». Et puis du coup ça nous amenait aussi à parler de registres de langue. Registre plus familier quand on disait « super », et puis registre plus... voilà. La différence entre dire « j'aime » et « j'apprécie ». Comment « j'apprécie » c'est plus adapté au monde du travail, et puis « j'aime » c'est plus adapté à la sphère privée, etc... Il y avait des gens qui suivaient très très bien, et puis c'était une séquence qui était déjà prévue pour être multiniveaux et puis tout le monde en avait besoin, il y avait des gens qui en avaient très peu besoin, il y avait des gens qui avaient besoin d'apprendre tout même le verbe « aimer », par exemple. Mais il y a une personne, dont je perçois bien depuis le début de la formation qu'elle a des problèmes de santé, elle me l'a dit, en plus elle est de santé, je dirai à la fois psychologique, somatique, beaucoup de choses sont compliquées pour elle dans son quotidien actuel, donc l'apprentissage c'est compliqué, et j'ai vu qu'elle décrochait. Et puis à un moment où en fait il fallait se réapproprier des expressions et des verbes qui étaient mis à disposition dans une grande boîte à outils, pour faire ses propres phrases sur ses propres goûts. J'ai senti que c'était compliqué parce qu'en ce moment en fait dans sa vie, ce qu'elle aime, ce qu'elle aime pas ça a malheureusement pas tellement le droit de cité. Et j'ai senti que c'était compliqué pour elle, et c'était compliqué linguistiquement, et à cause des circonstances de sa vie donc les deux s'imbriquent, et c'est naïf de penser qu'on peut faire que du linguistique qui s'imbrique pas avec la vie parce que le langage c'est une activité... Parler, écrire, écouter, lire, c'est des activités qui sont intimement liées à la vie telle qu'elle est. Donc je lui ai proposé autre chose, très rapidement, je lui ai proposé de trier les expressions qui étaient déjà au tableau entre positif et négatif en fait, aimer, ne pas aimer, parce que trier des expressions qui ne sont pas, ou n'ont pas été écrites par elle, j'ai pensé que ce serait moins impliquant pour elle, que c'était moins difficile, linguistiquement et personnellement et du coup elle était très heureuse de pouvoir travailler avec les autres même si elle faisait quelque chose de différent, elle a réalisé la tâche de manière tout à fait parfaite, et en plus ça relève tout à fait du niveau qu'elle vise parce que c'est une dame qui prépare un DELF A1, du coup savoir reconnaître des expressions qui expriment des sentiments négatifs ou des sentiments positifs ben c'est tout à fait adéquat.

L'ajustement fait par Bérangère consiste à rendre moins personnelle, à ce moment-là, l'activité lexicale, de modifier un peu l'écologie de la situation (les objectifs assignés, la tâche, le mode de participation) et de mettre l'apprenante dans des conditions d'implication, de participation et de réussite un peu différentes des autres personnes. Cet ajustement, basé sur une activité perceptive et évaluative (j'ai vu, j'ai senti, j'ai pensé), sur des connaissances construites sur la personne et sur la dynamique de groupe, et sur des typifications, se fait à partir de la mise en discrétion de certaines données d'arrière-plan de la situation pédagogique comme la situation sociale et sanitaire de la personne, articulées à des données de premier plan comme l'objectif de l'activité et les sémantismes manipulés avec les verbes « aimer » et « apprécier »⁸. La formatrice indique la manière dont elle agit sur la relation pédagogique en jouant sur la variabilité de l'engagement et de l'implication personnelle dans les activités. La tâche linguistique de réemploi demande aux apprenants de parler d'eux-mêmes (« faire ses propres phrases sur ses propres goûts »). Mais face à ce qu'elle catégorise comme « compliqué » (la vie, l'apprentissage, le réemploi des verbes), la formatrice décide de modifier le type d'engagement demandé en lui proposant une tâche d'organisation des énoncés (« trier des expressions »). Le choix de cette nouvelle tâche s'appuie sur la reconnaissance à l'instant T de la personne, de son cheminement, ses besoins ou sa difficulté. Il lui permet de déporter sur une autre tâche l'implication de la personne et de maintenir des conditions pédagogiques où l'autre a pleinement sa place (« j'ai pensé que ce serait moins impliquant pour elle, que c'était moins difficile, linguistiquement et personnellement ») tout en gardant présents et opérationnels les objectifs de formation (« ça relève tout à fait du niveau qu'elle vise »).

