

Aurélie Bruneau

# Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions

Appropriations langagières, sociales et professionnelles de femmes migrantes


**Résumé :** La plupart des discours relatifs à l'intégration des migrants mettent en exergue la nécessité de « maîtriser » la langue du pays d'accueil, qui devient un sésame préalable à toute intégration. Or, il semble que ce n'est pas tant un code linguistique que des phénomènes sociolinguistiques qui permettent de donner sens à des formes d'affiliation, d'appartenance et de participation sociale. Ce texte a pour objectif d'interroger des processus d'appropriation sociolangagière de femmes migrantes visant des projets d'insertion professionnelle pluriels.

**Abstract:** Most discussions about the integration of migrants highlight the need for them to “master” the language of the host country, which becomes an “open sesame” for their subsequent integration. In actual fact, it seems that it is not so much a linguistic code but socio-linguistic factors which help give a meaning to forms of affiliation, belonging and social participation. The purpose of this article is to examine the processes involved in socio-linguistic acquisition by female migrants with diverse employment integration projects.

Cette contribution s'articule autour de deux questionnements issus d'une réflexion portée sur les processus d'appropriation sociolinguistique de femmes migrantes (étrangères ou naturalisées) souhaitant travailler, au carrefour des phénomènes migratoires, développés par ailleurs dans une recherche doctorale au sein d'une collectivité locale française (Bruneau 2015). D'une part, dans quelle mesure le prisme dominant de la « maîtrise du français » induit-il aujourd'hui des formes de contrôle, de mise en concurrence et d'exclusion des individus cristallisant une conception unilatérale de l'intégration ? D'autre part, dans quelle mesure la part biographique et sensible influe-t-elle sur les processus d'appropriation langagière ?

---

**Aurélie Bruneau**, Université François Rabelais, Tours, EA 4246 PREFics-Dynadiv,  
E-mail : bruneauaurelie@orange.fr

DOI 10.1515/9783110477498-039,  © 2017 Aurélie Bruneau, published by De Gruyter.  
This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDeriv 3.0 License.

Unauthenticated  
Download Date | 6/24/18 7:22 PM

## 1 De l'accueil au contrôle sociolinguistique des individus : une injonction paradoxale ?

En regard des offres de formation linguistique, dans lesquelles les processus d'apprentissage sont relativement codifiés, il s'agissait de réfléchir à partir de récits d'expériences sociolinguistiques, d'histoires de pratiques langagières en contexte de migration afin d'entendre et comprendre des parcours *chaotiques* d'apprentissage du français en regard de projets de vie multiples (souvent mis sous silence par les personnes elles-mêmes). Cette perception contraste avec une idée communément répandue qu'il suffirait de suivre nombre d'heures d'apprentissage pour ensuite accéder à un emploi, être autonome dans ses démarches sociales et être intégré.

La notion d'accueil mobilisée couramment (société d'accueil, accueillir les étrangers) requiert une idée d'ouverture, voire d'adaptabilité. Or dans les faits, nous constatons que cette conception est plutôt figée. Il n'est qu'à lire les lois relatives à l'immigration et à l'intégration depuis 2007 pour souligner le caractère de contrôle et la place de la langue comme facteur d'exclusion. Autrement dit, aujourd'hui l'action publique considère l'acquisition du français tout à la fois comme un devoir pour accéder à une situation administrative pérenne et un préalable à une intégration pensée et normalisée par la société elle-même. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) en est une illustration. La langue est alors un moyen d'accéder à des statuts administratifs et non une manière d'être aux autres, de s'émanciper. À ce propos, Van der Meulen (2012 : 66) met en évidence qu'entre 2003 (expérimentation du CAI) et 2007 (généralisation en France), l'apprentissage du français est passé d'une « nécessité » à une « exigence de l'intégration ». En résumé, le CAI s'inscrit au cœur de présupposés idéologiques posant le risque d'une menace de la cohésion sociale par le défaut d'intégration – linguistique – des étrangers. De plus, ce dernier exclut de fait les Européens, comme si ces derniers, du fait de leur appartenance européenne, étaient intrinsèquement prêts à vivre dans le pays et déjà compétents en langue.

Debono (2013) rappelle que la contractualisation des rapports sociaux est une tendance forte qui irrigue l'ensemble des politiques sociales visant à responsabiliser les individus. Dans ce processus, l'étranger doit prouver sa bonne volonté de venir résider en France, il doit montrer un engagement personnel. Ce parcours est construit sur des obligations, des éléments prescriptifs et quantifiables, *a priori* maîtrisables, prédictibles et stables. Or les parcours de vie explicités par les femmes rencontrées sont plus aléatoires et soulignent des projets de vie complexes. Cette mise en exergue de gage « de bonne volonté d'intégration » interroge de surcroît une société qui doute de sa capacité à intégrer

(Debono 2013). Des questions restent en suspens face à un État en voie de désengagement en termes d'accueil, comme celles notamment de la place accordée aux personnes non signataires, aux ressortissants de l'Union européenne. « La langue », en tant qu'objet stable, prédictible, aux contours homogènes, décontextualisé est désormais la clé de voûte de la politique d'intégration. Or, les récits des femmes rencontrées lors d'une formation de français langue professionnelle, répondant à certaines de leurs attentes en termes de projection professionnelle (dans le secteur de la petite enfance) et entrant en résonance avec certaines expériences vécues, mettent en évidence le fait qu'elles peuvent investir le processus d'appropriation linguistique parce qu'elles se projettent dans un temps défiant le temps politique et institutionnel. De ce fait, je pose comme *a priori* le fait que les situations sociales et les phénomènes linguistiques ne sont pas prédictibles, donc ne peuvent être maîtrisables et maîtrisés.