Par ailleurs, nous pouvons rapprocher ce que dit le formateur Thierry à la PJJ : « 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 » de ce que dit la formatrice de l'extrait ci-dessus « c'est naïf de penser qu'on peut faire que du linguistique qui s'imbrique pas avec la vie parce que le langage c'est une activité... Parler, écrire, écouter, lire, c'est des activités qui sont intimement liées à la vie telle qu'elle est ». Ces deux verbatim mettent en relief la question de

⁷ Cette formatrice exerce à cette époque dans un organisme de formation pour adultes de la région lyonnaise depuis 2007. Elle assure des formations de FLE ou d'alphabétisation issues de différents dispositifs (OFII, dispositifs de FLP, compétences-clés, etc.). Il s'agit d'une formatrice experte.

⁸ Nous ne pouvons ici toutefois rien montrer de l'acte situé d'attention, par exemple ses manifestations visuelles (par le regard) ou ses manifestations verbales d'empathie, d'écoute active, etc.

l'authenticité des situations, de la nature de cette authenticité. Le concept d'authenticité, transversal en didactique des langues, réfère à une authenticité externe aux personnes, celle des documents, des situations de communication ciblées qui font l'objet de l'apprentissage. Ce que relatent ici les professionnels réfère davantage à une authenticité interne, à une écologie et une vérité propres à la situation de formation présente, celle des personnes et des personnalités présentes.

Pour terminer sur l'acte d'attention, on peut déceler entre les deux contextes ici mis en regard (la formation des MNA et la formation des adultes), dans la parole de ces professionnels, des différences dans la construction du système de pertinence. Pour Bérangère, il semble y avoir dans le discours situé une cause bien identifiée aux difficultés momentanées et à l'ajustement de l'action, ce sont « les problèmes de santé », « les circonstances de sa vie ». Alors que ce qui ressort de la prise de parole des professionnels de la PJJ, rapportée par ML, c'est qu'il semble y avoir plutôt un faisceau de significations, un ensemble de micro-indices contextuels constamment à l'œuvre. Mais cela peut être dû aux modalités de présentation des verbatim des professionnels, il faut donc ici rester prudent. Toutefois, cette différence pressentie nous alerte sur le fait que des informations sociales, judiciaires, familiales, personnelles (qui réfèrent au contexte privé) ont la possibilité d'émerger dans la classe et l'interaction (contexte construit) et que c'est cet acte d'attention et d'interprétation (le système de pertinence) qui peut prémunir le professionnel d'une vision trop causale et a priori de ce qui se passe dans la classe, de l'écueil de l'essentialisation (« il a des difficultés parce que... »). Abdallah-Preteille & Porcher (1998) ont déjà souligné cet aspect, dans le cadre de leur réflexion sur l'éthique de la diversité.

La question de l'altérité se pose moins à partir d'une connaissance par marquage, catégorisation, par description de l'Autre que par une compréhension inter-subjective.[...] Il ne suffit donc pas de connaître l'Autre, à partir d'un dossier ou d'informations culturelles, sociologiques, psychologiques, mais d'apprendre à le reconnaître, en s'appuyant certes sur la psychologie, la sociologie et l'anthropologie, notamment. [...] En effet, ce n'est pas parce que je dispose de connaissances factuelles sur tel ou tel individu ou groupe – social ou d'une autre nature –, quelle que soit la qualité de ces informations, que la relation est plus facile. Il y a de fait un décalage entre une compétence essentiellement cognitive construite sur des assertions et une compétence orientée vers l'intercompréhension qui est d'ordre éthique (p. 97).

2.2 Statut et éthique de la parole

La « construction d'espaces de parole » déjà indiqué par ML permettant l'authenticité, la confiance et la sécurité, « le plaisir de l'échange mutuel », « l'usage toléré et encouragé des langues partagées » dans les situations de formation des jeunes MNA supposent en creux un usage parcimonieux et sensible de la parole de la part des professionnels, une attention à ce qu'ils disent et comment ils le disent, voire une certaine éthique de la parole au service d'un accompagnement le plus efficace possible. Cet enjeu professionnel est important aussi dans nos formations initiales d'enseignants/formateurs de FLE : comment sensibiliser les étudiants aux modes de communication appropriés avec tel ou tel public, dans telle ou telle situation ? On sait que tout ne passe pas par la programmation didactique, par la conception aboutie d'activités, mises en œuvre et évaluées, mais le contexte émergent et pertinent dans l'instant est potentiellement (le plus) propice à l'apprentissage. Et je cite de nouveau la formatrice Bérangère qui répond à la question d'Elise Girard « quels types d'aménagement vous mettez en place [face aux questions de santé dans ce contexte] ? » :

(...) Ça peut être de changer complètement le programme qu'on avait prévu parce qu'on sent que c'est maintenant que les gens ont besoin de parler, et du coup on range notre séquence sur le passé composé parce qu'il y a une personne qui a besoin de raconter quelque chose de difficile et ça fait du bien à tout le monde. Et on sait très bien que notre séquence sur le passé composé elle sera mieux fixée demain parce que aujourd'hui on avait permis un espace de parole sur la santé, sur les difficultés à s'approprier des rendez-vous médicaux, avec tout ce que ça peut porter de choses bousculantes au niveau interculturel pour des personnes qui sont jamais allées chez un médecin français, etc... Donc laisser l'espace pour ça, c'est des moments, en fait c'est toute une souplesse, qui n'est pas une non-préparation, qui n'est pas du bavardage au fil de l'eau, c'est une souplesse qui est un réajustement de chaque instant, commandée par des observations fines, et par une connaissance qui se capitalise au fil des années des publics et de leurs besoins. (p. 110)

Nous retrouvons dans les propos de la formatrice « l'espace de parole » (qui est en fait un temps de parole) et ses délimitations (« ce n'est pas une non-préparation », « ce n'est pas du bavardage au fil de l'eau »). Nous pouvons rapprocher ces quelques réflexions de celles de Prairat (2017) au sujet de l'hospitalité scolaire, du tact et de la pleine présence. Prairat, dont les travaux portent sur l'éthique professionnelle en éducation, développe l'idée que l'école se doit d'accueillir et d'être hospitalière de tous les enfants, d'accueillir l'altérité, tout en explicitant le paradoxe devant lequel l'école se trouve : si elle doit accueillir de manière inconditionnelle, l'élève a aussi l'obligation de s'y rendre. Il n'est pas un invité. L'hospitalité, cet « espace fait à autrui » (Gotman, 2001), et en

particulier l'hospitalité scolaire, sont tenues par une éthique professionnelle, qui se définit pour Prairat comme une éthique de la présence « qui noue trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact » (p. 102), la présence étant « un art d'être présent, un art d'être au présent, un art du présent ». Bérangère, tout comme Thierry, insiste sur le moment présent, sur la prise en compte du moment présent (« on sent que c'est maintenant que les gens ont besoin de parler ») ainsi que sur les adaptations (l'art du présent) : « on range notre séquence sur le passé composé ». Arrêtons-nous quelques instants sur cette question du tact comme « souci du lien » dans une éthique de la parole :

Le tact est improvisation, car il est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse, car quand je parle à Paul je ne parle pas à Suzanne et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Et sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit et comment cela doit être dit, mais aussi et surtout sens de ce qui doit être tu. Le tact n'est pas simple habileté relationnelle mais bel et bien vertu car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots, peut-être d'abord les premiers silences, d'une éthique de la parole. (2018, p. 105).