## 2 Des affiliations socio-professionnelles à travers le prisme d'appropriations sociolinguistiques

En regard des contraintes et injonctions institutionnelles, les individus composent pour parvenir, de gré voire de force, à accéder à des cours de français, en situation formelle. Dans cette partie, je mettrai en évidence dans un premier temps les types de parcours d'apprentissage linguistique, puis à partir de ces éléments de contextualisation, j'interrogerai la notion d'appropriation linguistique.

Les 22 femmes retenues pour participer à la formation avaient l'idée de travailler auprès de jeunes enfants. Certaines d'entre elles avaient d'ailleurs quelques expériences antérieures. Elles sont arrivées en France, âgées de moins de 30 ans, entre 1975 et 2009, essentiellement par le regroupement familial, et se sont installées en région parisienne. La plupart sont originaires du Maghreb, d'Afrique francophone, d'Asie et d'Europe. Une seule est signataire du CAI, quand certaines relatent leur période de clandestinité ou encore d'acquisition de la nationalité française. La plupart sont déjà mères d'enfants nés pour la plupart peu de temps après leur arrivée en France. Leur profil linguistique est aussi très divers ; seules 4 d'entre elles précisent qu'elles ont appris le français avant leur arrivée en France et qu'elles en avaient un certain usage, essentiellement scolaire.

## 2.1 Des parcours d'apprentissage « chaotiques »

De manière générale, les femmes tendent à se définir comme « ne sachant pas ». Elles mettent en avant une incompétence voire une incapacité à communiquer, traduisant selon elles une forme d'incapacité à agir (du moins dans leurs représentations). Or cette incapacité d'action est plus profonde et se révèle toucher à des phénomènes d'ordre identitaire, si l'on sait entendre la part sensible exprimée par les femmes lorsqu'elles évoquent leur sentiment vis-à-vis de leur usage de la langue, leur illégitimité et insécurité linguistique. Lorsqu'elles explicitent leurs parcours, elles ont beaucoup de mal à reconstituer les étapes et à donner sens aux contenus. Une explication serait que d'un point de vue institutionnel (organismes de formation, associations), cela marque la difficulté d'articuler des offres pédagogiques et de rendre lisible leur activité afin d'identifier ce processus de formation, et d'explicitier le sens donné au projet d'apprentissage.

À partir des éléments partagés avec ces femmes, je retiendrai quatre parcours types d'apprentissage linguistique :

- participation aux cours de proximité animés par des bénévoles (quelques centaines d'heures décousues depuis leur arrivée) ;
- de l'atelier de proximité à la formation intensive en centre de formation (sans articulation) ;
- des passages en centres de formation (cumuls de milliers d'heures) ;
- de la formation intensive à la découverte de cours de proximité.

Ces schémas reconstitués mettent en évidence, d'une part, la disparité des parcours et le fait d'une appropriation individuelle toute relative. D'autre part, ces parcours sont faits de ruptures, d'incohérences entre les propositions et les attentes des personnes. Enfin, les projets de formation, d'apprentissage et de vie ne semblent pas être mis en lien, interrogés ni par les participantes elles-mêmes, ni par les acteurs les entourant. À cela s'ajoute le fait que plusieurs femmes présentent leurs activités de socialisation (autour de l'enfant, de la maternité) ou professionnelle avant même d'apprendre cette langue. Ce dernier point met donc en évidence des enjeux d'appropriation langagière en situation d'immersion quotidienne.

## 2.2 Des phénomènes d'appropriation sociolinguistiques trans-formatifs

La part d'apprentissage informel (présence de tierces personnes, ressources linguistico-culturelles, etc.) est souvent peu explicitée, ce qui renforce l'absence de réflexion sur le processus d'appropriation, ramenant systématiquement le propos à un état de fait linguistique. Les témoins parlent généralement d'un état de leur pratique de la langue relativement décontextualisée de leurs usages. Peu portent un regard réflexif sur leur capacité (partielle) à interagir à l'oral et à l'écrit. Elles s'évaluent essentiellement en regard de sentiments (illégitimité d'être locutrice), de représentations scolaires d'une langue enseignée à travers la norme, de représentations de ce que doit être « le bon niveau » en regard de figures légitimes (qui sont très rarement celles de leur entourage), de représentations véhiculées par les discours des professionnels les entourant, évaluant leurs capacités sur un mode négatif.