Le tact est d'abord le silence et la retenue, peut-être aussi le détour, c'est « le toucher du langage » (Prairat, *ibid.*). Bérangère précise dans sa prise de parole qu'il ne s'agit pas de bavardage, que donc les finalités et les exigences d'appropriation linguistique ne sont pas écartées, mais qu'elles se tissent dans des enjeux de rencontre, de socialisation, et d'altérité, selon la distance symbolique exigée par la situation et selon une certaine promptitude dans son jugement de la situation.

Dans cet autre exemple, extrait d'un corpus d'interactions recueillies dans des cours d'alphabétisation des adultes allophones⁹ et complétées par des entretiens d'auto-confrontation¹⁰, le tact se déploie dans un compliment adressé à l'apprenante MR Y au sujet de sa tenue vestimentaire, au moment de son arrivée en cours.

01	DEL	MR Y (sourit et fait un geste des deux mains qui descendent de la tête jusqu'au bas du corps) très belle
02	MR Y	merci
03	DEL	beau foulard (geste mimant le foulard)
04	MR Y	merci (rires)
05	DEL	(sur un ton posé) Comment tu vas /
06	MR Y	oh ça va

Ce compliment accompagné d'un sourire est formulé avec une phrase composée d'un terme d'adresse (le prénom de l'apprenante), associé à un geste illustrateur déictique (les deux mains parcourant son corps de la tête au pied), et à un adverbe (très) qui intensifie l'adjectif mélioratif (*belle*), l'intervention de DEL exprime un objectif « désintéressé » de toute portée didactique que lui incombe son rôle conventionnel de formatrice. Cet échange n'a, selon DEL, d'autre visée que le bien de l'autre :

« s'il faut que je commente ça, je dirai c'est « valoriser les gens ». Là je vois qu'elle a une très belle tenue et j'ai voulu lui signaler que je remarquais qu'elle s'était faite très belle pour venir à la formation. C'est une manière de valoriser l'autre, de lui montrer que j'ai vu qu'elle avait fait cet effort-là pour être avec nous. Voilà. Je fais toujours ça : ah vous avez une belle coiffure, ah vous êtes maquillée, vous avez de belles chaussures ; je fais toujours remarquer ça ».

Elle produit des signes multimodaux de reconnaissance (« j'ai voulu lui signaler, lui montrer que j'ai vu »). Lorsqu'elle en estime ensuite les effets potentiels sur les apprenants :

« Pour un public avec peu d'estime de soi, on l'a déjà vu dans des formations avec des gens qu'on voit parfois longtemps et qu'on valorise, eh bien on voit parfois des transformations physiques aussi chez ces gens dans leur habillement, dans leur manière dont ils vont s'habiller pour venir à la formation, ils vont mettre des bijoux ou des choses comme ça. Bref, ce sont des choses qui peuvent se passer et que j'ai remarquées assez régulièrement. Donc je pense qu'il y a des gens qui sont sensibles à ça, et pour moi, c'est du même registre que de remarquer que la personne ne va

⁹ Ces cours s'adressent à des personnes qui, comme les MNA, sont parfois dans une précarité et une incertitude existentielle (statut administratif incertain, hébergement provisoire, pour ne citer que ces paramètres-là).

¹⁰ Le corpus a été recueilli dans le cadre du projet de recherche ECAEST (Etude des CATégorisations de l'ESpace et du Temps des adultes analphabètes allophones, 2021-2022, <https://aslan.universite-lyon.fr/projet-ecaest-203708.kjsp>) par Daria Sakharova, Hiba El Ayoubi et étudiantes de M2 travaillant sous ma direction en 2021, et par nous-même. De plus, l'analyse de cet extrait en particulier doit beaucoup aux propositions d'Hiba El Ayoubi, faites dans son mémoire de Master FLE (El Ayoubi, 2021). Qu'elle en soit ici vivement remerciée.

pas bien, ou a l'air super en forme, qu'elle sourit parce qu'elle avait bien dormi. C'est du même registre de faire remarquer que je sens que ça ne va pas de dire que je vois que ça va aujourd'hui et que je vois que tu as une super belle tenue. Ça contribue à aider, je pense, à l'estime de soi des gens. »

DEL resitue cette forme d'intervention au regard du public et des représentations qu'elle s'en fait (« un public avec peu d'estime de soi »), de ses observations typifiées (souvent, parfois, assez régulièrement) et d'une activité perceptive constante (voir et remarquer). L'éthique de la parole pourrait se situer ici dans les verbes « remarquer » et « faire remarquer », ces deux actions pouvant s'articuler en fonction de tels ou tels paramètres contextuels. Cette fois l'enjeu didactique est au second plan pour laisser place au premier plan à l'enjeu de reconnaissance, de valorisation de la personne tout autant que de l'apprenante. Néanmoins, il s'agit bien aussi d'une stratégie indirecte de mise en confiance dans les apprentissages, d'un travail méticuleux de relation et de mise en place de conditions à l'appropriation, bien que ce ne soit pas dit d'entre le verbatim.

Ainsi, nous pouvons prudemment avancer que les deux contextes ici regardés, la formation linguistique des MNA à la PJJ et la formation des adultes, donnent à voir des formes d'intervention et de participation (acte d'attention, tact et présence) qui ne sont pas forcément spécifiques de l'enseignement-apprentissage des langues aux migrants, mais qui constituent une saillance de la manière dont peut se déployer toute relation pédagogique et une saillance de la compétence interactionnelle et interculturelle associée à une éthique ou à un système de valeurs des professionnels.

3. Contextes de formation linguistique pour les migrants et formation des professionnels. Quelques réflexions finales

M. Leclère à la fin de sa contribution questionne les enjeux de formation :

L'analyse de cette situation d'enseignement-apprentissage conduit 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.

Nous menons depuis plusieurs années un cours de Master 1 FLE intitulé *Publics, contextes, ressources* dans lequel nous ciblons le contexte de la formation linguistique des migrants adultes. C'est donc l'axe du public (et ses besoins, voire ses spécificités) que nous prenons en compte ainsi que les modalités didactiques qui correspondent. Cet enseignement vise à décrire, présenter et problématiser les principales caractéristiques de ce contexte d'enseignement. Et cette phrase supra de ML cristallise bien les limites devant lesquelles nous nous trouvons aussi dans le cadre de ce cours. En effet, s'approprier et transmettre ce qui relève du contexte donné n'est pas difficile. On peut présenter et discuter la politique (linguistique) d'intégration française, le panorama des dispositifs de formation ; on peut étudier certains parcours socio-langagiers de personnes ; on peut présenter et s'entraîner à différentes ingénieries didactiques et leur contextualisation (approche actionnelle, Français Langue Professionnelle, approche indiciaire en compréhension) ; on peut observer les manuels, ou des exemples d'objectifs et de déroulement didactique ; on peut enfin observer des situations de formation vidéoscopées et exercer les étudiants à effectuer des repérages multiples concernant l'animation et la relation didactique et pédagogique. Mais comment apprendre à nos étudiants à repérer ce « contexte construit », ces positionnements labiles et changeants qui peuvent être déterminants dans le déroulement de l'action didactique ou dans l'apprentissage et qui délimitent le sens que peut avoir la situation pour les différents protagonistes à un certain moment ? Comment « former [les étudiants] à être capables de « percevoir » des projets d'appropriation, et, dans la relation, de les accompagner » (Castellotti, 2017, p. 302). Pareillement, Abdallah-Preteuille (2017) rappelle que

« ce qui est opérationnel pour l'enseignant est moins une typologie, une grammaire des attitudes qu'une initiation à l'analyse des conditions de production et de réception des différents comportements et discours ainsi qu'une compréhension des enjeux. L'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles qui sont ambiguës car manipulées par les acteurs et les locuteurs. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension de processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés » (p. 102).