Aujourd'hui, les courants méthodologiques sont traversés par des visées dominantes pragmatistes de « la langue » occultant la part relationnelle et identitaire du rapport aux pratiques langagières pour les personnes. Ils laissent peu de place à ce que les personnes sont, pensent être, veulent être notamment en ce qui concerne la question du locuteur qu'elles sont et souhaitent devenir. La conception à la fois techniciste (apprentissage d'un code de communication) et pragmatiste (apprendre en fonction de besoins prédéterminés par la société d'accueil) de la formation linguistique ne laisse pas l'opportunité de concevoir une approche ontologique, favorisant la rencontre et la relation *à* et *avec* l'autre. Les projets d'appropriation langagière ne sont pas questionnés dans le temps « immédiat » de la formation. Ainsi, comment inscrire une dimension historisante portée fondamentalement dans une démarche d'appropriation *en* et *de* langues ? On en revient alors à rendre compte de la question des processus migratoires, car ces derniers interrogent autrement les processus d'appropriation des langues en questionnant inévitablement les histoires et les projets individuels et/ou collectifs mais toujours singuliers. Castellotti (2014) invite alors à « *diversaliser* les orientations en didactique des langues ».

De fait, les situations et les pratiques langagières sont diversement appréciées car chacun d'entre nous est porteur et vecteur d'expériences *de* et *en* langues, d'expériences liées au savoir et à l'éducation et de projets de vie ensemble et avec les autres à l'extérieur de cette sphère *trans*-formative. Dès lors, chaque participant doit s'interroger sur le sens de ce maillon formatif dans un projet de vie teinté d'expériences migratoires. Tant que le projet d'apprentissage n'est pas discuté, explicité avec les participants en lien avec leur projet de vie,

l'accumulation d'heures de français, prescrites comme remèdes au mal d'intégration, restera en partie vaine.

Le processus d'appropriation contribue à la transformation des êtres humains à travers une mobilisation réflexive notamment de leur expérience linguistico-culturelle. Il ne s'agit pas d'un simple développement de connaissances, voire d'une compétence en français, comme ce qui peut être visé par l'acquisition. L'appropriation se réalise dans une transformation, car le changement se passe dans la relation *à* et *avec* l'autre et pas seulement aux autres langues, ni avec d'autres qui pourraient être perçus comme identiques à soi. Il s'agit d'un processus instable, contingent où le partiel est de mise. La relation est alors prise dans une acception large qui ne se limite pas aux interactions verbales ou sociales, ni aux échanges mais elle englobe tout ce qui fait cette relation. Le fait que ces femmes aient accepté l'idée de réfléchir à leur parcours, avant d'accéder à leur projet de métier, est un point positif. Cela met en lumière le travail d'historicisation de leur parcours. En arrivant, elles voulaient travailler, dans ce moment d'immédiateté, aux accents d'urgence et de principe d'irréalité. Or, elles ont pris la mesure de ce qu'elles savent (expériences sociolinguistiques, professionnelles antérieures), des contraintes ou au contraire, de leur point d'appui (la famille, les enfants, certains lieux ressources) et de ce qu'elles sont.

Ces éléments de compréhension de parcours d'appropriation langagière invitent dès lors à réfléchir autrement sur la notion même de langue, en tant que phénomènes langagiers souples, instables et hétérogènes. C'est une ouverture sur une perspective relationnelle, invitant à la prise en considération des héritages et expériences linguistiques. En ce sens, il s'agit de développer une démarche réflexive quant aux manières d'*être* aux autres, à ses pratiques et usages linguistiques ; d'accepter et de gérer l'imprévisible, l'instable, l'inattendu propre à chaque relation. La déconstruction de la notion de langue permet ainsi de sortir des logiques de « niveaux », de « compétences », comme morceaux de choix d'un objet désincarné et d'envisager (aussi) la dimension ontologique de la relation langagière.

Dès lors, il s'agit de travailler et réfléchir *avec des personnes*, historicisées. Ceci a pour conséquence des implications fortes sur les formes et les manières d'enseigner, de mener des recherches, de guider et d'accompagner la personne.

## Références

Bruneau, Aurélie. 2015. *Apprendre le français, s'appropriier, s'intégrer au féminin dans le Val-de-Marne : enjeux éthiques, politiques et institutionnels*. Tours : UFR Tours, thèse de doctorat.

- Castellotti, Véronique. 2014. Quelle(s) didactique(s) pour quel(s) plurilinguisme(s) ? In Christel Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*, 435–441. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Debono, Marc 2013. Enjeux de la contractualisation des rapports sociaux : le cas de la politique d'accueil et d'intégration linguistico-culturelle des migrants. *Écart d'identité* 122. 27–36.
- Van der Meulen, Katia. 2012. *Analyse des parcours linguistiques des migrants signataires du contrat d'accueil et d'intégration*. Grenoble : Université Stendhal – Grenoble 3, thèse de doctorat.