Ces questions ne concernent pas seulement l'enseignement du FLE aux migrants, mais tous les contextes d'enseignement du FLE. Néanmoins, la question semble plus épineuse et plus complexe, comme l'a bien montré ML, parce que les publics accueillis en formation ont des trajectoires de vie plus diverses, plus complexes, plus discontinues qui incitent à trouver des formes d'intervention différentes, décalées ou ajustées. De plus, pour nos étudiants en formation initiale, ces contextes requièrent un travail de décentration important, car ils représentent

pour la grande majorité un degré d'étrangeté plus important qu'un contexte d'enseignement du FLE en école, à l'université ou en Alliance Française par exemple où les besoins, les objectifs et les pratiques ressemblent peut-être davantage à ce qu'ils ont connu comme élève ou étudiant.

L'analyse des positionnements et de leurs traces langagières dans l'interaction et dans l'activité possède l'intérêt de faire une place aux identités multiples et labiles, de se situer du côté de la reconnaissance des sujets, mais de faire également une place aux « arts de faire » de chacun comme les pratiques d'ajustement constant à l'incertitude, à la complexité des enjeux situés. Pour les MNA comme pour les adultes migrants, les besoins langagiers sont difficiles à sérier parce qu'ils sont mouvants. L'appui sur la définition de ce que chacun conçoit et perçoit de la situation de formation présente oblige peut-être les professionnels à accentuer la centration sur l'apprenant par l'écoute active, l'attention, par une ingénierie en partie « déscolarisée » et faisant place à l'expérience sensible (Dompmartin & Thamin, 2018), par une pédagogie du détour (cartes langagières, connivence autour des langues partagées ou discutées, etc.), en bref par le développement de pratiques professionnelles qui seraient sensibles¹¹ et centrées sur la participation tout autant que la relation.

Du point de vue de la formation, que peut-on développer pour préparer les étudiants à intervenir dans ces contextes et quels sont les enjeux ?

En formation initiale, il serait vain de vouloir faire de nos étudiants des experts dans les pratiques de réflexivité et d'ajustement, dans ce travail interprétatif quotidien et constant. Mais nous pouvons faire émerger à leur conscience certains phénomènes ou dynamiques de la relation pédagogique et peut-être surtout développer leurs capacités d'analyse de la contextualité et des dynamiques relationnelles. Bretegnier (2011) est sans doute la collègue qui a le plus poussé cette réflexion, d'un point de vue programmatique et curriculaire, grâce son cadre de références pour la formation et la professionnalité des formateurs en français langue d'insertion. Elle identifie ainsi une compétence globale d'intervention en deux pôles, le pôle contexte et le pôle relation. Le premier correspond à l'enjeu de compréhension complexe et située des contextes d'intervention. Il s'agit de la « compétence globale à analyser et évaluer la contextualité de l'intervention professionnelle » (p. 223). Le second correspond à l'enjeu de compréhension et d'action des processus interactionnels dans l'action formative qu'elle explicite comme étant « la compétence d'analyse/évaluation des dynamiques interactionnelles/relationnelles [...] des enjeux liés à ces dimensions et des implications qui en découlent du point de vue de la pratique et de la posture professionnelle » (p. 224).

A titre d'exemple, la conduite de la délibération à partir d'une situation-problème peut être un format pédagogique intéressant. La situation professionnelle relatée par Bérangère où la formatrice a fait autre chose in fine que ce qui était prévu pourrait être étudiée comme cela. A partir du visionnage des échanges de classe, les étudiants pourraient construire a posteriori les raisons de ce changement. Puis en donnant accès aux verbalisations, les étudiants pourraient croiser leurs propres interprétations avec celles de la formatrice. Ainsi, à partir d'une superposition de traces comme la fiche pédagogique, l'échange situé, des informations factuelles d'arrière-plan, des extraits d'entretien mené avec Bérangère, et à partir d'un guidage du formateur de formateur, les étudiants peuvent apprendre petit à petit à construire des relations de sens entre ces traces, à développer une observation et une attention fine des conduites, à développer une compétence d'interprétation.

Pour clore cette réponse faite à la contribution de ML, qui a fonctionné plutôt sur le principe de la résonance que sur le principe de la réponse, nous retenons que le contexte de formation ou d'enseignement aux publics migrants n'est pas spécifique, mais il met en saillance certains phénomènes de toute relation éducative ou pédagogique, comme les mécanismes d'attention et de pertinence, comme les pratiques langagières reliées à une éthique professionnelle.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille Martine, 2017, De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité. Dans Cicurel Francine & Spaëth Valérie (dir.), 2017, « Agir éthique en didactique du FLE/FLS », *Recherches et applications* n° 70, Paris, CLE International.

Abdallah-Preteuille Martine & Porcher Louis, 1998, *Ethique de la diversité en éducation*, Paris, PUF.

Bigot Violaine, 2002, *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de FLE*, Thèse pour le doctorat de Didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Bretegnier Aude, 2011, Formation linguistique en contextes d'insertion : vers un cadre de référence(s) en matière de professionnalité des formateurs, Dans Aude Bretegnier (dir.) *Formation linguistique en contextes d'insertion*, Berne, Peter Lang, p.213-242.

Castellotti Véronique, 2017, *Pour une didactique de l'appropriation*, Paris, Didier.

Cicurel Francine, 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.

¹¹ ML parle de « démarche sensible », de « gestion sensible » des situations pédagogique avec les jeunes gens.

- Cicurel Francine, 1993, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor* 2, p. 93-108, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cicurel Francine & Spaëth Valérie (dir.), 2017, « Agir éthique en didactique du FLE/FLS », *Recherches et applications* n° 70, Paris, CLE International.
- Cuq Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Domp martin Chantal & Thamin Nathalie (dir.), 2018, « Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues », *Lidil* 57. [En ligne] <http://journals.openedition.org/lidil/4830>.
- El Ayoubi Hiba, 2021, *Pratiques langagières et interactionnelles en cours d'alphabétisation : vers une caractérisation d'un agir éthique de l'enseignant*. Mémoire de Master 2 FLE, Université Lyon 2.
- Galisson Robert & Coste Daniel (dir.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Girard Elise, 2018, *Santé et apprentissage des langues. Liens et perception des formateurs en FLI*, Mémoire de Master 2 Français Langue Etrangère, Université Lyon 2.
- Goffman Erving, 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- Gotman Anne, 2001, *Le sens de l'hospitalité*, Paris, PUF.
- Guichon Nicolas & Tellier Marion (dir.), 2017, *Enseigner l'oral en interaction. Une approche multimodale*. Paris : Didier.
- Muller Catherine, 2016, Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières. Dans M. Berchoud, C. Collière-Whiteside et A.-M. Voise (dir.) *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues*. p. 287-305. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.
- Perreau Laurent, 2010, « Attention et pertinence chez Alfred Schütz », *Alter* n°18, consulté le 28 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alter/1572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alter.1572>
- Perrenoud P., 1996, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF
- Prairat Erick, 2018, « Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. Éthique en éducation et en formation », *Les dossiers du GREE* 5, p. 91–107, <https://doi.org/10.7202/1052445ar>.
- Reuter Yves (dir.), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : de Boeck.
- Schütz Alfred, 1987, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck.

Notice biographique

Véronique Rivière est professeure des universités au département des sciences du langage de l'université Lumière Lyon 2. Elle est responsable du Master 1 FLE et de deux DU de formation en didactique du FLE, illettrisme et alphabétisation. Ses travaux de recherche ont trois orientations. La première porte sur les interactions situées en classe de langue (discours de prescription, simultanément et multimodalité des interactions). La seconde consiste à étudier les pratiques et les discours professionnels de l'enseignement du FLE dans la perspective de la cognition enseignante et de l'agir professoral (pratiques rétro-actives, pratiques évaluatives certifiantes), ce qui l'a amenée à problématiser le rapport entre interaction et formation. La troisième orientation plus récente s'intéresse aux pratiques et interactions professionnelles en lien avec les publics adultes allophones et non scolarisés antérieurement. En particulier, elle travaille sur les pratiques communicatives négociées autour des catégories de temps et d'espace dans deux situations professionnelles : la formation linguistique et l'entretien de bilan-conseil.